

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК  
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ

# ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Том 4

СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГИИ:  
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

\*

ЛИЧНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛА  
В ОБЩЕСТВЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

\*

НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХИКИ

(Материалы Всероссийской юбилейной научной  
конференции, посвященной 120-летию со дня рождения  
С.Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г.)

Ответственные редакторы:

*А. Л. Журавлев*  
*М. И. Воловикова*  
*Л. Г. Дикая*  
*Ю. И. Александров*



Издательство  
«Институт психологии РАН»  
Москва – 2009

УДК 159.9

ББК 88

П 86

Редакционная коллегия:

*А. А. Алдашева, А. М. Борисова,*

*Е. П. Ермолаева, Д. Г. Шевченко*

**П 86 Психология человека в современном мире.** Том 4. Субъектный подход в психологии: история и современное состояние. Личность профессионала в обществе современных технологий. Нейрофизиологические основы психики (Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г.) / Ответственные редакторы: А. Л. Журавлев, М. И. Воловикава, Л. Г. Дикая, Ю. И. Александров. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 378 с.

ISBN 978-5-9270-0171-2

УДК 159.9

ББК 88

Данный сборник научных трудов – материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения выдающегося отечественного психолога Сергея Леонидовича Рубинштейна (1889–1960). Представленные материалы являются тематическими и посвящены обсуждению субъектного подхода в психологии, личности профессионала в обществе современных технологий и нейрофизиологическим основы психики.

*Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции (том 4) изданы при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), грант № 09-06-14 080г*

© Институт психологии Российской академии наук, 2009

ISBN 978-5-9270-0171-2

# СОДЕРЖАНИЕ

## Часть 1

### СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

<i>К. Ю. Ануфриюк, И. Б. Дерманова</i> Система отношений и совладающее поведение у подростков с разным уровнем субъектности	9
<i>В. А. Васютинский</i> Человек в совместно с другими создаваемом мире: социально-конструктивистские идеи С. Л. Рубинштейна	16
<i>Д. Н. Завалишина</i> Модель развития субъекта профессиональной деятельности	24
<i>А. Н. Кимберг</i> «Жизненный мир» субъекта как предмет исследования	26
<i>В. К. Солондаев</i> Практическое мышление как мышление действующего субъекта	33
<i>С. Ю. Коровкин</i> Идея интенциональности психического как основа субъектного подхода	39
<i>А. С. Мельничук</i> К проблеме оценки субъектности	42
<i>О. П. Меркулова</i> Проблема потребностей в контексте субъектного подхода в психологии	44
<i>И. А. Мироненко</i> Проблема самодетерминации в контексте субъектного подхода	51
<i>Г. В. Ожиганова</i> Субъектный подход в психологии духовных способностей	57
<i>Н. К. Радина</i> Изучать субъектность: возможности качественного подхода	64
<i>С. В. Сарычев</i> Социально-психологические аспекты актуализации многоуровневого группового субъекта в различных социальных условиях	71
<i>В. В. Селиванов</i> Субъектная психология С. Л. Рубинштейна и ее развитие	78
<i>Д. А. Циринг</i> Концепция личностной беспомощности с позиции субъектно-деятельностного подхода	84

## Часть 2

### ЛИЧНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛА В ОБЩЕСТВЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

<i>А. А. Алдашева</i> Особенности профессионального отбора приемных родителей	92
<i>Е. В. Арасланова</i> Анализ причин отчуждения студентов вуза от учебно-профессиональной деятельности	94

<i>И. В. Афоньшина, Е. Б. Яцунова</i> Изучение синдрома эмоционального выгорания у студентов на разных ступенях обучения	99
<i>Т. Д. Барышева</i> Применение рефлексивных технологий в развитии профессионального сознания и самосознания будущих педогогов-психологов	104
<i>А. Н. Бражникова</i> Психология нравственности профессионала в свете реализации идеи С. Л. Рубинштейна о связи психологии с этикой	112
<i>Е. В. Бурмистрова, Т. В. Зарипова</i> Связь смысложизненных ориентаций, личностных черт и успешности в профессиональной деятельности социального педагога	119
<i>Г. Г. Вербина</i> Социально-психологические, личностные и возрастные механизмы развития индивидного, психического и профессионального здоровья специалиста	129
<i>С. А. Гапонова</i> Психологическая компетентность современного педагога в образовательном пространстве вуза	135
<i>С. А. Гильманов</i> Некоторые характеристики личности будущих музыкантов-исполнителей как субъектов профессиональной деятельности	139
<i>Г. А. Горбань</i> Социально-психологический аспект готовности к управленческой деятельности	146
<i>И. А. Курапова, Л. Г. Дикая</i> Отражение современной действительности в нравственно-духовной сфере и психическом состоянии педагогов	149
<i>О. Н. Доценко</i> Роль эмоциональной направленности и эмоционального интеллекта в позитивных и негативных феноменах профессиональной деятельности	154
<i>Е. П. Ермолаева</i> Аспекты исследования современного профессионала с позиции концепции С. Л. Рубинштейна «человек и мир»	156
<i>В. В. Ивакина</i> Актуальность проблемы учета возрастных особенностей педагогических кадров в процессе психологического сопровождения	164
<i>И. Н. Казеичева</i> Личность и современность: к вопросу профессиональной компетентности педагога	171
<i>О. А. Кораблева</i> Исследование специфики профессиональной Я-концепции как компонента профессионального самоопределения иностранных студентов с разным уровнем межкультурной адаптации (с позиции субъектно-деятельностного подхода С. Л. Рубинштейна)	175
<i>Е. О. Лазебная, М. Е. Зеленова, Ю. В. Бессонова</i> Ценностно-мотивационные детерминанты успешности преодоления посттравматических стрессовых нарушений у лиц опасных профессий	180

<i>Е. М. Лахмоткина</i> Особенности репрезентации профессиональной ситуации студентами педагогического вуза и учителям	183
<i>А. М. Лужецкая</i> Личностная направленность педагогов разных возрастных групп	188
<i>В. В. Лукьянов</i> Исследование взаимосвязей совладающих механизмов и симптомов выгорания у врачей	195
<i>И. В. Лыбко</i> Консультирование по проблемам детско-родительских отношений в практике педагога-психолога	202
<i>В. Ю. Меновицков</i> Роль личности и индивидуальных особенностей психолога-консультанта в интернет-консультировании: модель компетенций	205
<i>Е. Е. Милица</i> Социальный и эмоциональный интеллект в структуре личности врача как субъекта общения	212
<i>И. Ф. Нестерова</i> К вопросу формирования компетентностных характеристик будущих учителей как субъектов профессионально-педагогической деятельности в современном образовательном процессе	215
<i>А. А. Обознов</i> Субъектный подход в организации профессиональной деятельности	222
<i>Н. И. Олифирович</i> Актуальные проблемы деятельности практического психолога	224
<i>Ю. П. Поваренков</i> Психологическая структура субъекта профессионального пути	231
<i>Н. А. Познина</i> Влияние информационных технологий на личность профессионала в свете субъектного подхода	233
<i>Ю. В. Постылякова</i> Ресурсный потенциал субъекта профессиональной деятельности	239
<i>Т. С. Пухарева</i> Значение доверия в профессиональной деятельности юриста	241
<i>З. М. Рамзаева, Н. А. Сухих</i> Эффективное управление временем как фактор профессиональной успешности современного менеджера	249
<i>Т. Н. Савченко, Г. М. Головина, А. С. Баканов</i> Учет функциональной структуры деятельности руководителя при проектировании системы поддержки принятия управленческих решений	256
<i>Г. В. Семенова</i> Ответственность студентов-психологов в ситуации дистанционного обучения	260
<i>И. С. Соколова</i> Психологические особенности деятельности современного редактора изданий по естественным наукам	267

<i>Ю. М. Солодуха</i> Профессиональная идентичность современных психологов на этапе обучения в вузе	269
<i>А. И. Троянская</i> Рефлексия профессионала в культурном мире	274
<i>Г. Р. Федотова</i> Особенности работы в противопожарной службе	279
<i>А. Н. Фомина</i> Отражение внутренних конфликтов в мотивационно-личностной сфере людей «помогающих» профессий	285
<i>Т. Г. Харитонова</i> Показатели профилактической направленности личности и деятельности практического психолога	288
<i>К. А. Хвостов</i> Использование концепций регуляции социального поведения и самосознания личности при оценке и адаптации персонала различных категорий	295
<i>Е. В. Шароградская</i> Использование психосемантического метода в изучении личности будущих психологов	298
<i>Л. Г. Юрченко</i> Проблемы профессионального самоопределения детей из интернатных учреждений	300
<i>В. П. Яссман</i> Глубина концептуального понимания предмета деятельности как внутренняя предпосылка профессионального становления	306

### ЧАСТЬ 3

#### НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХИКИ

<i>М. А. Ахметов</i> Об использовании нейропсихологической диагностики в обучении	315
<i>Б. Н. Безденежных</i> Системные механизмы формирования навыка	322
<i>Ю. Л. Вeneвцева, А. Х. Мельников, Г. О. Самсонова, И. В. Переломова</i> Особенности когнитивной организации при психологической адаптации студентов медицинского вуза	327
<i>В. В. Гаврилов</i> Формирование индивидуального опыта с помощью и без помощи экспериментатора, а также при наблюдении за поведением других	329
<i>А. Г. Горкин</i> Нейрональное обеспечение первых успешных реализаций поведенческих актов	332
<i>Т. Н. Греченко</i> Роль ритмической активности в формировании нейронных ансамблей	334
<i>Т. В. Гудкова</i> Особенности речевых проблем у детей дошкольного возраста с различным типом профиля функциональной сенсомоторной асимметрии	337

<i>Л. А. Дикая, О. С. Саакян</i> Особенности частотно-пространственной организации ЭЭГ при решении творческих задач у испытуемых с разным профилем латеральной организации	343
<i>В. С. Ивашкин, В. В. Онуфриева</i> Андрогинный баланс как фактор индивидуального своеобразия психики человека	350
<i>В. М. Ковальзон</i> Нейрофизиологические и нейрохимические основы в бодрствовании, во сне и при переживании сновидений	354
<i>М. С. Курчакова, Н. В. Тарабрина</i> Психофизиологические аспекты эмоционального реагирования у больных РМЖ	361
<i>А. В. Рождествен, А. Г. Горкин</i> Активность специализированных нейронов в разнообразных формах поведения	366
<i>Л. К. Хлудова</i> Мембранные механизмы пластичности командных нейронов	368
<i>А. М. Черноризов, Е. Д. Шехтер, Т. Н. Греченко, А. В. Гарусев</i> Психофизиология ахроматического зрения: от простых нервных систем к человеку	370



# Часть 1

## СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

### СИСТЕМА ОТНОШЕНИЙ И СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СУБЪЕКТНОСТИ

*К. Ю. Ануфриюк, И. Б. Дерманова (Санкт-Петербург)*

В последние годы в отечественной науке активно развивается субъектный подход, и категория субъекта играет все более заметную роль. Понятие субъекта, пришедшее в психологию из философии, изначально было актуализировано в работах С. Л. Рубинштейна, который характеризовал его активностью, способностью к развитию и интеграции, самодетерминацией, саморегуляцией, самодвижением и самосовершенствованием. Субъект, по Рубинштейну, – это, в первую очередь, «способ существования» (Рубинштейн, 2003). Рассматривая различные виды этического субъекта, он выделяет два возможных способа его существования, различающиеся между собой уровнем рефлексии и осознанности. Первый – жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек. И второй способ существования связан с появлением рефлексии, которая, как бы прерывая процесс жизни, выводит человека мысленно за ее пределы (там же). Таким образом, изначально Рубинштейн не только задает основные характеристики субъекта, но и утверждает континуальный принцип оценки зрелости человека как этического субъекта.

В ряде работ современных исследователей, выполненных в рамках субъектного подхода, субъектность выступает как интегральная характеристика, представленная способностью самому инициировать активность на основе внутренней мотивации, породить движения и действия. Многими отечественными исследователями также обосновывается континуальный принцип к развитию субъектности (в противоположность акмеологическому) и выделяются уровни развития субъекта, например, в онтогенезе (Е. А. Сергиенко, 2008; В. В. Селиванов, 2008 и др.); в социальном контексте своего бытия

(М. А. Щукина, 2004 и др.) или как ситуационные проявления «самости» (Ю. А. Поссель, 2000; Л. В. Алексеева, 2003 и др.).

Уровневый подход, в частности, позволяет не противопоставлять субъекта всем остальным подструктурам свойств человека (например, личности и индивидуальности), а также не разделять людей на субъектов и «досубъектов» или «асубъектов», а представить развитие субъекта как непрерывный процесс его созревания. Причем основные атрибуты субъекта, такие как автономность, целостность, способности к саморазвитию, самодетерминации, самоуправлению в социальном контексте своего бытия и др., в такой интерпретации можно рассматривать в качестве одного из критериев общей психологической зрелости человека.

Субъект в рамках структурно-уровневого подхода соотносится с личностью как ядерной подструктурой в общей структуре свойств человека, являясь ее функциональной составляющей. При таком понимании содержание личности как бы отвечает на вопрос «что», а содержание субъекта – на вопрос «как». В некотором смысле сходную с данным пониманием позицию о соотношении личности и субъекта метафорически представляет Е. А. Сергиенко в виде командного и исполнительного звеньев, когда «личность задает направление движения, а субъект – его конкретную реализацию через координацию выбора целей и ресурсов индивидуальности человека» (Сергиенко, 2008, с. 57).

Мы предполагаем, что личность как ядерное или «командное звено» представляет собой, в первую очередь, систему отношений человека к другим людям, самому себе и окружающему его миру. Известно, что в психологических концепциях А. Ф. Лазурского и В. Н. Мясищева именно отношения выступают в качестве наиболее специфической характеристики личности.

В. Н. Мясищев (2000) также говорит о двойственном характере отношений: как потенциальной и реальной характеристики поведения человека. Он неоднократно подчеркивал, что истинные отношения человека к действительности до определенного момента являются его потенциальными характеристиками и проявляются в полной мере тогда, когда человек начинает действовать в субъективно очень значимых для него ситуациях. Мысль о том, что отношения как взаимоотношения между людьми имеют и потенциальную, и поведенческую составляющие, К. А. Абульхановой и Т. Н. Березиной формулируется следующим образом: «В структуру отношений вбирается очень много составляющих – и субъективное отношение к человеку (эмпатия, уважение), и намерения, вытекающие из его объективной и субъективно признаваемой роли в нашей жизни, и наше поведение, поступки, выражающие наше отношение и устанавливающие кон-

сенсус между нашим к нему и его к нам отношениями» (Абульханова, Березина, 2001, с. 227–228).

В соответствии с предлагаемым нами структурно-уровневым подходом субъективные отношения характеризуют личность («командное звено», по выражению Е. А. Сергиенко), а их реализация в поведении уже осуществляется субъектом как функциональной подструктурой личности, или ее «исполнительным звеном». Субъект реализует и выстраивает свои социальные отношения в зависимости, в частности, и от уровня собственной субъектности. Следовательно, вопрос о соотношении системы отношений человека с характеристиками его субъектности в некотором смысле превращается и в вопрос о соотношении двух подструктур свойств человека: личности и субъекта социальных отношений (Дерманова, 2008).

Один из наиболее драматичных возрастных периодов становления обеих подструктур – это подростковый и юношеский возраст. Исследователями обосновывается предположение, что подростковый возраст является сенситивным для развития субъектности личности. По данным М. А. Щукиной, «это не означает, что развитие субъектности личности останавливается на том уровне, которого достигают подростки по окончании данного возрастного периода. Но именно в границах данного возраста совершаются решающие изменения, задающие индивидуально характерную для каждой личности структуру субъектности и наиболее значительные в границах жизненного пути сдвиги в развитии субъектности личности» (Щукина, 2004, с. 140).

В качестве одной из форм проявления субъектности отечественными исследователями рассматривается совладающее поведение как сознательный и целенаправленный способ разрешения трудностей (Крюкова, 2008). С точки зрения некоторых авторов, совладание является базовым уровнем самоуправления, так как его предназначение состоит только в обеспечении адаптации человека к ситуации, оно позволяет ему либо овладеть ею, ослабить или смягчить требования ситуации, либо избежать или привыкнуть к ним и таким образом погасить стрессовое действие ситуации (Хазова, 2002; Щукина, 2004). С точки зрения других исследователей, совладающее поведение – это сознательное поведение, «зеркало субъектной активности человека», а не пассивное отражение качеств личности и особенностей жизненной ситуации. Оно направлено на активное взаимодействие с ситуацией и предполагает не только приспособление (если ситуация не поддается контролю), но и изменение ситуации (поддающейся контролю) (Крюкова, 2008, с. 57).

Однако континуальный принцип в оценке активности субъекта позволяет выделить разные уровни совладания и включить в структу-

ру совладающего поведения как базовый его уровень психологические защитные механизмы, которые, также как и копинг-стратегии, имеют своей целью адаптацию человека к окружающей среде, но, в отличие от последних, не осознаются человеком. Известно, что психологические защиты присутствуют у абсолютного большинства людей, независимо от того уровня субъектности, который ими достигается. Формируясь раньше, чем копинг-стратегии, психологические защитные механизмы присутствуют и во всех актах совладания, хотим мы того или нет. Возможно, что психологические защитные механизмы создают «почву», на которой легче образуются те или иные способы совладания, как сознательные установки на взаимодействие с трудными жизненными обстоятельствами.

Все это определило цель нашего исследования, направленного на изучение совладающего поведения и особенностей системы отношений у подростков с разным уровнем субъектности. На некоторых результатах этой работы остановимся более подробно.

Для выявления уровня субъектности использовался опросник «Уровень развития субъектности личности» (УРСЛ) М. А. Щукиной (2004). Для исследования совладающего поведения – опросник способов совладания (WCQ, The Ways of Coping Questionnaire) Р. Лазаруса и С. Фолкмана и методика «Индекс жизненного стиля» (Life Style Index) Р. Плутчика и др. Для исследования отношений использовались: модифицированный вариант методики «Незаконченные предложения» Сакса и Леви; шкала социально-психологической адаптированности (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда; шкала временных установок (TAS, Time Attitude Scale) Ж. Нюттена, а также анкета, направленная на выявление некоторых показателей отношений с родителями. Выборка состояла из учащихся 9–10-х классов (возраст 14–16 лет) школ г. Санкт-Петербурга в количестве 213 человек.

Мы предположили, что подростки с более высоким уровнем субъектности имеют соответственно и более сформированную систему совладания с преимущественным использованием конструктивных стратегий, с менее выраженными психологическими защитами и более зрелую систему отношений. Для подтверждения этой гипотезы с помощью кластерного анализа выборка была поделена на три подгруппы (кластера) по общему показателю уровня развития субъектности личности. В качестве показателей субъектности в методике выделяются: активность/реактивность (насколько человек способен к самостоятельному иницированию своей деятельности); автономность/зависимость (насколько самостоятелен в принятии решений); целостность/неинтегративность – особенность отношения к другому (какие взаимоотношения выстраивает человек: субъектно-субъект-

ные или субъектно-объектные); опосредствованность/непосредственность (способность к рефлексии, децентрации); креативность/репродуктивность (насколько открыт человек новому опыту, насколько широк его поведенческий репертуар); самооценочность/малоценочность (Я в аспекте взаимоотношения с другими – насколько человек склонен доверять собственному мнению, независим от оценок окружающих).

Первый кластер составили испытуемые с низким уровнем субъектности (70 чел.), второй – со средним (68 чел.), третий – с высоким уровнем (75 чел.). Ни по полу, ни по возрасту данные кластеры существенных различий не обнаружили, что свидетельствует о том, что, по крайней мере, в рамках данной микровозрастной группы факторы пола и возраста не являются определяющими в развитии субъектности. Это подтверждают и результаты М. А. Щукиной, которая выявила, что во время подросткового периода уровень субъектности личности достигает уровня, характерного для взрослых. Между подростками 16 лет и взрослыми (средний возраст 20 лет) в ходе исследования не было обнаружено значимых различий ни по одному из атрибутов субъектности. Наиболее существенные резкие изменения в развитии происходят между 12 и 14 годами. К 16 годам субъектность личности является развитой настолько, что дальнейшее взросление не вносит существенных изменений в ее уровень развития и структуру. К этому же возрасту «структура субъектности личности приобретает гомогенность благодаря выравниванию уровня развития всех атрибутов, что в норме также характеризует субъектности личности взрослых» (Щукина, 2004, с. 140).

По показателям системы отношений между выделенными кластерами получены статистически значимые различия. Так, у подростков со средним и высоким уровнем субъектности взаимоотношения с родителями, с точки зрения подростка, носят более доверительный характер, чем у подростков с низким уровнем. Подростки с высоким уровнем субъектности также отмечают, что их отцы больше времени проводят с ними, проявляют интерес к их мнению, делам, предоставляют больше свободы. Эти подростки в большей степени принимают себя и окружающих, демонстрируют более положительное отношение к сверстникам, школе. Они также демонстрируют наиболее позитивную оценку своего будущего и интернальный локус контроля в отношении него. (Все анализируемые различия между группами носят статистически значимый характер.)

Вторым важным показателем системы отношений является степень и особенности взаимосвязей ее отдельных характеристик. Еще А. Ф. Лазурский отмечал, что координация психических элементов, проявляющаяся в направленности личности на тот или иной род

деятельности, характеризует повышение психического уровня (1921). В. Н. Мясищев в свою очередь связывал степень дифференцированности целостной системы отношений личности с уровнем ее развития: «Чем выше уровень развития личности, тем сложнее и процессы психической деятельности и тем дифференцированнее и богаче ее отношения» (Мясищев, 2000, с. 99). На важную роль интеграции и дифференциации психологических характеристик в процессе становления и развития личности указывал также Б. Г. Ананьев (1968).

Анализ взаимосвязей показателей отношений выявил особенности координации и дифференциации данных характеристик в кластерных группах. Так, обнаружилось, что общее количество связей в группе с высоким уровнем субъектности меньше, чем в двух других группах (9 против 14 и 16). В корреляционную плеяду этой группы оказались не включенными отношения с родителями, которые (в свою очередь) также не были связаны между собой. Это свидетельствует о большей дифференцированности системы отношений вообще и, в частности, об определенной свободе (независимости в оценке окружающих, принятии себя, сверстников и своего будущего) от родительской позиции. При этом в центре их корреляционной плеяды выявилось единое ядро взаимосвязанных показателей, объединяющее отношения к другим (сверстникам и школе) с показателями отношения к будущему и принятием себя, которое свидетельствует о возрастании интегрированности, внутренней связности (или когерентности, по В. Н. Мясищеву) данной группы отношений. Другими словами, здесь мы наблюдаем одновременно и процесс дифференциации (в частности, от родителей) и интеграции в системе значимых отношений.

Анализ взаимосвязей показателей системы отношений с показателями субъектности показал, что с ростом субъектности количество взаимосвязей нарастает (от 14 и 16 в группах с низким и средним уровнями до 33 в группе с высоким уровнем субъектности). То есть система отношений и различные аспекты субъектности все больше и больше обуславливают друг друга, а, следовательно, отношения становятся все более и более зрелыми (субъектными). Причем в группе с высоким уровнем субъектности в качестве системообразующего фактора выступает показатель опосредствованности, который характеризует прежде всего высокую осмысленность поведения, знание и понимание себя, способность к самоанализу. То, что он занимает центральное положение в корреляционной плеяде, может свидетельствовать о достаточной сознательности (отрефлексированности и осмысленности) всей системы отношений данных испытуемых. Возможно, в этом возрасте мы наблюдаем рождение субъекта второго типа существования, по С. Л. Рубинштейну.

Анализ системы показателей совладающего поведения, как и ожидалось, обнаружил существенное снижение интенсивности использования незрелых психологических защит (замещения и регрессии) и неконструктивного копинга (бегства) с одновременным увеличением частоты использования конструктивных копингов (планирования и переоценки) по мере нарастания субъектности. Данные различия в характере совладающего поведения у подростков с разным уровнем субъектности сказываются и на их уровне адаптированности, прирост которого также статистически значим при переходе от первой ко второй и далее к третьей подгруппе (от 38 баллов к 48 и в третьей группе 55 баллов по шкале, при  $p \leq 0,001$ ).

Корреляционные связи копингов и механизмов психологической защиты по мере нарастания субъектности усиливаются (количество связей увеличивается от 14 до 33). Это свидетельствует о том, что система совладания с трудностями у подростков с высоким уровнем субъектности становится более интегрированной и то, как они справляются с проблемой на бессознательном уровне, согласуется с их поведением на уровне сознательного реагирования. То есть нарастание субъектности сопровождается не отказом от своего бессознательного, а «встраиванием» его в структуру осознанного поведения.

В структуре взаимосвязей показателей совладающего поведения и субъектности в выделенных кластерах также наблюдается увеличение общего количества связей по мере нарастания субъектности (от 15 в первой группе до 30 в третьей), и вновь обращает на себя внимание системообразующая роль опосредствованности в группе с высоким уровнем субъектности. Опосредствованность в этой группе обнаруживает положительные связи с наиболее конструктивными стратегиями и зрелыми защитными механизмами (принятие ответственности, переоценка, самоконтроль, планирование и реактивные образования).

Таким образом, наше исследование еще раз показало продуктивность и своевременность выделения парадигмы «субъект» в современной психологии, а также экспериментально доказало, что субъектность как интегральное личностное качество тесно связана и с системой отношений, и со структурой совладающего поведения. И по мере увеличения последней отношения с окружающими становятся более зрелыми, а система поведения – все более осознанной.

### Литература

- Абульханова К. А., Березина Т. Н. *Время личности и время жизни*. СПб., 2001.
- Алексеева Л. В. Психологическая характеристика субъекта и субъекта преступления // *Вестник Тюменского государственного университета*. 2003. № 4. С. 216–228.

- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.
- Дерманова И. Б. Парадигма субъекта: структурно-функциональный подход // Личность и бытие: субъектный подход. Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рожд. А. В. Брушлинского, 15–16 октября 2008 г. / Отв. ред. А. Л. Журавлев и др.
- Крюкова Т. Л. Человек как субъект совладающего поведения // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М.: 2008.
- Лазурский А. Ф. Классификация личностей. Петерб., 1921.
- Мясищев В. Н. Личность и отношения человека // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. Л. В. Куликов. СПб, 2000.
- Поссель Ю. А. Субъектная индетерминированность социальной направленности личности: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2000.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб, 2003.
- Сергиенко Е. А. Развитие идей психологии субъекта А. В. Брушлинского: системно-субъектный подход // Личность и бытие: субъектный подход. Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рожд. А. В. Брушлинского, 15–16 октября 2008 г. М., 2008.
- Селиванов В. В. Онтогенез психического как развитие субъекта // Личность и бытие: субъектный подход. Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рожд. А. В. Брушлинского, 15–16 октября 2008 г. М., 2008.
- Хазова С. А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Кострома, 2002.
- Щукина М. А. Особенности развития субъектности личности в подростковом возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2004.

## **ЧЕЛОВЕК В СОВМЕСТНО С ДРУГИМИ СОЗИДАЕМОМ МИРЕ: СОЦИАЛЬНО-КОНСТРУКТИВИСТСКИЕ ИДЕИ С. Л. РУБИНШТЕЙНА**

*В. А. Васютинский (Киев, Украина)*

**В**ажнейшим достоинством творческого наследия С. Л. Рубинштейна является удивительно плодотворное сочетание основательно выверенных положений классической науки и опережающих время интуитивно-предсказательных идей.

На фоне огромного научного материала, положенного С. Л. Рубинштейном в основу современной психологии личности, гораздо менее впечатляющим кажется его вклад в развитие социальной психологии. Психологический смысл человеческих взаимоотношений находился

скорее на периферии его научных пристрастий (хотя социальная природа человеческой личности была постоянно подразумеваемой).

Наиболее ярко социально-психологические взгляды С. Л. Рубинштейна воплотились в содержании книги «Человек и мир», во многих положениях которой то ли напрямую, то ли имплицитно подчеркивается роль и значение социального мира, воздействия других людей и взаимодействия с ними для становления и функционирования полноценной личности. «Реально мы всегда имеем два взаимосвязанных отношения – человек и бытие, – человек и другой человек (другие люди), – подчеркивал С. Л. Рубинштейн. – Эти два взаимоотношения взаимосвязаны и взаимообусловлены» (Рубинштейн, 2003, с. 282). Пристальное изучение воззрений ученого на индивидуальное и социальное пространство обнаруживает весьма отчетливые и значимые аналогии с положениями современного социального конструктивизма.

У его ведущих представителей П. Бергера и Т. Лукмана реальность повседневной жизни предстает перед человеком как интересубъективный мир, который он разделяет с другими людьми. Пространственная структура мира повседневной жизни имеет социальное измерение благодаря пересечению зон манипуляций множества лиц. Бергер и Лукман подчеркивают значение взаимного восприятия людей в ситуации лицом к лицу, называя его прототипом социального взаимодействия. В подобной ситуации другой выступает перед субъектом в живом настоящем, которое оба переживают. Индивид уверен в том, что он на самом деле является тем, кем себя считает, когда играет свои привычные социальные роли на глазах значимых других. Во взаимодействии происходит непрерывное и одновременное взаимное «схватывание» субъектностей, интересубъективная близость, которую не может воссоздать любая другая знаковая система. Реальность повседневной жизни постоянно подтверждается во взаимодействии с другими. Субъективная реальность находится во взаимосвязи с социально определенной объективной реальностью. Значимые другие являются главными агентами поддержания субъективной реальности в индивидуальной жизни (Бергер, Лукман, 1995).

Исходным, однако, С. Л. Рубинштейн считал соотношение человека и бытия. Реальное существование мира открывается человеку в его чувственности, практике, в действиях человека и объекта, контакте этих двух реальностей. Уделяя гораздо больше внимания отражательно-познавательной стороне человеческого сознания, нежели его социальной природе, С. Л. Рубинштейн отмечал, что «исходно существуют не объекты созерцания, познания, а объекты потребностей и действий человека, взаимодействие сил, противодействие природы, напряжение» (Рубинштейн, 2003, с. 284).

У человека, находящегося в этом мире, нет иного пути, кроме как удовлетворять свои насущные потребности путем изъятия из данного мира адекватных его потребностям объектов и ассимилировать их. При этом мир познается человеком прежде всего (а может быть, и исключительно) со стороны тех свойств и отношений, к которым человек потребностно неравнодушен, которые возбуждают его плоть, «предсказывая» удовлетворение желаний. Человек, следовательно, не просто находится в мире, а активно в нем участвует.

Благодаря такому пристрастному взаимодействию с миром человек «становится не чем иным, как объективно существующей отправной точкой всей системы координат. Такой отправной точкой человеческое бытие становится в силу человеческой активности, в силу возможности изменения бытия» (там же, с. 348). Именно человеческий индивид, его субъектное начало оказывается центральным пунктом, средоточием противопоставления материальному миру путем его познавательного отражения. Благодаря взаимодействию с окружающим миром субъект овладевает деятельностью, становится ее субъектом, а посему и личностью, сознательно созидающей свой мир и саму себя в мире.

Всесторонне и глубоко исследуя отношение «человек и мир», на котором, собственно, и зиждется его психологическая теория, в раскрытии отношения «человек и другой человек» С. Л. Рубинштейн более сдержан. Он недвусмысленно настаивает на изначальном единстве физического и социального мира, являющимся принципиальным для понимания подлинного смысла человеческой субъектности: «Вопрос о существовании внешнего мира и вопрос о существовании других людей (и отношений к ним) должны быть сплетены в своей исходной постановке, вскрывающей мир и других людей как предпосылку существования, подлинного существования субъекта» (там же, с. 349–350). В подобном понимании единства физического и социального мира фактически отражен принцип постижения действительности сквозь призму общего, совместного с другими взгляда на объективное и субъективное пространство, в котором разворачивается человеческая жизнь.

При этом оказывается, что в перечень объектов, удовлетворяющих потребности человека, следует включить и других людей, не просто находящихся рядом и удовлетворяющих потребности человека, но прежде всего опосредствующих его связи с миром. «Проблема же отношения человека к бытию в целом включает в себя отношение к человеку, к людям, поскольку бытие включает в себя не только вещи, неодушевленную природу, но и субъектов, личностей, людей, отношение к природе опосредствовано отношениями между людьми»

(там же, с. 285). Данное опосредствование является совершенно необходимым условием, но также и механизмом вхождения человека в мир, в котором осуществляется процесс его бытия.

Здесь представляется уместным обратить внимание на присущую рассуждениям С.Л. Рубинштейна некоторую непоследовательность в оценке роли другого человека в жизни личности. С одной стороны, – и С.Л. Рубинштейн говорит об этом отчетливо, – другой человек является частью окружающего мира как физико-биологический объект, занимающий определенное пространство и требующий определенного отношения к себе, самим своим присутствием как бы вмешивающийся в жизнь субъекта. С другой стороны, С.Л. Рубинштейн неоднократно подчеркивает, что связь с другим человеком имеет принципиально иной психологический смысл, оказывает совершенно иное психологическое воздействие на субъекта. Человек не просто рядоположен другому человеку, его отношение и отношение к нему связаны с проблемой человека как субъекта сознания и действия: «Это вопрос о месте другого человека в человеческой деятельности (другой человек только как средство, орудие или как цель моей деятельности) <...> вопрос о существовании другого человека как условия моего существования, вопрос о мотивации, детерминации человеческого поведения, системе значимостей или ценностей и т.д.» (там же, с. 286). Такое отношение вполне может подразумевать и непосредственное взаимодействие человека с человеком, и взаимное отражение их субъектностей, и взаимное подтверждение существования друг друга и наличия социальной реальности в целом.

Впрочем, акцентируя внимание на смысле данного отношения, С.Л. Рубинштейн в первую очередь придает ему отчетливую этическую окраску, предлагая рассматривать другого человека либо как средство (использование его в собственных интересах), либо как цель (действие ради интересов другого человека) деятельности.

Однако более важным здесь оказывается то, что мир дан человеку совместно с другими людьми. Конкретная реальность человека «всегда первично дана заодно с объектами и партнерами его деятельности. Эти последние даны мне так же первично, как и я сам» (там же, с. 284). В частности, присутствие другого человека оказывается решающим для того, чтобы состоялось осознание ребенком себя как личности: «...ребенок существует для себя, поскольку он выступает как объект для других. <...> Он приходит к осознанию самого себя через отношение к нему других людей» (там же, с. 351).

Для возникновения человеческой личности, не только отражающей внешний мир, но и рефлексирующей свое бытие в нем, нужна своеобразная «подсказка» со стороны, указание личности на то,

что она существует, что ее субъективная жизнь – это не абсолютное и единственно возможное бытие-в-себе, а бытие ее собственное, единичное, своеобразное, неповторимое, но существующее лишь как часть мира, как одно из многих подобных.

Для того чтобы человек узнал и познал себя, должно, чтобы кто-то другой «сообщил» ему об этом своим отношением. Поэтому настаивает С. Л. Рубинштейн, «„Я“... не может быть раскрыто только как объект непосредственного осознания, через отношение только к самому себе, обособленно от отношения к другим людям (другим конкретным „Я“). <...> Мое отношение, отношение данного моего „Я“ к другому „Я“ опосредствовано его отношением ко мне как объекту, т. е. мое бытие как субъекта для меня самого опосредствовано, обусловлено, имеет своей необходимой предпосылкой мое бытие как объекта для другого» (там же, с. 353).

Таким образом, взаимоотношения двух, нескольких или многих субъектов оказываются неперемным условием возникновения и функционирования человека как личности. И дело не только и не столько в том, что под влиянием социальных факторов человеческая личность формируется, наполняется социальным содержанием. Более существенно то, что присутствие другого человека принципиально обуславливает и мотивирует возникновение и развитие личности, вырывает человека из его изначально психофизического и биопсихического состояния и предлагает, даже навязывает ему социальный модус существования.

Если уйти от морально-этических аспектов анализа человеческих взаимоотношений к сугубо психологическим (вернее, социально-психологическим – иным подобный анализ и быть не может), то следует признать, что роль другого человека в становлении личности предстает и в качестве его условия, и в качестве средства. При этом имеется в виду, что использование другого как средства отнюдь не означает эксплуатацию его в собственных интересах. Другой человек – средство, помогающее (и побуждающее) выйти за пределы самого себя, осознать свое бытие, вычленив себя из мира и одновременно включить себя в мир.

Другой человек – это «другой субъект – „зеркало“, которое отражает и то, что я воспринял, и меня самого. Для человека другой человек – мерило, выразитель его „человечности“. ... Исходным условием моего существования является существование личностей, субъектов, обладающих сознанием, – существования психики, сознания других людей. <...> Отдельное, в частности мое, „Я“ („Я“ данного субъекта) может быть определено лишь через свои отношения с другими „Я“. Различные конкретные эмпирические „Я“ необходимо сосущест-

вуют, взаимно друг друга имплицитно, предполагают» (там же, с. 355–356). Таким образом, другой человек – это именно средство, а также и необходимое условие самосознания человека, толчок к переходу на рефлексирующую позицию, побуждение к личностному самоопределению.

Для такого вот обусловливания личности, в принципе, достаточно присутствия и влияния одного «другого». Реально же в жизни подавляющего большинства людей присутствует более или менее значительное число других лиц, совокупно образующих окружение, социальную среду, в которой функционирует личность. Взаимодействуя друг с другом, все эти индивидуальные субъекты с необходимостью образуют социальную среду, интерактивную сеть, в которой они непосредственно и опосредованно взаимодействуют друг с другом и друг на друга воздействуют. Соответственно каждый из нас является продуктом воздействия множества личностей.

При этом удельный вес их социализирующего воздействия не просто различен, но принципиально различен. Мать, отец, другие члены родительской семьи, супруг/супруга – их значение несравнимо со степенью влияния множества других более или менее случайных «соседей по бытию».

Участники происходящих межличностных взаимодействий более или менее отчетливо, но всегда занимают доминирующую либо подчиненную позицию, а взаимодействие в каждом своем акте означает определенную конкуренцию, соперничество, борьбу. Такой конкурентный характер взаимодействия составляет существенную характеристику формирования отношений социетального содержания. Субъективно значимая борьба за власть структурирует отношения, придает им психологическую устойчивость, превращает индивидуальных субъектов в составные элементы социетальной структуры (Васютинский, 2005).

Такая сложно переплетенная ткань межличностных взаимодействий составляет человеческий остов социума, в котором, безусловно, действуют некие общие, весьма абстрактные закономерности, отвлеченные от непосредственных человеческих контактов, но при этом сетевая структура человеческих взаимоотношений оказывается неперемennым условием, предпосылкой, социетальным основанием существования общества как такового.

Несомненно, каждый отдельный человек в данной структуре взаимоотношений является относительно – но лишь относительно – изолированным субъектом, агентом, инстанцией собственных воззрений, намерений, оценок, действий. В то же время его субъектность не принадлежит ему в полной мере, она является интерактивно-кол-

лективным продуктом, порождением полученных от окружающих социализирующих воздействий. Посему не только социум – некий коллективный субъект, но и каждый индивидуальный субъект является носителем и воплощением субъектности коллективной.

«Каждое „Я“, – утверждает С. Л. Рубинштейн, – поскольку оно есть и всеобщность „Я“, есть коллективный субъект, содружество субъектов, „республика субъектов“, содружество личностей; это „Я“ есть на самом деле „мы“. <...> Должно быть отвергнуто представление о единственном субъекте как отправном пункте познания. „Я“ – субъект познания – это универсальный субъект, это коллектив, содружество эмпирических субъектов» (там же, с. 354). Вот и получается, что сугубо отдельный субъект в мире как бы не существует, он несет в себе некую базальную коллективность – не, скажем, в юнгианском смысле, а коллективность, заимствованную от окружающих (находящихся «вокруг» индивида).

Подобное «сетевое» понимание человеческих взаимоотношений предписывает личности быть одной из многочисленных субъектных инстанций, которые не просто находятся в постоянном и нескончаемом взаимодействии друг с другом, но взаимно определяют объекты и явления окружающего мира друг для друга, оценивают их друг перед другом, придают им определенный смысл, вне которого данные объекты и явления фактически не существуют, во всяком случае их реальное бытие лишено каких-либо толковательных оснований для субъекта.

Своими оценками и отношениями окружающие как бы «озаряют» для субъекта мир вещей – но не только вещей, а мир вообще, изначально преподнося его как мир значений и смыслов. Как пишет С. Л. Рубинштейн, «другие люди в их деятельности выступают как фокусы или центры, вокруг которых организуется «мир» человека. Вещи, окружающие людей, каждого человека, меня, выступают прежде всего в их «сигнальных» свойствах как продукты и орудия человеческой деятельности, как предметы, ведущие свойства которых определяются осуществляемыми посредством их отношениями между людьми, специально трудовыми, производственными, общественными отношениями» (там же, с. 356). И уж если понимать трудовые и прочие отношения не в вульгарно-идеологизированном, а в собственно психологическом смысле, то они как раз и образуют пространство, из которого человек получает сигналы о мире и сигнализирует о нем же в ответ другим людям.

Более того, вся эта совокупность взаимно выявляемых и проецируемых сигналов – оценок и отношений, собственно, и создает мир человека, мир, в котором он существует, одновременно созидая его вместе с другими. Иного мира для человека нет и быть не может,

но есть лишь мир, в котором он находится, который он познает вроде бы благодаря своей чувственной и мыслительной сфере, а на самом деле получая все свои знания о мире из значимого общения с другим человеком.

Пожалуй, именно таков мир во вполне социально-конструктивистском определении С.Л. Рубинштейна: «Мир – это общающаяся друг с другом совокупность людей и вещей, точнее, совокупность вещей и явлений, соотнесенных с людьми. Иными словами, мир есть организованная иерархия различных способов существования, точнее, сущих с различным способом существования. В этой характеристике определяющим является человеческий *общественный способ существования*» (там же, с. 289).

Понимать же «общественный способ существования» можно очень по-разному – от марксистской тотальной зависимости человека от средств производства до интеракционных сиюминутных поведенческих проявлений. С.Л. Рубинштейн вполне удачно избежал обеих этих крайностей, трактуя мир как одновременно объективную данность для человека и субъективное порождение его деятельности, осуществляемой совместно с другими членами общества.

Но если социально-конструктивистский дискурс предполагает определенную нивелировку нравственно-этических критериев человеческих взаимоотношений, принося их в жертву сугубо интерактивным процессам, то сохранить нравственно-гуманистический смысл человеческих отношений помогает мысль С.Л. Рубинштейна о том, что «почти всякое человеческое действие есть не только техническая операция по отношению к вещи, но и поступок по отношению к другому человеку, выражающий отношение к нему. Поэтому другой человек со своими действиями входит в „онтологию“ человеческого бытия, составляет необходимый компонент человеческого бытия» (там же, с. 379).

Таким образом, человек не просто реагирует на мир, но относится к нему значимо и весомо, в нем самоопределяется. Из человеческих взаимоотношений изначально рождается не только отношение к вещам и их осмысление, но и переживание мира вообще, его оценка и отношение к нему. Затем и тут же возникшее отношение приобретает новый нравственный смысл, вновь обращаясь и к вещам, и к другому человеку, и к самому себе, и к миру в целом.

### Литература

- Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Academia-Центр, Медиум, 1995.
- Васютинский В. Интеракційна психологія влади. К., 2005.
- Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.

## МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Д. Н. Завалишина (Москва)

Исследование профессионального развития человека является важнейшим аспектом психологического анализа разных видов трудовой (профессиональной) деятельности. Наиболее распространены два типа моделей этого развития: онтогенетические (возрастные) и профессионал-генетические.

В онтогенетических моделях профессиональное развитие накладывается на возрастную ось жизнедеятельности человека, и, по аналогии с периодами его жизни как биологического объекта, в этих моделях выделяются «старт», «пик» и «финиш» его функционирования как субъекта труда.

Профессионал-генетические модели рассматривают профессиональное развитие человека в контексте реального многолетнего выполнения им конкретной трудовой деятельности. Обычно это трехэтапные модели, фиксирующие лишь одну линию профессионального развития (как социально наиболее значимую) – от новичка до творчески работающего мастера (хотя процент творчески работающих специалистов в большинстве массовых профессий невелик).

Эти два типа моделей исходят из общих методологических посылок. В их основе лежит постулат *специализации* (шире – *система «человек и профессия»*) как методологическая «рамка», задающая анализ любых психических составляющих деятельности в аспекте постепенного «сближения» с требуемым профессией их уровнем и качеством, обеспечивающими необходимую эффективность труда.

Однако психологические характеристики феномена высокого профессионализма, мастерства, творчества фиксируют иные определения субъекта – его «открытость» профессиональному и непрофессиональному миру (его любознательность, готовность к самообразованию, разнообразный досуг), а также его постоянный «выход за пределы» профессии (в виде творческого совершенствования разных аспектов своего труда, а также себя как профессионала). Но эти определения не вписываются в логику «чистой» специализации, свидетельствуя скорее о необходимости учета всей совокупности жизненных отношений и потенциалов человека.

Методологическую непротиворечивость представлений о динамике и многовариативности профессионального развития человека может быть обеспечена привлечением разработанных С. Л. Рубинштейном категорий *субъекта как «специфического качества»* человека и *«онтологического субъекта»*. Если субъект как «специфическое

качество» предполагает выделение таких определений человека (его когнитивных и личностных свойств), которые тесно связаны с конкретными формами его взаимодействия с миром (в таком качестве обычно и рассматривается субъект профессиональной деятельности), то «онтологический субъект» выступает наиболее полным определением человека как носителя его отношений с миром – действенных, познавательных, этических, эстетических, – позволяющих охватить самые разные характеристики работающего человека (и творческого специалиста).

Рассмотрение субъекта профессиональной деятельности (и его развития) не только как «специфического качества», но и как «онтологического субъекта» предполагает два методологических дополнения: перехода от системы «человек и профессия» к системе «человек и мир»; введения, наряду с постулатом *специализации*, постулата *универсализации*.

На этих основаниях нами предлагается *профессионал-генетическая модель развития субъекта профессиональной деятельности*, состоящая из трех стадий. Для спецификации интегрального качества субъекта на разных стадиях предлагаются четыре показателя: 1) конкретизация системы «человек и профессия» (или ее «расширение»); 2) определение основной задачи, которую решает субъект; 3) выделение ведущего (Б. Ф. Ломов) противоречия, разрешаемого субъектом; 4) степень (уровень) профессионализма субъекта. В результате на каждой из стадий субъект получает следующие определения.

На первой стадии, стадии *адаптации*, интегральное качество субъекта может быть раскрыто следующим образом: 1) система («рамки»), в которых происходят его различные изменения – «человек и профессиональная деятельность» как первичная конкретизация системы «человек и профессия»; 2) основная задача – познавательное и действенное овладение субъектом новыми для него условиями, средствами реального труда; 3) основное противоречие этой стадии – нормативные требования деятельности – исходные (додеятельностные) потенциалы человека; 4) степень профессионализма – «новичок», «начинающий специалист».

Интегральное качество субъекта на второй стадии – стадии *идентификации* – раскрывается в следующих определениях: 1) система «человек и профессиональный мир»; 2) основная задача субъекта – освоение и принятие (полное или частичное) ценностей, традиций и т. д. своей профессии, в результате чего человек более или менее глубоко – ценностно и эмоционально – отождествляет себя со своим профессиональным сообществом; 3) основное противоречие этой стадии разрешается как индивидуально-типическое опосредствование

субъектом ценностей, опыта профессионального мира; 4) степень профессионализма на этой стадии – «опытный специалист».

На третьей стадии – стадии *выбора субъектом способа существования в профессии* – его интегральное качество можно раскрыть следующим образом: 1) система «человек и мир», что позволяет перейти от субъекта как «специфического качества» к «онтологическому субъекту»; 2) человек выступает подлинным субъектом своей профессиональной судьбы, решая задачу, стоит ли ему вкладывать все свои силы и жизненные потенциалы в совершенствование своего труда (то есть избрать *творческий способ существования в профессии*) или ограничиться социально-приемлемым выполнением профессиональных функций (то есть избрать *адаптивный способ существования в профессии*); 3) основное противоречие этой стадии – «специализация – универсализация» (мера «открытости» субъекта профессиональному и культурному универсуму); 4) степень профессионализма – «профессионал», «зрелый специалист».

### **«ЖИЗНЕННЫЙ МИР» СУБЪЕКТА КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ**

*А. Н. Кимберг (Краснодар)*

**П**сихология нуждается в новых инструментах для осмысления мира. Теоретические модели, намеченные С. Л. Рубинштейном, далеко не исчерпали своего потенциала объяснения и организации практики человеческой жизни. Возможности субъектного подхода только начинают разворачиваться перед нами, и одна из них, которой хотелось бы привлечь внимание – это изучение «жизненного мира» субъекта. Идея единства человека и мира была сформулирована как общий принцип С. Л. Рубинштейном, но к уровню частных теорий и прикладных применений мы подходим только сейчас.

В психологии человеческого бытия мы рассматриваем человеческий мир и человека как субъекта в едином непрерывном процессе взаимодействия. Ни одна из сторон не имеет объяснения, которое замыкалось бы на ней самой и было бы достаточным. Субъект в своей данности есть актуальный результат взаимодействия с миром его повседневности; при этом сам субъект воспроизводит, меняет и творит социальный мир, в том числе косвенно и самого себя. Мы имеем фактически в качестве предмета изучения систему «субъект–мир», которая онтологически находится в состоянии взаимообусловленности и взаимодействия. Это первый шаг приближения к проблеме.

На втором шаге мы отмечаем, что взаимодействия эти не столь бесконечны или, по крайней мере, не равновероятны для любой точки мира. Они принадлежат некоторой предметной области – «пространству» или «полю» мира. С. Л. Рубинштейн совершенно определенно сформулировал идею многочисленных «онтологий», которые соответствуют широко распространившимся позже метафорам «субъективных миров». Перед исследователем выступает «...задача раскрытия субъектов различных форм, способов существования, различных форм движения. Это есть задача раскрытия многоплановости бытия в зависимости от конкретной системы внутренних связей и отношений, в которых оно выступает в каждом конкретном случае» (Рубинштейн, 2003, с. 298).

В качестве перспективной области исследовании впервые отчетливо прозвучала проблема «общего способа существования человека и *специфических способов существования* (курсив мой. – А. К.) человека...» (Рубинштейн, 2003, с. 301). Однако призыв к изучению мира человека не был в достаточной мере воспринят психологическим сообществом, поскольку не вполне вписывался в конвенционально установленный предмет психологической науки. «Мир» оказался предметом социологии вплоть до начала теоретической проработки психологического видения системы «человек – мир» (психология человеческого бытия (Знаков, 2005), психология бытия личности (Рябикина, 2005)). То, что социологи и философы продвинулись в концептуализации «жизненного мира» несколько дальше психологов, не должно нас смущать: основной опыт нашей науки связан с прояснением психологических механизмов поведения индивида или группы, всегда определенных и конкретных. Этого опыта и социология, и философия в силу своего метода не имеют, в связи с чем отношения между ними и психологией могут быть только взаимообогащающими, но не конкурентными.

Итак, рассмотрим концептуальные средства описания мира человека и человека в мире. Конструкт бытия как универсального Сущего сменяется или дополняется пониманием бытия или существования с точки зрения самого человека, когда оно берется как уникальное «бытие здесь» – Dasein у Хайдеггера и идущей за ним традиции. Мир человека тогда становится местом для Dasein, и при этом следует признать, что таких мест может быть много (Никитаев, 2003). Этот поворот мысли можно трактовать различными способами.

Один из них состоит в том, что субъект встречает свой особый жизненный мир, составляющий для него всю данность личного опыта, только и имеющую для него значение. Наличие интереса (интенциональность субъекта) «высвечивает» и затем «вынимает»

из универсального бытия (до всякой рефлексии и рациональности) собственный мир субъекта, который (в упомянутом здесь смысле) может трактоваться как сконструированный его желаниями. Ряд гуманистически ориентированных подходов в психологии действует в этом направлении (Рябикина, 2005). Не будем здесь упоминать те сложности, с которыми сталкивается данная модель, когда ее пытаются использовать в качестве руководства в социальном взаимодействии. Констатируем, что этот подход вполне приемлем для понимания определенной части людей, а также для организации их самопонимания и идеологической рефлексии.

Другой, более близкий нам подход основан на том обстоятельстве, что субъект изначально действует (а в какой-то момент – и осознает себя действующим) в социально структурированном пространстве, цели и способы взаимодействия в котором ему уже даны. Он находит в нем и выбирает адекватные формы для собственных желаний и ценностей, инструменты реализации и «дорожные карты» их достижения. Этот подход не отрицает субъективной пристрастности субъекта в порождении своего частного бытия, но отводит ему надлежащее место в ряду таких базовых обстоятельств, как позиция субъекта в системе институционализированных социальных отношений и отношений с другими людьми; структура правил, норм, ценностей и способов деятельности той области, в которой реализуется его индивидуальное существование. Разумеется, что конструкция «порождение бытия» употребляется здесь метафорически.

Одна из проблем, которая возникает далее, формулируется как вопрос о множественности или единичности жизненного мира субъекта. В связи с тем, что мы рассматриваем мир и человека только совместно, этот вопрос начинает звучать так: имеет ли место один мир человека и один его субъект, или же жизнь человека может быть описана как его движение по многим мирам, в каждом из которых он выступает как особый субъект? Здесь нам придется еще раз объяснить по поводу неявно происходящего сдвига в смыслах терминов. «Мир человека», или «мир субъекта», или «субъектный мир», не есть та универсальная онтология, которую философы именовали Бытием и с которой в силу ее всеобщности и всеобъемлемости ничего нельзя сделать. По поводу этой универсальной онтологии говорить о ее создании, порождении или преобразовании может только небрежный в формулировках автор.

Иное дело, когда мы говорим о *специфических способах существования* человека, привязанных к определенному месту и времени, наполненных социально сконструированными и извлекаемыми из системы социальных отношений смыслами, видами деятельности,

сценариями и ролями, культурными схемами осознания и их интерпретацией и реализацией конкретной личностью. Для человека совокупность обстоятельств его жизни выступает как мир его повседневности, причем при небольшом рефлексивном усилии он принимает как еще одну данность, что другие люди живут в другой повседневности или в другом мире: «у кого-то щи пустые, а у кого-то жемчуг мелкий».

Для наблюдателя, пытающегося описать и понять жизненный мир конкретного человека, открываются следующие возможности. 1) Он может установить состав и характер деятельностных (вещественных, опредмеченных и поэтому наблюдаемых) связей и отношений этого человека с социальными процессами, институтами и другими людьми. 2) Он может попытаться проникнуть глубже наблюдаемых им актов активности и установить собственно характеристики субъекта – выстроить модель личности своего клиента. Но «поступки людей не указывают явно на характер их субъективных миров или психических процессов; психологи, применяя определенную теорию, локализируют «внутренние события» в ее терминах» (Gergen, 1997, с. 5), поэтому он, чаще всего, объективирует некие собственные представления о человеке и верит, что изучает нечто в реальности. 3) Исследователь может обратиться к самому человеку с предложением рассказать или определить иным образом свое видение того мира, в котором он живет. Рассказ о своем мире служит для человека одновременно средством более отчетливого структурирования представления о нем.

Результат каждого из этих подходов дает нам какое-то знание о мире субъекта, но для нас важно различать, что есть объективные обстоятельства жизни человека и его видение и переживание этих обстоятельств и себя в этих обстоятельствах. Это связанные между собой вещи, но разные, так же как меню в ресторане связано с блюдами на кухне и приносимым официантом заказом, но отлично от них.

Субъективный мир, или жизненный мир человека, есть его *видение* пространства своей жизни и себя в нем. Оно выступает важнейшим регулятором активности человека и инструментом ее организации и поэтому оказывается не просто когнитивной конструкцией, а моделью реальности, актуально включенной в конкретную практику жизни человека, определяющую ее и определяемую ею. Практика (и ответственность как ее системообразующий аспект) естественным образом соединяет в субъективном мире «представление о вещи» и «вещь как таковую»: по соседней полосе навстречу мне движется никак не представление об автомобиле, а сам автомобиль с его полутоннажной массой и скоростью в восемьдесят километров в час. Поэтому субъективный мир действующего человека наполнен очень

реальными вещами, но одновременно и представлениями о менее реальных вещах, а иногда – и совершенно фантастических сущностях, идеях или принципах.

Субъектный же мир человека, которому в силу случая пришлось занять место в структуре общественного разделения труда, связанное исключительно с производством идей или трансляцией управленческих решений, может быть действительно заполнен преимущественно «представлениями о...» (исчерпывающее описание этой проблемы дал М. Е. Салтыков-Щедрин в своей «Повести о том, как один мужик двух генералов прокормил»). Или, как пишет об этом в других терминах Бурдье, «именно на средних позициях в социальном пространстве... недетерминированность и объективная неопределенность связей между практиками и позициями (субъектов. – А. К.) является максимальной, и... как следствие, велика интенсивность символических стратегий» (Бурдье, 1994).

Итак, постоянно проверяемые на реальность представления настолько «прилипают» к объектам, что можно говорить о присутствии в субъективном мире человека этих самих объектов. При этом человек не строит иллюзии и не смешивает свое представление о реальности и саму эту реальность, он отдает себе отчет в неполноте своего знания и своих представлений о мире.

Как же обстоит дело с субъективными мирами и их множественностью? Оснований для различения многих субъективных миров личности более чем достаточно.

Во-первых, надо учитывать множественность онтологии: бытие неоднородно и в разных его частях или сечениях могут действовать различные законы. Бытие человека локализовано в какой-то области социального мира, а разные его области организованы различным образом. Концепт «поля» у Бурдье прекрасно показывает особую конструкцию каждой из них, объединяющих ценности, структуру власти поля и т. п. Перемещение субъекта по областям социального пространства может быть пережито им как движение из одного «жизненного мира» в другой.

Во-вторых, субъект находится в конкретной позиции внутри «поля», отличной от позиции других участников процесса. Из этой позиции он «прочитывает» окружающий мир определенным образом. Он видит то и только то, что доступно ему из его «точки стояния», а это уже порождает отличия его «жизненного мира» от субъективных миров других людей.

В-третьих, срабатывает пристрастность: человек видит то, что хочет видеть; он выделяет в онтологии – «социальном поле» по Бурдье – конфигурацию аспектов, отвечающих в первую очередь его

актуальным мотивам, именно она организует его «жизненный мир», соответствующий актуальному в данный период мотиву.

Итак, множественность «субъектных миров» вполне возможна. Мир соотносится с субъектом, это то пространство, в котором субъект разворачивает систему своих отношений. Множественность миров может быть отображена в множественности субъектов: если системы отношений двух миров А и Б заметно отличаются, то почему нам надо считать субъекта А и субъекта Б одним и тем же субъектом? То, что задачи сохранения стабильности отношений в обществе предполагают выполнение обязательств, а последнее требует последовательности и неизменности социального субъекта во времени, вовсе не означает, что единичность субъекта есть его естественное состояние. Само понятие субъекта очень напоминает культурный конструкт, тесно связанный с необходимостью индивидуальной ответственности человека за свои действия.

Вместе с тем близкий этому уровню саморегуляции конструкт – идентичность – оказывается плотно связанной с областью, в которой она определяется. Идея множественности идентичностей человека уже не вызывает изумления, она стала рабочим инструментом объяснения того, как в разных условиях и при разных задачах человек актуализирует особую, каждый раз уникальную конфигурацию личностных черт, ролей, умений и мотивов. Близкое соседство в теоретическом поле конструктов субъекта и идентичности и их отнесенность к одному и тому же феноменологическому побуждают к их соотношению.

Человек как субъект разнообразных форм активности может быть понят применительно к тому пространству, в котором он выступает как носитель интенции, преобразователь и участник социального процесса. «...Субъект как таковой – это способ существования. Его... единичность – „место и единица“ в определенной системе взаимодействий» (Рубинштейн, 2003, с. 335). Он определяется применительно к миру и уникальной структуре его отношений с миром как «узел» конкретных связей/взаимодействий с сущностями мира.

«Жизненный мир» или «субъектный мир» выступает как особое субъективно выделенное пространство, в котором сосредоточены тематически связанные отношения субъекта со значимыми сущностями. Культура предлагает свое структурирование тематических пространств, которое часто как готовая конструкция воспринимается субъектом в оформлении своего «жизненного мира».

Идентичность выступает в этой связи как осознание субъектом своих свойств и отношений применительно к его преобразовательной активности в мире (как прошлой, так и настоящей и будущей). Идентичность можно рассматривать как аспект субъекта, актуа-

лизирующийся в момент рефлексии, инициируемой ситуациями целеполагания, выбора альтернатив, кризиса отношений или смыслов.

Теоретическая модель может быть сколь угодно изощренной, вопрос состоит в том, находим ли мы некое соответствие ей в реальности и обладаем ли методами для нахождения такого соответствия. Поэтому в заключение несколько слов об эмпирических исследованиях в рамках обсуждавшейся модели, предварительные результаты по которым уже получены. В выполненном под нашим руководством исследовании А. С. Налетовой в серии интервью испытуемым задавались вопросы о том, структурируют ли они для себя каким-нибудь образом представления об организации повседневной жизни. Сам вопрос задает человеку инструмент для осуществления такого структурирования. Вполне понимая это обстоятельство, мы осознанно представляли испытуемому такой инструмент в виде модели «жизненных миров» и способа их опредмечивания (вербального и графического) и предлагали воспользоваться им для описания своей жизни. Очень легкое принятие такой модели частью испытуемых разных возрастов (от 7 до 70 лет) показывало, что у многих испытуемых сходный механизм уже был сформирован. Количество «жизненных миров» по выборке варьировало от трех до восьми. Выделение испытуемыми того или иного субъектного мира как особого, как правило, было связано с различиями в структуре их субъективного благополучия. Результаты исследования показывают, что а) деление на жизненные миры легко принимается респондентами, а частью из них практикуется как метод самоорганизации; б) некоторые «жизненные миры» выполняют замещающие или поддерживающие функции в общем жизненном процессе индивидов; г) сам конструкт «жизненного мира» оказывается эффективным инструментом саморегуляции субъекта в его жизненных отношениях; д) сама по себе большая сложность личности (значительное число жизненных миров) не связана с более высоким субъективным благополучием; е) наличие отдельных видов «жизненных миров» влияет на переживание человеком субъективного благополучия.

### Литература

- Бурдьё П.* Начала. Choses dites: Пер. с фр. / Pierre Bourdieu. Choses dites. Paris, Minuit, 1987. Пер. Н. А. Шматко. М.: Socio-Logos, 1994. С. 181–207.
- Герген К.* Социальная психология как социальное конструирование: становящийся взгляд. Пер. А. Корбуа (Gergen, K. J. (1997). Social psychology as social construction: The emerging vision. In C. McCarty & A. Haslam (Eds.). The message of social psychology: Perspectives on mind in society (p. 113–128)). Oxford: Blackwell.

Знаков В. В. Психология субъекта и психология человеческого бытия // Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной. М., 2005. С. 9–44.

Никитаев В. Новый гуманизм: субъект против индивида // Логос. №3 (38). 2003. С. 134–152.

Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.

Рябикова З. И. Личность как субъект формирования бытийных пространств // Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В. В. Знакова и З. И. Рябикиной. М., 2005. С. 45–57.

## **ПРАКТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК МЫШЛЕНИЕ ДЕЙСТВУЮЩЕГО СУБЪЕКТА**

*В. К. Солондаев (Ярославль)*

**И**сследование специфики практического мышления – сложная задача, которая пока далека от окончательного решения. В данной статье мы будем интерпретировать практическое мышление с позиций субъектного подхода.

С. Л. Рубинштейн считал, что непосредственная связь мышления с практикой и субъектом определяет такие его особенности, как особая мотивация и способы действия, зависящие от личного и социального опыта субъекта. Особенность мотивации практического мышления, по мнению С. Л. Рубинштейна, заключается в том, что стимулом для мыслительного процесса служит необходимость для субъекта немедленно выйти из затруднения (Рубинштейн, 1958, с. 367). Кроме того, «самая постановка проблемы является актом мышления, который требует часто большой и сложной работы» (там же, с. 352). Именно в практическом мышлении самостоятельность в постановке проблемы приобретает особое значение (Корнилов, 2000, 2007). Практик сам ставит перед собой проблему и решает задачу на преобразование. Поэтому в практическом мышлении одновременно представлены как особенности субъекта, так и особенности реальной ситуации действия.

Как справедливо указывал А. В. Брушлинский, в исследовании деятельности нередко «существенно недооценивается роль самого субъекта (в его деятельностном взаимодействии с объектом)» (Брушлинский, 2003, с. 140). При всей важности средств, орудий деятельности именно в практическом мышлении должен учиты-

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФНФ, проект 09-06-00477а.

ваться реально действующий субъект, для которого «окружающая действительность выступает... прежде всего как объект действия и познания» (Брушлинский, 2002, с. 9).

К. А. Абульханова считает, что категория субъекта выявляет не только различные характеристики самого субъекта, но и его разные отношения к миру (Абульханова, 2002, с. 37). Для фиксации содержания отношения субъекта к миру применительно к практическому мышлению мы используем конструкт «профессиональная позиция субъекта» (Солондаев, 2006, 2008). Профессиональная позиция определяет характер проблемы или мыслительной задачи, которую поставит перед собой субъект при поиске выхода из затруднения. Но и в процессе поиска решения задачи на преобразования профессиональная позиция будет определять искомое, которое на разных этапах решения «может предвосхищаться, прогнозироваться лишь в самой незначительной степени» (Брушлинский, 2003, с. 124). В поиске решения собственная профессиональная позиция становится для субъекта ориентиром, позволяющим определить контуры искомого выхода из затруднения, возникшего у конкретного субъекта в ситуации реального действия. Профессиональная позиция включает в себя мотивационную составляющую мышления, ту личностную значимость отдельных элементов мыслительной задачи, которая, по словам С. Л. Рубинштейна, выделяет эти элементы подобно подчеркиванию в тексте (Рубинштейн, 1973). Профессиональная позиция позволяет практику находить реализуемое решение с учетом как своих индивидуальных особенностей (в том числе доступных средств, орудий деятельности), так и особенностей конкретной ситуации.

В этой связи возникает вопрос о принципиальной возможности исследования профессиональной позиции субъекта. «Субъект – это человек, люди на высшем (индивидуализированно для каждого) уровне деятельности, общения, целостности, автономности», – считает А. В. Брушлинский (Брушлинский, 2003, с. 21). Поэтому эмпирическое исследование профессиональной позиции субъекта должно некоторым образом «оставлять место» неповторимости каждого субъекта, определяющей индивидуализированность как важное свойство мышления практика (Корнилов, 2000). В то же время необходима возможность сопоставления результатов разных субъектов, применения статистических методов обработки и анализа, без которых научное исследование невозможно. Сходные проблемы возникают и успешно решаются в исследованиях субъективной семантики и психосемантики (Артемьева, 1999; Петренко, 1997), где вводятся общие координаты, направления упорядочивания субъективного опыта, позволяющие выделять общее и особенное, не упуская единичное. По-

этому приемы исследования и обработки результатов, применяемые в субъективной семантике, могут использоваться для исследований практического мышления.

Исследование профессиональной позиции было проведено нами на выборке врачей-педиатров. Изучение практического мышления именно на материале работы врача-педиатра актуально по многим причинам. Во-первых, работа педиатра имеет высокое социальное значение. Во-вторых, практическая работа врача-педиатра имеет детально разработанную научную основу, что значимо для исследования практического мышления, отличного от житейского или обыденного (Солондаев, 2006). В-третьих, врач-педиатр работает в объективно сложных условиях жестких требований и постоянного дефицита временных, интеллектуальных и организационных ресурсов, что приводит к возникновению множества проблемных ситуаций. Деятельность врача в течение сколько-нибудь длительного промежутка времени невозможна без выработки обобщенных представлений о требованиях к успешному решению практических задач.

На первом этапе исследования индивидуально опрашивались слушатели курсов повышения квалификации врачей. Эта часть исследования проходила на базе ЯГМА. В результате опроса 25 врачей было получено 98 описаний ситуаций, возникающих в работе врача-педиатра. Поскольку есть достаточные основания считать, что профессиональная позиция меняется в ходе овладения профессией, также индивидуально опрашивались студенты курса педиатрии ЯГМА, составившие контрастную группу. После опроса 30 студентов было получено 201 описание практических ситуаций, с которыми за время обучения сталкивались студенты ЯГМА.

На втором этапе исследования была предпринята попытка выделения субъективных координат, позволяющих описывать деятельность врача. Для этого ситуации, описанные студентами и врачами-педиатрами, предъявлялись испытуемым двух профессиональных групп (психологи – 17 человек и врачи – 12 человек). С испытуемыми обсуждалось содержание ситуации и возможные действия врача. Ожидалось, что контент-анализ бесед с испытуемыми позволит выделить составляющие профессиональной задачи.

Эта попытка оказалась не вполне успешной. Испытуемые разных профессий выделяли резко асимметричные параметры ситуации. Испытуемые-психологи, в отличие от врачей, акцентировали субъективную сторону, что сделало невозможным сопоставление результатов. Поэтому мы приняли допущение о том, что анализ ситуаций медиками является более экологически валидным и в дальнейшем работали только с группой врачей. На втором этапе основной целью

исследования было выявление таких параметров ситуации, которые не были бы специфичны только для деятельности врача-педиатра, поэтому мы работали с врачами разных специальностей. Контент-анализ результатов второго этапа исследования позволил выделить шесть обобщенных составляющих (субъективных координат) работы врача, которые приведены в таблице 1.

**Таблица 1**

Частота присутствия в описаниях ситуаций составляющих профессиональной задачи (статистически значимые по критерию Хи-квадрат различия отмечены \*)

	Диагностика	Лечение	Профилактическая работа	Взаимодействие с ребенком и родителями	Взаимодействие с коллегами-медиками	Эмоциональные переживания медика
Ситуации студентов	43	29	28	50	21	104
Ситуации педиатров	69	15	13	52	23	83
Значение критерия Хи-квадрат (df = 1)	10,77, p = 0,001	4,79, p = 0,029	5,90, p = 0,015	0,168, p = 0,682	0,178, p = 0,673	4,863, p = 0,027
Значимость различий	*	*	*			*

На третьем этапе исследования была проведена первичная обработка описаний ситуаций, собранных на первом этапе. Около 60% ситуаций врачей-педиатров и 70% ситуаций студентов были даны в обобщенной форме. С одной стороны, это подтверждает существование обобщенных репрезентаций практических задач, но, с другой стороны, обобщенное описание ситуации допускает неоднозначность ее оценки и может привести к маскировке имеющихся закономерностей. Поэтому обобщенные описания в дальнейшем мы не использовали. Из оставшихся ситуаций студентов также были исключены ситуации с явно высокой степенью совпадения текстового содержания, которые практически не встречались в выборке педиатров. После третьего этапа исследования было получено 37 несовпадающих ситуаций врачей-педиатров и 38 ситуаций студентов курса педиатрии.

На четвертом этапе экспертам – преподавателям ЯГМА – предъявлялись отобранные описания ситуаций, которые предлагалось оценить на предмет присутствия в ситуации шести составляющих практической задачи врача. Инструкция допускала выбор одной

или нескольких составляющих одновременно без указания порядка их значимости. Результаты приведены также в таблице 1.

Кроме сравнения частоты встречаемости составляющих профессиональной задачи в группах врачей и студентов проводился корреляционный анализ результатов. В обеих группах все корреляции между составляющими профессиональной задачи статистически не значимы и коэффициент ранговой корреляции Спирмена остается в диапазоне от  $-0,49$  до  $0,49$ , что может интерпретироваться как отсутствие «лишних», избыточных составляющих.

Кроме того, корреляционный анализ показывает наличие некоторой рассогласованности оценок каждой группы ситуаций. Однако эта рассогласованность внутри одной группы ситуаций меньше, чем между разными группами, что подтверждает индивидуализированность оценок.

При сравнении частоты встречаемости обращает на себя внимание то, что частота появления четырех из шести составляющих оказалась различной у врачей-педиатров и студентов (с точки зрения экспертов-педиатров).

Статистически значимые различия отсутствуют только по двум параметрам: взаимодействие с ребенком и родителями и взаимодействие с коллегами-медиками. Возможно, это именно та предметная область, которая меньше всего затрагивается при обучении медиков. Не исключено также, что взаимодействие с больными и коллегами в высокой степени определяется внешними факторами, что способствует высокой проблемности в этой области.

Если мы допускаем, что полученные описания достаточно репрезентативны и изоморфны ситуациям реальной деятельности, то, по сравнению со студентами, педиатры: значительно больше ориентированы на диагностику (1), меньше ориентированы на лечение (2) и профилактику (3), испытывают одинаковые со студентами трудности во взаимодействии с клиентами (4) и коллегами (5) и заметно менее эмоциональны (6).

Заметим, что результаты психологического исследования профессиональной позиции врачей-педиатров достаточно хорошо согласуются с результатами медицинского анализа содержания деятельности врача-педиатра. Н. Л. Черная и Л. И. Мозжухина (Черная, Мозжухина, 2002) отмечают, что диагноз хронической патологии устанавливается в среднем через 2,4 года после появления первых симптомов заболевания. Только в 20% случаев хроническое заболевание было заподозрено участковым врачом; в 60% – диагноз выставляется «узким» специалистом и в 20% случаев заболевание выявляется, как случайная находка при обследовании ребенка в стационаре по поводу других

состояний и заболеваний. Диспансеризация практически отсутствует или неадекватна более чем в 85% наблюдений. При этом около 75% установленных состояний и заболеваний не требовали специальных знаний, и только около 50% морфофункциональных отклонений и заболеваний требовали специальных умений по их коррекции. Такая согласованность позволяет положительно оценить экологическую валидность результатов.

В результате исследования нам удалось выделить координаты субъективного опыта, позволяющие структурировать профессиональные позиции испытуемых выборки исследования.

Также установлено влияние на профессиональную позицию двух факторов. Во-первых, профессиональная позиция определяется степенью овладения профессией, включенности в реальную деятельность, что проявляется в различиях между врачами и студентами. Заметим, что во всех ситуациях, описанных студентами, реально присутствовал врач, под руководством которого работал студент. В этой связи представляет интерес сравнение оценок ситуаций, описанных студентами, полученных как от экспертов-врачей, так и от студентов, которое мы планируем провести в дальнейших исследованиях. Во-вторых, профессиональная позиция определяется индивидуальными особенностями субъекта, что проявляется в рассогласованности ответов испытуемых практиков. Степень профессионализации в нашей выборке оказалась более сильным фактором, чем особенности субъектов. Хотя полученные результаты позволили охарактеризовать профессиональную позицию врача лишь в сравнительном плане – по отношению к позиции студентов: описанная нами профессиональная позиция врача достаточно точно совпадает с данными медицинских исследований.

Но проведенное исследование поставило и ряд вопросов, среди которых основным является вопрос микродинамики профессиональной позиции врача в процессе практического мышления. Возможно, в дальнейших исследованиях для ответа на этот вопрос нам потребуется не только выделить координаты субъективного опыта, допускающие сравнительное сопоставление профессиональных позиций, но и ввести типологию профессиональных позиций, допускающую сравнение процесса решения практических задач испытуемыми со сходной профессиональной позицией.

### **Литература**

Абульханова К. А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М.: ПЕРСЭ, 2002. Гл. 2. С. 34–50.

- Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Под ред. И. Б. Ханиной. М.: Наука: Смысл, 1999.
- Брушлинский А. В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. М.: ПЕРСЭ, 2002. С. 9–33.
- Брушлинский А. В. Психология субъекта / Отв. ред. В. В. Знаков. М.: Изд-во ИП РАН; Спб.: Алетейя, 2003.
- Корнилов Ю. К. Проблема поиска наиболее общих характеристик практического мышления // Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты. / Под ред. А. В. Карпова, Ю. К. Корнилова. Ярославль: Изд-во Яросл. гос. ун-та, 2007. С. 9–21.
- Корнилов Ю. К. Психология практического мышления. Монография. Ярославль: ДИА-Пресс, 2000.
- Петренко В. Ф. Основы психосемантики: Учеб. пособие для вузов. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1997.
- Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во АН СССР, 1958.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.
- Солондаев В. К. Практическое мышление: становление субъекта // Проблема субъектов российского развития. Материалы Международного форума «Проекты будущего: междисциплинарный подход» 16–19 октября 2006, г. Звенигород / Под ред. В. Е. Лепского. М.: Когито-Центр, 2006. С. 155–162.
- Солондаев В. К. Профессиональная позиция в мышлении практика // Мышление: восхождение к практике. Ярославль: Изд-во Яросл. гос. ун-та, 2008. С. 183–189.
- Черная Н. Л., Мозжухина Л. И. Проблемы обеспечения качества профилактической медицинской помощи детям в детской поликлинике // Российский педиатрический журнал. 2002. № 6. С. 51–54.

## **ИДЕЯ ИНТЕНЦИОНАЛЬНОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО КАК ОСНОВА СУБЪЕКТНОГО ПОДХОДА**

*С. Ю. Коровкин (Ярославль)*

**Б**ытие как понятие часто используется в психологической литературе в виде независимого от субъекта мира, события и явления которого выступают по отношению к психическому внешней причиной. Противопоставление бытия и субъекта порождает представление о существовании двух миров – субъективного и объективного, реального и идеального. С самых истоков зарождавшейся психологической

\* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 09-06-00477а.

науки важное значение приобретает представление об «отраженном» мире. Значительное количество трудностей психологического исследования, а особенно интерпретации, сопутствует аксиоматическому положению об отражении «объективного» мира элементами сознания, образами, репрезентациями, моделями и т. д. Особые сложности данной концептуальной базы проявляются при изучении мыслительного процесса. Иной взгляд на проблему соотношения субъекта и бытия был представлен в работах Ф. Brentano и кристаллизован в понятии интенции. Наиболее последовательно в отечественной науке идеи интенциональности психического развивал С. Л. Рубинштейн (Рубинштейн, 1957), а вершиной этих идей в современной российской психологии стал принцип субъектности, ставший таковым благодаря работам А. В. Брушлинского. «...В отличие от раздражителя объект выделяется (внутри бытия) только субъектом, в ходе общения и деятельности, и поэтому существует лишь для него, т. е. нет объекта без субъекта» (Брушлинский, 2003, с. 94). «Бытие существует и независимо от субъекта, но в качестве объекта оно соотносительно с субъектом. Вещи, существующие независимо от субъекта, становятся объектом по мере того, как субъект вступает в связь с вещью, и она выступает в процессе познания и действия как вещь для нас» (Рубинштейн, 1957, с. 57). Однако при такой постановке вопроса существует опасность свести принцип субъектности к радикальному субъективизму, вплоть до солипсизма. При поверхностном прочтении идей С. Л. Рубинштейна и А. В. Брушлинского появляется соблазн отвергнуть существование бытия, говоря о том, что все субъективно задано и дано только субъекту, или, по крайней мере, заявить о непознаваемости бытия.

Принимая основные положения принципа субъектности, мы можем утверждать, что бытие явлено субъекту в его существенных связях и отношениях. Однако активное начало, инициатива принадлежит не бытию, а субъекту, активно выявляющему бытие для себя, но не в целях познания (или тем более – отражения), а в целях преобразования. Бытие представлено субъекту как действительность, то есть как то, с чем можно действовать, что можно активно преобразовывать, а существенность связей и отношений зависит от мотивов, целей, задач субъекта и т. д. Существенные связи и отношения становятся таковыми только по отношению к субъекту и его задачам преобразования. Становясь существенными и теряя этот статус, связи явно дают нам повод говорить о различии существенного и сущности. Понятие сущности или «чтойности» вещи как качества, свойства вещи, независимой от субъекта, как мы покажем далее, связано скорее не с преобразованием, а с коммуникацией между субъектами. Существенным для мышления в деятельности является то, что спо-

способствует успеху преобразования. Существенные свойства проблемы, объекта зависят от цели действий, направленных на них. Тем самым, мы исходим из идей об интенциональной природе психического, то есть психическом как непрерывном процессе активного преобразовывающего отношения субъекта к действительности или бытию, явленному для субъекта.

Также одной из форм подобного активного отношения субъекта к действительности является деятельность. Категория деятельности, являясь одной из центральных категорий диалектического материализма и советской психологии, во многом продолжает оставаться таковой и на сегодняшний день. В отличие от категории активности (Aktivität), деятельность (Tätigkeit) несет в себе отпечатки субъектного преобразующего начала активности человека. Человек не просто адаптируется к действительности, но адаптирует действительность под себя.

Психическое неразрывно вплетено в деятельность, обеспечивая регуляцию адекватного бытию преобразования. Деятельность связана с преобразованием окружающей действительности – сложным процессом, в котором психика в целом и мышление в частности выполняют свою регулирующую, управляющую функцию. При этом мышление, осуществляя регулятивную функцию, не теряет и своей когнитивной функции. В задаче, которая в общем виде может быть сформулирована: «Как из *a* получить *b*», подразумевается, что целью преобразования является *b*, однако истинным неизвестным для мышления (искомым) является «Как...», то есть средство и способ данного преобразования. Эти замечания представляются нам существенными относительно понимания регулятивной роли мышления в деятельности. Вместе с тем как цели деятельности и мышления существенно различаются, следует также обозначить и различия между способами решения и способами преобразования. И если последние отвечают на вопрос «Как решить?», то способы решения отвечают на вопрос «Как решать?» и представляют собой общие правила решения, или эвристики. В данном контексте они интересуют нас в меньшей степени, хотя играют важнейшую роль не в регуляции деятельности, а в регуляции самого мыслительного процесса.

### Литература

- Брушлинский А. В. Психология субъекта. М.: Алетейя, 2003.
- Дункер К. Качественное (экспериментальное и теоретическое) исследование продуктивного мышления // Психология мышления / Под ред. А. М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. С. 21–85.
- Корнилов Ю. К. Мышление в производственной деятельности. Ярославль, 1984.

Корнилов Ю. К., Владимиров И. Ю. Инструментальный опыт как компонент опыта практического преобразования // Ярославский психологический вестник. Вып. 16. М.–Ярославль: Изд-во РПО, 2005. С. 21–28.

Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957.

Субъект и объект практического мышления / Под ред. А. В. Карпова, Ю. К. Корнилова. Ярославль: Ремдер, 2004.

## К ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНКИ СУБЪЕКТНОСТИ

А. С. Мельницук (Москва)

**В** число актуальных аспектов изучения субъектности входит вопрос об оценке уровня ее сформированности у конкретных людей. При рассмотрении данной проблемы целесообразно исходить из позиции С. Л. Рубинштейна, указывавшего на неправомерность метафизического подхода в определении того, «является ли индивид субъектом» (Рубинштейн, 2004, с. 637). Опираясь на работы Э. В. Сайко (2006), нам представляется уместным говорить о *потенциальной субъектности*, которая на уровне онтогенеза не дается полностью и сразу. Соответственно, можно вести речь о степени, в которой филогенетическая («родовая») субъектность стала *актуальной* и воплотилась в жизнедеятельности отдельного человека.

В таком понимании субъектность приобретает качество континуальности, а уровень ее выраженности в каждый конкретный момент может существенно различаться. При этом мы полагаем, что не только «понятие субъекта имеет дифференциальный смысл» (Абульханова, 1999, с. 12), но и о мере субъектности также необходимо говорить дифференцированно, с учетом совокупности критериев различного плана. В данном плане можно выделить несколько наиболее часто используемых подходов. Первый связан с опорой на социальные и психологические «стандарты» субъектности, а становление субъекта связывается, прежде всего, с возрастными этапами развития (А. В. Брушлинский, Д. И. Фельдштейн, В. А. Петровский и др.). Вторым вариантом оценки субъектности является соотнесение наличного состояния с высоким уровнем развития человека, проявляющимся в зрелости отношений, творчестве, самосозидании, выраженной нравственной позиции и т. д. (К. А. Абульханова, Л. И. Анцыферова, А. В. Брушлинский, С. Л. Рубинштейн). При этом реализация этих характеристик субъектности понимается скорее как идеал, а характеризующий субъекта высший уровень проявления качеств носит индивидуализированный характер. Высшим он является в соотнесе-

нии не с абстрактной вершиной, а с «предшествующими ... стадиями индивидуального развития» и с имеющимися у человека психологическими ресурсами (Брушлинский, 2001, с. 94).

Учитывая значимость и разработанность отмеченных подходов, представляется потенциально эвристичным при оценке субъектности принимать во внимание специфические формы ее проявления. Так по аналогии с самооценкой можно говорить о «глобальной (интегральной)» и «парциальной» субъектности. В последнем случае логично выделить еще два критерия.

Первый критерий характеризует выраженность отдельных показателей, ассоциируемых с субъектностью (активность, саморегуляция, рефлексивность, способность к организации деятельности, творчество и т. д.). Второй – отражает особенности проявления субъектных качеств применительно к различным аспектам существования человека. Мы считаем правомерным тезис о том, что, «по-видимому, в одних сферах жизнедеятельности личности субъектность проявляется с большей силой, в других – с меньшей, в зависимости от конкретных обстоятельств и условий человеческого бытия» (Аксенова, 1998, с. 18). В данном случае уместно провести параллель с локусом контроля. Согласно многочисленным исследованиям выраженность этой личностной характеристики (имеющей весьма тесную связь с субъектностью) существенно дифференцируется в зависимости от области приложения активности.

На основе указанных критериев появляется принципиальная возможность выделить присущие личности «профили субъектности» по сферам или качествам (хотя решение этой задачи требует серьезной работы по операционализации базовых показателей и созданию соответствующего инструментария). Еще более интересным и перспективным представляется совместное использование данных критериев и выделение типов субъектности. Вполне вероятно ситуация, когда предпочитаемые (или достигнутые) в различных сферах уровни развития субъекта будут различаться не только «количественно» (величиной), но и «качественно» (способами реализации активности, сочетанием уровней ее конкретных параметров и т. д.). При этом предметом специальных исследований, должны стать:

- возможность (в рамках определенного уровня «глобальной» субъектности) компенсировать низкий уровень сформированности одних субъектных качеств за счет «акцентуированности» других;
- вероятность достаточно явного проявления интегральной субъектности (или вообще ее существования) при значительных различиях субъектных проявлений в отдельных областях человеческой жизни.

## Литература

- Абульханова К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999.
- Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 1998.
- Брушлинский А. В. Деятельностный подход и психологическая наука // Вопросы философии. 2001. № 2. С. 89–95.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2004.
- Сайко Э. В. Субъект: созидатель и носитель социального. М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006.

### ПРОБЛЕМА ПОТРЕБНОСТЕЙ В КОНТЕКСТЕ СУБЪЕКТНОГО ПОДХОДА В ПСИХОЛОГИИ

*О. П. Меркулова (Волгоград)*

**В** той или иной форме обращение к потребностям человека происходит сейчас в самых разных сферах социальной практики: от ухода за новорожденными детьми до находящихся все более широкое применение систем менеджмента качества, ориентированных на удовлетворение потребностей в товарах и услугах. В то же время понятие потребности, с одной стороны, является одним из базовых в проблематике изучения направленности личности и деятельности человека, с другой – очень слабо разработано в отечественной психологии.

Наряду с этим обращение к исследованию потребностей необходимо, на наш взгляд, и исходя из логики развития субъектного подхода в самой психологической науке. Становясь субъектом собственной жизни, согласно позиции С. Л. Рубинштейна и его последователей, человек может в определенные моменты отстраняться от норм, идеалов и ценностей, принятых в обществе, и даже вступать с ними в противоречие. В своей фундаментальной работе «Человек и мир» Рубинштейн связывает переход к субъектному «способу существования» человека с рефлексией и характеризует его как этически неоднозначный, поскольку здесь начинается либо путь к душевной опустошенности, нигилизму, нравственному скептицизму, либо путь – к построению нравственной человеческой жизни на новой, сознательной основе (Рубинштейн, 2002). Но если общественные нормы и ценности не могут выступать критерием «правильности» того или иного поступка или качества личности, то поиск этических, акси-

ологических оснований субъектной позиции, способа жизни человека должен быть обращен либо к самому человеку с целью поднятия его на новый, высший уровень бытия, либо к неким трансцендентным, чаще всего религиозным позициям. Одним из примеров первого пути является современная гуманистическая психология, утверждающая ориентацию на человека как «мерило всех вещей». В связи с этим неслучайным представляется обращение одного из основоположников гуманистического подхода А. Маслоу к проблематике мотивации и потребностей человека (Маслоу, 1999). Еще одна концепция, включающая взаимосвязанное рассмотрение проблем потребностей и субъектности человека в общем духе гуманистической психологии, разработана польским психологом К. Обуховским (Обуховский, 2003).

Традиционно потребность определяется как «состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования и развития, и выступающее источником его активности» (Краткий..., 1998, с. 270). Схожую с таким пониманием трактовку потребности можно найти и в классическом труде С.Л. Рубинштейна «Основы общей психологии», согласно которой в потребностях как бы заключен человек как существо, испытывающее нужду и вместе с тем действенное, страдающее и активное, как *страстное* существо (Рубинштейн, 2000). При этом в психологии широко употребляются такие сочетания, как потребность в самореализации, саморазвитии, самоактуализации и др., которые очевидным образом не могут быть подведены под понятие потребности, связываемой исключительно с нуждой. С очень большой долей условности под такую трактовку могут быть подведены также познавательные потребности и потребности, связанные с внутренней позицией ребенка, исследованные в работах Л. И. Божович и ее учеников (Божович, 1997).

Одним из главных камней преткновения в изучении потребностей является вопрос об их происхождении (биологическом или социальном) и путях их развития. Несмотря на различия в конкретных выводах, многие исследователи так или иначе сходятся в том, что низшие (в иерархии А. Маслоу) потребности в большей мере связаны с биологически обусловленными, наследственными динамическими тенденциями, а высшие складываются под влиянием социума, культуры и собственной активности человека. При этом как в теории А. Маслоу, так и в понимании процесса становления человека К. Роджерсом отчетливо прослеживается признание «органического» происхождения тех потребностей, реализация которых приводит к лучшей и более полноценной для человека жизни. Маслоу определяет это через концепцию инстинктоидности базовых потребностей, отмечая, что они по своей природе (в определенном смысле и в определенной

степени) конституциональны, или наследственны» (Маслоу, 1999). Роджерс формулирует аналогичное положение как доверие к организму: «Еще одна характеристика человека, живущего в процессе хорошей жизни, – все увеличивающееся доверие к своему организму как средству достижения наилучшего поведения в каждой ситуации в настоящем» (Роджерс, 1994, с. 240).

В отечественных исследованиях, прежде всего в уже упоминавшихся работах Л. И. Божович, основной акцент делается на проблеме развития высших духовных потребностей: «Потребность в новых впечатлениях первоначально является чисто органической потребностью, но очень скоро (скорее, чем другие органические потребности) она начинает приобретать некоторые специфические особенности, характерные для духовных потребностей человека» (Божович, 1997, с. 160).

Приведем еще ряд положений, касающихся проблемы потребностей, которые в целом разделяются большинством отмеченных и содержательно близких к ним исследователей:

- неоднозначность, множественность связей между потребностями и удовлетворяющими их предметами (одна и та же потребность может быть удовлетворена разными способами, в то время как один и тот же предмет может быть связан с разными потребностями);
- возможность значительного искажения потребности при ее отражении в реальных побудительных силах – мотивах, желаниях, интересах, идеалах, происходящая под влиянием как социума, так и опыта жизнедеятельности человека;
- иерархические соотношения между различными потребностями;
- возможность развития и формирования потребностей под влиянием как благоприятных внешних условий, так и самостоятельной активности личности.

Попытаемся предложить вариант осмысления проблемы потребностей, опираясь как на проникнутые гуманизмом работы С. Л. Рубинштейна, так и на другие исследования, касающиеся проблем мотивационно-потребностной сферы человека.

1 К потребностям следует относить только те побуждающие человека факторы, которые:

- необходимы для осуществления «человеческого способа существования», который заключается в мере соотношения самоопределения и определения другими (условиями, обстоятельствами), а также в характере самоопределения

в связи с наличием у человека сознания и действия (Рубинштейн, 2002);

- отражают объективное взаимодействие человека с миром, при этом объективность какого-либо комплекса содержаний должна определяться взаимоотношениями элементов того же комплекса (Рубинштейн, 1997).

2 В понимании потребности необходимо отойти от узкой ссылки на нужду, расширив его через обращение к ситуации взаимодействия человека с миром, порожденной противоречием между самоопределением человека и теми условиями мира, в которые он объективно включен, так как лишь в этом случае может быть раскрыта деятельная природа самоосуществления человека в мире.

В этом случае общая трактовка потребности будет справедлива как для тех ситуаций, в которых возможно определение предмета, в той или иной форме присваиваемого человеком, так и для тех, когда, напротив, потребность удовлетворяется через реализацию себя в чем-то, изменение собственного состояния, утверждения значимой ценности, включая ценность другого человека и др.

3 При определении природы конкретной потребности представляется более целесообразным не деление на какие-либо виды, типы и т. п., а вычленение того отношения человека и мира, внутри которого и возникла данная потребность. При этом в качестве основополагающих, вероятно, можно выделить следующие основные *системы* отношений:

- биологическое существование, развитие организма человека;
- познание и практическое преобразование мира;
- включенность человека в систему социальных взаимодействий;
- самоопределение человека как целостного существа, которое включает в себя динамику обострения и снятия противоречий между остальными системами отношений и определяется логикой реализации человеком своей сущности.

4 В каждой из этих систем отношений могут быть определены как «исходные потребности», на которых основывается их дальнейшее развитие, так и «идеальные» направления такого развития, отражающие опыт гуманистического осмысления сущности человека.

Под достаточно условным термином «исходные потребности» мы понимаем те потребности, которые не могут быть поняты,

объяснены, выведены из прижизненного опыта человека. Мы не склонны приписывать им только наследственное, то есть генетически predetermined, происхождение. Возможно, наряду с этой действуют и иные порождающие их причины, связанные со спецификой самих систем, в которые включается человек, начиная с перинатального этапа своего развития. К ним относятся потребности, связанные с функционированием и развитием организма (наличие адекватных состоянию организма питательных веществ, температуры и др.), исходный познавательный интерес, потребность в другом человеке. Исходной для дальнейшего самоопределения, вероятно, является потребность в активности, в том числе направленной на «организацию» мира взрослых для удовлетворения других потребностей. Причем такую активность можно наблюдать не только сразу же после, но и до, а также в процессе рождения ребенка.

Опыт жизни, в том числе удовлетворения потребностей, в каждый момент приводит к отрицанию, снятию предыдущего состояния человека во всей системе его отношений с миром. В этом процессе становления, самоосуществления человека изменяются и его потребности. Мы полагаем, что существуют такие объективные направления в развитии потребностей, которые присущи человеку, сообразны с его природой, понимаемой не как биологическая основа, а как сущность человека во всей его целостности. С высокой долей условности опишем их через «идеалы» в развитии потребностей каждой из обозначенных систем отношения человеком с миром.

Идеалы развития *организма* человека очевидным образом связаны с понятием здоровья, с одной стороны, и биологического продолжения рода человеческого – с другой.

Идеалом *познания* традиционно считается адекватность познаваемому миру как субъективных, так и выраженных в объективированных формах идеальной моделей, которая в свою очередь проверяется в практической *преобразовательной деятельности* человека.

Идеал в системе отношений *человека к другим людям* может быть выражен таким образом: «В конечном счете, каждый человек, его благо выступает как цель общества. Не каждый человек есть средство для счастья общества, а деятельность общества является средством, целью которого является благо каждого индивида, его развитие, реализация им всех своих способностей, – в этом полнота жизни человека как личности. Все люди – через общество – для каждого» (Рубинштейн, 2002).

И наконец, идеалом становления человека как *субъекта* самоопределяющегося в мире, вероятно, является полнота его бытия: «Человек обретает всю полноту своего бытия и выявляется во всех своих человеческих качествах по мере того, как он выступает по отношению ко всем сторонам бытия, жизни» (там же).

- 5 Можно предположить, что в большинстве ситуаций возникновения потребности в одной из систем отношений порождает «инструментальные» потребности в других системах. Так, например, удовлетворение потребностей организма может оказаться невозможным без ориентировки в окружающей обстановке, установления отношений с другими людьми и самоопределения. При этом соотношение «основной» и «инструментальной» потребности может быть определено на основании того, депривация какой из них окажет более разрушительное влияние на человека в целостной системе его отношений с миром.
- 6 Потребность всегда отражает актуальное, «здесь и теперь» существующее отношение человека к миру и самому себе как части этого мира. Прошлое, предыдущий опыт вбирается в это отношение через то, каким стал человек, как он самоосуществился в предыдущих актах своей жизни, творческой самодеятельности. Будущее входит в актуальные потребности через его предвосхищение, построение образа будущего в сознании человека. Это положение близко к принципу современности в теории поля К. Левина, хотя и не сводится к нему буквально (Левин, 2000, с. 66).
- 7 Для того чтобы стать реально действующей, потребность должна найти то или иное выражение в субъективном отражении мира (включая и самого себя) человеком. Так, Л. И. Божович в определении потребности подчеркивает, что она должна быть отражена «в форме переживания (а не обязательно осознания)» индивида (Божович, 1997, с. 169). Вероятно, формы отражения потребности могут быть достаточно различны и, очевидно, далеко не всегда сознательны. В тоже время «чувствительность» человека к собственным потребностям, включая способность их осознать, – важное условие его становления субъектом своей жизни. Развитие способности понимать свои потребности и находить адекватные способы их удовлетворения является одной из основных составляющих психологической помощи в гуманистической психологии.
- 8 «Ненасыщаемость» потребности, как нам представляется, может отражать две принципиально различные ситуации: фиксация на потребности, для удовлетворения которой индивид не способен найти адекватный способ, и развитие потребностей как один из аспектов развития человека. Очевидно, что первая ситуация

является неконструктивной для развития, становления человека, даже если она связана с «высокими» или «духовными» потребностями. Вторая же ситуация определяется тем обстоятельством, что удовлетворение некоторой потребности открывает для человека новые возможности, которые в свою очередь порождают новые проблемы и новые потребности.

Наряду с этим «насыщаемой» может быть как ситуативно возникшая и успешно удовлетворенная, так и вновь возникающая «повторяющаяся» потребность, которая удовлетворяется хорошо известным способом, не требующим приложения специальных усилий. Аналогично этому представления А. Маслоу об «уровне удовлетворенности» тех или иных потребностей, возможно, более правомерно было бы интерпретировать как наличие у человека способов для удовлетворения потребностей данного типа, а не удовлетворенность как таковую.

- 9 Связи между потребностями и способами их удовлетворения не являются предзаданными, они возникают в процессе жизнедеятельности человека. В то же время А. Маслоу обращает внимание на то, что «потребность может быть удовлетворена только с помощью истинного „удовлетворителя“» (Маслоу, 1999). Однако частичное удовлетворение, снятие острого напряжения может быть достигнуто и неадекватным для исходной потребности способом. Использование «готовых» предметов и способов удовлетворения потребностей, предлагаемых (а иногда и навязываемых) культурой, далеко не всегда оказывается адекватным для конкретного человека.

Вследствие отсутствия жестких связей между потребностью и способом ее удовлетворения, действуя в новой или нетипичной, изменившейся ситуации, субъект не может заранее знать, в адекватном ли для удовлетворения потребности направлении он развивает собственную деятельность. Только по завершении активности, порожденной той или иной потребностью, человек может оценить успешность ее удовлетворения.

В рассмотренных положениях мы попытались раскрыть существенные характеристики потребностей человека как субъекта своей жизни. Безусловно, эта проблема еще требует дальнейшего как теоретического, так и эмпирического исследования. Мы практически не касались взаимосвязей между потребностями и другими побудителями активности и деятельности человека – мотивами, ожиданиями, желаниями и др. Эмпирическое изучение потребностей человека является одной из наиболее сложных областей исследования, в рамках которой более чем неочевидны выбор и конструирование адекватных изучаемо-

му предмету методов. Тем не менее мы полагаем, что дальнейшее изучение проблемы потребностей может внести существенный вклад в развитие субъектного подхода в психологии, а также обогатить теоретическую базу практических разработок в психологии образования, менеджмента и др.

### Литература

- Божович Л. И.* Проблемы формирования личности / Под ред. Д. И. Фельдштейна. М.: Изд-во «Ин-т практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
- Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростов н/Д: Феникс, 1998.
- Левин К.* Теория поля в социальных науках. СПб.: Сенсор, 2000. *Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999.
- Обуховский К.* Галактика потребностей. Психология влечения человека. СПб.: Речь, 2003.
- Роджерс К. Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс: Универс, 1994.
- Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2002.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000.
- Рубинштейн, С. Л.* Принцип творческой самодеятельности: К философским основам современной педагогики / Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М.: Наука, 1997.

## ПРОБЛЕМА САМОДЕТЕРМИНАЦИИ В КОНТЕКСТЕ СУБЪЕКТНОГО ПОДХОДА

*И. А. Мироненко (Санкт-Петербург)*

**П**онятие самодетерминации пришло к нам на рубеже XX–XXI вв. Из концепций западных ученых, где оно появилось в 1980-е годы и разрабатывается с тех пор в русле телеологического гуманитарного направления гуманистической психологии. Однако идея самодетерминации впервые была сформулирована в российской науке С. Л. Рубинштейном еще в 1934 году как понимание человека в качестве «субъекта» своей жизни и деятельности, в качестве активного деятеля, который не только изыскивает возможности для достижения стоящих перед ним целей, но и – главное – сам эти цели определяет. Как подчеркивал А. В. Брушлинский, основываясь на принципе субъектности С. Л. Рубинштейна, саморегуляция человека, в отличие от животного, «осуществляется безотносительно к любому заранее выбранному

масштабу, эталону, критерию и т. д.» (Брушлинский, 1999, с. 119). Мыслительная деятельность человека, регулирующая его поведение и определяющая поступки, – утверждал А. В. Брушлинский, – осуществляется не столько как поиск средств для достижения поставленных целей, сколько как определение целей и их корректировка в процессе деятельности. Именно в русле субъектного подхода сложилось глубоко гуманистическое и в то же время строго научное понимание человека как субъекта, обладающего подлинной индивидуальной свободой, А. В. Брушлинский заключает: «Высшим уровнем детерминации субъекта является тот, на котором человек самоопределяется в своей свободе» (там же, с. 114). Таким образом, идея субъектности воплощает представление о подлинной и полной самодетерминации человека.

В работах российских ученых на протяжении советского периода идея самодетерминации развивалась в русле доминирующего естественно-научного направления, с присущим ему каузальным подходом к постановке проблем исследования. Связи психологии с естественными и гуманитарными науками одинаково вечны и неразрывны, однако есть между ними и существенное различие: если детерминистское, научное объяснение закономерностей психической деятельности человека опирается на данные естествознания, то науки гуманитарные: культурология, социология, искусствоведение и пр. – напротив, ищут опоры в психологии. С естественными науками психология в большей степени связана поиском объяснений, причин психических явлений в русле вопроса «почему?», что придает естественно-научному направлению в психологии его известный каузальный характер. С гуманитарными – поиском ответа на вопрос «зачем?», откуда проистекает «понимающая», описательная природа гуманитарного направления: «...у психологии обнаружили два лика, как у Януса: один обращенный к физиологии и естествознанию, другой – к наукам о духе, к истории, социологии; одна наука о причинностях, другая – о ценностях» (Ланге, 1914, с. 63).

Если в телеологических концепциях, развиваемых в русле гуманистической психологии гуманитарного направления западными коллегами, самодетерминация выступает в качестве ответа на вопрос «зачем?» в отношении поведения человека, то в русле естественно-научного направления традиционно задается вопрос «почему?» и предпринимаются усилия для вскрытия причинно-следственных связей.

В исследованиях российских ученых проблема самодетерминации была поставлена прежде всего как проблема детерминирующего влияния личности на функционирование субстрата, на протекание онтогенеза и структурную организацию психических функций.

Этот подход воплотился в теории деятельности А.Н. Леонтьева. Множество конкретно-психологических концепций и экспериментов, которые включает в себе классическая работа ученого «Проблемы развития психики», объединены общей идеей: деятельность, активное взаимодействие со средой, направляемое и определяемое стремлением индивида к удовлетворению своих потребностей, – вот фактор, детерминирующий развитие психики, не только функционирование ее субстрата, но и, в конечном счете, структуру субстрата психики.

Детерминирующее влияние жизненного пути личности на ход онтогенеза и структуру психических функций раскрыто в концепции Б. Г. Ананьева. Напомним, что человек в понимании Б. Г. Ананьева является продуктом индивидуально-психического развития, которое выступает в трех подчеркнутах разведенных планах:

- онтогенетической эволюции психофизиологических функций индивида,
- жизненного пути человека – истории личности,
- становления деятельности и истории развития человека как субъекта труда, познания и общения.

Процесс человеческого развития, по Б. Г. Ананьеву, построен на взаимодействии различных, не слитых по своей природе начал. Единого закона человеческого развития ни в природе, ни в культуре – нигде, вне самого человека – просто нет, есть ряд относительно независимых факторов, влияние которых опосредуется и интегрируется индивидуальностью человека в процессе его самодетерминации. Именно индивидуальность определяет вектор – путь и направление человеческого развития. Индивидуальность изначально присутствует и проявляет себя, преломляя и соединяя биологическую индивидуальную программу, социально определяемую программу развития личности и программу становления субъекта деятельности, которая заложена в орудийно-деятельностных компонентах воспитания. В зрелом возрасте фактор индивидуальности становится доминирующим.

Легко заметить, что в данной концепции для подструктур индивида, личности, субъекта исходными являются не психологические категории. Б. Г. Ананьев выводит подструктуру индивида из биологических свойств человека, личность – из конкретно социологических характеристик, субъекта – из материальной базы, орудий, созданных цивилизацией. Вид, социум, цивилизация как бы прорастают в человека, формируя его психику, каждый в соответствии со своими законами. И только индивидуальность по своей природе представляет собой явление психическое – таким образом, психическое составляет

интегрирующую основу и ядро, вектор и закон самодетерминируемого развития человека.

Человек в теории Б. Г. Ананьева выступает как, во-первых, исторически конкретный тип, специфический по своей психической организации в различные моменты истории, во-вторых, как самодетерминирующийся творец самого себя. От самодетерминации человека оказываются зависимыми не только уровень достигаемого развития (что является обычным для западных концепций), но и направление развития.

В соответствии с концепцией Б. Г. Ананьева, в процессе индивидуального развития взаимодействие биологических и социальных факторов порождает внутренние противоречия, которые и оказываются движущими силами индивидуального развития. Эти противоречия рассматриваются на уровне психических процессов, в структуре которых Б. Г. Ананьев выделяет функциональные, операциональные и мотивационные компоненты (механизмы).

Развитие функциональных механизмов подчиняется законам онтогенеза. Операциональные механизмы развиваются в результате освоения культурно-исторического опыта человечества. Противоречие между природными психофизиологическими функциями и социальными операциями в структуре психического процесса разрешается путем тренировки и структурирования созревающих функций в соответствии с общественно выработанными способами действия, таким образом, направление развития функций определяется интегрирующим влиянием личности – содержанием деятельности человека и его социальным поведением.

Б. Г. Ананьевым и его сотрудниками в широкомасштабных экспериментах продемонстрированы удивительные эффекты индивидуализации онтогенеза психофизиологических функций, в первую очередь сенсорно-перцептивных, в результате особенностей жизненного пути личности и становления субъекта профессиональной деятельности, описанные, в частности, в работах «Теория ощущений» (Ананьев, 1961), «Сенсорно-перцептивная организация человека» (Ананьев, 1977) и др. В этих трудах представлены данные, не имеющие аналогов в мировой науке.

В работах Б. Г. Ананьева в максимальной степени проявились такие присущие отечественной психологии естественнонаучного направления отличительные особенности, как:

- детерминизм во взгляде на становление человеческой индивидуальности, которая выступает как закономерный итог развития человека с присущими ему природными свойствами в конкретной исторической ситуации;

- объективный научный метод исследования индивидуальности, обязательное использование, наряду с экспериментальными, биографическими методами и самонаблюдения;
- рассмотрение в единстве личностных и организменных феноменов, понимание того, что человек – «это не только отношения, это *субстрат*, который живет по всем законам развития материи и который, включаясь в те или иные системы социальных отношений, изменяет свои собственные потенциалы» (Логонова, 2005, с. 264).

Обращение к субстрату, подход к исследованию самодетерминирующегося субъекта в русле каузального естественно-научного направления является характерной и уникальной чертой российской психологической школы. А. В. Брушлинский пишет: «психическое... существует только как важнейшее качество *субъекта* (отнюдь не чисто духовного) <...> Субъектом является не психика человека, а человек, обладающий психикой» (Брушлинский, 2000, с. 45).

В контексте субъектного подхода подлинный смысл и значение приобретает сознание человека, механизм рефлексии. Человек обретает статус подлинного хозяина своей судьбы. Индивидуальное сознание человека здесь уже не только рассматривается в ряду прочих форм психического отражения, но обретает собственную важнейшую функцию, определяя контекст бытия, в котором существует и само реализуется личность: «Детерминизм не есть предопределенность, детерминация... не дана изначально в готовом виде, а напротив, формируется субъектом как самоопределение в ходе деятельности, поведения и т. д... Детерминизм человеческой активности не исключает, а предполагает свободу» (Брушлинский, 2000, с. 46).

Парадоксальным образом в контексте теории, сформированной в условиях общества тоталитарной идеологии, оказался воплощенным принцип подлинной индивидуальной свободы и самодетерминации. В то же время в свете идеи общечеловеческих ценностей, распространенной в западной психологии с ее культом индивидуального бытия, индивидуальная свобода приобретает статус эпифеномена, оказывается свободой в выборе средств, но не целей.

В свете субъектного подхода обретает смысл и значение и проблема ответственности человека за свой выбор, свои поступки. Самодетерминирующийся субъект, будь то отдельный человек или человечество в целом (Брушлинский, 2000), уже не застрахован ни от ошибок, ни от ответственности за них, ни известной безошибочностью инстинктивного природного поведения, ни безальтернативностью социальных ролей и культурных норм. Таким образом, можно заключить, что субъектный подход открывает новые перспективы в развитии

подлинно гуманистического понимания личности человека, его права на свободное развитие и самодетерминацию.

Российская психология внесла в мировую науку как минимум две идеи, оказавшие существенное влияние на развитие психологических исследований во всем мире: условный рефлекс (И. П. Павлов) и зона ближайшего развития (Л. С. Выготский). Концепции И. П. Павлова и Л. С. Выготского были сформулированы до того, как железный занавес отрезал российскую психологическую школу от интернационального сообщества, потому они были беспрепятственно интегрированы в структуру мировой науки. Впоследствии свободное распространение информации об исследованиях советских ученых за рубежом стало невозможным, что привело к тому, что достижения российских психологов большей части XX века за рубежом недостаточно известны. Процесс интеграции российской психологии в мировую науку, происходящий сегодня, является односторонним и ставит под угрозу сохранение достижений советского периода в контексте мировой науки.

В то же время среди достижений российской психологии советского периода есть концепции, которые, оставаясь недостаточно известными мировому сообществу, представляют сегодня несомненный интерес в контексте современных тенденций развития мировой науки. Таким представляется каузальный подход к самодетерминации, развитый российскими учеными в русле субъектного подхода С. Л. Рубинштейна. Накануне XXVII Всемирного психологического конгресса 2000 г. журнал «European Psychologist» (Tele-interviews, 2000) провел опрос среди 30 крупнейших психологов Европы. Их просили назвать основные достижения психологической науки XX века, основные вехи в ее современной истории, те новые тенденции в развитии психологии, которые, по их мнению, будут определяющими в XXI веке. В числе опрошенных был только один человек из России – А. В. Брушлинский, ответы которого на вопросы анкеты разительно отличались от остальных. А. В. Брушлинский важнейшим достижением психологической науки XX в. назвал субъектный подход С. Л. Рубинштейна. Остальные мэтры не видели места и роли субъектного подхода в развитии мировой науки. Из российских ученых упоминались лишь имена И. П. Павлова и Л. С. Выготского.

Субъектный подход нуждается сегодня в определенной герменевтике для того, чтобы быть вписанным в контекст современных дискуссий мировой науки. Сложный концептуальный аппарат российской психологии требует целенаправленной работы отечественного профессионального сообщества в этом направлении. Здесь недостаточно работы переводчика, тем более что само понятие

«субъект» оказывается напрямую непереводимым на английский язык, доминирующий сегодня в мировой психологической науке, о чем неоднократно говорил А. В. Брушлинский. Часто приходится видеть, что профессиональные переводчики переводят данное понятие как subject, тем самым лишая научные тексты всякого смысла: ведь subject означает предмет, объект наблюдения, исследования, манипуляций и пр. Subject не предполагает наличия активного начала – это нечто, над чем производятся какие-либо действия.

Потенциал же востребованности субъектного подхода в мировой науке сегодня очень велик. Обращение к проблеме самодетерминации представляется неизбежным следствием гуманистического вектора развития современной мировой науки, осознание психологии как одной из тех наук, которые создают прочный научный базис для гуманизма. Признание человека, его личности и права на свободное развитие высшей ценностью заставляет психологов искать ответы на вопросы онтологического плана: в чем смысл человеческой жизни, в чем нуждается человек, в чем он свободен, и есть ли границы и пределы его свободе? Представляется, что здесь отечественная наука может внести самый существенный вклад в современные дискуссии.

### **Литература**

- Ананьев Б. Г.* Сенсорно-перцептивная организация человека // О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977.
- Ананьев Б. Г.* Теория ощущений. Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1961.
- Брушлинский А. В.* Гуманистичность психологической науки. // Психологический журнал. 2000. Т. 21. №3. С. 43–48.
- Брушлинский А. В.* Субъектно-деятельностная концепция и теория функциональных систем. // Вопросы психологии. 1999. №5. С. 110–121.
- Ланге Н. Н.* Психология. 1914.
- Логинова Н. А.* Опыт человекознания. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005.
- Tele-interviews // European Psychologist, 2000. Vol. 5. N 2.

## **СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГИИ ДУХОВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ**

*Г. В. Ожиганова (Москва)*

**В** настоящее время в отечественной психологии субъектный подход существует как целостное научное мировоззрение, связанное с гуманистически ориентированной парадигмой исследований, ко-

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

торая становится все более и более распространенной. По мнению Д. А. Леонтьева, в психологии наблюдается отход от классической модели и движение в сторону признания уникальности человека и его сознания как объекта изучения, что диктует необходимость разработки гуманитарной методологии, в русле которой личность рассматривается как активный субъект, самосозидающий и самодетерминируемый, который способен быть источником и причиной своих действий (Леонтьев, 2007).

Основы субъектного подхода заложил С. Л. Рубинштейн в своей теории личности. В его концепции подчеркивается, что человек не пассивная, рефлекторная машина, а сознательное мыслящее существо, субъект практической и теоретической деятельности. Так, выделяется определяющее свойство субъекта – активность. Субъект не только познает мир, но и изменяет его, изменяя его, он изменяет и самого себя.

А. В. Брушлинский пишет: «Гуманистическая трактовка человека как субъекта противостоит пониманию его как пассивного существа, отвечающего на внешние воздействия (стимулы) лишь системой реакций, являющегося... продуктом (т. е. только объектом) развития общества» (Брушлинский, 1997, с. 40).

Основополагающее свойство субъекта – его активность – связывается современными сторонниками субъектного подхода с идеями о порождающей, творческой функции психики, которые выдвигаются как противовес доминировавшей в советской психологии отражательной модели психики. В них слышны отголоски концепции Рубинштейна, обрисовывающей «облик человека-творца, который, изменяя природу и перестраивая общество, изменяет свою собственную природу...» (Рубинштейн, 2002, с. 644).

Так, Л. А. Микешина и М. Ю. Опенков пишут: «Субъект творит истину, преобразуя объект, себя и свое знание о мире и объекте» (Микешина, Опенков, 1997, с. 66). Микешина подчеркивает, что в науке на протяжении длительного периода господствовала метафора «познающий человек – это зеркало», которая «существенно искажала реальное положение дел, заставляя ожидать от познающего копий, зеркально точных отражений действительности, тогда как на самом деле ожидание и, соответственно, оценка результатов должны быть другими, поскольку познание всегда идет „в режиме“ выдвижения гипотез, что предполагает господство творческого, интуитивного и изобретательного начала, интерпретацию и проверку гипотез, активное смыслополагание, создание идеальных моделей и другие приемы, не отражательного, а конститутивного и истолковывающего характера» (Микешина 2002, с. 16.).

Шадриков так же, как и вышеупомянутые современные авторы, говорит о том, что в отечественной психологии долгое время господствовала методологическая парадигма, основанная на жестких принципах внешнего детерминизма психики, обусловленная философской концепцией отражения. Отражательная функция психики превалировала в теоретических построениях, которые служили отправной точкой для эмпирических исследований. Шадриков полагает, что сегодня пришло время изучения внутреннего мира человека и внутренней психической жизни человека как реальности (для этого существуют как теоретические, так и экспериментальные предпосылки). Он выдвигает следующую важную идею: внутренний мир человека представляет собой потребностно-эмоционально-информационную субстанцию, которая может рассматриваться как душа человека в ее научном понимании (Шадриков, 2006).

Таким образом, концепция мира внутренней жизни человека, на наш взгляд, позволяет вплотную подойти к научному рассмотрению проблемы духовных способностей в связи с субъектным подходом.

В. Д. Шадриков определяет духовные способности как интегральное проявление интеллекта и духовности личности, рассматривая духовные способности в качестве способностей человека как субъекта деятельности и отношений в единстве с нравственными качествами человека как личности (Шадриков, 1998). Таким образом, исходя из этого определения, в духовных способностях можно выделить интеллектуальный и нравственный пласт.

В русле субъектного подхода основу их изучения составляют идеи внутренней активности субъекта, его целостности, свободы внутренней жизни, свободы выбора этой жизни, уникальности и ценности переживаний и внутреннего духовного опыта человека.

Нравственный аспект духовных способностей, на наш взгляд, может успешно изучаться в рамках субъектного подхода, основываясь на экзистенциальной исследовательской парадигме, открывающей доступ к ценностно-смысловой сфере человека, составляющей фундамент духовных способностей. «Экзистенциальный план исследований психической реальности проявляется в направленности ученых на анализ вариантов порождения опыта, имеющего смысл для субъекта» (Знаков, 2007, с. 335).

Другой пласт духовных способностей ассоциируется с интеллектуальной сферой, где активность и другие качества субъекта также играют определяющую роль.

М. А. Холодная выделяет среди прочих важных качеств, присущих интеллекту, такое как субъектность. Она пишет: «Изменения в составе и строении ментального опыта в значительной степени обусловлены

активностью человека как субъекта деятельности, поэтому уровень интеллектуальной зрелости будет тем выше, чем больше инициативы он будет проявлять относительно поиска новой релевантной информации, преобразования проблемной ситуации, варьирования способов анализа проблемы, критичности в оценке происходящего, чем в большей мере его интеллектуальная деятельность будет нагружена индивидуальными ценностями (в том числе в виде «неявного знания») и т.п.» (Холодная, 2008, с. 243).

По нашему мнению, субъектность в проявлении интеллекта, трактуемая как активность, открытость ума, гибкость, критичность и одновременно постоянное стремление личности к продуктивному разрешению проблемных ситуаций, в основе чего лежит активная ценностно-нравственная позиция человека, является важным свойством интеллектуальной сферы духовных способностей.

Раскрываемая таким образом субъектность соответствует характеристикам духовного интеллекта, например, таким, как, выделяемые К. Нобл (Noble, 2000): критичность интеллекта в духовных процессах; толерантность к неопределенности, парадоксу и «страху чего-то не знать»; открытость ума по отношению к необычному и разнообразному опыту, а также глубокое понимание необходимости противостоять неблагоприятной обстановке, бороться с трудностями и способность переносить бедствия, неприятности, несчастья; сознательный отказ от саморазрушительных установок и поведения; способность осознать наличие внутренних ресурсов и использовать их; острота восприятия чувств (в особенности сострадание, эмпатия в отношении себя и других); обязательство более полно участвовать в жизни.

Л. И. Анцыферова, характеризуя процессуальный подход, разработанный С. Л. Рубинштейном на материале мышления и развиваемый А. В. Брушлинским, пишет: «Психическое как процесс представляет собой отнюдь не пассивное течение мысленного содержания, а особую психическую активность субъекта, направленную на анализ мира, на дифференциацию значимого и незначимого в нем, на синтез, обобщение обнаруженных свойств объектов». (Анцыферова, 2006, с. 56).

С нашей точки зрения, важнейшей духовной способностью, относящейся к интеллектуальному аспекту, является способность видеть и понимать суть вещей, которая основана на возможности отличать главное от второстепенного, и в то же время на панорамном, всеобъемлющем, универсальном мышлении, обладающем всеохватывающим синтезирующим потенциалом.

При субъектном подходе к изучению духовных способностей особое значение имеет принцип целостности субъекта. Это означает,

что способности изучаются не как отдельные (парциальные) свойства личности, а в тесной связи с другими качествами субъекта, обуславливающими становление, проявление и развитие его способностей.

По мнению С. Л. Рубинштейна, различные аспекты психического облика личности тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены: «В реальной жизни личности все стороны ее психического облика переходят друг в друга, образуют неразрывное единство» (Рубинштейн, 2002, с. 515). Он говорит о тесной связи способностей и характера, который, в свою очередь, определяется направленностью личности, установками, ее стержневыми особенностями. Так, изучение способностей человека, создание полного и адекватного представления о его дарованиях предполагает знание о направленности субъекта – подлинном стержне его личности, а также о его характерологических свойствах.

Таким образом, согласно Рубинштейну, при исследовании способностей, необходимо ответить на три вопроса.

- 1 Чего хочет данный субъект, что его привлекает, к чему он стремится? Речь идет о направленности, интересах, идеалах, тенденциях, установках, потребностях.
- 2 Что может этот субъект? Данный вопрос непосредственно связан со способностями.
- 3 Что этот субъект представляет собой в реальности?

Рубинштейн пишет: «Способности – это сперва только возможности; для того, чтобы знать, как реализует и использует их человек, нам нужно знать, что он есть, что из его тенденций и установок вошло у него в плоть и кровь и закрепилось в качестве стержневых особенностей личности. Это вопрос о характере человека» (Рубинштейн, 2002, с. 514).

К этому перечню вопросов, предлагаемых Рубинштейном, можно прибавить еще один: насколько субъект реализует свои способности в зависимости от своих стержневых и характерологических особенностей.

Итак, категория субъекта, по мнению А. В. Брушлинского, описывает человека на ступени его высшей активности, а значит, и целостности. В этой связи Брушлинский подчеркивает, что «человек и его психика – это не две системы, а одна единая система, в которой именно субъект объективно является основанием всех психических процессов, свойств и состояний, вообще всех видов своей активности (деятельности, общения и т. д.). Следовательно, в нем и через него они взаимосвязаны и интегрированы воедино, поскольку все они суть неотъемлемые качества одного и того же субъекта. В этом – их существенная общность (при всей их дифференцированности и даже относительной автономности)» (Брушлинский, 1994, с. 68). Таким

образом, субъектный подход позволяет рассматривать духовные способности субъекта как единство интеллектуальных и ценностно-нравственных характеристик, которые проявляются в его реальном поведении.

Согласно Рубинштейну, способности, будучи оторванными от соответствующих характерологических свойств, представляют собой лишь абстрактные и малореальные возможности. Он пишет: «Реальная способность – это способность в действии, неуклонном и целеустремленном...» (Рубинштейн, 2002, с. 515). По его мнению, действие выступает как решение встающей перед индивидом задачи. «Действие как такой сознательный целеполагающий акт выражает основное специфическое отношение человека к миру... В аспекте этого отношения должно быть, поэтому раскрыто все содержание психики и все специфические для нее отношения» (Рубинштейн, 2002, с. 165). Здесь необходим переход от действия к категории поступка, который определяется как «такой акт поведения, в котором ведущее значение приобретает отношение человека к другим людям» (там же).

В этой связи принцип целостности субъекта раскрывается при исследовании такой важнейшей духовной способности, как способность к добродетельному поведению, выделяемой Р. Эммонсом, которая включает способность прощать, быть благодарным, проявлять смирение, сострадание (Эммонс, 2004). Существует мнение, что большинство добродетелей базируются на самоконтроле (Baumeister, Exline, 2001), который, конечно же, связан с интеллектуальной и эмоционально-волевой сферой личности. Самоконтроль предполагает высокую сформированность метакогнитивных механизмов интеллектуальной саморегуляции, принадлежащих, согласно концепции А. В. Карпова, к высшему метасистемному уровню структуры психики, который обеспечивает «сохранение многомерности и многокачественности «внутреннего мира», синхронизацию и синтезирование многих качественных спецификаций личности, психики (ее отдельных компонентов). Он же обеспечивает уже не просто целостность психики, но именно дифференцированную целостность», а также сохранение ее самоидентичности на протяжении длительных интервалов» (Карпов, 2004, с. 51).

Таким образом, при изучении проявления способности к добродетельному поведению и соответствующих поступков реализуется принцип целостности субъекта, важную роль в которой играет рефлексивность. Согласно Карпову, «она раскрывается как такое качество субъекта, суть которого состоит в его способности к экспликации, выявлению, распознаванию, а в известной степени и к формированию новых своих качеств, к их осознанию и репрезентации как своих

и образующих самость психики, т. е., фактически, субъектность как таковую» (Карпов, 2008, с. 69). Овладевая рефлексией, человек, собственно, и становится субъектом. Он «обретает „самость“, субъектность не только по отношению к внешнему миру, но и к миру внутреннему – к своей собственной психике, к ее содержанию (а частично и к операционным средствам)» (там же). Он становится способным не только контролировать, регулировать, согласовывать свои мысли, эмоции, действия, но и осознанно продуцировать и вносить в свою жизнь новое ценностно-нравственное содержание и высшие смыслы, обретенные вследствие рефлексии.

Проявляя в поступках духовные способности, связанные с добродетельным поведением, субъект утверждает свое активное ценностное отношение к миру и другим людям. Ценностно-нравственный и интеллектуальный аспекты духовных способностей реализуются в решении проблем, возникающих в реальных жизненных ситуациях. В добродетельном поведении, связанном с соответствующими поступками, целостность личности (направленность, характер и способности) раскрывается с особой яркостью: субъект проявляет свою активность в единстве ценностно-нравственных, волевых и интеллектуальных качеств.

Итак, можно говорить о том, что субъектный подход в психологии духовных способностей играет важнейшую роль. Он позволяет:

- используя принцип целостности субъекта, рассматривать духовные способности целостно как единство интеллектуальных и нравственных качеств личности; говорить об интегральном проявлении интеллекта и духовности личности: интеграции интеллекта и ценностно-нравственных качеств субъекта;
- основываясь на принципе активности субъекта, изучать мир внутренней жизни человека, его духовные переживания и опыт, связанные с ценностно-смысловой сферой, которая, на наш взгляд, представляет собой базисный пласт духовных способностей;
- базируясь на принципе субъектности, исследовать интеллектуальный пласт духовных способностей, такие их характеристики, как активность, открытость, гибкость, критичность и одновременно смиренность ума, т. е. направленность личности на продуктивное разрешение проблемных ситуаций и другие аспекты.

### Литература

Анциферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М.: Изд-во ИП РАН, 2006.

- Брушлинский А. В. О субъекте мышления и творчества // Основные современные концепции творчества и одаренности. М. 1997.
- Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М.: изд-во ИП РАН, 1994.
- Знаков В. В. От психологии субъекта – к психологии человеческого бытия // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива. Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Изд-во ИП РАН, 2007.
- Карпов А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики. М.: Изд-во ИП РАН, 2004.
- Карпов А. В. Категория субъекта и современный метакогнитивизм // Личность и бытие: субъектный подход. Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, З. И. Рябкина, М.: Изд-во ИП РАН, 2008.
- Леонтьев Д. А. Неклассический вектор в современной психологии // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива. Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Изд-во ИП РАН, 2007.
- Микешина Л. А. Философия познания. М.: Прогресс-Традиция, 2002.
- Микешина Л. А., Опенков М. Ю. Новые образы познания и реальности. М.: Российская политическая энциклопедия, 1997.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002.
- Холодная М. А. Ценностные аспекты психологии интеллекта и их реализация в образовательной практике // Психология ценностей и ценности психологической науки / Под ред. В. В. Знакова и др. М.: Изд-во ИП РАН, 2008.
- Шадриков В. Д. Духовные способности. М.: Магистр, 1998.
- Эммонс Р. Психология высших устремлений. М.: Смысл, 2004.
- Vaumeister R. F., Exline J. J. Virtue, personality and social relations: self-control as the moral muscle. *Journal of personality*. 1999. 67 (6). P. 1165–1194.
- Noble K. Spiritual intelligence. A new frame of mind. *Advanced Development Journal*. 2000. 9. P. 1–28.

## **ИЗУЧАТЬ СУБЪЕКТНОСТЬ: ВОЗМОЖНОСТИ КАЧЕСТВЕННОГО ПОДХОДА**

*Н. К. Радина (Нижний Новгород)*

**С**оциально-психологический феномен «субъект», соединяющий, по С. Л. Рубинштейну, личность и деятельность (Рубинштейн, 1997), весьма реален при интерпретации и анализе практического социального контекста и труднодоступен при его изучении психодиагностическими методиками.

В целом «обеспеченность» психодиагностическим сопровождением даже такого активно исследуемого социально-психологического феномена, как «личность», вызывает критические размышления

у психологов, обращенных к методологическим проблемам психологии: попытки структурного подхода к личности, статистические методы ее познания, разложение на «факторы» обнаруживают неудовлетворенность при ответе на вопросы о развитии личности (Абульханова-Славская, 1981). Тем более сложным оказывается с исследовательской точки зрения вопрос об изучении субъектности личности, когда личность выступает как носитель определенной картины мира, как микрокосм индивидуальных значений и смыслов (Петренко, 1988).

Для С. Л. Рубинштейна «онтологическое измерение» личности представляется наиболее значимым при ее осмыслении, что неоднократно подчеркивалось российскими психологами (Л. И. Анцыферова, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский и др.). Однако С. Л. Рубинштейн весьма убедительно настаивает и на другой основе – включенности личности в социальные отношения, перманентная зависимость от этих отношений, призывая изучать психику человека исключительно в ее реальной обусловленности социальным: «Глубина и богатство личности предполагают глубину и богатство ее связей с миром, с другими людьми; разрыв этих связей, самоизоляция опустошают ее» (С. Л. Рубинштейн, 2000). Подобные утверждения позволяют рассматривать определение личности С. Л. Рубинштейном в социально-дискурсивном контексте, где личность – активный, «субъектный» элемент этого социального дискурса.

Не случайно важнейшим при анализе личности становится, по Рубинштейну, социально-психологический феномен – «жизненный путь» (С. Л. Рубинштейн, 1997), который в современных психологических исследованиях наиболее глубоко представлен в рамках нарративной психологии (жизненный путь опирается на личностный выбор, деятельность, общение, однако, невозможен без осмысления и рассказа – «нарратива») (Е. А. Здравомыслова, А. А. Темкина, 2004; Дж. Фридман, Дж. Комбс 2001).

Мы и прежде проводили параллели между конструктивистским направлением в развитии социально-психологических исследований и субъектно-деятельностным подходом, формулируя близость между позициями социального конструкционизма и субъектно-деятельностного подхода (Радина, 2008). Маркируя понимание личности Рубинштейном как социально-дискурсивное и субъектное, мы фактически вновь утверждаем эту «методологическую близость».

Какие возможности открывает нам созвучие между субъектно-деятельностным подходом и социальным конструкционизмом с точки зрения инструментов изучения субъектности, с точки зрения изучения личности как субъекта деятельности и жизни? Мы при-

держиваемся точки зрения С. Л. Рубинштейна, рассматривающего психологический эксперимент как один из наиболее адекватных инструментов изучения субъектности, понимая под психологическим экспериментом эксперимент в его классическом определении (Дружинин, 2000). Тем не менее различного рода сложности в организации психологического эксперимента делают данный инструмент познания исключительным в применении (не случайно экспериментальных исследований личности в современной психологии немного) и вынуждают исследователей искать другие методы, способы, возможности изучения субъектности. Мы полагаем, что, установив согласование позиций между субъектно-деятельностным подходом и социальным конструкционизмом, как адекватный инструмент для изучения субъектности следует рассматривать «качественный подход» – доминирующий в исследовательской практике конструктивистского направления в целом (Е. А. Здравомыслова, А. А. Темкина, 2004; Д. А. Леонтьев, 2005; В. В. Семенова, 1998; А. М. Улановский, 2005 и др.).

А. Страусс и Дж. Корбин считают, что качественная методология выбирается авторами преимущественно в тех областях социального познания, где количественные методы оказываются нечувствительными или неадекватными изучаемому феномену (Страусс, Корбин, 2001). Сравнительные характеристики качественного и количественного подходов мы представляем в таблице 1.

К качественным методам относят, например, неформализованные интервью и наблюдения, фокус-группы и др. – способы познания неизведанной и неструктурированной социальной реальности (Семенова, 1998). При этом проективные методики рассматривают как «промежуточный вариант», поскольку, несмотря на фактический отказ от математической статистики и допущения «свободного реагирования» на «стимулы» со стороны «испытуемого», проективный подход ориентирован на жесткое маркирование психологом полученной реакции в соответствии с исходной теорией, в то время как качественные методики предельно открыты иному опыту, «непознанному».

Традиционно качественную методологию, позволяющую увидеть особенное, частное, рассматривают в контексте гуманитарной парадигмы в социальных науках. Однако если следовать логике К. Левина, считающего, что галилеевское мышление в психологии позволяет «снять напряжение» между «средним» и «особенным», признать исключения и т. д., качественные методы могут быть востребованы и естественно-научной парадигмой, следовательно, нет никакого противоречия между сосуществованием эксперимента и качественного подхода (Левин, 1990).

**Таблица 1**  
**СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ**  
**КАЧЕСТВЕННЫХ И КОЛИЧЕСТВЕННЫХ МЕТОДОВ**

<b>Основания для сравнения</b>	<b>Качественные</b>	<b>Количественные</b>
Статистические процедуры	Игнорирование	Акцент
Выборка	Меньшая	Большая
Парадигма	«Понимающая психология»; индуктивный анализ	Естественнонаучная парадигма; дедуктивный анализ
Происхождение	Из гуманитарных наук	Из естественных наук
Методики	Нестандартизированные	Стандартизированные
Проблематика	Более частная	Более общая
Использование на этапе	Знакомства с проблемой, перехода на новый уровень понимания	Выявления закономерностей
Преимущества	Открытое восприятие разнообразия феноменологий социально-психологических явлений, более глубокий анализ, экономичность	Большой охват. Возможность больших обобщений. Относительная легкость обработки результатов.
Недостатки	Большая вероятность субъективизма в анализе, сложность анализа полученных данных, необходимость участия высококвалифицированных исследователей	Заданные рамки в анализе социально-психологической реальности, невозможность исследовать те явления, которые не укладываются в исходную концепцию

Рассмотрим примеры того, как могут быть использованы качественные методы в изучении субъектности личности. Как первый пример представим исследование, посвященное изучению социального творчества в процессе межкультурного взаимодействия (Радина, Харитонов, 2004).

В данном исследовании мы опирались на нарративную технику «Концентрация опыта в истории» (Фридман, Комбс, 2001), построенную на основе классической психоаналитической техники «Рассказывание истории» (Бурлачук, Морозов, 1989). Согласно процедуре исследования молодые люди рассказывали о своем опыте межкультурных отношений, представляя самую яркую, «доминирующую историю», характеризующую данный опыт (или придумывали себе историю в отсутствии реальной). Все истории были записаны исследователями и далее подвергнуты «осевому кодированию» (техника качественного анализа текста), после чего были идентифицированы сценарии, согласно которым и происходили изучаемые «межкультурные встречи» (А. Страусс, Дж. Корбин, 2001).

Выяснилось, что студенты, обладающие опытом «внешних» межкультурных отношений (выезжающие за рубеж, участвующие в международных образовательных программах), структурируют свой межкультурный опыт как отражение «совместной деятельности» представителей встречающихся культур (таблица 2).

Фактически мы получили «эмпирическую иллюстрацию» к тезису С. Л. Рубинштейна о субъекте, «связывающем» личность и деятельность. Следовательно, социальное экспериментирование, опыт межкультурного взаимодействия и его рефлексия позволяют молодому человеку принципиально иначе организовать «смысловые матрицы» осознания и анализа межкультурных отношений, при котором межкультурное взаимодействие воспринимается как «субъект-субъектный» процесс.

**Таблица 2**

СЦЕНАРИИ РЕАЛЬНЫХ И ПРЕДПОЛАГАЕМЫХ ВСТРЕЧ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ С ИНОСТРАНЦАМИ (%)

№	Тип сценария встречи	Истории студентов, которые не были за рубежом (48 историй)	Истории студентов, которые принимали участие в международных образовательных программах (33 истории)
1	Наблюдение	23	15
2	Неожиданная встреча	12	3
3	Принятие	6	3
4	Уход от общения	2	9
5	Высказывание недовольства	4	3
6	Привлечение внимания	17*	6*
7	Скрываемое удивление	2	9
8	Помощь	24	24
9	Совместная деятельность	8**	28**

*φ: \* – значимость различий  $p < 0,05$ ; \*\* – значимость различий  $p < 0,01$*

Новый опыт позволяет, по Рубинштейну, выделить себя из своего окружения для того, чтобы по-новому, сугубо избирательно связаться с ним (Рубинштейн, 2000). Таким образом, результаты данного исследования, построенного на основе качественного подхода, позволили утверждать, что осмысление реального межкультурного опыта и социальное экспериментирование являются важнейшим условием активизации субъектности личности участника данного межкультурного взаимодействия. Субъектность в данном случае обеспечивает также построение более продуктивных межкультурных взаимодействий в будущем. Осмысление нового опыта и построение новой картины

социальных взаимодействий субъектом межкультурного общения находят отражение в артикуляции «новых моделей взаимодействий», что адекватно считывается при помощи качественных методов исследования.

Другой пример анализа субъектности личности на материале качественного подхода рассмотрим в контексте использования фокус-групп (Радина, Терешенкова, 2006). В данном случае мы исследовали социокультурные особенности развития гендерной идентичности подростков и обнаружили, что в процессе становления гендерная идентичность подростков обретает традиционные характеристики (гендерные идентичности как мальчиков, так и девочек укладывались в патриархальные представления о мужественности и женственности). Использование фокус-групп позволило нам наглядно представить механизмы формирования традиционных гендерных идентичностей, а именно конформизм и подстройку под «внешние образцы» в процессе гендерной социализации.

Наиболее яркая формулировка «работы субъектности» в «формировании гендерной идентичности» – пример обоснования подчинения традиционным «гендерным стандартам», высказанный воспитанницей интернатного сиротского учреждения: «Смотришь на девчонок своего возраста и думаешь, почему я не такая? Начинаешь больше девочкам внимания уделять, с ними больше общаться» (из материалов фокус-группы) (Радина, Терешенкова, 2006, с. 58).

В данном исследовании мы зафиксировали следующее: в процессе рефлексии и поисков в построении гендерной идентичности подростки прислушивались не столько к собственному мнению («самодетерминировались»), сколько ориентировались на внешнее давление. Это позволило нам предположить, что субъектность в построении гендерной идентичности в подростковом возрасте носит «воспроизводящий характер», обусловленный принудительной гендерной социализацией. Подросток размышляет, сравнивает, выбирает линию развития гендерной идентичности (что, без сомнения, характеризует данный процесс как субъектный), однако предпочитает на индивидуальном уровне – на уровне собственной гендерной идентичности – воспроизвести доминирующий гендерный порядок.

Подобные результаты в дальнейшем приводят к анализу противостояния субъектности и социального принуждения, социального давления в процессе гендерной социализации, важно отметить при этом, что именно материалы, полученные при помощи качественного подхода, позволили нам проблематизировать вклад «воспроизводящей» субъектности в становление традиционной гендерной идентичности в подростковом возрасте.

В заключении статьи остановимся на анализе важнейших особенностей, которые необходимо учитывать, выбирая качественный подход в изучении субъектности. Во-первых, качественные методы, несмотря на такую распространенную их характеристику, как «неформализованные», «нестандартизированные», весьма требовательны к исследовательским навыкам психологов. Владение качественными методами предполагает выполнение определенных и порой жестких требований как при соблюдении процедуры проведения того или иного «качественного метода», так и в процессе обработке полученных результатов. Не случайно данная обработка достаточно часто осуществляется не только самим исследователем, но и экспертной группой, а также с привлечением участника исследования, предоставившего материалы для анализа.

Во-вторых, «методологическая пестрота» качественного подхода, по замечанию социологов-количественников (Г. С. Батыгин, И. Ф. Девятко, 1994), требует от исследователя четкого понимания, почему именно качественные методы используются в данном научном проекте, а также какая философская традиция служит методологическим ориентиром для решения поставленных научных задач в рамках данного исследования.

Тем не менее расширение исследовательского инструментария в изучении субъектности и осознанный выбор качественного подхода в осмыслении данной проблемы существенно приблизит доступное эмпирическое поле субъектности, позволит психологам более уверенно ответить на многие важнейшие вопросы, связанные с развитием личности.

## Литература

- Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. М.: Наука, 1981. С. 19–45.
- Анциферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–18.
- Батыгин Г. С., Девятко И. Ф. Миф о «качественной социологии» // Социологический журнал. 1994. № 2. С. 28–42.
- Брушлинский А. В. Психология субъекта. СПб.: Алетейя, 2003.
- Брушлинский А. В., Воловикова М. И., Дружинин В. Н. Проблема субъекта в психологической науке. <http://pslib.ru/problem-subekta-v-p.html>.
- Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психологической диагностике / Отв. ред. С. Б. Крымский. К.: Наукова думка, 1989.
- Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. СПб.: Питер, 2000.
- Здравомыслова Е. А., Темкина А. А. Анализ биографического нарративного интервью в исследовании идентичности // Социальная идентичность:

способы концептуализации и измерения. Материалы Всероссийского научно-методического семинара / Под ред. О. А. Оберемко и Л. Н. Ожиговой. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2004. С. 200–222.

- Левин К.* Конфликт между аристотелевским и галилеевским способами мышления в современной психологии // Психологический журнал. Т. 11. № 5. 1990. С. 135–158.
- Леонтьев Д. А.* Неклассический вектор в современной психологии // Постнеклассическая психология. 2005. № 1. <http://narrativepsy.narod.ru/num1-2005.html>.
- Петренко В. Ф.* Психосемантика сознания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.
- Радина Н. К.* Методологические ресурсы субъектно-деятельностного подхода для гендерных исследований в психологии // Материалы 4-й Всероссийской научно-практической конференции «Личность и бытие: субъектный подход». М.: Изд-во ИП РАН, 2008.
- Радина Н. К., Терешенкова Е. Ю.* Возрастные и социокультурные аспекты гендерной социализации подростков // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 49–59.
- Радина Н. К., Харитонов Т. С.* Анализ сценариев индивидуального поведения в процессе межкультурного взаимодействия и проблема социального творчества // Журнал прикладной психологии. 2004. № 4–5. С. 48–53.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000.
- Рубинштейн С. Л.* Человек и мир. М.: Наука, 1997.
- Семенова В. В.* Качественные методы: введение в гуманистическую социологию. М.: Добросвет, 1998.
- Страусс А., Корбин Дж.* Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники / Пер. с англ. и послесловие Т. С. Васильевой. М.: Эдиториал УРСС, 2001.
- Улановский А. М.* Качественная методология и конструктивистская ориентация в психологии // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 27–38.
- Фридман Дж., Комбс Дж.* Конструирование иных реальностей. М.: Класс, 2001.

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АКТУАЛИЗАЦИИ МНОГОУРОВНЕВОГО ГРУППОВОГО СУБЪЕКТА В РАЗЛИЧНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ**

*С. В. Сарычев (Курск)*

**Проблема.** Экспериментальное исследование надежности малых групп показало, что социально-психологические свойства каждого из изученных нами групповых субъектов в оптимальных, напря-

\* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проекты 08-0600312а и 08-06-72601а/Ц.

женных и экстремальных условиях актуализируются в различной степени. Это проявилось в том, что разные показатели надежности малых групп имеют неодинаковую степень выраженности (Сарычев, 2008).

Группы высокого уровня организованности в напряженных условиях выполняют совместную деятельность безотказно, с минимальным разбросом лучших и худших результатов. Основные эмпирические референты результативности изменяются согласованно, а уровень их выраженности коррелирует со степенью напряженности условий совместной деятельности группы: чем выше степень напряженности условий совместной деятельности, тем меньше отказов, выше результативность, меньше разброс максимальных и минимальных результатов. Члены высокоорганизованных групп придают большое значение согласованию совместных действий, тщательной разработке плана предстоящей совместной деятельности. В напряженных условиях совместной деятельности такие группы способны к произвольной саморегуляции совместной деятельности в соответствии с идеальным образом результата и процесса совместной деятельности (т. е. планом). Взаимодействие в высокоорганизованных группах в напряженных условиях совместной деятельности направлено на деловую интеграцию, усилия членов группы сосредоточены на ключевых моментах взаимодействия, необходимых для достижения групповых целей. В напряженных условиях совместной деятельности они стремятся к созданию более совершенной формы организации жизнедеятельности за счет перестройки взаимодействия.

Группы среднего уровня организованности безотказно действуют в особомотивированной деятельности в напряженных условиях совместной деятельности, в обычной же совместной деятельности в напряженных условиях безотказность несколько ниже. Высокий уровень безотказности в напряженных условиях совместной деятельности, однако достигается за счет более низкого уровня результативности совместной деятельности по сравнению с высокоорганизованными группами. Группы этого типа характеризует увеличение разброса лучших и худших результатов в напряженных условиях совместной деятельности по сравнению с оптимальными условиями. Следует отметить некоторое сужение диапазона разброса по результативности в особомотивированной деятельности в напряженных условиях. Таким образом, динамика основных эмпирических референтов результативности у групп не носит согласованного характера, противоречива. Особенностью среднеорганизованных групп является снижение качества плана совместной деятельности за счет частого использования «стандартных» приемов, усиления шаблонности. Качество

плана снижается также за счет того, что члены таких групп зачастую «не видят» изменений условий совместной деятельности, а если и замечают, то не оценивают их новизны, нового качества ситуации. При разработке плана совместной деятельности эти группы в большей мере ориентированы на оптимальные, а не на напряженные условия совместной деятельности. Согласование функций для членов среднеорганизованных групп представляет трудность. Взаимодействие у групп среднего уровня организованности в напряженных условиях совместной деятельности характеризуется выраженной мотивацией членов группы на поиск оптимального способа взаимодействия, стремлением изменить взаимодействие для улучшения результата деятельности. Большинство групп среднего уровня организованности все же не могут изменить взаимодействие для оптимизации совместной деятельности групп в напряженных условиях совместной деятельности.

Группы низкого уровня организованности характеризуются существенным снижением безотказности в напряженных условиях совместной деятельности по сравнению с оптимальными условиями, особенно заметно возрастает число отказов в особомотивированной деятельности в напряженных условиях. Группы этого типа, тем не менее, способны к повышению продуктивности совместной деятельности в напряженных условиях (только в особомотивированной деятельности), но ценой увеличения разброса лучших и худших показателей результативности и снижения безотказности. Результативность совместной деятельности в напряженных условиях становится непрогнозируемой. План предстоящей совместной деятельности отсутствует или характеризуется низким качеством. Если план имеется, то в напряженных условиях уровень выраженности эмпирического референта «соответствие деятельности плану» снижается. Таким образом, согласование действий и функций осуществляется стихийно, члены низкоорганизованных групп не стремятся к их упорядочению и согласованию и в оптимальных, и в напряженных условиях совместной деятельности. Вследствие отсутствия заранее продуманного способа взаимодействия, его оптимизация в напряженных условиях для низкоорганизованных групп неосуществима. В напряженных условиях уровень самостоятельности и инициативности членов групп этого типа снижается по сравнению с оптимальными условиями.

Таким образом, группы разного уровня организованности характеризуются качественно различными типами динамики и уровнями выраженности основных показателей надежности в напряженных условиях. Свойства группового субъекта в различных условиях актуализируются в определенном диапазоне показателей совместной

деятельности. Более того, в ряде проб групповой субъект максимально актуализирует свои социально-психологические свойства, а в других – психологические свойства группового субъекта реализуются на более низком уровне, порой на минимально возможном. Разные качества совместной деятельности у одной группы могут актуализироваться в различной степени (к примеру, скорость и точность выполнения задания в лабораторном эксперименте с применением приборов – моделей «Арка» и «ГСИ-7» – группа может выполнить точно и без ошибок, но затратить на его выполнение значительное время, а в повторной пробе эта же группа может выполнить то же самое задание быстро, но с ошибками). В ряде проб группа может добиться налаживания хороших отношений в группе, но плохо (с ошибками и отказами) и долго выполнять задание. В этих тенденциях проявляется своеобразие, «индивидуальность» группы, которая в разные моменты своей жизнедеятельности актуализирует свои психологические свойства на разных уровнях, что позволяет говорить о многоуровневости актуализации группового субъекта.

Нам представляется, что положения, изложенные выше, хорошо иллюстрируют высказывания участников (лидеры малых молодежных групп и воспитатели – шефы-инструкторы) лабораторного и естественного эксперимента по изучению группового поведения и совместной деятельности в школе молодежных лидеров «Комсорг» Курской области, приведенные ниже. Эти фрагменты позволяют судить об осознании респондентами наличия ряда уровней актуализации социально-психологических свойств и возможностей группы в совместной деятельности и групповом поведении.

Елена Ф.: «Хотя мы не показали лучшего результата, но мы могли бы работать и лучше, нам не хватило опытности».

Юрий Л.: «Сегодня мы работали так: лишь бы сделать и поскорее домой уйти, азарта не было».

Татьяна О.: «День сегодня был сумбурный, система отработана не была. Все было скачками: спад – подъем, спад – подъем. С утра настроились и действовали хорошо, а потом спад...»

Тамара Д.: «Сегодня мы не удовлетворены своей работой. Сработали „ниже среднего“, не слаженно. Это проявилось в том, что каждый хватался за свою работу, не обращая внимания на остальных „членов группы“».

Жанна К.: «Мы довольны результатами сегодняшнего дня на 90%. Сработали лучше, чем в прошлый раз – больше слаженности. Слаженнее работали, больше было собранности, да и опыт уже появился».

Павел Ч.: «Сегодня мы довольны работой на „Арке“, особенно временем 28 секунд. Но мы могли бы и лучше. Надо быть поговорчивее»

немножко, получше договариваться о том, как собирать „Арку“. Хочется доказать, что мы не хуже других, интересно самоутвердиться».

*Намечающиеся пути решения проблемы.* Можно интерпретировать описанные выше тенденции как естественный разброс полученных результатов, можно выбирать среднее или ограничиться наиболее часто встречающимися значениями показателей, но проявление значительных вариаций в актуализации группового субъекта не может быть просто проигнорировано. Видимо, будет справедливым экстраполировать на группового субъекта (малую группу) разработанное С. Л. Рубинштейном положение о том, что каждый человек не только отличен от других, но он сам в различные моменты живет и действует на различных уровнях и достигает различных высот (Рубинштейн, 1989). По его мнению, каждый человек таит в себе и иногда обнаруживает значительные вариации в смысле уровня, высоты функционирования, что обусловлено многообразием и противоречивостью реального единства психического облика личности. Единство субъекта, таким образом, не сводится к простой однородности. Многоуровневая актуализация группового субъекта в различных социальных условиях требует социально-психологической интерпретации, и мы усматриваем ряд возможных «отправных пунктов» для построения объяснительной схемы.

1. Основой для интерпретации указанных выше явлений может стать ряд положений системного подхода к изучению психологии трудового коллектива (Журавлев, 1988, 1999). В частности, положение о том, что в качестве ведущего основания образования коллектива выступает совместная деятельность, а детерминация коллектива осуществляется не только в психологическом, но в более широком плане. Существует много уровней и типов связей, в которые вступают члены коллектива: пространственно-временные, организационно-управленческие, функциональные, технологические, экономические, социально-психологические, социально-демографические, вещественные и др. Целостность коллектива, по данным А. Л. Журавлева, может складываться на разных основаниях (и даже на нескольких основаниях сразу), что в некоторой степени может служить основой для интерпретации феномена разных уровней актуализации группового субъекта. Проявлению разноуровневости малой группы как субъекта может способствовать и то, что она одновременно выступает как субъект деятельности (что проявляется в целенаправленности, мотивированности, организованности и структурированности), как субъект общения (что проявляется в сплоченности, идентификации и референтности) и как субъект отношений (что проявляется в психологическом климате, совместимости, организационных,

деловых и эмоциональных отношениях). Необходимо исследование вопроса о том, в какой мере и на каком уровне актуализируются указанные свойства каждого из трех субъектов применительно к различным социальным условиям.

2. На положение о разных уровнях проявления группового субъекта в совместной деятельности хорошо «работает» групповой параметр «подготовленность», характеризующий групповой опыт в том или ином виде совместной деятельности (Уманский, 1980). Степень освоения группой различных видов совместной деятельности (учебной, спортивной, культурно-массовой, общественной и др.) может влиять на ее подготовку, процесс осуществления и результаты.

3. Основанием для построения объяснительной схемы рассматриваемого феномена может служить концепция организованности группы (Чернышев, 1980, 2005), согласно которой необходимость в перестройке своей организации группа испытывает не от случая к случаю, а постоянно. Организованность отражает способность группы как коллективного субъекта совместной деятельности к активной перестройке неупорядоченных групповых состояний и действий в упорядоченные, определенные. Она проявляется в ее умении самостоятельно создавать организацию в ситуации неопределенности, сочетать инициативность и разнообразие форм индивидуального поведения с устойчивым единством действий по реализации цели группы. Социально-психологический аспект организованности отражает способность группы к деловой интеграции для оптимального решения групповой задачи, способность группы самостоятельно создавать организацию в ситуации неопределенности и сочетать разнообразие мнений и форм инициативного поведения с устойчивым единством действий членов группы. Теоретически организованность рассматривается как структура основных организационных свойств коллектива: направленности, самоуправляемости, лидерства, единства действий, стрессоустойчивости и межгруппового единства. Указанные свойства образуют иерархическую структуру группы и опосредуют взаимоотношения и взаимодействие членов группы. Изменение иерархического соотношения организационных свойств коллектива ведет к переходу на другой уровень (другие уровни) актуализации социально-психологических свойств группового субъекта.

4. Нам также представляется возможным интерпретировать актуализацию многоуровневого группового субъекта в рамках предложенной нами концепции надежности малых групп в различных социальных условиях (Сарычев, 2007), как проявление степени и полноты актуализации социально-психологических механизмов и компонентов надежности. Социально-психологическими компонен-

тами надежности группы в напряженных и экстремальных условиях совместной деятельности являются: групповая мотивация, групповое сознание, общность образа организационных межличностных отношений, социальная установка на обогащение организационных отношений в группе, обогащенная групповая волевая саморегуляция, социальная установка на успешное преодоление ситуации организационной неопределенности, оптимальная психологическая дистанция между индивидами в системе межличностных отношений в группе. Большая или меньшая представленность указанных компонентов в структуре социально-психологических свойств группы детерминирует различные уровни актуализации этих свойств.

Психологическими механизмами надежности группы в напряженных и экстремальных условиях совместной деятельности являются: развитая ориентировочная часть совместной деятельности, качественное обогащение и преобразование лидерства, активное обращение к групповому опыту совместной деятельности, сохранение организационного порядка, гибкое и целесообразное изменение взаимодействия членов группы, совершенствование функциональной структуры организации. В качестве указанных механизмов выступают социально-психологические явления, которые находят выражение в напряженных и экстремальных условиях и позволяют актуализировать латентные в оптимальных условиях компоненты надежности и раскрывают общие пути актуализации свойств группового субъекта.

*Выводы и обсуждение.* Феномен многих уровней актуализации группового субъекта недостаточно исследован в социальной психологии и требует проработки как концептуальных, так и методологических основ исследования. В качестве концептуальной основы такого исследования может выступить сопоставление и сравнительный анализ указанных нами четырех подходов и возможная разработка адекватных предмету исследования гипотетических конструктов. На уровне частной методологии исследования могут быть использованы принципы системного подхода в исследовании группового субъекта, предложенные К. М. Гайдар: целостность описания (включающая, в частности, многоаспектность); многомерность изучения; многоуровневость анализа; многоплановость групповой детерминации; изучение групповых феноменов в развитии (Гайдар, 2006, с. 21–48). В качестве метода исследования многоуровневости актуализации социально-психологических свойств группового субъекта может быть использован социально-психологический эксперимент в двух его разновидностях – естественный и лабораторный. Кроме того, особенности предмета исследования настоятельно требуют применения лонгитюдного метода для изучения группового субъекта.

## Литература

- Гайдар К. М. Субъектный подход к психологии малых групп: история и современное состояние. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2006.
- Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности в условиях организационно-экономических изменений: Дис. в виде научного доклада ... д-ра психол. наук. М., 1999.
- Журавлев А. Л. Роль системного подхода в исследовании психологии трудового коллектива // Психологический журнал. 1988. Т. 9. №6. С. 53–64.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т. 2.
- Сарычев С. В. Надежность группы в напряженных и экстремальных ситуациях совместной деятельности (социально-психологические основы). Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2007.
- Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников. М.: Просвещение, 1980.
- Чернышев А. С. Социально одаренные дети: путь к лидерству (экспериментальный подход) / А. С. Чернышев, С. В. Сарычев, Ю. Л. Лобков, В. И. Скурятин. Воронеж: Кварта, 2007.
- Чернышев А. С. Социально-психологические основы организованности первичного коллектива (на материалах исследования молодежных групп и коллективов): Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1980.

### СУБЪЕКТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ С. Л. РУБИНШТЕЙНА И ЕЕ РАЗВИТИЕ

*В. В. Селиванов (Смоленск)*

**С**. Л. Рубинштейн оставил психологам богатейшее наследие, которое использовано крайне слабо от его исходного потенциала. Это касается прежде всего субъектной парадигмы исследования психического, одним из основателей которой он является. Взгляды этого ученого настолько опередили время, что сейчас через 120 лет после его рождения и 49 лет после его смерти наблюдается в целом недостаточное понимание основных его идей и взглядов. Тем не менее субъектный подход в психологии настолько перспективен и нов, что снимает большинство неизбежных противоречий и ошибок, которые накопились сегодня в самых разных личностных теориях, в понимании развития психического в онтогенезе, в различных направлениях современной психотерапии и педагогики.

Проблема соотношения мышления и личности является одной из главенствующих в теоретическом наследии С. Л. Рубинштейна. От методологически адекватного решения этой проблемы остается

всего один шаг до субъектной парадигмы. Он осознавал сложившуюся обособленность психологии личности от психологии познавательных процессов и наметил основные пути преодоления данного разрыва в психологии. Единство мышления и личности, по С. Л. Рубинштейну, осуществляется на основе преодоления функционализма при рассмотрении психических явлений, а также через анализ личности как реального субъекта жизнедеятельности. Идея С. Л. Рубинштейна о психическом как процессе, выдвинутая во второй половине 40-х годов XX века, на наш взгляд сыграла решающую роль для преодоления изолированности как мышления от личности, так и личности от ее познавательных и других форм проявления.

В отечественной психологии с разработкой личностного принципа С. Л. Рубинштейном еще в 1930-е годы идея единства личности и психических процессов, личности и деятельности становится основополагающей. «Всякое противопоставление, – указывал С. Л. Рубинштейн позднее, – общей психологии (психических процессов, их закономерностей) и какой-то обособленной от нее личности, которое иногда у нас встречается, в корне ошибочно» (Рубинштейн, 1959, с. 125). Введение личности в изучение психических процессов, состояний, свойств является, согласно С. Л. Рубинштейну, необходимым условием как преодоления функционалистического и бихевиористического рассмотрения психических реалий, так и углубления представлений о существенных характеристиках психического отражения, анализа онтологического статуса психики.

Существенный вклад в разработку проблемы соотношения мышления и личности был внесен уже через сформулированный С. Л. Рубинштейном *личностный принцип*. Согласно личностному принципу, ни одно психическое явление, формирующееся и проявляющееся в деятельности, а значит, и сама деятельность не могут быть правильно поняты без учета их личностной обусловленности. В наиболее общем виде личность понимается как воедино связанная совокупность внутренних условий, представленная индивидуально-целостной структурой ее свойств и качеств, через которые преломляются внешние воздействия. Совокупность внутренних условий, которая выражает собственную логику развития индивида и определяет социальный склад личности, структуры ее сознания, формируется и развивается в процессе реального общественного бытия субъекта, в ходе конкретных видов деятельности и общения, являющихся основным источником психического развития человека, основной формой связи его с объективной действительностью. В деятельности, общении и проч. проявляется индивидуально-психологический склад личности. Таким образом, последовательная реализация личностного

принципа предполагает в качестве субъекта самого человека, его реальное бытие (но не какой-либо психический процесс или сознание) и онтологическое, объективное существование любого феномена психики как явления субъективного, т. е. принадлежащего субъекту.

Зависимость психических процессов от личности проявляется как бы в трех основных измерениях: 1) в существовании различных типов восприятия, памяти и т. д., детерминированных общей организацией индивидуальности человека; 2) в отсутствии у них собственной линии развития, во взаимозависимости психических процессов и общего движения личности; 3) в наличии сознательного, регуляционного уровня при осуществлении тех или иных психических «функций» (Рубинштейн, 1946, с. 617).

Серьезный шаг в преодолении разрыва между психическими функциями и личностью в создании теории субъекта психического был внесен С. Л. Рубинштейном при разработке им *теории психического как процесса*. Процессуальный уровень рассмотрения психических явлений (от познавательных процессов до свойств личности) есть не простой учет динамики, временной развертки психического. Это было представлено и в традиционной психологии. Процессуальность понимается С. Л. Рубинштейном как более глубокий уровень осуществления деятельности (1); в качестве онтологического способа существования психического с его недизъюнктивностью, неизоморфностью, континуальностью, неаддитивностью и др. (2); как определенное соотношение внешних и внутренних условий в процессе функционирования психического (Рубинштейн, 1957, 1997).

Функционализм в психологии не преодолевается, если в качестве «деятелей» психического функционирования начинают выступать вместо познавательных процессов различные качества личности, особенности потребностей и т. д. Как мышление не может мыслить, а восприятие воспринимать, так и испытывать голод или тягу к прекрасному не в состоянии та или иная потребность человека. Мотивация, способности, другие составляющие личности только через включение в непрерывный процесс взаимодействия субъекта с миром, в ходе их формирования становятся детерминантами способа бытия индивида.

Наиболее развернуто процессуальность психического была раскрыта на материале мышления (С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, А. М. Матюшкин, К. А. Абульханова-Славская и др.). Членение мыслительной активности на процесс и результативные выражения позволяет по-новому поставить проблему взаимосвязи личности и мышления. На передний план выдвигается исследование связи личностных особенностей не просто с операциональным составом

мышления, но с той исходной формой мыслительной активности (а именно процессом), в которой и формируются различные устойчивые способы, операции мышления, а также психические свойства, черты личности. Раскрытие непрерывности мышления позволило С. Л. Рубинштейну поставить проблему изучения мотивационного (личностного) аспекта интеллектуальной деятельности в неразрывной связи с процессуальным.

В продолжение идей С. Л. Рубинштейна, в наших исследованиях мышление – это сложный системный процесс, в котором можно выделить основные содержательные компоненты: 1) мыслительные процессы (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, анализ через синтез); 2) мыслительные действия, операции (например, математические операции: сложение-вычитание и др.); 3) формы мышления (понятие, суждение, умозаключение); 4) систему знаний и понятий, взаимосвязанных между собой и используемых субъектом при решении задач; 5) смыслы познаваемого объекта или соотношений условий и требований задачи в зависимости от индивидуального опыта мыслителя, его индивидуальных особенностей и характера складывающейся ситуации при решении задачи; 6) обобщенные эмоциональные компоненты мышления, в частности, предвосхищающие эмоции; 7) обобщенные личностные характеристики, актуализирующиеся в ходе мышления (познавательная и неспецифическая мотивация, свойства, составляющие сознания, способности); 8) обобщенные субъектные свойства (метакогнитивные компоненты, способ и стиль регуляции мыслительной активности и т. д.).

В содержательных компонентах мышления и интеллекта целесообразно выделять два взаимосвязанных плана – когнитивный и смысловой. Смысловой план мышления строится аналогично когнитивному: 1) «резистентные смыслы» (аналог уровня форм в когнициях); 2) личностные смыслы (аналог уровня сформированных установок и операций); 3) операциональные смыслы (аналог уровня познавательных действий); 4) оперативные смыслы (аналог уровня процессов).

В наших недавних экспериментах, проведенных совместно с Ю. В. Алексеевой, был выделен новый вид смыслов в мышлении, которые особенно отчетливо проявляются при решении латеральных задач, – это смыслы-процессы или оперативные смыслы (Селиванов, Алексеева, 2007).

Таким образом, дифференцированное рассмотрение мыслительной активности, как и психического вообще, необходимо предполагает учет процессуального уровня их функционирования. Процессуальный уровень (как более глубокий и подлинно психологический)

обеспечивает единство различных планов психического (когнитивного, мотивационного, личностного, смыслового), т. е. реализует одну из основных функций, присущих субъекту. Для С. Л. Рубинштейна личность как совокупность внутренних условий – это «...не только то или иное состояние, но процесс, в ходе которого внутренние условия изменяются, а с их изменением изменяются и возможности воздействия на индивида путем изменения внешних условий» (Рубинштейн, 1959, с. 99). Следовательно, введение процессуального аспекта в изучение взаимосвязи личности и психических функций предполагает рассмотрение взаимодействия личностных и познавательных компонентов мышления, каждый из которых в свою очередь представляет единство устойчивого и изменчивого, прерывного и непрерывного, сформировавшегося и формирующегося, операционного и процессуального. Применительно к конкретным исследованиям мышления данный подход означает необходимость изучения как мотивационного (личностного), так и операционального пластов мыслительной активности во взаимосвязи с процессами анализа, синтеза, обобщения, абстракции познаваемого объекта.

Как показывают наши исследования, личность претерпевает существенные качественные изменения применительно к сфере тех или иных психических функций (в частности, мышления) и закономерности познания не сами по себе составляют остов личностной организации. Зона единения мышления и личности, на наш взгляд, лежит в самом процессе микротрансформаций личностных и познавательных составляющих мыслительной активности, в единых, целостных формах психических процессов, аккумулирующих в особенном виде всеобщие личностные параметры. Взаимосвязь мышления и личности оказывается предельно динамичной особенно в процессуальном плане и восходит до уровня взаимодействия, взаимопереходов.

Процессуальный подход к решению проблемы соотношения мышления и личности в концепции С. Л. Рубинштейна неразрывно связан с его теорией личности как субъекта жизнедеятельности. На наш взгляд, сочленение процессуального аспекта с субъектными параметрами личности и вообще с положениями принципа субъекта (К. А. Абульханова-Славская) является достаточно эвристичным и перспективным для решения многих практических психологических проблем.

Понятие «субъект» является достаточно высоким обобщением, включающим в себя различные уровни проявления активного, инициативного, интегративного, системного начала. Важной характеристикой субъекта, вероятно, будет выступать его многоуровневая

природа и множественность конкретных проявлений. Понимание человека, личности как субъекта жизни предполагает более глубокое изучение его процессуальных психологических характеристик. Важно определить не только содержательную структуру того или иного личностного параметра, но и его функциональные особенности. Субъектные параметры относятся, как правило, не к частным психическим определениям, свойствам, а к личности в целом. В этом смысле субъект – это более высокий уровень обобщения (например, чем личность), который позволяет рассмотреть деятельностную, активную, творческую, пластичную, свободную, регуляторную природу человеческой психики. Субъект объединяет в себе человека во всех его конкретных проявлениях и психическое в единую систему. Субъект не может быть сведен к сознанию как форме идеального познавательного отношения к сущему, он выступает живущим, действующим существом, сознательно переставляющим бытие и самого себя. В трактовке С. Л. Рубинштейна становление субъекта связано с тем, что человек своим бытием утверждает и усиливает бытие другого, его индивидуальность, самоценность; с тем, что субъект относится к другому как к факту становления его сущности, относится к другой личности как к проблеме, с учетом всей полноты ее сущности, и признает за другими права на самоопределение и свободу. Целостность, единство, интегральность являются важными свойствами субъекта (А. В. Брушлинский).

Понятие «субъект» предполагает наличие познаваемого объекта. Взаимодействие человека с миром, который отражается в виде объекта (объективной реальности, т. е. в его собственной логике и сущности) образует сознание. Взаимодействие субъекта с объектом есть не только гносеологическое отношение, это факт онтологии, реального бытия. Оно включает в себя и познавательный, и действенный, и деятельностный, и личностный аспекты, и план общения.

На наш взгляд, субъектная психологическая парадигма, основы которой были сформулированы С. Л. Рубинштейном, обеспечивает возможность объединения (на основе «снятия») самых разных направлений в психотерапии, в субъектной психотерапии, основное содержание которой состоит в перераспределении функции субъектности с отдельных составных частей психического на личность в целом, в усилении общей субъектности индивида, а также в устранении страха асубъектности.

Использование категории «субъект», субъектной парадигмы в целом позволяет осуществлять достаточно высокий уровень обобщения того материала, который характеризует онтогенетическое развитие психического, объединяя данные совершенно различных личност-

ных теорий и различных возрастных периодизаций в психологии развития. Стадиальное развитие субъекта в онтогенезе позволяет рассматривать его в качестве динамического, развивающегося начала, а не только как определенный уровень развития человека. Стадии онтогенетического развития субъекта (от предсубъектной до угасающей субъектности) отражают естественность угасания и реорганизации не только биологических, анатомических, но и психологических свойств и процессов личности.

Реализация субъектной парадигмы в образовании приводит к созданию нового вида педагогики – субъектной педагогики (Л. Н. Селиванова), сущность которой заключается в совместном развитии двух субъектов – педагога и воспитанника – в особой среде и условиях.

### Литература

- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М.: Изд-во АН СССР, 1957.
- Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М.: Наука, 1997.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946.
- Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М.: Изд-во АН СССР, 1959.
- Селиванов В. В., Алексеева Ю. В. Психология мышления: соотношение смысловых и процессуальных характеристик. Смоленск: Универсум, 2007.

### КОНЦЕПЦИЯ ЛИЧНОСТНОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ С ПОЗИЦИИ СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Д. А. Циринг (Челябинск)

Теория выученной беспомощности рассматривает выученную беспомощность как состояние, возникающее в качестве реакции на травмирующие события. Это наглядно прослеживается в определениях указанного феномена в различных словарях. Например, М. И. Еникеев в «Психологическом энциклопедическом словаре» пишет: «Выученная беспомощность – состояние деятельной пассивности в отдельных ситуациях, возникающее в результате систематических неудач, неустранимых помех; имеет тенденцию к генерализации – распространению на смежные виды деятельности» (Еникеев, 2006, с. 70). В «Психологической энциклопедии» под редакцией Р. Корсини и А. Ауэрбаха автор статьи о выученной беспомощности У. Сэмюэл также неоднократно говорит о «состоянии беспомощности» (Сэмюэл, 2006, с. 108–109).

Однако еще в 1975 году в своей знаменитой книге «Helplessness: On depression, development, and death» М. Селигман, основоположник теории выученной беспомощности, отмечал следующее: «Некоторые люди больше подвержены депрессии и тревоге, чем другие. Для некоторых счастливых ощущение беспомощности и состояние депрессии наступит только после повторяющихся, причиняющих страдания трудностях. Для других малейшая неудача даст начало депрессии; для них депрессия больше, чем состояние, это личностная особенность. Что делает человека столь готовым ощущать беспомощность и оказываться в подавленном состоянии? В опыте, полученном в младенчестве, детстве, подростковом возрасте наиболее вероятно найти основу беспомощности» (Seligman, 1975, с. 132–133). Следует отметить, что М. Селигман сосредоточился на изучении состояния беспомощности, как и его последователи. Идея о различии беспомощности как состояния и как устойчивой характеристики личности получила более позднее развитие в отечественной психологии (Д. А. Циринг, Е. В. Забелина, Е. В. Веденева, Ю. В. Яковлева). Исследования автора настоящей статьи направлены на изучение упомянутого типа личности, склонного к возникновению выученной беспомощности, а совокупность специфических личностных особенностей, определяющих эту склонность, обозначены им как личностная беспомощность.

Беспомощность в этом случае является устойчивой характеристикой личности, развивающейся в процессе онтогенеза под влиянием различных факторов, в том числе системы взаимоотношений с окружающими. Противоположное по своему психологическому содержанию образование, названное самостоятельностью, характеризуется выраженной волевой активностью, оптимистическим мировосприятием, эмоциональной уравновешенностью, интратенсивной мотивацией, креативностью. Структура личностной беспомощности включает в себя мотивационный, эмоциональный, волевой и когнитивный компоненты, имеющие значимые взаимосвязи, отличающиеся на различных этапах онтогенеза. Личностная беспомощность включает в себя специфические особенности волевой сферы: безынициативность, нерешительность, низкую сформированность таких качеств личности, как организованность, настойчивость, недостаточную выдержку, низкую мононоустойчивость. Испытуемые с личностной беспомощностью быстро сдаются в сложной ситуации, отказываются от решения задачи. Мотивационный компонент личностной беспомощности характеризуется экстернальным локусом контроля, мотивацией избегания неудач, низкой самооценкой и уровнем притязаний, страхом отвержения, недостаточной сформированностью ценностных ориентаций. Когнитивная составляющая

включает низкий уровень креативности, ригидность мышления, а также пессимистический атрибутивный стиль. Эмоциональный компонент личностной беспомощности характеризуется замкнутостью, равнодушием, неуверенностью, склонностью к чувству вины, ранимостью, низким самоконтролем, возбудимостью, тревожностью, депрессивностью, фрустрированностью.

Рассмотрение концепции личностной беспомощности с позиции субъектно-деятельностного подхода позволяет существенно обогатить понимание феномена и открывает новые перспективы его изучения. В настоящей статье предпринята попытка наметить некоторые методологические возможности указанного направления.

Как отмечает Е. А. Сергиенко, ценность категории субъекта для психологии состоит в ряде основных аспектов. Первый из них заключается в том, что категория субъекта позволяет обратиться к целостному изучению человека. Второй – в том, что категория субъекта позволяет объединить разрозненные аспекты изучения индивидуальности (темперамента, характера, личности) в единую интегративную индивидуальность человека. Третий – в том, что категория субъекта открывает возможность изучать поведение, деятельность, сознание как опосредованные внутренним миром человека, его субъектными выборами и предпочтениями, его активным построением модели этого мира. «Именно в субъекте как единой метасистеме представлена психика в единстве ее организации, именно в субъекте объединены и естественно-научные, и гуманистические парадигмы исследования человека, именно в субъекте мы находим единство универсального и уникального, именно в субъекте раскрывается индивидуальность человека» (Сергиенко, 2008б, с. 63–64). Указанные Е. А. Сергиенко аспекты имеют непосредственное отношение и к изучению феномена личностной беспомощности в рамках субъектно-деятельностного подхода.

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев (1995) отмечают, что понимание субъекта в психологии связывается с наделением человеческого индивида качествами быть активным, самостоятельным, способным, умелым в осуществлении специфически человеческих форм жизнедеятельности. Наиболее часто этот термин используется для обозначения субъекта деятельности. Б. Г. Ананьев отмечал, что «человек – субъект прежде всего основных социальных деятельностей – труда, общения, познания». Однако в рамках субъектно-деятельностного подхода школы С. Л. Рубинштейна понятие субъекта рассматривается в более широком контексте. Субъект рассматривается как творец собственной жизни.

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев (1995) подчеркивают, что субъектность человека связана со способностью индивида превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобра-

зования. Сущностными свойствами этого процесса они считают способность человека управлять своими действиями, преобразовывать действительность, планировать способы действий, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и оценивать результаты своих действий.

Личностная беспомощность и самостоятельность, являющиеся системными характеристиками личности, рассматриваются в рамках субъектно-деятельностного подхода как внутренние условия, которые обуславливают влияние внешних условий, например, неконтролируемых жизненных событий. Личностная беспомощность при воздействии подобных событий обуславливает возникновение состояния выученной беспомощности при возникновении любых трудностей, то есть характеризует *низкий уровень субъектности*, тогда как самостоятельность обуславливает активное преобразование ситуации субъектом, то есть характеризует *высокий уровень субъектности*.

Можно предположить, что существуют врожденные, генетически обусловленные предпосылки личностной беспомощности (например, особенности нервной системы), но они не носят фатального характера, являясь факторами риска. Количество таких возможных первичных факторов риска невелико, и большая часть является вторичными факторами, связанными с социальными условиями формирования личности. Формирование личностной беспомощности обусловлено взаимодействием различных факторов, как внутренних, так и внешних, и не может быть предопределено врожденными особенностями человека.

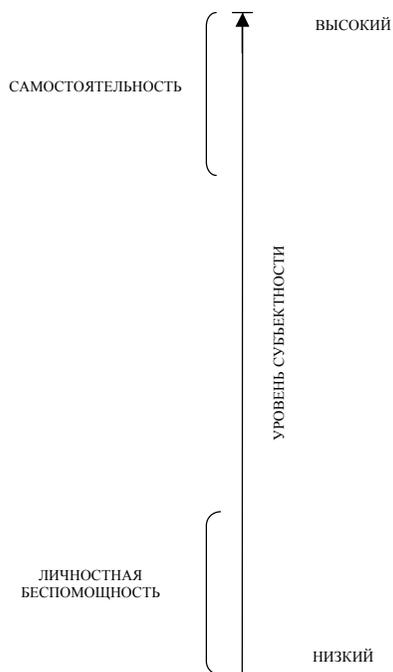
Е. А. Сергиенко отмечает, что субъектность человека развивается постепенно на всем протяжении его жизни и может быть представлена как уровни развития субъектности (Сергиенко, 2008а). Мы предлагаем рассмотреть уровни субъектности как степень выраженности субъектных качеств, по А. В. Брушлинскому, способности «быть творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути: инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфической человеческой активности – творческой, нравственной, свободной» (Брушлинский, 1994, с. 4).

Личностная беспомощность рассматривается, таким образом, как системное качество субъекта, включающее в себя пессимистический атрибутивный стиль, склонность к таким невротическим нарушениям, как депрессия и повышенная тревожность, пониженную самооценку, а также ряд особенностей эмоциональной, мотивационной, когнитивной и волевой сфер личности и характеризующее *низкий уровень субъектности*.

Противоположным полюсом континуума, на котором возможны различные промежуточные варианты, является самостоятельность, которая рассматривается как системное качество субъекта, противоположное личностной беспомощности по своему психологическому содержанию, включающее в себя оптимистический атрибутивный стиль, отсутствие подверженности невротическим нарушениям, в том числе депрессии и повышенной тревожности, адекватную или повышенную самооценку, а также определенные особенности эмоциональной, мотивационной, когнитивной и волевой сфер личности, и характеризующее *высокий уровень субъектности* (рисунок 1).

Нахождение человека на той или иной точке континуума «личностная беспомощность – самостоятельность» является индикатором его уровня субъектности, то есть его способности преобразовывать действительность, а также собственную жизнедеятельность, управлять своей деятельностью.

Проведение исследования в рамках субъектно-деятельностного подхода предполагает также изучение субъекта в его деятельности,



**Рис. 1.** Соотношение личностной беспомощности и самостоятельности и уровня субъектности

в которой проявляются изучаемые психические характеристики. Как отмечал А. В. Брушлинский, «любое психическое свойство, формируясь в ходе предшествующей деятельности, затем при определенных условиях влияет на последующую деятельность субъекта и развивается в ней» (Брушлинский, 2003, с. 35). Личностная беспомощность, сформировавшаяся под влиянием взаимодействия различных внешних и внутренних факторов в свою очередь обуславливает особенности деятельности субъекта. Субъектно-деятельностный подход позволяет рассмотреть в единстве личность и деятельность, изучить деятельность и поведение как опосредованные «внутренними условиями», а также включить в картину исследования историю формирования «внутренних условий» субъекта, к которым относятся травмирующие события и родительские стили воспитания.

Еще один аспект, который затрагивает концепция личностной беспомощности, – это взаимоотношения субъекта с миром, его позиция по отношению к миру, а также история формирования этой позиции.

История развития субъекта как история формирования его внутренних условий имеет особое значение для понимания личностной беспомощности как системного образования. С. Л. Рубинштейн отмечал, что «...по самой своей природе психические явления включаются в причинную взаимосвязь бытия одновременно и как обусловленные, и как обуславливающие. Они обусловлены объективным действием условий жизни, и вместе с тем они обуславливают поведение. Основное заключается в том, что они отражают действительность и регулируют движение и действие» (Рубинштейн, 2003, с. 372). Личностная беспомощность формируется в системе семейных взаимоотношений как необходимый для системы симптом, выполняющий для нее определенную функцию (Циринг, 2009). Устойчивый характер нарушений в детско-родительских отношениях приводит к закреплению личностных особенностей, которые интегрируются в такую целостную характеристику, как личностная беспомощность. Столкновение с неконтролируемыми травмирующими событиями высокой интенсивности для человека с такого рода историей семейных взаимоотношений усиливает феномен беспомощности, делает его более выраженным, генерализирует его в психике человека. Стоит отметить, что вероятность травмирующих событий для детей из семей с нарушениями взаимоотношений выше, чем для детей из благополучных семей, так как именно в таких семьях чаще случаются разводы, детей чаще избивают, родители чаще являются социально неблагополучными, теряют работу, имеют низкий заработок, попадают в тюрьму и так далее.

Личностная беспомощность как системное качество субъекта регулирует его поведение, восприятие, отношение к действительности, деятельность таким образом, что субъект остается в жестких рамках данного ему бытия, он постоянно сталкивается с неподконтрольностью окружающей действительности, возникающей как в силу объективных причин, так и в силу системы убеждений, эмоциональных реакций и всей организации внутреннего мира, отношения к миру в целом. Здесь важно обратиться к категориям бытия и мира. Бытие – это сущее в его прошлом, настоящем и будущем. Важно, что бытие включает в себя и человека, субъект. Человеческое бытие предполагает появление новой характеристики всего бытия с момента появления человека: «...со становлением человека как высшей формы (уровня) бытия в новых качествах выступают и все нижележащие уровни или слои. Тем самым встает вопрос о человеческих предметах как особых модусах бытия. «Мир» предлагает в качестве своего ядра «мир» соотносительный с человеком...» (Рубинштейн, 2003, с. 301). Мир понимается С.Л. Рубинштейном «как бытие, преобразованное человеком и вбирающее в себя человека и всю совокупность отношений, с ним связанных» (там же, с. 404). То есть мир – это бытие, которое изменяется активностью самого субъекта. «Только из отношения человека к бытию может быть понята и вся диалектика человеческой жизни...» (там же, с. 360). Человек, по С.Л. Рубинштейну, является отправной точкой всей системы координат в силу своей активности, возможности изменения бытия, способности выйти за его пределы. Субъект с личностной беспомощностью ограничен в своем взаимодействии с миром в силу особенностей этой характеристики, самостоятельный человек использует широкий диапазон активности, наиболее полно задействуя свои способности изменения бытия, преобразуя его, становясь автором своего жизненного пути.

Таким образом, определение личностной беспомощности в рамках субъектно-деятельностного подхода требует уточнения.

Личностная беспомощность – это системное качество субъекта, обусловленное симптомокомплексом определенных личностных особенностей, возникающих в результате взаимодействия внутренних условий с внешними (системой семейных взаимоотношений, опытом неконтролируемых травмирующих событий), определяющее низкий уровень субъектности, то есть низкую способность человека преобразовывать действительность, управлять событиями собственной жизни, ставить и достигать целей, преодолевая различного рода трудности. Личностная беспомощность проявляется в деятельности, обуславливая снижение ее успешности.

## Литература

- Брушлинский А. В.* Проблемы психологии субъекта. М.: Изд-во ИП РАН. 1994.
- Брушлинский А. В.* Психология субъекта. М.: Изд-во ИП РАН; СПб.: Алетейя, 2003.
- Еникеев М. И.* Психологический энциклопедический словарь. М.: ТК Велби: Проспект, 2006.
- Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. СПб.: Питер, 2006.
- Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
- Сергиенко Е. А.* Субъектная регуляция совладающего поведения // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во ИП РАН, 2008. С. 67–83.
- Сергиенко Е. А.* Ценность категории «субъект» для психологии и некоторые дискуссионные вопросы ее разработки // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Отв. ред. В. В. Знаков, Г. В. Залевский. М.: Изд-во ИП РАН, 2008. С. 62–82.
- Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учеб. пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995.
- Циринг Д. А.* Семья как фактор формирования личностной беспомощности у детей // Вопросы психологии. 2009. №1. С. 22–31.
- Seligman M. E. P.* Helplessness: On depression, development, and death. San Francisco: Freeman. 1975.

# Часть 2

## ЛИЧНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛА В ОБЩЕСТВЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

### ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТБОРА ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ

*А. А. Алдашева (Москва)*

Семейное устройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, дает возможность добиться более высокого уровня адаптивности ребенка в социуме. В целях реализации государственной подпрограммы «Дети и семья» по направлению «научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы» предполагается проведение разработки и совершенствования организационных и информационных технологий по подбору потенциальных приемных родителей для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В настоящее время уже образовалась общность людей со своей структурированной предметной областью деятельности: воспитание детей-сирот или детей, оставшихся без попечения родителей, которая определена социальными нормами и документами, наделена всеми атрибутами профессии (оплата труда, трудовой стаж и т. п.). Можно говорить, что появилась новая социономическая профессия «приемный родитель», относящаяся к типу профессий «человек–человек», психологическую проблематику которой можно успешно разрабатывать на основе выдвинутых С. Л. Рубинштейном принципов «единство сознания и деятельности» (1959; 1998). Это единство, согласно С. Л. Рубинштейну, выступает как единство целей ее субъекта и тех ее мотивов, из которых она исходит, на основе чего формируется концептуальная модель трудовой деятельности, в которую включены определенные этапы ее реализации или действий. На каждом отдельном этапе профессионального развития происходит постоянная идентификация

\* Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 09-06-00301А.

концептуальной модели «что я должен сделать», «что я должен получить», подчиненная достижению конечного результата.

Общим для европейской и американской моделей оценки и подбора замещающих родителей является отбор кандидатов по формальным требованиям и представленным документам, обучение и развитие компетентности для эффективного функционирования в этом виде деятельности. Оценка эффективности работника обычно рассматривается через профессиональную компетентность, как интегральную характеристику деятельности субъекта, соответствующую целям, задачам, полномочиям и ожидаемым результатам деятельности, включая этику, ценности и нормы поведения субъекта, закрепленным социумом. Данный подход к пониманию профессиональной компетенции позволяет очертить основные критерии оценки эффективности работника не только с общих позиций соответствия выдвигаемым требованиям, но и с позиций профессионального статуса.

Интегральная характеристика требований профессиональной деятельности, критерии эффективности, мораль, этика представлены в сознании как устойчивая функциональная система в виде концептуальной модели деятельности, обеспечивающей разного рода связи личностных позиций, которые могут быть как позитивными, так и негативными (Абульханова, 2009). Важными для составления прогноза эффективности деятельности приемного родителя являются индивидуальные способы разрешения противоречий, которые накапливаются в личном опыте человека. Недаром в большинстве рекомендаций по вопросам отбора приемных родителей большое внимание уделяется жизненному пути кандидата и положительному опыту преодоления проблемных ситуаций.

Согласно С.Л. Рубинштейну (1989), в труде существенна не только техника труда, но и отношение человека к труду. Именно в нем обычно заключены основные мотивы трудовой деятельности. Изучение мотивации приемных родителей показало, что наряду с декларируемыми **мотивами** присутствуют и недеклалируемые, а иногда даже неосознаваемые, которые являются движущей силой желания взять ребенка на воспитание. Исследования, проведенные нами, показали наличие отрицательного отношения к образу отца у одиноких женщин, желающих стать приемным родителем. Полные семьи с наличием кровных детей включают приемного ребенка в **проектируемое будущее**. Внутренняя мотивация находится в сложных взаимосвязях с другими компонентами воспитания, среди которых личная **ответственность за будущее ребенка, знания и умения, знания и переживания, навыки, жизненный опыт** порождают чувство уверенности в самоэффективности приемных родителей из полных семей.

Исходя из посылки, что труд приемных родителей принципиально не отличается от родительского труда, главной его задачей является передача накопленных знаний и опыта, которые необходимы «как средство и способ разрешения задач» (Рубинштейн, 1998, с. 500), что является важным для приемных детей, часто имеющих широкий спектр психологических, педагогических и нередко медицинских проблем. Развитие не только у себя, но и у приемных детей способности к **рефлексии**, формирование у приемных детей причастности к миру культуры является очень важным условием для определения не только отношения к собственной позиции, но и к позиции другого (Абульханова, 2009). Оказание помощи в развитии самосознания, ее этико-мировоззренческой позиции (Рубинштейн, 1989) является одним из условий возможности формирования личностных ресурсов приемных детей, так необходимых в преодолении сложной жизненной ситуации, в которой эти дети находились или находятся, а некоторые из них пережили насилие над собой. Таким образом, основываясь на позиции единства сознания и деятельности, мы попытались выделить некоторые необходимые личностные свойства приемных родителей, развитие которых позволит эффективно взаимодействовать с приемными детьми, обеспечить воспитательный процесс, направленный на оказание содействия в самоопределении и идентификации приемного ребенка. Выделенные личностные качества должны стать основанием для формирования минимального набора психологических знаний, которые необходимо предусматривать при профессиональной подготовке и определении требований к подбору приемных родителей.

### **Литература**

- Абульханова К. А. Сознание как жизненная способность личности // Психологический журнал. 2009. № 1. С. 32–43
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1998.
- Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959.

### **АНАЛИЗ ПРИЧИН ОТЧУЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА ОТ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Е. В. Арасланова (Киров)*

**А**ктуальность изучения проблемы отчуждения современных студентов от учебной деятельности в вузе обусловлена рядом обстоятельств. Это, во-первых, динамичность социально-экономических

условий современного общества, требующего не только высокого уровня профессиональной подготовки специалистов, но и развития у них способностей гибко перестраивать свою деятельность, проявлять инициативу, креативность, неординарность действий и поступков, умения жить в условиях существования нестабильности, неопределенности и высокого уровня риска. Во-вторых, резкое экономическое расслоение общества значимо сказывается на атмосфере взаимоотношений в среде студенческой молодежи и их взаимодействии с преподавателями. Высшие учебные заведения нашей страны сейчас начинают осваивать работу в условиях существования социальных групп с резко отличающимися системами жизненных ценностей. Но, к сожалению, организационная культура вузов не выработала пока еще четкой стратегии действий в таких условиях, а отсутствие определенности в системе этических норм создает эмоционально отрицательный фон в образовательном пространстве вузов, является причиной проявления уже с первых курсов у части студенчества отчуждения от профессионального обучения. Это доказывают исследования, проведенные нами на базе Кировского филиала Российского университета инноваций в 2004–2006 годах. Наблюдается повышение числа студентов-первокурсников, у которых было зафиксировано отчуждение от учебно-профессиональной деятельности в вузе, так, в 2004 году отчуждение зафиксировано у 18,2% девушек и у 36% юношей, обучающихся по специальности «Биотехнология», в 2006 году отчуждение зафиксировано у 50% девушек и 38% юношей по данной специальности, по специальности «Информационные системы в экономике» в 2004 году у 47,2% юношей и 5,6% девушек, а в 2006 году уже у 65,7% юношей и 14,5% девушек, обучающихся по данной специальности. Положительная динамика числа студентов первых курсов с проявлением отчуждения зафиксирована на таких специальностях университета, как «Государственное муниципальное управление», «Менеджмент организации», «Финансы и кредит».

Отчуждение от учебно-профессиональной деятельности – это мотивационная позиция не только пассивного отказа студента от участия в учебной деятельности, от получения будущей профессии, но и угроза возникновения агрессивного, разрушительного отношения к профессиональной деятельности и к самому себе.

Изучение проблемы отчуждения в системе образования имеет давнюю историю. Косвенно она описывается уже в работах Я. А. Коменского, Дж. Локка, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского, где раскрываются трудности, препятствующие процессу обучения.

В отечественной психологии проблема отчуждения изучалась В. В. Абраменковой, К. А. Абульхановой-Славской, Т. В. Гавриловой,

Т. П. Скрипкой, В. И. Слободчиковым, Л. П. Стрелковой, В. И. Лебедевым, В. С. Мухиной, и др. В современных исследованиях состояния высшего образования отчуждение студентов от профессионального обучения приобрело особую значимость, обозначены новые аспекты, что позволило посмотреть на эту проблему целостно (Т. В. Белова, В. А. Слостенина, Ю. В. Сенько, А. В. Торохов, Э. Фромм). Теоретический анализ причин отчуждения студентов от учебно-профессиональной деятельности в вузе нацеливает на поиск механизмов преодоления данного феномена в сфере высшего образования.

Нами был определен механизм отчуждения в ракурсе профессиональной вузовской подготовки. Главным в возникновении отчуждения студентов является нарушение мотива к учебно-профессиональной деятельности. В исследованиях С. Л. Рубинштейна отмечается, что «основными мотивами сознательного учения, связанными с осознанием его задач, является естественное стремление подготовиться к будущей деятельности, поскольку учение – это собственное опосредованное, совершающееся через овладение накопленного человечеством знаний, познание мира, интерес к знанию» (Рубинштейн, 1946, с. 563). Отсутствие мотивации студентов к учебной деятельности в вузе обусловлено возникновением ряда внешних и внутренних причин, которые являются пусковыми в механизме возникновения отчуждения. Это происходит тогда, когда у студентов наблюдается рассогласование целей и мотивов, направленных на достижение результата учебно-профессиональной деятельности. Об этом писал С. Л. Рубинштейн: «Единство деятельности конкретно выступает как единство тех целей, на которые она направляется, и мотивов, из которых она исходит. Мотивы и цели деятельности как таковой в отличие от мотивов и целей отдельных действий носят обычно обобщенный, интегрированный характер, выражая общую направленность личности, которая в ходе деятельности не только проявляется, но и формируется» (Рубинштейн, 1946, с. 565). Отчуждение студентов от учебно-профессиональной деятельности происходит тогда, когда общие мотивы учения подменяются частыми целями. Изменение позиции студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности происходит в том случае, когда отсутствуют мотивы к обучению в вузе у студента, тогда негативное действие внешних и внутренних причин является первостепенными и усиливают механизм отчуждения.

На основании исследований Р. Р. Бибрих, И. А. Васильева, Ф. М. Рахматуллина мы выделили и систематизировали внешние и внутренние причины, влияющие на появление отчуждения у студентов в сфере образования. Внешние причины можно условно разделить на четыре

группы: экономические, социальные, факторы качественного образования и семейного воспитания. Раскроем некоторые из них.

Влияние семьи на развитие личности человека бесспорно. Причины нарушения семейного воспитания (неадекватный тип семейного воспитания, культурный уровень семьи и ее ценностные ориентации) оказывают влияние на возникновение отчуждения у студентов от учебно-профессиональной деятельности в вузе. Отделение подростка от семьи, ослабление контроля со стороны родителей, а также отчуждение семьи от подростка является двусторонним процессом развития отчуждения. По мнению подростков, получивших «свободу» в результате такого разрыва, подразумевается отсутствие контроля, свобода передвижений, свобода в выборе социального круга и многое др. Искаженное понимание свободы приводит к тому, что многие студенты, оставаясь без привычного контроля со стороны родителей, который служил для них мотивом обучения длительное время в школе, отстают при обучении в вузе и со временем отчуждаются от учебной деятельности (Хухлаева, 2001, с. 96–97).

К социальным факторам относятся: низкий культурный уровень общества, аддикции, избегание службы в армии, ранние браки. Отличительной особенностью социокультурных процессов, происходящих в нашем обществе, является переоценка ценностей, «...экзистенциальный вакуум и многие другие симптомы социальной патологии, возникающей на почве перелома ценностной основы...» (Леонтьев, 1996, с. 15). Это проявляется в низкой культуре уровня развития общества. По мнению А. И. Рыжикова: «Культура может стать надежным тормозом на пути развития феномена отчуждения человека. Но развитая культура не является полной гарантией уничтожения феномена отчуждения человека. Психология культурного человека может резко изменяться в худшую сторону, если человек попадает в обстановку, способствующую развитию феномена отчуждения» (Рыжиков, 1991, с. 63).

К аддиктивным причинам, рождающим отчуждение, мы относим негативные привычки студентов, игровую и интернет-зависимость. При использовании интернет-ресурсов студентами в вузах необходимо отметить тот факт, что большинство студентов используют интернет не для получения дополнительных знаний, а для облегчения учебной деятельности. Это проявляется в неосознаваемом скачивании готовых контрольных и дипломных работ, предоставляемых в дальнейшем для проверки. Такие случаи в большинстве своем характерны для студентов заочного отделения, которые слабо представляют содержание найденного материала. Использование таким образом информационных ресурсов приводит к отстранению учащихся от учебной

деятельности и формированию привычки к получению результатов без определенных усилий.

Избегание службы в армии. Служба на современном этапе стала одной из внешних причин отчуждения не только по отношению к нравственным позициям личности, но и к учебной деятельности. Большинство студентов не скрывают данный мотив поступления в вуз. В результате учебной деятельности студент ориентирован не на получение профессиональных знаний, а на получение длительной отсрочки от армии, вуз реализует функцию социальной защиты в данной ситуации.

К третьей группе внешних причин мы отнесли экономические, это прежде всего платное обучение и слабая материально-техническая база вуза. Плата за обучение заставляет большинство студентов вузов прибегать к поиску работы за счет свободного посещения лекционных занятий. В результате этого эффективность учебной деятельности начинает снижаться. Чем больше количество часов студент включен в работу, тем больше негативных последствий, связанных с пропусками занятий, что приводит к неэффективной и некачественной профессиональной подготовке. Студент переходит в лучшем случае на репродуктивный способ обучения (переписывания чужих конспектов, либо копирование их). Также одной из внешних экономических причин является недостаточная материально-техническая база вуза: плохо оборудованные помещения учебного заведения, библиотека и ее недостаточное оснащение, отсутствие наглядности, отказ от использования информационных систем в обучении, – все это и многое другое вызывают отчуждение студентов от учебно-профессиональной деятельности.

Четвертая группа причин связана с качеством образовательного процесса в вузе. Это прежде всего неэффективная организация учебного процесса, отсутствие адаптационных программ в вузе, отсутствие межпредметных связей, и индивидуального подхода, недифференцированность оценки знаний и др. В психолого-педагогических исследованиях доказано, что процесс адаптации к обучению в вузе занимает немаловажное значение при формировании у студента положительного отношения к учебной деятельности. Неблагоприятная затяжная адаптация влечет за собой разочарование в будущей профессии и потерю уверенности студента в своих силах. Студенту-первокурснику при поступлении в вуз приходится приспосабливаться одновременно к новым требованиям, которые предъявляет высшая школа, новым условиям обучения и быта, что приводит к снижению продуктивности в учебной деятельности.

Отсутствие мотивации у студентов, неосознанность и непонимание значимости для будущей профессии отдельных предметов при-

водит к отчуждению их не только от предмета, но и от предстоящей учебной деятельности. Проблема отчуждения заключается не только в самом студенте, но и в том, каким образом преподносится учебный материал и как организован контроль за его выполнением.

К внутренним причинам относятся: социально-нравственные, психофизиологические, особенности интеллектуального развития студентов. Развитие интеллектуальной сферы студентов непосредственно связано с учебной деятельностью. У студентов отмечается недостаточный уровень подготовленности по программам средней школы, отсутствие ответственности и учебной активности, искажения в ценностных ориентациях. Слабо выраженные навыки учебной работы, недостаточно развитое словесно-логическое мышление, неразвитость концентрации и распределения внимания, недостаточная выраженность установки на приобретение профессии, случайность сделанного профессионального и жизненного выбора – все это приводит к снижению трудоспособности и потере учебных интересов, разочарованию в получении будущей профессии.

Мы полагаем, что анализ причин отчуждения студентов вуза позволит подойти к проблеме преодоления отчуждения от учебного процесса и включения студентов в учебную деятельность.

### **Литература**

- Леонтьев Д. А.* Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. № 4. С. 13–22.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М., 1946.
- Рыжиков А. И.* Природа и человек: психологические проблемы отчуждения // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 60–64.
- Хухлаева О. В.* Основы психологического консультирования и психологической корреляции. М., 2001.

### **ИЗУЧЕНИЕ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СТУДЕНТОВ НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ ОБУЧЕНИЯ**

*И. В. Афоньшина., Е. Б. Яцунова (Брянск)*

**Р**еформирование образовательной среды, переход высшей школы на многоуровневую систему подготовки специалистов, внедрение в учебный процесс современных технологий делают акцент на компетентность специалиста и предъявляют достаточно высокие требования к личности будущего профессионала, к его потребностно-мотивационной и волевой сферам, а также к системе межличност-

ных отношений в профессии. Естественно, что в этом процессе у его субъектов могут возникать разного рода проблемы (тревожность, агрессивность, конфликты в отношениях, трудности в приобретении профессиональных и личностных компетенций, различного рода деформации и т. д.), и задача его организаторов их вовремя заметить и оказать психологическую поддержку.

Существует ряд профессий, в которых человек может испытывать чувство внутренней эмоциональной опустошенности вследствие необходимости постоянных контактов с другими людьми – состояние эмоционального выгорания (СЭВ).

Эмоциональное выгорание – это процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением работы. (Водопьянова, Старченкова, 2005).

Эмоциональное выгорание – динамический процесс, он возникает поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса, описанным Гансом Селье – основоположником учения о стрессе. В этом процессе проявляются все три фазы стресса:

- 1) нервное (тревожное) напряжение – его создают хроническая психоэмоциональная атмосфера, дестабилизирующая обстановка, повышенная ответственность, трудность контингента;
- 2) резистенция (сопротивление) – человек пытается более или менее успешно оградить себя от неприятных впечатлений;
- 3) истощение – оскудение психических ресурсов, снижение эмоционального тонуса, которое наступает вследствие того, что проявленное сопротивление оказалось неэффективным (Форманюк, 1994).

У людей с СЭВ выявляется сочетание психопатологических, психосоматических, соматических симптомов и признаков социальной дисфункции. Наблюдаются хроническая усталость, когнитивная дисфункция (нарушения памяти, внимания), нарушения сна, личностные изменения. Возможно развитие тревоги, депрессии, расстройств, зависимости от психоактивных веществ, суицидальные попытки. Каждому этапу СЭВ присущи симптомы нарастающего эмоционального выгорания. Так, у человека, подверженного выгоранию **первой степени**, проявляются умеренные, недолгие и случайные признаки этого процесса. Эти признаки и симптомы проявляются в легкой форме и выражаются в заботе о себе, например, путем расслабления или организации перерыва в работе. На **второй стадии** выгорания симптомы проявляются более регулярно, носят более затяжной харак-

тер и труднее поддаются коррекции. Профессионал может чувствовать себя истощенным после хорошего сна и даже после выходных. Признаки и симптомы **третьей стадии** выгорания являются хроническими. Могут развиваться физические и психологические проблемы типа язв и депрессии; попытки заботиться о себе, как правило, не приносят результата, а профессиональная помощь может не давать быстрого облегчения. Человек может подвергать сомнению ценность своей работы, профессии и жизни как таковой.

Синдром эмоционального выгорания – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. Это приобретенный стереотип эмоционального, чаще всего профессионального, поведения. «Выгорание» – отчасти функциональный стереотип, поскольку позволяет дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. В то же время выгорание отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и в отношениях с партнерами. Целью проведенного исследования было изучение особенностей синдрома эмоционального выгорания у студентов разных курсов, возникающего в процессе выполнения профессионально-учебной деятельности.

В исследовании принимали участие 58 студентов 1, 3, 5-го курсов (по 20, 22, 16 человек в соответствующей группе). В числе испытуемых – 40 девушек и 18 юношей. Следует обратить внимание на то, что обследование проводилось в феврале-марте, когда завершились практики у студентов 3-го (учебная) и 5-го (вторая производственная) курсов. Именно в эти периоды студенты приобретают реальный опыт не только знакомства, но и практического участия в учебно-воспитательном процессе.

Результаты распределения студентов по уровню сформированности синдрома эмоционального выгорания приведены в таблице 1.

Видно, что у подавляющего большинства студентов 1-го и 3-го курсов синдром формируется или уже сформирован (80% и 85% соответственно), тогда как все пятикурсники подвержены его формированию или сформированности.

**Таблица 1**

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПО УРОВНЮ СФОРМИРОВАННОСТИ  
СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ (%)

Синдром	1 курс	3 курс	5 курс
не сформирован	20	15	0
формируется	50	60	37,5
сформирован	30	25	62,5

Чем дольше студенты учатся, чем старше они становятся, тем более выражены проявления синдрома. Студенты начиная с 3-го курса включаются в профессиональную деятельность в ходе учебной (3-й курс) и производственной (5-й курс) практик, при этом у пятикурсников за плечами уже три практики. Конечно, начинающим педагогам приходится не только наблюдать со стороны, но и нередко становиться участниками различных эпизодов учебно-воспитательного процесса, вступать в профессиональное взаимодействие со старшими коллегами. Не всякий опыт оказывается позитивным, некоторые из них испытывают на себе действие различных психотравмирующих факторов. Следует заметить, что немало студентов начинают работать к пятому курсу, и это увеличивает и физическую, и психическую нагрузку.

Сравнение юношей и девушек по уровню сформированности синдрома эмоционального выгорания показало, что среди первокурсников значительно больше юношей (80%), чем девушек (26,7%), у кого симптомы и некоторые фазы формируются, но у 73,3% девушек синдром эмоционального выгорания уже сформирован. Эти различия статистически достоверны по  $\phi$ -критерию Фишера ( $\phi_{эмп} = 2,19, p \leq 0,05$ ;  $\phi_{эмп} = 3,99, p \leq 0,01$  соответственно).

Это указывает на то, что в процессе вхождения в новую, профессионально-учебную деятельность девушки оказались более уязвимы, менее адаптивны и нуждаются в большем внимании со стороны организаторов учебно-воспитательного процесса.

Ко второму семестру третьего курса уже у каждой второй девушки (50%) синдром формируется, а юношей с соответствующим уровнем «эмоционального выгорания» на 10% меньше (70%), чем на первом.

Меньше доля девушек-третьекурсниц по сравнению с первокурсниками со сформированным синдромом (30%), но при этом появились юноши, у кого сформировался синдром эмоционального выгорания (20%).

На выпускном курсе практически у всех студентов, и юношей и девушек, «эмоциональное выгорание» находится на стадии формирования (33,3% и 38,5% соответственно) либо уже сформировано (66,7% и 61,5% соответственно).

Распределение студентов по уровню сформированности фаз СЭВ представлено в таблице 2.

Обращает на себя внимание фаза резистенции, формируемая или уже сформированная, часто выявляемая у студентов изучаемых курсов (95%, 85%, 93,75% соответственно). Кроме того, имеют место сочетания разных фаз с разным уровнем сформированности, особенно это заметно у студентов 5-го курса.

**Таблица 2**

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПО УРОВНЮ СФОРМИРОВАННОСТИ ФАЗ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ (%)

Фаза	1 курс			3 курс			5 курс		
	несф.	форм.	сформ.	несф.	форм.	сформ.	несф.	форм.	сформ.
напря- жение	40	50	10	85	5	10	50	31,25	18,75
резис- тенция	5	50	45	15	60	25	6,25	31,25	62,5
истоще- ние	35	50	15	75	15	10	25	43,75	31,25

Анализ сформированности симптомов синдрома эмоционального выгорания показал следующие результаты.

С наибольшей частотой, доминирующими в фазе «напряжения» у студентов 1, 3, 5-го курсов является симптом «тревоги и депрессии» (35%, 15% и 31% соответственно). Это свидетельствует о переживании сложных обстоятельств, связанных с профессионально-учебной деятельностью, в процессе которой может возникать неудовлетворенность собой, разочарование в выбранной деятельности. Этот симптом считается крайней точкой в формировании тревожной напряженности при развитии эмоционального выгорания.

У каждого пятого первокурсника выявлен в фазе «напряжения» симптом «загнанность в клетку». Для этих студентов включение в новую деятельность сопровождается развитием стресса. Это состояние интеллектуально-эмоционального тупика, когда проблемы и трудности кажутся бесконечными, а сил недостаточно, чтобы с ними справиться, и каждая ситуация воспринимается как безысходная, но у каждого будущего специалиста это проявляется индивидуально.

В фазе «резистенции» по частоте выявления у студентов 1, 3 и 5-го курсов доминирующими являются симптомы «неадекватного избирательного эмоционального реагирования» (70%, 55%, 62,5% соответственно) и «редукции профессиональных обязанностей» (50%, 35%, 50% соответственно). Этих студентов характеризует избирательность в проявлении отношения к студентам и преподавателям, граничащего с неучтивостью, равнодушием, черствостью, интерпретируемые партнерами как неуважение. Нередко эти проявления переходят границы принятых норм. В деятельности студенты склонны упрощать свои обязанности, ищут легкие пути к их выполнению. Все это проявляется в «школярничестве» как одной из форм.

В фазе «истощения» мы отметим у первокурсников (25%) симптом «эмоционального дефицита», который проявляется в раздражении, обидах, грубости по отношению к сокурсникам как субъектам общей

деятельности, в равнодушии к ним. Коллеги больше не способствуют интеллектуальной, волевой отдаче. Профессионально-учебная деятельность не развивается как совместная, коллективная, где все окружающие люди имеют близкие цели, решают общие задачи, включая преподавателей.

Мы отмечаем более частые обращения студентов разных курсов на кафедру за консультациями, с просьбами о помощи по выходу из состояний тревоги, страха, неуверенности, по организации режима работы, по нормализации отношений со сверстниками. Не вызывает сомнения необходимость системы психологической поддержки студентов, которая может включать такие формы работы, как консультации, тренинги, обучающие программы, создание комнаты психологической разгрузки.

Проблема «эмоционального выгорания» представляет не только научный интерес, она имеет большую практическую значимость при использовании полученных данных в системе психогигиенических, психопрофилактических и психокоррекционных мероприятий, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья студентов.

### **Литература**

- Бойко В. В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / Под ред. В. В. Бойко. СПб., 1999.
- Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб., 2005.
- Форманюк Т. В.* Синдром «эмоционального выгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6.

## **ПРИМЕНЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ И САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ**

*Т. Д. Барышева (Мурманск)*

**И**ntenсификация подготовки будущих специалистов относится к приоритетным требованиям высшего профессионального образования. Несмотря на трудности современного этапа модернизации высшей школы, ключевым элементом вузовского образовательного процесса должно оставаться планомерное развитие профессионального сознания студентов.

Эффективность использования технологий интенсификации подготовки специалистов часто зависит от представлений об осо-

бенностях развития их профессионального мышления. Выделяются разные подходы к определению его сущности (С. Л. Рубинштейн, П. Я. Гальперин, В. Я. Ляудис, Б. Ц. Бадмаев, А. В. Карпов, М. М. Кашапов, Л. Д. Столярченко, В. В. Бойко, Ю. В. Скворцова, О. М. Краснорядцева и др.). Профессиональное мышление может пониматься как проявление самоорганизации профессиональной деятельности. В современной психолого-педагогической литературе описаны разнообразные подходы к формированию и развитию мышления педагога, которые в полной мере относятся и к процессам становления профессионального мышления педагогов-психологов. В последнее десятилетие профессиональное мышление в ряде концепций рассматривается как рефлексивная умственная деятельность по решению профессиональных задач.

Модернизация современного высшего образования должна охватывать и область его содержания, и технологии подготовки специалистов-профессионалов. При этом важно, чтобы не была потеряна личностно-развивающая стратегия, целью которой является обеспечение становления личности, способной к самообразованию и саморазвитию. Методы вузовской подготовки должны быть направлены в первую очередь на формирование обобщенных стратегий решения профессиональных задач и в то же время обеспечивать будущему профессионалу умения обобщать собственную практику и выяснять необходимость и последовательность действий по изменению собственной личности. Поэтому акмеологический акцент в развитии личности студента и его профессиональной позиции необходимо ставить на процессе саморазвития, самопроектирования.

Разработка в психологии идей субъектного подхода к развитию личности привело к оформлению концепции самопознания, самопонимания, рефлексии (С. Л. Рубинштейн, В. Франкл, А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова, В. П. Зинченко, И. Н. Семенов, В. И. Моросанова, В. В. Столин, В. В. Знаков, Д. А. Леонтьев и др.). В работах отечественных психологов изучено познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности, установлена взаимосвязь самопознания и самореализации личности, роль понимания в познании и общении и т. п. А. В. Карпов подчеркивает, что любая активность субъекта, направленная на планирование решения проблемной ситуации, контроль собственного понимания ее, оценку качества продвижения по ходу решения ситуации, метакогнитивна по своей природе (Карпов, 2005). Следовательно, навыки метапознания должны быть частью профессионального инструментария педагога, и тем более педагога-психолога.

Однако становление метакогнитивной, метарефлексивной позиции у студентов проходит со значительными трудностями. Осо-

бенно актуально это в отношении рефлексивных, метакогнитивных компонентов профессионального мышления. Анализ показывает, что несмотря на активное применение в отдельных центрах психологического образования разнообразных рефлексивных методических подходов и технологий (таких как индивидуальные рефлексивные практики, рефлексивный тренинг, супервизия, практики интуитивного постижения психической реальности и т. п.) рефлексивный компонент в целом в подготовке педагогов, психологов и специалистов других профилей выступает, как правило, в виде отдельных нерегулярных, несистематизированных заданий.

Помимо совершенствования профессионального мышления перед вузовским обучением встает еще одна задача стратегического характера: преподавателям необходимо на протяжении всего обучения в вузе целенаправленно формировать у студентов готовность и навыки использования метапознания как в традиционной учебной деятельности, так и при решении проблемных ситуаций. Психологический анализ основных подходов к исследованию метапознания позволяет констатировать, что все они в той или иной степени основываются на рефлексии субъектом процесса и результата собственной деятельности.

С. Л. Рубинштейн относил к внутренним, интрапсихическим условиям развития рефлексии, которая позволяет личности «выйти из полной поглощенности непосредственной деятельностью для выработки соответственного отношения к ней, для занятия позиции над ней, чтобы с высоты этой позиции осознать свою деятельность, критически ее проанализировать и конструктивно усовершенствовать» (Рубинштейн, 1976, с. 351–352).

По мнению А. В. Карпова, анализ рефлексии с точки зрения индивидуальной меры развитости и сформированности позволяет выявить дифференциальные различия ее результативных параметров. Тем самым процесс рефлексии выступает основой и собственно процессуальным содержанием рефлексивности как индивидуального качества субъекта, как свойства личности (Карпов, 2005). Таким образом, открывается возможность последовательного повышения уровней рефлексивности обучаемого с помощью специально разработанных процедур и технологий.

С начала 70-х годов XX века ставится задача исследования рефлексивного мышления учителей в процессе преподавания. Ранее только практическая деятельность считалась основной задачей преподавателя, хотя уже в теории Д. Дьюи упоминается о связи рефлексивного мышления и педагогической деятельности. Многие авторы сейчас начинают выделять рефлексивное преподавание в качестве ведущего ас-

пекта профессиональной подготовки педагогов. Достижение высокого уровня эффективности в профессиональной деятельности обязательно предусматривает наличие рефлексивности мышления в «арсенале» преподавателя. Е. К. Осипова, М. М. Кашапов, Ю. В. Скворцова и др. относят рефлексивность к важнейшим качествам профессионального мышления педагога, наряду с проблемностью, комплексностью, конкретностью, конструктивностью, самостоятельностью, критичностью, индивидуализированностью мышления.

В обзоре С. Инбар анализируются современные представления зарубежных исследователей о проблеме «рефлексивного преподавания» и характеризуются различные его модели – модели Д. Шона, Р. Росса, Мактаггарта-Кеммиса, В. Лудена и др. (Инбар, 2004). Например, Д. Шон, считающийся одним из главных теоретиков в данном русле, рассматривает практическую рефлексию как способность профессионала интегрировать собственный опыт, имеющиеся теоретические знания и исследовательский подход с целью поиска оптимального решения неоднозначных практических проблем. Особенно значима рефлексия в профессиях социоэкономического профиля, отличающихся насыщенным психологическим фоном и затруднениями в технологической регламентации деятельности. Д. Шон выделяет два основных типа рефлексии: рефлексия в процессе деятельности и рефлексия об этом процессе. Тонкой особенностью первого типа рефлексии является то, что она характерна исключительно для лица, действующего в конкретной ситуации. Второй тип может быть присущ и наблюдателю как соучастнику процесса, принимающему участие в анализе действий и их осмысливании, а также в проверке получаемых результатов. В силу «замкнутости» обсуждений возникает круговой характер обмена мнениями, который может вызвать внутренние психологические изменения у обеих сторон (деятели и наблюдателя), что служит основой как для рефлексивного наблюдения, так и для рефлексивного обучения (Шон, 1990). Этот вывод является одной из методических посылок организации обучающихся курсов по развитию метарефлексивной позиции у педагогов.

Рефлексивная модель обучения позволяет создавать и применять различные мотивационно-стимулирующие условия для самореализации индивидуальных образовательных ресурсов и творческого потенциала обучаемых. Усиление рефлексивного компонента в качестве методического приема при изучении психологических дисциплин открывает переход к метапознавательной деятельности студентов, к осознанному использованию ими собственных приемов построения действий, к пониманию психологической основы действий будущей профессиональной деятельности.

Как отмечает А. В. Карпов с соавторами, одной из наиболее остро дискутируемых тем в последнее время становится вопрос о возможности целенаправленного формирования метакогнитивных навыков (Карпов, 2005). Ряд зарубежных авторов утверждает, что для достижения наивысшего уровня профессионализации в какой-либо области необходим метакогнитивный контроль за ходом решения профессиональных задач. Важной частью обучения при этом является обучение навыкам саморефлексии.

Широкое поле для развития рефлексивности у студентов-педагогов предоставляет педагогическая практика. Например, разработанные нами психологические задания к учебно-воспитательной и стажерской практике будущих учителей начальной школы и учителей безопасности жизнедеятельности содержат в себе элементы рефлексивного подхода, выстроенные в определенной иерархии. В ситуациях решения рефлексивных задач студенты осваивают новую личностную позицию, связанную со сменой установки от освоения предметного знания к выявлению способов собственной мыслительной работы.

Другой вариант проектирования учебной дисциплины, в котором в большем объеме и более системно сделана попытка реализовать рефлексивные технологии для развития метакогнитивных компонентов профессионального мышления, представлен в программе курса «Методика преподавания психологии» и программе преподавательской практики для педагогов-психологов (Барышева, 2005). Характерной особенностью нашего подхода является направленность рефлексивного процесса и возможность управления им в целях становления и развития продуктивной деятельности педагогов-психологов. Апробация проекта свидетельствует о достаточной плодотворности стратегии направленной рефлексии. Практическая учебно-преподавательская деятельность позволяет стимулировать процессы профессионального самоосознания у студентов. Рефлексия профессионально-деятельностных проявлений выделяется как основное направление рефлексивного процесса. В этом случае обязательный анализ выполнения практикантами преподавательской функции осуществляется по заранее разработанным критериям. Имплицитно задается и второе направление рефлексивного процесса – рефлексия личностных проявлений. Специально внимание практикантов к данному направлению не привлекается, но значительная часть студентов так или иначе выходит на осознание своих личностных затруднений и стремится обсудить их с психологом-наставником. Консультирование с преподавателем-куратором по личностным проблемам в период преподавательской практики становится одним из способов реализации психологического сопровождения развития личности студента в вузе.

Идея направленности рефлексивного процесса подкрепляется принципом и процедурой «трехсторонней рефлексии» (Барышева, 2005, 2006). Их организационная суть заключается в том, что одни и те же явления преподавательской практики наблюдаются и осмысливаются с трех сторон – самого практиканта, находящегося в ситуации преподавания, преподавателя-куратора и студента-однокурсника, реализующего в данный момент функцию «учебной супервизии». Таким образом, каждый студент в течение практики неоднократно оказывается на разных уровнях метапозиции относительно профессионально-деятельностных проявлений. В нашем варианте проведения преподавательской практики используются различные формы организации супервизии. Групповая форма предполагает работу одного супервизора (преподавателя-куратора) одновременно с несколькими супервизируемыми (практикантами). Кроме того, применяется индивидуальная форма супервизии в двух вариациях: «преподаватель–практикант» и «учебный супервизор (сокурсник)–практикант». В этом случае вариант взаимодействия практикантов квалифицируется как «взаимная супервизия». Основная задача супервизора заключается в консультировании обучающегося, предоставляя ему возможность рефлексировать свои профессиональные действия и свое профессиональное поведение. Этот «обмен мнениями» носит замкнутый рефлексивный характер внутри диады или триады участников. Круговой характер метапозиции проявляется и в том, что происходящие изменения служат одновременно основой для наблюдения процесса и обучения в ходе рефлексии после действия (Шон, 1985).

Следует отметить, что супервизия не является способом контроля за профессиональной деятельностью специалиста, а представляет собой обучение посредством консультирования. Несмотря на активные исследования, до сих пор отсутствует согласованная теория, признанная методика и четко сформулированные цели, с помощью которых можно определить уровень развития супервизии. По признанию многих практикующих российских психологов, супервизия пока не является значимым инструментом профессионального обучения или совершенствования специалистов.

Прием «учебной супервизии», который мы используем, внешне сходен с методом обучения «через другого», предложенным Э. А. Колдзеем и В. А. Петровским. Суть этого метода заключается в том, что студенты осуществляют различные учебные роли в ситуации моделирования профессионально-ориентированной учебной деятельности. Организация обучения проводится в форме ролевой игры, где основной единицей анализа выступает триада учебного диалога.

А. А. Алимов, используя данный метод при обучении студентов-психологов становлению смысловой профессиональной установки, создавал группы студентов, в которых они обсуждают возможные способы ролевого поведения, принимают тему учебной деятельности. В рамках одной и той же ситуации студенты обмениваются ролями с другими участниками группы, получая возможность оценить учебную ситуацию взаимодействия с различных позиций. Условие включения студентов в профессиональную ситуацию выполнялось либо за счет включения их в моделируемую психологическую деятельность, либо за счет решения ими предлагаемых профессионально-психологических ситуаций в ходе занятий, воспроизводящих обстановку реальной деятельности психолога-практика (Алимов, 2005).

В нашем варианте проведения преподавательской практики основная задача «учебного супервизора» заключается в консультировании обучающегося через предоставление последнему возможности рефлексировать свои реальные профессиональные действия и профессиональное поведение не в моделируемых, а в действительных ситуациях. Необходимым условием эффективности процесса педагогической рефлексии является непосредственное включение студента в ситуацию непосредственного осуществления профессиональной деятельности.

Преподавательская практика как раз дает возможность студенту быть включенным не просто в моделируемую педагогическую деятельность и не в условную педагогическую ситуацию, а непосредственно в педагогическую работу и, соответственно, более целенаправленно развивает различные компоненты профессионального мышления, в том числе метакогнитивные, рефлексивные. В результате включения в процесс «учебной супервизии» практикант может систематизировать свой психолого-методический арсенал и наметить стратегии самоизменения. Участие в подобной рода групповой процедуре имеет как индивидуальный, так и коллективный эффект. Продуктивным для объяснения обучающих эффектов может послужить подход О. А. Андреевой, исследовавшей микросоциальные технологии как специально организованные краткосрочные формы работы с группой в микросоциальном контексте взаимодействия. Они позволяют с помощью воздействия на элементы социальной ситуации активно управлять процессом формирования и изменения установок и представлений будущего психолога, структурировать его профессиональное самосознание и актуализировать в нем профессионально важные характеристики (Андреева, 2007).

Педагогическая практика, сконструированная в русле интенсивного развития рефлексивной, метакогнитивной позиции студен-

тов, позволяет получить и другие значимые «продукты обучения»: формирование структуры знаний с увеличением межпредметных связей; стимулирование становления профессионализма у студентов; сочетание профессионального роста и активизации их личностного потенциала; усиление рефлексивности как способа повышения качественных параметров образования и т. д.

Активизацию ценностной метарефлексивной позиции, по мнению В. Я. Ляудис, можно рассматривать как предпосылку раннего становления методического мастерства у будущих педагогов-психологов (Ляудис, 2003). Таким образом, открывается возможность последовательного повышения уровней метакогнитивности обучаемого, с помощью специально разработанных процедур и технологий. На наш взгляд, применение рефлексивного подхода в обучении может привести к существенным положительным преобразованиям качества педагогического и психологического образования. Мы полагаем, что акмеологические резервы повышения качества подготовки профессионалов можно найти в расширении практики системного применения рефлексивных обучающих технологий при одновременном анализе их эффективности.

### Литература

- Алимов А. А. Становление смысловой профессиональной установки в учебной деятельности. М., 2005.
- Андрева О. С. Микросоциальные технологии и механизмы их воздействия на профессиональное самосознание студентов // Сибирский психологический журнал. 2007. № 25. С. 84–86.
- Барышева Т. Д. Методика преподавания психологии. Практические задания и методические рекомендации. Мурманск, 2005.
- Барышева Т. Д. Развитие рефлексивных компонентов профессионального мышления педагогов-психологов в условиях преподавательской практики // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты. Материалы 3-й Национальной научно-практической конференции. Т. 1. М., 2006.
- Инбар С. Рефлексия как фактор формирования профессионально-педагогической позиции. СПб., 2004.
- Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. М., 2005.
- Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. М., 2003.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.
- Скворцова Ю. В. Метакогнитивные компоненты педагогического мышления преподавателя высшей школы. Ярославль, 2005.

## ПСИХОЛОГИЯ НРАВСТВЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА В СВЕТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕИ С. Л. РУБИНШТЕЙНА О СВЯЗИ ПСИХОЛОГИИ С ЭТИКОЙ

*А. Н. Бражникова (Брянск)*

**В**клад С. Л. Рубинштейна в отечественную и зарубежную психологию не вызывает сомнения. Одной из актуальных и перспективных для современной психологии человека, на наш взгляд, является идея ученого «об этической нравственной переделке отношений людей в соответствии с принципами человечности» (Рубинштейн, 2003, с. 26).

Придавая большое значение отношениям, С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что «свою объективную содержательность психология человека и его деятельность черпают из отношения человека к другому человеку и обществу... Отношение к другому человеку, к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину. „Сердце“ человека все соткано из его человеческих отношений к другим людям; то, чего оно стоит, целиком определяется тем, к каким человеческим отношениям оно стремится, какие отношения к людям, к другому человеку он способен установить. Психологический анализ человеческой жизни, направленный на раскрытие отношений человека к другим людям, составляет ядро подлинно жизненной психологии. Здесь вместе с тем область „стыка“ психологии с этикой» (Рубинштейн, 2003, с. 235).

Идею неразрывной связи психологии и этики, развивают и реализовывают в своих исследованиях авторы различных отраслей современной психологии (Б. С. Братусь, М. И. Воловикова, Р. М. Грановская, А. Л. Журавлев, Н. А. Журавлева, Н. А. Коваль, А. Б. Купрейченко, А. С. Чернышов, и др.), которые, несмотря на мнения некоторых ученых, что в условиях рынка соображения морали отодвигаются на второй план (Китов, Шиянов, 2002, с. 5), не уклоняются от «нравственных императивов и рассуждений».

Происходящие в стране перемены изменили функциональные нравственные ценности, подорвали веру в справедливость, добро, милосердие в «нормальные человеческие отношения». И это не может не вызывать беспокойства. В настоящее время как никогда общество нуждается в изучении и всестороннем осмыслении новых процессов и явлений в области нравственности и требует от науки глубокой переработки ее психологических аспектов. Ведь роль науки сказывается прежде всего через соотношение ее с нравственностью. А для российского менталитета характерно особое внимание к нравственным проблемам (Воловикова, 2004, с. 16). Указывая на многоцветность мне-

ний о сегодняшнем состоянии психологической науки, Б. С. Братусь предлагает российскому пути развития три подхода: гуманитарный, христиански ориентированный и нравственно ориентированный (Братусь, 2000, с. 34).

Вечность и актуальность нравственной проблематики бесспорна. На разных этапах исторического развития в разных науках по многим направлениям с различных позиций обсуждались проблемы нравственности и пути развития высоконравственной личности. Особенно широко данные вопросы обсуждались в советский период.

Не ставя своей целью вступать в дискуссию по выше названной проблеме, считаю, что основная ошибка специалистов в области нравственности в эпоху социализма в том, что они лишь пропагандировали, поучали, вызывали к чувству долга, забыв о сложности и неповторимости психики каждого человека, или, другими словами, не учитывали индивидуально-психологических особенностей личности. И сегодня назрела необходимость переосмысления проблемы нравственности и нравственного развития личности в интеграционном процессе наук о человеке, где центральное место должно принадлежать психологии, поскольку именно психология позволяет увидеть, какое место в жизни каждого человека занимает нравственность и каково ее влияние на психическое здоровье личности и социально-психологическую безопасность общества.

Повышение нравственного уровня личности и общества в целом особенно необходимо в настоящее время, ибо в современном обществе ярко прослеживается нравственный кризис. Отношения между людьми формируются личной выгодой, эгоистическими интересами, стремлением к примитивному удовлетворению своих желаний. Все меньше и меньше человек прислушивается к голосу совести, не руководствуется чувством чести, принципами честности и порядочности, что влечет за собой негативные последствия как в выполнении профессиональных обязанностей во многих сферах профессиональной деятельности, так и жизни общества в целом. Ведь в жизни каждого человека более значимыми оказываются чаще всего именно человеческие отношения: какую бы конвенциональную роль он ни играл, в какой бы сфере деятельности ни находился, где бы ни работал, главное для него – отношение другого и отношение к другому.

Человек, по мнению С. Л. Рубинштейна, есть человек лишь в своем взаимоотношении к другому человеку: человек – это люди в их взаимоотношениях друг к другу. Человек как абсолют, «как вещь в себе», как нечто обособленное и замкнутое в себе – это не человек, не человеческое существо и, более того, это вообще несуществующее – ничто (Рубинштейн, 2003, с. 281). Только во взаимоотношениях с другим

человеком и с собой можно определить нравственную сущность человека.

Наибольшее влияние нравственный кризис, переживаемый обществом, оказал на нравственный уровень молодежи, основной частью которой является студенчество. Н. А. Коваль и ряд других исследователей отмечают, что у многих студентов на сегодняшний день наблюдается недостаточность и неразвитость нравственных потребностей, невысокая культура мышления, слабо развитое стремление к самообразованию, самовоспитанию, реализации своего личностного потенциала. Все это свидетельствует как об определенном дефиците нравственных знаний, так и невысоком нравственном уровне многих студентов (Коваль, 1997, с. 194). Наши исследования, проводимые в 2004–2005 годах среди студентов высших учебных заведений Карачаево-Черкесской республики и Брянского государственного университета, также показали дефицит знаний о нравственных категориях и смешение нравственных понятий, а также невысокий уровень развития нравственных качеств. Однако потребность в нравственности, приобщению к нравственным ценностям среди студентов еще не утрачена, поскольку более 90% обследуемых указали на необходимость введения в учебные планы профессиональной подготовки будущих специалистов курсов, рассматривающих психологические проблемы нравственности (Бражникова, 2005, с. 284–285).

Молодежь и студенчество является будущим нашего государства. Можно даже сказать, что соотношение их нравственного уровня и профессионализма способны повлиять на историческую судьбу народа и государства. А поскольку приобщение к нравственным ценностям достигается через знания о них, знания о связи себя с ними, определением смысла своей жизни через соотнесение и познание себя в связи с другими людьми и стремление реализовать себя в улучшении нравственного состояния общества, нами был разработан курс «Психология нравственности профессионала». Данный курс читается в Брянском государственном университете им. И. Г. Петровского и на наш взгляд должен и может сыграть существенную роль в модернизации современного профессионального образования как учебная дисциплина и как прикладная отрасль психологии.

Несмотря на всеобщий характер моральных требований и наличие единых выработанных обществом нравственных представлений и этических норм поведения существуют и специальные нормы поведения для некоторых видов профессии. Повышенная мера моральной ответственности необходима прежде всего во врачебной, психологической, педагогической, юридической деятельности, т. е. в тех сферах, где от качества труда зависит состояние психического и физического

здоровья, духовный мир и положение человека в обществе. Успешное выполнение профессиональных обязанностей в этих сферах предполагает соединение квалифицированности специалистов с глубоким осознанием ответственности, готовности безукоризненно выполнять свой профессиональный долг, и в силу этого нравственность является элементом профессионализма, поскольку требует повышенного внимания к нравственной стороне выполняемых функций. Отсюда, основной целью курса является изучение и описание психологических особенностей, закономерностей и механизмов нравственной (безнравственной) деятельности человека, воспитания и развития нравственно-профессиональных качеств личности в процессе ее профессионального становления.

Формируясь на стыке философии, педагогики, психологии, этики, акмеологии и других гуманитарных наук, психология нравственности профессионала в основу своего учения ставит христианскую нравственность, одним из основных принципов которой является заповедь «*Возлюби ближнего твоего, как самого себя*» (Мф. 22: 39). Любовь к другому человеку выступает как первейшая острейшая потребность человека. Но что означает подлинно любить человека? Все возвышенное трудно поддается логическому объяснению. «Любовь долготерпит, милосердствует... не завидует... не превозносится... не раздражается, не мыслит зла...» (1 Кор. 13: 4–5). Все теряет силу, если не будет основного – любви к человеку. Только через любовь возможно нравственное преобразование человека.

Уже стало очевидным, что наука, во многих отношениях преуспевающая и находящаяся в тесном соприкосновении с действительностью, мало способна отвечать по существу на животрепещущие вопросы, связанные с душевным равновесием, а также спокойствием и благополучием как в стране, так и в мире в целом.

Поэтому нам представляется перспективным изучение нравственности человека на основе научно-психологического и религиозного подходов. «Современная практическая психология, по справедливому замечанию Т. А. Флоренской, своими корнями восходит в наследие раннехристианских подвижников, главным делом которых было духовное и нравственное совершенствование, борьба с грехами, пороками и страстями. Их наука о душе основывалась на внутреннем опыте, описание которого у разных авторов, при наличии индивидуального своеобразия, весьма сходно, что позволяет говорить об общих принципах и закономерностях этого душевного опыта» (Флоренская, 2001, с. 5).

Задачи курса «Психологии нравственности профессионала» во многом обусловлены теми проблемами, которые стоят перед пси-

хологической наукой и практикой. К числу основных задач, стоящих перед психологией нравственности профессионала, следует отнести следующие:

- обоснование методологии психологии нравственности профессионала, включающей культурно-исторические основы развития психологического знания о нравственности, ведущие понятия и принципы исследования;
- исследование психологических аспектов христианской нравственности, определение связи между христианской нравственностью и психологическими особенностями нравственности человека;
- исследование проблемы нравственности, ее структуры, психологическое обоснование основных нравственных категорий, входящих в структуру нравственности;
- изучение проблемы нравственно-психологических отношений личности;
- исследование проблемы нравственных отношений в сфере профессиональной деятельности;
- изучение и осмысление психологических аспектов нравственной деятельности социономической группы профессий (педагога, психолога, врача, юриста);
- изучение психологических основ нравственности личности профессионала, ее нравственно-профессиональные качества;
- исследование проблемы нравственного становления будущего профессионала в процессе профессиональной подготовки;
- изучение психологических основ нравственно-речевой компетентности будущего профессионала и проблемы ее формирования в профессиональном становлении.

Указанные задачи не исчерпывают всей проблематики психологии нравственности профессионала, всех ее направлений и целей, а лишь являются основными.

Психологию нравственности профессионала интересуют те аспекты деятельности личности, которые связаны с существованием и функционированием норм – правил поведения, а также внутренними побуждениями, направленными на совершение нравственных (безнравственных) поступков. Кроме того, психологию нравственности профессионала интересует степень соответствия между тем, что индивид предпочитает, одобряет или осуждает в своих нравственных оценках, и его поведением. И здесь важную роль играют активные технологии, используемые нами в рамках семинарских занятий курса, такие как имитационные и ролевые игры, тренин-

говые упражнения и т. д. Особенно эффективны в этом отношении имитационные игры.

В процессе подготовки и проведения игры происходит постепенное снятие демобилизующей напряженности, скованности, нерешительности, повышается значимость своего «Я». На основе усиления интереса к игровому процессу, становясь свидетелями развертывания этого процесса, участники игры испытывают радость. Разворачивание максимального разнообразия содержащихся смыслов в игре открывает возможность для разнообразного восприятия – перцепции – участниками происходящего. Ранее совершенно незаметная или надежная вещь, например *совесть*, рассматривается в некотором специфическом контексте, приобретает значение и вес.

Следует отметить, что игра не является самоцелью, а служат психоэмоциональной основой познавательного процесса и используется как «среда сгущенного обобщения, образовательное значение которой в предоставлении изысканной возможности для индуктивных заключений». Замечательным результатом игры признается побуждение студента к размышлениям, желание действительно изменить что-то в себе, принять ответственность за свою жизнь.

Нравственность личности, в том числе и профессионала, представляет собой сложное психологическое образование, включающее в себя структуру иерархически связанных компонентов, значимость которых в равной степени определяют уровни сформированности представлений личности о нравственности, сформированных на основе прошлого опыта в процессе воспитания и развития. Исходными элементами нравственности являются, *во-первых*, представления человека о нравственности и нравственных категориях, *во-вторых*, процесс их интериоризации, то есть переход знаний в убеждения на основе свободного выбора, и, *в-третьих*, реализация их в поступках, деятельности человека. Безусловно, такие проблемы не могут решаться в короткие сроки.

Нравственность, как и профессионализм, приобретает жизненным опытом. Требуется специальная внутренняя работа, которую человек регулярно должен исполнять для того, чтобы восстановиться в нравственной «простоте». Психология нравственности профессионала в основе своего учения в первую очередь ставит принципы сознательного проявления любви к добру и справедливости, чести и достоинству. Ведь человеческое общество развивается прогрессивно только тогда, когда нравственное в человеке является определяющей шкалой и критерием репутации как на работе, так в обществе и быту. И если исходить из понятия образования как присвоения образа, то профессиональное образование должно быть

направлено прежде всего на присвоение будущему специалисту нравственного образа.

Таким образом, психология нравственности профессионала как учебная дисциплина способствует предварению в жизнь призыва Эйнштейна сделать главной задачей образования стремление к нравственности. Представление данной дисциплины как прикладной отрасли психологии может быть направлено на реализацию одной из идей С. Л. Рубинштейна о нравственной переделке отношений людей в соответствии с принципами человечности – «открыть глаза человеку на богатство его душевного содержания» (Рубинштейн, 2003, с. 365).

Сейчас мы находимся в процессе изменения мировоззрения, возможностей и целей человека. Уже сегодня можно обозначить те процессы, с которыми сталкивается современное общество в ситуации нравственного кризиса и которые требуют пристального научно-психологического внимания. Необходим поиск новых принципиальных подходов к анализу психологических аспектов не только нравственности профессионала, но и нравственности развивающейся личности. Необходим идеал человека XXI века, воплощающий в себя общечеловеческую нравственность, национальный характер, свободу, любовь и ответственность. А чтобы человек стремился к нравственному идеалу, нужно «создать такую мораль, которая переродила бы сердца человеческие» (Войно-Ясенецкий, 2001, с. 118). Предложенный курс – лишь база, основа для дальнейших поисков в данном направлении.

### Литература

- Асмолов А. Г. XXI век: психология в век психологии. Образование личности в контексте разных культур как фактор социальной эволюции // Развитие личности. 1999. № 1. С. 25.
- Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М.: Российское Библейское Общество, 2000.
- Бражникова А. Н. Нравственность будущего специалиста как показатель личностного и профессионального развития // Психология образования: региональный компонент. Материалы второй национальной научно-практической конференции. М., 2005. С. 284–285.
- Братусь Б. С. Русская, советская, российская психология. М., 2000.
- Войно-Ясенецкий В. Ф. Наука и религия. М., 2001.
- Воловикова М. И. Нравственно-правовые представления в российском менталитете // Психологический журнал. 2004. № 5. С. 16–24.
- Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. М., 2003. С. 274–284

- Китов А. И., Шиянов Е. Н. Психологические ресурсы субъектов хозяйственной деятельности и их роль в экономических реформах России // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ставрополь, 2002. С. 3–11.
- Коваль Н. А. Духовность в системе профессионального становления специалиста: Дис. ... докт. психол. наук. М., 1997.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003.
- Флоренская Т. А. Диалоги о воспитании и здоровье: Духовно-ориентированная психотерапия // Духовно-нравственное воспитание. М., 2001.

### **СВЯЗЬ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ, ЛИЧНОСТНЫХ ЧЕРТ И УСПЕШНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

*Е. В. Бурмистрова, Т. В. Зарипова (Омск)*

**В**ажность установления данной связи определяется, тем, что от значимости профессиональной деятельности для социального педагога, его социальной мобильности, умения принимать нестандартные решения в различных ситуациях, ответственно относиться к выполняемой работе и проявлять творческий подход к делу во многом зависят результаты его профессиональной деятельности и эффективность социально-педагогической деятельности в целом.

Целью нашего исследования был анализ и установление степени связи личностных черт, смысложизненных ориентаций и успешности деятельности социального педагога. Мы предположили, что смысложизненные ориентации личности связаны с успешностью профессиональной деятельности социального педагога и зависят от личностных черт.

Проведенный теоретический анализ связи смысловой сферы личности и успешности профессиональной деятельности педагога позволил сделать следующие выводы:

Механизмы успешной деятельности могут быть проанализированы в двух направлениях. С точки зрения биологически ориентированных теорий одаренности успех личности зависит от особенностей органической конституции человека, уровня развития мотивации компетентности как потенциальной готовности к решению профессиональных задач. Согласно концепции мотивации достижений успешность деятельности зависит от личностных черт.

Смысл обретается в зависимости от отношений и связей, складывающихся в процессе жизни и деятельности человека. Деятельность

может быть оценена на основе принципов смысловой регуляции как с целесообразной, прагматической стороны, т. е. успешности или неуспешности течения и полноты достигнутых результатов, так и со стороны смысла.

Успешность профессиональной деятельности является качественной характеристикой субъекта деятельности. Особенности формирования ориентаций на успех у мужчин и женщин зависят от социальной сферы, в рамках которой живет и развивается его личность.

Система профессионально важных черт социального педагога может быть представлена в виде четырех типов моделей: системные, структурные, псевдопрогнозирующие, прогностические. Эта система является предпосылкой успешной деятельности социального педагога и может быть оценена по таким критериям, как результативность, эффективность взаимодействия, удовлетворенность трудом.

Исследование проводилось в 2008 г. на базе средних общеобразовательных школ г. Омска. Исследованием был охвачен 31 социальный педагог. Для исследования связи смысложизненных ориентаций личности и успешности профессиональной деятельности мы использовали три методики: 13-факторный опросник Р. Кеттела (Столяренко, 2009); тест для определения смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева (Леонтьев, 1992); тест Куля, предназначенный для выявления общей мотивационной направленности человека в различных жизненных ситуациях и прогнозирования эффективности поведенческих стратегий в ситуациях успеха, неуспеха и планирования деятельности (Махнач, Постылякова, 1999). Для обработки результатов исследования использовался корреляционный анализ по методу Пирсона, который позволяет установить связь между полученными показателями.

**Первое направление анализа** заключалось в определении и интерпретации связей между показателями **личностных черт и смысложизненных ориентаций** в группах социальных педагогов-мужчин и социальных педагогов-женщин.

Полученные значения коэффициентов корреляции результатов анализа личностных черт (по тесту Р. Кеттела) и смысложизненных ориентаций (по тесту Д. А. Леонтьева) социальных педагогов-мужчин позволяют утверждать, что они связаны:

- чем более способны социальные педагоги-мужчины ориентироваться в том, что их интересует в жизни, чем более уверенно и дипломатично они могут отстаивать свою позицию, учитывая собственные интересы и интересы окружающих, тем более четко они могут поставить собственную цель (шкала

«Цель» и шкалы В, Е, I, Q1 – связь сильная прямая; шкалы С, Н, N, О, Q4 – сильная обратная; по шкалам Q2, Q3 – связь средняя прямая; по шкалам G, L – связь слабая обратная; значимых корреляций – 11);

- процесс деятельности социальных педагогов-мужчин будет более эффективным в случае уверенного и четкого следования цели при взаимодействии с коллективом (шкала «Процесс» и шкалы Е, G, L – связь сильная прямая; шкалы В, N – средняя прямая; шкалы С, Н, Q1, Q2, Q3 – средняя обратная; шкала О – слабая прямая; шкалы I, Q4 – связи нет; значимых корреляций – 10);
- залогом достижения значимого результата деятельности социальными педагогами-мужчинами выступает спокойное и последовательное следование поставленной цели при условии контроля своих эмоций и поведения (шкала «Результат» и шкалы О – связь сильная прямая; шкалы Е, G, I, L – сильная обратная; шкалы С, Н, N, Q1, Q2, Q3 – средняя прямая; шкала В – средняя обратная; шкала Q4 – связи нет; значимых корреляций – 12);
- для социальных педагогов-мужчин в целом в жизни важны спокойствие и возможность самовыражения без значительных усилий. Они предпочитают спокойную, размеренную жизнь, в большой степени зависящую от стечения обстоятельств (шкала «Локус контроля – жизнь» и шкалы С, Н, N, Q4 – связь сильная прямая; шкалы В, Е, I – сильная обратная; шкала О – средняя прямая; шкалы Q1, Q2 – средняя обратная; шкалы G, L, Q3 – слабая обратная; значимых корреляций – 10. По шкале «Локус контроля – Я» корреляцию провести не удалось вследствие совпадения данных обследования, что не позволяет вычислить искомый коэффициент);
- социальные педагоги-мужчины не склонны к кардинальным переменам в жизни, хотя обладают для этого достаточными возможностями. Они ценят свое мнение, предпочитая следовать общественному (общий показатель ориентации жизни и шкалы Е, G, L – связь сильная обратная; шкалы С, Н, N, Q1, Q2, Q3 – средняя прямая; шкала О – средняя обратная; шкала I – слабая прямая; шкалы В, Q4 – слабая обратная; значимых корреляций – 10).

В целом это позволяет утверждать, что общая неудовлетворенность жизнью социальных педагогов-мужчин может быть снижена при условии изменения жизненной позиции на более деятельностную и коммуникабельную.

Результаты анализа по группе социальных педагогов-женщин значений коэффициентов корреляции личностных черт (по тесту Р. Кеттела) и смысложизненных ориентаций (по тесту Д. А. Леонтьева) позволяют утверждать, что они связаны слабо. Лишь по некоторым параметрам они являются средней. Значимые корреляции по шкалам данных методик позволяют утверждать, что:

- при постановке цели в жизни социальные педагоги-женщины в определенной степени склонны быть ответственными и точными в ее выборе, настойчивыми и добросовестными в ее достижении при условии собранности и уравновешенности, умении строить взаимоотношения и приспособиться к меняющейся ситуации, будучи осторожными в выборе способов ее достижения (шкала «Цель» и шкалы теста Р. Кеттела – значимых корреляций нет; шкалы В, С, G, I, N, Q1, Q2 – связь слабая прямая; шкалы E, H, L, O, Q3, Q4 – слабая обратная; шкалы G, Q2 – слабая прямая; шкалы E, L – слабая обратная; связи имеют значения коэффициентов, близкие к максимальным в данной группе ( $k = 0,24 \div 0,28$ ));
- социальные педагоги-женщины в процессе деятельности склонны вести себя по-разному. Они могут проявлять такие черты, как уступчивость, дипломатичность, скромность, и такие черты, как независимость, непреклонность, упрямство, вплоть до конфликтности. Проявление черт ситуативно (шкала «Процесс» и шкалы теста Р. Кеттела – значимых корреляций нет; шкалы Q3, E – связь слабая прямая и слабая обратная соответственно значениям коэффициентов, близким к максимальному в данной группе ( $k = 0,28 \div 0,29$ ));
- результат деятельности во многом обусловлен тем, насколько четко и правильно поставлена цель, и тем, насколько последовательно строится процесс ее достижения. Поскольку эти два параметра связаны очень слабо и во многом ситуативны, то и результат такой деятельности будет во многом неопределенным, зависящим от массы переменных ситуативных параметров (шкала «Результат» и шкалы теста Р. Кеттела – значимых корреляций нет, связь практически отсутствует совсем);
- социальные педагоги-женщины в определенной степени относятся к себе критично. Они зачастую не уверены в своих силах и не всегда могут контролировать события собственной жизни. Будучи достаточно консервативными, склонными придерживаться в жизни сложившихся взглядов и отношений, они не стремятся что-либо кардинально менять в своей жизни.

Однако склонность к дипломатичности, проницательности, хитрости в зависимости от ситуации может выступать фактором, способным повлиять на имеющиеся взгляды и отношения (шкала «Локус контроля – Я» и шкалы L, Q1, Q4 – связь средняя обратная; шкала N – слабая обратная со значением коэффициента, близким к максимальному в данной группе ( $k = -0,26$ ); значимых корреляций – 3);

- определенная склонность социальных педагогов-женщин к подозрительности, эгоистичности, эмоциональности и стремлению контролировать свою деятельность мало способствует удовлетворенности жизнью в целом. Они не склонны что-либо менять в жизни, даже если их что-либо не устраивает. Во многом живут сегодняшним днем, в большой степени, зависящим от стечения обстоятельств (шкала «Локус контроля – жизнь» и шкалы теста Р. Кеттела – нет значимых корреляций; шкалы L, Q3 – слабая обратная связь со значениями коэффициентов, близкими к максимальному в данной группе ( $k = -0,26 \div 0,29$ ));
- социальные педагоги-женщины, так же как и социальные педагоги-мужчины, не склонны к кардинальным переменам в жизни. Их склонность к подчиненности, осторожности, конформизму, следованию общественному мнению в большинстве случаев мешают им изменить свою жизнь к лучшему (общий показатель ориентации жизни и шкалы E, H, L – связь средняя обратная; шкала Q2 – слабая прямая связь со значением коэффициента, близким к максимальному в данной группе ( $k = 0,28$ ); значимых корреляций – 3).

В целом полученные данные позволяют утверждать, что социальные педагоги-женщины обладают большей гибкостью и эмоциональностью, чем социальные педагоги-мужчины. Общая оценка жизни социальными педагогами-женщинами во многом зависит от их уверенности в себе, оценки своих способностей и умения найти в себе силы изменить ситуацию к лучшему.

**Второе направление анализа** заключалось в определении и интерпретации связей между показателями **личностных черт и успешности деятельности** в группах социальных педагогов-мужчин и социальных педагогов-женщин.

Полученные значения коэффициентов корреляции результатов анализа личностных качеств (по тесту Р. Кеттела) и успешности деятельности (по тесту Куля) социальных педагогов-мужчин позволяют утверждать, что они также связаны. По большинству параметров эта связь является сильной или средней. По некоторым параметрам связь

является слабой. Значимые корреляции по шкалам данных методик позволяют утверждать, что:

- неуспех в жизни и деятельности социальных педагогов-мужчин напрямую связан с тем, как они умеют ориентироваться в жизни, насколько они уверены в себе и дипломатичны в отстаивании своих интересов и позиций, способны учитывать условия ситуации, к которой принимается то или иное решение и в итоге с тем, насколько четко и правильно они могут определить цель своей деятельности и жизни. Умение видеть перспективу позволяет избежать ситуации неуспеха, соответственно, неумение или нежелание прогнозировать свое будущее является причиной неуспеха и, как следствие, неудовлетворенности осуществляемой деятельностью и в определенной степени жизнью в целом (шкала «Неуспех» и шкалы С, Н, N, O (спокойствие), Q4 – связь сильная прямая (по этим же шкалам связь со шкалой «Цель» по тесту Д. А. Леонтьева является сильной обратной); шкалы В, Е, I, Q1 – сильная обратная (по этим же шкалам связь со шкалой «Цель» по тесту Д. А. Леонтьева является сильной прямой); шкалы Q2, Q3 – средняя обратная (по этим же шкалам связь со шкалой «Цель» по тесту Д. А. Леонтьева является средней прямой); шкалы G, L – слабая прямая (по этим же шкалам связь со шкалой «Цель» по тесту Д. А. Леонтьева является слабой обратной); значимых корреляций – 11);
- успешность деятельности социальных педагогов-мужчин, так же как и неуспешность, во многом зависят умения правильно поставить цель. Успеху способствует четкое осознание и уверенное следование поставленной цели, не допускающее ситуаций повышенного риска, спадов рабочего напряжения и излишней прямолинейности. Для достижения успеха важны проявление дипломатичности, учет мнения окружающих (коллектива) (шкала «Успех» и шкалы В, С, Е, I – связь сильная прямая; шкалы Н, N, Q4, как и шкала «Цель» по тесту Д. А. Леонтьева, – связь сильная обратная; шкалы Q1, Q2 – средняя прямая; шкала O – средняя обратная; шкалы G, L, Q3 – слабая прямая; значимых корреляций – 10);
- планирование деятельности, а, следовательно, и жизни в целом во многом связаны и влияют на их успешность или неуспешность. Четкое осознание того, как и в какой последовательности нужно строить свою деятельность по достижению цели, позволяет упорядочить сам процесс ее достижения, т. е. планировать деятельность. Напротив, склонность к рис-

ку, собственные амбиции или следование чужому мнению не позволяют строить деятельность планомерно и, следовательно, ведут к неудаче. Планирование деятельности возможно на фоне достаточного уровня рабочего напряжения и настойчивости в достижении цели (шкала «Планирование» и шкалы G, L, O – связь сильная прямая; шкалы Q1, Q2, Q3 – сильная обратная (по этим же шкалам связь со шкалой «Процесс» по тесту Д. А. Леонтьева – средняя обратная); шкала Q4 – средняя прямая; шкалы B, I – средняя обратная; шкалы C, E, H, N – слабая прямая; значимых корреляций – 9).

В целом можно утверждать, что общая успешность деятельности социальных педагогов-мужчин напрямую связана с их успешностью и удовлетворенностью жизнью. Залогом успеха выступают активная, деятельностная жизненная позиция, умение правильно поставить цель и реализовать свои возможности.

Полученные значения коэффициентов корреляции результатов анализа личностных черт (по тесту Р. Кеттелла) и успешности деятельности (по тесту Куля) социальных педагогов-женщин позволяют утверждать, что они также связаны слабо. Значимые корреляции по шкалам данных методик позволяют утверждать, что:

- неуспех в деятельности социальных педагогов-женщин в определенной степени обусловлен их тревожностью, повышенной эмоциональностью, поверхностностью понимания сути выполняемой деятельности. Будучи склонными к ответственности и добросовестности в выполнении какой-либо деятельности, гибкому поведению в различных ситуациях, они пытаются многое успеть. Однако ситуативность их поведения зачастую не позволяет им правильно расставить приоритеты в тех видах деятельности, которую они реализуют. Вследствие чего результаты их деятельности не всегда оказываются желаемыми (шкала «Неуспех» и шкала O – связь средняя прямая; шкалы B, C – средняя обратная; шкалы E, H, I, Q4 – слабая и прямая; шкалы L, N, Q1, Q2, Q3 – слабая обратная; по шкале G связи нет; значимых корреляций – 3);
- успех ситуативен еще в большей степени, чем неуспех. Умение ладить с людьми, понимать, быть терпимыми и благожелательными по отношению к другим в определенных ситуациях могут способствовать успеху деятельности социальных педагогов-женщин, так же как и осторожность в других. На успешность деятельности, таким образом, в определенной степени может повлиять гибкость, коммуникабельность, умение

строить взаимоотношения в зависимости от ситуации (шкала «Успех» и шкала L – связь средняя обратная; шкала Q2 – связи нет; по остальным шкалам связь слабая прямая и обратная; значимых корреляций – 1);

- планирование деятельности социальными педагогами-женщинами связано с пониманием важности осуществляемой деятельности, что позволяет правильно расставить приоритеты и упорядочить свою деятельность. Умение планировать свою деятельность связано со снижением фактора ее неуспеха, равно как неумение планировать свою деятельность приводит к тому, что деятельность социальных педагогов-женщин и ее результат во многом определяются ситуацией, зависят от стечения обстоятельств (шкала «Планирование» и шкала В (интеллект) – связь средняя прямая; по остальным шкалам – слабая прямая и обратная; значимых корреляций – 1).

В целом можно утверждать, что общая успешность деятельности социальных педагогов-женщин практически не связана с их успешностью и удовлетворенностью жизнью. Залогом успеха выступают умение контролировать свои эмоции, понимание важности осуществляемой деятельности, умение правильно расставить приоритеты в видах осуществляемой деятельности, умение строить взаимоотношения в зависимости от ситуации.

**Третье направление анализа** заключалось в определении и интерпретации связей между показателями **смысложизненных ориентаций и успешности деятельности** в группах социальных педагогов-мужчин и социальных педагогов-женщин.

Полученные значения коэффициентов корреляции результатов анализа смысложизненных ориентаций (по тесту Д. А. Леонтьева) и успешности деятельности (по тесту Куля) социальных педагогов-мужчин позволяют утверждать, что они также связаны. По большинству параметров связь является сильной или средней. По некоторым параметрам связь является слабой. Значимые корреляции по шкалам данных методик позволяют утверждать, что:

- неуспех связан с неумением определить цель своей жизни и деятельности, следовательно, сложностями в организации процесса этой деятельности и получении результата, что снижает возможности самовыражения и удовлетворенность жизнью в целом (шкала «Неуспех» и шкала «Локус контроля – жизнь» – связь сильная прямая; шкала «Цель» – сильная обратная; шкала «Результат» – средняя прямая; шкала «Процесс» – средняя обратная; по общему показателю ориентации

жизни – слабая прямая; по шкале «Локус контроля – Я» корреляцию провести не удалось; значимых корреляций – 4);

- успех связан с тем, насколько социальные педагоги-мужчины умеют видеть перспективы своей деятельности и жизни и правильно поставить цель. Четкое видение цели позволяет реализовать себя в деятельности и дает ощущение значимого результата, что позволяет чувствовать себя значимым и способствует удовлетворенности жизнью в целом (шкала «Успех» и шкала «Цель» – связь сильная прямая; шкала «Локус контроля – жизнь» – сильная обратная; по шкале «Процесс» – средняя прямая; шкала «Результат» и общий показатель ориентации жизни – средняя обратная; по шкале «Локус контроля – Я» корреляцию провести не удалось; значимых корреляций – 5);
- умение планировать свою деятельность в соответствии с поставленными целями позволяет получить более значимые результаты, чувствовать себя уверенным в процессе осуществляемой деятельности и в жизни в целом.

В целом можно утверждать, что успешность профессиональной деятельности социальных педагогов-мужчин во многом определяется их умением видеть перспективы, определить цель своей деятельности и жизни и четко следовать ей, что позволяет получать значимый результат; уверенностью в себе, возможностью самовыражения и самореализации и удовлетворенность жизнью в целом (шкала «Планирование» и шкала «Процесс» – связь сильная прямая; шкала «Результат» и общий показатель ориентации жизни – сильная обратная; шкала «Цель» – средняя обратная; шкала «Локус контроля – жизнь» – слабая прямая; по шкале «Локус контроля – Я» корреляцию провести не удалось; значимых корреляций – 4).

Полученные значения коэффициентов корреляции результатов анализа смысловых ориентаций (по тесту Д. А. Леонтьева) и успешности деятельности (по тесту Куля) социальных педагогов-женщин позволяют утверждать, что они практически не связаны. Значимые корреляции по шкалам данных методик позволяют утверждать, что:

- неуспех в деятельности и жизни косвенно связан с повышенной тревожностью, неумением контролировать свою эмоциональность и события собственной жизни. Однако это практически не влияет на показатели удовлетворенности жизни (шкала «Неуспех» и шкала «Локус контроля – Я» – связь слабая обратная со значением коэффициента, близким к максимальному в данной группе ( $k = -0,29$ ); по остальным шка-

лам связь очень слабая, прямая и обратная; по шкале «Локус контроля – жизнь» связи нет; значимых корреляций нет);

- успех в деятельности и жизни может быть связан с тем, насколько социальные педагоги-женщины могут контролировать свое поведение в зависимости от ситуации. Обратная связь указывает на то, что достижение успеха в профессиональной деятельности у социальных педагогов-женщин может способствовать неудовлетворенности жизнью вследствие изменения взглядов, требований, отношений (шкала «Успех» и шкалы «Локус контроля – Я» и «Локус контроля – жизнь» – связь средняя обратная; шкала «Цель» – связи нет; по остальным шкалам связь очень слабая прямая или обратная; значимых корреляций – 2);
- можно предположить, что если социальным педагогам-женщинам удастся правильно расставить приоритеты в деятельности и жизни и следовать им, то это может способствовать общей удовлетворенности жизнью (шкала «Планирование» и общий показатель удовлетворенностью жизни – связь средняя обратная по остальным шкалам – слабая прямая или обратная; значимых корреляций – 1).

В целом можно утверждать, что успешность профессиональной деятельности социальных педагогов-женщин и общие показатели удовлетворенности жизнью в целом связаны слабо. Успешность профессиональной деятельности не является для них столь значимой, как для социальных педагогов-мужчин, поскольку она не является для них в большинстве случаев приоритетной.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что смысловые ориентации социальных педагогов в целом связаны с успешностью их профессиональной деятельности и личностными чертами.

Успешность профессиональной деятельности социальных педагогов-мужчин напрямую связана с их успешностью и удовлетворенностью жизнью. Залогом успеха выступают активная, деятельностная жизненная позиция, а также умение видеть перспективы и определить цель своей деятельности и жизни, умения четко следовать ей, реализовать свои возможности, что позволяет получать значимый результат, дает уверенность в себе, возможность самовыражения, самореализации и удовлетворенность жизнью в целом.

Успешность деятельности социальных педагогов-женщин практически не связана с их успешностью и удовлетворенностью жизнью. Общая оценка жизни социальными педагогами-женщинами во многом зависит от их уверенности в себе, оценки своих способностей

и умения найти в себе силы изменить ситуацию к лучшему. Залогом успеха выступают умение контролировать свои эмоции, понимание важности осуществляемой деятельности, умение правильно расставить приоритеты в видах осуществляемой деятельности, умение строить взаимоотношения в зависимости от ситуации. Успешность профессиональной деятельности не является для них столь значимой, как для социальных педагогов-мужчин, поскольку она не является для них в большинстве случаев приоритетной.

Успешности профессиональной деятельности социальных педагогов, возможности самовыражения, самореализации и удовлетворенности их жизнью способствуют такие личностные черты, как умение правильно расставить приоритеты в видах осуществляемой деятельности, умение видеть перспективы, определить цель своей деятельности и жизни и четко следовать ей, уверенность в себе, умение контролировать свои эмоции, умение строить взаимоотношения в зависимости от ситуации.

Результаты исследования могут быть использованы школьными социальными педагогами и психологами при работе с педагогическим коллективом школы, а также самими социальными педагогами с целью личностного и профессионального самосовершенствования.

### **Литература**

*Леонтьев Д. А.* Тест смысложизненных ориентаций. М.: Смысл, 1992.

*Махнач А. В., Постылякова Ю. В.* CRIS: опросник оценки ресурсов совладания со стрессом // Проблемность в профессиональной деятельности: теория и методы психологического анализа. М.: Изд-во ИП РАН, 1999.

*Столяренко Л. Д.* Основы психологии. Ростов-н/Д: Проспект, 2009.

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ, ЛИЧНОСТНЫЕ И ВОЗРАСТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО, ПСИХИЧЕСКОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ СПЕЦИАЛИСТА**

*Г. Г. Вербина (Чебоксары)*

**С**овременный человек не только приобрел новые возможности выбора, новый уровень самосознания, но задачи, вставшие сейчас на современном этапе развития общества, требуют от него дальнейшего развития в плане развертывания отношений, углубления самоопределения, самопознания, саморегуляции, самореализации. И в этом плане особое значение приобретают социально-психологи-

ческие, личностные и возрастные механизмы развития индивидуального, психического и профессионального здоровья специалиста.

Уже сопоставление дат жизненного пути (биографии) и возрастных фаз онтогенеза человека обнаруживает единство человека как индивида и личности, но вместе с тем и их различие.

Психологические исследования показывают, что феномены онтогенетической эволюции человека – возрастные и половые, конституциональные и нейродинамические свойства, взаимосвязи между которыми определяют более сложные образования индивида: структуру потребностей и сенсомоторную организацию. Совокупность важнейших свойств индивида и их сложных образований выступает в наиболее интегративной форме в виде темперамента и задатков, составляющих природную основу личности. В изучении человека как личности особо выделяются статус личности, т. е. ее положение в обществе (экономическое, политическое, правовое и т. д.); общественные функции, осуществляемые личностью в зависимости от этого положения и исторической эпохи в форме различных ролей; мотивация ее поведения и деятельности в зависимости от целей и ценностей, образующих ее внутренний мир; мировоззрение и вся совокупность отношений личности к окружающему миру (природе, обществу, труду, другим людям, самому себе); характер и склонности. Все эти состояния и структурные особенности человека как личности рассматриваются в развитии, в процессе жизненного пути, на котором выделяются моменты старта и финиша основной деятельности в обществе, этапы творческой эволюции личности, периоды подъема и упадка, главные события личной жизни и деятельности, тесно переплетенные с важнейшими событиями эпохи и общественного развития страны и влияющие на развитие индивидуального, психического и профессионального здоровья специалиста.

В процессе социального развития личности, являясь продуктом этого развития, постепенно складывается структура личности профессионала. Как и всякая структура, интраиндивидуальная структура есть целостное образование и определенная организация свойств, отражающихся на развитии индивидуального, психического и профессионального здоровья и входящих в понятие «психологический возраст».

Первая попытка системного анализа категории психологического возраста принадлежит Л. С. Выготскому. Психологический возраст он рассматривал как новый тип строения личности и деятельности и характеризовал его с позиций тех психических и социальных изменений, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание человека, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход

его развития в данный момент. Возраст, по определению Л. С. Выготского, – это относительно замкнутый цикл развития, имеющий свою структуру и динамику (Выготский, 1983).

Как указывает Д. И. Фельдштейн, психологические характеристики возраста определяются конкретно-историческими условиями, в которых осуществляется развитие индивида, характером воспитания, особенностями его деятельности и общения (Фельдштейн, 1995). Для каждого возраста существует своя специфическая «социальная ситуация развития», определенное соотношение условий социальной среды и внутренних условий формирования индивида как личности. Объективно одни и те же элементы социальной среды влияют на людей разного возраста по-разному, в зависимости от того, через какие ранее развившиеся психологические свойства они преломляются. Взаимодействие внешних и внутренних факторов порождает типичные психологические особенности, общие для людей одного возраста, определяя его специфику, а изменение отношений между этими факторами обуславливает переход к следующему возрастному этапу. Возрастные ступени отличаются относительностью, условной усредненностью, что не исключает, однако, индивидуального своеобразия психического облика человека. Возрастная характеристика развития отражает определенную систему требований, предъявляемых обществом к человеку на том или ином этапе его жизни, сущность его отношений с окружающими, его общественное положение, его психическое здоровье.

К. Роджерс в качестве образца психического здоровья описывает «полноценно функционирующего человека», живущего «хорошей жизнью» (Роджерс, 1994). Согласно этой концепции такой человек движется к полному знанию себя и своего внутреннего опыта. Он доверяет своему целостному организму, насыщенно живет в каждый момент жизни, демонстрируя способность к творчеству, свободе выбора (Роджерс, 1994).

Несколько иной, но в том же контексте развития зрелой личности подход к решению проблемы психического здоровья наблюдается у В. Франкла. По его мнению, основным условием сохранения психического здоровья является наличие целей, придающих жизни смысл. В. Франкл комментирует свою позицию выразительными словами А. Эйнштейна: «Человек, считающий свою жизнь бессмысленной, не только несчастлив, он вообще едва ли пригоден для жизни» (Франкл, 1990). Созданная В. Франклом теория логотерапии и экзистенциального анализа подтверждает, что «люди сильны до тех пор, пока они отстаивают сильную идею, и необходимым условием для этого должно быть психическое здоровье. Определенный уровень

напряжения, возникающего между человеком, с одной стороны, и локализованным во внешнем мире объективным смыслом, который ему предстоит осуществить, с другой стороны, – это и есть необходимое условие психического здоровья» (Франкл, 1990).

Из сказанного следует, что достижение наивысшего развития физических, психических, духовных, интеллектуальных и профессиональных способностей специалиста – это продолжительный период онтогенеза, называемый в акмеологии зрелостью.

Характеристики зрелой личности мы определяем, как развитое чувство ответственности, потребность в заботе о других людях, способность к активному участию в жизни общества и эффективному использованию своих знаний и способностей, к психологической близости с другим человеком, к конструктивному решению различных жизненных проблем на пути к наиболее полной самореализации. Очевидно, что социальная ситуация развития значительно определяет характерные черты зрелой личности. Так, М. В. Гамезо с соавторами отмечает, что решающим признаком зрелости является осознание человеком ответственности и стремление к ней (Гамезо, 1999). Психологически ответственное лицо – это личность, отвечающая за содержание своей жизни, и отвечающая прежде всего перед собой и другими людьми. Ценности зрелых людей начинают играть ведущую роль и в жизни общества: зрелые люди могут утверждать свои вкусы, свой образ жизни, стиль деятельности и т. д. В этом возрасте большинство людей достигают вершины профессиональной и общественной карьеры, в их руках сосредоточены функции управления в самых разнообразных сферах общественной жизни, в управленческих структурах государства, в то же время зрелый человек несет ответственность за свое индивидуальное, психическое и профессиональное здоровье.

Интересно отметить, что Э. Эриксон считал, что зрелый человек нуждается в том, чтобы быть нужным, а зрелость нуждается в стимуляции и ободрении со стороны тех, кого она произвела на свет и о ком должна заботиться (Эриксон, 1996). Тогда генеративность (основная задача зрелости по Э. Эриксону) – это прежде всего заинтересованность в устройстве жизни и наставлении нового поколения, хотя существуют отдельные лица, вследствие жизненных неудач или собой одаренности в других областях деятельности не направляющие этот драйв на свое потомство. И действительно, подразумевается, что понятие генеративности включает в себя такие более распространенные синонимы, как продуктивность и креативность, которые, однако, не могут заменить его. Поэтому генеративность – весьма важная стадия психосоциального графика развития. В тех случаях,

когда такого обогащения не удается достичь, имеет место переживание глубокого чувства застоя с обеднением личной жизни. Тогда эти люди начинают баловать себя, как если бы каждый из них был своим собственным и единственным ребенком; а там, где для этого есть благоприятные условия, ранняя инвалидизация – физическая или психологическая – становится средством сосредоточения заботы на самом себе и как следствие остановка развития индивидуального, психического и профессионального здоровья.

Вслед за Д. И. Фельдштейном, мы подчеркиваем, что жизнь взрослого человека – это движение, изменение, развитие. Говоря об особенностях зрелого возраста, А. А. Бодалев отмечает, что для науки важно проследить связи между особенностями акме человека (высший для каждого человека уровень в его развитии, вершина его зрелости) и характером социальной ситуации развития в этот период его жизненного пути, важно понять роль самого человека в том, какой будет вершина его жизни и когда она явно у него будет просматриваться. Далее, указывает А. А. Бодалев, личность соткана из отношений. А отношение ее к чему-то или к кому-то, как известно, представляет собой психическое образование, в котором аккумулируются и интегрируются результаты познания ею этого чего-то или кого-то, вызванные ими переживания и поведенческие отклики, причем определяющей характеристикой в этой триаде обычно оказывается эмоциональная составляющая. И если эти отношения в своей содержательной части соответствуют общечеловеческим ценностям и постоянно влияют на цели, которые ставит перед собой человек и которые побуждают его быть также постоянно активным в достижении этих целей, значит, личность будет продвигаться неуклонно к своему акме. А показатели нажитого ею потенциала будут нравственный калибр ее поступков и характер последствий этих поступков как непосредственно для нее самой, так и для общества, в узловых точках ее жизненного пути. Жизнь ставит в этих последних случаях человека в обстоятельства, когда в полной мере высвечиваются его гражданская позиция, глубина его убежденности, готовность к самопожертвованию и целый ряд других принципиально важных для социально зрелой личности качеств. Таким образом, значимые для человека обстоятельства, в которые он попадает, делают видимыми для всех отношения, которые он как личность действительно в себе несет. И одновременно они объективируют содержание этих отношений, а также степень их сформированности, что принципиально важно для сохранения индивидуального, психического и профессионального здоровья, а в конечном итоге и для общественного здоровья. Рассматривая общественное здоровье как социальный уровень, который характеризует население

страны, региона, определенной территории, мы считаем, что оно обусловлено комплексным воздействием социальных, производственных и других факторов окружающей среды, здоровьем семьи, здоровьем отдельных групп людей, объединенных определенными признаками (пол, возраст, профессия, территория). В свою очередь значение профессионального здоровья определяется необходимостью его сохранения на протяжении всего трудоспособного возраста. Это связано с балансом физического, социального и психического благополучия людей в процессе профессиональной деятельности, основано на взаимодействии трудовых и социальных сфер удовлетворения инстинктов жизни человека при выполнении профессиональной роли, определяемой индивидуальностью и самооценкой психического и социального благополучия работающих людей, которые формируются на внутренних конструктах ценностей (выполняемой деятельности) посредством воспринимаемых образов ценностей услуг и материальных благ (Бодалев, 1998).

Из сказанного следует, что предметом изучения акмеологии здоровья в нашей стране являются условия коллективной и личной жизни человека. Важно на наш взгляд, что в этом направлении многими исследователями анализируют:

- 1) условия труда отдельных профессий;
- 2) условия быта людей;
- 3) уровень культуры населения и возможности обучения;
- 4) уровень развития системы здравоохранения;
- 5) уровень развития системы социальной защиты;
- 6) уровень развития социальной инфраструктуры.

Таким образом, на развитие индивидуального, психического и профессионального здоровья влияет тесная связь: индивид–субъект–личность–индивидуальность, что в соответствии со своей интегрирующей функцией гармонизирует взаимодействие качественно разнообразных свойств и характеристик на каждом уровне внутренней организации специалиста, а в рамках проектировочной функции позволяет ему прогнозировать свое движение по жизненному пути, анализировать его возможные варианты, разрабатывать оптимальные стратегии самопознания, самоорганизации, саморегуляции, саморазвития и индивидуальные траектории достижения акме.

### **Литература**

- Бодалев А. А.* Вершина в развитии взрослого человека, характеристики и условия достижения. М., 1998.
- Выготский Л. С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. М., 1983.

- Гамезо М. В., Герасимова В. С., Горелова Г. Г., Орлова Л. М. Возрастная психология. Личность от молодости до старости. М., 1999.
- Роджерс К. Взгляд на психотерапию / Под ред. Е. И. Исениной. М., 1994.
- Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М., 1995.
- Франкл В. Человек в поисках смысла / Под ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. М., 1990.
- Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА**

*С. А. Гапонова (Нижний Новгород)*

Главной задачей современного профессионального образования является обеспечение подготовки квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, компетентного, ответственного, способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов, социально и профессионально мобильного и готового к постоянному профессиональному росту. Однако процессы обучения и развития личности будущего профессионала всегда происходят в определенных пространственно-предметных, технологических, социокультурных и межличностных условиях, которые могут не только способствовать, но и затруднять обучение и развитие под влиянием тех или иных воздействий.

Поэтому переход к личностно-ориентированным и развивающим педагогическим технологиям и системам требует от преподавателей вуза высокого уровня психологической компетентности в проектировании и создании образовательной среды, способствующей формированию образовательного пространства конкретного учреждения, предоставляющего учащимся и педагогам возможность выбора различных форм и условий деятельности и обеспечивающего удовлетворение потребностей общества и самих учащихся в их обучении, развитии и социализации. В том числе и создание ситуаций взаимодействия, в рамках которых происходит встреча студентов, педагога и других субъектов образовательного процесса с образовательным пространством данного вуза.

Социально-психологическая компетентность трактуется в психологических словарях как способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений. В состав социально-психологической компетентности

входит умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия. Особую роль здесь играют рефлексия, эмпатия, умение поставить себя на место другого.

Понятие «образовательное пространство» широко применяется в психолого-педагогической литературе для обозначения совокупности условий обучения, развития и воспитания безотносительно к типу образовательного учреждения, педагогической технологии или концепции (парадигмы, системы) обучения и воспитания (Панов, Богатырева, 2003). Имеется в виду существующее в социуме «место», где субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляются специальные деятельности различных систем (государственных, общественных и смешанных) по развитию индивида и его социализации. Таким образом, образовательное пространство задается совокупностью образовательных институтов, процессов и сред, оно производное от них, но к ним не сводится.

Также возможно и внутренне формируемое, индивидуальное образовательное пространство, становление которого происходит в опыте каждого (Вильданова, 2002). Речь идет об образовательном пространстве, способствующем самостоятельному движению человека в обучении, при воздействии на его значимые ценности.

Согласно подходам, принятым в гуманистической психологии, обучающийся (в данном случае студент) – это не объект воздействия педагога, не «сырье» для формирования кого бы то ни было, он – субъект, активно работающий над развитием самого себя, своей личности, и несущий ответственность за это самостановление.

Поэтому важно не формировать человека по заданным образцам, а помочь ему в самореализации, в раскрытии и развитии позитивного потенциала личности, в принятии ответственности за жизненные выборы. И здесь важнейшее значение для преподавателей имеют знания психологических и психофизиологических особенностей студентов, определяемых их возрастом, социальным статусом и характером учебной деятельности.

Образовательное пространство высшей школы содержит в себе комплекс неоднородных по значимости проблем, одной из которых является проблема деструктивных психических состояний студентов в учебном процессе (Гапонова, 2004). Обучение в вузе требует от студентов значительного интеллектуального и эмоционального напряжения, доходящего во время зачетных и экзаменационных сессий до пределов возможностей. В сочетании с социально-бытовыми, экологическими и прочими причинами это может привести к разви-

тию нервно-психических расстройств у учащихся. Имеются данные, свидетельствующие об увеличении числа студентов, страдающих неврозами, невротическими состояниями, психопатиями и другими расстройствами психики (Буйлов, Куропова, Сенаторова, 1996). Учитывая, что большинство таких больных составляют студенты, страдающие невротической депрессией и неврастенией, авторы делают предположение, что основными причинами возникновения неврозов у студентов являются психоэмоциональные напряжения, связанные с образовательным пространством высшей школы.

Среди факторов, влияющих на психическое состояние студентов в образовательном пространстве высшей школы, одно из главных мест занимает преподаватель (Гапонова, 2005). От того, насколько гармонична внутривузовская среда социального взаимодействия между преподавателями и студенческой аудиторией, во многом зависит эффективность образовательного процесса в вузе, и эта гармоничность, безусловно, связана с психологической компетентностью преподавателя. Общеизвестно, что люди, работающие в педагогической системе, всегда были достаточно консервативными и наиболее стойкими по отношению ко всем переменам в обществе. С одной стороны, это хорошо, так как они сохраняют преемственность традиций и передают апробированные поколениями знания и умения. С другой – это тормозит процесс адаптации молодежи к новым условиям, особенно в период стремительных социальных перемен нашего времени.

В «доперестроечные» времена, характеризуя психологический портрет так называемого идеального студента, большинство университетских преподавателей на первое место ставили преимущественно такие качества, как дисциплинированность, прилежание, ответственность, и отмечали у реальных студентов наличие таких «нежелательных» качеств, как инфантилизм, социальная незрелость, учебная пассивность (Лисовский, 1990).

Однако сегодня молодые люди сталкиваются с проблемами, которые отсутствовали в жизненном опыте предыдущего поколения. Они должны самостоятельно отыскивать выходы из сложных ситуаций, уметь решать совершенно новые задачи. В исследовании А. Д. Ишкова показано, что успешные студенты обладают высокоразвитой структурой процессов саморегуляции, самоорганизации и самоконтроля. Для них характерна некоторая жесткость, необходимая, чтобы не поддаваться групповому влиянию и реализовывать свои планы (Ишков, 2003). Но именно самостоятельность мнений и суждений, оригинальность оценок, непохожесть поведения нередко вызывают негативную реакцию преподавателя. Известно, что конформность положительно связана с успешностью обучения во всех возраст-

ных группах, вплоть до аспирантов (Мельников, Ямпольский, 1985). По-видимому, послушание положительно оценивается педагогами, что и повышает результаты экзамена

«Самое большое удовольствие для некоторых преподавателей – это экзамен», «на устном экзамене некоторые учителя начинают давить», «преподаватель сковывает, когда смотрит в мои записи», «я сдал бы лучше, если бы не волновался», «когда я волнуюсь, все путается в голове», «на устном экзамене меня «колбасит», трясет, нервы на пределе» (Гапонова, 2004).

Педагог обычно видит своих студентов в разных ситуациях и может без труда выявить тех, кто склонен к невротической тревоге и пассивно-оборонительному поведению. Таким учащимся необходима моральная помощь и во время обычной учебы, и особенно во время экзаменов. Иногда достаточно нескольких ободряющих слов во время подготовки; с ними не надо скупиться на одобрение при правильных ответах. Студенты, склонные к отказу от поиска, нередко очень зависят от реакции педагога на их ответы, настороженно приглядываются к выражению его лица, мимике, прислушиваются к интонациям. Ведь характеризующая их неуверенность в себе нуждается в постоянном преодолении, и поведение педагога играет в этом не последнюю роль. Подчеркнутая беспристрастность может легко быть воспринята как неодобрение или враждебность («не хочет помогать студенту», «ничего не предпринимает, чтобы помочь», «слишком предвзято относится к студенту» и т.д.) и помешать полному выявлению знаний (Гапонова, 2004).

Студенты не случайно называют идеальным преподавателем не только знатока преподаваемого предмета и соответствующей области науки, с широким кругозором, но и справедливого, честного человека, независимого в суждениях и поступках, хорошего психолога, умеющего понять другого. Успешность контактов в системе «педагог – студент» обеспечивается оптимальной формой их взаимодействия – сотрудничеством, предусматривающим взаимное доверие, развитие способностей и диалоговую форму общения.

Поэтому важнейшим условием формирования позитивных изменений в психическом состоянии учащихся является высокая психологическая компетентность преподавателей вуза (особенно педагогического) в организации собственной системы эмоциональных отношений со студентами, отработке конструктивных способов взаимодействия с ними, развитии собственных личностных качеств в направлении совершенствования психологической грамотности, культуры мышления и поведения. Помочь им в этом – важнейшая задача психологических кафедр вузов.

## Литература

- Буйлов В., Куропова Г., Сенаторова Н. Нервно-психическое состояние студентов как валеологическая проблема // Высшее образование в России. 1996. № 2. С. 65–73.
- Вильданова Ф. З. Образовательное пространство как источник саморазвития личности студента // Прикладная психология. 2002. № 5–6. С. 131–134.
- Гапонова С. А. Образовательное пространство высшей школы как фактор формирования психических состояний студентов // Педагогическое обозрение. 2005. № 1. С. 137–150.
- Гапонова С. А. Сравнительный анализ различных форм квалификационных испытаний (психологический аспект) // Психологическая наука и образование. 2004. № 3. С. 60–67.
- Ишков А. Д. Взаимосвязь успешности учебной деятельности и структуры процесса самоорганизации // Тезисы 3-й Российской конференции по экологической психологии. М., 2003. С. 119–121.
- Лисовский В. Т. Советское студенчество. М., 1990.
- Мельников В. М., Ямпольский Л. Т. Введение в экспериментальную психологию личности. М., 1985.
- Панов В. И., Богатырева Л. М. Анализ образовательной среды как объекта и средства управления образовательным учреждением // Тезисы 3-й Российской конференции по экологической психологии. М., 2003. С. 146–149.

### **НЕКОТОРЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ КАК СУБЪЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*С. А. Гильманов (Ханты-Мансийск)*

**П**рофессия музыканта требует долговременной и упорной подготовки, обладает очень специфическим и вариативным содержанием, но тем не менее имеет достаточно массовый характер. Культурная роль деятельности музыканта-исполнителя обусловлена тем, что она непосредственно связана с воссозданием произведений, через которые реализуется музыка как искусство, создается, возрождается и воспринимается художественный образ. Можно сказать, что в руках музыканта-исполнителя – инструмент поддержания духовного, эстетического единства людей, он сам и музыка, которую он несет другим, – средство сохранения и развития культуры. Г. А. Орлов справедливо отмечает: «Ни музыка, ни воспринимающий ее субъект не обладают автономным существованием. Чувственный образ музыки, ее структуры и духовные смыслы – все это плоды деятельности субъекта, сформир-

рованного коллективным и личным опытом определенной культуры» (Орлов, 1992, с. 223). Поэтому изучение качеств личности музыканта, особенно музыканта-исполнителя, как субъекта профессиональной деятельности для психологии является одной из важных задач.

Актуальность этой задачи усиливается и в связи с тем, что процессы глобализации в экономической, информационно-коммуникативной, политической, собственно культурной жизни человечества, включая и формы существования науки, искусства, религии, кардинальным образом меняют условия бытия и деятельности личности в общении, отношениях, в мире, в профессии, в быту. Это в полной мере относится к музыке, к личности и деятельности музыкантов.

Исследователи отмечают бурно протекающую с конца 80-х годов прошлого века «цифровую революцию» в музыке, которая выражается в многократно возросших возможностях распространения записанных на электронные носители произведений, в росте числа и разнообразия устройств для качественного воспроизведения музыки в любых условиях и, наконец, в том, что любой человек, обладая базовыми знаниями в пользовании программным обеспечением, сегодня может «создавать собственную музыку или полностью изменить любую пьесу (так же как может, что часто и делает, пересочинить любимые пьесы)» (North, Hargreaves, 2008, p. 1–2). В результате глобализации в современной музыкальной культуре происходят лавинообразные изменения: невиданное смешение жанров и стилей музыки, появление новых форм музыкальных произведений, новых средств выразительности и языковых средств музыки, изменение способов ее использования в жизнедеятельности человека и общества. Глубокие изменения коснулись и музыкального творчества. Создание произведения происходит в студии сегодня коллективно, в нем принимают участие не только композитор и музыканты, но и программисты, звукооператоры, дизайнеры и т. п.; «записываются разные версии, которые сильно отличаются от тех, что слышит публика» (Sawyer, 2006, p. 228). Изменились и сами виды музыкальной публики, ситуаций и форм взаимодействия с музыкой (например, постоянно возрастает использование функциональной и так называемой back-музыки, классические мелодии звучат из мобильных телефонов и т. п.). Само понятие профессионализма в области музыки претерпевает существеннейшие трансформации. Синтезаторы звуков, проникнув в массы в виде музыкальных инструментов (клавишных, струнных и пр.), позволяют сегодня одному человеку исполнять музыкальные произведения, имитируя звучание целого оркестра. Многие композиторы электронной музыки «не умеют играть на музыкальных инструментах, не могут даже читать ноты» (Sawyer, 2006, p. 228).

Поэтому мы считаем актуальным рассмотрение личностных особенностей будущих музыкантов-исполнителей с точки зрения их ценностных и мотивационных установок, разворачивания планов и сценариев профессиональной деятельности с учетом специфики профессии, социальной ситуации, факторов, влияющих на выбор профессии и характер деятельности в ней. При этом и в социальном, и в личностном плане важным представляется обращение к рассмотрению личностных качеств тех, кто готовится стать музыкантами, – к студентам профессиональных образовательных учреждений, так как именно готовящиеся стать профессионалами, чуткие к веяниям времени, вырабатывающие профессиональные установки и ценности молодые люди – это будущие хранители и творцы музыкальной культуры, определяющие и формирующие тенденции ее развития. Направления изменений характеристик субъектов профессиональной музыкальной деятельности позволяет вычлнить те аспекты, которые нужны при модернизации образования в области искусства.

В качестве основ исследования мы опирались на методологическое наследство С. Л. Рубинштейна, включая его концепцию единства личности, сознания и деятельности, идеи о взаимосвязи природного и социального в человеке, о жизненном пути и способе жизни личности, о качествах личности как субъекта деятельности, активно развиваемые и конкретизируемые в трудах его учеников и последователей (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, Е. А. Сергиенко и др.). Поэтому при подходе к определению характеристик музыканта-исполнителя мы опирались на представления о том, что личность может рассматриваться как организатор времен трех масштабов, трех экзистенциальных пространств: пространство организма (схема тела), включающее особенности нейрофизиологических, психофизиологических (темпераментальных) скоростей, темпов, ритмов, скоростей и амплитуд движения и т. д.; пространство человеческой деятельности, имеющей свою временную архитектуру, специфическую организацию, «в котором личность в качестве субъекта связывает объективно разобщенные во времени и пространстве объекты и явления, придает им свою временную целостность и цикличность»; пространство всей жизни субъекта, выражающего способность личности к организации жизни, понятия «жизненная позиция», «линия» (Абульханова, Березина, 2001, с. 22–25).

Исходя из этого мы выделили в характеристиках личности: специфику организации своих телесных программ (основанную на таких особенностях исполнительской деятельности музыканта, как построение навыков исполнительских движений, наличие и богатство синестезии, импринтинговых переживаний при взаимодействии

с художественными образами); специфику организации профессиональной деятельности (включая планирование и организацию профессионального пути, выбор музыкального инструмента, приверженность профессии, отношение к «цифровой революции» в музыке); особенности линии жизни (система влияний при начале занятий музыкой, при выборе профессии, отношение к жанрам и видам музыки, эстетические и художественные ценности и убеждения). Для выделения динамической стороны характеристик личности музыкантов нам представилось интересным сравнение таких характеристик у студентов в прошлом и настоящем.

Особо мы выделили такую сторону личностных характеристик музыканта, как особый характер единства трех пространств, связанный с тем, что именно чувственность, пронизывающая искусство и входящая в плоть художественного образа, формирующего музыкальное произведение, обуславливает прямое «замыкание» организации линии жизни с телесной организацией пространства жизнедеятельности. При этом мы отталкивались от того, что С.Л. Рубинштейн видел в чувственности важнейшую, онтологическую задачу искусства: «Так происходит выявление звука по всем существенным параметрам, по которым он определяется в музыке. В этом состоит основная «онтологическая» задача искусства: проявить явление в его сущности, обнаружить существенное в явлении как данное на его чувственной поверхности, в его чувственной форме» (Рубинштейн, 2002, с. 401). Это, по нашему мнению, обуславливает большую роль природных задатков (и не только слуховых в виде тонкости звуковысотного различения) в освоении и выполнении профессиональной деятельности. Синестезический ансамбль ощущений зачастую обуславливает впечатленность музыкой уже в раннем детстве, влияя на стремление стать музыкантом. У исполнителя музыки в ходе взаимодействия с произведениями формируются особые, интимные отношения с мелодическим, гармоническим, ритмическим движением музыкальной ткани, с моторной сферой, обеспечивающей технику исполнения. Мы предположили, что у тех исполнителей, которые демонстрируют хорошие музыкальные способности и достигают высокого профессионального уровня, смысловые установки (на искусство), целевые установки (на профессиональную деятельность) должны значимо коррелировать с четко выраженным отслеживанием последовательности построения исполнительских движений (что может выразиться в умении описать моменты овладения навыком, характер чувствований и переживаний исполнительских движений в том или ином произведении и т. п.), с наличием импринтинговых впечатлений и воспоминаний, с богатством синестезических проявлений в ощущениях как при слушании, так и при исполнении музыки.

Исследовательский материал был получен нами в процессе преподавания учебных дисциплин «Психология и педагогика», «Музыкальная психология» в Тюменском училище (ныне колледже) искусств и в Ханты-Мансийском филиале Российской академии музыки имени Гнесиных при написании студентами рефлексивных сочинений (об их содержании и характере см. Гильманов, 1996).

Для анализа мы отобрали 59 сочинений студентов училища и 59 – студентов академии. Такой объем выборки был обусловлен ориентацией на выдерживание состава выборочной совокупности по инструментам (отобрано в каждой выборке определенное число кларнетистов, трубачей, струнников, пианистов и др.) и ограничениями, вызванными разными формами постановки вопросов, типов заданий и т. п. Не учитывались гендерные и возрастные различия, не учитывалось и то, что студенты представляли разные уровни профессионального образования – среднее и высшее. Мы посчитали, что в отношении субъектных характеристик профессионала относительная однородность выборки обеспечивается единством именно профессиональных характеристик, а вероятность суждений может быть достаточно высока при фиксации значительных расхождений студентов во мнениях. Сочинения студентов Тюменского училища искусств охватывают 1987/88–1990/91 учебные годы, а Ханты-Мансийского филиала Российской академии музыки имени Гнесиных – 2005/06–2008/09 учебные годы.

Анализ рефлексивных сочинений показал значительные отличия в характеристиках личности советских и современных студентов, касающихся линии жизни и организации профессиональной деятельности.

Произошло некоторое размывание приверженности к классической музыке. Если в прошлом классическую музыку считали ценнее всех других жанров 81,4%, (считали, что всякая музыка ценна 15,3%, отрицали ценность классики, считая, что будущее – за другими жанрами, – 3,3%), то для нынешних студентов эти цифры составляют соответственно 62,7%, 37,3%, и 0%. Проявляется определенное равнодушие к классике, а не преклонение перед нею.

Однако если раньше начало занятий музыкой было связано с волей родителей, то среди современных студентов больше тех, кто захотел осваивать игру на музыкальном инструменте самостоятельно (28,8% и 44,1% соответственно). То же проявилось и при определении в профессии: раньше решение под влиянием родителей или сверстников решали стать музыкантами 55,9%, сейчас – 45,8%.

Еще одной особенностью нынешних студентов, которую выявляют беседы, является нежелание обсуждать проблемы музыки, проблемы интерпретации художественных произведений, проблемы

собственного профессионального развития. Если прежние студенты активно высказывали свою позицию, интерес их к теоретическим аспектам музыки был высок, но нынешние не то что бы утратили этот интерес, но как бы поместили его в соответствующие «ячейки» своих действий и отношений. Как объяснил однажды один из студентов, проблемы интерпретации произведения существуют только внутри исполнительской деятельности, поэтому он будет их обсуждать с преподавателем по специальности, а в ситуациях вне работы за инструментом эти проблемы неинтересны, так как не связаны с жизненными устремлениями.

В отношении профессиональной деятельности бросается в глаза то, что у современных музыкантов готовность служения искусству выражена гораздо меньше, они прагматичнее в выборе видов профессиональной деятельности, больше ориентируются на материальную выгоду. Гораздо меньшее число человек ориентируется на возможность педагогической деятельности (в 80-е годы полную готовность заниматься педагогической деятельностью выразили 30,5%, в нынешнее время – 15,3%, а полное нежелание заниматься ею – 32,2% и 54,2 соответственно).

Увеличилась готовность совмещать в будущей деятельности классическую музыку с любыми другими жанрами. Уменьшилось число готовых быть музыкантом всю жизнь, увеличилось число тех, кто допускает возможность смены профессии и даже считает, что наверняка не будет музыкантом. Принимая во внимание, что выпускники – музыканты высочайшего уровня профессионализма, увеличившийся уровень прагматизма, готовность занимать место в поп-индустрии говорит об изменившихся профессиональных ценностях.

Студенты 80-х годов (из опрошенных около 14 человек работали музыкантами в ресторанах, в ДК, руководителями кружков и др.) практически все воспринимали работу в области легкой музыки как временную, выше ставили классику. Из современных работающих студентов (31 человек) больше половины не исключают, что работа в ресторане, в ДК, в других местах станет их основной работой (возможно, сказывается отсутствие в городе большого симфонического оркестра с постоянным штатом).

Сценарий профессиональной деятельности, раньше определенный, сегодня приобретает не только размытый, легковесный характер, но и зачастую сознательно «вытесняется» из числа актуальных проблем. Если студенты 80-х воспринимали скорее структурированное время освоения профессии, стремясь к достижениям в ней, то современные студенты структурируют скорее время достижения благосостояния, наступления некоторых вех личной жизни.

Заметна либерализация по отношению к роли компьютерно-электронных средств в исполнительской деятельности. Если будущие музыканты 80-х достаточно негативно относились к электронной музыке: 74,6% опрошенных считали, что «электронизация» лишает музыку ее живой сущности, то среди нынешних студентов так считают только 61,0%. Электронно-компьютерным средствам только вспомогательную, техническую роль отводили в прошлом 66,1%, 39,9% считали, что они способны выполнять только подсобную роль, ни один студент не считал, что компьютер может заменить живого музыканта. Сегодня ответы распределились соответственно: 39,0%, 57,6%, 3,4%. Думается, во многом это обусловлено тем, что в государственный стандарт подготовки современных профессионалов в области музыкального искусства включена дисциплина «Музыкальная информатика», в которую входит изучение электронных средств и информационных методов для музыкантов – современной технологической базы для всех видов профессиональной музыкальной деятельности. Будущие музыканты знакомятся с MIDI-технологиями, осваивают музыкально-интеллектуальный инструментарий: компьютерный нотный набор и редактирование, инструментовку и аранжировку с помощью программных секвенсоров, конвертирование файлов из секвенсора в нотный редактор и обратно.

Корреляционный анализ позволяет утверждать, что гипотеза о связи внимательности к процессу чувственного отражения произведений имеет достаточно высокую степень вероятности. Корреляционные связи между отмеченными ориентирами довольно высоки.

Смысловые установки на искусство имеют следующие коэффициенты корреляции с выделенными качествами:

- отслеживание последовательности построения исполнительских движений = 0,77 ( $p \leq 0,05$ );
- наличие импринтинговых впечатлений и воспоминаний = 0,67 ( $p \leq 0,05$ );
- богатство синестезических проявлений = 0,54 ( $p \leq 0,05$ ).

Целевые установки (на профессиональную деятельность) также связаны с указанными качествами статистически достоверно:

- отслеживание последовательности построения исполнительских движений = 0,72 ( $p \leq 0,01$ );
- наличие импринтинговых впечатлений и воспоминаний = 0,49 ( $p \leq 0,01$ );
- богатство синестезических проявлений = 0,63 ( $p \leq 0,01$ ).

Это свидетельствует о том, что несмотря на все изменения сущность характеристик личности, обеспечивающих художественное воспроизведение музыки, остается той же, а значит, и музыка будет продолжать свое влияние на человека и культуру.

Конечно, точность некоторых выводов, приведенных в нашей работе недостаточна, суждения, возможно, несколько категоричны. Однако мы считаем полученный материал довольно важным, ведь, как говорил С. Л. Рубинштейн, психология должна, «проходя через изучение функций, процессов и т. д., в конечном счете приводить к действительному познанию реальной жизни, живых людей» (Рубинштейн, 1989, т. II, с. 236–237).

### Литература

- Абульханова К. А., Березина Т. Н. *Время личности и время жизни*. СПб., 2001.
- Гильманов С. А. Рефлексивные сочинения в преподавании музыкальной психологии // Музыкальное образование и подготовка учителя музыки: взгляд в XXI век (материалы III международной научно-практической конференции). М., 1996. С. 125–126.
- Гильманов С. А. Роль учебной дисциплины «Музыкальная психология» в подготовке музыкантов-исполнителей // Музыкальное образование в XXI веке: опыт и перспективы: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Ханты-Мансийск, 2007. С. 34–38.
- Орлов Г. А. *Древо музыки*. Вашингтон–СПб.: Н. А. Frager & Co, Советский композитор, 1992.
- Рубинштейн С. Л. *Бытие и сознание. Человек и мир*. СПб., 2002.
- Рубинштейн С. Л. *Основы общей психологии*. В 2 т. Т. II. М., 1989.
- North A. C., Hargreaves D. J. *The Social and Applied Psychology of Music*. New York: Oxford University Press, 2008.
- Sawyer R. Keith. *Explaining creativity. The Science of Human Innovation*. Oxford University Press, 2006.

### СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ГОТОВНОСТИ К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Г. А. Горбань (Запорожье, Украина)

**П**роблема принятия решений является одной из центральных для достаточно большого числа исследований, связанных с анализом управленческой деятельности. Сегодня общепризнано, что принятие решений является основной какой-либо целенаправленной деятельности и входит в ее психологическую структуру как базовый

неотъемлемый компонент. Следовательно, способность принимать решения становится существенной составляющей личности, обуславливающей характер ее социальной активности, способности к выработке новых жизненных стратегий, адаптации к стремительным социально-экономическим и политическим изменениям в обществе. Важность изучения и анализа процессов принятия решения, особенно в управленческой деятельности, не вызывает сомнений, однако следует отметить отсутствие общепринятого понимания того, что понимается под управленческим решением, особенности его принятия и отношение к реализации. Таким образом, возникает ряд вопросов, которые требуют уяснения для анализа контекста феномена управленческого решения.

Можно выделить несколько точек зрения на проблематику и анализ управленческого решения: 1) в контексте теории управления – отправной точкой анализа является процедура принятия решения; 2) в контексте среды – условия принятия решения; 3) в контексте организации – соответствие принятия решения внутренней системе деятельности организации; 4) в контексте межсубъектных взаимодействий – соответствие ценностно-нормативной сфере личности, обуславливающей ее непосредственную активность.

Управленческое решение в организационной системе, во всех аспектах его изучения всегда связано с профессиональной деятельностью конкретного управленца. Это, с нашей точки зрения, является основным при изучении этого феномена. Исходя из того, что управление – это всегда управление процессом, причем процессом с заданной траекторией от исходного состояния к новому состоянию, определенному целью. Процесс принятия решения мы рассматриваем как особую проектную деятельность, требующую от управленца навыков целеполагания, рефлексии и экспертного анализа. Причем, с нашей точки зрения, необходимы именно навыки как основа профессиональных действий. При таком подходе значимым становится вопрос о профессиональной подготовке управленцев любого уровня как субъектов собственной деятельности с присущими ей основными характеристиками. Понятие субъекта ставит в центр внимания качество активности человека, способность к деятельности, самоопределению и развитию (Рубинштейн, 2003). С этих позиций введение конструкта «субъект деятельности» дает нам возможность характеризовать меру включения человека в разные формы и виды общественно необходимой деятельности и меру освоения этих форм и видов деятельности. Но главное, что характеризует субъекта деятельности, – это способность к согласованию структур личности и структуры деятельности. Личность, которая

имеет свою структуру, «логику» своей личностно-психологической организации, перестраивает ее и согласует в соответствии с требованиями профессиональных задач, вырабатывает индивидуальный способ организации деятельности, соответствующей ее собственным особенностям и возможностям.

Условия для выработки такого индивидуального способа должны быть созданы уже в процессе подготовки специалиста-управленца. Важной спецификой управленческой деятельности является то, что «объектом» управления являются люди, выступающие субъектами собственной деятельности. Управление деятельностью сталкивается с социальным регулированием, нормированием и форматированием актуальных ситуаций, следовательно, одна из важнейших функций управленца состоит в согласовании активностей, носящих индивидуальный характер, с социальными структурами, нормами и формами деятельности, с целями и формами отдельных организаций. Таким образом, субъект должен реализовывать собственную активность не в любых, а в заданных формах, в определенное, а не в любое время, в соответствии с определенными, а не личными целями. Здесь возникает проблема ответственности управленца за принимаемые им решения не только в экономическом плане, но и, что более значимо, в социально-психологическом плане, поэтому готовность к активной рефлексивной позиции является, по нашему мнению, особо значимой.

С. Л. Рубинштейн, анализируя степени развития саморегуляции, выделил два способа отношения человека к миру, определяющих его как субъекта собственной жизни (Рубинштейн, 2000, с. 468): «включенный» (отличается пассивным отношением) и «рефлексирующий» (активное, деятельное отношение). Хотя он рассматривал саморегуляцию в контексте анализа жизненного пути личности, такой подход, с нашей точки зрения, может быть положен в основу анализа профессиональной деятельности управленца. Достаточно часто мы сталкиваемся с управленцами (особенно начинающими), активность которых детерминирована уже сложившейся ситуацией, а решения принимаются уже в ответ на нее, а это уже не совсем управление. В профессиональном плане для управленца важным является сформированность такой активной позиции, которая детерминирована не столько прошлым, сколько будущим, т. е. движется от системы целеполагания, рефлексивно.

### **Литература**

- Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003.  
*Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб., 2000.

## ОТРАЖЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ДЕЙТЕЛЬНОСТИ В НРАВСТВЕННО-ДУХОВНОЙ СФЕРЕ И ПСИХИЧЕСКОМ СОСТОЯНИИ ПЕДАГОГОВ

*И. А. Курапова, Л. Г. Дикая (Москва)*

Современная Россия переживает системный кризис, вызывающий разрушение устоявшихся идеалов, что может привести к опасности духовного опустошения подрастающего поколения. Поэтому особый интерес вызывает состояние духовной и нравственной сферы специалистов, на которых всегда возлагалась ответственность за духовно-нравственное здоровье народа – педагогов.

Именно от педагогов в большей степени зависит разрешение сложившейся ситуации: формирование нравственного сознания и духовного потенциала подрастающего поколения, развитие у учащихся опыта нравственной деятельности и нравственных отношений. Поэтому так актуальны исследования нравственных и ценностных ориентаций самого педагога, его духовного богатства, которое проявляется в щедрой любви к детям, в высокой нравственности и совестливости, в стремлении понять смысл и цель своей жизни, свое профессиональное предназначение.

Сохранить эти качества в современных экономических и социально-психологических условиях, когда снижается качество жизни педагога, происходит падение престижа педагогической профессии, возрастает эмоциональная напряженность и развивается состояние профессионального выгорания, становится все сложнее. К основным факторам, обуславливающим профессиональное выгорание педагогов, относят ежедневную психическую перегрузку, самоотверженную помощь, высокую ответственность за учеников, дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением, ролевые конфликты, поведение «трудных» учащихся (О.И. Бабич). Так как большинство педагогов – женщины, то к профессиональным стрессорам добавляются загруженность работой по дому и дефицит времени для детей и семьи. О высокой стрессогенности преподавательской работы говорят и многие зарубежные исследования (P. Blos, 1962; E. Ericson 1968; K. Horny, 1966; Shconfeld Irvin Sam, 1990).

По признанию отечественных специалистов, педагогическая деятельность – один из видов социономической профессии, наиболее деформирующий личность субъекта этой деятельности, его духовную и нравственно-ценностную сферы, составляющие стержень личности. В ряде работ уже отмечалось снижение в деятельности педагогов роли духовных ценностей и ценностей, связанных с личностным развитием

и творческой активностью, возникновение рассогласования в ценностной сфере, когда важность жизненных ценностей и целей не совпадает с возможностью их реализации в профессиональной деятельности, и, как следствие, развитие интенсивных отрицательных эмоциональных переживаний. Именно ценности выступают связующим звеном между обществом, социальной средой и личностью, ее внутренним миром. Необходимо подчеркнуть, что некоторые ценности могут выполнять оптимизирующую или деструктивную роль в регуляции деятельности, личности и психического состояния педагогов.

Еще С. Л. Рубинштейн писал, что ценности производны от соотношения мира и человека, выражая то, что в мире, включая и то, что создает человек в процессе истории, значимо для человека. С одной стороны, педагог работает на выполнение социального заказа, готовит учеников к реальным условиям жизни; с другой – он носитель общечеловеческих ценностей, находится как бы вне времени. Основой успеха учителя, по мнению В. А. Сухомлинского, является духовное богатство и щедрость его души, воспитанность чувств и высокий уровень эмоциональной культуры, умение глубоко вникнуть в сущность педагогического явления. Вся педагогика – это сфера духовного, а педагогическая деятельность является профессионально духовной по своей сути. Профессиональная педагогическая духовность – это сложное состояние внутреннего мира учителя, компонентами которого выступают совесть и достоинство (Б. З. Вульф).

Конечно, внешние социальные механизмы оказывают значительное влияние на профессиональную деятельность, но мы акцентируем внимание на исследовании внутренних регуляторов, связанных с нравственными и духовными особенностями личности и субъектной активностью педагога. Особую значимость данное замечание приобретает для педагогической деятельности, связанной с воздействием на формирующуюся личность ученика. Ведь формировать нравственность учащихся может только тот педагог, у которого развито нравственное сознание, педагог, делающий объектом своих размышлений самого себя, свое отношение к ученику, к миру, «превращает объективное отражение бытия в его осмысленное отражение» (М. С. Каган). Уровень духовного и нравственного развития личности, система ее ценностей и смыслов может стать и регулятором профессионального развития педагога, и фактором предотвращающим возникновение деструктивных изменений в эмоциональном состоянии и личности педагога.

Несмотря на большой интерес к этой проблеме до сих пор нет однозначного ответа, какие изменения происходят в нравственно-духовной сфере педагога в условиях современных преобразований

в обществе и в школе, какое влияние они оказывают на психическое состояние учителя, на его отношение к работе, к ученикам.

Это обусловило тему нашего исследования – выявление изменений в духовно-нравственной сфере современного педагога (школы и вуза) и их связей с выраженностью профессионального выгорания и изменениями в ценностной структуре личности.

В качестве критериев нравственно-ценностных основ личности педагога выступили такие показатели, как иерархия ценностей личности (нормативных и индивидуальных), наличие/отсутствие духовного кризиса и тенденции к его возникновению, духовный профиль (портрет) личности, состоящий из следующих параметров: духовная сила, духовная красота, духовная активность на основании 3 диагностических методик: «Методика изучения ценностей личности» Ш. Шварца; тест «Духовный дифференциал» Г. А. Аминова; тест «Духовный кризис» Л. В. Шутовой, А. В. Ляшук, «Опросник личностной ориентации» Э. Шосторма, «Опросник выгорания» В. В. Бойко (И. А. Курапова).

Результаты исследования показали, что в настоящее время в среде педагогов наблюдается высокая вероятность деструкции духовно-нравственной сферы, выражающейся в переживании ими духовного кризиса, экзистенциального вакуума и различных тенденций духовного кризиса.

Изучение духовности показало, что для педагогов в целом характерны проявление духовной красоты (59,1%) и недостаток духовной активности (40,9%). В то же время у педагогов вуза выявлен недостаток духовной активности (долготерпение, бесстрашие, самообладание), а у педагогов школы – духовной силы, отражающей такие идеалы, как вера, надежда, знание, мудрость.

Вероятность возникновения духовного кризиса для всей выборки составляет 51,5, что свидетельствует о среднем его значении. Экзистенциальный вакуум выражен значительно у 6,1% педагогов, а отсутствует у 4,3% педагогов. Казалось бы, незначительный процент, но в количественном отношении это очень большое число педагогов. Для педагогов вуза характерно преобладание регрессивной тенденции, что свидетельствует о большой склонности к духовному росту, и стагнационной, касающейся пограничного состояния, когда человек убегает от своих переживаний, погружается целиком в работу. Для педагогов школы характерна склонность к переживанию пиковой и стагнационной тенденций, характеризующих отсутствие духовного кризиса, довольство жизнью.

Тревожающим фактом выступает наличие значительного количества педагогов с прогрессивной тенденцией (неудовлетворенность жизнью) и пиковой (разочарование от жизни). Человек, пережи-

вающий духовный кризис, чувствует неудовлетворенность собой, ощущает безвыходность своего положения, эмоциональный дефицит, утрачивает интерес к другим людям, испытывает психосоматические нарушения. Но иногда переживание экзистенциального вакуума выполняет защитную функцию, снижает ощущение безысходности, тормозит нарушения в физическом и психическом самочувствии. Наличие у педагогов пиковой тенденции духовного кризиса, отражающей переживание кризиса, снижает субъектную активность педагогов: они либо не выходят из состояния духовного кризиса, либо периодически впадают в него и не пытаются выявить его причины, избегают собственных переживаний.

И наоборот, духовная красота педагогов (честность, скромность, послушание, верность, доброта, благодарность) предопределяет его способность к сопротивлению усталости, повышению работоспособности. Эти педагоги отличаются удовлетворенностью жизнью и своей ролью в ней. Вероятность формирования у них стагнационной и репрессивной и регрессивной тенденций свидетельствует о духовном росте педагога. Высокая духовная активность предотвращает развитие тревоги и способствует полноценному осуществлению своих профессиональных обязанностей, проявления духовной силы (знания, мудрость, вера, надежда) стимулируют развитие эмоционально-нравственной ориентации, снижение роли эмоций из профессиональной деятельности. Выявлена связь уровня духовного кризиса у педагогов с эмоциональным выгоранием, которое многими авторами рассматривается как состояние, отражающее деструктивные изменения в состоянии и личности педагога. Симптомы выгорания ярко выражены более чем у 13% исследуемых педагогов школы и вуза с высоким уровнем эмоционального выгорания, а половина респондентов (53,2%) находится на стадии выгорания – «резистенции». Однако по проявлениям выгорания наблюдаются различия у педагогов школы и вуза: у педагогов школы выражены проявления чувства безысходности, отчаяния, наблюдаются частые вспышки негодования и деформации процесса общения. Выгорание преподавателей вуза проявляется в неадекватном эмоциональном реагировании, в упрощении профессиональных обязанностей, формальном их выполнении, а также в ощущении эмоциональной опустошенности. Для педагогов с низкими показателями духовного кризиса, экзистенциального вакуума и высоким уровнем духовной силы характерен и низкий уровень выгорания. При отсутствии переживаний экзистенциального вакуума и духовного кризиса у педагогов отсутствуют признаки выгорания.

В зависимости от интенсивности выгорания в нравственно-ценностной сфере педагога возникает рассогласование субъективно

значимых жизненных целей с возможностью их реализации в профессиональной деятельности. Это вызывает интенсивные отрицательные эмоциональные переживания, что еще более усугубляет психоэмоциональное истощение.

Проанализировав результаты данных по ценностям педагогов, мы получили ранговые оценки по ценностям на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов. В ценностной структуре педагогов на нормативном уровне в качестве важных ориентиров выступают ценности безопасности, самостоятельности, доброты, достижения. Определены статистически значимые различия среди ценностей у педагогов школы и вуза: учителя школы более склонны к стремлению к безопасности, власти, конформизму и самостоятельности, нежели преподаватели вуза.

Нами выявлено, что духовный кризис, переживание экзистенциального вакуума, ориентация на ценности консерватизма и самотрансцендентности приводят к деформации отношения педагогов к работе и учащимся. У выгоревших педагогов происходит снижение роли духовных ценностей и ценностей, связанных с личностным развитием и творческой активностью, т. е. проявляется ориентация на внешние мотивы по сравнению с внутренними. Они меньше ценят свою профессию и меньше занимаются общественной деятельностью, что характеризует обесценивание сферы профессиональной жизни и социальной активности.

И наоборот, ориентация педагогов на гуманистические ценности, отсутствие духовного кризиса и экзистенциального вакуума, духовная активность и красота оказывают регулирующее влияние на эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности. Более самостоятельные педагоги меньше выгорают, они ориентированы на ценности доброты и одновременно гедонизма, в то же время для них характерны принятие агрессии, более высокие показатели ценностей самоактуализации, самоуважения, они более спонтанны, свободны в выражении своих чувств, в том числе и негативных, обладают высоким самоуважением, живут настоящим, склонны к общению. Чем больший ранг имеет ценность доброта, тем меньше специалист переживает неудовлетворенности собой.

Выделенные ценностно-смысловые конструкты отражают изменение во внутреннем мире педагога, особенности и своеобразие его образа мира и внутреннего мира, выступают концептуальной основой активности человека, а ориентация на определенные ценности, состояние духовной сферы может стать пусковым моментом для развития эмоционального выгорания.

Эти данные еще раз подтверждают, что личность как субъект деятельности является прежде всего субъектом социальной среды, общества. На основе социального статуса личности формируются системы ее социальных ролей и ценностных ориентаций. Поэтому исходным моментом формирования индивидуальных характеристик профессионала как личности является его статус в обществе, равно как и статус общности, в которой складывалась и формировалась данная личность.

## Литература

Курапова И. А. Духовно-нравственные детерминанты эмоционального выгорания у педагогов // Вестник Адыгейского государственного университета. 2009. Вып. 2 (44). С. 239–245.

### **РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПОЗИТИВНЫХ И НЕГАТИВНЫХ ФЕНОМЕНАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*О. Н. Доценко (Москва)*

**Э**моциональной сфере человека С. Л. Рубинштейн уделял особое внимание, подчеркивая, что «особенно тесной является действительная связь между эмоциями человека и его собственной деятельностью». Автор поясняет, что эта «связь взаимная: с одной стороны, ход и исход человеческой деятельности вызывают обычно у человека те или иные чувства, с другой – чувства человека, его эмоциональные состояния влияют на его деятельность. Эмоции не только обуславливают деятельность, но и сами обуславливаются ею» (Рубинштейн, 2009, с. 558–559).

В то же время С. Л. Рубинштейн отмечает, что в чувствах человека выражаются все установки человека, включая и мировоззренческие, идеологические, все его отношение к миру и прежде всего к другим людям. «Все особенности личности, ее характера и интеллекта, ее интересов и отношений к другим людям проявляются и отвечивают в радуге эмоций и чувств. *Основные различия* в эмоциональной сфере личности связаны с различием в *содержании* человеческих чувств, в том, *на что*, на какие объекты они направляются и какое отношение к ним человека они выражают» (Рубинштейн, 2009, с. 583).

Это позволяет рассматривать эмоциональную сферу как фактор соответствия личности профессиональным требованиям, проявля-

ющийся в позитивных и негативных феноменах профессиональной деятельности. Особенно актуален этот аспект для представителей социномических профессий, в таких видах труда, где объектом является человек с многообразием его проблем и трудностей.

В проведенном нами исследовании изучалась взаимосвязь эмоциональной направленности, синдрома выгорания и удовлетворенности профессиональной деятельностью врачей и учителей (Доценко, 2008).

В концепции эмоциональной направленности личности, разработанной Б. И. Додоновым, рассматриваются только те эмоции, которые в сознании людей предстают в качестве «ценных» переживаний. В рамках данного подхода особое место отводится такому фактору мотивации поведения и деятельности людей, как их *потребность в эмоциональных переживаниях определенного характера, т. е. их закрепившиеся установки на те или иные переживания, являющиеся специфическими ценностями* (Додонов, 1978, 1979).

Эмоциональная направленность рассматривается нами в качестве индикатора *ценностных ориентаций* специалиста, *направленности его личности*. Соответствие эмоциональной направленности специалиста требованиям профессии дает ему возможность реализовать в деятельности свои ценностные ориентации и связанные с ними *субъективно значимые эмоциональные переживания*, достигать удовлетворенности трудовым процессом. Напротив, при недостаточном соответствии эмоциональной направленности и требований профессии возможность реализовывать в деятельности ценностные ориентации и значимые эмоции становится трудноосуществимой, чувство удовлетворенности не переживается, вследствие чего возникает риск развития выгорания.

В профиле типов эмоциональной направленности представителей социномических профессий (врачей и учителей) выявлены «гуманистический» и «гармонизирующий» компоненты. Показано, что наличие высокой выраженности «гуманистического» и «гармонизирующего» компонентов в профиле типов эмоциональной направленности врачей и учителей соответствует низкому уровню выгорания и высокому уровню удовлетворенности профессиональной деятельностью (Доценко, 2008).

Эмоциональная сфера, с одной стороны, является одной из самых значимых детерминант позитивных и негативных феноменов профессиональной деятельности, с другой – наименее изученной в эмпирическом плане. В этой связи данная работа посвящена более подробному изучению эмоциональной сферы личности специалиста и ее влиянию на позитивные и негативные феномены профессио-

нальной деятельности.

Данное исследование эмоциональной сферы включает: изучение профиля эмоциональной направленности, уровня эмоционального интеллекта, распределения дифференциальных эмоций.

Эмоциональная направленность проявляется в «содержании человеческих чувств» и «в том, на что, на какие объекты они направляются» (Рубинштейн, 2009), тогда как уровень эмоционального интеллекта выявляет эмоциональное самосознание, умение управлять своими эмоциями, социальную чуткость (эмпатию) и умение налаживать межличностные отношения (Гоулман, 2009).

К исследуемым позитивным феноменам профессиональной деятельности отнесены следующие феномены – удовлетворенность трудом, профессиональное развитие, увлеченность работой, самореализация и самоактуализация личности в профессиональной деятельности. Негативные стороны профессиональной деятельности определяются уровнем профессионального стресса и выгорания.

Таким образом, исследование эмоциональной сферы специалистов дает возможность приблизиться к решению, как писал С. Л. Рубинштейн, «большой по своему жизненному значению проблемы» – роли эмоций в деятельности: эмоции должны выступать «далеко не как дезорганизирующие шоки», а «быть мощным стимулом к деятельности, мобилизирующим нашу энергию» (Рубинштейн, 2009, с. 585).

### Литература

- Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Пер. с англ. А. П. Исаевой. М., 2009.
- Додонов Б. И. Эмоции как ценность. М., 1978.
- Додонов Б. И. Эмоциональная направленность личности: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 1979.
- Доценко О. Н. Эмоциональная направленность как фактор «выгорания» у представителей социномических профессий // Психологический журнал. 2008. № 5. С. 92–101.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2009.

## АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛА С ПОЗИЦИИ КОНЦЕПЦИИ С. Л. РУБИНШТЕЙНА «ЧЕЛОВЕК И МИР»

Е. П. Ермолаева (Москва)

**Т**еоретические и методологические принципы концепции «человек и мир» (Рубинштейн, 1979), спроецированные на проблемы совре-

\* Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФНФ № 09-06-00301А.

менного профессионала, позволяют по-новому, сквозь призму этики, понять некоторые аспекты его исследования, которые мы считаем знаковыми: социальная реализация профессионала; идентичный, маргинальный и массовый профессиональный субъекты; инверсия ценностных ориентаций как адаптационный механизм при смене социально-профессиональных отношений; проективно-реконструктивный метод внеэкспериментального исследования мотивационно-ценностной основы поведения профессионала (Ермолаева, 2008).

По определению С. Л. Рубинштейна, «основная этическая задача выступает прежде всего как основная онтологическая задача: учет и реализация всех возможностей, которые создаются жизнью и деятельностью человека» (Рубинштейн, 1976, с. 346). В современных условиях ведущей сферой социальной реализации человека остается сфера профессионального труда. Она дает наибольшие возможности для проявления его творческого потенциала в продуктивной деятельности с целью социального признания. «Смысл жизни каждого человека определяется только в соотношении содержания всей его жизни с другими людьми... Отсюда специфический характер нравственности, который состоит во всеобщем, общечеловеческом соотносительном характере моральных положений, морали вообще, которая не существует только применительно к жизни одного человека» (Рубинштейн, 1976, с. 345)

Происходящие социально-экономические перемены в России, вхождение в рыночную экономику и проблемы глобализации делают все более актуальным выделение *социальных функций* профессии и *социальной идентичности* профессионала, как особой области исследования, пересекающейся с более общей проблематикой социальной адаптации личности. И С. Л. Рубинштейн дает нам подтверждение этому: «В деятельности человека по удовлетворению непосредственных общественных потребностей выступает общественная шкала ценностей... Через посредство общественно полезной деятельности реализуется отношение индивида к обществу и ответственно соотношение личностно и общественно значимого» (там же, с. 365).

Поступки профессионала в каждый момент времени обусловлены всем предшествующим опытом его идентификации с профессией, обществом и самим собой, при этом кумулятивная идентичность может быть либо *положительной*, предполагающей полное принятие профессии как смысла бытия и способа реализации себя как профессионала и личности, и тогда мы говорим о нем как об «идентичном профессионале», либо *нейтральной*, состоящей в бесконфликтном принятии своей профессии в качестве средства заработка и дости-

жения социального статуса, и тогда речь идет о «массовом профессиональном субъекте», либо *отрицательной*, проявляющейся в отвержении профессии в качестве способа реализации социальных амбиций, и тогда люди, ментально не сопричастные своей профессии, по сути, становятся *профессиональными маргиналами*. В этическом преломлении понятие идентичного профессионала выступает как «идеал» человека. «Идеальный человек – это человек, в котором реализованы все его потенции» (Рубинштейн, 1976, с. 363), а оценка его поступков «осуществляется с точки зрения того, возвышают или унижают они человека, но не в смысле его гордости, а в смысле достоинства, ценности морального уровня его жизни для других людей» (там же, с. 346). «Расшатанность этой основы нравственности, связанной с прочно сложившимся бытом, вызывается обычно ломкой этого сложившегося быта, уклада жизни» (там же, с. 348). И это одна из причин маргинализации профессионалов на переломе социально-экономических эпох. А к теме массового профессионального субъекта напрямую относится следующее утверждение: «Люди часто поступают так или иначе, потому что так делают «все» (так принято, так общепринято, так поступают). В этом случае «я сам» как внутренняя контрольная инстанция и моя собственная ответственность отпадают. С поведением в этом случае обстоит так же, как с одеждой, когда действует власть моды: «так носят» равносильно императивному «носи как носят» (Рубинштейн, 1976, с. 363).

В качестве основного механизма переидентификации профессионалов при смене эпох мы рассматриваем инверсию ценностных ориентаций, когда сложившееся за долгие годы достаточно узкое для большинства людей субъективное профессиональное пространство, неизменное и как бы ушедшее в подсознание, начинает переосмысливаться. Заново оцениваются потребности, цели, возможности, реальные условия построения профессиональной карьеры. С. Л. Рубинштейн прямо говорит о том, что «в иерархии жизненных ценностей и потребностей, в зависимости от перипетий жизни, выступают на передний план то одни, то другие, то низшие, то высшие. Иногда происходит обесценение высших, когда под угрозой оказываются низшие... тогда чувствуешь ничтожество того, что прежде, когда более важное не подвергалось угрозе, риску, тоже казалось важным и даже стояло на переднем плане» и во многих случаях «процесс разрушения и нарушения ценностей, в свою очередь, является свидетельством разложения и распада, деградации личности» (Рубинштейн, 1976, с. 364, 366).

И наконец, более подробно остановимся на вопросе о методах исследования профессионалов. Специфика нашего подхода связана

с принципиальной невозможностью прямого применения существующих в психологии методов эмпирического и экспериментального исследования, когда качестве объекта выступают реальные люди и их поступки вне экспериментальной и вне исследовательской ситуации. Однако это не значит, что социальная психология реального профессионала непознаваема. Многие аспекты реального бытия теряют свое качество при попытке их расчленить на задачи исследования и не могут быть непосредственно измерены – «психическое объективно существует только как субъективное» (Брушлинский, 1995, с. 29). «Любая психология, любое понимание человека базируется на определенных предположениях... Некоторые предположения всегда ограничивают и сужают то, что человек видит в проблеме, эксперименте... Эти предположения частично обусловлены нашей культурой и тем особым местом в истории, которое мы занимаем» (Мэй, 2001).

Отказ от естественно-научной эмпирической исследовательской парадигмы как единственно верной уже наметился в психологии. В одной из последних публикаций В. В. Давыдов выразил несогласие с тем, что для психологии «свойственны и кажутся единственными естественно-научные „одежды“... Происходит как раз обратное: изучая формирование и развитие личности... многие психологи начали сомневаться в целесообразности этих „одежд“ или уже отказались равняться на способы естественно-научной работы и ищут специфически гуманитарные подходы к личности» (Психология и этика, 1999, с. 58). Об этом же говорит и Д. Равен: «Нам приходится доказывать свою правоту психологам, которые еще не поставили под сомнение общепринятые положения и догмы психометрии» (Равен, 2002).

Во многих случаях при исследовании доступно лишь воссоздание реальной картины поведения профессионала по его проекциям в речи, тексте, ошибках, документах, т. е. реконструкция его психологической основы. Поэтому наша методология использует принцип реконструкции, уже давно существующий в психологии в разных вариантах. И здесь мы также находим поддержку у С. Л. Рубинштейна: «Анализ человеческого поведения предполагает раскрытие подтекста поведения того, что человек «имел в виду» своим поступком. Всегда существуют те или иные отношения, которые этот поступок реализуют. Такая интерпретация поведения аналогична интерпретации речи, поскольку происходит расшифровка смысла и значения поведения. В этом отношении можно говорить о «семантике» поведения. Этот анализ предполагает раскрытие как смысла и значения явления (предмета), который служит двигателем поведения, в детерминации

поведения играющего роль внешнего «двигателя», так и внутренних условий человеческого действия (мотивов). При этой расшифровке должен быть определен смысл самого поступка через то, как он входит в общий «замысел», в план жизни человека... Этот «психоанализ» предполагает раскрытие смысла жизни, смысла того или иного поступка человека» (Рубинштейн, 1976, с. 362–163).

Сталкиваясь с реальными явлениями, подверженными большому числу неучтенных факторов, психология, как и многие другие науки, прибегает к *редукционизму* (Смит, 2003, с. 74), стремясь изучать их путем сравнения с уже существующими или специально созданными упрощенными моделями, где все факторы учтены, а связи однозначны. Такое «сведение внешне сложных и несопоставимых процессов к более простым и основным силам и принципам является на самом деле не недостатком, а научной целью» (Демоз, 2000, с. 11).

Мы не ставим целью упрощение реальных явлений, но при установлении основных *инвариант* и *переменных*, необходимых для опознания социальной идентичности или маргинализма профессионала, мы неизбежно прибегаем к редукционизму. Сводка инвариантных признаков идентичности и маргинализма в соотнесении с критериями идентификации приводится в литературе (Ермолаева, 2008, с. 173). Эти инварианты – только основа, на которой в конкретных исследованиях могут формироваться всякий раз свои рабочие перечни наиболее значимых опознавательных признаков как крайних (идентичности и маргинализма), так и массовых профессиональных тенденций.

В условиях «реорганизационного шока» постоянство профессии, которое раньше было источником уверенности в себе, все чаще становится причиной внутреннего дискомфорта, хронического самоощущения пребывания «на рубеже», сравнимого с психотравмой. Не владея ситуацией, человек оказывается либо «пленником своей профессии», либо начинает воспринимать ее не как часть себя, а как атрибут окружающей враждебной среды. Все это способно спровоцировать деструктивные формы профессиональной реализации.

Подобные проблемы побуждают обратиться к моделям исследования, использующим принципы не только реконструктивной, но и проективной диагностики, особенно когда объектом исследования являются переживания людей, отягощенные трагическими воспоминаниями, а предметом – реальные невозпроизводимые события. В российской психологической практике уже были примеры использования качественных и проективных методов для реконструкции психологии поведения участников чернобыльской аварии и качественное исследование отдельных случаев методом глубинного

интервью, направленного на анализ возможных путей восстановления доверия населения после аварии.

Во многих случаях единственный способ исследования социально неадекватных профессиональных поступков – ретроспективная реконструкция их мотивов, а способ концептуального обобщения – психологическое моделирование причинно-следственных связей. Например, по профессиональным ошибкам, как и по фрейдовским «оговоркам» и «парапраксиям», можно установить причину социальной деформации профессиональных ролей.

В основе психологической реконструкции лежат *априорные модели поведения*, обладающие набором эталонных признаков, с которыми сравнивается исследуемый поступок. При этом непосредственно анализируется не сам деструктивный поступок, который уже произошел, и не его первопричина – травмирующий фактор, бывший, возможно, много лет назад, а лишь версия поступка в документальном, речевом или поведенческом контексте, которая с учетом ошибок, оговорок, умолчаний является проекцией деструктивной личности. Собственно механизм реконструкции и прогноза – это процедура интерпретации исследователем взаимосвязей ценностно-мотивационных факторов и феноменов реального поведения.

Сказанное целиком относится к тем ситуациям, в которых профессионалы *недоступны* для прямого контакта в качестве респондентов и где исследователю остается лишь попытка *воссоздать* реальную картину уже совершенного поступка по его документальным следам и моделировать его ценностно-мотивационную предысторию. В случаях же, когда профессионалы *доступны* для прямого контакта, исследователь может прогнозировать и *будущие* поступки по полученным в ходе тестирования проекциям мотивационно-ценностной сферы и самоидентификациям профессионала.

Таким образом, мы предлагаем два варианта проективного анализа: реконструктивный и идентификационный.

**Метод проективной реконструкции** в нашей трактовке направлен на выявление не подсознания, а мотивационно-ценностной основы профессионального поступка, которая в момент его совершения была осознанной, но социально нежелательной и потому специально скрывалась, но была зафиксирована в виде ошибок, оговорок, высказываний, в поведенческих реакциях. Метод допускает некоторую *редукцию* реального события, поскольку в качестве эталонов для оценки позиции профессионалов используются унифицированные конструкты, отражающие эталоны поведения: «*массового профессионального субъекта*» как наиболее выраженной тенденции поведения в определенной ситуации или на данном историческом этапе; «*идентичного*

*профессионала*», отражающего аспекты личностного отождествления с профессией (творческую самореализацию, мессианство, совершенствование мастерства, социальную роль); «*профессионального маргинала*» на базе ментального отторжения профессии (отношение к ней как средству, а не как к «конструктивной цели»; имитацию профессиональной деятельности и профессионального сознания; «пограничное пребывание» в профессии).

Процедура исследования состоит в проективном анализе поступков профессионалов исследователем с позиции всех трех эталонов с целью реконструкции мотивационно-ценностной основы поступка профессионала и их оценки по трем критериям: места на континуальной шкале идентичность/маргинализм; признакам нарушений в звеньях системы «человек–профессия–общество», которые привели к их неадекватности; типологии ценностно-мотивационной основы деструктивных поступков.

**Проективно-идентификационный метод** основан на проективной процедуре выявления идентичности профессионала по трем тестовым испытаниям (профессиональная идентичность, профессиональный маргинализм и массовая идентичность), предъявляемым в форме интервью, как бы взятом у других профессионалов. Испытуемый последовательно получает тексты трех тестов с инструкцией подчеркнуть в каждом из них те утверждения, которые он мог бы принять как руководство к действию, а после предъявления всех тестов – определить, какая из трех позиций ему ближе в целом. Это позволяет достаточно точно устанавливать проекцию наличного уровня профессиональной идентичности и прогнозировать наиболее вероятные тенденции социального поведения конкретного профессионала в будущем.

В целом методология нашего исследования включает два плана анализа: *феноменологический* (изучение отдельных феноменов профессионального поведения как частных проявлений общих закономерностей в континууме идентичность – маргинализм) и *концептуальный* (построение психологических идентификационных моделей маргинала и идентичного профессионала, отражающих их типичные признаки и связи как полярные). В качестве принципиальной позиции для оценки нормы, патологии, идентичности, маргинализма выступают «*внутренние идентификационные требования профессии*». Если эти признаки полностью совпадают у человека как потребителя профессии, общества как заказчика и профессионала как исполнителя, можно говорить об идентичности; наличие расхождений в идентификационных признаках свидетельствует о той или иной форме и степени маргинализма.

Эта методология лежит на стыке психологии, социологии и ретроспективного психоанализа, поскольку факты добываются «проективным» путем, чаще социологическими, чем психологическими приемами, а их психологический подтекст анализируется уже после того, как исследуемый профессиональный феномен проявился или поступок уже совершился спонтанно, без участия исследователя, в реальной, а не в экспериментальной ситуации. Это преимущественно качественное не прямое исследование профессионалов, которое сочетает приемы проективного анализа, интерпретации и психологической реконструкции, вышедшие из психоанализа. Но, как и у С. Л. Рубинштейна, здесь не в буквальном смысле психоанализ: он направлен на поиск не глубинных причин неадекватности профессионального поступка в подсознании, а того, что было скрытым, но вполне осознанным мотивом поступка.

Таким образом, рассмотренные в этой статье методологические особенности исследования современного профессионала, такие как: представление его в системе отношений человек – профессия – общество; выделение в структуре профессиональной идентичности социального компонента, а в структуре профессиональных функций – социальной функции профессии; использование проективных приемов исследования реализационных стратегий как нравственного ответа профессионала на реорганизационный шок, – в целом соответствуют социально-этическим принципам концепции С. Л. Рубинштейна «человек и мир». Дальнейшее совершенствование проективных, реконструктивных и идентификационных техник позволит более эффективно исследовать феномены профессионального поведения, принципиально недоступные для регистрации традиционными эмпирическими методами.

### Литература

- Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке // Сознание личности в кризисном обществе. М.: Изд-во ИП РАН, 1995.
- Демоз Л. Психоистория. Ростов-на-Дону, 2000.
- Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала. М., 2008.
- Мэй Р. Происхождение экзистенциальной психологии // Экзистенциальная психология. Экзистенции. М., 2001.
- Психология и этика: опыт построения дискуссии. Самара, 1999.
- Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М., 2002.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. Раздел II. М., 1979.
- Смит Н. Современные системы психологии. СПб., 2003.

## АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ УЧЕТА ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

*В. В. Ивакина (Ставрополь)*

Динамика тех глобальных процессов, которые происходят в современном мире в наши дни, предъявляет к психологическим ресурсам человека повышенные требования. Эти требования относятся практически ко всем аспектам психической жизни человека – ее эмоциональной, когнитивной, смысловой и мировоззренческой составляющим. Но ресурсы эти далеко не безграничны.

Сегодня психология активно ищет пути и методы помощи человеку в сохранении его устойчивости и адаптивности, в успешном развитии и само моделировании, в сохранении верности своим ценностям и идеалам и поддержании профессионального и психологического здоровья.

Бесспорно, намного более эффективным является помощь развивающейся личности в актуализации основных личностных потенциалов, а не исправление уже запущенного процесса профессиональной и личностной деформации. Таким образом, на первое место здесь выступает педагог как сила, которая призвана способствовать развитию зрелой личности, способной к самоактуализации и профессиональному самоопределению. Но исследователи все чаще акцентируют свое внимание на дефиците психологических знаний и психологической культуры в современном обществе вообще и у преподавательского состава в частности.

В своей повседневной работе преподаватель сосредоточен на решении многих задач, реализация которых зачастую осложнена отношениями учащихся к обучению. Кроме того, ему и членам его семьи приходится преодолевать немало социальных и бытовых трудностей, связанных с материальными и жилищными проблемами, низким статусом профессии в современном российском обществе. По данным социологических исследований лишь 6% педагогов оценивают свои бытовые условия как хорошие, 13% считают их сносными, а более 60% относят себя к бедным незащищенным слоям населения (Новикова, 2004). Все это приводит к повышению психоэмоциональной возбудимости и перенапряжению. Длительное пребывание в стрессовом состоянии не только негативно сказывается на работоспособности педагога, но и отрицательно влияет на его здоровье, как физическое, так и психологическое.

В связи с этим поведение современных педагогов характеризуется повышенной напряженностью, ощущением эмоциональной усталости,

следствием которой является: грубость, несдержанность, окрики оскорбления детей и т. д. Однако подобные агрессивные реакции противоречат педагогической целесообразности воздействия на ребенка и являются причиной невротизации детей.

Возникает вопрос, как же можно обеспечивать психологическое здоровье ребенка, если он изо дня в день много часов кряду испытывает на себе сильнейшее влияние преподавателя, переживающего эмоциональное выгорание и профессиональную деформацию личности? Каковы же будут результаты подобного взаимодействия?

Таким образом, возникает насущная необходимость поиска путей и методов психологической работы с преподавательским составом на всех уровнях современного отечественного образования. Одним из таких путей, по нашему твердому убеждению, является психологическое сопровождение педагогических кадров как на этапе студенчества, так и на протяжении всей профессиональной жизни. Следует подчеркнуть тот факт, что субъект психологического сопровождения в структуре образования многолик и отличается множеством психофизиологических особенностей. Одной из них является возраст.

В этой статье мы сконцентрируемся на периодах профессионального становления и зрелости педагога. Очевидно, что профессиональное становление невозможно искусственно оторвать от жизненного пути человека в целом. Впервые это было убедительно показано в работах Ш. Бюлера, отмечавшего, что большинство людей проходят через определенные стадии и возрастные периоды, причем им соответствуют стадии профессионального развития. Таким образом, профессиональный путь человека и его основные этапы неразрывно связаны с возрастным развитием и общим становлением личности.

Кризисные периоды, описанные в большинстве возрастных периодизаций, также напрямую связаны с кризисными явлениями в профессиональной жизни. В период студенческой жизни происходит не только профессионализация, но и активная личностная идентификация будущего педагога, которая не всегда проходит благополучно. Именно в этот период активно завоеванная самостоятельность может привести юношу к осознанию своей безнаказанности и стремлению к асоциальному поведению.

В данный возрастной период, совпадающий с учебой в вузе и в некоторых случаях с параллельным началом трудовой деятельности, необходимо пристальное внимание к проблемам будущих педагогов со стороны психологической службы вуза. Требования к модернизации высшего профессионального образования диктуют необходимость внедрения новых прогрессивных технологий, каковыми и является система психологического сопровождения участников образова-

тельного процесса на всех его этапах. Стоит отметить, что система психологического сопровождения студенчества и преподавательского состава имеет ряд принципиальных отличий в силу как возрастных особенностей, так и специфики профессионального пути.

Рядом исследователей (Солдатова, Молочкова, 2007) предлагаются следующие направления психологического сопровождения студентов в вузе:

*1. Работа с потенциальными абитуриентами с целью обеспечения набора в вуз и соответствия личностного потенциала абитуриентов их профессиональному выбору.*

Это направление включает в себя широкую психодиагностическую работу по выявлению личностных особенностей, общих и специальных способностей будущих студентов.

*2. Сопровождение процесса адаптации первокурсников к вузу для оптимизации вхождения их в новую среду.*

Благодаря исследованиям Б. Г. Ананьева было выявлено, что факторы успешности протекания адаптационных процессов можно разделить на субъективные и объективные. К объективным факторам относят условия учебы, режим и характер учебной деятельности, особенности социальной среды. К субъективным – пол, психологические и физиологические характеристики и особенно возраст. Можно говорить о двустороннем характере влияния возраста на успешность адаптации. С одной стороны – адаптационные возможности молодого человека выше за счет психофизиологического потенциала молодого организма, уровня мотивации достижений и самооценки. С другой стороны – с возрастом накапливается опыт уравнивания с профессиональной средой. Целый ряд исследователей (Маркова, 1996; Березин, 2001) сходятся во мнении, что ведущими характеристиками, влияющими на процесс адаптации, являются: эмоциональная стабильность – нестабильность; интеллектуальная, коммуникативная и личностная активность. Все эти показатели выше у молодых людей. Но в то же время успешной адаптации способствует ряд качеств, традиционно считающихся выше в зрелом возрасте – организованность, личностное самоуправление, ответственность. Таким образом работа по психологическому сопровождению адаптационных процессов с вузе должна быть направлена на приобретение опыта взаимодействия с внутривузовской социальной средой, нахождение личного потенциала для воспитания в себе качеств самостоятельности, ответственности, самоуправления и само моделирования.

Основными методами решения данной проблемы являются специализированные программы адаптации (групповые тренинги, психологические группы личностного развития и др.). Одним

из направлений психологического сопровождения адаптационных процессов является психодиагностический мониторинг, включающий в себя диагностическое отслеживание эмоционального и мотивационного статуса первокурсников для организации индивидуальной психологической работы.

3. *Кризисное направление* включает в себя работу со студентами, попавшими в сложные жизненные обстоятельства и переживающими различные кризисы.

Именно в студенческом возрасте наиболее актуальной задачей становится проблема независимого существования, уточнения своей Я-концепции и осознание своей экзистенциальности. Опасность этого периода в том, что в процессе взаимодействия с друзьями и близкими людьми возникает страх утраты своей индивидуальности, толкающий юношу на защиту своего внутреннего мира от разрушительного воздействия другого человека. Все эти проблемы плюс одиночество, порождаемое страхом перед близостью, создают целый ряд психологических проблем, усугубляющих кризисные явления юношеского возраста. Основными методами работы с кризисными проявлениями будут: психологическое консультирование, тренинги личностного роста и толерантности, психологическая работа в тематических группах.

4. *Профессионально-профильное сопровождение специальности и направлений профессиональной подготовки на факультетах вуза.*

Это направление включает в себя сопровождение профессионального развития будущего педагога и реализацию практической подготовки будущих педагогов и психологов через организацию всех видов практики. Данное направление полностью реализует все потенциальные пути профессионального развития студентов. Именно на данном этапе психологического сопровождения студента необходимо ознакомить и обучить: техникам саморегуляции эмоциональных состояний; овладению способами самопрофилактики и преодоления эмоциональной напряженности, возникающей в процессе педагогической деятельности, (обучение приемам релаксации, медитации, дыхательным упражнениям и др.).

Период адаптации к профессиональной деятельности молодого специалиста требует новых технологических ходов и методов психологического сопровождения.

Первый нормативный кризис взрослой жизни (период ранней взрослости) связан с задачами вхождения в условия самостоятельной трудовой деятельности, создание собственной семьи и освоение родительских ролей. Этот кризис принято называть «кризисом рождения профессионала». Он включает в себя целый ряд психологических

трудностей: вхождение в жесткий режим трудовой деятельности, неуверенность в своих силах и возможностях, подчас необходимость совмещать работу и учебу, доучиваться, адаптироваться к новым условиям.

Этот кризис могут усугублять проблемы в личной жизни: неумение построить взаимоотношения с супругом в собственной семье, неспособность понять и принять близкого тебе человека в силу собственного эгоцентризма, нежелание брать на себя ответственность за появление и развитие новой жизни (ребенка). В этих случаях адаптация замедляется и возможен срыв, приводящий к попытке смены семьи и работы.

На этом этапе психологическое сопровождение может осуществляться по следующим направлениям:

- 1 *Психодиагностическому*, включающему в себя следующие аспекты:
  - а) исследование индивидуального стиля, качества профессиональной деятельности и профессиональной направленности личности педагога;
  - б) исследование уровня самооценки, субъективного контроля и ценностных ориентаций личности;
  - в) изучение потребностно-мотивационной сферы личности;
  - г) выявление личностных особенностей (характер, темперамент и т. д.);
  - д) диагностика эмоционально-волевой сферы;
  - е) анализ межличностно-социальной сферы, который в свою очередь включает диагностику организаторских, коммуникативных качеств педагога, его предрасположенность к конфликтному поведению.
- 2 *Консультативное направление* психологического сопровождения представляет собой работу в следующих направлениях:
  - а) интимно-личностное (консультирование по сокровенным, часто скрываемым проблемам, имеющим особый для человека жизненный смысл);
  - б) психолого-педагогическое (обсуждение вопросов, связанных с обучением и воспитанием, педагогическим руководством и др.);
  - в) деловое (обсуждение вопросов, связанных с деловыми проблемами педагога);
  - г) семейное (решение проблем, возникающих в семейном окружении педагога, в семьях учеников и сотрудников).

- 3 *Психокоррекционное направление* представлено следующими задачами:
- а) создание условий для развития тех или иных психологических качеств педагога;
  - б) создание условий для личностного роста педагога;
  - в) адаптация к психотравмирующим факторам деятельности;
  - г) применение средств и способов саморегуляции эмоциональных состояний;
  - д) овладение способами самопрофилактики и преодоления эмоциональной напряженности (обучение приемам релаксации, медитации, дыхательным упражнениям и др.).

Исследования Л. А. Ясюковой (Ясюкова, 2001, с. 113) выявили, что для успешной профессиональной адаптации к условиям руководства малой социальной группой на данном возрастном этапе необходимы следующие качества: личностное самоуправление, способность к быстрому обучению, развитое воображение, ответственность, самокритичность, адекватная самооценка. Обладателям этих качеств удастся быстро адаптироваться к новым условиям труда и осуществлять свою деятельность на высоком уровне.

Нормативный кризис 30 лет – один из самых острых кризисов взрослого возрастного развития. С профессиональной стороны основным его содержанием становится потребность в подведении промежуточных итогов, чувство некоторого застоя и потребность в переменах с одновременным страхом перед ними. Данный кризис чреват проблемой стагнации – остановкой профессионального роста, ограничением профессиональных притязаний на достигнутом уровне, оставление попыток разностороннего подхода к выполняемой деятельности, конфликтами, попытками смена работы.

На данном этапе педагогической деятельности наиболее актуальными становятся психоконсультативная и коррекционная работа, где приоритетными должны быть следующие направления:

- интимно-личностное, семейное и деловое консультирование;
- создание условий для личностного роста педагога, адаптация к психотравмирующим факторам деятельности.

Следует особо отметить роль психологического просвещения как средства повышения психологической компетентности преподавателя, дающего возможность самостоятельного выхода из профессионального кризиса. Именно психологическое просвещение призвано решить конкретные профессиональные и личностные проблемы педагога в период возрастного кризиса 30 лет, так как:

- а) популяризует и разъясняет результатов новейших психологических исследований как в области педагогики, педагогической психологии, так и в области развития профессионализма, приобретения тех или иных личностных психологических качеств;
- б) формирует потребность в получении и использовании психологических знаний в педагогическом процессе, которые будут способствовать выходу на качественно новый, более высокий профессиональный уровень;
- в) осознание желательности и необходимости в использовании полученных психологических знаний в повседневной жизни.

Нормативный кризис «середины жизни» (40–44 года) чреват увеличением темпов работы, дополнительными нагрузками, приводящими к перенапряжению, следствием чего могут быть утомление, апатия, снижение эффективности деятельности, соматические заболевания. В личностном развитии на данном этапе появляется явно негативное отношение человека к своей собственной зрелости, к невозможности осуществления идеалов молодости. Современная психология описывает этот процесс как кризис идентичности, проявляющийся в чувстве «отставания от жизни», усталости и жизненной скуки, отсутствие ощущения полноты жизни.

Именно в этот момент роль психологического сопровождения зрелого педагога трудно переоценить. На первое место по значимости выходит направление психологического просвещения, которое дает возможность преодолеть чувство отставания от жизни или реальное существующее устаревание уже имеющихся психологических знаний. Получение последних сведений по проблемам психолого-педагогической науки, информированность о новейших исследованиях в области выявления основных закономерностей и условий благоприятного психологического развития ребенка и др. дают возможность педагогу преодолеть ощущение жизненной скуки.

Не стоит сбрасывать со счетов психокоррекционное направление психологического сопровождения, такие его аспекты, как: 1) применение средств и способов саморегуляции эмоциональных состояний; 2) овладение способами самопрофилактики и преодоления эмоциональной напряженности.

Проблема предпензионного кризиса в нашей стране стоит достаточно остро, т. к. снижение трудоспособности, физиологические изменения, соматические заболевания, детерминированные психологическими факторами, усугубляются страхом перед нищенским существованием и отсутствием социальных гарантий для достойной жизни в этом возрасте. Психологическая поддержка преподавателей в этом возрасте носит специфический характер и требует отдельно-

го исследования и глубокой научной проработки. Автор надеется, что данная проблематика заинтересует научные психологические круги, что даст возможность оказания конкретной психологической помощи всем, кто в ней нуждается уже в скором будущем.

Таким образом, нашим твердым убеждением является тот факт, что психологическое сопровождение в структуре современного отечественного образования должно учитывать возрастные особенности своего контингента, подбирая методы психологической работы в зависимости от возрастных периодов развития и возрастных кризисов своих подопечных.

### **Литература**

- Ананьев Б. Г.* Психологическая структура человека как субъекта // Человек и общество / Под ред. Б. Г. Ананьева. СПб., 1999.
- Банщикова Т. Н., Ветров Ю. П., Клушина Н. П.* Профессиональная деятельность психолога в работе с педагогическим коллективом. М., 2004.
- Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 2001.

### **ЛИЧНОСТЬ И СОВРЕМЕННОСТЬ: К ВОПРОСУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА**

*И. Н. Казеичева (Орехово-Зуево)*

**С**реди проблем, привлекающих внимание не только ученых, но и практиков, одно из первых мест всегда занимала проблема личности. Особое значение придается определению этого сложнейшего образования, структуре личности, различным аспектам, связанным с развитием личности в онтогенезе.

В психологической литературе трактовка понятия «личность» неоднозначна. Это позволяет выделить аспект, связанный именно с общественным характером жизни человека. По К. Марксу, «человек есть совокупность всех общественных отношений» (Маркс, Энгельс, 1955–1981), а по образному выражению А. Н. Леонтьева, «личность рождается дважды» (цит. по: Гиппенрейтер, 1996, с. 296). При этом личность, по определению С. Л. Рубинштейна (цит. по: Рубинштейн, 2000, с. 224), «тем значительнее, чем больше в индивидуальном преломлении в ней представлено всеобщее». «Личностью в специфическом смысле этого слова является человек, у которого есть свои позиции, свое ярко выраженное сознательное отношение к жизни, мировоззрение, к которому он пришел в итоге большой сознатель-

ной работы. У личности есть свое лицо» (Рубинштейн, 2000, с. 221). Каждая личность в какой-то момент начинает вносить тот или иной вклад в жизнь окружающих ее людей и общества, в котором она живет. Поэтому личность рассматривается обычно в контексте «общественное», «общественно значимое» (Гиппенрейтер, 1996, с. 246).

Как личность, так и понятие «личность профессионала» не может рассматриваться в отрыве от современного общества с его новой социально-экономической и социокультурной ситуацией. Внедрение современных информационных технологий, автоматизация и компьютеризация практически всех сторон деятельности человека несут с собой некоторые уточнения, дополнения таких понятий, как «профессионал» и, в частности, «профессионализм педагога». Отметим: общепризнанных определений профессионала не существует, что зачастую не позволяет выявить факторы, движущие силы и условия, влияющие на развитие личности на всем протяжении ее профессионального пути. На сегодняшний день существует множество подходов к понятию «профессионализм». Некоторые ученые сопоставляют профессионализм с такими понятиями, как компетентность, мастерство, квалификация. В. А. Слостенко, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов основой профессионализма считают научно-теоретическую и практическую подготовку (Митина, 1997). Климов Е. А. отмечает, что «профессионал хорош потому, что он – сознательно или несознательно – максимально использует свои личные качества, содействующие успеху, и компенсирует (возмещает) или отчасти подавляет те, которые успеху противодействуют. Поэтому важные постоянные самоизучение, саморегуляция – поиск «себя», своего индивидуального стиля, оптимального «почерка» в работе» (Климов, 1996, с. 75).

В. Я. Синенко определяет профессионализм как результат процесса профессиональной подготовки, качество, свидетельствующее о высоком уровне владения умениями, необходимыми при выполнении какой-либо работы (Симен-Северская, 2001, с. 97–100). А. К. Маркова в рамках деятельностного подхода выделила пять уровней профессионализма: допрофессионализм, профессионализм, суперпрофессионализм, непрофессионализм (псевдопрофессионализм) и послепрофессионализм (Маркова, 1995, с. 55–63). Другими учеными в понятие профессионализма вкладывается иной смысл, согласно которому профессионализм является характеристикой личности человека. По мнению А. А. Бодалева, профессионализм – это высшая точка в развитии личности. Несомненно, в рассмотрении понятия «профессионализм» наиболее объективным будет личностно-деятельностный подход, ибо только наличие обоих компонентов в структуре

профессионализма обеспечивает ему некую целостность. Только профессиональных знаний и умений, которые выступают основой любой профессиональной деятельности, общего развития и широкой эрудиции, недостаточно для становления учителя-профессионала, поскольку именно для педагогической профессии решающее значение имеют нравственные качества (доброта, милосердие, отзывчивость, великодушие, любовь к людям), которые и позволяют формировать личность учащегося (Симен-Северская, 2001, с. 97–100).

Особенно актуально стоит эта проблема для динамично стремительно развивающейся современности. Сейчас дети уже не представляют себе жизнь вне техники. Работающий в «фоновом» режиме телевизор, мобильная связь, микроволновая печь, электронные компьютерные игры, сеть Интернет – вот то, что сейчас сопровождает человека практически с первых дней его жизни. Соответственно, и мир воспринимается по-иному, не таким, каким его видят те, кто помнит свое удивление при виде радиоприемника, восторг от запуска космической станции, кто по-прежнему получает удовольствие от чтения книги, от возможности держать ее в руках и перелистывать страницы. Скучными и наивными кажутся сегодня черно-белые фильмы 30-х годов прошлого века. «Отсталыми» и «недалекими» представляются детям XXI века учителя, не умеющие пользоваться техническими новинками. Об этой особенности детского восприятия ни в коем случае не следует забывать учителю, тем более педагогу-профессионалу. Ведь, по мнению С. А. Дружилова, «профессионал – это человек в целом, и как индивид, и как личность, и как субъект деятельности» (Дружилов, 2001, с. 46–56).

В свете вышесказанного представляется, что в условиях динамично развивающегося российского общества, когда один из национальных государственных проектов направлен на инновационное развитие системы образования, наличие у педагогов информационно-коммуникационных компетенций становится насущно необходимым. Сейчас учителю как профессионалу важно совмещать в себе и профессиональные знания, и навыки, и опыт работы с детьми, и, кроме того, навыки работы с компьютерными технологиями.

По актуальному и в наши дни выражению Л. С. Выготского, «для нынешнего воспитания не так важно научить известному количеству знания, как воспитать умение приобретать эти знания и пользоваться ими. А это достигается только (как и все в жизни) в процессе работы» (Хрестоматия по педагогической психологии, с. 255). Именно поэтому педагогу XXI в. необходимо не только использовать новейшие информационные и коммуникационные технологии на уроках для решения различных профессиональных задач, но и са-

тому активно желать приобретать знания в области применения ИКТ с целью последующего использования их для достижения социально-значимых результатов в обучении, воспитании, развитии учащихся. Современному информационному обществу, вне всякого сомнения, нужен педагог, обладающий как высоким уровнем профессиональной компетентности, так и высоким уровнем информационной компетентности. Учителю нужно осознать, что применение ИКТ на уроках – не навязанная кем-то «сверху» необходимость, не возможность показать свое виртуозное владение мультимедийными средствами обучения. Это прежде всего органичная часть образовательного и воспитательного процесса, его необходимый компонент. Это возможность суметь сориентироваться самому и сориентировать учащихся в быстро меняющемся информационном потоке. Для самого педагога-профессионала умение полноценно взаимодействовать с окружающим миром и использовать возможности стремительно изменяющейся информационной среды являются также показателем его конкурентоспособности на существующем рынке труда. Особенно это актуально в сложившейся на данный момент непростой экономической ситуации в стране и мире в целом.

В современном обществе постоянно меняются условия, средства деятельности, профессиональные задачи, возникает необходимость приобретения новых знаний, умений и навыков. Поэтому профессионалу, а особенно педагогу, необходимо творчески подходить к происходящим изменениям, ориентироваться на «преумножение» имеющегося профессионального опыта. Все это становится невозможным без роста информационной компетентности. Модернизация образования, информатизация всего образовательного процесса ведут к уточнению и дополнению таких понятий, как «профессионал», «профессионализм педагога». Вместе с тем основополагающими остаются такие характеристики, как творчество, ответственность, рост профессиональных знаний и умений, информационная компетентность, готовность к педагогическому сотрудничеству, личностному развитию, и, главное, наличие активной жизненной позиции самого педагога.

### Литература

- Гиппенрейтер Ю. Б.* Введение в общую психологию. Курс лекций. М., 1996.
- Дружилов С. А.* Профессионалы и профессионализм в новой реальности: психологические механизмы и проблемы формирования// Сибирь. Философия. Образование: Альманах СО РАО, ИПК. Новокузнецк, 2001 (вып. 5). С. 46–56.
- Климов Е. А.* Психология профессионала. М.–Воронеж, 1996.

- Климов Е. А. Основы психологии. Учебник для вузов. М., 1997.
- Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. 1995. № 6. С. 55–63.
- Маркс К., Энгельс Ф. Соч.: 2-е изд. Т. 1–50. М., 1955–1981.
- Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 28–38.
- Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2004.
- Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, И. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. М., 1998.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2000.
- Симен-Северская О. В. Педагогическая компетентность и профессионализм учителя // Сборник научных трудов, серия «Гуманитарные науки», вып. 6. Ставрополь, 2001. С. 97–100.
- Хрестоматия по педагогической психологии. Учеб. пособие: Сост. А. Красило и А. Новгородцева. М., 1995.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ СПЕЦИФИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ КАК КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ**

*О. А. Корблева (Воронеж)*

**П**роблема выявления специфики профессиональной Я-концепции иностранных студентов с разным уровнем межкультурной адаптации является одной из наиболее важных в современной социальной психологии. На настоящий момент развития отечественной и зарубежной психологической науки существует довольно много работ, направленных на изучение профессиональной Я-концепции (Е. В. Воротникова, Е. И. Головаха, А. Е. Голомшток, С. Т. Джанерьян, Л. Н. Кубашчева, Л. В. Рыкман). Однако пока нет единой позиции по поводу определения профессиональной Я-концепции, ее структурных и содержательных компонентов, места в целостной структуре личности человека, особенностей развития на разных возрастных этапах. На наш взгляд, возможным разрешением указанных вопросов является обращение к общеметодологической разработке проблемы профессионального самоопределения, компонентом которого является профессиональная Я-концепция личности. Подобное фундаментальное общеметодологическое рассмотрение профес-

сионального самоопределения личности представлено в работах С. Л. Рубинштейна. Проблема профессионального самоопределения личности рассматривалась им в контексте детерминации, в свете известного выдвинутого им принципа – внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия. Профессиональное самоопределение выступает в этом контексте как самодетерминация в отличие от внешней детерминации. Таким образом, по мнению С. Л. Рубинштейна, в понятии профессионального самоопределения выражается активная природа «внутренних условий», через которые преломляются внешние воздействия. На наш взгляд, данное положение С. Л. Рубинштейна очень важно для понимания природы профессионального самоопределения и его компонентов, одним из которых является профессиональная Я-концепция личности. Человек сознательно вырабатывает определенное отношение к миру профессий и себе как будущему специалисту. Так, профессиональное самоопределение представляет собой становление человека как субъекта собственного саморазвития посредством выработки обобщенного отношения к миру профессий и к себе в этом мире. Таким образом, С. Л. Рубинштейн обращал внимание на сознательное профессиональное самоопределение, которое связано с понятиями «отношение» и «позиция», поскольку, по его мысли, в позиции общаются и сводятся в систему разрозненные отношения индивида к изменяющимся условиям жизнедеятельности. Данное положение особенно актуально в вопросе исследования профессиональной Я-концепции как компонента профессионального самоопределения иностранных студентов. Осознанный выбор будущей специальности, понимание ее положительных и отрицательных сторон, разнообразные представления о личностных особенностях специалистов данной профессиональной области, на основе которых формируется отношение к будущей профессии, составляют содержание профессиональной Я-концепции иностранных студентов и их профессионального самоопределения в целом. Таким образом, рассмотрение профессиональной Я-концепции иностранных студентов с точки зрения субъектно-деятельностного подхода, предложенного С. Л. Рубинштейном, позволяет исследовать наиболее вероятные факторы, влияющие на ее сформированность: внутреннюю активность, самостоятельность и ответственность, обращенность к поиску задач самоопределения, средств их успешного решения. Это открывает перспективы повышения эффективности психологического сопровождения выбора будущей профессии, формирования профессиональной Я-концепции на различных этапах обучения в вузе, профессионального роста иностранных студентов.

В русле субъектно-деятельностного подхода, на наш взгляд, решается и другой вопрос, неизменно встающий перед исследователями профессиональной Я-концепции, – проблема ее формирования. С точки зрения С. Л. Рубинштейна, профессиональное самоопределение – многоступенчатый длительный процесс конструирования личностью индивидуальных ценностей и смыслов будущего или уже выполняемого труда, проявляющийся во внешнем плане в виде многократных выборов и принятия решений относительно планирования, осуществления и коррекции своего профессионального развития. Таким образом, профессиональная Я-концепция как компонент профессионального самоопределения формируется не одновременно, а в течение указанного выше процесса, проходя определенные этапы развития и формирования.

В условиях разветвляющихся во всем мире интеграционных процессов каждый народ осознает себя неотъемлемой частью общекультурного мира. Сейчас невозможно ограничить политическую, экономическую и культурную жизнь подавляющей части народов Земли рамками национального государства, избежав контакта с соседними народами. По этой причине, на наш взгляд, очевидна актуальность исследования проблемы психологической адаптации молодежи при смене социокультурной ситуации, а конкретнее – учащейся молодежи за рубежом, как наиболее активной части населения в плане миграции. Вопрос о методологической основе изучения процесса адаптации иностранных студентов к инокультурной среде, на наш взгляд, необходимо рассматривать, опираясь на предложенное С. Л. Рубинштейном положение о единстве личности и общества, активном характере этого взаимодействия. Данное положение позволяет раскрыть сущность процесса адаптации как выражения единства взаимодействующих сторон – человека и социальной среды. В основе подобного единства лежит активность социальной среды и активность личности, ориентированная на познание окружающего мира, выработку четких принципов и определенных способов взаимодействия, дающих возможность и приспособиться к изменившимся социальным условиям, и преобразовать их по мере необходимости. Такое понимание основных характеристик деятельности личности в процессе ее межкультурной адаптации акцентирует внимание на самом субъекте адаптации.

Опираясь на рассмотренный выше субъектно-деятельностный подход С. Л. Рубинштейна, мы осуществили исследование специфики профессиональной Я-концепции иностранных студентов с разным уровнем межкультурной адаптации. Под спецификой профессиональной Я-концепции иностранных студентов мы понимаем те ее особен-

ности, которые характерны для молодых людей при определенном уровне межкультурной адаптации – дифференцированность и степень позитивности профессиональной Я-концепции. Помимо указанного методологического подхода в качестве основополагающего в нашем исследовании выступал принцип единства сознания и деятельности, разработанный С. Л. Рубинштейном. Данный принцип выражается в том, что сознание и все психические свойства индивида в его деятельности не только проявляются, но и формируются. Реализация данного принципа в нашем исследовании предполагает рассмотрение единства специфики профессиональной Я-концепции и адаптивного поведения иностранных студентов.

Объектом исследования выступала профессиональная Я-концепция личности. Предметом – специфика профессиональной Я-концепции иностранных студентов с разным уровнем межкультурной адаптации. В качестве гипотезы исследования выступало следующее предположение: профессиональная Я-концепция иностранных студентов с разным уровнем межкультурной адаптации обладает спецификой, а именно: учащиеся с высоким уровнем межкультурной адаптации обладают более дифференцированной и позитивной профессиональной Я-концепцией по сравнению с учащимися, имеющими средний и низкий уровни межкультурной адаптации. На проверку гипотезы работы было направлено эмпирическое исследование, цель которого состояла в изучении специфики профессиональной Я-концепции иностранных студентов с разным уровнем межкультурной адаптации. В качестве базы эмпирического исследования выступали Воронежская государственная медицинская академия им. Н. Н. Бурденко и фармацевтический факультет Воронежского государственного университета. Объектом эмпирического исследования являлись иностранные студенты 20–24 лет, обучающиеся на 3–4 курсах данных высших учебных заведений. Общий объем выборки составил 120 испытуемых.

На основе проведенного исследования были получены следующие результаты.

Наша гипотеза о том, что иностранные студенты с высоким уровнем межкультурной адаптации обладают более позитивной профессиональной Я-концепцией по сравнению с иностранными студентами, имеющими средний и низкий уровни межкультурной адаптации, статистически не подтвердилась. Нами не было выявлено наличие специфики профессиональной Я-концепции иностранных студентов с разным уровнем межкультурной адаптации в отношении позитивности по методике «Личностный дифференциал», так как результаты оценки значимости различий в степени позитивности профессиональ-

ной Я-концепции по t-критерию Стьюдента между группой учащихся с высоким, средним и низким уровнями межкультурной адаптации по факторам «Оценки», «Силы», «Активности» попали в область допустимых значений.

На основе качественного анализа вербальной продукции, полученной с помощью методики «20 утверждений», мы установили, что учащиеся с высоким уровнем межкультурной адаптации обладают более позитивной профессиональной Я-концепцией по сравнению с учащимися, имеющими средний и низкий уровни межкультурной адаптации. Однако не установили статистически значимых различий в позитивности профессиональной Я-концепции у иностранных студентов с разным уровнем межкультурной адаптации по t-критерию Стьюдента ( $\alpha = 0,05$ ). На основе качественного анализа изобразительного материала, полученного с помощью методики «Рисунок себя как будущего профессионала», мы установили, что учащиеся с высоким уровнем межкультурной адаптации обладают более позитивной профессиональной Я-концепцией по сравнению с учащимися, имеющими средний и низкий уровни межкультурной адаптации. Однако не установили статистически значимых различий в позитивности профессиональной Я-концепции у иностранных студентов с разным уровнем межкультурной адаптации по t-критерию Стьюдента ( $\alpha = 0,05$ ). Наша гипотеза о том, что иностранные студенты с высоким уровнем межкультурной адаптации обладают более дифференцированной профессиональной Я-концепцией по сравнению с иностранными студентами, имеющими средний и низкий уровни межкультурной адаптации, статистически подтвердилась. Содержание дифференцированности профессиональной Я-концепции иностранных студентов мы рассматривали с помощью контент-анализа данных методики «20 утверждений». Мы выделили среди ответов испытуемых следующие категории: физическое Я, социальное Я, рефлексивное Я, океаническое Я.

Итак, в ходе исследования наша гипотеза о том, что профессиональная Я-концепция иностранных студентов с разным уровнем межкультурной адаптации обладает спецификой, статистически подтвердилась. Она полностью подтвердилась в той части, которая касается предположения о том, что учащиеся с высоким уровнем межкультурной адаптации обладают более дифференцированной профессиональной Я-концепцией, чем учащиеся со средним и низким уровнями. Та часть гипотезы, которая касается позитивности профессиональной Я-концепцией, статистически не подтвердилась и может быть уточнена только качественно. На наш взгляд, второй аспект выдвинутой нами гипотезы, вероятно, не нашел статисти-

ческого подтверждения в силу действия факторов социальной желательности. Возможно, иностранные студенты испытывают чувство ответственности перед семьей, которая возлагает надежды на них как будущих специалистов на родине. По этой причине они склонны демонстрировать положительное отношение к выбранной профессии, подчеркивать ее важность в социальной жизни, отмечать в себе некоторые профессионально важные качества, испытывая трудности в адаптации к инокультурной среде в силу отсутствия интереса к приобретаемой специальности, положительной мотивации и стремления получать образование по ней, нежелания ради обучения покидать родную этносреду. Это можно объяснить с позиции субъектно-деятельностного подхода С. Л. Рубинштейна. Вероятно, иностранные студенты с негативной и слабодифференцированной профессиональной Я-концепцией в силу отсутствия желания обучаться в вузе по выбранной специальности являются пассивными по отношению к чужой этнокультурной среде. Они не стремятся налаживать контакт с ее представителями, не изучают иностранный язык, что затрудняет не только их адаптацию, но и обучение в иностранном вузе. Таким образом, специфические особенности профессиональной Я-концепции (отрицательный полюс и слабая дифференцированность) выступают в единстве с адаптивными возможностями студентов-иностранцев, что является выражением принципа единства сознания и деятельности, разработанного С. Л. Рубинштейном.

### Литература

- Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д, 1996.
- Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. М., 1996.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2000.

### **ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ УСПЕШНОСТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИХ СТРЕССОВЫХ НАРУШЕНИЙ У ЛИЦ ОПАСНЫХ ПРОФЕССИЙ**

*Е. О. Лазебная, М. Е. Зеленова, Ю. В. Бессонова (Москва)*

**В**ыдвинутая С. Л. Рубинштейном идея о субъектности и целеобусловленности взаимодействия человека с миром как идея о детерминирующих успешность этого взаимодействия особенностях субъективного восприятия и интерпретации человеком того,

\* Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФНФ №09-06-00270а.

что с ним происходит в процессе жизни, что он чувствует, что он делает (С. Л. Рубинштейн, 1998), стала основным методологическим принципом современных психологических исследований. Субъективный взгляд на природу психических явлений предопределяет и более пристальное внимание исследователей к окружающему субъекта миру, «внешней среде», в постоянном контакте с которой он реализует свою активность. При этом именно способность к установлению субъектных отношений со своим окружением в каждой точке своего существования позволяет человеку «конструировать» среду (в том числе и среду, в которой он реализуется как профессионал) как систему в рамках собственной субъективной ситуации, осмысливая ее и наделяя компоненты среды определенными значениями. Ключевым звеном, детерминирующим успешность реализации субъектом задач профессиональной деятельности в этом процессе, является ценностно-смысловая система личности. Особое значение особенности ценностно-смысловой и мотивационной сферы субъекта профессиональной деятельности при этом приобретают в контексте проблемы обеспечения надежности профессиональной деятельности, осуществляемой в экстремальных условиях, связанных с риском для жизни, физического и психического здоровья человека и сопровождающейся переживанием травматического психологического стресса (Бессонова, 2007; Бодров, Орлов, 1998; Бодров, 2001; Лазебная, 2007; Лазебная, Зеленова, 1999; Тарабрина, Лазебная, 1992).

В рамках данного исследования изучались мотивационно – ценностные структуры Я-концепции в их связи с успешностью и надежностью профессиональной деятельности лиц опасных профессий в условиях переживания травматического психологического стресса профессиональной этиологии.

Впервые применительно к деятельности лиц опасных профессий (спасателей МЧС) была поставлена исследовательская задача изучения ценностно-мотивационных компонентов структуры Я-концепции как детерминант преодоления системных адаптационных посттравматических нарушений, снижающих функциональную надежность исполнителей и связанных с переживанием психологического травматического стресса в ходе реализации профессиональных задач.

Испытуемые: профессиональные спасатели подразделений МЧС РФ г. Москвы, мужчины, 99 человек.

Методы исследования: 1) методика Ш. Шварца для изучения ценностей личности (Карандашев, 2004; S. Schwartz, 1992); 2) шкала САПСАН для скрининговой оценки посттравматических стрессовых нарушений (Лазебная, 2007; Лазебная, Зеленова, 2008), разработанная для оценки посттравматического статуса военнослужащих – участ-

ников боевых действий в ходе реализации совместной с Социологическим центром МО РФ научно-исследовательской программы и при финансовой поддержке РГНФ (грант 08–06–18 002е); 3) комплекс методов для профессиографической оценки успешности профессиональной деятельности (Иванова, 2004).

В ходе анализа полученных данных вся обследованная выборка была разделена по медиане индекса ПСН методики САПСАН (85,5 балла). По стажу профессиональной деятельности выделенные группы «адаптантов» (индекс ПСН = 75 баллов,  $n = 49$ ) и «дезаптантов» (ПСН = 103 балла,  $n = 50$ ) значимо не различались (9,1–9,4 года соответственно), однако адаптанты оказались статистически значимо моложе (34 года против 37 лет в среднем по группе дезаптантов,  $p \leq 0,05$ ). При этом 100% адаптантов имели семьи, а у дезаптантов – только 60% (значимость различий на уровне статистической тенденции). Показатели профессиографической оценки успешности профессиональной деятельности у спасателей-адаптантов были более высокими.

В группе адаптантов оказался значимо **выше** уровень выраженности таких ценностей, как **универсализм и безопасность**. Эти ценности, по Шварцу, выражают как индивидуальные интересы субъекта, так и интересы социальной группы, к которой он принадлежит, причем универсальные ценности характеризуют соответствующее отношение человека к проблемам достаточно широких категорий социальных сообществ, вплоть до человечества в целом.

Все остальные ценности, особенно отражающие мотивационные цели выраженной индивидуалистической направленности, в группе спасателей-адаптантов были статистически значимо менее выражены, чем у спасателей-дезаптантов. В частности, для них был характерен значительно более низкий уровень оценок по таким типам ценностей, как «**власть**» (мотивационная цель – достижение социального статуса, престижа и господства над людьми в масштабах социальной системы в целом); «**достижения**» (направленность на достижение личного успеха в конкретном взаимодействии посредством проявления компетентности исходя из признанных культурных стандартов, тем самым – на получение социального одобрения); «**стимуляция**» (стремление к полноте жизненных ощущений, мотивационная цель – новизна и состязание, необходимые для поддержания оптимального уровня активности); «**гедонизм**» (мотивационная цель – удовольствие, чувственное наслаждение жизнью через удовлетворение биологических потребностей).

На основании полученных в данном исследовании данных можно утверждать, что отсутствие доминирования в системе ценностей

субъекта профессиональной деятельности данного типа структур, отражающих выраженную индивидуалистическую направленность личности, детерминирует как успешность преодоления посттравматических психологических проблем, так и высокий уровень успешности реализации задач профессиональной деятельности в посттравматическом периоде существования.

## **ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА И УЧИТЕЛЯМИ**

*Е. М. Лахмоткина (Ярославль)*

**В** настоящее время накоплен огромный материал, отражающий исследования жизненных ситуаций. В психологии жизненных ситуаций и ситуаций педагогической деятельности существует проблема зависимости восприятия ситуации и принятия решения в контексте данной ситуации. Эта проблема, по нашему мнению, не достаточно исследована и изучена в современной психологии.

Существует множество разнородных определений понятия ситуации. Данным понятием оперируют интеракционизм, психология социального научения, психология среды и психологическая экология, социолингвистика и психолингвистика, социальная психология, психология обучения и клиническая психология.

В исследовании В. Н. Воронина и В. Н. Князева ситуация описывается как когнитивный конструкт личности, который отражает часть объективной реальности, существующей в пространстве и времени и характеризующейся тем или иным социальным контекстом. По поводу представленности ситуации в сознании индивида выделяются два момента: формирование и развитие конструкта ситуации; функционирование конструкта, отражающего ситуацию в качестве элемента целостной системы, представляющей картину мира.

В связи с этим описываются уровни психологической репрезентации ситуации в зависимости от степени полноты представленности в целостной картине мира. Ситуация задает контекст восприятия человека, внося упорядоченность в общую картину социального мира.

Выделяется несколько подходов к анализу ситуаций. Прежде всего различают: структурный и содержательный аспекты анализа ситуаций.

Структурные аспекты ситуаций выделяет А. Превин, определяющий ситуацию как некий гештальт, характеризующийся сочетанием

четырёх компонентов – действующих лиц, осуществляемой ими деятельности, а также ее временем и местом.

Дж. Форга делает акцент на содержательном аспекте анализа, а именно – на когнитивной репрезентации имеющих место социальных интеракций.

Другая классификация подходов к анализу ситуации, предложенная Д. Магнуссоном включает в себя аспекты: анализ особенностей восприятия ситуации; анализ мотивационной стороны; анализ реакций на ситуацию.

Ситуации профессиональной деятельности занимают существенное место в жизненном пути личности. Традиционно об успешности адаптации судят по включенности личности в профессиональную деятельность. В отличие от «жизненных» ситуаций, профессиональные ситуации охватывают только часть жизненного пути, связанную с профессиональной деятельностью.

Под понятием «педагогическая ситуация» понимается сочетание значимых компонентов педагогической системы (целей, мотивов, условий и средств общения, способов взаимодействия, участников и предметной области) в определенный момент ее функционирования и развития.

Большое внимание педагогическим ситуациям уделялось отечественными исследователями: Л. Ф. Бурлачуком, Г. Ф. Зарембой, М. М. Кашаповым, Е. Ю. Коржовой, Н. В. Кузьминой, Т. С. Поляковой, М. М. Рыбаковой и Л. Н. Стахеевой.

Значимость педагогических ситуаций и предпочитаемые стратегии поведения в них тесно связаны с эффективностью педагогической деятельности и характеризуют общую продуктивность, склонность к избеганию трудностей и умения радоваться своей работе.

Таким образом, педагогическая ситуация – это сочетание значимых компонентов педагогической системы в определенный момент ее функционирования и развития.

Исследование посвящено анализу особенностей изменения репрезентации компонентов педагогической ситуации студентами педагогического вуза и учителями. Понятие педситуации было операционализировано, выделены ее основные компоненты: субъект педдеятельности – учитель; объекты педдеятельности – ученик, родители ученика, администрация школы; профессиональная деятельность (обучение, развитие, воспитание), ее объективные и субъективные характеристики; цели, мотивы, условия общения, способы взаимодействия участников и предметная область ситуации.

В исследовании приняли участие студенты педагогического университета 1, 3, 5-го курсов различных специальностей и учителя

общеобразовательной школы с различным профессиональным стажем. Были использованы «Методика оценки личности» Будасси, «Методика оценки взаимосвязи предметных областей» Ю. П. Поваренкова и «Методика оценки профессиональной направленности личности учителя».

В ходе анализа и интерпретации результатов исследования были определены основные тенденции, связанные с изменением репрезентации компонентов педагогической ситуации студентами и учителями:

Идеальные представления о компонентах педагогической ситуации – учителе, ученике, директоре школы и родителях – у испытуемых значительно меняются. Особенно эти различия наблюдаются при сравнении выборки студентов первого курса и группы учителей. Здесь наблюдаются самые большие различия в характеристике компонентов педагогической ситуации. Нужно отметить, что в портрете реального учителя и директора школы происходят наиболее значительные изменения у учителей по сравнению со студентами первого курса. Таким результатам есть разумное объяснение.

Во-первых, значительная разница в характеристике компонентов педагогической ситуации свидетельствует о том, что в ходе обучения в педагогическом вузе в связи с приобретением педагогических знаний и компетенций студенты становятся избирательными в своих взглядах на специфику своей будущей профессии. Они воспринимают субъектов педагогической ситуации не с точки зрения простых школьников, а с точки зрения будущего педагога и поэтому отражают компоненты профессиональной ситуации в соответствии со своей будущей профессией. Процесс профессионального становления учителя на стадии обучения в педагогическом вузе является неравномерным. В основе неравномерности лежат активная перестройка механизмов профессионального становления, смена его детерминантов и ориентиров.

Во-вторых, то, что характеристика идеального директора не изменяется, говорит о том, что у студентов не меняется восприятие и отражение этого компонента. Это, вероятно, связано с тем, что студенты недостаточно узнают о представителе администрации школы в ходе своего обучения и поэтому не уделяют ему должного внимания. Педагоги характеризуют личности реального учителя и директора школы более содержательно по сравнению со студентами, так как это представители школы, с которыми часто общаются учителя в ходе своей работы.

Заметим, что различия в характеристике идеальных компонентов педагогической ситуации между первым – третьим и третьим – пятым курсом незначительные, но есть. Это лишь подтверждает то положение, что постепенно от курса к курсу изменение восприятия

и отражения компонентов педагогической ситуации происходит. Если сравнивать первый – третий и третий – пятый, то больше изменений в отражении ситуации происходит с третьего по пятый курс. Это говорит о том, что в основном профессиональный рост студента как будущего педагога происходит именно на старших курсах. Одной из ведущих линий профессионального становления в педагогическом вузе является формирование педагогической деятельности: в этом заключается суть методической подготовки студента. Она осуществляется в несколько этапов: на 2-м курсе обучения формируются академические знания и умения; на 4-м курсе формируются профессиональные знания, умения и средства формирования педагогической деятельности.

Реальные представления о компонентах педагогической ситуации – учителя, ученике, директоре школы и родителях ученика – у студентов разных курсов и учителей значительно меняются. Отметим, что особенно сильно изменяются портреты реального ученика, учителя, директора и родителей ученика, а портреты идеальных учителя, ученика, директора школы и родителей ученика остаются практически неизменными. Изменения идеальных характеристик компонентов педагогической ситуации не происходит, так как, видимо, процесс профессионального становления учителя значительно не меняет восприятие идеальной стороны педагогической ситуации.

Профессиональный рост происходит на старших курсах. Вероятно, данная тенденция связана с тем, что на старших курсах студенты проходят педагогическую практику, которая способствует обогащению профессионального опыта. На старших курсах имеющиеся академические знания и умения преобразуются в соответствии с профессиональными требованиями и становятся средством решения задач педагогической деятельности.

Отметим, что на первом курсе учащиеся выделяют относительно много идеальных и реальных черт, характеризующих субъектов педагогической ситуации. Например, первокурсники характеризуют идеальные и реальные компоненты с помощью  $1/3$  качеств, пятикурсники ограничиваются лишь  $1/5$ , а педагоги характеризуют как идеальные, так и реальные компоненты педагогической ситуации еще меньшим количеством характеристик, чем пятикурсники. Это свидетельствует о том, что в ходе профессионального обучения и деятельности восприятие субъектов педагогической ситуации становятся более адекватным.

Проанализировав полученный нами второй показатель – отношение студентов и учителей к компонентам педагогической ситуации, можно увидеть, что значение этого показателя плавно уменьшается

с первого курса до группы учителей. Эта тенденция наблюдается у всех компонентов педагогической ситуации на всех трех курсах и характерна для педагогов. Это может говорить о том, что отражение элементов педагогической ситуации, как идеальных, так и реальных, становится более избирательным и испытуемые выбирают наиболее выразительные характеристики для описания как идеальных, так и реальных компонентов педагогической ситуации.

Теперь проинтерпретируем данные, отражающие оценку взаимосвязи предметных областей. В исследовании мы условно разделили предметы на три группы по значимости в школьной программе. Наиболее тесную связь в школьной программе имеют предметы биология и история, они удерживают первое место на всех трех курсах, а также в изучаемой группе педагогов. Также ясно видно, что цифры показателя увеличиваются вместе с увеличением срока обучения студентов в педагогическом вузе и у учителей, это связано с тем, что изучение педагогически ориентированных дисциплин, а также педагогическая деятельность приводит к глубокому осмыслению связей предметных областей друг с другом.

Наименее тесную связь с остальными школьными предметами, по мнению опрошенных, имеют иностранный язык и физическая культура.

По мнению испытуемых, имеют связь с остальными предметными областями литература и география. Эти предметы вне зависимости от срока обучения в вузе имеют стабильно среднюю величину показателя интегративности. Таким образом, можно сделать вывод о том, что сущность предметных областей первой, второй и третьей группы остается неизменной, а вот показатель интегративности предметной области каждой группы плавно увеличивается в зависимости от срока обучения студентов вузе и практической педагогической деятельности.

Исходя из выводов, сделанных выше, можно выделить некоторые недостатки системы соотношения предметной и методической подготовки студентов в педагогическом вузе: отсутствие методической (педагогической) ориентации при предметной подготовке студентов на 1–3-м курсах; слабая методическая поддержка формирования профессионально-педагогической деятельности. Все это создает серьезные трудности при подготовке будущего учителя, приводит к тяжелым кризисам при обучении в педагогическом вузе, а в целом – к снижению уровня эффективности профессиональной деятельности будущих учителей.

В результате можно дать некоторые рекомендации по совершенствованию педагогической практики для студентов специальности «Пси-

хология» в педагогическом вузе. Во-первых, педагогическую практику в школе для студентов-психологов лучше организовывать на третьем курсе, желательно во второй половине учебного года, так как заметный педагогический рост отмечается именно с третьего курса. А на младших курсах лучше осуществлять качественную теоретическую подготовку специалистов по профильным дисциплинам, так как впоследствии полученные на начальном этапе обучения в педагогическом вузе знания, умения и навыки студенты будут применять на практике. Следовательно, чем лучше будут эти знания, умения и навыки, тем успешнее будут решаться задачи в педагогической ситуации.

Во-вторых, педагогическую практику лучше осуществлять таким образом, чтобы студенты, изучали и знакомились не только с самими учащимися, но и другими компонентами педагогической ситуации, такими как администрация школы и родители учащихся. Для наиболее адекватного отражения педагогической ситуации нужно, чтобы были восприняты все ее компоненты в целом.

В-третьих, для наиболее адекватного восприятия и отражения таких реальных компонентов педагогической ситуации, как учитель и директор школы, необходимо, чтобы студенты знакомились с их обязанностями не только в теории, но и на практике.

Таким образом, в ходе проведенного исследования по изучению отражения педагогической ситуации студентами и педагогами мы выяснили, что отражение педагогической ситуации, а точнее ее компонентов, существенно изменяется в зависимости от срока обучения в педагогическом вузе и от педагогической деятельности в целом. Соответственно, наша гипотеза подтвердилась. Чем дольше студенты обучаются в высшем педагогическом учебном заведении, тем более адекватно и избирательно воспринимают и отражают компоненты педагогической ситуации и педагогическую ситуацию в целом. Таким образом, можно сказать, что восприятие студентами старших курсов педагогической ситуации в целом приближается к восприятию учителей, занимающихся практической педагогической деятельностью.

## **ЛИЧНОСТНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГОВ РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП**

*А. М. Лужецкая (Ангарск)*

**В** методологическом плане осмысление направленности личности возможно с позиций системного подхода, как средства изучения интеграции, точнее, интегрированных объектов и интегральных

зависимостей и взаимодействий (Анцыферова, 1981; Клочко, 2005). Направленность личности рассматривается нами как смыслообразующая система, отражающая процесс и результат выработки личностных смыслов. Опираясь на транспективный подход теории психологических систем (Клочко, 2005), можно определить ее как способ разрешения противоречия между образом мира и образом жизни.

Происходящие социокультурные изменения в различных сферах жизни общества определяют такие парадигмы в системе обучения и воспитания, в которых особым образом трактуется сущность педагогической деятельности и особенности ее реализации (Анцыферова, 1991).

Организация личностно-развивающей среды в условиях гуманизации образовательного процесса предъявляет особые требования к личности учителя как субъекта профессионально-педагогической деятельности (Чудновский, 2002). Особое значение в связи с этим приобретает изучение базовых, ведущих психических образований личности педагога, определяющих ее облик в социальном плане (Абульханова-Славская, 1980). К образованиям такого рода относят направленность личности (Божович, 1968).

В нашем представлении структура направленности троична, ее составляют такие компоненты, как: динамический, смысловой и самосознание. Динамический компонент отражает простейшие мотивы, способные создавать напряжение и стимулировать активность личности (Рубинштейн, 1997). Это энергоресурсный и наиболее динамичный компонент системы, запускающий процесс ее работы.

Смысловой компонент направленности определяет наиболее устойчивые образования, регулирующие человеческую активность. Сам процесс направленности представляет собой работу по формированию смыслов. Системный подход позволяет рассматривать смыслообразование как процесс порождения системой «параметров порядка» – смыслов и ценностей (Чудновский, 1995, с. 34). Самосознание в структуре личностной направленности отражает роль субъекта в формировании смысловой базы жизни и степень активности в реализации собственных возможностей. Самосознание, являясь одним из необходимых внутренних условий непрерывности развития, устанавливает равновесие между внешним влиянием, внутренним состоянием личности и формами ее поведения (Шадриков, 2006).

Взаимодействие компонентов структуры направленности обуславливает ее свойства. Ширина как свойство направленности определяется количеством доминирующих тенденций личности и характеризует человека с точки зрения широты возможностей его реализации, а также косвенно свидетельствует об общем энергетическом тоне

и лабильности личности. В структуре направленности определяется только через динамический компонент. Характер направленности связан с доминирующими (наиболее выраженными) тенденциями и смысловыми структурами личности, он наиболее ярко характеризует общий облик личности. В структуре направленности это свойство определяется совокупностью динамического и смыслового компонента. Устойчивость отражает продолжительность существования направленности определенного характера. Как свойство в структуре определяется всеми ее компонентами, но в особой степени смысловым. Интенсивность – это собственно энергия направленности. Через положительное отношение к внутренним и внешним факторам интенсивность обеспечивает возможность реализации намерений личности. В структуре проявляется в совокупности смыслового компонента и самосознания. Перспектива (действенность) направленности – характеристика активности индивида, с которой он намерен реализовать мотивы, ценности и смыслы в практической деятельности. Как свойство определяется взаимодействием динамического компонента и самосознания в структуре направленности.

Анализ теорий развития, а также существующих концепций направленности (Анцыферова, 1981; Ключко, 2005) позволяет сделать вывод о том, что динамика и механизм функционирования направленности как системы может рассматриваться как с точки зрения онтогенеза, так и с точки зрения ее развития во взрослые периоды жизни. Это позволяет предположить, что, с одной стороны, определенные этапы жизненного пути обуславливают возрастные особенности направленности. А с другой стороны, определенный контекст жизни, в частности профессиональная деятельность, может определять специфику структуры направленности личности учителя, инвариантную по отношению к возрасту. Выраженность ее структурных компонентов и свойств позволяет прогнозировать возможности самореализации педагога, а оптимизация направленности может способствовать повышению эффективности педагогической деятельности.

В связи с этим нами было предпринято исследование структуры личности педагогов разных возрастных групп. С учетом возрастной периодизации В. И. Слободчикова (Митина, 2004) были сформированы 5 групп педагогов. Исследование проводилось методом поперечных срезов с использованием методов тестирования и статистического анализа результатов. Изучение динамического компонента направленности проводилось с помощью опросников «Диагностика мотивационной структуры личности» В. Э. Мильмана и «Якоря карьеры» Э. Шейна. Смысловой компонент направленности личности изучался с применением опросника «Диагностика социальных ценностей» Н. П. Фетискина и теста смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтье-

ва. Самосознание как компонент направленности исследовался с использованием теста-опросника самоотношения В. В. Столина, Р. Панталева и самоактуализационного теста Л. Я. Гозмана и М. В. Кроза. Для выявления достоверности различий в распределении результатов педагогов разных возрастных групп по уровню выраженности какого-либо признака использовался Н-критерий Краскела – Уоллиса, а для различий в процентном распределении –  $\chi^2$ -критерий Пирсона.

Остановимся на анализе установленных статистически достоверных различий в выраженности компонентов структуры направленности у педагогов разных возрастных групп. Ряд показателей в распределении средних значений демонстрирует прямую связь с возрастом: чем старше педагоги, тем ниже показатели. Это относится к мотивам комфорта ( $N = 15,396$ ,  $p = 0,0039$ ) управления ( $N = 32,958$ ,  $p = 0,0000$ ), к семейным ( $N = 13,432$ ,  $p = 0,0093$ ) и социальным ценностям ( $N = 9,7544$ ,  $p = 0,0448$ ), а также к показателям аутосимпатии (самоактуализация) ( $N = 21,567$ ,  $p = 0,0002$ ). Таким образом, чем моложе педагоги, тем они сильнее стремятся к управленческой деятельности, больше нуждаются в комфорте и семейном благополучии, ориентированы на активную общественную жизнь и в большей степени ценят себя. Обратная закономерность наблюдается относительно мотива стабильности жилья ( $N = 18,576$ ,  $p = 0,0010$ ), то есть чем старше педагоги, тем меньше они готовы к каким-либо передвижениям и больше ценят возможность пребывания дома.

Результаты исследования педагогов до 25 лет имеют следующие особенности: меньшая выраженность мотивов жизнеобеспечения ( $p = 0,0311$ ) и стабильности жилья ( $p = 0,0010$ ) при выраженных мотивах комфорта, управления и служения ( $p = 0,0003$ ) в динамическом компоненте, наименьшая выраженность целей жизни и высокий уровень семейных ценностей ( $p = 0,0013$ ) – в смысловом, а самосознание как компонент направленности характеризуется наименьшим уровнем базового самоотношения и аутосимпатии ( $p = 0,0081$ ). Полученные результаты согласуются с данными изучения профессионализации данной возрастной категории и актуальных для нее задач: молодые педагоги не особо привязаны к месту жительства, они только начинают самостоятельную жизнь, поэтому чаще всего ограничены в материальных возможностях (неудовлетворенна потребность в комфорте) и сосредоточены на создании семьи. Возможность обеспечить себя значимым положением и связями не является принципиальной, а вот желание приносить пользу, вероятнее всего, детерминирует мотивы управленческой деятельности. Цели в жизни еще обозначены нечетко. Есть ощущение недостаточной компетентности и профессиональной неуверенности в силу малого опыта, но при этом характерна вера в будущие возможности.

Наиболее позитивными среди всех результатами изучения структуры личностной направленности являются данные педагогов 26–32 лет. Они характеризуются выраженными мотивами жизнеобеспечения в динамическом компоненте; смысловой компонент отличается большей выраженностью профессиональных, финансовых и социальных ценностей, а также локуса личного контроля; а особенностью самосознания как компонента направленности является выраженность базового самоотношения. Известные исследования профессионального развития этой группы и особенности жизненных задач этого возрастного периода вполне соответствуют описанным показателям – это утверждение стиля жизни, укрепление и использование полученного жизненного и профессионального опыта, расширение социального контекста жизни, наращивание профессиональных и карьерных возможностей.

Педагоги 33–42 лет, несмотря на возраст, демонстрируют достаточно низкие по сравнению с другими группами результаты: они доминируют только по показателям базового самоотношения и целей жизни, а вот по параметрам ее осмысленности и мотиву служения имеют наименьшие показатели. Вероятнее всего, сказываются серьезные кризисы развития этой группы: возможно, незавершенный кризис тридцати и переживаемый кризис сорока лет, связанные с переосмыслением профессионального и жизненного пути. И тогда, на фоне общего позитивного самоотношения, четкого представления о целях жизни наблюдается слабое ощущение ее осмысленности, и, как следствие, возможность приносить пользу людям наименее по сравнению с другими ценна для педагогов этой группы.

Направленность личности педагогов 43–54 лет характеризуется наибольшими среди всех групп показателями: динамический компонент представлен более выраженными мотивами социальной полезности, вызова, интеграции и предпринимательства, смысловой компонент характеризует наибольшая осмысленность жизни, а самосознание отличается большей уверенностью в себе и ожиданием положительного отношения других. Такие результаты, несомненно, отражают наибольшие по сравнению с другими возможности данной группы: это, с одной стороны, педагоги с большим опытом работы, имеющие авторитет в силу своей компетентности и профессиональных успехов, что придает им уверенность в собственных силах и позволяет планировать дальнейшие достижения. С другой стороны, ощущение близости пенсионного возраста, ограничения временных ресурсов и проявляющиеся в этом возрасте психофизиологические ухудшения побуждают к более активным действиям во всех сферах жизни.

Интересен тот факт, что педагоги 43–54 лет имеют наилучшие по сравнению с другими результаты, а педагоги следующей возраст-

ной группы (старше 55 лет) – наихудшие. На наш взгляд, это можно рассматривать как отражение возрастной динамики: достигнув пика своих возможностей в предпенсионный период, педагоги стремятся к экономии энергии и, как следствие, резкому ограничению активности после 55 лет. Однако такие различия могут свидетельствовать и об особенностях социальной ситуации развития данных групп: у педагогов до 54 лет более благополучна ситуация становления личности (детство, пубертат и ранняя юность) в силу исторических факторов. Период же активных социально-экономических изменений пришелся на ту пору их жизни, когда они были значительно моложе, чем педагоги пенсионного возраста в нашем исследовании, а значит, имели большие возможности приспособления к новой ситуации и, судя по результатам, даже сумели ей воспользоваться.

Характерными особенностями личностной направленности педагогов пенсионного возраста являются наименьшие мотивы достижения ( $p = 0,0037$ ), социальной полезности ( $p = 0,0323$ ) и наибольшие мотивы стабильности жилья ( $p = 0,0006$ ) в динамическом компоненте. Это вполне объяснимо как особенностями возраста (ограниченные энергетические ресурсы), так и особенностями социальной ситуации развития: такие мотивы не были актуальны и социально приемлемы в период ранней зрелости данной группы учителей. Смысловой компонент этой группы отличает от других наименьшая выраженность личного локуса контроля, профессиональных, социальных, финансовых и семейных ценностей ( $p = 0,0000$ ;  $p = 0,0005$  соответственно). Это соответствует задачам развития данного возрастного этапа – сосредоточенность на себе, сохранение достигнутого, экономия ресурсов на фоне общего снижения жизненных сил. Эти же причины лежат, на наш взгляд, и в основе особенностей самосознания как компонента направленности: он отличается наименьшими по сравнению со всеми группами уверенностью в себе ( $p = 0,0076$ ) и ожиданием положительного отношения других ( $p = 0,0433$ ).

В ходе анализа переменных, не имеющих выраженных статистических и эмпирических различий, были выявлены психологические образования в структуре направленности личности педагогов, инвариантные по отношению к возрасту. К ним относятся: рабочие мотивы и общая активность в динамическом компоненте, результативность жизни и локус личного контроля – в смысловом. Самосознание как компонент направленности определяется самоуважением, самопринятием и гибкостью в общении. Учитывая уровень выраженности перечисленных компонентов, можно утверждать, что специфика профессиональной педагогической деятельности независимо от возраста педагогов проявляется в следующих чертах направленности учителей: выраженная ориентация

на рабочие интересы при высоком уровне мотивационной активности; тенденция высоко оценивать результаты прожитой жизни и средний уровень локуса контроля «Я»; выраженное самоуважение при низком уровне самопринятия и ригидности в межличностных отношениях.

Факторизация результатов каждой группы, а также в общей выборке методом максимального правдоподобия с варимакс-вращением по критерию Г. Кайзера позволила выявить базовые факторы личностной направленности педагогов. В общей выборке испытуемых все параметры исследования объединились в факторы следующим образом: 1-й фактор – 5 переменных, которые отражают базовые показатели позитивного самоотношения личности (интегральное чувство «за» собственное «Я»; самоуважение, аутосимпатия, самоинтерес, самопринятие). Мы обозначили этот фактор как «позитивное самоотношение». 2-й фактор – 7 переменных, характеризующих сущность мотивационной структуры личности и определяющих сам характер направленности (мотивы комфорта, общения, общей и творческой активности, социальной полезности, рабочей и общежитейской направленности). Таким образом, этот фактор отражает «мотивы труда и отдыха». 3-й фактор – 4 переменные самоактуализации, которые отражают сущность психического здоровья и цельности личности (автономность, спонтанность, аутосимпатия, гибкость в общении). Такое содержание позволяет определить этот фактор как «аутентичность» личности. 4-й фактор – 6 переменных СЖО (смысложизненных ориентаций), которые, по словам Д. А. Леонтьева, являются составляющими смысла жизни (цели жизни, процесс жизни, результат жизни, локус личного и жизненного контроля и общий показатель осмысленности). В соответствии с концепцией автора этот фактор назван «смысложизненные ориентации». 5-й фактор – 3 переменные, которые характеризуют достиженческую ориентацию личности (вызов, интеграция и предпринимательство). Условно назовем его «мотивы достижения».

Таким образом, такие факторы, как позитивное самоотношение, мотивы труда и отдыха, аутентичность личности, смысложизненные ориентации, а также мотивы достижения составляют структуру направленности личности педагогов.

Проведенное исследование выявило возрастные особенности и базовые факторы структуры личностной направленности педагогов, а также позволило выделить основные ее проблемы. Все это позволяет утверждать, что программы оптимизации направленности должны быть ориентированы на стимулирование мотивов достижения, развитие управленческой ориентации и аутентичности личности.

## Литература

- Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М., 1980.
- Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системе // Психология формирования и развития личности. М., 1981.
- Анцыферова Л. И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. М., 1991.
- Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
- Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М.: Изд-во ИП РАН, 1994.
- Клочко В. Е. Самоорганизация в психологических системах проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). Томск: Изд-во Томск. гос. ун-та, 2005.
- Лебедева Н. М. Ценностно-мотивационная структура личности в русской культуре // Психологический журнал. 2001. № 3. С. 26–36.
- Леонтьев Д. А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). М., 1992.
- Миронова М. Н. Попытка целостного подхода к построению модели личности учителя. Тула, 1991.
- Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М., 2004.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М., 1997.
- Столин В. В. Самосознание личности. М., 1983.
- Столин В. В., Кальвинье М. Личностный смысл: строение и форма существования сознания // Вестник МГУ, Серия «Психология». 1982. № 3.
- Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990 г.
- Фромм Э. Иметь или быть? М., 1990.
- Чудновский В. Э. Педагогическая профессия в системе смысловых ориентаций учителя // Современные проблемы смысла жизни и акме. М.–Самара, 2002.
- Чудновский В. Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» // Психологический журнал. 1995. № 2.
- Шадриков В. Н. Мир внутренней жизни человека. М., 2006.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ СОВЛАДАЮЩИХ МЕХАНИЗМОВ И СИМПТОМОВ ВЫГОРАНИЯ У ВРАЧЕЙ

В. В. Лукьянов (Курск)

**В** жизни человека профессиональная деятельность занимает значимое место. Профессиональное развитие является важной частью жизненного пути личности. С. Л. Рубинштейн представлял жизненный

\* Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ №07-06-90608 а/Б.

путь личности как социально детерминированный процесс, активным участником которого является сама личность и в любой момент может вмешаться в него (Рубинштейн, 1997).

В процессе профессионального развития личности возможно возникновение негативных феноменов, в частности синдрома выгорания. В условиях «социономической» деятельности («помогающие», альтруистические профессии, где сама работа обязывает оказывать помощь людям – врачи, медицинские сестры, социальные работники, психологи, учителя, священники) личность специалиста подвергается постоянному давлению со стороны профессиональных психотравмирующих обстоятельств – характера организации труда, психологического давления со стороны коллег, администрации и клиентов, что, в конечном итоге, может привести к ее деформации в виде синдрома выгорания (Водопьянова, 2005). Синдром выгорания представляет собой непосредственное клиническое проявление всевозрастающих проблем, связанных с самочувствием специалистов «помогающих» профессий, эффективностью их труда и стабильностью жизни профессионального коллектива – этим и обусловлен интенсивный научный и практический интерес к вопросам диагностики, профилактики и коррекции данного синдрома. В процессе выгорания человек теряет психическую энергию, у него развивается психосоматическая усталость («изнурение»), эмоциональное истощение («исчерпание ресурсов»), появляется немотивированное беспокойство и психический дискомфорт, усиливаются тревожность, раздражительность, появляются вегетативные расстройства, деформируется личность и искажается самооценка, утрачивается удовлетворенность и смысл профессиональной деятельности, а иногда и собственной (персональной) жизни. Таким образом, феномен выгорания представляет собой сложную, многоуровневую симптоматику «душевных потерь» вследствие продолжительного эмоционального напряжения в ситуациях профессионального общения с другими людьми. Последствия данных потерь – психическое (субъективное) и физическое неблагополучие, снижение или утрата трудовой активности и работоспособности, уменьшение персонального и социально-психологического пространства.

Синдром выгорания – это профессиональный феномен, возникающий вследствие «интоксикации» профессиональной коммуникацией и включающий три основных симптомокомплекса: психоэмоциональное истощение, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений (Лукьянов, 2008). Выгорание – это «опустошение», «эрозия души» под воздействием факторов профессиональной среды и с учетом личностных особенностей; это самосто-

ятельный феномен, рядоположенный профессиональной деформации личности. Выгорание представляет собой целостное, динамическое интегральное психическое образование в единстве и взаимодействии эмоциональных, когнитивных, мотивационных и поведенческих элементов, образующих его базовые компоненты, количественный и качественный состав которых определяется спецификой профессиональной деятельности. Выгорание – это дезадаптационный феномен, проявляющийся на всех уровнях функционирования личности: индивидуально-психологическом, социально-психологическом и организационном и оказывающий негативное влияние на показатели профессиональной эффективности, удовлетворенности трудом, а также имеющий отрицательные последствия и в сферах «непрофессиональной» жизни, где наблюдается дифференцированное влияние его составляющих на разные показатели качества жизни (Орел, 2008).

Естественно, что специалист прикладывает определенные специфические личностные усилия, чтобы противодействовать негативным профессиогенным влияниям. Согласно С.Л. Рубинштейну, именно личность соотносит свои субъективные желания и объективные требования социальной ситуации, осуществляя регуляцию взаимоотношений между субъектом и объектом (Рубинштейн, 2004). При этом конструктивное разрешение кризиса требует внутренней активности личности по трансформации смысловых отношений (Абульханова-Славская, 1991). Умение разрешать противоречия определяет способность личности к регуляции диссонанса между ожиданиями и достижениями, которые строятся вокруг значимых событий. К активным усилиям личности, направленным на овладение трудной ситуацией или проблемой, относятся копинг- (или совладающие) механизмы. Переживание стресса и управление им относятся к центральным, ключевым явлениям многих человеческих проблем внутри и вне области психопатологии. Под психическим стрессом понимается несоответствие между нагрузкой и имеющимися в наличии ресурсами, сопровождаемое такими эмоциями, как страх, гнев, удрученность и т. д. Вызванные или подавленные в связи с этим реакции, помогающие восстановить равновесие – копинг (coping – «совладание»), могут быть в той или иной мере соответствующими, т. е. адаптивными. Они считаются адаптивными, если содействуют достижению равновесия и в дальнейшем способствуют уменьшению или устранению вредных побочных воздействий. Копинг-поведение используется как стратегия действий личности, направленная на устранение ситуации психологической угрозы, и включает в себя когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии, используемые личностью для преодоления стрессовых ситуаций и ситуаций

эмоционального напряжения. Механизмы совладания используются индивидом сознательно, направлены на активное изменение ситуации и удовлетворение значимых потребностей. Изучение особенностей совладающих механизмов является исключительно важным для качественной коррекции синдрома выгорания у врачей.

Нами проведено комплексное психодиагностическое исследование показателей синдрома выгорания и совладающих механизмов у 117 психиатров-наркологов (из них 64 мужчины и 53 женщины) различных медицинских учреждений городов Санкт-Петербурга и Курска, а также Ленинградской области. Возрастные показатели испытуемых находились в границах от 23 до 65 лет – в среднем 41 год, стаж работы колебался в пределах от 1 года до 40 лет – в среднем около 14 лет. Исследование показателей выгорания проводилось при помощи опросника «Эмоциональное выгорание» (Бойко, 2004), позволяющего исследовать данный синдром в качестве динамической модели в рамках процессуального подхода. Для исследования копинг-поведения была применена методика Е. Неim в адаптации Санкт-Петербургского НИПНИ им. В. М. Бехтерева (Карвасарский, 2005), позволяющая оценивать способы преодоления трудностей по трем плоскостям копинг-стратегий (поведенческой, когнитивной и эмоциональной), и выявлять из них адаптивные, относительно адаптивные и неадаптивные варианты.

Согласно результатам нашего исследования, в целом в группе врачей-наркологов отмечена относительно невысокая степень выраженности синдрома выгорания ( $107,75 \pm 51,49$  баллов). В общей группе психиатров-наркологов не обнаружено сложившихся симптомов и сформировавшихся фаз (16 и 61 и более баллов соответственно) синдрома выгорания, что свидетельствует в целом об адаптивном состоянии психики врачей исследуемой группы. При этом самым выраженным для общей группы испытуемых оказался симптом «неадекватного избирательного эмоционального реагирования» фазы «резистенции», проявляющийся в ограничении эмоциональной отдачи за счет выборочного реагирования в ходе профессиональных контактов. Вместе с тем качественный анализ симптомов выгорания у группы наркологов продемонстрировал следующую картину. В фазе «напряжения» у 50 испытуемых (43%) установлены сложившиеся симптомы, а у 12 врачей (10%) – суммарный показатель достигает значения сформировавшейся фазы; в фазе «резистенции» у 84 испытуемых (72%) – сложившиеся симптомы, а у 30 врачей (26%) суммарный показатель достигает значения сформировавшейся фазы; в фазе «истощения» у 34 испытуемых (29%) – сложившиеся симптомы, а у 12 врачей (10%) суммарный показатель достигает значе-

ния сформировавшейся фазы, что является признаком выраженной психической дезадаптации. В целом 93 (79%) испытуемых имели сложившиеся симптомы – из них у 35 (30%) установлено наличие сформировавшихся фаз синдрома выгорания. Таким образом, лишь 24 врача (21%) не имели сложившихся симптомов, а еще у 58 наркологов (50%) при их наличии не было установлено сформировавшихся фаз синдрома выгорания.

С нашей точки зрения, наличие сложившихся симптомов в фазах «напряжения» и «резистенции», равно как и самих сформировавшихся фаз, можно объяснить развивающимся процессом адаптации личности специалиста к профессиональным условиям. Однако обнаружение у 34 испытуемых (29%) сложившихся симптомов фазы «истощения», из них у 12 (10%) самой сформировавшейся фазы, – однозначно свидетельствует о срыве адаптационных возможностей этих психиатров-наркологов с развитием явлений психической дезадаптации в виде сформировавшегося синдрома выгорания. Именно конечное «сгорание» как результат «выгорания» необходимо соотносить с истощением, так как излишнее напряжение симптомов в фазах «напряжения» и «резистенции» свидетельствует о том, что специалист «горит» на работе, что это, естественно, признаки наличия профессиональных проблем. При этом, однако, он еще не выгорел, это попытка приспособиться. И еще не факт, что он «выгорит» окончательно по прошествии определенного времени – в положительном случае «выгорание» стабилизируется: снизится напряженность «напряжения» и «резистенции» и не произойдет движение в сторону «истощения». Таким образом, еще раз хочется подчеркнуть, что при оценке наличия синдрома выгорания (его выраженной, «клинической» степени) необходимо ориентироваться на показатели фазы истощения, т. к. чрезмерное напряжение других фаз свидетельствует, с нашей точки зрения, о «чрезмерно затратном» приспособлении к профессиональной деятельности, а выраженность истощения свидетельствует уже о «закономерном итоге», т. е. о свершившемся факте «выгорания». «Чрезмерное напряжение» хотя и является предпосылкой итогового «выгорания», но может и стабилизироваться или претерпеть обратное развитие за счет разного рода факторов, другими словами, не перейти в стадию свершившегося «выгорания», т. е. истощения. Об этом свидетельствуют экспериментальные данные, часто демонстрирующие высокие показатели напряжения и резистенции, но низкие показатели истощения. И наоборот, если «сгорание» свершилось, то, как правило, испытуемый демонстрировал высокие показатели истощения и относительно низкие – напряжения и резистенции. Другими словами «спектр напряженности» смещался от напряжения к резистенции

в процессе развертывания (формирования) профессиональной адаптации личности и мог далее в ряде случаев завершаться «сгоранием» в результате истощения. Хотя в ряде случаев наблюдались высокие значения симптомов выгорания во всех фазах, что, по нашему мнению, является выраженными признаками дезадаптации.

В результате исследования было установлено, что врачи в поведенческой сфере в 55% случаев использовали адаптивные варианты совладающих механизмов, в 28% – относительно адаптивные и в 17% случаев – неадаптивные. При этом они чаще всего пользовались таким адаптивным вариантом копинг-механизмов, как «сотрудничество со значимыми людьми в процессе решения проблемы». Среди относительно адаптивных вариантов копинг-механизмов врачи чаще всего выбирали «отвлечение – обращение и уход в какую-либо деятельность», а среди неадаптивных – «отступление – стремление к изоляции».

В когнитивной сфере врачи в 54% случаев использовали адаптивные варианты копинг-механизмов, в 23% – относительно адаптивные и в 23% случаев – неадаптивные. При этом они чаще всего пользовались таким адаптивным вариантом копинг-механизмов, как «проблемный анализ трудной ситуации и ее последствий с поиском соответствующей дополнительной информации». Среди относительно адаптивных вариантов копинг-механизмов врачи в равной степени выбирали «религиозность» и «придачу смысла», а среди неадаптивных – «диссимуляцию».

В эмоциональной сфере врачи в 80% случаев использовали адаптивные варианты копинг-механизмов, в 4% – относительно адаптивные и в 16% случаев – неадаптивные. При этом они чаще всего пользовались таким адаптивным вариантом копинг-механизмов, как «оптимизм – уверенность в возможности решить проблему и справиться с трудностями». Среди относительно адаптивных вариантов копинг-механизмов они чаще всего использовали «пассивную кооперацию», а среди неадаптивных – «подавление эмоций».

Результаты корреляционного анализа степени адаптивности совладающих механизмов и выраженности показателей выгорания у психиатров-наркологов продемонстрировали наличие обширных достоверных обратных взаимосвязей в поведенческой и эмоциональной сферах.

Особенно выраженными эти связи были в отношении симптомов и суммарного показателя фазы истощения, а также общего показателя синдрома выгорания. Обратная направленность связи степени адаптивности совладающих механизмов в поведенческой и эмоциональной сферах со степенью выраженности характеристик

**Таблица 1**

**ДОСТОВЕРНЫЕ КОРРЕЛЯЦИОННЫЕ СВЯЗИ СОВЛАДАЮЩИХ МЕХАНИЗМОВ  
И ПОКАЗАТЕЛЕЙ ВЫГОРАНИЯ У ГРУППЫ ПСИХИАТРОВ-НАРКОЛОГОВ  
(КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ ПИРСОНА, R)**

Показатели выгорания	Копинг-механизмы		
	А	Б	В
н <sup>1</sup>		0,123*	
н <sup>2</sup>	- 0,334***		
н <sup>3</sup>	- 0,312***		
н <sup>4</sup>	- 0,243**		- 0,267**
ФН	- 0,268**		- 0,243**
р <sup>1</sup>			- 0,308***
р <sup>2</sup>		- 0,217*	
ФР			- 0,294**
и <sup>1</sup>	- 0,230*		- 0,330***
и <sup>3</sup>	- 0,222*		- 0,263**
и <sup>4</sup>	- 0,208*		- 0,246**
ФИ	- 0,270**		- 0,340***
СВ	- 0,252**		- 0,332***

*Примечания:* ФН – суммарный показатель фазы напряжения, ФР – суммарный показатель фазы резистенции, ФИ – суммарный показатель фазы истощения, СВ – суммарный показатель синдрома выгорания; симптомы выгорания: н<sup>1</sup> – «переживания психотравмирующих обстоятельств»; н<sup>2</sup> – «неудовлетворенности собой»; н<sup>3</sup> – «загнанности в клетку»; н<sup>4</sup> – «тревоги и депрессии»; р<sup>1</sup> – «неадекватного избирательного эмоционального реагирования»; р<sup>2</sup> – «эмоционально-нравственной дезориентации»; и<sup>1</sup> – «эмоционального дефицита»; и<sup>3</sup> – «личностной отстраненности или деперсонализации»; и<sup>4</sup> – «психосоматических и психовегетативных нарушений»; А – поведенческая сфера, Б – когнитивная сфера, В – эмоциональная сфера; достоверность отличий: \* – на уровне  $p < 0,05$ ; \*\* – на уровне  $p < 0,01$ ; \*\*\* – на уровне  $p < 0,001$ .

выгорания у врачей свидетельствует о том, что адаптивные варианты копинг-механизмов являются факторами, однозначно препятствующими развитию синдрома выгорания. Другими словами, чем выше степень выраженности симптомов выгорания, тем реже используются адаптивные варианты совладающих механизмов, и наоборот, т. е. адаптивные варианты копинг-механизмов являются мощными личностными защитными факторами, препятствующими развитию выгорания. Кроме того, эти данные свидетельствуют о том, что в синдроме выгорания ведущими являются расстройства совладающих механизмов в поведенческой и эмоциональной сфере.

Результаты проведенного исследования взаимосвязей характеристик совладающего поведения и проявлений синдрома выгорания у наркологов дали возможность выяснить особенности процесса психической адаптации специалистов данной области медицины

к профессиональной деятельности и определить роль копинг-механизмов в развитии симптоматики выгорания.

### Литература

- Абульханова-Славская К. А.* Стратегии жизни. М., 1991.
- Бойко В. В.* Энергия эмоций. СПб., 2004.
- Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб., 2005.
- Карвасарский Б. Д.* Методика исследования копинг-поведения у больных невротами (в связи с задачами оценки эффективности психотерапии) / Авт.-сост.: Б. Д. Карвасарский, В. А. Абабков, А. В. Васильева, Г. Л. Исурина, Т. А. Караваева, Р. К. Назыров, Е. И. Чехлатый. СПб., 2005.
- Лукьянов В. В.* Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий / Под ред. В. В. Лукьянова, Н. Е. Водопьяновой, В. Е. Орла, С. А. Подсадного, Л. Н. Юрьевой, С. А. Игумнова. Курск, 2008.
- Орел В. Е.* Синдром психического выгорания личности. М., 2005.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб., 2004.
- Рубинштейн С. Л.* Человек и мир. М., 1997.

## КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПО ПРОБЛЕМАМ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

*И. В. Лыбко (Брест, Беларусь)*

**В** настоящее время психолого-педагогическая практика сталкивается с усилением в нашем обществе ряда неблагоприятных тенденций, существенно осложняющих психическое развитие и воспитание детей. Многочисленные проблемы, связанные с непослушанием и упрямством детей, их социальной дезадаптацией и девиацией, ощущением у них одиночества и возникновением депрессий, как правило, обуславливаются чрезмерной занятостью родителей, перекладыванием исконно родительских функций на образовательные учреждения, уменьшением продолжительности и обеднением содержания общения в семье, дефицитом теплоты и внимательного отношения друг к другу, исчезновением совместных форм полезной деятельности ребенка с взрослыми.

Необходимость в разрешении многих острых психологических проблем детства создает основания для практической и теоретической подготовки специалистов, способных решать проблемы детско-родительских отношений.

Одним из направлений деятельности практического психолога образовательных учреждений является консультативная работа. Обращение к психологу по поводу сложностей в детско-родительских отношениях – явление достаточно распространенное и занимает в работе психолога одно из ведущих мест. Но эффективность консультирования во многом зависит от личностных качеств психолога-консультанта, его знаний, навыков, теоретических и системных взглядов, образования и опыта. Однако практика показывает, что для оказания действенной психологической помощи клиентам по проблемам детско-родительских отношений специалисту-психологу недостаточно собственного желания и знаний о методах психотехнического взаимодействия. Для этого необходимо дальнейшее углубление научных представлений о месте и роли психологической помощи родителям в воспитании детей.

Нами была проанализирована литература на предмет выделения таксономии проблем, с которыми обращаются к школьным психологам (И. В. Дубровина, А. Г. Лидерс, Р. В. Овчарова, А. М. Прихожан и др.). Было выявлено, что на сегодняшний день не существует единой классификации, которую бы разделяли специалисты в области деятельности школьной психологической службы. Поэтому было проведено пилотажное исследование по изучению проблем, с которыми обращаются за консультациями к школьным психологам. Основным методом являлась анкета, разработанная на основе теоретического анализа психологической литературы по проблеме деятельности психологов в школе. В исследовании приняли участие 60 практических психологов средних школ города Бреста в возрасте от 26 до 50 лет (возраст 47% опрошиваемых психологов составил 26–29 лет, 47% – 30–39 лет, 6% – свыше 40 лет). По образованию опрошиваемых можно разделить на три категории: те, кто указал в качестве своего образования «Педагог-психолог» (58,8%), «Практический психолог» (23,5%) и категория «Прочее», в которую вошли такие специальности, как учитель биологии и химии, учитель истории, учитель начальных классов и т. д. (17,6%).

Школьные психологи указали примерное количество часов, которое они тратят на консультативную работу в неделю, в месяц, в год (согласно журналу консультаций). После подсчета средних мы получили следующие результаты: в среднем школьные психологи тратят 5 часов на консультативную работу в неделю, 20 часов – в месяц, 205 часа – в год. Чаще всего за консультативной помощью обращаются учителя.

В ходе исследования выявлялось, каким образом учащиеся разных возрастов обращаются за консультативной помощью. Наибольший

процент самостоятельных обращений наблюдается среди учеников старших классов. Эту же категорию учащихся чаще всего направляет на консультации и администрация школы. Учащиеся младших классов примерно в равной степени направляются к школьному психологу родителями и учителями.

Согласно ответам респондентов, учащиеся, их родители и учителя обращаются за консультациями с разными проблемами. Так, ученики чаще всего хотят обсудить особенности своих отношений со сверстниками. Второе место по частоте обращений занимает проблема профессионального выбора и самоопределения. На третьем месте – проблемы в отношениях с родителями. Также некоторые психологи отметили в качестве причины для обращения за консультацией учеников проблемы в отношениях с педагогами.

По мнению школьных психологов, родители чаще всего обращаются по поводу трудностей в обучении их детей. На втором месте находятся непонимание своего ребенка (конфликты в общении, непонимание в семье и прочее) и его неадекватное или девиантное поведение. На третьем – проблемы ребенка в классе и вопросы воспитания.

Учителя же, согласно ответам анкетированных, чаще всего обращаются по поводу поведения учеников в классе. На втором месте – неуспеваемость учеников, на третьем – трудности в общении с учениками и потребность в информации (об особенностях развития детей разных возрастов, о формах девиантного поведения и прочее). Очень малый процент психологов указал в качестве причины для обращения за консультацией особенности отношений в педагогическом коллективе.

Выявлялось, с какими сложностями школьные психологи чаще всего сталкиваются при консультировании родителей, учеников и учителей. При консультировании родителей в качестве основных затруднений анкетированные выделили сопротивление принятию информации о своем ребенке. На втором месте – низкая готовность к сотрудничеству со школьным психологом. На третьем месте оказалась собственная некомпетентность психологов при работе с некоторыми категориями детей.

Лучше всего школьные психологи чувствуют себя при консультировании учеников (4,35), немного хуже – при консультировании педагогов (4,17), а сложнее всего им при консультировании родителей (3,59).

При ответе на вопрос «Сталкивались ли вы при консультировании учащихся с какими-либо сложностями?», подавляющее большинство ответило «нет». Но некоторые психологи в качестве проблемы выделили работу с так называемыми «трудными» детьми, которые не идут на контакт и не заинтересованы в консультировании.

В качестве сложностей, с которыми можно столкнуться при консультировании педагогов, респонденты в первую очередь указали на эмоциональное выгорание, во вторую – нежелание учителей сотрудничать и принятие информации об ученике.

Большинству респондентов (76,5%) для более эффективного консультирования не хватает опыта и практических навыков. Немного меньшее количество отвечавших отметили недостаток практических занятий и семинаров и супервизии (17,6% и 5,9% соответственно).

92,35% анкетированных ответили, что не участвовали в дополнительных курсах, семинарах, программах по различным направлениям психологической помощи.

В связи с этим возникает противоречие между необходимостью в работе психологов в сфере консультирования по проблемам детско-родительских отношений и отсутствием навыков у школьных психологов к их решению на уровне теоретической, методической и практической подготовленности.

Стремление найти пути разрешения указанного выше противоречия и определяет проблему нашего исследования. В теоретическом плане – это проблема обоснования содержания психологической подготовки студентов к консультированию по проблемам детско-родительских отношений. В практическом плане – это проблема психолого-педагогических условий, создание которых позволит сформировать психологическую готовность студентов к консультированию по проблемам детско-родительских отношений в процессе обучения в вузе.

Специально организованная работа со студентами поможет последним овладеть практическими навыками в сфере семейной диагностики, семейного консультирования, составления коррекционных программ. А прохождение специально организованной практики позволит студентам не только приобрести теоретические знания и практические навыки в процессе обучения, но и получить опыт использования их в работе с реальной семьей и ее членами.

## **РОЛЬ ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА В ИНТЕРНЕТ- КОНСУЛЬТИРОВАНИИ: МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНЦИЙ**

*В. Ю. Меновщиков (Москва)*

**П**оявление Интернета как новой информационной технологии, его широкое распространение повсюду в мире и массовый успех персональных компьютеров, которые позволяют большему количеству

людей использовать эту технологию, нашло значительное отражение и в области психологии. Технологические новшества первоначально затрагивали индивидуальные операции в классах, лабораториях и клиниках (например, учебные пособия, хранение информации, редактирование документов, экспериментирование), но это положение быстро изменилось, включило разные группы и сообщества людей через введение в жизнь компьютерных сетей. Формирование Интернета – глобальной компьютерной сети – соединило постоянно растущее число местных сетей, и компьютеры действительно создали «глобальную деревню», где люди непринужденно общаются онлайн. Установленная компьютером коммуникация, используя утилиты типа электронной почты, открытые семинары (например, телеконференции), форумы (которые обычно обращаются к указанному или ограниченному количеству людей), пересылку текста в реальное время (например, чат), обмен голосовыми сообщениями (телефония) и видеокommunikации (vide Conferencing), стали обычным делом и нормальной частью каждодневных операций для бизнеса, образования и личного времяпровождения. Развитие и успех мультимедиа-торговли, телемедицины (telemedicine), дистантного образования и игр, использование быстро развивающихся коммуникационных технологий, которые обращаются ко многим людям, семьям, и сообществам, привело к созданию постоянно растущего, самоукрепляющегося «волшебного круга» (Garton, Haythornthwaite, Wellman, 1997; Jones, 1995; Morris & Ogan, 1996).

Психология (и связанные с ней профессии) присоединилась к этой тенденции в конце 1980-х (см. Zgodzinski, 1996) как нормальное расширение прежнего использования компьютеров для отдельных функций (Ishak & Burt, 1998). Кроме использования электронной почты среди профессионалов, психологические приложения Интернета, особенно Всемирная паутина (www), появились относительно недавно. Психология теперь обнаруживает большие возможности, такие как использование Сети для того, чтобы начать социальное изменение (Sampson, 1998), для обеспечения школьного консультирования (Gray, 1997; Hartman, 1998), обучения принятию решений в командах (Kruger, Cohen, Marca, Matthews, 1996), проведения сексуального образования (Barak & Safir, 1997) и помощи в поддержании психического здоровья посредством консультаций и наблюдения (Smith, 1998 и др.). Однако остается масса вопросов, связанных с различными психологическими приложениями Интернета, с обсуждением их силы и слабости. В настоящее время исследования в этой области очень ограничены. Необходима дополнительная научная оценка этих современных психологических усилий (Barak, 1999).

За рубежом стремительно развиваются *виды дистантной психологической помощи* через различные способы на основе текстовой коммуникации (типа электронной почты), называемые *психотерапия онлайн (e-терапия), интернет-консультирование, кибертерапия и telehealth*. Тематика проблем, с которыми работают консультанты и психотерапевты онлайн, обширна: от школьного и профессионального консультирования до предотвращения суицида (Barak, 2004, 2005, 2007)

В России на сегодняшний день имеются попытки создания подобных психологических служб в Интернете. При этом не разработаны ни научные основания оказания дистантной психологической помощи, ни вопросы методологии и конкретных методик применения компьютерных технологий в психологическом консультировании. Тем не менее задача их разработки и некоторые подходы к решению этой задачи уже обозначены (Меновщиков, 2009).

Одним из многочисленных вопросов, требующих прояснения, является роль личности и индивидуальных особенностей консультанта при оказании помощи в сети Интернет. Именно этот вопрос мы попытаемся осветить в настоящей статье.

Зарубежные авторы (Fenichel, Suler, Barak, Zelvin, Jones, Munro, Meunier, Walker-Schmucker, 2002) выделяют следующий перечень практических навыков и качеств терапевта, работающего с клиентами в сети Интернет:

- Быстрая машинопись (печать «слепым методом»).
- Комфортные отношения с интернет-методами и программами (например, чатом, электронной почтой и т. п.).
- Любопытство и храбрость, для того чтобы исследовать и изменять части вашего компьютера (например, наладка конфигурации, добавление аппаратных средств и т. д.).
- Способность отвечать стремительно, когда необходимо (не допускаются задержки между сообщениями).
- Способность накапливать информацию, чтобы хранить и использовать соответствующую сеть (в т. ч. способность получать, хранить, и защищать сообщения от клиентов).
- Знание шифрования (использования паролей) и других технологий секретности.
- Выразительное письмо, использующее как языковые, так и другие доступные визуальные средства.
- Наличие соответствующего обучения/сертификата (лицензии) как профессионала умственного (психического) здоровья.
- Способность описывать собственные чувства и чувства других в тексте, использовать эмоциональные навыки.

- Комфортность нахождения в среде, где основное – текст.
- Способность провести эффективные терапевтические вмешательства, используя только текст.
- Понимание того, как клиент чувствует терапевта онлайн.
- Навык разъяснения и точности коммуникации онлайн.
- Любовь к существованию онлайн.
- Опыт отношений онлайн (синхронных и асинхронных коммуникаций).
- Гибкость в подходе и осмыслении терапевтических отношений (например, вера в возможность сформировать терапевтические отношения без визуальных образов или использования традиционных психодинамических структур, понятий и методов).
- Понимание технологии и роли власти онлайн.
- Терпимость к компьютерным затруднениям.
- Способность перемещаться между различными методами (виртуальным и f2f – face to face (лицом к лицу) – «очная» терапия при встречах «лицом к лицу») в ответ на потребность клиента и обстоятельства.
- Способность управлять поведением и интенсивными эмоциями, выраженными в сообщениях клиента (в пределах от фрустрации и беспокойства до проекций, гнева, нарушения границ, проблем отказа и т. д.).

Приведенный перечень никак не структурирован, соответственно, его сложно использовать в целях и задачах отбора, обучения и супервизии консультантов для работы в соответствующих службах помощи посредством сети Интернет. Для выработки более ясного направления решения обозначенных выше задач мы предлагаем обратиться к компетентностному подходу, широко применяемому в организационной психологии (Спенсер Л. М., Спенсер С. М., 2005, Уиддет, Холлифорд, 2003).

Разные люди по-разному определяют термин «компетенция», все зависит от того, какая у них цель и какой подход они используют. Но есть одна вещь, с которой согласятся все: этот термин определяет нечто, что должен уметь делать человек, чтобы справиться со своими должностными обязанностями (Хэндлер, 2004).

Другими словами, компетенция – это знание, навык, способность или характеристики, связанные с выполнением профессиональной деятельности на высоком уровне, такие как решение проблем, аналитическое мышление лидерский потенциал и т. п. Некоторые определения компетенции включают мотивы, убеждения и ценности. (Mirabile, 1997).

Традиционно промышленные/бизнес-психологи заключают способности кандидата выполнять работу в рамки стандарта, который называется KSAO (знания, навыки, способности и другие характеристики – Knowledge, Skills, Abilities and Other characteristics).

Отечественные авторы, говоря о компетенции сотрудника (т. е. его компетентности), имеют в виду его способность и готовность к выполнению работы определенного вида (например, проводить переговоры или анализировать финансовые показатели) с требуемым уровнем качества.

Компетентность (Базаров, 2009) – это совокупность ряда личностных характеристик, свойств, способностей, навыков и особенностей мотивации, которыми должен обладать человек для успешной работы в рамках заданных компетенций (типов задач) конкретной должности или компании в целом.

Универсальность системы профессиональных компетенций как инструмента в управлении персоналом заключается в следующем, она:

- позволяет напрямую связать систему управления человеческими ресурсами с целями организации как в текущем периоде, так и в стратегической перспективе;
- лежит в основе системы работы с персоналом, когда все элементы и стороны этой системы ориентированы только на максимально возможный результат в данном бизнесе;
- одинаково применима к различным типам организаций, т. к. выстраивается на базе механизмов координации, обеспечивая тем самым единство и согласованность в работе всех структурных подразделений;
- использует язык, понятный и доступный всем работникам и менеджерам организации, что значительно повышает отдачу при использовании этого инструмента (Бурякова, 2006).

Нам представляется, что данный подход применим не только к бизнесу, но и к некоммерческим организациям. Наше видение модели компетенций, практических навыков и качеств психолога, работающего с клиентами в сети Интернет, представлено в следующей таблице:

К личностным характеристикам консультанта онлайн, вероятно, следовало бы добавить и неспецифические для работы в сети Интернет характеристики, играющие положительную роль практически в любом виде консультирования и психотерапии. Это осознание себя, своих ценностей и убеждений, не навязывание их другим; подлинность; чувство юмора; развитая интуиция; принятие ответственности за свои действия; реалистичность в ожиданиях (Джордж, Кристиани, 2002). Актуальным является и вопрос о возможности развития

**Таблица 1**

**КОМПЕТЕНЦИИ КОНСУЛЬТАНТА, РАБОТАЮЩЕГО В СЕТИ ИНТЕРНЕТ**

<b>Наименование компетенции</b>	<b>Ее содержание (примеры проявления в интернет-консультировании)</b>
Знания	Наличие соответствующего обучения (лицензии) как профессионала (психолога-консультанта, психотерапевта) в области интернет-консультирования
	Понимание технологии онлайн
	Знание шифрования (использования паролей) и других технологий секретности
Умения и навыки	Быстрая машинопись (желательна печать «слепым методом»)
	Опыт построения отношений онлайн (синхронных и асинхронных коммуникаций)
	Умение использовать интернет-методы и программы
	Умение накапливать информацию (в т. ч. способность получить, хранить, и защищать коммуникативные сообщения от клиентов)
	Письмо, использующее как языковые, так и другие доступные визуальные средства
	Навык разъяснения и точности коммуникации онлайн
	Навыки проведения эффективных терапевтических вмешательств с использованием только текста
	Навыки управления поведением и интенсивными эмоциями, выраженными в сообщениях клиента
	Умение перемещаться между различными методами в ответ на потребность клиента и обстоятельства
	Способности (умственные и специальные)
	Способность отвечать стремительно (скорость понимания и реагирования, быстрота мыслительных процессов)
	Способность описывать собственные чувства и чувства других в тексте, использовать эмоциональные навыки (способность поддерживать теплые и глубокие отношения с другими)
Личностные характеристики	Любопытство (познавательный интерес) по отношению к человеческому поведению, личности, существованию онлайн
	Комфортность нахождения в среде, где основное – текст
	Эмпатичность, понимание того, что и как клиент чувствует
	Терпимость к компьютерным и иным затруднениям, готовность к риску (в т. ч. межличностному)
Особенности мотивации	Любовь к существованию онлайн
	Гибкость в подходе и осмыслении терапевтических отношений (например, вера в возможность сформировать терапевтические отношения без визуальных образов и т. д.)

соответствующих навыков и способностей в результате обучения и деятельности по консультированию онлайн. Как отмечал С. Л. Рубинштейн (1989), способности не предопределены, но и не могут быть просто насаждены извне. В индивидах должны существовать предпосылки, внутренние условия для развития способностей.

В заключение следует заметить, что представленный в настоящей статье материал отражает только первый взгляд на решение задачи компетентности консультанта в сети Интернет. Эмпирические исследования личностных и индивидуальных качеств психолога-консультанта, работающего в киберпространстве, еще впереди.

### Литература

- Базаров Т. Ю. Материалы круглого стола «Проблема компетенций в психологии и управлении персоналом» / Под ред. Шмелева А. Г., 23 января 2009: <http://www.ht.ru/press/articles/?view=art371>.
- Бурякова Е. Модель профессиональных компетенций сотрудников как инструмент работы с персоналом. Hr-journal. ru, 23 января 2006 года: <http://www.ht.ru/press/articles/print/art106.htm>.
- Джордж Р., Кристиани Т. Консультирование: теория и практика. М.: ЭКСМО, 2002.
- Меновицков В. Ю. Многомерная модель дискурса интернет-консультирования // Вопросы психологии. 2009. № 1. С. 97–103.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989.
- Спенсер Л. М., Спенсер С. М. Компетенции на работе. М.: НІРРО, 2005.
- Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям. М.: НІРРО, 2003.
- Хэндлер Ч. Компетенция: что это такое и для чего это нужно? Дата публикации: 25 октября 2004 года: <http://www.hr-zone.net>.
- Barak A., & Safir, M. R (1997). Sex on the Internet: An Israeli perspective. *Journal of Sex Education & Therapy*. 22. 67–73.
- Barak A. (1999) Psychological applications on the Internet: A discipline on the threshold of a new millennium. *Applied & Preventive Psychology* 8: 231–245. Cambridge University Press. Printed in the USA.
- Barak A. (2004). Internet counseling. In C. E. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of applied psychology* (p. 369–378). San Diego, CA: Academic Press.
- Barak A. (2005). Preface: The future is present. In G. Riva, C. Botella, P. Legeron, & G. Optale (Eds.), *Cybertherapy: Internet and virtual reality as assessment and rehabilitation tools for clinical psychology and neuroscience* (p. v-vii). Amsterdam: IOS Press.
- Barak A. (2007). Emotional support and suicide prevention through the Internet: A field project report. *Computers in Human Behavior*. 23. 971–984.
- Fenichel M., Suler J., Barak A., Zelin E., Jones G., Munro K., Meunier V., Walker-Schmucker W. (2002) Myths and Realities of Clinical Work Observations on

- the phenomena of online behavior, experience and therapeutic relationships. A 3rd-Year Report from ISMHO's Clinical Case Study Group. *CyberPsychology & Behavior*. October 1. 5 (5): 481–497.
- Garton L., Haythornthwaite C. & Wellrnan B.* (1997). Studying online social networks. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 3 (1) [On-line]. Available (February, 1999): <http://jcmc.huji.ac.il/vol3/issue1/garton.html>.
- Gray R. A.* (1997). A tour of the World Wide Web for school counselors. *Technological Horizons in Education* (T. H. E.) Journal [On-line]. Available (February, 1999): <http://www.thejournal.com/journal/magazine/97/sep/exclul.html>.
- Hartman, K. E.* (1998). Technology and the school counselor. *Education Week*. Available (February, 1999): <http://www.edweek.com/htbin/fastweb?getdoc+view4+ew1998+1630+0+wAAA+%26%28in>.
- Ishak W. W., & Burt T.* (1998). Computer applications in psychiatry: Role in patient care, education, research and communication. *CyberPsychology & Behavior*. 1. 147–150.
- Jones S. G. (Ed.)* (1995). *Cybersociety: Computer-mediated communication and community*. Newbury Park, CA: Sage.
- Kruger L. J., Cohen S., Marca D. & Matthews L.* (1996). Using the Internet to extend training in team problem-solving. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*. 28. 248–252.
- Mirabile R. J.* (1997). Everything you wanted to know about competency modeling. *Training and development*, august. 73–77.
- Morris M. & Ogan C.* (1996). The Internet as mass medium. *Journal of Communication*. 46. 39–50.
- Sampson J. E, Jr.* (1998). The Internet as a potential force for social change. In C. C. Lee & G. R. Waltz (Eds.), *Social action: A mandate for counselors* (p. 213–225). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Smith H. A.* (1998). Telepsychiatry. *Psychiatric Services*. 49. 1494–1495.
- Zgodzinski D.* (1996). Cybertherapy. *Internet World*. 96. 50–53.

## **СОЦИАЛЬНЫЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ ВРАЧА КАК СУБЪЕКТА ОБЩЕНИЯ**

*Е. Е. Милица (Ростов-на-Дону)*

**В** современном мире возрастает роль врача как субъекта общения. Врач является представителем одной из важнейших социально значимых профессий и его подготовка как субъекта общения базируется не только на умениях, относящихся к ролевому репертуару личности, но и на умении налаживать контакты с широким кругом лиц, основываясь на понимании личностных и социально-психоло-

гических особенностей окружающих людей: больных и их родственников, коллег и вышестоящих лиц.

Главным инструментом общения выступает личность врача и одновременно в общении происходит становление и проявление его социально-психологических и психологических свойств. Социальный (СИ) и эмоциональный (ЭИ) интеллект являются важнейшими социально-психологическими свойствами личности врача, детерминирующими качество общения медработника.

Правомерность изучения сознания людей в конкретных условиях профессиональной деятельности отражено в одном из положений С. Л. Рубинштейна о том, что психические свойства индивида в деятельности не только проявляются, но и формируются, психические свойства личности – одновременно и предпосылка и результат поведения. С. Л. Рубинштейн отмечал, что «в конечном счете специфические особенности различных видов мышления обусловлены у разных людей прежде всего специфичностью задач, которые им приходится разрешать; они связаны также с индивидуальными особенностями, которые у них складываются в зависимости от характера их деятельности» (Рубинштейн, 1989).

Как отмечает в своем исследовании Б. А. Ясько, сегодня есть достаточно оснований рассматривать профессиональное становление субъекта медицинского труда как двуединый процесс, включающий формирование совокупности знаний, умений и навыков, с одной стороны, и профессионально значимых личностных качеств – с другой (Ясько, 2007).

Однако в многочисленных работах отмечается недостаточная подготовленность медиков к профессиональным нагрузкам в сфере общения и недостаточные навыки саморегуляции, выявлен дефицит доверия пациентов к врачу, обусловленный отсутствием у врачей развитых коммуникативных навыков (Ярославский психологический вестник, 2004). В данном контексте повышается теоретическое и практическое значение изучения таких интегральных личностных феноменов, как СИ и ЭИ врача в профессиональной деятельности. Одной из причин активизации внимания исследователей к сфере социального интеллекта личности стало открытие того факта, что закономерности развития познавательной сферы личности не совпадают с особенностями ее формирования как субъекта общения и социальной практики взаимодействия (Лабунская, Менджеричкая, 2001).

В отечественной психологии С. Л. Рубинштейн одним из первых обратился к изучению неакадемических форм интеллекта, исследуя понятие практического мышления. В отличие от большинства зарубежных исследователей интеллекта, рассматривающих СИ как фактор

адаптации, С. Л. Рубинштейн подчеркивал активный, творческий характер взаимодействия личности и среды. С. Л. Рубинштейн рассматривал это взаимодействие как активное, действенное, а не просто как приспособление (Рубинштейн, 1989). Стремление С. Л. Рубинштейна преодолеть абстрактность традиционных методов психологического исследования, берущих психические процессы в отрыве от живого контекста психической жизни человека, была связана с намерением изучать мышление в его «укорененности» в практической деятельности (Рубинштейн, 1966). Рубинштейн намечает особый путь формирования практического мышления у человека, выводя его из труда и способов действия, имеющих социальную природу и не сводящихся к понятиям и общим положениям (Рубинштейн, 1935).

Рассматривая идею взаимосвязи когнитивных и эмоциональных процессов, С. Л. Рубинштейн во многом предвосхитил идею ЭИ, заявляя: «В действительности нужно говорить не просто о единстве эмоций и интеллекта в жизни личности, но о единстве эмоционального, или аффективного, и интеллектуального внутри самих эмоций, так же как внутри самого интеллекта» (Рубинштейн, 1989, с. 153).

Развивая идею сущностного, человеческого отношения человека к другому человеку, С. Л. Рубинштейн отмечал: «первейшее из первых условий жизни человека – это другой человек. Отношение к другому человеку, к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину» (Рубинштейн, 1957, с. 263). СИ и ЭИ в структуре личности врача как субъекта общения тесно связаны с глубокими духовно-нравственными истоками и традициями врачевания. Сейчас значимость СИ и ЭИ врача повышается, когда на смену прежней нормативно-регулятивной доминанты отечественного здравоохранения приходит ценностно-смысловая, этическая доминанта, способствующая формированию личностных качеств профессионала, без которых происходит профанация высокой благородной миссии врача. Знания о роли СИ и ЭИ в структуре человеческого общения и включение их в целостное врачебное мышление способствуют развитию навыков помогающего общения, повышению коммуникативной компетентности врача, а также являются психологическим инструментом самосознания, саморазвития и саморегуляции специалиста во благо пациента и самого себя. СИ и ЭИ гуманизирует деятельность врача, преодолевая профессиональную «алекситимию», свойственную современной медицинской практике.

### Литература

Психология затрудненного общения / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. М., 2001.

- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957.
- Рубинштейн С. Л. Исследования мышления в советской психологии. М., 1966.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. М., 1989.
- Рубинштейн С. Л. Основы психологии. М., 1935.
- Ярославский психологический вестник. 2004. № 11.
- Ясько Б. А. Психология личности и труда врача: Курс лекций. Ростов н/Д., 2005.

## **К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

*И. Ф. Нестерова (Тверь)*

**В**ыделение компетентностных характеристик педагога с высшим образованием в современной психолого-педагогической литературе в течение длительного времени осуществлялось на основе широкого обсуждения терминов «компетентность», «компетенция», «профессиональная компетентность», «компетентностный подход», «компетентностные характеристики» в различных изданиях последнего десятилетия, прежде всего в связи с необходимостью модернизации российского образования.

В предшествующем периоде понятие профессиональной компетентности было основательно раскрыто в концепциях деятельностного подхода известными психологами Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной.

В соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (2002, 2005) система профессиональной подготовки будущего учителя должна состоять из ряда взаимосвязанных компонентов, определяющих представление будущего учителя прежде всего о специфике предстоящей работы, это:

- сферы профессиональной деятельности (научно-методическая, исследовательская, учебная, организационно-практическая работа);
- виды профессиональной деятельности в процессе сотрудничества с учащимися, родителями, коллегами, представителями государственных учреждений (преподавательская, научно-методическая, социально-педагогическая, воспитательная, культурно-просветительская, коррекционно-развивающая, управленческая);

- объективно обусловленная структура профессиональной деятельности, включающая цели, задачи, содержание, формы, средства, методы, анализ результатов;
- перечень профессионально значимых качеств личности, включающий мировоззренческие установки, мотивационно-ценностную направленность, готовность к творчеству и педагогическому поиску, коммуникативную предрасположенность и т. д.

Исходя из этого понятия профессиональной компетентности и компетентностных характеристик педагога необходимо рассматривать в процессе осмысления основных условий и требований к подготовке будущего учителя к профессиональной деятельности, включая прежде всего следующий ряд составляющих: когнитивную (знания), операционально-технологическую (деятельностную), мотивационную (эмоционально-чувственную), культурно-этическую и социально-поведенческую.

Это позволяет трактовать понятие профессиональная компетентность педагога как «совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к труду; способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий и др.» (Введенский, 2003, с. 51).

Достижение успеха по развитию установок и формированию готовности к профессиональной деятельности будущих учителей в учебно-воспитательном процессе осуществляется вузом в рамках основных учебных дисциплин психолого-педагогического и методического циклов, курсов по выбору, успешного и эффективного проведения учебных практик при выполнении ряда условий в профессиональной подготовке будущего учителя:

- интенсификации и оптимизации аудиторных занятий на основе четкого отбора содержания, определения соотношения лекционных, практических и лабораторных занятий, включающих практикумы и тренинги;
- овладения новыми технологиями обучения и воспитания учащихся;
- создания методического сопровождения (учебных программ, рабочих планов, учебных пособий, дидактических материалов, указаний, рекомендаций) для продуктивной профессиональной деятельности;

- организации самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы;
- формирования у будущего учителя интереса и потребности в самообразовании и творческой самореализации;
- осмысления и анализа в учебном процессе опыта работы инновационных учреждений, центров, научно-практических лабораторий, экспериментальных площадок, лучших учителей-практиков.

Выполнение этих условий способствует формированию ценностно-значимых установок и качеств личности в процессе профессионального самоопределения будущего педагога. Профессиональная позиция будущего педагога рассматривается в современной образовательной парадигме как комплекс взаимосвязанных структурных элементов в системе субъект-субъектных отношений, составляющих основу системно-деятельностного подхода к организации педагогического процесса (Бондаревская, 2007).

Проведенные нами исследования процесса профессионального становления будущего учителя осуществлялись на основе личностно-деятельностного подхода, учитывающего единство мотивационно-потребностной и операционной сфер учебно-профессиональной деятельности.

Профессиональное самоопределение будущего педагога связано с развитием и укреплением у него значимых установок, характерологических особенностей, самосознания личности, определяющих выбор видов учебной деятельности в зависимости от наличия целеполагания в период обучения в вузе.

Личность педагога – это синтез всех его основных характеристик: направленности и установок, способностей к выполнению профессиональных ролей, знаний, умений, навыков, стиля общения, социально-нравственных чувств, духовных ценностей, особенностей поведения и культуры. Все они порождаются и трансформируются в профессионально-значимых качествах и ценностных ориентациях в зависимости от того, как «действующее лицо в процессе его деятельности – практической и теоретической – осознает самого себя» (Рубинштейн, 1973, с. 335).

Исследования известных ученых, психологов и педагогов (Б. А. Ананьев, Ф. Н. Гоноболин, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин и др.) подтверждают положение о том, что существует зависимость между профессиональной направленностью, характерологическими особенностями, самосознанием будущего педагога и эффективностью его деятельности: если будущий или начинающий учитель «не осо-

знает самого себя», не обладает необходимыми качествами или они у него недостаточно развиты, процесс социально-психологической и профессиональной адаптации проходит болезненно, нередко ведет к разочарованию в избранной специальности, начиная с первых шагов в условиях учебной практики.

На основе исследований, которые проводились в рамках комплексной общекафедральной темы «Формирование личности будущего учителя начальной школы в условиях непрерывного образования» на педагогическом факультете ТвГУ, изучались, во-первых, пути формирования ценностно-мотивационных установок и определяющих качеств личности в процессе профессионального самоопределения будущего педагога; во-вторых, была выбрана модель деятельности будущего учителя с выделением перечня профессионально-личностных качеств, обеспечивающих эффективность его взаимодействия с учащимися, родителями и коллегами; в-третьих, была использована методика выявления и осмысления квалификационной характеристики учителя, раскрывающая понятие модели его деятельности (Глоточкин, Забродин, 1991; Зверева, 1998; Левитан, 1994).

Опираясь на методики системного анализа, разработанные отечественными и зарубежными учеными, мы в ходе исследования использовали различные варианты стандартизированных тестов и опросных листов для изучения ценностно-ориентационных установок и представлений о профессиональной деятельности учителя, мотивационной готовности к новшествам и нововведениям в реальной педагогической деятельности у студентов и выпускников педагогического факультета как прочно закрепившегося отношения их к своей будущей профессии, труду, людям, природе, вещам, как определенной системе мотивов, форм и способов профессионально-ролевого поведения в рамках которого эти отношения реализуются (Зверева, 1998; Левитан, 1994; Немов, 1995).

В ходе исследования нами были использованы возможности моделирования профессиональной деятельности и личности педагога. Способ моделирования в осуществлении психолого-педагогической профессиональной подготовки студентов оказывает существенное влияние на процесс становления и самосовершенствования будущего учителя. С середины 60-х гг. прошлого века это направление интенсивно разрабатывалось и развивалось известными отечественными учеными: Ф. Н. Гоновыми, Н. В. Кузьминой, В. А. Слостениным, Н. Ф. Талызиной, А. И. Щербаковым и другими, исходя из раскрытия структуры деятельности педагога, развития личности и формирования основополагающих умений: гностических, проектировочных, конструктивных, организаторских, коммуникативных (Кузьмина, 1990).

Для осуществления программы научно-исследовательской работы нами были выбраны две основные группы методов исследования: методы длительного наблюдения и изучения личности студентов дневной и заочной форм обучения, выпускников факультета в условиях конкретной деятельности, и диагностические методы. В первой группе методов мы использовали наблюдение (прямое и косвенное, сплошное и выборочное), применяя чаще всего метод анализа взаимодействия как разновидность прямого наблюдения и метод оценивания как модификацию косвенного наблюдения. Интенсивно был использован нами метод самонаблюдения, особенно в форме самооценки (Зверева, 1998; Левитан, 1994).

Вторая группа методов использовалась нами с целью определения потенциалов личностного развития, изучения путей профессионального становления, уровня развития специальных способностей, определения степени развития основных психологических функций и состояний, свойств личности, изучения уровней обученности и воспитанности, анализа стремлений, готовности и установок на продуктивную деятельность, сформированности компетентностных характеристик (Глоточкин, Забродин, 1991; Левитан, 1994; Сластенин, 1991).

На основе использования различных форм опроса студентов дневной формы обучения и учителей начальных классов (студентов заочной формы обучения) был составлен перечень основных профессионально-значимых качеств личности учителя, обозначенных первоначально в произвольной последовательности, а затем проанализированных студентами по значимости, ценности и назначения их в соответствии с гуманистической направленностью деятельности учителя.

Распредив их по ранее выделенным пяти группам основных составляющих, раскрывающих понятие компетентностных характеристик субъектов профессионально-педагогической деятельности, мы получили следующие результаты: 1) **когнитивная составляющая** – профессионализм, высокий уровень владения преподаваемыми предметами, умение передавать знания и формировать навыки в учении, стремление к самосовершенствованию и др.; 2) **операционально-технологическая (деятельностная) составляющая** – демократичность, коммуникативность, требовательность к себе и другим, любовь к профессии, принципиальность, ответственность, креативность, оптимистичность; 3) **мотивационная (эмоционально-чувственная) составляющая** – целеустремленность, трудолюбие, мотивационно-ценностная направленность, гуманистичность, эмоциональность, любовь к детям, способность

к сотрудничеству, готовность к продуктивной деятельности, теоретическая и практическая предрасположенность к учебному труду и др.; 4) **культурно-этическая составляющая** – стремление к повышению культурного уровня, общительность, самокритичность, порядочность, доброжелательность, тактичность, честность, артистичность, чувство юмора и др.; 5) **социально-поведенческая составляющая** – гражданственность, патриотизм, социальная активность, интернационализм, ответственность, объективность, требовательность к себе и др.

Опрос, проведенный в последние годы, добавил к этому перечню классификационных характеристик качества, востребованные временем, это: высокая образованность, мобильность, компетентность, инициативность, толерантность, открытость, технологичность, инновационность. В ответах на вопрос «Ваше отношение к внедрению в учебно-воспитательный процесс новшеств и нововведений» студенты старших курсов подчеркнули, что инновационная деятельность учителя – это основной фактор к совершенствованию его профессиональной деятельности (47%). На вопрос «Какой должна быть профессиональная деятельность современного учителя начальной школы?» они ответили: «результативной» (58%). На вопрос «На что влияет инновационная деятельность учителя?» 60% отвечающих написали, что инновационная деятельность учителя положительно влияет на учебно-воспитательный процесс в целом прежде всего в связи с повышением качества и эффективности образовательного процесса (70%). Отвечая на вопрос «В каких аспектах может осуществляться инновационная работа учителя начальной школы?» будущие учителя выделили исследовательскую, проективную, организационную, коммуникативную и оценочную деятельность.

Таким образом, формирование компетентностных характеристик будущих учителей как субъектов профессиональной деятельности в соответствии с понятием «педагогическая компетентность» возможна в период обучения в вузе при сформированности готовности к ней, наличии внутренней мотивации, развитии мотивационно-ценностных установок, владении содержанием, формами, средствами, методами обучения и воспитания, освоении экспериментальных программ, методик, образовательных технологий, участии в инновационных процессах, систематическом мониторинге и коррекции результатов, полученных в ходе учебной и исследовательской деятельности.

### Литература

*Байдено В. И.* Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. М., 2006.

- Болотов В. А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
- Бондаревская Е. В.* Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики // Педагогика. 2007. № 6.
- Введенский В. Н.* Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. 2003. № 10. С. 51.
- Глоточкин А. Д., Забродин Ю. М.* Базовая психологическая модель личности учителя // Педагогическое образование. М., 1991. Вып. 4.
- Гоноболин Ф. Н.* О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии. 1975. № 1.
- Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 031200 Педагогика и методика начального образования. М., 2002; 2005.
- Ермаков Д.* Откуда и куда ведет компетентностный подход? // Народное образование. 2008. № 7. С. 181–186.
- Зверева В. И.* Диагностика и экспертиза педагогической деятельности аттестуемых учителей. М., 1998.
- Зимняя И. А.* Педагогическая психология. М., 2005.
- Компетентностный подход к отбору содержания образования / Под ред. И. М. Осмоловской. М., 2007.
- Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Бюллетень Министерства образования РФ. 2002. № 2.
- Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 сентября 2005 года № 1340-р.
- Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
- Левитан К. М.* Основы педагогической деонтологии. М., 1994.
- Маркова А. К.* Психология профессионализма. М., 1996.
- Митина Л. М.* Учитель как личность и профессионал. М., 1994.
- Немов Р. С.* Психология: В 3 кн. М., 1995. Кн. 3.
- Программа – ориентир психолого-педагогического образования учителей (базовый компонент) / Под ред. В. А. Сластенина. М., 1991.
- Психология труда и личности учителя / Под ред. А. П. Щербакова. Л., 1977. Вып. 2.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989.
- Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М., 1973.
- Сластенин В. А., Каширин В. П.* Психология и педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001.
- Хозяинов Г. И.* Мастерство педагога в процессе образования и обучения. М., 2006.

## СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. А. Обознов (Москва)

Размышляя о перспективах развития человека, которое осуществляется не иначе как в условиях жизни общества, С. Л. Рубинштейн указал два пути. Про один из них, который можно обозначить как лично-ориентированный, он писал: «В конечном счете, каждый человек, его благо выступает как цель общества. Не каждый человек есть средство для счастья общества, а деятельность общества является средством, целью которого является благо каждого индивида, его развитие, реализация им всех своих способностей, – в этом полнота жизни человека как личности» (Рубинштейн, 1976, с. 359). Другой путь, который можно обозначить как функционально-ориентированный, предполагает, что общество использует человека в качестве средства для достижения какой-либо цели. Человек превращается в носителя определенной общественной функции и существует для других людей лишь в этом качестве.

Указанные С. Л. Рубинштейном пути отражают суть различий в двух подходах к пониманию роли личности специалиста, а также организации его профессиональной деятельности в обществе современных технологий.

Согласно одному подходу (обозначим его как субъектный) специалист рассматривается как субъект профессиональной деятельности, осознающий себя в качестве источника целенаправленных действий и самостоятельно определяющий меру включенности своих возможностей в деятельность. Данный подход опирается на идеи антропоцентризма в инженерной психологии, развитые в работах Б. Ф. Ломова (1977). Согласно этому подходу, используемые технологии, сколь бы сложны они ни были, должны оставаться под управлением и контролем специалиста. Содержание деятельности, процедуры ее выполнения, условия рабочей среды, взаимоотношения с сотрудниками, система мотивирования, стиль руководства и другие моменты должны быть организованы так, чтобы способствовать проявлениям со стороны специалиста творческой инициативы, возможности самостоятельного принятия решения, права критики и проверки работы коллег в сочетании с осознанием социальной значимости результатов деятельности и личной ответственности за их достижение. Именно при таком подходе создаются максимально благоприятные условия и предпосылки не только для развития личности специалиста, но и достижения им высоких уровней профессионализма, надежности его действий в самых сложных и трудных ситуациях. Профессия

становится для специалиста сферой жизненного самоопределения, источником самоуважения, способом самореализации (Анцыферова, 1981; Климов, 1988; Бодров, 2004; Завалишина, 2005 и др.). Таким образом, в рамках данного подхода может успешно решаться вопрос о становлении инициативных, креативных и одновременно социально ответственных специалистах.

Согласно другому, по своей сути технократическому подходу, специалист рассматривается как исполнитель строго определенных функций и заранее предписанных алгоритмов действий. Профессиональная деятельность при таком подходе организуется таким образом, чтобы минимизировать возможности любых проявлений субъектной активности специалиста. При этом широкое применение автоматки ведет к фактическому выключению специалиста из процесса активного управления технологиями с одновременным сохранением личной ответственности за эффективность и безопасность их функционирования. Технологии становятся для специалистов своего рода «деятелями», что иллюстрируется нередкой персонификацией последних; например, специалисты ведут диалог с техническими устройствами как с одушевленными лицами. В итоге функционирующие технологии оцениваются специалистами как не зависящие от них процессы, а надежность действий специалистов снижается.

Однако именно технократический подход является в настоящее время доминирующим при определении роли специалиста и организации его деятельности во вновь создаваемых социотехнических системах. Можно выделить, по крайней мере, две проблемы психологического плана, затрудняющие реализацию субъектного подхода.

Во-первых, это недостаточная разработанность представлений о возможностях и способах формирования у специалиста ценностно-мотивационной сферы, отвечающей критерию социальной зрелости. Мир профессий выступает для специалиста не только как область становления и утверждения себя как личности, но прежде всего как мир нравственных идеалов должностования, социальной ответственности. Поэтому возможность проявления в профессии творческой инициативы, свободы действий и иных видов субъектной активности вступает в противоречие с необходимостью безусловного следования профессиональным требованиям, в частности, требованиям социальной, профессиональной, экологической безопасности. Преодоление этого противоречия возможно лишь в случае внутреннего (добровольного) согласия специалиста подчинить свою активность требованиям профессии как конкретным воплощениям общечеловеческих идеалов должного (Шадриков, 1996; Знаков, 2005 и др.). Например,

только постоянно переживаемое, «жгучее» чувство ответственности за сохранение жизни других людей дает право летчику на свободу принятия решений и действий, на риск: свобода действий есть всего лишь следствие ответственности (Пономаренко, 1997).

Во-вторых, это недостаточная разработанность психотехнологий для такой организации профессиональной деятельности, которая обеспечивала бы необходимые предпосылки для развития и проявления субъектной активности специалиста. В этой связи отметим, что за рубежом ведутся разработки в рамках проектов «Мотивация на рабочем месте» и «Креативность на рабочем месте», нацеленных на разработку психотехнологий по созданию и поддержанию у работников состояний автономии и ответственности в процессе труда, творческой рабочей атмосферы.

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА**

*Н. И. Олифирович (Минск, Беларусь)*

**В** течение последних десятилетий наша страна переживает стремительные кардинальные изменения, происходящие во всех областях общественной жизни. Если характеризовать эти ключевые реалии современной жизни, то первое, что необходимо отметить, – это наступление эры технологий. Технологизации сегодня подверглись все сферы общественной жизни: торговля, маркетинг, информационные, политические процессы, реклама, массмедиа, пабликкриейшнс и т. д. Технологизации подверглись все стороны не только производственных и других связанных с ними экономических отношений, но и отношений политических: ведь в современном мире политический процесс давно уже стал областью сложных политических технологий. Культурные отношения сегодня реализуются и существуют все более технологизированными способами; медицинские, образовательные отношения осуществляются при помощи различных технологий, и т. д. Технологизация коснулась сегодня практически всех сфер отношений, включая семейные (например, юридические брачные контракты, различные тренинги, школы, личная и семейная терапия, консультации и т. д. в отличие от традиционных форм института брака, морально-регулятивных санкций и т. д.).

Таким образом, сегодня можно говорить о том, что все процессы и отношения человеческого существования переходят от традиционных, а порой и стихийных форм своей реализации к формам все

более освоенным и технологизированным, и технологии становятся все более сложными и совершенными. Эти же тенденции характерны и для современного психологического знания, как включенного в общий социокультурный контекст.

В данной статье мы хотим рассмотреть современное состояние психологического и психотерапевтического знания через призму актуального состояния психологической культуры. Анализ этой проблемы содержит ряд трудностей, поскольку в области психотерапии у нас исторически сложилась непростая ситуация. Если в Советском Союзе развивались общепсихологические теории и дисциплины, то психотерапии как таковой не было, в ее развитии, к сожалению, существует отставание по сравнению с зарубежными странами. О развитии отечественной психотерапии можно говорить лишь применительно к последним двум десятилетиям.

Тем не менее, несмотря на короткую историю у нас, психотерапия (практика психологической помощи) показала свою востребованность, и многие проблемы наших соотечественников находят решение благодаря различным видам психотерапии, освоенными специалистами и ставшими сегодня доступными в нашей стране. Это ставит задачу более полного возрождения и развития психотерапевтического знания, в том числе и тех влияний, которое оно оказывает на знание общепсихологическое. Существует возможность не «начинать с нуля», а заимствовать многое из уже развитого в других странах, особенно учитывая достигнутый высокий уровень отечественного образования.

В то же время процессы эти требуют своего осмысления, особенно учитывая несовпадающее дисциплинарное деление, принятое у нас и за рубежом. Поэтому мы считаем необходимым осуществление научно-теоретического анализа феномена психотерапии, и в первую очередь с точки зрения выявления в нем части, относящейся к педагогической психологии, с включением соответствующего знания в состав последней.

При этом в ходе решения нашей задачи необходим учет ряда обстоятельств, связанных непосредственно с трудностями освоения выработанного за рубежом знания и вписывания его в контекст социокультурных обстоятельств, а также с изменениями, имеющими сегодня принципиально универсальный для существования любых культур характер, изменениями, являющимися частью более широких общемировых тенденций, когда область психологической практики и психотерапии наряду с другими также становится сферой технологизации, областью развития и применения соответствующих – психологических – технологий.

Как известно, любое знание обусловлено социально-культурной жизнью общества, вплетено в процесс его практического существования и именно в нем обретает свои основания и осмысленность.

В контексте различных укладов общественной жизни возникали и развивались некоторые формы сознания и распределения общественных отношений, возникали фигуры агентов таких отношений, т. е. возникало общественное распределение обязанностей в рамках существовавшей формы отношений. На основе более простых форм общественной жизни возникают более сложные, на основе более простых знаний и представлений появляются более сложные. Такую же эволюцию проходят воззрения и психологические, в том числе психолого-педагогические. Культурные преобразования порою настолько радикальны, что мы даже не можем проводить прямых генетических линий развития, например, профессии педагога или психолога, поскольку в структуре различных мировоззрений существовавшие в общественной жизни функции существенно различались, и фигуры, их реализующие в общественной жизни, порою просто несопоставимы, в связи с культурной несопоставимостью оснований.

Выдвинутый С. Л. Рубинштейном тезис о единстве мира позволяет использовать холистический подход к различным явлениям в их целостности и неразрывности. «Прогрессирующее осознание мира, совершающееся в процессе его изменения, в свою очередь открывает все расширяющиеся возможности для его дальнейшего изменения, для переделки природы и перестройки общества, для построения сознательной деятельностью людей нового мира, новых человеческих отношений... Сознание обуславливает поведение, деятельность людей, деятельность же людей преобразует природу и перестраивает общество» (Рубинштейн, 2003, с. 498).

На Западе, помимо развития прочих многообразных общественных отношений, выделилась и развилась в совокупности этих отношений и фигура соответствующего профессионала – профессионального психолога и психотерапевта, вооруженного на данном этапе общественного развития технологиями, т. е. знанием, которому придана технологическая размерность. У нас образ психолога в общественном сознании пока находится в процессе «занятия» своей социальной ниши.

Например, как показывают проведенные нами исследования, психолог до сих пор воспринимается в контексте архетипических представлений как некий мудрец, целитель (Олифинович, Уласевич, 2005). Можно сказать, что это пережитки еще иных, более ранних форм общественных отношений, и функции этой архетипической фигуры принадлежат тем архаичным отношениям. В обществен-

ном же сознании фигура психолога (психотерапевта) как специалиста зачастую не отграничивается от психиатра. У населения отсутствуют соответствующая культура и являющиеся одним из условий практической востребованности такого специалиста представления о нем как оказывающем вполне определенные услуги: о том, чем он занимается, когда к нему обращаться и чем он реально может помочь.

Такие представления, являющиеся по определению частью современной психологической культуры общества и необходимые для нормального ее функционирования, исторически развиваются не только и не столько широкими массами, сколько профессионалами как формы общественного сознания и как формы профессионального самосознания, профессиональной идентичности.

Но этот образ специалиста не может быть определен в общем виде, умозрительно, «теоретически». Определение такого образа, с нашей точки зрения, есть дело сугубо практическое, такое определение происходит в деятельности, – и лишь потом поддается рефлексии и эксплицитному выражению, т. к. психотерапия существует в конкретных социокультурных обстоятельствах, в которых и определяются функции психолога и психотерапевта. Очевидно, формирование фигуры такого специалиста происходит в ходе эволюции общества и связано с решаемыми обществом задачами.

Поэтому выявление содержания образа сегодняшнего психотерапевта возможно только через анализ его деятельности и сознания. Какие задачи он решает, кто и когда обращается к нему за помощью, каким инструментарием он пользуется, – т. е. одновременно с анализом образа специалиста устанавливается и предмет его труда, то, чем он занимается. Это определяется прагматическим способом через выявление характера «работающих» психологических теорий и концепций.

Таким образом, среди трудностей в развитии психотерапевтического и психологического знания в нашей стране можно отметить и несформированность адекватного образа психолога (психотерапевта), и представлений о том, чем же он, собственно, занимается, и самой практики «психологии», «психотерапии» как у специалистов, так и у потенциальных клиентов.

Сегодня происходит медленное и постепенное становление соответствующей области общественной жизни. Появляются профессионалы, занимающихся оказанием психотерапевтических услуг, претерпевают развитие и представления представителей широких групп населения о данной профессии, т. е. развиваются соответствующие действительному социокультурному контексту и существующим общественным отношениям представления о психотерапии.

Но такое формирование сознания и самосознания происходит сравнительно медленно. Кроме того, задачи развития психологической и психотерапевтической теории и культуры требуют более глубокого и точного понимания специфики общественного сознания и социальных отношений, с целью построения теорий, соответствующих реалиям социоэкономических и культурно-исторических отношений.

Эти обстоятельства также определяются не умозрительно, а в конкретном социоисторическом контексте. Здесь также необходимо учитывать, что в ходе исторического развития меняются и формы научного мышления, научной рациональности – осваивая трансформации общественных отношений, изменяясь под их влиянием; например, меняя научные дискурсы по мере демократизации отношений (помимо прочих возможных культурных отношений), меняя меру ответственности и способы участия сторон терапевтического взаимодействия.

Поэтому с нашей точки зрения является важным и интересным определить происходящее в следующих координатах:

- в каких сферах и областях сегодня преимущественно развивается психотерапевтическая практика;
- что из выработанного психологического инструментария работает;
- с какими проблемами клиенты сегодня преимущественно обращаются к психотерапевту.

Помимо этого в контексте задач возрождения и развития отечественной психотерапевтической практики необходимо указать на следующее обстоятельство, немаловажное для современного ее состояния, а именно что подавляющее большинство учебников и учебных пособий являются переводными, написанными на основе зарубежного опыта и ориентированными на зарубежного читателя. За кадром остаются местные традиции и менталитет коренного населения, местные культурные особенности.

Мы считаем, что с таким положением можно мириться на начальных этапах освоения новых дисциплин, но к настоящему времени такое освоение уже успешно продолжается второе десятилетие, и уже накоплен определенный практический опыт психотерапевтической работы, который, с нашей точки зрения, также должен быть освоен применительно к развитию соответствующих дисциплин в нашей стране.

Кроме того, актуален вопрос о разделе сфер деятельности различных психологов. В данной проблематике для нас прежде всего

важно выявление той ее части, которая по праву принадлежит педагогической психологии, как совокупность знаний, методов и методик личностной коррекции, т. е. коррекции неудач воспитания, особенно нужной в условиях различного рода учебных заведений.

Для этого необходимо соответствующим образом разработать теорию и методологию вопроса, а также освоить и включить в состав педагогической психологии соответствующий арсенал средств коррекции неудач и ошибок воспитания, освоив и переработав соответствующее знание и включив его в арсенал педагогического психолога.

Мы считаем, что ответы на эти вопросы позволят взглянуть на отечественное развитие психологического знания под углом современных реалий и тенденций мирового развития, в частности придания знанию технологической размерности, делающей его востребованным и «ликвидным» в современных социокультурных условиях. Кроме того, это поможет также выявить и закрепить соответствующие аспекты понятия и практики психотерапии, относящиеся к педагогической психологии, поскольку мы имеем дело со сравнительно новой еще для нашей страны областью знания.

С этой точки зрения мы считаем эвристичным ориентировать исследование вокруг реального опыта терапии и различного к нему практического отношения респондентов, имеющих клиентский опыт и не имеющих такового, их родственников, друзей; имеющих и получающих психологическое образование и т. д. Это позволит нам содержательно подойти к реализации главной цели – к выявлению в теории и практики психотерапии поля проблем педагогической психологии и построению соответствующих ее разделов, необходимых сегодня для более раннего и эффективного обнаружения и коррекции соответствующих неудач воспитания, как семейного, так и институционализированного.

Таким образом, процессы освоения психотерапевтического знания, заимствуемого из зарубежных источников, и развития отечественной сферы психотерапевтической деятельности требуют своего осмысления. Это связано с рядом обстоятельств.

Во-первых, с существованием кросс-культурных барьеров коммуникации и понимания, связанных с так называемым принципом дополнительности образований знания и сознания, связанных в свою очередь с уникальностью и неповторимостью общественного бытия разных народов и порождаемыми ею неповторимыми формами общественного сознания, когда встраивание заимствуемого знания в иной культурный контекст требует особых усилий.

Во-вторых, с проблемой локализации нового знания в дисциплинарном пространстве, поскольку существуют определенные меж-

государственные различия в дисциплинарной организации знания, и наши усилия направлены на выявление в совокупности психотерапевтических подходов тех аспектов, которые соответствуют предметному полю педагогической психологии.

В-третьих, в современном анализе должны быть учтены современные социокультурные тенденции как локального характера, так и общемирового, оказывающие существенное влияние на строение и процессы циркуляции современного знания и формы его организации.

Решение данных задач требует нахождения адекватных средств, в первую очередь, осуществления соответствующего философского исследования внутренней структуры явлений знания, форм сознания и бытия и выявления условий продуктивного освоения и построения знания, в частности психотерапевтического и психолого-педагогического.

Обращение к научно-философским категориям и представлениям С. Л. Рубинштейна позволяет проанализировать данную проблему на соответствующем ее сложности уровне. Это категории анализа, обусловленные идеями «мира в соотношении с человеком» и «человека в соотношении с миром», а также о представления о роли и месте сознания в социальных системах.

### Литература

- Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности / Пер. с англ. Е. Д. Руткевич. М.: Медиум, 1995.
- Верч Дж.* Голоса разума: социокультурный подход к опосредованному действию / Пер. с англ. Н. Ю. Спомиора. М.: Тривола, 1996.
- Выготский Л. С.* Мышление и речь // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.
- Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.
- Гиппенрейтер Ю. Б.* Введение в общую психологию. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997.
- Джерджен К. Дж.* Социальный конструкционизм: знание и практика / Пер. с англ. А. М. Корбута; Под общ. ред. А. А. Полонникова. Мн.: Изд-во Белорус. ун-та, 2003.
- Донцов А. И., Белокрылова Г. М.* Профессиональные представления студентов-психологов // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 42–49.
- Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Наука, 1979.
- Мамардашвили М. К.* Философские чтения. СПб.: Азбука-классика, 2002.
- Олифирович Н. И., Уласевич Т. В.* Профессиональный менталитет студентов-психологов // Возрастная и педагогическая психология: Сб. науч. трудов. Мн.: Изд-во Белорус. гос. пед. ун-та, 2005. С. 110–119.

- Петровский А. В., Ярошевский М. Г.* Основы теоретической психологии. М.: ИН-ФРА-М, 1998.
- Полонников А. А.* Знание в психологической практике и психологическом образовании // *Идея университета: парадоксы самоописания: Сб. материалов третьей международной научно-практической конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению»* (Минск, 29–30 апреля 2002 г.). Мн.: Изд-во Белорус. ун-та, 2002. С. 31–42.
- Полонников А. А.* Многообразие не данность, но проект // *Образовательные практики: амплификация маргинальности / Под ред. А. А. Забирко.* Мн.: Технопринт, 2000. С. 5–7.
- Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб., 1999.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПУТИ**

*Ю. П. Поваренков (Ярославль)*

**О**сновные принципы субъектного подхода, разработанные С. Л. Рубинштейном и его учениками, позволяют конкретизировать общепсихологическую категорию субъекта в соответствии с предметом конкретных прикладных отраслей психологии. В рамках психологии труда данная задача решается в работах Е. А. Климова, В. А. Бодрова, Д. Н. Завалишиной и других авторов, разрабатывающих понятие субъекта труда. В связи с активным развитием психологии профессионального становления и реализации личности данное понятие нуждается в уточнении и конкретизации.

Субъект труда может быть проанализирован на двух основных уровнях: структурно-деятельностном и структурно-функциональном. На первом уровне исследуется психологическая структура деятельности (точнее говоря, структура профессиональной активности), а на втором – функции и качества человека, через которые данная деятельность реализуется и которые влияют на ее эффективность (они, как известно, называются профессионально важными качествами, сокращенно ПВК).

В процессе профессионализации субъект труда реализует три основные формы активности: функционирование (реализация), формирование (изменение) и саморегуляцию. Первая форма обеспечивает реализацию имеющихся ресурсов субъекта труда, в плане изменения предмета труда, вторая – изменение и повышение ресурсных воз-

можностей субъекта, а третья форма – сенсификацию и коррекцию и первой, и второй форм активности. Несколько упрощая ситуацию, можно утверждать, что в каждый момент времени субъект реализует одну из трех названных выше форм профессиональной активности.

В роли ПВК выступают профессиональные способности (профессиональная одаренность), профессиональные знания и умения (профессиональный опыт), профессиональные мотивы (профессиональная направленность), профессионально ориентированные качества личности и индивида. Система ПВК обеспечивает определенный уровень профессиональной компетентности субъекта труда. Для каждой формы профессиональной активности характерна своя специфическая система ПВК.

В процессе профессионального становления и реализации субъект труда осуществляет хорошо известные виды активности: поиск и выбор профессии, учебно-трудовую, учебно-профессиональную и профессиональную деятельность, профессиональную адаптацию и самоопределение и т. д. Субъект труда последовательно выступает в качестве субъекта названных форм профессиональной активности. Сказанное не означает, что существуют различные субъекты, а свидетельствует о том, что в ходе профессионализации субъект труда усваивает различные формы реализации субъектности и актуализирует их в соответствующей ситуации функционирования или формирования. Субъекта труда, который владеет всеми формами профессиональной активности и обеспечивает их актуализацию в соответствии с задачами профессионализации, можно называть субъектом профессионального пути или профессионализации.

Становление субъекта профессионального пути осуществляется через усвоение субъектности более низкого уровня системности, которые в дальнейшем не исчезают, а интегрируются в его структуру в «снятом» виде и с определенным уровнем готовности к актуализации. Усвоение, интеграция и актуализация различных форм профессиональной активности становятся возможными благодаря трехуровневой структуре субъекта профессионального пути, которая включает подструктуры функционирования, формирования и саморегуляции.

Первая подструктура обеспечивает решение основных задач профессионального становления и реализации личности средствами опции, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, через планирование, реализацию карьерных ожиданий и т. д. Вторая подструктура обеспечивает качественные изменения названных форм профессиональной активности, если они не обеспечивают решение поставленных задач. Функция третьей подструктуры заключается

в настройке, сенсбилизации, коррекции отдельных компонентов тех видов профессиональной активности, которые рассмотрены выше.

Каждая из подструктур содержит функциональный аппарат, используя который субъект профессионального пути продуцирует конкретные виды профессиональной активности или осуществляет их смену. Базовая форма профессиональной активности – функционирование. Если оно нарушается, субъект включает коррекционные механизмы саморегуляции, а если они не помогают, переходит к формированию адекватных форм функционирования. В качестве базовых форм функционирования субъекта профессионализации выступают профессиональная деятельность и деятельность по построению и реализации профессиональной карьеры. Базовыми формами формирования выступают профессиональное учение и развитие. На первых этапах профессионализации преобладают формирующие формы активности, а функционирование обеспечивает контроль за правильностью научения и развития субъекта. На стадии самостоятельной деятельности ведущую роль играет функционирование, а формирование является либо его косвенным результатом, либо сознательно инициируется субъектом из-за нарушения функционирования.

Саморегуляция профессиональной активности осуществляется на когнитивном и мотивационном уровне. В первом случае главным критерием саморегуляции выступает цель профессиональной активности, т. е. ее достижение или не достижение. На мотивационном уровне саморегуляции в качестве ведущего критерия выступают профессиональные мотивы субъекта, степень их удовлетворенности. Если цель не достигнута, а притязания не удовлетворяются, то субъект отказывается от старых форм профессиональной активности и переходит к формированию новых.

## **Влияние информационных технологий на личность профессионала в свете субъектного подхода**

*Н. А. Познина (Таганрог)*

**А**ктивный рост технологий обуславливает необходимость подготовки высокопрофессиональных кадров инженерных специальностей, обладающих прикладными профессиональными знаниями, умениями и навыками, соответствующими современному уровню развития науки и техники. К требованиям, предъявляемым к профессионалу, относят обладание развитыми коммуникативными, организаторскими и творческими способностями в целях эффективного функцио-

нирования в рамках многочисленных социальных систем. Поэтому в задачу подготовки профессионала входит личностное развитие его творческих, коммуникативных и др. качеств.

А. Р. Фонарев определяет профессионала как человека, осознавшего свое жизненное предназначение, являющегося субъектом своего труда и владеющего деятельностью в целом, результаты труда которого превышают результат, заложенный в цели, осознавшего свою ответственность за последствия реализации деятельности и обладающего свободой в создании средств ее выполнения (Фонарев, 2004, с. 82). Такое понимание предполагает, что профессионалу присущи развитые субъектные качества, осмысленность и осознанность не только профессиональной деятельности, но и в жизнедеятельности в целом.

В этой связи личностное и профессиональное развитие студента может рассматриваться как единый процесс, объединяющим началом которого служит целостность личности, единство ее проявлений в разных сферах жизнедеятельности (Лызь, Лызь, 2008). Важнейшими неразрывными составляющими процесса развития личности являются: осмысленность жизни, осознанность ценностных ориентиров и развитие субъектности, понимаемой как центральное образование человеческой реальности, интегрирующей такие ее характеристики, как активность, рефлексивность, ответственность, творчество и др.

Специфика учебно-профессиональной деятельности студентов заключается в том, что она тесно связана с информационными технологиями. В настоящее время сложно быть профессионалом в том или ином деле и не уметь пользоваться и не использовать новейшие устройства связи и коммуникации. Интернет-технологии как одна из разновидностей информационных технологий являются неотъемлемой частью всеобщей информатизации.

Многочисленные исследования, посвященные изучению влияния подобных технологий на человека, в частности на его интеллектуальную, эмоциональную, личностную сферы, демонстрируют неоднозначность и сложность проблемы. Выделяют как неоспоримые достоинства, так и недостатки использования информационных технологий. Однако если рассматривать взаимодействие человека с различного рода технологиями с позиции субъектного подхода, то стоит обратиться к работам С. Л. Рубинштейна, который выделял два основных способа существования и, соответственно, два отношения человека к жизни. Первый способ – это жизнь, не выходящая за пределы связей, в которых живет человек, где всякое отношение – это отношение к отдельным явлениям, а не к жизни в целом. При таком отношении человек не является субъектом жизни, хотя

и не выключается из нее, но не способен занять позицию вне ее с целью ее осмысления. В этом случае окружающая жизнь является своего рода субъектом вместо человека и речь может идти о детерминирующем влиянии информационных технологий на развитие личности человека (как положительном, так и отрицательном).

Второй способ существования связан с появлением внутренней рефлексии, которая «приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее...» (Рубинштейн, 1940, с. 352). С появлением такой рефлексии связано ценностно-смысловое определение жизни. Именно с этим С. Л. Рубинштейн связывал возможность перехода к качественно новому способу существования. В этом случае человек сам будет определять для себя влияние информационных технологий на процесс своего развития. И одним из основных условий этого будет развитие рефлексивности как базовой субъектной характеристики, которая проявляется в способности анализировать свои действия и поступки, критически осознать свои особенности, видеть свои возможности в саморегуляции своей деятельности и поведения.

Субъектные качества предполагают наличие у индивида способности к самоопределению, которое существует только в случае возможности выхода за собственный контекст («я знаю, чего я не знаю»). Ценностное отношение при этом является основанием оценки себя и иного, основанием жизненного выбора индивида, универсальной формой проектирования жизни.

Осознание собственных ценностных ориентиров позволяет индивиду осуществлять жизнедеятельность исходя из собственных оснований, становиться «самостью», индивидуальностью, при этом внешние условия теряют свое определяющее влияние. Ориентируясь в широком спектре социальных ценностей, индивид сам выбирает те из них, которые наиболее тесно связаны с его доминирующими потребностями. Предметы этих потребностей становятся ведущими жизненными ценностями. Избирательная направленность на эти ценности отражается в иерархии ценностных ориентаций личности.

Ценностные ориентации – один из механизмов целеполагания, так как они ориентируют человека среди объектов природного и социального мира, создавая упорядоченную и осмысленную картину мира. Они дают основание для выбора из имеющихся альтернатив целей и средств, для порядка предпочтений, оценки и отбора этих альтернатив, определяя «границы действия», т. е. не только регулируют, но и направляют эти действия. Тем самым система ценностных ориентаций определяет жизненную перспективу, «вектор» развития

личности, являясь важнейшим его источником и механизмом, и является психологическим органом, связывающим в единое целое личность и социальную среду, выполняющим одновременно функции регуляции поведения (деятельности) и определения его цели.

Можно предположить, что уровень развития субъектности и ведущие ценности личности во многом определяют то влияние, которое будут оказывать на нее информационные технологии. Продемонстрируем это на примере интернет-аддикции (интернет-зависимости) как явления, которое связано с применением таких технологий.

Под интернет-зависимостью понимается психическое расстройство, навязчивое желание подключиться к Интернету и болезненная неспособность вовремя отключиться от него. По данным, полученным В. А. Буровой, два процента пользователей Сети являются интернет-зависимыми, двадцать процентов – пользователи, находящиеся в «пограничном состоянии», которые, согласно А. Жичкиной, являются склонными к интернет-зависимости (Бурова, 2000). По данным западных специалистов, количество интернет-зависимых составляет 6–9% от общего числа пользователей (Parsons, 2005). Следует подчеркнуть, что большая часть пользователей Интернета – это студенты и старшие школьники.

Большинство исследований интернет-зависимости посвящено выработке критериев диагностики этого феномена. Выделяются следующие критерии интернет-зависимости:

- 1) критерий дезадаптации (негативное влияние использования интернета на финансовый статус, межличностные отношения, здоровье, работу или учебу, эмоциональное состояние и т. п.);
- 2) критерий невозможности субъективного контроля за использованием Интернета.

В. А. Бурова в процессе исследований приходит к выводу, что интернет-зависимость является одним из способов аддиктивной реализации, характерной для лиц, имеющих определенный преморбидный фон (т. е. личностные особенности, способствующие формированию собственно аддиктивной личности либо аддиктивной реализации с помощью Интернет у уже сформировавшегося аддикта) (Бурова, 2000).

С этих позиций интернет-зависимость имеет прежде всего личностные истоки: Интернет сам по себе не имеет аддиктивной природы, но может приобретать сверхзначимость для некоторых людей в силу их личностных особенностей.

В ходе пилотажного исследования нами были получены результаты, указывающие на взаимосвязь некоторых личностных особен-

ностей и склонности к интернет-зависимости. В частности, при исследовании ценностных и смысложизненных ориентаций студентов, склонных к интернет-зависимости, выяснилось, что в целом уровень осмысленности жизни у таких студентов ниже, чем у не склонных к зависимости. Студенты, склонные к интернет-зависимости, характеризуются более низкой эмоциональной насыщенностью и удовлетворенностью собственной жизнью по сравнению с независимыми, отсутствием в жизни четких целей в будущем. Интернет-зависимые считают, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю и бессмысленно что-либо загадывать на будущее, и, соответственно, не верят в возможность контролирования событий собственной жизни.

Кроме того, у студентов, склонных к интернет-зависимости, наличие хороших и верных друзей не имеет такого значения, как у не склонных, что полностью соотносится с выводами А. Е. Войскунского о том, что Интернет для зависимых – это такая среда, которая дает им ощущение эмоциональной поддержки и в какой-то мере удовлетворяет их потребность в общении.

Интернет-зависимость также характеризуется тенденцией пользователей к стремлению ухода от реальности, т. к. виртуальный мир создает некоторую иллюзию свободы и независимости от окружающих, от их мнений и действий. Однако общественное признание для личности, склонной к интернет-зависимости, имеет большее значение, чем для не склонной, возможно, в силу того, что в реальном мире по сравнению с «простым и понятным» виртуальным они чувствуют себя неуверенно.

В качестве основных субъектных характеристик личности изучались саморегуляция, рефлексивность, уровень субъективного контроля. Были обнаружены некоторые различия между значениями компонентов регуляторной системы студентов, склонных к интернет-зависимости и не склонных. В частности, выяснилось, что у студентов, склонных к интернет-зависимости, наименее развиты процессы моделирования. Это говорит о том, что представления о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности, детализированности и адекватности у таких студентов развиты в меньшей степени, чем другие. Статистически значимых различий в общем уровне саморегуляции у студентов, склонных к интернет-зависимости и не склонных, обнаружено не было. Возможно, такие результаты получены в силу того, что, как отмечает В. И. Моросанова и Е. А. Аронова, сама по себе саморегуляция есть только механизм достижения поставленных целей, а то, какие цели ставит для себя человек (например, активное взаимодействие с Интернетом), зависит только

от него и от его ценностных ориентаций, которые задают направление для постановки целей (Моросанова, Аронова, 2007, с. 192).

Еще одним из основных качеств субъекта является локус контроля или уровень субъективного контроля, который определяется как особая форма проявления и организации активного отношения человека к самому себе как субъекту своих отношений с действительностью, поддержания воспроизводства себя как автора собственного бытия в мире. Выяснилось, что студенты, склонные к интернет-зависимости, не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие и полагают, что большинство из этих событий являются результатом случая или действий других людей.

Полученные данные относительно уровня развития рефлексивности студентов свидетельствуют о том, что как у интернет-зависимых, так и у студентов, не склонных к такой зависимости, уровень развития рефлексивности низкий. Поэтому на основе полученных в процессе пилотажного исследования эмпирических данных однозначного вывода о том, как уровень развития рефлексии и склонность к интернет-зависимости взаимосвязаны, сделать нельзя. Однако если учесть, что субъектность может рассматриваться как самодеятельность человека, способность и готовность определять проблемы, ставить цели, планировать и осуществлять деятельность, рефлексировать, то есть осмысливать и обосновывать собственные предпосылки, отвечать за результаты, то взаимосвязь эта должна существовать и иметь обратную пропорциональный характер, т. е. чем выше уровень развития рефлексии, тем меньше вероятность того, что человек будет интернет-зависимым.

Обобщение вышеизложенного позволяет отнести к основным личностным характеристикам, которые во многом будут обуславливать склонность к интернет-зависимости, следующие: уровень осмысленности жизни; ценностные ориентации, которые выполняют функции регуляторов поведения человека в социуме и проявляются во всех областях человеческой деятельности; рефлексивность, проявляющаяся в способности анализировать свои действия и поступки, критически осознавать свои особенности, видеть свои возможности в саморегуляции своей деятельности и поведения; уровень субъективного контроля как особую форму проявления и организации активного отношения человека к самому себе как субъекту своих отношений с действительностью. Следовательно, не принятие ответственности за свою жизнь и происходящие в ней события, низкий уровень осмысленности жизни, неопределенность ценностных ориентиров личности и недостаточная рефлексивность являются теми

факторами, которые будут способствовать возникновению и развитию интернет-зависимости.

Из всего вышесказанного следует вывод о том, что, развивая субъектные качества личности студента, его профессиональную направленность, процессы самосовершенствования, нравственного и жизненного самоопределения, образование тем самым может дать ему возможность самостоятельно определять то влияние, которое могут оказать на него информационные технологии.

### Литература

- Бурова В. А. Социально-психологические аспекты интернет-зависимости. [Электронный ресурс] <http://user.lvs.ru/vita/doclad.htm> – Социально-психологические аспекты интернет-зависимости.
- Бурова В. А. Результаты исследования интернет-зависимости среди пользователей Рунета // Тезисы докладов 60–61-й итоговой научной конференции студентов и молодых ученых. Новосибирск, 2000.
- Лызь Н. А., Лызь А. Е. Модельные представления о личностно-профессиональном развитии // Известия ТТИ ЮФУ. Психология и педагогика. Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2008. С. 32–42.
- Моросанова В. И., Аронова Е. А. Самосознание и саморегуляция поведения. М.: Изд-во ИП РАН, 2007.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Наркомпрос, 1940.
- Parsons J. M. An examination of massively multiplayer online role-playing games as a facilitator of internet addiction // A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the Doctor of Philosophy degree in Education in the Graduate College of The University of Iowa. 2005.

### РЕСУРСНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ю. В. Постылякова (Москва)

Способность человека к самоопределению, самореализации, саморазвитию находит свое выражение в психологии субъекта. С. Л. Рубинштейн отмечал: «Субъект формируется в труде. В трудовой деятельности развиваются способности человека, формируется его характер, получают закалку и переходят в практические действенные установки его мировоззренческие принципы». И далее: «Сам процесс труда... в той или иной части своей бывает более или менее трудным, требующим напряжения, усилий, преодоления не только внешних,

\* Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ № 09-06-00301А.

но и внутренних препятствий» (Рубинштейн, 2005, с. 474). Таким образом, трудовая, профессиональная деятельность предъявляет определенные требования к субъекту труда, что, в свою очередь, предполагает использование субъектом совладающего поведения в процессе осуществления этой деятельности. Причем в профессиональной деятельности совладание может быть направлено не только на преодоление возникающих трудностей, но и на достижение поставленных профессиональных целей и задач, на профессиональное совершенствование, самореализацию, которые тоже требуют от человека и напряжения, и усилий. Кроме того, в процессе деятельности у субъекта формируются, получают развитие знания, навыки, качества, которые способствуют его большей эффективности как профессионала и которые можно рассматривать в качестве ресурсного потенциала субъекта. В свою очередь, этот ресурсный потенциал способен обеспечивать реализацию и совладающего поведения, и в целом активность субъекта.

Основание относить совладающее поведение к факторам активности человека и считать его поведением субъекта дают следующие критерии: осознанность, целенаправленность, контролируемость, адекватность ситуации, социально-психологическая обусловленность, возможность обучения этому виду поведения (Крюкова, 2004). Кроме того, Т. Л. Крюкова рассматривает совладающее поведение с точки зрения личностного развития, благополучия, ресурсов, адаптации и развития человека.

Отметим, что совладающее поведение реализуется во многом за счет использования ресурсного потенциала, которым обладает субъект. К ресурсам чаще всего относят: физиологические и типологические особенности личности, когнитивные процессы и личностные качества, социальную поддержку, финансовое благополучие, приобретенные знания, навыки и опыт, в том числе профессиональные, а также наличие определенных навыков управления и рационального использования ресурсов в процессе совладания со стрессом. Такие навыки оперирования ресурсами в трудных жизненных ситуациях тоже могут рассматриваться в качестве самостоятельного ресурса. В. М. Ялтонский, Н. А. Сирота отмечают, что в кризисной ситуации возраст, пол, интеллект, сила характера тоже выступают в качестве ресурсов (Ялтонский, Сирота, 2004).

Обобщая, можно сказать, что только осознаваемые физиологические, когнитивные, личностные, социально-психологические, профессиональные качества и свойства субъекта, обладающие возможностью к накоплению/расходу и развитию, могут становиться ресурсами, к которым субъект обращается в моменты стресса,

трудных жизненных ситуаций с целью совладания с ними, а также при стремлении к достижению поставленных целей.

Таким образом, психология субъекта расширяет взгляд и на ресурсность человека. Человек использует свои ресурсы не только для совладания со стрессом или трудными жизненными ситуациями, но и для саморазвития, самореализации, личностного роста, достижения личностно значимых целей, в том числе профессиональных.

Ресурсный подход находит свое развитие в рамках модели проактивного совладания (*proactive coping*), которое рассматривается как сочетание процессов саморегуляции и совладания, создает возможности для роста и подчеркивает важность накопления ресурсов, позволяющих человеку продвигаться в достижении поставленных позитивных целей, которые являются стимулирующими и связанными с личностным ростом.

В наших исследованиях связи профессиональных деловых качеств с ресурсами совладания, проведенных на руководителях среднего звена предприятий железнодорожного транспорта, было показано, что профессиональные деловые качества и навыки дополняют и раскрывают индивидуальные ресурсы в деятельности руководителя. Деловые навыки руководителя в решении проблем и его способность оказывать влияние на окружающих можно рассматривать как значимые профессиональные ресурсы, повышающие стрессоустойчивость руководителя. Успешных руководителей характеризует большое количество связей мотивации достижения с деловыми качествами, что в значительной степени определяет эффективность и успешность профессиональной деятельности, побуждает к профессиональной самореализации и саморазвитию. В рамках системы «личность – субъект – профессиональная среда» с точки зрения ресурсного подхода можно говорить о том, что подсистема «личность» на уровне ресурсов дополняет подсистему «субъект». Группы личностных, когнитивных, инструментальных ресурсов, подразумевающих навыки их использования, оказываются включенными в профессиональную деятельность руководителя и обеспечивают ее успешность.

## **ЗНАЧЕНИЕ ДОВЕРИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЮРИСТА**

*Т. С. Пухарева (Иркутск)*

**Н**а современном этапе развития психологии актуализируется проблема изучения духовно-нравственных категорий, которые играют одну из ключевых ролей в жизни общества, выполняя свя-

зующую функцию между людьми, социальными группами. В связи с этим представляется важным изучение доверия в профессиональной деятельности юристов, поскольку их труд связан с реализацией правовых, этических, моральных норм в процессе взаимодействия с различными людьми. Доверие мы рассматриваем как субъективное отношение личности к себе, к другим и к миру в целом, отражающее ее внутреннюю позицию и имеющее эмоционально-чувственную основу, сущность которого связана с актуальной значимостью объекта доверия и оценкой его как безопасного для субъекта.

Исходя из того, что понятие профессиональной деятельности является смыслообразующим компонентом системы представлений о профессиональной стороне жизни человека, остановимся на рассмотрении этой категории.

Как отмечает Е. А. Климов: «профессия – это судьба, жизненный путь человека, это и образ жизни, и образ мыслей, и стереотипы восприятия мира, и социальный тип человека» (Климов, 2003, с. 228). По мнению С. П. Безносова, профессиональная деятельность – это «сложное социокультурное явление со своей историей, традициями, ценностями, со своим «мировоззрением»» (Безносов, 2004, с. 18). Процесс вхождения в это пространство, процесс овладения профессией – достаточно длительное и сложное явление, требующее от человека многих усилий. Таким образом, профессиональная деятельность – это социально значимая деятельность, выполнение которой требует специальных знаний, умений и навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности. При этом «траектория судьбы человека, его счастье, самочувствие, удовлетворенность жизнью, физической и психическое здоровье во многом определяются удовлетворенностью содержанием профессиональной деятельности, отношением к ней личности, уровнем профессиональных достижений» (А. Н. Леонтьев, 1975, с. 30).

В. В. Романов, характеризуя профессиональную деятельность юристов, выделяет следующие особенности:

Во-первых, профессиональная деятельность работников правоохранительных органов, юридических служб довольно четко регламентирована. Такая правовая регламентация (нормативность) деятельности предопределяет потребность юриста строго придерживаться нравственных и правовых норм. Данное обстоятельство предполагает высокий уровень социализации личности, ответственности перед обществом, конвенциональности поведения.

Во-вторых, юридическая деятельность носит властный, обязательный характер. Работники правоохранительных органов, осуществляя свою деятельность, нередко существенно затрагивают интересы

граждан, юридических лиц, организаций. Использование властных полномочий в соответствии с законом помимо профессиональных знаний требует от юриста особых личностных качеств – эмоциональной уравновешенности, уважительного отношения к людям.

В-третьих, профессиональная деятельность юристов в большинстве случаев имеет экстремальный характер, особенно для тех, кто работает в органах прокуратуры, суда, налоговой службы, органов милиции. Основываясь на результатах проведенного эмпирического исследования, В. В. Романов отмечает, что нервно-психические нагрузки приводят к развитию стойких состояний психической напряженности, эмоциональной неустойчивости, избыточной фрустрированности и различных заболеваний на этой почве.

В-четвертых, профессиональный труд юристов отличается нестандартностью и творческим характером. Юристу приходится иметь дело с разнообразными жизненными ситуациями, судьбами различных людей, требующими индивидуального подхода. Очень обширна сфера межличностного общения работника юридического труда: к примеру, в рамках уголовного или гражданского процесса юристу необходимо взаимодействовать одновременно с широким кругом лиц.

И наконец, в-пятых, деятельность юристов характеризует процессуальная самостоятельность и персональная ответственность. основополагающими принципами правоприменительной деятельности является самостоятельность, независимость и персональная ответственность должностных лиц. При исполнении своих обязанностей они должны подчиняться только закону, независимо от каких бы то ни было внешних обстоятельств. Процессуальная самостоятельность в пределах, определяемых законом, предполагает высокий уровень ответственности. Все это требует от следователя, прокурора, судьи высокого уровня профессиональной адаптации, личностной интеграции, эмоционально-волевой устойчивости, способности брать на себя ответственность за принимаемые решения, настойчивости при высоком уровне самокритичности.

Таким образом, юридическая деятельность представляет собой требующий большого напряжения, знаний и высокой ответственности труд, основанный на строжайшем соблюдении закона, и предъявляет к субъектам труда повышенные требования. Это обусловлено тем, что профессиональная деятельность предполагает наличие у представителей большинства юридических профессий особых властных полномочий, наличия права и обязанности применять власть от имени закона. Кроме того, юридическая деятельность отличается интенсивностью взаимодействия юриста с малоизвестными ему людьми, социальными институтами. Налаживание взаимоотношений

с другими людьми, эффективность профессиональной деятельности зависят от множества субъективных факторов, в том числе уверенности в себе и своих действиях, позитивного самоотношения, доверия к себе и к другим и т. п.

Следует также отметить, что в большинстве случаев профессиональная деятельность юриста сопровождается отрицательными эмоциями, необходимостью их подавлять; у работников юридического труда развивается профессиональное чувство повышенной ответственности за последствия своих действий. Поэтому способность доверять самому себе в профессиональной сфере жизни является необходимым проявлением адаптивности, активности личности. Благодаря доверию к себе человек может видоизменять, конструировать окружающий мир. Доверяющий себе человек преодолевает свое стремление искать поддержку в окружающем мире и находит источники поддержки в самом себе, принимает ответственность за самого себя. Соразмерное доверие к себе и к другим людям обеспечивает целостность личности, предполагает самопринятие, позитивное отношение ко всему, что происходит с человеком. При этом доверие выражает отношение личности не только к себе и к другим людям, а также к своей профессиональной деятельности и ее результатам.

Психологический анализ профессиональной деятельности юриста охватывает ее структурные компоненты, выделение которых позволяет рассмотреть объективные характеристики деятельности и требования к индивидуальным особенностям личности. При изучении профессиональной структуры деятельности мы основывались на моделях деятельности, разработанных Б. Ф. Ломовым, Г. В. Суходольским, В. Д. Шадриковым, которые в психологической структуре деятельности выделяют три уровня обобщения: конкретные виды деятельности и ситуации; типовые профессиональные функции и задачи; профессиональные действия, умения и навыки.

Основными подструктурами (компонентами) структуры профессиональной деятельности юриста являются: познавательная-прогностическая (когнитивная), коммуникативная (общения), организационно-управленческая, воспитательная. Эти компоненты являются характерными для всех видов юридической деятельности, т. е. присущи следственной, прокурорской, судебной, юрисконсультской деятельности и другим ее видам.

Познавательная-прогностический компонент определяется необходимостью изучения социально-правовых явлений, их правового анализа. Поэтому наличие когнитивных качеств, таких как разносторонние общие и глубокие профессиональные знания, развитый интеллект, высокая умственная работоспособность, прогностические

способности, емкая память, устойчивое внимание, интуиция, является одним из основных факторов профессиональной пригодности. Познавательно-прогностическая деятельность невозможна без высокого уровня доверия личности к себе, веры в свои способности, особенно в процессе приобретения профессионального опыта, поскольку практическая работа требует от юриста разносторонней образованности, собранности, точности, умения управлять волевой сферой.

Коммуникативная деятельность заключается в получении необходимой информации в процессе общения. Коммуникативную компетентность юриста согласно профессиографическому анализу образуют такие качества, как способность устанавливать эмоциональные контакты с различными участниками общения, поддерживать с ними в необходимых пределах доверительные отношения; доброжелательное, вежливое отношение к людям, эмпатийность; способность понимать внутренний мир собеседника, его психологические особенности, потребности, мотивы поведения.

Организационно-управленческий компонент правоохранительной деятельности связан с тем, что зачастую юрист по своему должностному положению является руководителем. Если управленческий аспект юридической деятельности становится ведущим, то от юриста требуются умение работать с людьми, организаторские способности. Важную роль в организационно-управленческой деятельности юриста играет самостоятельность, ответственность за свои действия, умение разрешать конфликты и рассмотренная нами выше коммуникативная компетентность.

Воспитательная функция в деятельности юриста определяется целями и задачами правоохранительной деятельности, участием юриста в осуществлении общей и специальной превенции, при разъяснении законодательства различным категориям граждан. Юрист зачастую выступает в качестве педагога, оказывающего воспитательное воздействие на лицо, совершившее правонарушение, поэтому среди его профессиональных качеств, по нашему мнению, необходимо выделять авторитетность, умение вызывать доверие у самых разных людей.

Юридические профессии многообразны, в том или ином виде профессиональной деятельности наиболее ярко проявляются соответствующие ее компоненты. Наиболее важную роль доверие играет при реализации юристом коммуникативной, организационно-управленческой и воспитательной деятельности.

Среди описания различных объективных характеристик профессиональной деятельности юристов авторы, как правило, пристальное внимание уделяют общению (В. Л. Васильев, А. Р. Ратинов, В. В. Романов, Ю. В. Чуфаровский). Очевидно, что в большинстве случаев

юридическая деятельность протекает в условиях общения, которое, как указывает В. В. Романов, становится для юриста особым видом труда – профессиональным общением.

Думается, что в круг условий, обеспечивающих эффективность профессионального общения юриста, включаются доверительные отношения, которые играют особенно важную роль в деятельности адвоката, инспектора по делам несовершеннолетних, следователя, юрисконсульта и др.

О значении доверия в профессиональном общении юриста можно судить, опираясь на данные исследований, посвященных проблеме доверия в деловых отношениях. Как отмечает П. Н. Шихирев, факторы, способствующие установлению доверия в деловых отношениях, принято анализировать на двух уровнях: межличностном и более высоком – уровне организации или общества. К факторам межличностного уровня относятся следующие необходимые характеристики и оценки объекта доверия – порядочность, профессиональная компетентность, последовательность, лояльность и открытость. Весьма показательно, что подавляющее большинство названных характеристик (четыре из пяти, кроме компетентности) характеризуют этическую сторону личности. Второй уровень связан с наличием таких факторов, обуславливающих формирование доверия, как процесс взаимодействия, психологическое сходство, социальные институты и общий уровень доверия между людьми. При этом, как указывает автор, процесс взаимодействия определяется прошлым опытом и репутацией субъектов общения. Психологическое, личностное сходство подразумевает общность разделяемых социокультурных норм и ожиданий; социальные институты предполагают наличие формальной системы, третьей стороны, гарантирующей степень профессионализма; общий уровень доверия между людьми, достигнутый в конкретной социальной системе, есть общий объем доверия как «социального капитала».

Интересным представляется рассмотрение роли доверия в профессиональной деятельности юриста в контексте проблемы авторитетности (М. Ю. Кондратьев, Ю. П. Степкин, Э. М. Ткачев и др.). Коммуникативная, организационно-управленческая и воспитательная стороны деятельности юриста, описанные нами выше, охватывают политический аспект юридического труда и включают профилактические мероприятия, правовую пропаганду, участие в перевоспитании правонарушителей. Многие представители юридических профессий (следователи, прокуроры, судьи) в своей профессиональной деятельности действуют от имени государства. Важным качеством личности юриста в данном случае являются авторитет, политическая зрелость, политическая культура. Сила подлинного авторитета

заключается в том, что он способен мобилизовать других людей, придав их действиям целенаправленный характер.

Роль доверия как важной составляющей политической культуры обозначил Д. М. Данкин. Рассматривая политическое доверие, он подразумевает доверие к политическим институтам, правительству, вообще власти. В свою очередь, Г. Армонд и С. Верба доверие понимают как источник жизни, тот обобщенный ресурс, который поддерживает демократическую государственную систему в действии.

Таким образом, доверие является необходимым звеном профессиональной юридической деятельности, поскольку в процессе ее выполнения юрист является не только активным субъектом доверия, но и его объектом. В ситуации профессиональной деятельности юрист должен четко представлять, кому, что и насколько он может доверять, при этом быть способным к построению доверительных отношений и одновременно с этим оправдывать доверие со стороны других людей.

По мнению С. П. Безносова, общее пространство жизнедеятельности человека необходимо разделять на область жизни и область профессиональной деятельности. Автор полагает, что в профессиональной деятельности проявляются лишь субъектные качества (специальные навыки, умения, знания), а в жизни – личностные. Иными словами, в процессе профессионального труда человек является лишь субъектом, имеющим нужные способности, строго реализующим конкретную технологию и действующим по жесткой программе. Возможность реализовывать себя как личность и индивидуальность человек имеет только в околопрофессионально-деятельностных областях. Подобное резкое разделение человека на две ипостаси – субъекта профессиональной деятельности и личность – заслуживает внимания, т. к. позволяет осмыслить, какую роль играет доверие в различных сферах жизнедеятельности юриста. Вместе с тем, поскольку профессиональная деятельность является лишь одной из сторон жизнедеятельности человека, ее надо рассматривать в системе взаимодействий человека с миром, другими людьми, в том «социальном контексте», в который эта деятельность включена.

Доверие юриста как субъекта профессиональной деятельности к себе предполагает два плана: доверие к себе в выборе профессии и доверие к себе как специалисту. При этом доверие юриста к себе как специалисту основывается, в свою очередь, на доверии к своим интеллектуальным возможностям и коммуникативным способностям. Это обусловлено тем, что познавательная и коммуникативная деятельности являются неотъемлемыми составляющими юридического труда, необходимым атрибутом успешной профессиональной деятельности юриста.

Доверие к другим в жизнедеятельности юриста необходимо четко разграничивать на две области: доверие к другим как объектам профессиональной деятельности и доверие к другим людям в «непрофессиональных» сферах жизнедеятельности. В первом случае объектом доверия выступают люди, с которыми юрист взаимодействует в ходе профессиональной работы, – клиенты, потерпевшие, свидетели, обвиняемые и др. Доверие по отношению к этим лицам должно характеризоваться высокой степенью осознанности, пониманием того, что существуют различия между верой к информации, исходящей от человека в конкретной ситуации, и доверием к носителю этой информации. Умение строить доверительные отношения в области профессиональных взаимодействий требует от юриста наличия таких качеств как доброжелательность, открытость, последовательность и наряду с этим проницательности, объективности, знания психологии людей. Во втором случае доверие к другим – к родителям, родным и близким, знакомым – с точки зрения профессионального становления и профессиональной деятельности юриста является одним из средств гармонизации доверия к себе, к миру, к другим людям. Доверительные отношения в семье, с друзьями отличаются большей эмоциональностью, безоценочностью, открытостью, являются более ценными для личности. Поэтому такие отношения могут быть «опорой» для юристов, труд которых строго регламентирован и сопровождается негативными эмоциональными проявлениями.

На доверие к миру в процессе профессионального становления личности, помимо субъективных факторов, оказывают влияние внешние условия – культурно-исторические, социально-экономические, политические и др. Доверие личности к миру проявляется на фоне определенной социальной ситуации. Так, свобода выбора профессии, возможность самореализации в профессии обеспечивают самораскрытие личности, а следовательно, доверие к политическим институтам, в том числе властным структурам. Потребность общества в специалистах юридического труда, престижность, востребованность профессии повышают значимость профессии юриста, поэтому выбор профессии оценивается как перспективный и воспринимается человеком как менее безопасный, т. к. высокой представляется вероятность найти работу, требующую юридических знаний. Таким образом, положительное значение доверия в структуре профессиональной деятельности юриста обуславливается совокупностью объективных (культурно-исторические, социально-экономические, политические условия) и субъективных факторов, характеризующих конкретную ситуацию жизненного пути человека.

## Литература

- Безносов С. П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004.
- Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учеб. пособие для студентов вузов. М.: Академический Проект, 2003.
- Климов Е. А. Психология профессионала: Избранные психологические труды. М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та, 2003.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
- Пухарева Т. С. Особенности доверия к себе и к другому у студентов юридического факультета // Известия Российского государственного университета им. А. Г. Герцена. 2009. № 94. С. 300–303.
- Романов В. В. Юридическая психология. М.: Юрист, 2003.
- Скрипкина Т. П. Психология доверия: Учеб. пособие. М.: Академия, 2000.

### ЭФФЕКТИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ВРЕМЕНЕМ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ СОВРЕМЕННОГО МЕНЕДЖЕРА

*З. М. Рамзаева, Н. А. Сухих (Курск)*

Нестабильность экономической, политической и социальной жизни современной России, возросшие конкурентоспособность и рискованность производственных отношений в стране выводят на передний план проблемы своевременной адаптации менеджеров предприятий и организаций к изменяющимся условиям управленческой деятельности. Современные условия диктуют острую необходимость обеспечить качественно новый уровень организации процессов взаимодействия и управления как в государственном секторе экономики, так и в сфере бизнеса. Растет необходимость планомерного и динамичного увеличения эффективности и производительности деятельности, особо остро встает вопрос о повышении уровня профессиональной отдачи менеджеров. Гарантией успешной работы являются сформированные умения планировать в долгосрочной и краткосрочной перспективе, оптимально выполнять намеченные действия, гибко реагировать на изменения, рационально расходовать время и средства для достижения поставленных целей. Эффективная организация рабочего времени дает существенное повышение производительности труда, обеспечивает наиболее оптимальное согласование сверхскоростных современных технических систем с временными возможностями человека.

Эффективная организация времени личностью – одна из важнейших проблем психологии. Определение способов овладения временем,

его рациональной организации ставит перед учеными задачу построения модели, согласно которой личность оптимально и рационально организует свое время, вследствие чего максимально эффективна и профессионально успешна.

В отечественной психологической науке проблема повышения эффективности профессиональной деятельности (К. А. Абульханова, Б. Г. Ананьев, Е. Н. Богданов, А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, А. А. Деркач, М. А. Дмитриева, А. Л. Журавлев, Ю. М. Забродин, В. Г. Зазыкин, Е. А. Климов, В. Н. Князев, Б. Ф. Ломов, В. С. Мухина, Г. С. Никифоров, С. Л. Рубинштейн, В. Н. Селезнев, А. В. Филиппов и др.) хотя и может быть отнесена к числу достаточно хорошо разработанных, однако под влиянием изменяющихся экономических и социально-политических условий развития нашего государства и необходимости в связи с этим предъявления новых требований к персоналу отечественных предприятий она должна быть в центре постоянного внимания ученых.

Идея практической направленности психологической науки, выдвинутая Л. С. Выготским, Е. А. Климовым, Б. Ф. Ломовым, С. Л. Рубинштейном, нашла свое отражение в разработанных положениях о необходимости постоянного совершенствования профессиональной деятельности в различных областях общественной активности людей.

Личность профессионала, как справедливо отмечается многими исследователями, не является сугубо психологической категорией. Вместе с тем именно в психологии ведутся наиболее интенсивные исследования в данной области, которые, в свою очередь, активизируют аналогичные исследования в смежных с психологией науках. Обозначая эту ситуацию, С. Л. Рубинштейн писал: «Понятие личность есть общественная, а не психологическая категория. Это не исключает, однако, того, что сама личность как реальность, как часть действительности, обладает многообразными свойствами – природными, а не только общественными и является предметом изучения разных наук, каждая из которых изучает ее в своих специфических для нее связях и отношениях. В число этих наук необходимо входит психология, потому что нет личности без психики, более того – без сознания. При этом психический аспект личности не расположен с другими, психические явления органически вплетаются в целостную жизнь личности, поскольку основная жизненная функция всех психических явлений и процессов заключается в регуляции деятельности людей» (Рубинштейн, 1976, с. 244).

Ю. М. Забродин сформулировал задачи повышения эффективности профессиональной деятельности, которые, по его мнению, заключаются в том, чтобы, «используя достижения психологической науки,

учитывая закономерности ее формирования и функционирования, особенности психологической регуляции деятельности и поведения человека, обеспечить наилучшее развитие каждого члена нашего общества и наилучшие условия труда, ускорить процесс приобретения общих и специальных знаний, умений, максимально повысить эффективность сознательной деятельности каждого на благо общества» (Забродин, 1976, с. 37).

Значительный вклад в осмысление вопросов повышения эффективности профессиональной деятельности менеджеров внесла промышленная социальная психология (В. Диксон, Э. Мэйо, Т. Ньюкомб, Ф. Ротлибергер, Е. Хартли и др.), заметно активизировались разработки теоретических и методологических основ психологии личности менеджера (Ю. М. Забродин, Ю. В. Синягин, В. М. Шепель и др.), организации времени жизни (К. А. Абульханова-Славская, Т. Н. Березина, Н. Ю. Григоровская, В. И. Ковалев, Л. Ю. Кублицкене, О. В. Кузьмина, В. Ф. Серенкова и др.), профессионализма в различных видах деятельности (Л. Г. Лаптев, А. К. Маркова, В. Г. Михайловский, А. Ю. Панасюк, С. И. Съедин и др.), выявления способов практической деятельности в различных временных условиях (А. К. Болотова, Д. Н. Завалишина, Б. Ф. Ломов, В. И. Секун, В. Хакер, В. В. Чебышева и др.).

Б. Ф. Ломов, подчеркивая универсальность строения любого вида деятельности, в том числе и управленческого, выделял в ней следующие основные функциональные блоки: мотив, цель, планирование, переработка информации, оперативный образ или концептуальная модель, принятие решения, действия, проверка результатов и коррекция действий (Ломов, 1984, с. 230).

Профессиональная компетентность менеджера – это основа его успешной деятельности, отражающая научно обоснованный состав его профессиональных знаний, навыков и умений, посредством которых реализуется требование к его личности и деятельности. Ее устойчивыми нормативными признаками выступают: настойчивость, активность, целеустремленность, рациональный подход к профессиональным проблемам, организаторские способности, самоконтроль, склонность к разумному риску, способность к синтезу и систематизации, к последовательности и целенаправленности в планировании деятельности, контроль над эмоциями в профессионально значимых ситуациях (Деркач, Ситников, 1993, с. 32).

Профессионально важные качества менеджера включают: стратегическое мышление, постановку целей и поиск путей их достижения, умение планировать время, грамотную организацию исполнения решений, умение оперативно решать нестандартные задачи.

Среди социально-психологических качеств менеджера, позволяющих ему эффективно действовать в условиях психологического и физического перенапряжения, дефицита времени, важное место занимает умение оптимально использовать временной ресурс, имеющийся в его распоряжении. В условиях дефицита времени, как показывают результаты последних исследований, менеджеры испытывают значительные перегрузки в профессиональной деятельности и вынуждены для выполнения своих обязанностей использовать нерабочее время.

Особую актуальность эта проблема приобрела в последнее время в связи с ускорением темпа общественной жизни, ростом объема информации, поступающей к человеку, с необходимостью постоянно адаптироваться к изменяющемуся окружающему миру. Нехватка не только свободного времени, но и времени, необходимого для продуктивной деятельности, стала уже привычной темой для обсуждения и научных исследований. Наряду с проблемой дефицита времени сейчас на передний план также выходит проблема избытка времени, неумения менеджерами эффективно распорядиться свободным временем.

Решение проблемы оптимизации использования времени менеджером возможно путем внедрения в его деятельность системы новых социально-психологических методов и приемов работы, учитывающих его личностно-психологические особенности и позволяющих обеспечить эффективность деятельности организации в целом.

При этом деятельность менеджера необходимо рассматривать как процесс достижения им общественно и организационно приемлемого уровня эффективности, экономии времени, снижения психоэнергетических затрат.

Само общество меняет с течением времени статус индивидуума. А постулирование таких «универсальных» временных рамок, в которых загоняют личность, может повлечь за собой массу психологических проблем. К. А. Абульханова-Славская отмечает, что «социальное время, предъявляя свои требования человеку, четко обозначает, в какой период он должен уложиться, чтобы социально не отстать... Оно может выступать как „движущей силой“ развития субъекта времени (с точки зрения совершенствования способов управления временем), так и его тормозом, стрессогенным фактором (в случае несформированности личностью своего качества как субъекта времени)» (Абульханова-Славская, 1991, с. 147).

Эффективная организация времени – это оптимальное в каждом конкретном случае соотнесение различных этапов, периодов жизни, установление наилучшей для личности последовательности жизнен-

ных событий, которые должны осуществляться личностью в срок, то есть своевременно.

Изучение временной организации деятельности и межличностно-го взаимодействия с учетом пространственно-временных параметров, рациональное и эффективное использование времени в процессе управления, структурирование деятельности во времени, делегирование и перераспределение задач с точки зрения их срочности и важности, адекватный анализ, интерпретация и прогнозирование событий во временном плане может и должно рассматриваться учеными как критерий эффективности профессиональной деятельности менеджера.

Одним из важнейших аспектов изучаемой проблемы является исследование индивидуальной способности менеджеров к регуляции времени, к планированию, к определению последовательности операций во времени. Способность сосредоточивать максимум напряжения усилий в данный момент, сохранять психические резервы до конца осуществления деятельности, устанавливать психологически и объективно целесообразную ритмику формируется и воспитывается у личности как способность к регуляции времени. По словам К. А. Абульхановой-Славской, личность, способная работать в условиях временного стресса, снимать или усиливать его действие может улавливать и выделять «временные пики», оперативно использовать все временные параметры, определять пределы как допустимых опозданий, так и допустимых опережений (Абульханова-Славская, 1991, с. 132).

В основе концепции личностной организации времени (К. А. Абульханова-Славская) лежит тезис о том, что человек является субъектом времени своей жизни и ее организатором. В соответствии с этой концепцией «в качестве реального субъекта организации времени своей жизни человек получает возможность своевременно и адекватно общественным задачам включаться в их решение, соотносить необходимое и свободное время своей жизни как на основании социальных запросов, так и на основании собственных планов, перспектив и т. д. Поэтому оптимальное для личности решение вопросов организации времени невозможно вне субъекта, помимо него» (Абульханова-Славская, 1991, с. 129).

В соответствии с этим подходом способность личности к регуляции времени рассматривается как способность к планированию, к определению последовательности операций во времени, а оптимальной формой проявления способности к регуляции времени является организация жизни как единого целого, самостоятельное определение жизненных периодов, фаз, их последовательности и смысловой иерархии.

Предложенная Л. Ю. Кублицкене типология стратегий действий в разнообразных временных режимах раскрывает временные режимы, оптимальные для каждого типа, в том числе и те, которых он избегает, в которых его деятельность неуспешна. Такая психологическая характеристика специалиста-работника позволяет им точнее профессионально определиться, выбрать наиболее подходящий для них режим работы внутри той или иной профессии. Зная свои особенности организации времени, менеджер может их учитывать, с тем чтобы избегать трудных для себя временных режимов, или тренировать, совершенствовать свои возможности в эффективной организации времени (Кублицкене, 1989, с. 11).

Слабое развитие навыков управления временем менеджера, низкая эффективность его деятельности, высокие нервные и физические перегрузки во многом объясняются отсутствием способности ценить время и управлять им с учетом своих личностно- профессиональных и психологических особенностей.

Необходимо ориентировать менеджеров на осознание собственных ресурсов и ограничений в организации времени, на нахождение рациональных и более эффективных способов его использования.

Профессионально важным для менеджера является умение реально конструировать свое поведение во времени, мысленно проигрывать свои действия в ситуациях с различным лимитом времени (дефицит времени, временная избыточность, нерегламентированность временных рамок).

Не менее актуальным является и овладение социально-психологическими приемами эффективного управления временем, ориентированными на развитие временных восприятий, приемов организации деятельности и межличностных контактов во времени: бережное отношение ко времени как к бесценному ресурсу; планирование использования времени; умение рационально распределять приоритеты во времени; иерархизировать по значимости поставленные задачи, определяя время и сроки их выполнения; использовать дневник учета времени, фиксируя сроки выполнения задач, определяя таким образом свой временной потенциал и избегая временных потерь и т. д.

Эффективному управлению временем в профессиональной деятельности способствует умение выдвигать и формулировать профессиональные задачи, самостоятельно разрабатывать план поиска алгоритмов продуктивного решения профессиональных задач, умение соотносить результаты профессиональной деятельности с изучаемыми явлениями, проверять их достоверность и др. Особую значимость имеют конструктивные, проектировочные, организаторские технологии, которые направлены на выбор временного интервала

для планирования профессиональной деятельности в условиях дефицита времени.

Обосновывая принципы рационального распоряжения временем, отношение ко времени следует рассматривать как капиталовложение, а само время как бесценный ресурс, требующий разумного обращения с ним.

Можно выделить общие черты, характерные для менеджеров, рационально распоряжающихся своим временем: бережное отношение к собственному и чужому времени, умение делегировать свои полномочия, планирование использования времени, точность, пунктуальность.

Однако несмотря на имеющиеся к настоящему времени достижения в области изучения вопросов эффективности управления временем менеджерами (А. К. Болотова, А. А. Дьячук, Ю. М. Жуков, Н. А. Калугина, Ковалев В. И., А. К. Маркова, В. А. Сергеев, В. Ф. Серенкова, Ю. К. Стрелков, П. Ю. Удачина, А. Н. Чистилин, И. А. Яксина и др.), научный и некоторый практический опыт не в полной мере разрешают данную проблему (Болотова, 2006, с. 177). Вопросы системного подхода к выделению и внедрению в повседневную профессиональную деятельность менеджеров социально-психологических приемов эффективного управления временем в производственно-коммерческой сфере еще далеки от окончательного решения и являются перспективной для дальнейшего научного поиска. За пределами области изучения, как правило, остаются многие социально-психологические детерминанты, влияние которых не столь явно и потому требует специальных методических средств обнаружения. Недостаточно исследованными остаются социально-психологические особенности, влияющие на эффективность использования специалистом своего времени, выбора стратегии планирования своей деятельности, реальная практика его организации.

### **Литература**

- Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.
- Болотова А. К. Психология организации времени: Учеб. пособие. М.: Аспект-Пресс, 2006.
- Деркач А. А., Ситников А. П. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии. М.: РАУ, 1993.
- Забродин Ю. М. Психологические проблемы принятия решения. М.: Наука, 1976.
- Кублицкене Л. Ю. Личностные особенности организации времени: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1989.

- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.

## **УЧЕТ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ СИСТЕМЫ ПОДДЕРЖКИ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ**

*Т. Н. Савченко, Г. М. Головина, АС. Баканов (Москва)*

**П**ринятие управленческих решений является важнейшим элементом деятельности руководства любой организации и требует высокого профессионализма в решении оперативных задач, способности к системному восприятию и интерпретации информации (Рубинштейн, 2002, с. 631), структурировании проблем и методическому поиску их решения.

Существенную поддержку этой деятельности могут обеспечить информационные системы, включающие в себя функции хранения, обработки и анализа больших объемов структурированной информации. Современные автоматизированные системы поддержки принятия управленческих решений базируются на использовании новейших достижений психологии и информационных технологий в области баз данных, экспертных и аналитических систем.

В процессе работы над созданием модели системы поддержки принятия решений для крупной государственной организации были выделены два основных вида управления: социотехнический, имеющий место в системе «человек – техника», и социальный, направленный на человека. Социальный вид управления учитывался в системе для обеспечения согласования деятельности людей, их групп и в целом организации для достижения намеченных руководством целей и задач. При проектировании системы руководство рассматривалось как частный случай социального управления и ограничивалось субъектом и объектом управления, а также особым видом самого процесса управления: направленного воздействия, приводящего к целенаправленному поведению руководимых людей и коллективов, соответствующему намерениям и замыслам руководителя (Журавлев, 2004, с. 37).

Управление, в каких бы системах и на каких бы уровнях оно ни рассматривалось, является преимущественно функцией человека в этих системах – человек всегда выступает как субъект управления. Управление является такой функцией, которая осуществляется пре-

жде всего по отношению к человеку, т. е. он же, в конечном счете, выступает и как объект управления (Журавлев, 2004, с. 39). Поэтому на эффективность функционирования любой системы существенно сказывается «человеческий фактор», который необходимо учитывать при проектировании и создании информационно-аналитических систем. Вопрос усложняется, когда в качестве объекта или субъекта управления выступает не отдельно взятый человек, а коллектив или организация. Но и в этом случае управление эффективно тогда, когда при проектировании системы будут учтены психологические особенности деятельности человека.

При проектировании системы было выделено четыре уровня теоретического анализа процесса управления, которые одновременно могут рассматриваться как результат спецификации и субъекта, и объекта управляющих воздействий:

- 1 Институциональный уровень управления, которому соответствует социологический уровень анализа, т. е. в качестве субъекта или объекта управления выступает организация в целом.
- 2 Уровень управления коллективом, которому соответствует социально-психологический уровень анализа, т. е. в качестве субъекта или объекта управления выступает коллектив.  
Уровень управления исполнителями, которому соответствует психологический уровень анализа, т. е. в качестве субъекта или объекта управления выступает человек.
- 4 Уровень управления техническими системами, которому соответствует социотехнический уровень анализа, т. е. в качестве субъекта или объекта управления выступает техническая система.

Все четыре уровня управления иерархически взаимосвязаны между собой в единой управляющей системе. Управляющие воздействия в этой системе могут идти в двух основных направлениях. Во-первых, в вертикальном направлении: «организация–коллектив–человек–техническая система»; во-вторых, в горизонтальном: в подсистемах «организация–организация», «коллектив–коллектив», «человек–человек» и «техническая система–техническая система». Каждая из выделенных управляющих подсистем имеет свою специфику и требует тщательного анализа.

В процессе управления в системах «человек–техническая система» и «техническая система–человек» человек может выступать и как объект управления, и как субъект. В этой связи в системе «человек–техническая система» возникает проблема управленческого взаимодействия с технической системой, так как при проектировании «технической системы» необходимо учитывать определенную спе-

цифику как субъекта управления, так и объекта управления. Чтобы управляющие воздействия были эффективными, специфика организации должна учитываться в выборе методов и средств управляющих воздействий, обращенных к исполнителю, трудовому коллективу или организации в целом (Журавлев, 2004, с. 95).

Ситуационное управление как самостоятельная отрасль психологической науки имеет несколько основных источников своего возникновения и развития. Становление теории ситуационного управления связано с развитием самой психологии поведения и деятельности человека и его общностей.

Рассмотрим уровень управления социотехнической системы, которому соответствует психологический уровень анализа, когда в качестве субъекта или объекта управления выступает человек. На этом уровне анализа процесс управления рассматривается в системе «человек–человек», в котором человек может выступать и как объект управления, и как субъект. В этой связи в системе «человек–человек» возникает проблема управленческого взаимодействия руководителя и исполнителя. «Человеческий фактор» на данном уровне управления включает индивидуально-психологическое содержание: с одной стороны, это индивидуальность руководителя, а с другой – индивидуально-психологические особенности исполнителя. Индивидуальность непосредственно характеризует и руководителя, и исполнителя. Индивидуальность исполнителя вносит дополнительную вариативность в особенности управленческого взаимодействия. Система «руководитель–исполнитель» в каждом частном случае оказывается неповторимой, и каждый раз требует соответствующих изменений в особенностях управления. В проектируемой информационно-технической системе для подстройки к индивидуальным особенностям как руководителя, так и исполнителя предусмотрена возможность настройки интерфейса системы под особенности конкретного человека.

Характеристики управления на уровне руководства коллективом определены не жестко в отличие от институциональной формы управления. Здесь появляется большое число «степеней свободы», возможна вариантность в характеристиках руководства. Но особенности управления в системе «руководитель–коллектив» определяются не только уровнем развития коллектива, а значительно большим числом различных факторов.

Систематизация таких факторов по результатам исследований руководства коллективами позволила выделить следующие:

- характер, тип коллектива, которым приходится руководить;
- задачи, непосредственно стоящие перед коллективом;

- условия выполнения задач, стоящих перед коллективом, благоприятные, неблагоприятные или экстремальные условия вызывают и соответствующие особенности руководства;
- способы и формы организации деятельности (индивидуальные, парные или групповые) также детерминируют характеристики руководства.

Эти факторы были объединены в группу объективных условий формирования особенностей руководства, которые необходимо учитывать при проектировании профилей пользователей и профилей групп пользователей.

В процессе управления конкретным коллективом вариации методов воздействия оказываются зависимыми не только от объективных условий, но и от субъективных факторов. В качестве последних, выступают многочисленные индивидуально-психологические особенности (различные состояния и свойства) сотрудников. А через индивидуальность руководителя и возможности информационно-аналитической системы поддержки принятия решений особенности ситуационного управления получают свое второе «преломление». К этим особенностям относятся:

- а) социально-психологические компоненты коллектива и объективными условиями его деятельности;
- б) индивидуальные особенности руководителя (в данном случае выделяется множество вариантов управления, которые обозначаются как индивидуальные стили руководства) (Журавлев, 2004, с. 93).

Институциональная форма управления осуществляется организацией. Важнейшая функция организации как социального института заключается в упорядочении и согласовании трудовой деятельности сотрудников с целью выполнения поставленных руководством задач. Ситуационная модель управления используется руководством как регулятор и контролер по отношению к сотрудникам. Сотрудник осуществляет свою деятельность в рамках организации, поэтому он включается в нее, занимая конкретную должность. За каждой должностью закреплены определенные системы требований, правил, инструкций, а также нормы и стандарты поведения, которые обязан исполнять всякий работник, занимающий соответствующую должность (Журавлев, 2004, с. 217).

Таким образом, институциональное управление программирует и регламентирует деятельность сотрудника в производственной организации, но при этом оно выступает как обезличенная форма

управления. Институциональное управление включает «человеческий фактор» в форме производственной позиции, содержанием которого являются функции, требования, закрепленные за данной позицией, а не конкретные особенности человека или коллектива. Поэтому «человеческий фактор» на данном уровне управления носит номинальный и нормативный характер (Журавлев, 2004, с. 64).

Характерные черты институционального управления реализуются не только по отношению к человеку в системе «организация–человек», но и по отношению к коллективу людей, включенных в организацию, т. е. в системе «организация–группа (коллектив)».

Так как система должностных обязанностей определяет основные каналы взаимосвязей между сотрудниками, типы отношений, способы действия, социальные нормы и стандарты в поведении людей, то актуальным становится возможность организации мониторинга и on-line моделирования этих взаимосвязей с целью повышения качества управления и прогнозирования времени и результатов выполнения работы как отдельно взятым сотрудником, так и коллективом.

### Литература

Журавлев А. Л. Психология управленческого взаимодействия. М.: Изд-во ИП РАН, 2004.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002.

## ОТВЕТСТВЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В СИТУАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

*Г. В. Семенова (Санкт-Петербург)*

**П**одготовка специалиста сегодня – задача непростая. Ведь в процессе профессионального обучения должны учитываться основные требования современного общества, которое считается информационным. Тем более насущным и требующим ответа становится вопрос о возможности подготовки в области «человек–человек» посредством новых информационно-коммуникационных технологий, в частности – технологий дистанционного обучения. Могут ли использоваться эти технологии в ходе подготовки психологов? Каким будет эффект от таких технологий? Какие проблемы могут возникнуть? Представляется, что лишь органичное переплетение традиций и инноваций позволит готовить конкурентоспособного специалиста.

\* Работа выполнена при поддержке Комитета по науке и высшей школе Правительства Санкт-Петербурга (грант № 30–04/156).

Подготовка психологов в России имеет ряд объективных особенностей, которые связаны прежде всего с перипетиями исторического прошлого. Психология как наука и практическая деятельность прошла череду суровых испытаний, среди которых немаловажную роль играют такие события, как запрет педологии (постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» от 1936 г.); гонения на психоанализ, психотехнику и др. направления в 30-е гг. XX в.; упор на физиологическое учение И. П. Павлова как на единственно возможную теорию объяснения психического; нападки на ученых по идеологическим мотивам, национальному признаку и многие другие (Курек, 2004).

Тем не менее вопреки всем катаклизмам и гонениям психология в нашей стране продолжает существовать. Более того, сегодня абитуриент, желающий получить психологическую специальность, может выбрать образовательную ситуацию, отдав предпочтение традиционным или дистанционным технологиям обучения. Традиционные технологии используются во всех традиционных вузах; опыт же использования дистанционных технологий обучения лишь начинает накапливаться.

В 2008 г. нами было проведено исследование, в котором сравнивались личностные особенности (прежде всего – ответственность личности) студентов-психологов традиционного вуза и вуза, в котором обучение ведется с использованием технологий дистанционного обучения. Такие выборки позволили провести сравнение личностных особенностей студентов, находящихся в различных образовательных ситуациях – в ситуации дистанционного обучения (ДО) и в ситуации традиционного обучения (ТО). Всего в исследовании приняли участие 59 человек. Теоретической основой для проведения эмпирического исследования явились взгляды на личность и на ответственность как основное личностное образование С. Л. Рубинштейна (1973), Е. Ю. Коржовой (2006), Л. И. Анцыферовой (1994), Е. В. Алексеевой (2005), Л. И. Дементий (1995). Акцент был сделан на ситуационном подходе: обучение в дистанционном вузе рассматривалось как специфическая образовательная ситуация, в которой находятся студенты.

Подготовка психологов в образовательной ситуации ДО имеет ряд особенностей, которые пока плохо изучены. Вероятность ошибок, неверных решений в такой образовательной ситуации очень велика – никакие нововведения от этого не застрахованы. Важно учитывать обнаруженные недостатки и исправлять допущенные ошибки, чтобы повышалась эффективность преподавательской деятельности, улучшалось качество подготовки психологов.

Основную выборку испытуемых составили студенты одного из филиалов Современной гуманитарной академии (СГА). Подготовка психологов в этом вузе ведется уже более 10 лет. В рекламных буклетах, выпускаемых СГА, это учебное заведение позиционируется как один из самых современных вузов. Здесь учится более 180 тыс. студентов. По количеству выпускников СГА может сравниться с МГУ – это более 200 тыс. человек. Возможно индивидуальное обучение. СГА установила контакты со многими международными организациями, «добавляющими» статусность этому вузу. Филиалы этого учебного заведения расположены по всей территории России. Обширный территориальный и количественный охват возможен благодаря технологиям ДО.

Преподавательскую деятельность осуществляют более 1500 человек, по пособиям и лекциям которых обучаются студенты всех филиалов. Публичные лекции выдающихся деятелей культуры и науки, представленные в цифровом формате, могут транслироваться много раз – для этого нет необходимости в личном общении с преподавателем. Студенты и преподаватели, таким образом, не знакомы. Исключение составляют педагоги, проводящие немногочисленные занятия очного характера в филиалах на местах. Как правило, это сотрудники других вузов, работающих здесь по совместительству.

В исследовании приняли участие студенты-психологи 3 курса СГА (N = 37).

В качестве традиционного вуза нами рассматривался Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (РГПУ им. А. И. Герцена), который был основан в 1797 г.

Кафедра психологии в РГПУ – ранее ЛГПИ (Ленинградский государственный педагогический институт) им. А. И. Герцена появилась даже раньше, чем в Ленинградском государственном университете. Ее появление тесно связано с другой развивавшейся в то время наукой – педологией. Из истории ее становления известно следующее.

В 1908 г. на пожертвования был основан Психоневрологический институт – научное и учебное заведение, готовившее юристов, врачей, педагогов, психоневрологов. При приеме в него возраст, пол и национальность не учитывались. Преподавали здесь П. Ф. Лесгафт, А. Ф. Кони, Е. В. Тарле, А. А. Ухтомский и другие известные профессора и преподаватели (Степанова, 2003).

Педологический факультет Психоневрологического института в дальнейшем был преобразован в Институт педологии и дефектологии (1924 г.). Начало психологической кафедре при ЛГПИ положило объединение Института педологии и дефектологии с ЛГПИ (1925 г.). На педологическом отделении ЛГПИ в это время открывается кафедра

«Психология, педология и методика педологического образования». История кафедры психологии в РГПУ им. А. И. Герцена начинается с 1925 г. В разное время ею заведовали М. Я. Басов, С. Л. Рубинштейн, А. И. Щербаков и другие видные ученые (Регуш, Игнатенко, 2002).

Методологические основы психологии на кафедре были заложены С. Л. Рубинштейном. Он заведует кафедрой с 1930 г. (Личное дело Р-18) или с 1931 г. (Регуш, Игнатенко, 2002). Как ученый с богатым философским прошлым, С. Л. Рубинштейн «делает ставку» на методологию психологической науки – поэтому-то он и считается настоящим организатором кафедры и психологической науки в Ленинграде.

Как преподаватель, С. Л. Рубинштейн, по свидетельствам его учеников (А. Агеева, И. Н. Морозова, Е. А. Степановой, К. К. Грищниского), был ярким, эрудированным оратором. Преподавал психологию так, чтобы студентам было интересно. Характеризовался отзывчивостью, отвечал на студенческие вопросы. Отличался тем, что, не понижая научного и методологического уровня своих лекций, умел объединить представляемый в них материал с практикой, в которой были заинтересованы многие его студенты – некоторые из них уже имели преподавательский опыт в качестве учителей начальных и семилетних школ. После его лекций студенты находились под сильным эмоциональным впечатлением. Один из его учеников сравнивал его с дирижером – такая ассоциация родилась от движений рук С. Л. Рубинштейна. В воспоминаниях К. К. Грищниского находим следующее описание стиля С. Л. Рубинштейна: «Целый каскад удивительнейших метких наблюдений, неожиданных параллелей, шутливых примеров (например, о том, как один рассеянный профессор ушел из дома, прикрепив к двери записочку с надписью „нет дома“. Вернувшись домой с прогулки, он ее прочел и тотчас ушел, так как... „самого себя не застал дома“). И после факта следовал точный, ничем не опровержимый вывод – следствие...» (Личное дело Р-18, с. 5).

Эти традиции, заложенные когда-то С. Л. Рубинштейном, поддерживаются и по сей день. Сегодня на психолого-педагогическом факультете подготовка психологов ведется Е. П. Ильиным, Е. Ю. Коржовой, Л. А. Регуш, В. Н. Панферовым, другими видными специалистами в области общей психологии, психологии личности, психологии развития, социальной психологии. В настоящее время территория РГПУ им. А. И. Герцена представляет собой дворцово-парковый ансамбль, который находится в центре города, является архитектурным и культурным памятником, включен ЮНЕСКО в список объектов мирового наследия, состоящих под международной охраной (Колосова, 2002). Территориальное расположение вуза, его традиции, заложенные еще С. Л. Рубинштейном, качество получаемого обра-

зования, особенности взаимодействия студентов и преподавателей обозначают специфику той образовательной ситуации, в которой находятся будущие психологи.

Студенты-психологи 3 курса РГПУ им. А. И. Герцена составили контрольную группу испытуемых ( $N = 22$ ).

Для проведения исследования были выбраны три методики – опросник «Лocus контроля» (ЛК) Е. Г. Ксенофонтовой, позволяющий диагностировать уровень интернальности (ответственности) личности (Ксенофонтова, 1999), проективная методика «Письмо преподавателю» и авторская анкета, направленная на выявление специфики обучения в вузе. Для сравнения выборок и проверки гипотез о различиях использовались методы математической обработки данных.

Оказалось, что по многим параметрам ответственности личности студенты, находящиеся в ситуации ДО, уступают в интернальности студентам, находящимся в ситуации ТО. В ситуации ДО студенты не верят, что их достижения зависят в большей степени от них самих. Они также склонны приписывать успехи и неудачи в сфере общения и профессиональной деятельности внешним причинам – случаю, обстоятельствам, действиям других людей, а не себе. Они менее готовы к деятельности, предполагающей преодоление трудностей, чем студенты в ситуации ТО. Все это наводит на грустные размышления относительно реального участия и способности влиять студентов-психологов СГА на свою образовательную ситуацию. Примечательно, что по шкалам интернальности в области здоровья, неудач и семейных отношений значимых различий между рассматриваемыми группами студентов обнаружено не было. Представляется, что предпочтение ситуационного подхода в проведении исследования является оправданным: логично, что в ситуации ДО обостряются проблемы межличностного общения, возникают сомнения в собственных удачах (недоверие достижениям), в успешности будущей профессиональной деятельности. Именно эти сферы проявления ответственности личности актуализируются в любой образовательной ситуации.

Схожие данные были получены при анализе анкет студентов. На вопрос «Считаете ли вы себя ответственным студентом?» положительно ответили 95,5% студентов в ситуации ТО и лишь 75,7% студентов в ситуации ДО (различия статистически достоверны:  $\varphi^* = 2,24$ ,  $p \leq 0,01$ ). В то же время достоверно большее количество людей в ситуации ДО считают себя безответственными студентами – 8,1%, в то время как никто из студентов в ситуации ТО не назвал себя безответственным ( $\varphi^* = 2,14$ ,  $p \leq 0,01$ ). Заметим, что косвенно низкий уровень интернальности может свидетельствовать о заниженной

самооценке студентов, находящихся в ситуации ДО, наличии у них состояния выученной беспомощности (Тутушкина, 1999; Хайкин, 2000). Исследования, проведенные нами ранее, показывают, что интернальность снижается в сложной жизненной ситуации, что связано с регуляторной функцией локуса контроля (Семенова, 2006).

На вопрос о том, легко ли обучаться в данном вузе, положительно ответили 78,4% студентов в ситуации ДО и 59,1% студентов в ситуации ТО. Отрицательные ответы дали 2,7% студентов СГА и 9,1% студентов РГПУ им. А. И. Герцена. Эти ответы не имеют достоверных различий. Представляется, что экстернальность студентов в ситуации ДО обусловлена не чрезмерной сложностью обучения в вузе. Более того, на уровне тенденции видно, что обучаться психологии по технологиям ДО легче, чем по технологиям ТО.

На вопрос «Нравится ли вам учиться в этом вузе?» положительно ответили все студенты, находящиеся в ситуации ТО, и лишь 40,5% студентов, находящихся в ситуации ДО ( $\varphi^* = 6,54$ ,  $p \leq 0,001$ ). Таким образом, можно считать, что уровень субъективной удовлетворенности студентов-психологов ситуацией ДО является действительно низким. Ответы на вопрос о том, что именно не удовлетворяет студентов в ситуации ДО, находим в проективной методике «Письмо преподавателю». Среди основных претензий и жалоб студентов выделяются следующие:

- Недостаток общения с преподавателями; отсутствие качественной и обоснованной обратной связи на результаты учебной деятельности, а также невозможность задавать вопросы на лекциях – ведь лекции читаются с экранов монитора, в опосредованном режиме.
- Отсутствие занятий, на которых бы отрабатывались практические навыки (например, навыки психологического консультирования). Справедливости ради отметим, что подобная же проблема отражается в ответах студентов традиционного вуза.
- Качество образования, отсутствие полноценных знаний в конце обучения, неудовлетворенность потребности в новых, актуальных знаниях по психологии.
- Отсутствие строгости в проверке знаний, недопустимая легкость контрольных тестов.
- Неудовлетворенность потребности в творческой самореализации студентов (кстати, студенты в ситуации ТО с удовольствием отмечают возможность такой самореализации в своем вузе).
- Устаревшее оборудование.

Кроме того, вероятно, многие студенты не готовы к такому самостоятельному обучению, которое предлагается в ситуации ДО. У них проявляются черты инфантильности – незрелости, осознавать которую сложно и болезненно. Экстернальность в этом случае может выступать как функция психологической защиты.

Проведенное исследование, конечно, является лишь скромной попыткой рассмотреть личность в образовательной ситуации принципиально нового типа, когда активно используются технологии ДО. Однако полученные данные заставляют задуматься об усовершенствовании психологического образования, получаемого с помощью технологий ДО. Здесь может быть полезен опыт традиционных вузов. Вероятно, именно в сочетании с традициями качества наибольшую эффективность принесут и новые, дистанционные технологии обучения.

### Литература

- Алексеева Е. В.* Преодоление трудных жизненных ситуаций и ответственность // Психология современного подростка / Под ред. проф. Л. А. Регуш. СПб., 2005. С. 355–365.
- Анцыферова Л. И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол. журнал. 1994. № 1. С. 3–18.
- Дементий Л. И.* Типология ответственности личности // Гуманистические проблемы психологической теории / Отв. ред. К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. М., 1995. С. 204–213.
- Колосова Е. М.* Дворцово-парковый ансамбль РГПУ им. А. И. Герцена в изобразительном искусстве. Вступительная статья к комплекту открыток. СПб., 2002.
- Коржова Е. Ю.* Психология жизненных ориентаций человека. СПб., 2006.
- Ксенофонтова Е. Г.* Исследование локализации контроля личности – новая версия методики «Уровень субъективного контроля» // Психол. журнал. 1999. № 2. С. 103–114.
- Курек Н. С.* История ликвидации педологии и психотехники в СССР. СПб., 2004.
- Личное дело Р-18. Рубинштейн С. Л. Ученый, педагог, руководитель. Музей РГПУ им. А. И. Герцена.
- Регуш Л. А., Игнатенко М. С.* Первая психологическая кафедра в России: история и современность. СПб., 2002.
- Рубинштейн С. Л.* Человек и мир // Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. С. 255–385.
- Семенова Г. В.* Проявление ответственности личности в контексте жизненных ситуаций: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2006.
- Степанова Е. И.* Становление психологической школы Б. Г. Ананьева: Памятные даты и события. СПб., 2003.

- Тутушкина М. К. Развитие самосознания и самопомощь. Психоанализ и самоанализ // Психологическая помощь и консультирование в практической психологии / Под ред. М. К. Тутушкиной. СПб., 1999. С. 15–39.
- Хайкин В. Л. Активность (характеристики и развитие). М.–Воронеж, 2000.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО РЕДАКТОРА ИЗДАНИЙ ПО ЕСТЕСТВЕННЫМ НАУКАМ**

*И. С. Соколова (Москва)*

Традиционно к редактору, специализирующемуся в области подготовки и выпуска изданий естественно-научной тематики, предъявлялись повышенные требования, относящиеся к уровню владения предметными знаниями соответствующей науки. Как правило, он должен был иметь и естественно-научное, и редакторское образование. Однако в нынешних условиях массового прихода в книгоиздательскую отрасль лиц с образованием самых разных профилей и отказа от прежней структуры комплекса научно-технических издательств, когда издания по естественным наукам выпускают многие издательства с диверсифицированным репертуаром, актуальным становится вопрос о психологической адаптации подобных специалистов. В качестве частной проблемы в составе данного направления анализа психологических оснований редакторской деятельности применительно к естественно-научной сфере следует указать также на сложности восприятия и понимания текстов естественно-научной тематики неспециалистами. Кроме того, можно видеть и еще одно направление, сопряженное с потребностью в психологических знаниях. Мы имеем в виду существенное увеличение информации, в которой нуждается редактор рассматриваемых изданий, и усиление значимости информационно-коммуникативных технологий в работе профессионала. Остановимся на двух указанных направлениях более. Естественные науки предполагают особые, присущие только им познавательные модели, применимые как на этапе получения нового знания, так и на этапе его оценки, встраивания в общую систему естественно-научных знаний, а также в ситуациях обучения. Редактор, которому эта сфера человеческой деятельности до сих пор была знакома лишь благодаря школьным курсам предметов естественно-научного цикла, неизбежно столкнется не просто с невладением теми или иными фактами, но и с психологическими трудностями рассогласования уже сформировавшихся у него представлений о естественных науках

и их образа в профессиональной среде. Дело в том, что школьный предмет (если у редактора еще сохраняются о нем какие-либо воспоминания) принципиально отличен от живой науки, которая значительно шире, глубже и постоянно развивается. Поэтому редактору может понадобиться много времени для осознания этого разрыва, что особенно остро проявлено в ситуации, когда он получил гуманитарное образование. В этом случае можно говорить о своего рода культурном шоке как конфликте двух культур на уровне индивидуального сознания. Если сталкивающиеся культуры (естественно-научная и гуманитарная), функционирующие на уровне массового сознания, представляют интерес для культуролога и социолога, то подобное столкновение, происходящее в рамках сознания отдельно взятой личности, очевидно, лежит в сфере компетенций именно психолога. Заметим, что редактору приходится иметь дело не только с произведениями и изданиями, но и людьми, включенными в другую культуру. Это авторы, научные редакторы и рецензенты, занятые непосредственно в естественных науках.

Тексты, отражающие естественно-научные знания, как мы уже говорили, отличает повышенная сложность понимания неспециалистом. На наш взгляд, целесообразно разобраться в причинах возникновения тех трудностей, которые ждут редактора без естественно-научного образования, читающего тексты естественно-научного содержания. Предлагаемая нами для выявления таких первопричин концепция коммуникации основана на том, что читатель-редактор опосредованно вступает в контакт с природой. Но это природа естественных наук, то есть природа, существующая «сама по себе», вне социума. С природой человек встречается и в повседневной реальности, и в произведениях художественной литературы. Но в этих случаях она вписана в контекст жизни человека, его чувств, идей, потребностей. Это либо образ природы (в литературно-художественных произведениях), либо природа, данная человеку в практике. Хотя мы сказали о том, что природа естественных наук – природа «сама по себе», нельзя не учитывать, что это только ее модель. Однако естественные науки претендуют на объективность продуцируемого знания о природе, на элиминацию личностных начал из этого знания, что и позволяет смотреть на подобную модель с некоторой долей условности как на природу «саму по себе». Стремление исключить человеческие измерения из естественно-научного знания, с нашей точки зрения, представляет собой один из ведущих факторов осложненного понимания текстов естественно-научной тематики даже вполне образованным неспециалистом в этой сфере, в частности редактором. Сознание профессионала гуманитарного профиля,

как правило, оказывается психологически закрытым для воздействий моделей природы, из которых изъяты личностные и социокультурные аспекты.

Второй аспект соотносится с необходимостью учитывать реалии информационного общества, субъектом которого является современный редактор, готовящий к выпуску издания по естествознанию. Как и любой другой индивид, этот специалист испытывает определенный психологический дискомфорт, вызываемый все увеличивающимися объемами информации. В естественных науках накопление информации происходит очень быстро, здесь даже специалисту непросто становится следить за ее постоянным пополнением, а представители смежных отраслей подчас перестают понимать друг друга. Нам думается, что одним из инструментов выхода из этой ситуации могут быть информационно-коммуникативные технологии (Интернет, электронная почта). Однако они эффективно работают только при условии свободного владения ими. Если представителям среднего и особенно молодого поколения легко овладевать такими инструментами, то перед редакторами, принадлежащими к старшему поколению и обладающими значительным опытом издательской работы, часто вырастает психологический барьер. Тут не только профессиональный, но и общекультурный опыт вступает в противоречие с новыми реалиями информационной эпохи, что может приводить к внутрличностным конфликтам.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

*Ю. М. Солодуха (Минск, Беларусь)*

**В** настоящее время наблюдаются значительные преобразования в социальной и экономической сфере страны, происходит развитие науки и техники, внедрение новых технологий в повседневную жизнь и производство. Все это приводит к предъявлению новых требований к специалистам с высшим образованием, а неравномерное распределение количества таких специалистов по разным профессиям – к довольно сильной конкуренции в отдельных сферах. Поэтому система высшего образования должна чутко реагировать на процессы, происходящие в обществе. Это касается не только основательной теоретической и практической подготовки кадров, например, формирования навыков использования современной компьютерной техники или знания иностранных языков, но и изучения процесса

профессионального становления молодого специалиста, внедрения полученных данных в реальный образовательный процесс.

Жизнь в современном обществе связана с огромным количеством нагрузок на психику человека и требует высокого уровня мобилизации всех внутренних процессов, обеспечивающих его жизнедеятельность. Действительно, ежедневно перед человеком встает непростая задача адаптации к быстрому изменению окружающего мира и ускоряющемуся темпу жизни, повышению потока информации, постоянному дефициту времени, стрессам и многим другим факторам. На фоне существующего на данном этапе мирового экономического кризиса происходит увеличение негативного влияния этих факторов на психологическое здоровье личности.

Таким образом, потребность в квалифицированной психологической помощи среди населения становится особенно актуальной, психологическое знание сегодня является очень востребованным.

Большинством профессионалов в области психологии разделяется положение о том, что главным инструментарием в работе психолога является его личность, он сам. Оказать качественную психологическую помощь сможет лишь тот специалист, который сам хорошо ориентируется в собственной личности, имеет четкое представление о своих слабых и сильных сторонах, нацелен на саморазвитие. Безусловно, личностные особенности психолога оказывают влияние на стиль его работы, а тем самым могут определять успешность или неуспешность его профессиональной деятельности. В связи с этим встает задача оптимизации подготовки специалистов-психологов.

В области практической психологии, как и в обучении психологов, наблюдается ряд проблем. Так, отмечается высокая текучесть психологических кадров, что связывается с большим объемом работы в разных направлениях (консультирование, просвещение и др.), невысокой заработной платой, а также недостатком практической ориентированности подготовки специалистов (Солодуха, 2008, с. 516; Запотьлок, 2008, с. 22). Соответственно снижается уровень оказываемой профессиональной помощи.

Все вышеперечисленное можно отнести к так называемым внешним факторам. Одним из внутренних факторов успешной профессиональной деятельности мы считаем профессиональную идентичность (личностный фактор). Именно профессиональная идентичность является тем интегральным образованием, которое включает как профессиональные знания, умения и навыки, так и представления о себе как профессионале и субъекте своей деятельности – клиенте.

На сегодняшний день профессиональная идентичность является предметом многочисленных исследований, что говорит о значи-

мости данного феномена в понимании особенностей становления профессионалов, оптимизации образования и профессиональной деятельности. В частности, предметом нашего исследования является образ (концепция) Другого в структуре профессиональной идентичности (согласно позиции Г. И. Малейчука (Малейчук, 1998)), его роль в процессе межличностного общения психолога и клиента.

Концепция Другого является системой представлений личности о не-Я, Другом, и отношений к нему. На основании этих представлений строится модель профессиональной деятельности, определяются способы установления контакта с клиентом, характер взаимодействия. Другой является мерой обнаружения, фиксации, изменения собственной психической реальности. Личность не только формирует свое Я, «смотрясь» в другого, Я вообще не может быть раскрыто через отношение к самому себе (Рубинштейн, 2000).

В настоящее время отечественные вузы осуществляют подготовку психологов для детских садов, школ, вузов, территориальных центров социальной помощи населению, поликлиник, медицинских центров и т. д. Психологи работают с различным контингентом людей: разного возраста, имеющих определенные проблемы и личностные особенности. В этом случае профессиональная идентичность психологов должна иметь свои особенности: представления о клиентах у психологов разного профиля должны быть соответствующими. Например, образ клиента психолога детского сада отличается от образа клиента психолога реабилитационного центра для зависимых людей.

Однако наше пилотажное исследование профессиональной идентичности у студентов-психологов показало, что такие представления носят ригидный и стереотипный характер, являются недостаточно дифференцированными вне зависимости от специальности респондента, хотя в целом в процессе обучения эти образы становятся более адекватными специфике профессиональной деятельности психолога (Солодуха, 2008).

Н. Л. Иванова, Е. В. Конева подчеркивают, что процесс идентификации включает в себя не только познание себя как профессионала, но и познание партнера по общению как части профессионального пространства (Иванова, Конева, 2004). Это пространство включает в себя «не только носителей профессиональных норм, но и объект труда в самом широком смысле слова, т. е. систему объектов, с которыми имеет дело профессионал, общность людей, с которыми он взаимодействует...» (Иванова, Конева, 2004, с. 152). Авторы отмечают, что «образ профессионального пространства (в нашем случае клиента) оказывает решающее влияние на стиль профессиональной деятельности и ее эффективность» (Иванова, Конева, 2004, с. 152). Другими

словами, познание своей профессиональной реальности предполагает построение ее образа, на основании которого будет строиться взаимодействие с клиентами и коллегами. Е. В. Конева, Н. Л. Иванова объясняют этот факт так называемой адекватностью отражения профессионального пространства (эталонный образ – образ успешного и опытного специалиста). Формируемые образы объекта и субъекта профессиональной деятельности определяют выбор поведенческих стратегий и предполагаемых действий в процессе профессионального взаимодействия.

Консультативный процесс представляет собой совместное осмысление жизненной ситуации клиента и поиска наилучшего решения проблемы (Колпачников, 1997), а тем самым предполагает собой диалог консультанта и клиента. Психологу требуется помочь клиенту достичь глубокого осознания и осмысления своей проблемной ситуации, справиться с кризисом. В качестве средств такой помощи специалист может использовать эмпатию, активное слушание, конфронтацию. Одним из самых важных средств психологической помощи, на наш взгляд, является также адекватная обратная связь со стороны консультанта, которая строится на основании восприятия клиента «здесь и теперь» и на основании имеющегося у психолога образа клиента.

По мнению О. Р. Бондаренко, начинающие психологи часто воспринимают своих клиентов как людей с неправильными мыслями и действиями. В этом случае возможными становятся два исхода терапевтического контакта – «сверхзабота» о клиенте и «сверхсамоценность» консультанта. Обе стратегии предполагают сосредоточение консультанта только на себе (Бондаренко, 1998). Такие действия психолога скорее наносят вред клиенту, чем помогают ему.

Несмотря на отсутствие научных исследований в обыденном сознании существуют представления о психологе как «раненом целителе» (К. Юнг). Эти представления базируются на идее проективного содержания желания помогать другому, основанного на собственной потребности психолога в помощи, поддержке, заботе и понимании. Однако в зависимости от «базисного дефекта» самого психолога (М. Балинт), отраженного в его идентичности, психолог, воспринимая клиента через призму собственного Я, будет тем или иным способом «доставлять» его образ. Опираясь на идеи Н. В. Чудовой, описывающей имплицитную модель межличностного оценивания как способ формирования отношения к тем или иным качествам другого человека (Чудова, 1993), подчеркнем, что естественная неадекватность образа «Я» психолога оказывается скомпенсированной специально подобранным набором принимаемых и отвергаемых качеств клиента. Таким образом, психолог получает возможность учитывать в неявном

виде свои личностные особенности при взаимодействии с клиентом и оказании ему психологической помощи.

Можно предположить, что, закрепляясь и становясь устойчивой, система представлений психолога о клиентах и о себе как профессионале, как правило, приобретает черты профессионального стереотипа, а неадекватно сформированный стереотип может стать препятствием в развитии личности профессионала. Эти образы, представляющие собой «имплицитную профессиональную модель личности» психолога и клиента, включаются в структуру профессиональной идентичности и детерминируют последующую деятельность профессионала (Кияшко, 2006).

Анализ работ по проблеме профессиональной идентичности будущих психологов показал, что существующая система профессиональной подготовки уделяет недостаточно внимания личностному развитию студентов-психологов и практически не рассматривает самосознание студента как ресурсный источник профессионального формирования и развития, что впоследствии приводит к увеличению числа случаев некорректного применения психологических знаний среди специалистов-психологов.

Таким образом, существующая система подготовки специалистов требует определенной модернизации в рамках проблемы личностного становления специалистов, практической ориентации образования. Профессиональная подготовка психологов должна удовлетворять социальные запросы, а также опережать их, тем самым формируя психологическую культуру общества (Финькевич, 2008).

Оптимизация существующей системы обучения психологии может проводиться в направлении создания специальных тренингово-коррекционных программ для психологов с использованием различных инновационных технологий, что позволяет сформировать необходимые личностные качества, скорректировать неадекватные представления, обучить навыкам саморефлексии и др., а также интегрировать полученные теоретические знания в модель профессиональной деятельности. Особое внимание должно уделяться вопросам психологического здоровья человека. Использование специализаций в подготовке психологов обеспечивает высокий уровень профессионализма специалиста в конкретной области (школьная психологическая служба, психологическая служба вуза и т. д.).

«Поскольку человеческая жизнь – высшая ценность общества, то внутренний мир, состояния, переживания человека являются не только его ценностью, но и социальной ценностью» (Олифинович, с. 101). В обществе человек включен в сложную систему взаимоотношений и взаимодействий с другими людьми, поэтому психологи-

ческое состояние каждого человека приобретает особую значимость. В этой связи считаем необходимым еще раз подчеркнуть важность обращения к личности психологов, их психологическому здоровью, как людей, транслирующих психологическую культуру в обществе.

### Литература

- Бондаренко О. Р.* Умное незнание психолога-консультанта // Журнал практического психолога. 1998. № 7. С. 54–58.
- Запотьлок О. А.* Практическому психологу – практическое образование // Психологія. 2008. № 2. С. 21–23.
- Иванова Н. Л., Конева Е. В.* Профессиональная идентичность и профессиональное пространство // Мир психологии. 2004. № 2. С. 148–157.
- Кияшко Л. А., Гордеева А. В.* Особенности образов субъекта и объекта профессиональной деятельности у будущих психологов [Электронный ресурс]. 2006. <http://www.rapdon.org.ua/mod-subjects-viewpage-pageid-10.html>.
- Колпачников В. В.* Индивидуальные модели консультативного процесса и психологического здоровья в консультировании // Журнал практического психолога. 1997. № 5. С. 18–26.
- Малейчук Г. И.* Модель становления идентификации // Психологія. 1998. № 2 (11). С. 3–19
- Олифирович Н. И., Коптева С. И.* Консультативная психология в Беларуси: проблемы и перспективы развития // Психол. журнал. 2008. № 4. С. 97–101.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000.
- Солодуха Ю. М.* Образ клиента в структуре профессиональной идентичности психолога: постановка проблемы // Психология и современное российское образование: материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России, Москва, 8–12 дек. 2008 г. М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2008. С. 516–517.
- Финькевич Л. В.* Проблемы подготовки специалистов-психологов // Психологія. 2008. № 2. С. 20–21.
- Чудова Н. В.* Влияние личностных характеристик субъекта на его представление об идеальном партнере по общению // Психол. журнал. 1993. № 3. С. 28–37.

### РЕФЛЕКСИЯ ПРОФЕССИОНАЛА В КУЛЬТУРНОМ МИРЕ

*А. И. Троянская (Ижевск)*

Общество предъявляет унифицированные требования достижения профессионализма представителями любых этнических групп. Проектирование и управление профессионализацией с общих усред-

ненных позиций затрудняет достижение ее эффективности этническими субъектами, лишает возможности использования культурно-специфических преимуществ. Системы профессионального образования обязаны вводить человека в культурное существование, обеспечивать способами решения профессиональных задач в условиях культурной быстро меняющейся среды посредством применения культурных способов деятельности в профессии (Саксонова, 2006, с. 27). Разработанность обозначенной проблемы в современной науке недостаточна. Движение в данном направлении осуществляется рядом ученых (Хотинец, 2002, 2008; Карпов, 2004; Лебедева, 2007; Анисимов, 2006; Саксонова, 2006; Швыдка, 2006; Селезнева, 2005 и др.). Однако описание связи профессионального и этнокультурного во внутреннем мире личности в большинстве случаев неполно, разрозненно, не раскрывает опосредствующей роли рефлексии как «проводника» эффектов культуры.

Профессионализация понимается нами, вслед за А.А. Деркачем (2000), А.В. Карповым (2004), в узком смысле, как процесс достижения соответствия субъекта деятельности требованиям профессии, процесс совершенствования и самосовершенствования субъекта труда. Продуктивность профессионализации (Абульханова, Васина, Лаптев, Слостенин, 1998) характеризуется уровнем профессионально-личностного развития, сформированностью необходимых для деятельности профессионально важных качеств и психологических новообразований – ЗУНов, профессиональных позиций, креативной деятельности в виде саморазвития.

Профессионализация в истоке своем представляет своего рода кризисный этап профессионального развития, содержащий в себе конфликт между сложившейся старой системой способов решения профессиональных задач и предлагаемой новой методологии. В условиях кризиса наиболее надежным, простым, щадящим способом разрешения противоречия выступают содержащиеся в культуре универсальные способы действия.

В рамках нашего исследования предпринята попытка обосновать предположение о том, что в кризисных условиях профессионализации профессиональная рефлексия этнического субъекта приобретает культуросообразность.

В исследовании принимали участие специалисты системы образования удмуртской и русской национальности, проходящие курс повышения квалификации, численность выборки 128 человек. Для исследования системы ценностей респондентов была применена методика изучения культурных ценностных ориентаций Ш. Шварца. Для диагностики компонентов профессиональной рефлексии: рефлексивность, самооценка профессионально важных качеств (ПВК), производи-

тельная мотивация, профессиональное самосознание учителя (ПСУ), удовлетворенность профессией, значимость событий профессионального пути – применены методики: сокращенный вариант комплексной методики «Мотивация профессионального самосовершенствования» (предложенной группой авторов: А. А. Деркач, А. А. Бодалев, Л. Г. Лаптев, Л. А. Павличенко, Н. В. Васина и др., 2001), представленный методиками изучения самооценки ПЗК, Логический квадрат (адаптированный вариант методики Н. В. Кузьминой), мотивационный профиль личности; уровень рефлексивности личности (А. В. Карпов, 2004), профессиональное самосознание учителя (А. В. Савчук, С. К. Гасанов), анализ жизненных целей (Л. Д. Столяренко), Статистическая обработка данных производилась с помощью факторного анализа данных двух подгрупп отдельно методом главных компонент путем вращения матрицы по типу Varimax в программе SPSS 11.5; дисперсионного однофакторного одномерного ANOVA и многомерного MANOVA.

В результате анализа структуры ценностных ориентаций респондентов удмуртской и русской подгрупп в условиях продуктивной профессионализации было выделено по четыре фактора в каждой подгруппе, описывающих 53% и 52% дисперсии. Представим два наиболее сильных фактора в каждой подгруппе. В рамках данного исследования предложены рабочие названия факторов (таблица 1).

**Таблица 1**

**ФАКТОРНЫЕ СТРУКТУРЫ ЦЕННОСТЕЙ РЕСПОНДЕНТОВ УДМУРТСКОЙ И РУССКОЙ ПОДГРУПП В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ**

<b>Удмурты</b>	<b>Русские</b>
«Упорядочивание социального мира» 23% социальный порядок (0,890), социальная справедливость (0,886), национальная безопасность (0,880), умелость (0,872), честность (0,863), независимость (0,862), равенство (0,849)	«Упорядочивание индивидуального мира» 22% умелость (0,893), самоуважение (0,890), смысл жизни (0,878), самодисциплина (0,875), мудрость (0,871), независимость (0,871), честность (0,869), единение (0,857), интеллект (0,856)
«Умеренность» 16% сохранение своего публичного образа (0,879), скромность (0,819), обязательность (0,801), довольство своим местом в жизни (0,801), умеренность (0,797), взаимопомощность (0,760)	«Удовольствие» 15% удовольствие (0,892), интересная жизнь (0,877), разнообразие жизни (0,874), единство с природой (0,840), умеренность (0,836), благосостояние (0,825), свобода (0,750), потакание себе (0,745)

В удмуртской подгруппе факторы «Упорядочивание социального мира» и «Умеренность» отражают, с одной стороны, ценности сохранения, кротости, умеренности и социальной упорядоченности, сопряженной с равными возможностями самореализации членов

общества – с другой. Их можно характеризовать как адаптивные ценности социальной направленности. Они являются базовыми традиционными ценностями удмуртской культуры (Хотинец, 2008).

Выделенные в русской подгруппе факторы ценностей соотносятся с культурно-специфическими факторами, описанными в фундаментальном исследовании Н. М. Лебедевой (Лебедева, 2007). В русской подгруппе наиболее сильные факторы – «Упорядочивание индивидуального мира» и «Удовольствие». Активность фокусируется на внутреннем мире субъекта, на его структурировании и категоризации. Эти факторы можно назвать инструментальными ценностями индивидуальной направленности. Фактор, отражающий стремление к упорядочиванию, представлен в обеих подгруппах. Это содержащийся в культуре универсальный механизм разрешения противоречия, ответ на условия профессионализации. В русской подгруппе упорядочивающая активность направлена на индивидуальный мир, субъект обращается к самоорганизации. В удмуртской группе упорядочивается социальный мир, самоупорядочивание осуществляется средствами социального мира. Этот способ самоорганизации уходит корнями в языческую ценность единения с природой, нахождения себя во внешнем мире (Хотинец, 2008, с. 14). Индивид превращается в объекты, субъекты мира, организует себя «по его образу и подобию», получая тем самым средство организовать сам мир.

Для выявления эффектов выделенных факторов ценностей на профессиональную рефлексию мы провели дисперсионный анализ данных в обеих подгруппах отдельно. Ценностный фактор «Упорядочивание социального» мира в удмуртской подгруппе оказал значимые эффекты на компоненты профессиональной рефлексии: рефлексивность и производительная мотивация. См. таблицу 2.

**Таблица 2**

Эффекты ценностного фактора «Упорядочивание социального мира» на рефлексивность и производительную мотивацию (средние и стандартные отклонения) (однофакторный одномерный ANOVA)

Компоненты профессиональной рефлексии	Уровни ценностного фактора «Упорядочивание социального мира»	
	Низкий	Высокий
Рефлексивность	128,25 (7,9)	135,5 (8,2)
Производительная мотивация	11,8 (4,0)	15,4 (3,7)

*Примечания:* Главные эффекты ценностного фактора «Упорядочивание социального мира» на рефлексивность  $F(1, 30) = 6,499, p < 0,05$ , производительную мотивацию  $F(1, 30) = 7,129, p < 0,05$ .

Ценность Упорядочивание социального мира запускает самоорганизацию, трактуемую в удмуртской подгруппе как организацию мира.

Адаптивные ценности социальной направленности изначально базируются на языческих канонах удмуртской культуры (Хотинец, 2008, с. 16). Живая связь с природной средой лежит в основе ментальности восточно-финских народов, определяет их отношение к миру (Хотинец, 2008, с. 17). Ценность «Упорядочивание» актуализируется в удмуртской подгруппе как культуросообразный способ самоорганизации. Превращаясь в этот мир, присваивая свойства последнего, субъект организует себя в мире и тем самым организует мир.

В русской подгруппе был обнаружен эффект ценностного фактора «Упорядочивание индивидуального мира» на профессиональную рефлексию в целом. См. таблицы 3, 4.

**Таблица 3**

ЭФФЕКТ ЦЕННОСТНОГО ФАКТОРА «УПОРЯДОЧИВАНИЕ» ИНДИВИДУАЛЬНОГО МИРА  
НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ РЕФЛЕКСИЮ  
(ОДНОФАКТОРНЫЙ МНОГОМЕРНЫЙ MANOVA)

Эффект	Многомерный критерий	Значение критерия	Оценка F-отношения	Значимость
Ценностный фактор «Упорядочивание индивидуального мира»	След Пиллая Лямбда Уилкса	0,506 0,494	4,267 4,267	0,004 0,004

**Таблица 4**

СРЕДНИЕ И СТАНДАРТНЫЕ ОТКЛОНЕНИЯ КОМПОНЕНТОВ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ

Компоненты профессиональной рефлексии	Уровни ценностного фактора «Упорядочивание индивидуального мира»	
	Низкий	Высокий
Самооценка ПВК	60,0 (15,5)	38,6 (14,9)
Рефлексивность	132,8 (7,0)	142,5 (9,8)
Производительная мотивация	13,4 (3,5)	18,5 (5,0)
Профессиональное самосознание учителя	132,4 (7,8)	141,7 (11,7)
Удовлетворенность профессией	3,6 (2,6)	5,4 (1,8)

*Примечания: Главные эффекты ценностного фактора «Упорядочивание индивидуального мира» на: самооценку ПВК  $F(1, 30) = 15,98, p < 0,001$ , рефлексивность  $F(1, 30) = 10,47, p < 0,01$ , производительную мотивацию  $F(1, 30) = 11,10, p < 0,01$ , ПСУ  $F(1, 30) = 7,01, p < 0,05$ , удовлетворенность профессией  $F(1, 30) = 5,20, p < 0,05$ .*

Принятие ценности упорядочивающей активности переосмысления внутреннего мира актуализирует ее осуществление в виде рефлексивной деятельности, что, в свою очередь, приводит к большей четкости

и адекватности самооценки ПВК, ясности осознания собственных своеобразных и профессионально типичных характеристик. Усиливается стремление к изменению, производству. Достигнутое ощущение ясности и упорядоченности, более глубокое проникновение в сущность своей профессии повышает удовлетворенность профессиональной деятельностью.

Таким образом, эффекты на компоненты профессиональной рефлексии оказали ценности, воплощенные в культуре народа: адаптивные ценности социальной направленности – в финно-угорской (удмуртской) группе, инструментальные ценности индивидуальной направленности – в русской. Профессиональная рефлексия в условиях продуктивной профессионализации осуществляется культуросообразным способом.

### Литература

- Деркач А. А., Зызыкин В. Г., Маркова А. К. Психология развития профессионала. М., 2000.
- Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Изд-во ИП РАН, 2004.
- Лебедева Н. М., Татарко А. Н. Ценности культуры и развитие общества. М.: Изд-во ГУ ВШЭ, 2007.
- Психология и педагогика. Учеб. пособие / Под ред. К. А. Абульхановой, Н. В. Васиной, Л. Г. Лаптева, В. А. Слостенина. М.: Совершенство, 1998. С. 136–165, 231–241.
- Рабочая книга практического психолога: пособие для специалистов, работающих с персоналом / Под. ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. С. 95–123.
- Саксонова Л. П. Культуросообразность – основа инновационных процессов в профессиональном образовании // Инновации в образовании. 2006. № 3. С. 12–32.
- Хотинец В. Ю. Ценности язычества и удмуртская ментальность // Этнокультурная личность и конкурентоспособность. Сб. статей / Под ред. В. Ю. Хотинец, Э. Р. Хакимова. Ижевск: ГОУ ВПО «УдГУ», 2008. С. 7–23.

## ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ В ПРОТИВОПОЖАРНОЙ СЛУЖБЕ

Г. Р. Федотова (Казань)

**П**рофессиональная деятельность пожарных представляет собой динамическую, полиструктурную, многоуровневую и иерархическую систему. В соответствии с иерархической структурой личности

человека качества пожарных нами исследовались с позиций представлений об иерархической структуре Ю. А. Цагарелли (Цагарелли, 2002). К психофизиологическому уровню структуры качества личности относятся свойства нервной системы. Связь нервной системы и результативности, надежности деятельности в экстремальных условиях описывается в работе К. Ю. Крюкова (Крюков, 2003). Так, лица с высокими показателями подвижности и силы нервных процессов в большинстве случаев своевременно примут меры по ликвидации аварии. Согласно С. М. Зеньковской, большую склонность к экстремальным видам деятельности (к которым относятся и пожарные) проявляют лица с сильной нервной системой, хорошей подвижностью нервных процессов (Зеньковская, 1999). Пожарные с относительно слабой нервной системой нуждаются, по мнению А. П. Самонова и Б. А. Вяткина, в большем внимании к ним, так как они долго переживают свои неудачные действия во время пожара, медленно привыкают к новым условиям. Чтобы снять эффект новизны, стрессовости, с ними чаще нужно проводить пожарно-строевую и тактическую подготовку (Самонов, Вяткин, 1971). Профессиональные противопоказания к деятельности пожарного хорошо представлены в работе О. Л. Бекаревича. Это: склонность к повышенной возбудимости, ослабленный контроль над влечениями и побуждениями, быстрая утомляемость, заторженность, низкая активность (Бекаревич, 2003).

К уровню психических состояний относятся: надежность функциональных состояний – утомление, монотония, психический стресс, напряженность. Термин напряженность часто используется для описания состояний пожарных в экстремальных условиях деятельности. Как отмечает А. К. Боковиков, состояние психической напряженности может быть причиной изменения надежности, эффективности деятельности, так и того, что психическая напряженность является следствием деятельности (Боковиков, 2003). У пожарных состояния психической напряженности чаще вызываются выполнением работ с низкой освещенностью, огнем, с работой на высоте. С точки зрения Ю. А. Цагарелли (2002), вышележащие уровни иерархической структуры управляют нижележащими. Таким образом, психическими состояниями должны управлять психические процессы и психологические свойства. В исследовании В. И. Дутова (1993) выявлены наиболее опасные ситуации в профессиональной деятельности пожарного – это взрывы и неясность обстановки. Поэтому в исследованиях С. М. Зиньковской (1999) деятельность пожарных связывается с психологической устойчивостью к постоянным стрессовым нагрузкам, со способностью к совместной работе. ненадежное выполнение трудовых обязанностей пожарных может сопровождаться хрониче-

ческим перенапряжением организма, повышением заболеваемости и травматизма, срывам в работе, «текучке» кадров.

Эмоциональное состояние, согласно исследованиям А. П. Самонова и Б. А. Вяткина, может влиять на рабочий тонус организма пожарного, повышать или понижать его работоспособность (Самонов, Вяткин, 1971). Для пожарных характерно непрерывное нервно-психическое напряжение, вызываемое систематической работой в необычной среде (высокая температура, сильная концентрация дыма, ограниченная видимость и т. д.); отрицательные эмоциональные воздействия (вынос травмированных и обожженных людей, обгоревших трупов и т. д.). Надежность пожарного связана с его помехоустойчивостью; со способностью контролировать свои мысли, чувства; обученности приемам саморегуляции эмоциональных психических состояний.

Успешность деятельности пожарных зависят и от психических процессов. К ним относятся: ощущения, восприятие, память, мышление, воображение, внимание, психомоторика. Под воздействием экстремальных факторов устойчивость психических и психомоторных резервов у человека обычно снижаются (Боковиков, 2003).

Надежная работа пожарного связана с потребностью постоянно и подолгу поддерживать интенсивность и концентрацию внимания и высокий уровень оперативного мышления, чтобы следить за изменением среды и окружающей обстановки, держать в поле зрения состояние многочисленных конструкций, а также технологических агрегатов и установок в процессе тушения пожара. Исследования показывают (Самонов, Вяткин, 1971), что опытные пожарные «по запаху дыма могут определить, что горит, ощупывая рукой поверхность пола и стен – степень распространения огня, по характерному треску и шипению горящих предметов – место пожара». Таким образом, необходимо развитие специализированных ощущений и восприятий. Для обеспечения надежности выполнения трудовых обязанностей в экстремальных условиях тушения пожаров предлагается использовать идеомоторную тренировку (Никифоров, 1997; Самонов, Б. А. Вяткин, 1971). Проигрывание в уме нестандартных профессиональных ситуаций должно быть как можно более полным и подробным. В пути следования на пожар необходимо мысленно программировать свои будущие действия.

В деятельности большую роль играют и психологические свойства личности пожарных. С. М. Зиньковская выделяет следующие качества важные в профессиональной деятельности пожарных: инициативность, исполнительность, самодисциплина, хладнокровие, безупречная память. Делается акцент на необходимости формирования высоких моральных качеств у пожарных (Зиньковская, 1999).

В опасных профессиях (к которым относятся пожарные) В. И. Васильева выделяет два основных профессионально важных качества: тревожность и интроверсия (Васильева, 1989). Сотрудники с повышенной тревожностью могут быть более чувствительными к эмоциональному стрессу, подолгу находиться в состоянии фрустрации (Панин, 1983; Бекаревич, 2003). В экстремальных условиях деятельности тревожные лица чувствуют неудовлетворенность своей работой, а экстраверты наоборот удовлетворенными. Монотонность у экстравертов вызывает усталость (Зиньковская, 1999).

Лица с ярковыраженной тревожностью могут надежно работать только там, где имеется достаточная временная избыточность. Человек с высоким уровнем личностной тревожности может надежно выполнять профессиональные обязанности в тех случаях, когда у него есть существенный запас времени для принятия решений (Никифоров, 1996). Более того, в условиях однообразной ежедневной деятельности они надежнее, так как чаще перепроверяют свои действия. Поэтому, например, водителю пожарного расчета высокая личностная тревожность может и не мешать надежно, эффективно выполнять профессиональные обязанности.

Завышенная самоуверенность и недостаток уверенности в себе могут приводить к несчастным случаям. Также важна обратная связь в виде сообщений о результатах работы, это способствует надежности человека в экстремальных условиях деятельности.

Из личностных качеств, необходимых в любом виде деятельности для пожарной службы, В. И. Дутов выделяет эмоциональную устойчивость и отношение к риску (Дутов, 1984). Проявление в экстремальных условиях деятельности эмоциональной устойчивости характеризуется сохранением физической и психической работоспособности, уверенным применением усвоенных навыков, принятием адекватных решений.

Режим тревожного ожидания сигнала на вызов пожара развивает такие сдерживающие качества, как осторожность, склонность к беспокойству, снижение активности. А при тушении пожара необходимы такие стенические качества, как оперативность, решительность, мужество, энтузиазм, физическая активность (Зиньковская, 1999).

В нестандартных условиях, во внезапно возникшей сложной обстановке на пожаре неадекватность самооценки снижает надежность работы пожарного. Неадекватно завышенная самооценка часто порождает склонность к риску (Зиньковская, 1999). Для того чтобы вовремя предугадать по малозаметным признакам момент обвала, А. П. Самонов и Б. А. Вяткин (1971) считают, что пожарный должен обладать высокой наблюдательностью. Надежность пожарного связана

с постоянной высокой ответственностью каждого при относительной самостоятельности действий и решений по спасению жизни людей, дорогостоящего оборудования; волевыми качествами (целеустремленность, инициативность, решительность, выдержка, самообладание, настойчивость и упорство); с развитием способностей мобилизоваться в нужный момент. Волевые качества не являются врожденными, а следовательно, их можно и нужно развивать в процессе подготовки пожарных.

В данном исследовании принимало участие 42 работника пожарной части № 67 г. Чистополя. Объем выборки определялся количеством боевых караулов находящихся на дежурствах в городе Чистополь – четыре караула по 10 человек. Стаж работы испытуемых в войсках пожарной службы составляет от 1 года до 23 лет. Возраст колебался от 21 года до 45 лет. Исследование проводилось летом 2008 г. в рабочее время с помощью прибора «Активациометр АЦ-9».

Результаты исследования пожарных в соответствии с моделью иерархической структуры человека (Ю. А. Цагарелли, 2002) были объединены в шесть групп качеств:

- 1 Характеристики функционирования нервной системы: коэффициент силы нервной системы, функциональная асимметрия полушарий, подвижность нервных процессов: а) низший уровень: величина лабильности и устойчивости нервной системы; б) средний уровень: коэффициент баланса нервной системы (возбуждение и торможение); в) высший иерархический уровень – простая двигательная реакция и реакция выбора.
- 2 Состояния: психоэмоциональное состояние.
- 3 Познавательные процессы: двигательная память, скорость переключения и безошибочность внимания, тип мышления, интеллект.
- 4 Двигательные навыки: дифференциальный порог проприоцептивной чувствительности в двигательном анализаторе, ведущая рука (коэффициент доминирования), глазомер, тремор руки, точность реакции на движущийся объект, склонность к риску.
- 5 Личностные характеристики: теплота (А), сила «Я» (С), доминантность (Е), импульсивность (F), групповая конформность (G), смелость (Н), эмоциональная сензитивность (I), подозрительность (L), воображение (M), пронизательность (N), склонность к чувству вины (O), мятежность (Q1), самоудовлетворенность (Q2), способность сдерживать тревожность (Q3), свободно плавающая тревожность (Q4).
- 6 Биографические: стаж, возраст.

Группу пожарных г. Чистополя разделили методом критической точки (32,90) по возрасту на две подгруппы. Провели сравнительный анализ компонентов надежного и эффективного выполнения деятельности между старшими ( $n = 23$ ) и молодыми пожарными ( $n = 19$ ). В соответствии с моделью иерархической структуры человека Ю. А. Цагарелли, анализ параметров начнем с базового основания – характеристик функционирования нервной системы. У более молодых пожарных в характеристиках функционирования нервной системы более ярко выражена асимметрия как левого полушария ( $t = -1,969$ ;  $p \leq 0,05$ ), так и правого полушария ( $t = -1,98$ ;  $p \leq 0,05$ ). У более старших пожарных значительно выше общее время дифференцирования сигналов ( $t = 2,283$ ;  $p \leq 0,027$ ). Это говорит о том, что с возрастом происходит снижение подвижности нервных процессов при принятии решений в условиях выбора. Значительно преобладает эмоционально-образное мышление ( $t = -2,112$ ;  $p \leq 0,04$ ). Можно предположить, что с возрастом у пожарных происходит снижение уровня логического мышления. Уровень групповой конформности ( $t = 2,303$ ;  $p \leq 0,026$ ) у более старших пожарных значительно выше. Можно предположить, что с возрастом у пожарных происходит повышение уровня групповой конформности. Возможно, это связано с групповым характером трудовой деятельности, зачастую для успешности которой необходимо подчинение вышестоящим лицам

Значимые различия имеются по уровню дифференциального порога проприоцептивной чувствительности в двигательном анализаторе на большие интервалы ( $t = -2,23$ ;  $p \leq 0,033$ ). У более старших пожарных оно значительно ниже. Можно предположить, что с возрастом происходит снижение уровня дифференциального порога проприоцептивной чувствительности в двигательном анализаторе на большие интервалы у пожарных.

Таким образом, рассмотрение профессиональной деятельности пожарных как многоуровневой иерархической системы позволяет систематизировать деятельность, увидеть соподчиненность психологических свойств личности пожарных, что важно учитывать в процессе подготовки специалистов. Так, если в деятельности, например, ведущим является уровень психических процессов, остальные начинают играть по отношению к нему вспомогательную роль. Если же речь идет о подготовке специалистов, то формирование психологических свойств должно идти от нижележащих к вышележащим уровням.

### Литература

Бекаревич О. Л. Диагностика профессиональной психологической пригодности курсантов к деятельности по противопожарной защите и спасательным работам: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2003.

- Боковиков А. К.* Механизмы формирования стрессоустойчивости операторов при моделировании экстремальных условий деятельности: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. Ярославль: Калужский филиал МГЭИ, 2003.
- Васильева В. И.* Личностные характеристики и состояние напряженности в трудовой деятельности // Психическая напряженность в трудовой деятельности. М., 1989. С. 217–224.
- Дутов В. И., Голома К. В.* Влияние пожарной ситуации на поведение людей при пожарах // Безопасность людей при пожарах: Сб. науч. трудов. М., 1984. С. 24–30.
- Дутов В. И., Чурсин И. Г.* Психофизиологические аспекты деятельности человека при пожаре. М., 1993.
- Зиньковская С. М.* Связь инициативности личности с учебно-профессиональной активностью курсантов-пожарных [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.11. М.: Российский ун-т дружбы народов, 1999. С. 23–24.
- Крюков К. Ю.* Роль темперамента в экстремальных условиях летной деятельности [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М.: Московская гуманитарно-социальная академия, 2003.
- Никифоров Г. С.* Надежность профессиональной деятельности. СПб.: Изд-во Петерб. ун-та, 1996.
- Никифоров Г. С.* Самоконтроль как механизм надежности человека-оператора. Л.: Изд-во Ленинград. гос. ун-та, 1997.
- Панин Л. Е.* Биохимические механизмы стресса. Новосибирск: Наука, 1983.
- Самонов А. П., Вяткин Б. А.* Психологическая подготовка пожарных. Пермь, 1971.
- Цагарелли Ю. А.* Теория и практика системной диагностики человека. Учеб. пособие. Казань: Таглитат: ИЭУИП, 2002.

## **ОТРАЖЕНИЕ ВНУТРЕННИХ КОНФЛИКТОВ В МОТИВАЦИОННО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЕ ЛЮДЕЙ «ПОМОГАЮЩИХ» ПРОФЕССИЙ**

*А. Н. Фомина (Нижний Новгород)*

**П**роблема оптимального психологического состояния работников сферы «человек–человек» является актуальной и значимой в сегодняшней действительности. Психологи, педагоги и врачи, непосредственно работая с другими людьми, оказывают влияние на их личностное развитие, эмоциональное состояние.

Существование внутренних неосознанных конфликтов приводит к состоянию напряжения, неудовлетворенности складывающейся жизненной ситуацией, появлению синдрома эмоционального выгорания.

Проблема возникновения и протекания внутреннего конфликта личности будет актуальна всегда, так как система детерминант внутреннего конфликта многоаспектна и связана не только с индивидуальными особенностями развивающейся личности, но во многом с социальными условиями ее жизни и деятельности. Большое значение изучению противоречий и конфликтов в процессе развития человека уделялось и уделяется отечественными психологами: С. Л. Рубинштейном, К. А. Абульхановой-Славской, Л. И. Анцыферовой, В. А. Петровским, Д. Н. Леонтьевым и др.

Целью данной работы было изучение такой детерминанты мотивационно-личностной сферы педагогов, психологов и медицинских работников, как соотношение ценности и доступности конкретных жизненных сфер в данный период времени.

Основной психометрической характеристикой методики Е. Б. Фанталовой является показатель «ценности–доступность», отражающий степень рассогласования, дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере. Высокий показатель степени дезинтеграции свидетельствует о наличии блокады основных потребностей, внутренней конфликтности.

Высокий уровень преобладания ценности данной жизненной сферы над ее доступностью говорит о наличии стойкого «внутреннего конфликта», конфликта «хочу» и «могу», «есть» и «должно быть».

Значимое преобладание «доступности» над «ценностью» отражает наличие «внутреннего вакуума», некоторой «избыточности» в определенной жизненной сфере.

В данной методике определяется также «бесконфликтная сфера», так называемая «нейтральная зона», это жизненные сферы, в которых в основном совпадают потребности и возможности испытуемого.

Большое значение для психотерапевтической работы на основании данных исследования мотивационно-личностной рассогласованности имеет анализ так называемых «ресурсных зон». Ресурсные зоны показывают те жизненные сферы человека, которые являются не только высокоценными (не ниже 7 баллов из 12), но и доступными.

В исследовании участвовало 104 специалиста (34 педагога, 54 медицинских работника, 15 психологов). Все специалисты – женщины в возрасте от 22 до 70 лет.

На основании подсчетов по интегральному показателю методики, равному сумме расхождений по модулю  $R = \sum |Ц_i - Д_i|$  для всех 12 понятий выделяли группы с высоким, средним и низким уровнем рассогласованности в мотивационно-личностной сфере (нормативный показатель  $33,02 \pm 1.61$ ).

Был проведен анализ особенностей проявления внутреннего конфликта у участников исследования в зависимости от выраженности общего уровня дезинтеграции. По величине индекса «Ц-Д» были выявлены три уровня дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере.

От 0 до НОРМЫ – низкий уровень дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере (уровень согласованности). От НОРМЫ до 50 – средний уровень дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере. От НОРМЫ 50–72 – высокий уровень дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере.

По нашим подсчетам высокий показатель дезинтеграции имеют 40% психологов, 29% педагогов и 28% медицинских работников.

Были обнаружены общие тенденции в проявлении «внутреннего конфликта» и «внутреннего вакуума» у всех групп, независимо от степени выраженности дезинтеграции, а также отличия между группами с разным уровнем мотивационно-личностной согласованности.

До 50% испытуемых в каждой группе имеют «внутренний вакуум» в таких сферах, как «активная, деятельная жизнь»; «красота природы и искусства», «познание»; до 20% – в сфере «интересная работа», «творчество». Эти сферы жизни у данной группы испытуемых являются доступными, но недостаточно ценными.

Эти сферы деятельности представителей «помогающих» профессий некоторым образом связаны с замещением недоступных в данный период жизни ценностей.

«Проблемными» сферами, по которым отмечается наличие «внутреннего конфликта», даже в группах с низким общим показателем дезинтеграции оказались такие, как «здоровье», «материально-обеспеченная жизнь».

Несмотря на то что внутренний конфликт в таких жизненных сферах, как «любовь» и «счастливая семейная жизнь», присутствует у испытуемых из каждой группы, происходит значимое уменьшение количества испытуемых с выраженными конфликтами в этих сферах от высокого показателя общей дезинтеграции к низким показателям ( $p < 0,01$ ). И именно эти сферы жизни составляют основу «ресурсной зоны» у людей с низким показателем дезинтеграции в личностно-смысловой сфере.

Ресурсная зона у всех групп испытуемых связана с «наличием хороших и верных друзей». До 40% испытуемых каждой группы определяют эту сферу жизни как высокоценную и высокодоступную.

Тенденции к более выраженным зонам ресурсности от группы с высокими показателями к группе с низкими показателями индекса дезинтеграции связаны с такими сферами жизни, как «творчество» и «уверенность в себе».

Исходя из полученных данных можно сделать вывод о том, что для исследуемого коллектива медиков, преимущественно женщин среднего и старшего возраста, наибольшую ценность имеет отсутствие материальных затруднений и здоровье. Вслед за этим наиболее значимыми оказываются наличие счастливой семейной жизни и любовь. Отсутствие существенных расхождений значимости и доступности по этим ценностям обеспечивает низкий уровень дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере и способствует удовлетворенности жизнью в целом.

В свою очередь, возможность вести активную, деятельную жизнь, доступность красоты природы и искусства, возможность творческой деятельности и интересная работа для изучаемой выборки не несут в себе ресурсных возможностей и при высокой доступности могут являться неосознанно отвергаемыми ценностями.

## **ПОКАЗАТЕЛИ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА**

*Т. Г. Харитонова (Нижний Новгород)*

**В** процессе становления и развития психологической службы образования при выделении профилактики в самостоятельный вид деятельности происходило переосмысление понимания ее смысла, места, роли, содержания и особенностей организации. Но выделение профилактики в самостоятельный вид деятельности в литературных источниках высвечивает тенденцию ухода многих авторов от описания ее специфичных операционализированных средств. В таком понимании профилактическая деятельность выступает в качестве системообразующего вида деятельности психолога и остальные (просвещение, диагностика, консультативная и коррекционно-развивающая работа) выступают в качестве средств ее осуществления.

Теоретический анализ позволил нам конкретизировать сущность психопрофилактики и специфику ее целеполагания. Мы пришли к выводу, что сущность психопрофилактики отражается в самой цели психологической службы образования и заключается в обеспечении условий для полноценного развития человека на основе его способностей к саморегуляции, саморазвитию и потребностей к самоактуализации. При этом оптимальный уровень развития рефлексивных и прогностических способностей поможет психологу повысить эффективность своей работы. Для нас становится очевидным, что профилактика в зависимости от целеполагания конкретной

работы может рассматриваться как самостоятельный (системообразующий) вид деятельности психолога и как одна из необходимых задач любого другого вида его работы, как смыслообразующий компонент деятельности психолога.

Таким образом, систематизация имеющихся в психологии подходов к пониманию сущности и специфики психопрофилактики в деятельности психолога позволила нам конкретизировать само понятие психопрофилактика. Итак, *психопрофилактика – это смыслообразующий компонент деятельности психолога, заключающийся в обеспечении условий полноценного развития человека на основе его способности к саморегуляции и потребности в самоактуализации, которые достигаются за счет установки на видение позитивного как в человеке, так и в самом педагогическом процессе, а также максимальной субъективной активности того, с кем вступает во взаимодействие психолог.*

Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой личность психолога рассматривается как основополагающий фактор всей его деятельности. Личностные качества психолога определяют его профессиональную позицию. Это позволило нам ввести и уточнить границы понятия «профилактическая направленность» психолога, определив ее показатели.

Термину «направленность», трактуемому в русском языке как «сосредоточенность мыслей, интересов» (Мещеряков, Зинченко, 2003, с. 376), в английском как *trend* – «общее направление, тенденция» (Мюллер, 1981, с. 784), в отечественной психологии, начиная с работ С.Л. Рубинштейна (1966), который впервые использовал данное понятие, придается большой смысл и множество значений.

В психологии особенно широкое распространение этот термин получил в словосочетании «направленность личности» (Рубинштейн, 1966; Божович, 1968), которую определяют как «устойчивую (трансситуативную) устремленность, ориентированность мыслей, чувств, желаний, фантазий, поступков человека и которая является следствием доминирования определенных (главных, ведущих) мотиваций» (Мещеряков, Зинченко, 2003, с. 323).

Авторы при анализе понятия «направленность» отмечают сложность его операционализации (Якобсон, 1969; Рейнвальд, 1974; Додонов, 1984). Выделяются три основные причины: 1) «речь идет о проекции на поток сознания и поведения латентных, скрытых от внешнего наблюдения факторов (мотивов, потребностей); 2) в связи с неопределенностью критериев для различения устойчивых и ситуативных фактов (устойчивость личностной мотивации не означает ее единственности, ее монополии на детерминацию поведения и пере-

живаний); 3) в связи с тем, что личность непосредственно не осознает своей направленности (скрытость от «внутреннего наблюдения»)» (Мещеряков, Зинченко, 2003, с. 323).

П. М. Якобсон считает, что сначала необходимо уточнить понятие «направленность», а затем отдать себе отчет в том, как эта направленность может проявляться в поведении и действиях человека. «Под направленностью подразумевается такое сложное образование в личности, которое должно очертить особенности тенденций поведения и действий человека, определяющих в социальном плане его облик по существенным линиям: его отношения к другим людям, к себе, к своему будущему и т. д.» (Якобсон, 1969, с. 185–186).

Направленность личности проявляется в особенностях интересов и целей личности, в ее потребностях и в установках. Направленность личности, как отмечает В. С. Мерлин (1971), может проявляться в отношении к другим людям, к обществу, к самому себе.

П. М. Якобсон (1969) пишет, что, говоря о направленности личности, следует говорить о различных ее видах. Отметим, что в отечественной психологии термин «направленность» сочетается с такими характеристиками, как «профессионально-педагогическая направленность» (Кузьмина, 1967), «эмоциональная направленность» (Додонов, 1984), «личная, коллективная и деловая направленность» (Божович, Неймарк, 1972). Такая смысловая дифференциация направленности показывает, что она может определяться не комплексом каких-то факторов, а только одним из них (например, личностной или коллективной установкой).

Поскольку в психологии понятие «направленность» очень часто рассматривается через установки (Узнадзе, 1966), через понятие «доминанта» (Ухтомский, 2002), ценностные отношения (Ананьев, 1994), смыслы (Леонтьев, 1999), то мы сочли возможным обозначить общие тенденции доминирования, установок, ценностных отношений, хорошо и недостаточно осознаваемых в профессиональной деятельности, единым термином «профессиональная направленность». При этом в профессиональной направленности необходимо выделять ее суммарные составляющие, обусловленные основными функциональными обязанностями или видами деятельности. Таким образом, *профессиональная направленность практического психолога может классифицироваться по доминированию, ценностному преобладанию одного из видов деятельности психолога* (например, психодиагностическая направленность, коррекционная направленность, просветительская, консультативная и, в частности, профилактическая направленность).

На основе анализа специальной литературы и практики работы психологов образования мы можем заключить, что профилактическая

направленность проявляется как в отдельных профессиональных ситуациях, так и в целом в деятельности практического психолога. Она определяет особенности его восприятия реальной ситуации, влияет на логику его поведения, отражая тем самым его профессиональную позицию. Понимание сущности профилактической деятельности дает нам основание заключить, что профессиональные позиции психолога являются наиболее значимыми для осуществления психопрофилактики.

Профессиональные позиции тесно связаны с мотивацией психолога, с осознанием им смысла своей деятельности. Гуманистические профессиональные позиции психолога, с точки зрения профилактической направленности, определяют нацеленность на позитивное как в человеке, так и в самом педагогическом процессе, веру в успех, создание условий для максимальной субъективной активности того, с кем он взаимодействует.

Неотъемлемой частью профессиональной позиции психолога является установка на решение профилактической задачи любого вида его профессиональной деятельности. Установка на профилактическую задачу в профессиональной деятельности психолога обогащает все другие виды деятельности, создавая тем самым «ситуацию успеха» для того, с кем вступает во взаимодействие психолог.

Становлению профилактической направленности психолога способствует сдвиг мотивации психолога с предметной стороны его деятельности (хоть что-то делать в ОУ) на осознанную, целенаправленную, системную, своевременную деятельность. Особая роль в развитии профилактической направленности в деятельности психолога принадлежит его самосознанию, в частности внутренней осознаваемой позиции (установке) на видение позитивного, изначально благоприятного как в человеке, так и в любом процессе. Поддерживается профилактическая направленность стремлением быть и оставаться профессионалом в своей профессии и способствовать решению поставленной перед психологической службой образования цели – содействовать психологическому здоровью личности. Таким образом, *под профилактической направленностью мы понимаем общую тенденцию доминирования, ценностного преобладания в деятельности психолога психопрофилактики.*

**К основным ее показателям мы относим:**

- 1 *Осознание значимости психопрофилактики в деятельности психолога* (понимание значимости данного вида деятельности в психологической службе образования; наличие интереса к профилактической деятельности; признание приоритетности

профилактического вида деятельности в своей профессиональной практике).

- 2 *Осведомленность о сущности и специфике психологической профилактики* (осознание сущности профилактической деятельности и специфики ее целеполагания; принятие принципов организации профилактической работы; теоретическая и методическая вооруженность (наличие профессиональных знаний, объективно необходимых для успешной деятельности психолога, их определенная систематизация); умение выделять актуальные направления (проблемы) деятельности; способность к прогнозированию результатов деятельности, видение перспектив в работе);
- 3 *Активная позиция в реализации профилактической функции* (презентация необходимости и важности профилактической деятельности другим субъектам образовательного пространства; осознанная, преобразующая, целенаправленная инициатива в выборе целей и содержания работы; восприимчивость к новому; совершенствование своих прогностических способностей, основанных на механизме вероятностного прогнозирования);
- 4 *Наличие нравственной основы и установки на профилактическую задачу любого вида деятельности* (умение воспринимать позитивное в любой ситуации и в любом проявлении человека; уклонение от оценочных суждений по поводу достижений человека; забота об информационной и личностной амплификации того, с кем вступаешь во взаимодействие; доброжелательность и открытость; ответственность за свои слова и действия);
- 5 *Рефлексивность по отношению к процессу и результату деятельности* (анализ своего профессионального опыта; реалистичность оценки своих возможностей и уровня квалификации, а также осознание необходимых ограничений в своей деятельности; рефлексия ценностно-смыслового компонента профессиональной деятельности; достижение конгруэнтности между личностными ценностями и декларируемыми целями и задачами профессиональной деятельности; потребность в творческом подходе к работе, в самосовершенствовании).

Мы полагаем, что профилактическая направленность деятельности психолога, имеющая такие характеристики, сможет обеспечить оптимальные условия эффективности деятельности психологической службы образования, а следовательно, и всего педагогического процесса.

Целью нашего исследования было выявить профессиональную направленность деятельности практических психологов и определить, насколько профилактика представлена в их работе.

Исследование состояло из двух этапов. *На первом этапе* использовался субъективно-оценочный метод диагностики, основанный на анализе ответов психологов на вопросы анкеты. На данном этапе в исследовании приняли участие 100 практических психологов, работающих в образовательных учреждениях Нижнего Новгорода и Нижегородской области. Среди них 64 школьных психолога и 36 психологов из дошкольных учреждений со стажем работы от 1 до 14 лет. Респонденты индивидуально заполняли разработанную нами анкету, целью которой было *изучение осознания психологами своей профессиональной деятельности, в частности профилактической.*

*На втором этапе* с целью выявления степени и особенностей отражения профилактической деятельности в основной документации психолога образования, использовался праксиметрический метод. Нами были проанализированы 35 годовых планов, 35 годовых аналитических отчетов и 186 аттестационных работ проекторочного характера, представленных практическими психологами при прохождении квалификационного испытания на вторую, первую и высшую категории.

Изучение профессиональной направленности практических психологов по отношению к профилактическому виду деятельности показало ограниченную представленность профилактики в деятельности психологов.

В качестве иллюстрации приведем некоторые полученные нами результаты. Так, например, приоритетное положение профилактики в своей профессиональной деятельности отметили 20% респондентов, что составляет 20 человек из 100 опрошенных психологов. При этом только 6% практических психологов признают себя компетентными в данном виде деятельности. 13% считают, что профилактика востребована в их учреждении (из них 5% указывают на ее востребованность родителями, 8% администрацией). Вопрос анкеты о содержании психопрофилактической работы оказался самым трудным для практиков, поэтому 39% опрошенных респондентов оставили данный вопрос анкеты без ответа или использовали формулировку «затрудняюсь ответить». Отсутствие информации по профилактическому виду деятельности во время профессиональной подготовки констатировали 84% респондентов, участвующих в опросе. Только 2,6% психологов, что составляет 5 человек из 186, выбрали для защиты на квалификационных испытаниях данный вид деятельности, чтобы показать свою компетентность и результативность деятельности в данном направлении.

Мы считаем, что данные, полученные при использовании субъективно-оценочного и праксиметрического методов, свидетельствуют

не только о слабой представленности профилактики в их профессиональной деятельности. Они демонстрируют также неоднозначность в ее понимании, что является показателем недостаточной осведомленности практических психологов в вопросах психопрофилактики. Приходится констатировать, что знания психологов о профилактической деятельности отрывочны и неглубоки, что закономерно сказывается на неумении планировать профилактическую деятельность, грамотно отражать ее в профессиональных документах и вербализовывать ее сущностные составляющие.

Таким образом, в ходе исследования были выделены следующие *тенденции*:

- 1 Профилактика отождествляется многими психологами с просвещением.
- 2 Практические психологи при освоении своей профессиональной деятельности и осмыслении приоритетов работы проходят тот же «исторический путь», что и психологическая служба образования в целом (т. е. от приоритета простой диагностики к коррекции, затем консультированию и, наконец, к сопровождению целостного процесса развития субъектов образовательного пространства (т. е. профилактике)); показательно, что приоритетность диагностики в своей работе отметили 53% начинающих психологов.
- 3 Психологи, работающие в дошкольных учреждениях, имеют большую ориентированность на те виды деятельности, которые по своей сути содержат определенную профилактическую направленность (например, развивающая и просветительная работа).

В целом состояние профилактической деятельности характеризуется по выделенным нами показателям как неудовлетворительное, нуждающееся в оптимизации процесса повышения квалификации и профессиональной компетентности психологов в профилактическом виде деятельности.

Выявленная нами неподготовленность психологов к профессиональному осуществлению данного вида деятельности явилась основанием для разработки специальных программ по повышению компетентности будущих специалистов и практикующих психологов в понимании сущности, специфики и особенностей организации профилактической работы в образовательном учреждении (организации), а также создания специальных условий для проявления способности к рефлексии, что, в свою очередь, будет способствовать становлению профилактической направленности их профессиональной деятельности.

## Литература

- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания: Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1994.
- Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. СПб., 2003.
- Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.
- Додонов Б. И. Потребности, отношения и направленность личности // Вопросы психологии. 1973. № 5. С. 19–29.
- Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирования его личности. Л., 1967.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
- Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 1999.
- Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека. Пермь, 1971.
- Мюллер В. К. Англо-русский словарь. М., 1981.
- Неймарк М. С. Направленность личности и аффективной неадекватности у подростков // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1966.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.
- Рейнвальд Н. И. Личность как предмет психологического анализа. Харьков, 1974.
- Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М., 1966.
- Ухтомский А. А. Доминанта. СПб., 2002.
- Яacobсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНЦЕПЦИЙ РЕГУЛЯЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ И САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРИ ОЦЕНКЕ И АДАПТАЦИИ ПЕРСОНАЛА РАЗЛИЧНЫХ КАТЕГОРИЙ

К. А. Хвостов (Москва)

Одной из важнейших задач практического психолога, оценивающего персонал для организации, является моделирование личностных особенностей эффективного сотрудника, среди которых выделяются: саморегуляция и сформированность различных сторон самосознания.

В основе процедуры оценки лежит необходимость прогнозирования управляемости и возможностей персонала, поэтому для получения полноты картины используется ситуационный подход, – моделируются случаи деятельности от комфортных до депривующих.

В случае достаточно сильно депривированной профессиональной деятельности, например у менеджеров различного уровня, предполагается проведение стрессового интервью. Стрессовое интервью моделируется в зависимости от конкретных условий будущей деятельности: окружения – кто и где будет взаимодействовать с сотрудником, соответственно, каково необходимое ему «жизненное пространство», насколько близко он готов допустить другого человека в свою личную зону, не испытывая при этом фрустрации; каковы условия, приводящие его к дискомфорту, что именно оказывает воздействие: шум, недостаточная или избыточная освещенность, температурные условия, запахи и т. д.; необходимости к сохранению толерантности в условиях длительного ожидания (как долго – время) – каковы способы реагирования, когда про кандидата «забыли». На уровне изучения непосредственного поведения кандидата в ответ на взаимодействия возможны как бы случайные варианты депривации: физической – быстрое перемещение из офиса в офис с этажа на этаж; сенсорной – недостаточная громкость чужой речи или слишком высокий темп задавания вопросов для их восприятия, плохая читаемость каких-либо текстов и т. д. На уровне изучения способностей показательными параметрами может являться динамика освоения нового материала, связанного с профессиональной деятельностью, и оценка его значимости конкретным сотрудником, соотнесение с различными структурными звеньями самосознания. Обычно предполагается что чем выше уровень должности, тем более высока должна быть осознанность различных событий, соответственно, повторяющаяся неадекватность оценок и поведения может свидетельствовать о недостаточной пригодности кандидата. При изучении непосредственно самосознания личности возможно использование различных устоявшихся представлений отечественных исследователей. Так, следуя концепции В. С. Мухиной, возможна депривация различных структурных звеньев самосознания, когда «случайно» что-то путается или явно сознательно дается негативная оценка, что дает возможность оценивать и прогнозировать толерантность на ненамеренные или преднамеренные действия другого: имени – «случайно» путается имя или отчество; психологического времени личности – высказываются негативные суждения о прошлом опыте кандидата, составленном резюме; социального пространства личности – депривированы права, гипертрофируются обязанности. Депривация половой идентификации и образа тела обычно в профессиональной деятельности не практикуется и поэтому не моделировалась. Схема анализа типов реагирования показывает важность или незначимость определенного звена и готовность к социально нормативным реакциям, рассмотренным в методике

депривации структурных звеньев самосознания на основе дихотомического деления: активность–пассивность, лояльность–нелояльность, адекватность–неадекватность.

Дополнительное преимущество при подборе по сравнению с односторонними действиями практического психолога имеет согласованное взаимодействие консультанта кадрового агентства с менеджером по персоналу, когда моделируется поведение кандидата в ответ на неопределенную ситуацию, – его просят не предпринимать до некоторого времени самостоятельных действий по появлению в организации, так как это может повлиять на работу подразделения, куда он устраивается; здесь интерес представляют следующие параметры поведения кандидата: адекватность и лояльность.

При оценке сотрудника внутри организации ситуация неопределенности может задаваться службой персонала «случайно» – через секретариат, какие-либо информационные потоки и т. д. Изучение проявлений социального нормативного поведения личности в ситуациях, внешне противоположных стрессовым, возможно в ситуациях адекватного или неадекватного позитивного оценивания респондента со стороны специально подготовленного интервьюера с использованием техники комплимента на различных уровнях – от внешнего вида, поведения до способностей и личностных особенностей. Схема анализа в некоторой степени аналогична оценке типов поведения при депривации, возможен также анализ появления фрустрации или ее отсутствия на основе учета, как и ранее, содержания речи и компонентов невербалики.

Комплексный расширенный вариант оценки включает в себя рассмотрение баланса основных проявившихся эмоциональных состояний (позитивных, ориентировочных, негативных) и их сопоставление при разных видах внешнего воздействия: стрессового, неопределенности, позитивного, а также после окончания интервью. Данная схема позволяет в определенной степени спрогнозировать поведение личности в стрессе, что дает дополнительные возможности для адаптации в должности в зависимости от оргкультуры организации. В случаях недостаточно высокого уровня самоконтроля у топ-персонала по возможности проводится обучение приемам саморегуляции внешних невербальных проявлений, релаксации и диссоциации, ведется коучинг от развития социальной перцепции вплоть до работы с иррациональными убеждениями по различным структурным звеньям самосознания. Полученные результаты при адекватной самооценке у специалистов позволяют им продвинуться к значительным достижениям, когда более важными являются профессиональные успехи, а не повседневные условия.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКОГО МЕТОДА В ИЗУЧЕНИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

*Е. В. Шароградская (Нижний Новгород)*

Появление психолога-практика как специальности массовой профессии создало радикально новую ситуацию для разработки теоретических оснований его деятельности. Следует отметить, что современное состояние психологической практики не удовлетворяет в полной мере ни самих практических психологов, ни социум, ожидающий от них решения многих проблем. Доказательством этого может служить статистика смены мест работы психологов, «эффекты их психологического сгорания», низкий процент трудоустройства выпускников психологического факультета, нарекания на низкий уровень профессиональной подготовки, отсутствие у них способностей отвечать на вызовы социальной деятельности и т. д. В связи с этим возникла необходимость переосмысления форм обучения и подготовки психолога (Чиркова, 2008).

Дело в том, что с ростом потребности в психологах увеличилось число студентов, случайно выбирающих психологические факультеты. Возникла проблема построения такой системы образовательного процесса в высшем учебном заведении, которая учитывала бы как индивидуальные возможности профессионального становления будущего психолога, так и особенности его личностного развития. Общеизвестным является представление о том, что личность психолога выступает в качестве одного из основных инструментов его работы. По существу, личность специалиста, «Я-как-инструмент», является основным средством, стимулирующим совершенствование личности другого.

На сегодняшний момент проблемы личностного развития и профессионального становления студента-психолога еще остаются малоизученными. Наше исследование показало, что у части студентов имеется несоответствие между объективным содержанием предстоящей профессиональной деятельности и их личностными смыслами и установками. Более того, многие абитуриенты поступают на психологический факультет, чтобы решить свои личностные когнитивные, волевые и эмоциональные проблемы. Это затрудняет их профессиональное обучение, увеличивает подверженность стрессу и ограничивает эффективность профессионального развития. Возникает вопрос о том, как помочь будущему специалисту выявить и проработать его собственные проблемы, которые находятся часто в области бессознательного.

Мы сочли возможным для анализа обыденного сознания студентов и их жизненных сценариев, особенностей самовосприятия

использовать психосемантические методы. Психосемантика позволяет преодолеть противостояние объектного и субъектного подходов к изучению личности, поскольку суть психосемантического подхода – экспериментальное изучение личности через исследование категориальной структуры индивидуального сознания.

Психосемантика как научная область психологии позволяет изучать генезис, строение и функционирование индивидуальной системы значений, опосредующей процессы восприятия, мышления, памяти, принятия решения и т. п. (Психологический словарь, 1996, с. 311). Для нашего исследования были использованы принципы и методы психоэкологии, касающиеся состояния и поведения человека как информационного объекта в информационной среде обитания, разработанные академиком РАЕН И. В. Смирновым и его коллегами в НИИ психотехнологий.

Исследование психосемантических факторов, то есть тех сфер жизнедеятельности, которые вызывают у испытуемых яркие аффективные переживания и связаны с тем или иным фактором риска, позволили нам своевременно выявить студентов, требующих специального внимания.

Использование психосемантического анализа личности с помощью компьютера дает возможность исследовать человека на наличие патологических мотивов (например, суицидального, алкоголизации, наркотизации) и установить их иерархию среди основных исследуемых мотивов поведения. Выявление высокой субъективной значимости тех или иных сфер, мотивов, явлений, событий, влияющих на личностное развитие и дальнейшую профессиональную деятельность студента, дает возможность определения профессионально важных качеств и выявления групп риска. Все вышеперечисленное дает огромное поле для исследования в целях дальнейшей разработки индивидуальных программ по повышению психологического здоровья студентов, а также позволяет наметить пути повышения эффективности психологического сопровождения и оптимизации учебного процесса. Кроме этого, внедрение разработок психоэкологии в высших учебных заведениях может обеспечить проведение более качественного отбора на различные специализации психологических факультетов старших курсов с учетом субъективного состояния студентов.

### **Литература**

- Лурия А. Р. Диагностика следов аффекта. Психология эмоций. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. С. 228–234.
- Смирнов И. В. Психоэкология. М.: Холодильное дело, 2003.
- Чиркова Т. И. Методологические основы психологии. Практикум. Н. Новгород: ВГИПУ, 2008.

## ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СЕМООПРЕДЕЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ИЗ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

*Л. Г. Юрченко (Славянск-на-Кубани)*

**П**роблема профессионального самоопределения, то есть проблема выбора профессии, становления и закрепления в избранной сфере профессиональной деятельности всегда была актуальна для молодежи и всегда была предметом изучения философов, педагогов, психологов, социологов.

Е. А. Климов так определяет понятие профессионального самоопределения: «Профессиональное самоопределение уместно понимать в общем виде как деятельность человека, принимающую то или иное содержание в зависимости от этапа его развития как субъекта труда» (Климов, 1996. с. 38).

Профессиональное самоопределение рассматривается как сложный динамический процесс формирования личностной системы своих базовых отношений к профессионально-трудовой среде, развитию и самореализации духовных и физических возможностей, разработка профессиональных, жизненных планов и намерений, становления реалистического образа профессионала.

Самоопределение – это выбор, но для него недостаточно знать окружающий мир людей, вещей, природы. Выбор по отношению к чему? По отношению к себе. Познание себя, своего «Я», своих притязаний и возможностей для самоопределения и лучшей реализации своих сил – новая достойная гуманизма задача образования – обучения и воспитания (Климов, 1996, с. 416).

Все это позволяет определить сущность профессионального самоопределения как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения.

Процесс самоопределения подростка (в самом широком его понимании – как процесс полоролевого самоопределения, профессионального выбора, становления идентичности, ценностно-смыслового самоопределения) выступает как одна из ведущих возрастных задач отрочества и определяется той ситуацией множественных выборов, в которой оказывается подросток.

Основное содержание подросткового этапа социализации определяется ситуацией множественных социальных выборов. Актуальной же ее способностью является протекание процесса самоопределения в ситуации нестабильности общества в целом и в частности – кризиса привычных норм и ценностей. Таким образом, потенциальная, объективная заданность трудностей подросткового

самоопределения вытекает прежде всего из самого факта дестабилизации социальной жизни, что выражается, возможно, не только и не столько в отсутствии норм социального поведения, сколько в том, что сегодня они не образуют четко структурированных нормативных моделей.

Возможность выбора профессии рассматривается как условие жизненного самоопределения личности и успешной интеграции ее в общество. Для нашего общества предпочтительнее всего модель прагматического выживания, основу которой составляют саморегуляция (управление своими поступками, состояниями), самообладание (способность действовать разумно и взвешенно в сложных жизненных ситуациях), самосознание (осознание своих качеств), самоактуализация (личностное самосовершенствование) и самоопределение (самостоятельный выбор каждым своего жизненного пути, целей, ценностей, нравственных норм, будущей профессии и условий жизни).

Прагматический подход находит выражение в характеристике молодого поколения, «хотят работать», «могут работать», «ищут работу». При ориентации на такой подход от общества требуется решение ответственной задачи – предоставить каждому человеку возможность для выбора собственной жизненной позиции, «включения» механизмов личностного самосовершенствования.

Психологический анализ профессионального самоопределения подростков показывает, что этот процесс по-разному осуществляется в разных образовательных учреждениях: детском доме, школе-интернате и массовой школе. Различие состоит в том, что в обычной школе вначале формируются более реалистичные представления о своей будущей профессии, а у воспитанников школы-интерната достаточно рано складываются идеализированные, нереалистичные представления о своей будущей профессии, поэтому отношение к выбору у них, как правило, неосознанное, противоречивое, фрагментарное.

За воспитанника детского дома или школы-интерната этот акт совершают другие, и он обусловлен системой общественного воспитания. По существу, процесс профессионального самоопределения превращается для воспитанников школы-интерната в акт профессионального определения. Учитывая то обстоятельство, что профессиональное самоопределение в старшем подростковом возрасте является важнейшей составляющей личностного самоопределения, можно предположить, как неблагоприятно это может сказаться на всем ходе становления личности, ее жизненном пути.

Несмотря на широкий спектр образовательных «услуг» и палитру различных форм образовательных учреждений, которые их предо-

ставляют, поколение детей из школы-интерната – это поколение ограниченного выбора. Ввиду отсутствия по разным причинам широких возможностей профессионального выбора, положение данной группы на рынке труда неустойчиво, а шансы получить высококлассное профессиональное образование невелики.

Изначально ученики школы-интерната не ориентированы на высшее образование, у них не определены конкретные формы профессионального образования и формы его получения. Ситуация находится во власти случая, а определяющим фактором становится возможность поступить в то или иное профессиональное училище, обеспечивающие жизненно необходимые условия существования (жилье, питание) и как второстепенный фактор – получение профессии.

В пилотажном исследовании, проведенном со старшеклассниками школы-интерната № 2 г. Абинска по определению мотивации выбора профессии мы использовали методы изучения профессиональных намерений старшеклассников и изучение профессиональных интересов учащихся (Голомшток, 1979, Климов, 1969).

В исследовании акцент делался не на оценку актуального уровня способностей, а на выявление индивидуально-психологических особенностей и мотивации учащихся с учетом ситуации, когда профессионально важные качества этих детей находятся в скрытом состоянии ввиду отсутствия возможностей и желания для их проявления.

Нами было выявлено, что для учащихся школы-интерната характерны неустойчивость эмоционального состояния, недостаточный уровень самосознания, неадекватная самооценка, отсутствие жизненного опыта, знаний о мире профессий и рынке труда, особенностях выбора профессии.

Проведенное исследование мотивов профессионального выбора детей-сирот школы-интерната позволило выделить ряд проблем, с которыми они сталкиваются в процессе самоопределения и решение которых позволило бы этим детям успешно адаптироваться в социуме и мире профессий: необходимость информации, сопровождающей процесс профессионального самоопределения, – 71%; потребность учащегося сделать выбор профессии – 66%; потребность в профессиональном становлении, разработка этапов построения профессиональной карьеры – 51%; необходимость приобретения навыков саморегуляции и психологического сопровождения этого процесса – 65%; необходимость преодоления неуверенности в собственных силах, тревожности – 53%; потребность в формировании адекватной самооценки – 81%.

В процессе исследования выяснилось, что дети-сироты неадекватно оценивают свои возможности и не в состоянии соотносить

их с собственным выбором профессии, со своими интересами, склонностями и, самое важное, со способностями и возможностями. Учащиеся школы-интерната не умеют составлять свой собственный профессиональный план и аргументировать свой выбор.

При осуществлении выбора профессии данному контингенту школьников необходимо учитывать не только свои интересы, увлечения, но и адекватно оценивать знание и учет собственных способностей и возможностей; знание требований профессии к человеку, а также умение соотносить свои возможности с требованиями рынка труда.

Ограниченная возможность реализации собственного потенциала является особенностью профессионального самоопределения детей в детских домах и школах-интернатах, что связано с условиями, оказывающими влияние на процесс формирования жизненной позиции, а также на мировоззрение старшеклассников и их мировосприятие. Это приводит к возникновению инфантилизма в детской среде и закреплению мотивации избегания неудач в их повседневной жизни, что затрудняет процесс профессионального самоопределения. Как правило, выбор этих детей ограничивается получением рабочей специальности в профессиональном училище, которое обеспечивает им жизненно необходимые условия в получении профессии.

Работы по развитию личности будущего профессионала в ходе профессионального обучения предполагают актуализацию и психолого-педагогическую поддержку проектирования жизненных планов, которые включают отношение к таким параметрам собственной уникальной жизни, как: ценность бытия; личное и семейное благополучие; здоровье личное и близких; качество жизни (достаток, отдых, досуг); добропорядочность и опрятность жизни; стремление к полноценной жизни и приобщение к культуре; эффективность в качестве работника; приложение волевых усилий к созданию собственным трудом обеспеченной и/или состоятельной жизни; сохранение и приумножение материальных, духовных и культурных ценностей; общественное и культурное предназначение.

Обучение в профессиональном училище является начальным этапом профессионального становления детей-сирот. В этот период на передний план выступает учебная деятельность, но в отличие от школы-интерната она связана с освоением конкретного профессионального труда. Одним из важных источников профессионального развития является внешняя среда, где в качестве компонентов профессионального образования выступают преподносимые педагогами теоретические и практические знания, влияющие на профессиональное становление в условиях обучения. Следует отметить, что никакие

усилия педагогов не приведут к профессиональному росту, если учащийся не хочет осваивать материал и не движется сам, то есть не активен, не стремится быть субъектом учебной деятельности. Как отмечает Н. С. Пряжников: «Истинное развитие личности – это прежде всего саморазвитие, определяемое не внешними воздействиями как таковыми, а внутренней позицией самого человека» (Пряжников, 2002, с. 82).

Развитие субъекта возможно только в процессе преобразования мира и самого себя. Такое развитие осуществляется не само собой, не как естественный рост, а как сложный и трудный процесс преодоления возникающих проблем. В профессиональном училище учащиеся подходят к изучению отдельных наук с точки зрения будущей профессиональной деятельности. Основным психологическим новообразованием учащихся профессионального училища является рефлексия на собственный жизненный путь, самостоятельную деятельность по конкретной профессии и ее общественной ценности. Качественно меняется и мотивация учебной деятельности учащихся профессионального училища.

Исследование ведущих мотивов профессионального самоопределения учащихся профессионального училища демонстрирует следующие представления о выборе профессии детей из семьи и детей-сирот в сравнении.

В целях выявления мотивов, побудивших подростков выбрать рабочую профессию и поступить в профессиональное училище № 45 г. Славянска-на-Кубани, нами проведено анкетирование 83 учащихся из семьи и 65 учащихся-сирот и сделан сравнительный анализ.

Результаты исследования показали, что ведущим мотивом выбора профессии учащимися из семьи является мотив «профессия соответствует моим возможностям» – (38,7%), что показывает их уровень самооценки и ее адекватность

Учащиеся-сироты показали, что при выборе профессии ведущим был мотив «профессия казалась интересной» (32,2%). Для них интерес к профессии имеет важное значение и они не задумываются о своих способностях и возможностях в ее освоении.

Вторым по значимости мотивом выбора профессии для учащихся из семьи стало представление о том, что выбранная профессия высоко ценится в обществе, а значит, они предполагают быть успешными и иметь профессиональные перспективы в будущем, связанные с этой профессией. Для учащихся-сирот выбор профессии и предположения о том, что данная профессия высоко ценится в обществе, связывают с возможностью заработать. Для детей-сирот это особенно актуально, т. к. все их тревоги связаны с неопределенностью будущего,

в частности с отсутствием жилья, стабильного заработка, поддержки общества и т. д.

Дети-сироты, выбирая профессию, ориентируются также на хорошо оплачиваемую рабочую профессию, которая даст возможность выжить в трудных материальных условиях. Следующим по значимости условием при выборе профессии для них является интересная и содержательная работа, ценность профессии в обществе и то, что она соответствует их возможностям.

Как показывают результаты исследования на первом этапе обучения в профессиональном училище в среднем 40% учащихся из семьи определились с профессией окончательно, около 26% – нет, а 3% затрудняются ответить на этот вопрос. Вместе с тем более 65% детей-сирот не определились с выбором профессии окончательно, около 20% – затрудняются ответить на этот вопрос, и только 15% решили, что их выбор окончательный. Неопределенность и не всегда удачный выбор профессии детьми-сиротами обусловлен прежде всего поверхностными представлениями и скудностью информации о мире профессий и тех требованиях, которые каждая из них предъявляет к личности.

Актуальным является и то, что дети-сироты не умеют самостоятельно, осознанно делать выбор, у них нет опыта, их этому не учат в школах-интернатах, где, к сожалению, слабо организована профориентационная работа, поэтому представления детей-сирот об окружающей действительности наивны и нереалистичны, отсутствуют реалистичные представления о жизни в социуме, они испытывают тревогу, не умеют приспосабливаться к новым жизненным условиям.

Таким образом, обобщая результаты проведенного исследования, можно сказать, что большинство детей подросткового возраста имеют поверхностные представления о выбранной профессии, не умеют осознанно делать выбор; плохо представляют процесс профессионального обучения и профессиональной деятельности, нуждаются в психологической помощи и социальной поддержке, что является непременным условием успешного жизненного и профессионального самоопределения.

### **Литература**

- Голомшток А. Е.* Выбор профессии и воспитание личности школьников. М.: Педагогика, 1979.
- Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения. Ростов-н/Д: Феникс, 1996.
- Пряжников Н. С.* Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. М., 2002.

## ГЛУБИНА КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПОНИМАНИЯ ПРЕДМЕТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ВНУТРЕННЯЯ ПРЕДПОСЫЛКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

*В. П. Яссман (Хабаровск)*

**В** психологической литературе уделяется большое внимание проблеме профессионального становления человека преимущественно в аспекте формирования его как субъекта деятельности (Ананьев, 1974; Борисова, 1974; Брушлинский, 1994; Климов, 1991; Кудрявцев, 1981 и др.). Задача профессиональной подготовки заключается в обеспечении достаточно надежного поведения индивида в конкретных и типичных жизненных и профессиональных условиях, что определяет формирование устойчивых черт личности, характерных, в частности, для будущего вида деятельности. В этом отношении, как подчеркивает В. Д. Шадриков, длительное время в отечественной психологии господствовала точка зрения, согласно которой психические явления рассматривались как отражение действительности (Шадриков, 2006). Поэтому главным, первичным фактором формирования внутреннего мира человека выступали внешний мир, окружающая среда. При профессиональной подготовке специалистов данная формула остается распространенной и в настоящее время.

С другой стороны, согласно положению, сформулированному С. Л. Рубинштейном, внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия (Рубинштейн, 1959). «Внутреннее» есть собственно душевная, психическая реальность, а, соответственно, первичным является человек с его переживаниями, которые опредмечиваются. Однако и сама душевная реальность, внутренний мир человека «действует через внешнее и этим само себя изменяет». Данная формула вовсе не отменяет, а существенно дополняет, корректирует действие предыдущей, взятые же вместе, они достаточно полно отражают реальное движение психики, подчеркивая, акцентируя разные моменты постоянного «кольцевого» взаимодействия, взаимосозидания внутреннего и внешнего, бытия и сознания.

Отталкиваясь от известного тезиса С. Л. Рубинштейна о двух способах существования человека и двух отношениях его к жизни, Л. М. Митина, исследуя профессиональную деятельность учителя, выделяет две основные модели труда учителя – модель адаптивного, приспособительного поведения и модель, которая характеризуется способностью учителя выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики и увидеть свой профессиональный труд в целом, использовать свои потенциальные возможности, творчески осмысливать прошлый опыт, искать и находить новые

пути совершенствования педагогического процесса (Митина, 1988). Фактически, это стили деятельности, которые существенно обусловлены особенностями индивидуальности учителя и своеобразием его личности.

В диссертационном исследовании Е. А. Манчилиной, проведенном под нашим руководством, осуществлялось исследование ценностно-смысловой сферы студентов разных специальностей (профессия человек/человек и профессия человек/знак по классификации Климова) (Манчилина, 2006). Полученные результаты убедительно показали, что нет принципиальной связи между типом профессии и ценностно-смысловой сферой личности, поскольку основное качественное отличие между специалистами определяется особенностями образа мира самой личности, т. е. внутренними условиями, и позволяет говорить о наличии двух отличающихся направленностей личности в отношении целей активности. Первая показывает наличие стремления воспринимать и ощущать собственную жизнь как продуктивную, с наличием конечного продукта (самоактуализация) и удовлетворенностью от самого процесса активности, что в целом позволяет говорить об общей ориентированности этой группы на цель и процесс в деятельности. Для второй направленности более характерной оказывается ориентация на социальное и личностное благополучие.

Бесспорно, сам выбор профессии и овладение профессиональными навыками оказывают влияние на становление личности. Но вот успешность есть не столько результат организованной учебной деятельности, сколько следствие внутренних предпосылок. Откуда берутся эти предпосылки? На этот вопрос, возможно, можно найти ответ, если понять, какие зачастую случайные воздействия выступили импрессингом и определили развитие интереса к деятельности в той или иной области и тем самым предопределили успешность продвижения в ней человека.

Мы предполагаем, что направленность и избирательность индивидуальной активности определяется интенциональными структурами, или интенциями. Интеллектуальные интенции, по определению М. А. Холодной, – это особые субъективные состояния (состояния направленности ума), которые по своим механизмам являются продуктом эволюции индивидуального ментального опыта, а по форме выражения – неопределенно переживаемыми и в то же время чрезвычайно устойчивыми чувствованиями (Холодная, 1997). Анализ особенностей интеллектуальной деятельности людей с высоким уровнем реальных интеллектуальных достижений позволил М. А. Холодной выделить три типа ментальных структур, характеризующих

интенциональный опыт: предпочтения, убеждения и умонастроения. Согласно С. Л. Рубинштейну, объект детерминирует мышление не непосредственно, а через процесс анализа, иными словами, связь исходных внешних условий мышления и его результатов опосредована закономерным внутренним ходом мыслительного процесса. Выступая против механистического понимания детерминизма просто как внешнего толчка, он полагает, что формула закона должна определенным образом соотносить внешние причины и внутренние условия. Только посредством такой формулы можно определить закономерность любых явлений. Отсюда, согласно Д. Б. Богоявленской, «...именно внутренние условия ситуации закономерно и однозначно определяют понимание ситуации» (Богоявленская, 2002, с. 30). Но чтобы вскрыть эти внутренние условия, человек должен быть готов к этому. Внутренний мир человека должен быть открыт той деятельности, в форме которой человек взаимодействует с миром.

Таким образом, внутренний мир человека может быть по-разному открыт миру, по-разному «заточен» или «настроен» к различным предметным областям, что выступает внутренним условием продвижения человека внутри деятельности. Открытость человека миру обнаруживает себя в глубине концептуального понимания человеком предмета деятельности и составляет, с нашей точки зрения, одну из основных характеристик внутреннего мира человека. Положение о том, что предмет деятельности наделен собственным «характером требований», предъявляемых субъекту, является исходным в нашем исследовании. Однако эти требования всегда преломляются через внутренний мир человека, через образ мира, через предуготованность человека к видению предмета, постижению его сущности. Понимание сущности предмета задает специфику субъектно-объектных отношений в деятельности, позволяет выстроить во внутреннем мире человека особое субъективное (ментальное) пространство деятельности, которое представляет собой многостороннюю систему семантических отношений. Вместе с тем глубина этого видения (постижения, понимания) может быть различной: от формального и поверхностного понимания предмета до постижения его «ядра». С нашей точки зрения, глубина видения предмета обуславливает включенность субъекта в деятельность, его захваченность предметом. В. Ф. Петренко считает, что понятие «видеть» предусматривает определенную степень сознания, представленности тех или иных качеств, признаков объекта в их значениях. При этом структуры значения, опосредующие восприятие, непосредственно вплетены в ткань образа; субъект видит не схему образа, воспринимает не значения, а означенный образ. Вместе с тем «сознание не просто дублирует с помощью

знаковых средств отражаемую реальность, а выделяет их в идеальные обобщенные модели действительности» (Петренко, 2005, с. 17).

Наиболее ярко глубина постижения сущности предмета проявляется в творчестве. Так, применительно к лётной профессии высшим проявлением творчества является сохранность жизни человека в небе. Поэтому творчество синонимично профессионализму, поскольку именно профессионализм является «гарантом лётной и человеческой надежности... гарантом безопасности полета» (Пономаренко, 1995, с. 41). При этом В. А. Пономаренко исходит из, казалось бы, очевидных истин: «в каждой профессии есть работники, специалисты и профессионалы». Да, к сожалению, много людей «работает» в разных областях, формально относясь к делу. Но авиация «без профессионализма... становится транспортом» (Пономаренко, 1995, с. 193).

С его точки зрения, «профессиональные знания, умения и навыки не есть центральное звено личности, а лишь средство развития своих общечеловеческих возможностей и сущностных сил» (Пономаренко, 1995, с. 43). «Знания, умения и навыки – это «прививаемые» рефлекс к способностям, а духовность – изнутри имманентно присутствующее, которой он сам насыщает профессию» (Пономаренко, 1995, с. 258). Таким образом, профессионала от специалиста отличает системное свойство – «духовное пространство», и это не метафора, подчеркивает автор, а взаимоотношения со своей совестью. «Духовное пространство» – это внутренний мир, формируемый любовью к полету, потребностью в духовной свободе и потому исключаящий духовную глухоту.

Нами предложен подход к исследованию глубины понимания (постижения, видения) предмета деятельности (области жизнедеятельности) и глубины отношения человека к ней. Мы считаем, что глубина понимания деятельности обусловлена следующими устремленностями:

- 1) установкой на саморазвитие своего внутреннего мира в деятельности (активности в деятельности);
- 2) склонностью рассматривать предмет деятельности не в рамках заданного, требуемого и поощряемого, а в системе широких, выходящих за непосредственные концептуальные рамки деятельности связей и отношений, в системе трансперсональных связей, универсальных бытийных ценностей;
- 3) тенденцией рассматривать деятельность не как источник выживания, а как условие личностного и духовного саморазвития;
- 4) стремлением рассматривать предмет деятельности в контексте общечеловеческих ценностей, что обусловлено выбором таких

целей деятельности и способов (путей) их реализации, которые отвечают этим общечеловеческим ценностям (цели и способы деятельности включены в семантическую структуру деятельности).

Таким образом, глубина понимания предмета деятельности выступает концептуальной основой (внутренним условием) профессионализма и профессиональной компетентности. Б. М. Величковский отмечает, что «понимание», в широком смысле этого слова, прямо определяется имеющимися у человека концептуальными структурами. Поясняя эту мысль в контексте процесса обучения, автор пишет: «Если обучение, несмотря на усилия учащихся и преподавателей, не приводит к пониманию предмета, то причиной этого может быть отсутствие понятийной базы или же неправильная категоризация» (Величковский, 2006, с. 47). Выделенная закономерность, с нашей точки зрения, может быть распространена на все области жизнедеятельности человека, поскольку у каждой из них имеется свой предмет, а концептуальное видение этого предмета, отношение к нему предопределяет и поведение человека в той или иной области жизнедеятельности.

Иначе говоря, понимание мира и частных его характеристик определяется «развитостью» человека, т. е. уровнем развития его духовной сферы, его внутреннего мира, способностью «видеть» мир не фрагментарно, а целостно. Именно расширение горизонта сознания и углубление картины мира является целью многих духовных практик. Сказанное распространяется на любую форму активности человека в любой области жизнедеятельности, предмет каждой из которых представлен во внутреннем мире человека в форме субъектных семантик. Видение (понимание) предметного содержания определенной (конкретной) деятельности предполагает истолкование и интерпретацию, что осуществляется сквозь призму концептуальных понятий (личностных конструктов).

С нашей точки зрения, динамика развития человека в деятельности коррелирует с изменением того круга терминов (понятий, личностных конструктов), которые в сознании субъекта концептуально отображают ее предметное содержание. В зависимости от активности субъекта круг таких терминов может быть в той или иной степени изменен. Поиск терминов, наиболее точно передающих смысл ситуации и раскрывающих существенные стороны вещей и явлений, свидетельствует о такой активности.

Глубина представленности концептуальных понятий во внутреннем мире человека различна. Идея глубины познавательной активности в контексте разработки теории уровней обработки информации предпринималась ранее в рамках подхода к исследованию

памяти, разработанного канадско-шотландским психологом Фергюсом Крэйком совместно с его коллегой Робертом Локартом (Величковский, 2006, с. 376). Согласно этому подходу, обработка материала может осуществляться на разных уровнях, связанных с выделением поверхностных (перцептивных) или глубоких (семантических) признаков. При этом внутри каждого из уровней обработки можно выделить формы анализа, которые, в свою очередь, также различаются по глубине и по обширности вовлекаемых ассоциативных связей.

Нами разработана и апробирована методика исследования глубины концептуального понимания человеком предмета деятельности (ГППД). Одним из ведущих методов, позволяющих раскрывать содержательную сторону представленности во внутреннем мире испытуемых концептуальных структур, отражающих предмет деятельности человека в той или иной сфере жизни, в нашем исследовании стал ассоциативный эксперимент. Ассоциации, которые продуцирует респондент на заданное слово-стимул, позволяют увидеть представленность различных сторон и граней заданного понятия во внутреннем мире (ментальной сфере) человека, что позволяет обнаруживать особенности и специфические различия внутреннего мира и образа мира у разных групп испытуемых.

Выбор стимульного слова обусловлен задачами исследования, а именно исследуемой предметной областью жизнедеятельности человека, не ограниченной только рамками профессии. Ассоциации выступают формой существования значений и смысловых отношений во внутреннем мире человека. Сложившееся в психосемантике понимание психологической структуры значения положено нами в основу авторского варианта метода ассоциативного эксперимента. Мы исходим из того, что логика раскрытия понятия-стимула отображает структуру предметной области деятельности. Каждая ассоциация раскрывает ту или иную структурную характеристику исследуемой области. Как нами было сказано выше, предмет наделен таким сверхчувственным системным качеством, как «характер требования». Именно поэтому, согласно А. Н. Леонтьеву, предмет есть всегда предмет интенции. Свойства предмета представлены системой семантических отношений, образующих субъективное (ментальное) пространство деятельности. Поскольку ассоциации выступают формой существования значений и смысловых отношений во внутреннем мире человека, а значение представляет собой «превращенную деятельность», то анализ ассоциаций позволяет выявлять особенности видения респондентами предмета деятельности.

*Методика исследования глубины понимания предмета деятельности и предметного содержания явления. Методика является инди-*

видуальной по форме проведения и диалогической по своей природе. Методическая процедура представляет собой структурированную серию заданий. **Шаг 1.** Выбрать стимул – понятия, которые концептуально отражают предмет исследуемой области. Например, при исследовании содержательной стороны деятельности педагога в качестве стимула могут быть выбраны такие понятия, как ребенок, учитель, развитие и им подобные. **Шаг 2.** Испытуемому предлагается дать на заданное слово-стимул 20 ассоциаций. **Шаг 3.** Из них испытуемый должен выделить 5 ассоциаций, которые, по его мнению, в наибольшей мере отражают предметную сторону заданной деятельности. **Шаг 4.** Нарисовать заданное понятие (для оценки и интерпретации рисунков предусмотрена отдельная процедура анализа).

После получения необходимого объема информации экспериментатор осуществляет анализ данных, полученных в ходе ассоциативного эксперимента при помощи частотного, качественного анализа, а также с помощью экспертной оценки. Количественный анализ заключается в подсчете частотности ассоциаций. Тем самым определяются универсалии, получившие наибольший рейтинг по частоте встречаемости. Качественный анализ предполагает тематическую группировку ассоциаций и распределение ассоциаций по уровням глубины понимания респондентами предмета исследуемой области, что осуществляется путем экспертной оценки. Тематическая группировка заключается в распределении ассоциаций по тематическим направлениям, раскрывающим определенную содержательную сторону понятия, что позволяет судить об особенностях представленности предмета деятельности во внутреннем мире респондента.

Для того чтобы выявить глубину понимания респондентами предмета деятельности, все полученные ассоциации распределяются в соответствии с предложенной нами трехуровневой системой оценивания (поверхностные, промежуточные и глубинные). В нашем понимании каждый уровень отражения предмета деятельности во внутреннем мире человека – это способ измерения в определенном ценностно-смысловом контексте. Мы считаем, что выделенные нами уровни обозначают ценностно-смысловые контексты, в которых происходит измерение отображаемого во внутреннем мире человека; указывают на глубину видения субъектом предмета своей деятельности в той или иной сфере жизнедеятельности; позволяют судить об особенностях и своеобразии образа мира и внутреннего мира человека; выступают концептуальной основой активности человека.

Эмпирически нами выделено следующее содержательное наполнение уровней:

**1. Поверхностный** (обыденное, поверхностное, фрагментарное представление о предмете деятельности, формальное овладение некоторыми способами решения задач). Для этого уровня свойственна фрагментарность понимания предмета, что раскрывается в случайных, далеких, формальных, стереотипных, конкретно-ситуативных, наивных эмоционально-чувственных ассоциациях.

**2. Нормативный (промежуточный).** Как правило, это культурно и профессионально детерминированный уровень. На этом уровне человек может демонстрировать высокий уровень овладения профессиональными знаниями в определенной сфере жизнедеятельности и профессиональное владение способами решения специфических для данной деятельности задач, высокий уровень мастерства при осуществлении деятельности, но при этом понимание предмета деятельности очерчено традиционными рамками требований. Для этого уровня характерны ассоциации, отражающие императивно-операциональные знания (стратегия и тактика поведения в профессиональной деятельности); требования к личности профессионала, личностные характеристики, (оценочная составляющая); теоретические знания в условной области жизнедеятельности.

**3. Глубинный.** Мы предполагаем, что для каждой предметной области существует свой ядерный, глубинный слой, заданный высшими ценностями или категориями, напрямую не детерминированными непосредственными задачами, решение которых требует сама ситуация деятельности. Ассоциации этого уровня означают ценностно-смысловое «ядро» предмета. Глубинный уровень предполагает такой способ когнитивной деятельности, который начинается из наиболее возможного всеобъемлющего целого и спускается до частей как подцелых таким образом, как это свойственно действительной природе вещей, что помогает воссоздать иную реальность – более целостную и гармоничную.

Вопрос о том, на каком основании расценивать и интерпретировать связи как поверхностные, нормативные (промежуточные) и глубинные, требует специального анализа. Успешность, эффективность и объективность интерпретации любых экспериментальных данных основана на четких, объективных критериях, которые сводили бы к минимуму возможность субъективизма. Поэтому для уровневой оценки ассоциаций необходимо опираться на объективную эталонную модель. Такая модель детерминирована культурными ценностями и представлениями, которые могут разделяться или не разделяться испытуемыми. Если человек не ориентируется на систему эталонных ценностей, то и в ассоциациях людей эти ориентации будут отсутствовать, поскольку не входят в их значимую систему отношений.

## Литература

- Богоявленская Д. Б.* Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002.
- Величковский Б. М.* Когнитивная наука: основы психологии познания: в 2 т. Т. 2. М.: Смысл: ИЦ «Академия», 2006.
- Манчилина Е. А.* Динамика ценностно-смысловой сферы студентов в зависимости от образа мира профессии (на примере профессии человек-знаковая система и человек-человек): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2006.
- Митина Л. М.* Влияние эмоционального компонента мотивации школьника на его отношение к учению // Эмоциональная регуляция учебной деятельности. М., 1988.
- Петренко В. Ф.* Основы психосемантики. СПб., 2005.
- Пономаренко В. А.* Страна авиация – черное и белое. М., 1995.
- Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. М., 1959.
- Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Барк, 1997.
- Шадриков В. Д.* Мир внутренней жизни человека. М.: Университетская книга: ЛОГОС, 2006.

# Часть 3

## НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХИКИ

### ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В ОБУЧЕНИИ

*М. А. Ахметов (Ульяновск)*

**П**еред каждым учителем стоит проблема выбора оптимальных для данного учебного занятия содержания, форм и методов обучения химии. Эта проблема может быть решена с помощью диагностики типа мыслительной деятельности школьника, репрезентативных систем (Гриндер, 2001, с. 9), моторной асимметрии (Сиротюк, 2001, с. 102).

Наиболее информативна и проста в применении диагностика типа мыслительной деятельности учащегося на основе наблюдения за учащимися (таблица 1), либо с использованием известного теста И. П. Павлова (Сиротюк, 2001, с. 77). Выбор содержания, форм, методов обучения может быть осуществлен исходя из типа мыслительной деятельности большей части учащихся данной группы.

Мы провели исследование типа мыслительной деятельности 104 учащихся в возрасте от 13 до 17 лет в трех различных образовательных учреждениях Ульяновской области (социально-педагогическом колледже, в городской и сельской общеобразовательных школах) (таблица 2).

Проведенное исследование подтвердило предположение, что подавляющая часть учащихся старшего школьного возраста в настоящее время имеют правополушарный (художественный) тип мышления. Следует учитывать и то, что характеристика одной и той же группы может меняться в зависимости от учебной ситуации. Правополушарный тип мыслительной деятельности учащихся активизируется в конце урока, на последних уроках, накануне праздника или после урока физкультуры. Другими словами, любое эмоционально значимое событие активизирует правое полушарие учащихся. Восприятие учащимися учебной информации улучшается, если учителю удастся

**Таблица 1**

ВНЕШНИЕ ПРИЗНАКИ ТИПА МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

<b>Левополушарный ученик</b>	<b>Правополушарный ученик</b>
Следует предлагаемому выбору	Не следует предлагаемому выбору, любит решать, выбирать самостоятельно
Видит детали: символы, формулы, уравнения. Легко оперирует со знаковой символикой	Видит конкретные, а не абстрактные объекты, мыслит конкретно
Нацелен на процесс обучения	Нацелен на результат при минимизации процесса
Оценки: четверки и пятерки	Успеваемость может быть различной
Выказывает визуальные и аудиальные нейропсихологические индикаторы	Выказывает визуальные и кинестетические нейропсихологические индикаторы
Предпочитает письменные инструкции	Любит информацию в виде графиков, карт, демонстраций
Авторитарное управление допустимо	Отвечает на личностные отношения, а не авторитарные
Легко следует алгоритмам познавательной деятельности	Использует интуицию, часто не следует алгоритмам
Любит проверять работу	Не любит проверять работу
Фокусирован внутренне. Не стремится находиться в центре внимания	Фокусирован на внешнее. Стремится находиться в центре внимания
Анализирует от части к целому, от деталей к общему	Анализирует от целого к части, от общего к деталям
Рационален	Эмоционален
Предпочитает рациональные формы обучения	Любит игры, конкурсы, соревнования

**Таблица 2**

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ПО ТИПАМ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<b>Образовательное учреждение</b>	<b>Тип мыслительной деятельности</b>		
	Левополушарный	Равнополушарный	Правополушарный
Социально-педагогический колледж (16–17 лет)	4	–	22
Сельская школа (14–17 лет)	2		19
Городская школа (14–15 лет)	5	2	33
Городская школа (16–17 лет)	1	6	10
<b>ВСЕГО:</b>	<b>12 (11,5%)</b>	<b>8 (7,7%)</b>	<b>84 (80,8%)</b>

выбрать содержание, формы и методы обучения, соответствующие типу мыслительной деятельности учащегося (таблица 3).

**Таблица 3**

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ, ВИДЫ УРОКОВ, ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

	<b>Правополушарное мышление</b>	<b>Левополушарное мышление</b>
Содержание	Занимательные исторические факты, управляющие и обучающие метафоры	Рациональное содержание, планирование, структурирование деятельности
Виды уроков	Уроки-беседы. Уроки-конференции. Смешанные уроки с использованием главным образом наглядных и практических методов. Контрольные практические занятия	Уроки-лекции. Уроки-упражнения. Смешанные уроки с использованием главным образом словесных методов и самостоятельной работы учащихся. Письменные контрольные работы
Формы	Групповое взаимодействие, сотрудничество, игровая деятельность, соревновательное обучение	Фронтальная форма, семинары, самостоятельная учебная деятельность
Методы	Наглядные и практические методы (иллюстрирование, показ, предъявление материала). Внушение на высоком эмоциональном уровне (на основе принятия) без перевода негатива в личный план. Заражение, основанное на переживании группой учащихся одних и тех же эмоций. Создание проблемных ситуаций. Демонстрации. Конструирование, моделирование проектная деятельность	Словесные и практические методы (рассказ, беседа, инструктаж). Убеждение на рациональном уровне. Подражание, основанное на переживании одних и тех же эмоций. Совместное построение цели и системы задач. Рассказ. Письменное изложение. Решение задач

Определенную помощь в выборе содержания, форм и методов обучения может дать информация о ведущих репрезентативных системах (модальностях) учащихся. Определение ведущих модальностей осуществляется с использованием «глазных сигналов доступа» (ГСД), предикатов, поведенческих индикаторов, жестов (Гриндер, 2001, с. 8–11) (Мусенова, 2008, с. 9–16). Знание о репрезентативных системах учащихся позволило оптимизировать методы обучения. Для аудиалов базовыми стилями репрезентации являются аудиальные, для кинестетиков – кинестетические, для визуалов – визуальные, а для дигиталов – дигитальные. Поэтому в зависимости от того, какой учащийся перед нами, объяснение необходимо начинать с постановки базового образа. Для левополушарного учащегося – это аудиальные и знаковые образы, а для правополушарного – визуальные и кинестетические (таблица 4).

**Таблица 4**

ПРИМЕРНАЯ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ПОСТРОЕНИЯ ВНУТРЕННИХ ОБРАЗОВ

№ п/п	Визуалы	Кинестетики	Аудиалы	Дигиталы
1	Картинка	Кинест. образ	Определение	Формула
2	Кинест. образ	Картинка	Формула	Определение
3	Формула	Определение	Кинест. образ	Картинка
4	Определение	Формула	Картинка	Кинест. образ

Определенную помощь в организации учебного процесса может дать исследование индивидуальных профилей латеральности (моторной асимметрии) (Ханнафорд, 2008, с. 12–19). Эта информация о моторной асимметрии является в значительной степени завуалированной субъектным опытом учащегося, поэтому может иметь практическое значение далеко не всегда, да и то в сочетании с информацией о ведущем типе мыслительной деятельности и репрезентативных системах.

Рассмотрим некоторые типичные случаи, выявленные нами в ходе исследования. Типичные кинестетики бывают двух типов: правополушарные с ведущей левой рукой и ногой и левополушарные с ведущей правой рукой и ногой. Правополушарные дети с левой доминантой руки или ноги, как правило, отличаются высокой подвижностью, им крайне сложно удержать себя от излишних движений на уроке в течение 40 минут. Для таких детей полезны кинестетические формы позитивного подкрепления, одобряющие прикосновения на уроке и крайне нежелательны прикосновения, несущие оттенок силы или угрозы. Эти дети обожают различные формы игровой деятельности на уроках, особенно если имеется возможность для свободного перемещения.

Левополушарные кинестетики менее эмоциональны, чем их правополушарные антиподы. Таких детей целесообразно включать в рациональную самостоятельную деятельность с изучаемыми объектами и моделями. Целесообразна организация проектов, в которых эти дети будут создавать свои собственные модели, исследовать изучаемые объекты, готовить экспериментальные работы.

Правополушарные аудиалы (левоухие) крайне чувствительны к аудиальной информации. Для таких детей весьма значимы формы позитивного аудиального подкрепления, оценка их достижений, выраженных экспрессивно: «Молодец!», «Умница!» и т. п. Крайне нежелательны отрицательные, переведенные в личностный план высказывания, особенно выраженные в экспрессивной форме. Желательны позитивные метафоры, образные сравнения, выраженные опять-таки аудиально.

Левополушарные аудиалы (правоухие) – это логики. Они способны к восприятию логической доказательной базы, показывающей,

к примеру, всю нежелательность их неуместного поведения на уроке. Таким же логически обоснованным доказательным могут быть аудиальные формы, стимулирующие их позитивную активность.

Правополушарные визуалы (левоглазые) весьма чувствительны к эмоциональной визуальной информации. Желательны визуальные формы подкрепления их позитивной активности, эмоционально насыщенные рисунки, видеофрагменты. Правополушарные визуалы особенно чувствительны к мимике и жестам учителя. Желательны невербальные формы позитивного подкрепления, например одобряющий взгляд. Нежелательны жесты, носящие негативную смысловую нагрузку.

Левополушарные визуалы (правоглазые) – аккуратисты, чувствительны к рациональной визуальной информации. Любят слушать речь учителя, подкрепленную демонстрацией, а также самостоятельную деятельность. Любят письменные работы, оформление тетрадей и т. п.

Приведем несколько примеров. Лилия М. была определена как «визуальная ученица»: при ответах на вопросы, заданные учителем, чаще всего глаза отводила вправо вверх, если ответ требовал зрительного воспоминания; влево вверх, если ответ требовал зрительной конструкции; также использовала аудиальные воспоминания, кинестетические воспоминания использовала реже. Большое внимание придавала своему внешнему виду: всегда аккуратная прическа, одежда. Она имела красивый почерк, аккуратные тетради, выделяла ключевые фразы цветной ручкой. Хорошо отвечала при индивидуальном опросе, организована. При разговоре подбородок держала вверх, жестикулировала на уровне лица, хорошо помнила увиденное, предпочитала сидеть на первой парте.

Рекомендации: в обучении для Лилии М. важен контекст, эмоциональная значимость, желательны метафоры, примеры ассоциации. Ее лучше посадить впереди с левой стороны.

Дима Н. был определен как «аудиальный ученик»: при ответах на вопросы учителя отводил глаза по горизонтали направо и налево, использовал визуальные воспоминания, реже кинестетические. Не имел ярко выраженной аккуратности. Учитель с трудом понимал его почерк. Лекции в тетради оформлял сплошным текстом. Часто проговаривал фразы, сказанные другими, будто разговаривал сам с собой, всегда помнил, что обсуждал, с удовольствием участвовал в дискуссиях, жестикулировал на уровне груди, предпочитал сидеть на последней парте.

Рекомендации: для Димы Н. необходимо структурированное обучение, с логически обоснованным порядком подачи информации. Диме для того, чтобы учиться, нужно видеть, говорить и/или писать. Он способен следовать аудиальным и визуальным пошаговым

инструкциям. Диму лучше посадить впереди с правой стороны. Его следует особенно поощрять к целостному видению, используя метафоры и эмоциональное стимулирование.

Артем К. был определен как «кинестетический ученик»: при ответах на вопросы учителя чаще всего отводил глаза вправо вниз, хотя также использовал зрительные воспоминания, реже аудиальные. Внешне неаккуратен, подбородок чаще всего держал вниз, жестикация ниже уровня пояса, очень беспокоен, не мог сидеть спокойно больше пяти минут, сам об этом говорил, постоянно вертелся, приставал к другим: задевал их, что-нибудь отбирал; нравилось, когда за ним гонялись другие учащиеся. Первый вызывался на помощь раздать тетради или раздаточный материал, любил мыть классную доску, особенно во время урока. Его приходилось сажать одного за парту, так как он не давал соседу покоя. Мама Артема при разговоре рассказывала, что в комнате у него беспорядок, что приходится часто заставлять его наводить порядок, который существует совсем недолго. В тетради лекции писал фрагментарно.

Выводы и рекомендации: поскольку доминирующая рука, глаз, ухо и нога противоположны гештальт-полушарию, Артем К. не имеет доступа в логическое полушарие во время получения новых знаний или во время стресса. Он испытывает трудности, следуя пошаговым инструкциям, слушает и отслеживает намерения и эмоции личности и/или информации, физически и эмоционально выразителен. Артем быстро схватывает основную идею, обладает сильной интуицией и предпочитает обрабатывать информацию этим способом. Для эффективного обучения Артема нужны метафоры, примеры и ассоциации, он нуждается в движениях (особенно рук), чтобы обрабатывать новое знание. Его лучше посадить одного за парту там, где он может спокойно внутренне обрабатывать информацию и двигаться, не беспокоя других учеников. Артема нужно поощрять к деятельности, где он может работать и взаимодействовать с деталями и логическими аспектами жизни и обучения.

Для изучения влияния экспериментальной методики на результаты обучения мы провели специальное исследование. С этой целью в экспериментальных и контрольных школах была проведена контрольная работа по химии (таблица 5).

В первом задании нужно было составить план и нарисовать установку для разделения смесей (таблица 6)

Во втором задании требовалось найти и объяснить химическую ошибку в тексте (таблица 7).

В третьем задании нужно было найти избыточные данные в расчетной задаче и решить ее (таблица 8).

**Таблица 5**

Число участников эксперимента  
в экспериментальных и контрольных школах

Экспериментальные школы	223 чел.
Контрольные школы	503 чел.

**Таблица 6**

Средние результаты выполнения задания № 1  
в контрольных (КШ) и экспериментальных (ЭШ) школах

	КШ, %	ЭШ, %
Правильно составили план выделения одного компонента из смеси	75,15	93,72
Нарисовали схему используемой установки	37,57	47,09
Не приступили к выполнению задания	22,47	5,38

**Таблица 7**

Средние результаты выполнения задания № 2  
в контрольных (КШ) и экспериментальных (ЭШ) школах

	КШ, %	ЭШ, %
Нашли химическую ошибку в тексте	62,62	71,30
Объяснили ошибку	41,55	47,98
Не приступили к выполнению задания	35,19	20,18

**Таблица 8**

Средние результаты выполнения задания № 3  
в контрольных (КШ) и экспериментальных (ЭШ) школах

	КШ, %	ЭШ, %
Правильно указали лишнее условие задачи	38,97	65,47
Правильно решили по второму продукту (рациональный путь)	17,69	28,70
Правильно решили по веществу, взятому в недостатке	31,41	45,74
Не приступили к решению	48,91	20,63

Проведенное исследование подтвердило необходимость использования результатов нейропсихологической диагностики в обучении.

### Литература

- Гриндер М. Исправление школьного конвейера. Минск: Институт общегуманитарных исследований, 2001.
- Мусенова Э. А. Диагностика индивидуальных стилей мышления учащихся: Метод. пособие. Ульяновск: УИПКПРО, 2008.

Сиротюк А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. М.: Сфера, 2001.

Ханнафорд К. Доминирующий фактор: как, зная ведущий глаз, ухо, руку и ногу, можно улучшить обучение [Электронный ресурс] // Электронная библиотека «Куб»: <http://koob.ru> (06.07.2008).

## **СИСТЕМНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА**

*Б. Н. Безденежных (Москва)*

**П**о определению С. Л. Рубинштейна, навыки – это автоматизированные компоненты сознательного действия, которые вырабатываются в процессе его многократного выполнения человеком (Рубинштейн, 2000). Исходно эти автоматизированные компоненты были действиями, направленными на осознаваемую цель, но в процессе тренировки «они становятся частичными операциями, составными частями какого-либо действия».

В настоящей работе рассмотрены мозговые механизмы формирования навыка с позиций системно-эволюционного подхода (Швырков, 1995), являющегося развитием теории функциональных систем П. К. Анохина. С позиций этого подхода в основе любого поведения лежит активность функциональных систем, сформированных на разных этапах жизни организма и взаимодействующих друг с другом. В континууме поведения начало каждого сознательного действия начинается с афферентного синтеза (АС). Во время АС функциональные системы будущего действия объединяются друг с другом с помощью формирования синаптических контактов между нейронами, принадлежащими этим системам (Безденежных, 2004). Именно во время АС выбирается набор систем для реализации действия и определяется способ взаимодействия между системами. По мнению П. К. Анохина, «на этой стадии развития поведения организм каждый раз решает три важнейших вопроса: что делать, как делать, когда делать?» (Анохин, 1978, с. 267).

Отсюда следует, что АС может играть существенную роль в механизмах формирования навыка, и конкретная задача работы состояла в исследовании этой роли АС.

Для экспериментального решения поставленной задачи была разработана процедура быстрого многократного печатания предложения одним пальцем доминантной руки. В экспериментах участвовали 24 добровольца в возрасте 18–22 года – 12 женского и 12 мужского пола, все правши. Нажатие каждой клавиши (в дальнейшем – буквы)

при таком печатании представляет собой осознанное точностное действие, которое начинается с саккадического движения глаз (СДГ) и фиксации взора на определенной букве и заканчивается ее нажатием (Рокотова и др., 1971). Следует отметить, что печатание было представлено последовательностью перекрывающихся точностных действий, т. е. СДГ на очередную букву начиналось при нажатии предшествующей буквы.

По данным исследований нейронной активности у обезьян, совершавших точностные (указательные) движения пальцем, перед СДГ активировались нейроны систем, которые в дальнейшем обеспечивали такие акты (этапы) действия, как движение глаз и фиксация взора, движение головы и движение руки в сторону мишени (Averbeck et al., 2002; Doyle, Walker, 2002 и мн. др.). Этот процесс синхронной активности нейронов, принадлежащих разным системам, обеспечивающим будущее действие, связан с афферентным синтезом (Бездежных, 2004).

В первых экспериментальных сериях время напечатания каждой буквы значительно варьировало, и напечатанию каждой буквы предшествовали несколько СДГ. Эти движения не имели никакой закономерности и, по-видимому, были связаны с поиском нужной буквы на клавиатуре. Мы рассматривали эти серии как тренировочные и не анализировали их. После нескольких тренировочных серий испытуемые уже не искали буквы, а нажатие на каждую букву стало предшествовать только одно СДГ. Направление каждого СДГ легко удалось идентифицировать, используя калибровочные ЭОГ-показатели при контрольном просмотре испытуемыми букв в той последовательности, в которой они их нажимали при печатании предложения. Следует отметить, что у всех испытуемых паттерны движения глаз были одинаковыми, что свидетельствует о том, что эти движения определялись расположением на клавиатуре тех букв, на которые нужно было нажимать. Паттерны движений глаз не зависели от положения головы относительно клавиатуры.

Во всех случаях и у всех испытуемых СДГ на букву начинается в момент нажатия или непосредственно перед нажатием предшествующей буквы, т. е. позиция пальца на букве является стартовой позицией для совершения точностного движения на последующую букву с последующей фиксацией взора на ней.

### **Анализ данных**

Мы проводим анализ результатов тех серий, в которых на каждую печатаемую букву было только одно СДГ. Для анализа внешних показателей деятельности мы взяли следующие показатели:

- 1) Время между началом нажатия буквы и началом связанного с ней СДГ на следующую букву (Н-С) по отдельности для каждой буквы.
- 2) Время между последовательными нажатиями букв (Н-Н).
- 3) Время напечатания фразы.

В качестве рабочей гипотезы выдвигается предположение о том, что в процессе тренировки межсистемные отношения будут претерпевать изменения, что должно проявиться в изменении соотношений показателей движений глаз и руки.

### **Результаты и обсуждение**

В процессе тренировки время напечатания фразы у каждого испытуемого сокращалось. Мы выбрали среднее время напечатания предложения по пяти случайно выбранным сериям у шести случайно выбранных испытуемых и провели дисперсионный анализ. Сокращение среднего времени напечатания предложения в течение этих пяти серий произошло примерно в два раза:  $F = 27, 2$ ,  $df = 4/25$ ,  $p = 0,000$ .

*Соотношение электроокулографических и актографических показателей.* В процессе тренировки напечатания фразы наблюдается динамика регистрируемых показателей, которую можно разделить на 3 этапа.

1-й этап. Стабилизируется время между началом нажатия предшествующей буквы (стартовой) и началом СДГ на последующую букву (интервал Н-С). Эта стабилизация сопровождается сокращением и стабилизацией времени нажатия букв (интервалы Н-Н).

2-й этап. На фоне стабильных интервалов Н-Н увеличивается дисперсия некоторых интервалов С-Н, то есть увеличивается вариативность СДГ на определенные буквы: на букву Т в слове «кот», на букву Ж в слове «ждёт» и на букву Т в слове «бутерброд».

3-й этап. СДГ на эти буквы исчезают, а на их месте появляются СДГ на буквы, которые являются очередными за ними по напечатанию. В результате напечатание каждой такой буквы происходит на фоне фиксации взора на следующую букву. Более того, при исчезновении саккады на букву последующий паттерн СДГ может смещаться влево относительно нажатия буквы, в результате чего каждое СДГ в этом паттерне начинает опережать печатание уже не на одну, а на две буквы.

Такая поэтапная диссоциация движений глаз и руки дает основание утверждать следующее.

- 1) Действие напечатания буквы состоит из двух перекрывающихся поведенческих актов – СДГ с фиксацией взора на букве, затем быстрого переноса пальца и последующего нажатия на эту букву.

- 2 В процессе тренировки из межсистемных отношений в некоторых действиях напечатания буквы исключаются системы, обеспечивающие СДГ на  $n$ -ю букву.
- 3 Оставшийся без СДГ акт нажатия на  $n$ -ю букву объединяется с актом нажатия на последующую,  $(n + 1)$  – ю букву, причем СДГ на  $(n + 1)$  – ю букву теперь уже начинается перед или в момент нажатия буквы  $n$ , и эту букву испытуемый нажимает на фоне фиксации взора на  $(n + 1)$  – й букве. Таким образом, происходит объединение актов в более крупное действие.

В случае совершения ошибочного нажатия испытуемые (согласно их отчетам) непосредственно перед нажатием видели, что «нажмут не ту букву», но исправить ошибку уже не могли. На механической клавиатуре это проявлялось в слабом ударе по ошибочной, рядом находящейся букве, т. е. эта буква попадала в поле зрения испытуемого. Таким образом, можно утверждать, что испытуемые осознавали напечатания букв, предваряемые СДГ на них. После нажатия ошибочной буквы происходит восстановление исходного паттерна печатания: восстанавливаются исчезнувшие СДГ и интервалы между нажатиями, которые были до усовершенствования навыка. Иными словами, выключенные из АС действия системы, обеспечивающие СДГ, могут достаточно легко снова включиться в межсистемные отношения.

Таким образом, в процессе совершенствования навыка некоторые действия в континууме поведения лишаются собственного АС и становятся автоматизированными компонентами сознательного действия.

В следующих экспериментах проверялась гипотеза о том, что реализация действий, лишенных собственного АС, осуществляется неосознанно. После выработки навыка данной группе испытуемых во время быстрого печатания предложения предьявляли стоп-сигнал (высокочастотный и короткий звук – «пип»), в ответ на который они должны были сразу же прекратить печатание. Стоп-сигнал предьявляли случайно в 20% всех напечатанных предложений. Во время инструкции мы говорили своим испытуемым: «Для вас важным является быстро и точно печатать предложение, как вы это делали раньше. Мы проверяем вашу устойчивость к отвлекающим факторам, но на отвлекающий фактор (стоп-сигнал) нужно ответить прекращением печатания и нажатием клавиши-пробела». Если стоп-сигнал предьявляли примерно через 50 мс после саккадического движения глаз на отдаленную в группировке букву, а именно – на любом интервале фиксации взора на эту букву, то испытуемые

- a) последовательно нажимали буквы, которые были сгруппированы под фиксацией взора;

- б) нажимали букву, на которой был фиксирован взор;
- в) затем совершали саккадическое движение глаз на следующую букву;
- г) фиксировали на этой букве взор в течение  $t = 105$  мсек,  $CD = 35$  мсек, но не нажимали ее, а д) совершали саккадическое движение на клавишу исходной позиции, фиксировали на ней взор в течение  $t = 90$  мсек,  $CD = 25$  мсек и затем нажимали ее.

При напечатании предложения «Паренёк сбежал утром» был предъявлен стоп-сигнал.

1 – стоп-сигнал был предъявлен перед СДГ на букву Ё в слове «паренёк». Это СДГ начинается во время напечатания буквы Е, а СДГ на букву Н отсутствует и она включена в действие напечатания буквы Ё. В ответ на этот стоп-сигнал испытуемый прерывает действие и не печатает буквы Н и Ё.

2 – стоп-сигнал был предъявлен после СДГ на букву Ё. В ответ на этот сигнал испытуемый не прервал действия и нажал буквы Н и Ё.

В своих отчетах испытуемые утверждали, что во всех случаях прекращали печатать сразу же после стоп-сигнала. Иными словами, они неосознанно пропечатывали буквы, на которые не совершали СДГ. Здесь следует отметить, что после предъявления стоп-сигнала во время напечатаний нескольких следующих предложений испытуемые переводили взор на каждую букву.

Итак, точностное действие на стоп-сигнал прекращается только в том случае, если этот сигнал был предъявлен до или примерно через 50 мсек после саккадического движения глаз, являющегося внешним показателем завершения АС данного действия. Этот факт подтверждает наше предположение о том, что вопрос о прекращении действия при предъявлении стоп-сигнала решается на этапе АС этого действия. Напечатание буквы без предварительного СДГ на нее, т. е. без собственного АС, происходит неосознанно. Таким образом, в процессе совершенствования навыка некоторые действия лишаются собственного АС и становятся неосознаваемыми.

### Литература

- Анохин П. К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональных систем. М.: Наука, 1978.
- Безденежных Б. Н. Динамика взаимодействия функциональных систем в структуре деятельности. М.: Изд-во ИП РАН, 2004.
- Рокотова Н. А., Бережная Е. К., Богина И. Д. и др. Моторные задачи и исполнительная деятельность. Л.: Наука, 1971
- Швырков В. Б. Введение в объективную психологию (нейрональные основы психики). М.: Изд-во ИП РАН, 1995.

- Averbeck B. B., Chafee M. V., Crowe D. A., Georgopoulos A.* Parallel processing of serial movements in prefrontal cortex // PNAS, 2002. 99. No. 20. P. 13 172–13 177.
- Doyle M. C., Walker R.* Multisensory interaction in saccade target selection: curved saccade trajectories // Experimental Brain Research, 2002. 142. P. 116–130.

## **ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

*Ю. Л. Веневцева, А. Х. Мельников, Г. О. Самсонова, И. В. Переломова  
(Тула)*

**В** настоящее время студентами вузов являются молодые люди, родившиеся во время социальной перестройки российского общества (1987–1991 гг.). Система среднего образования во время их обучения в школе также подвергалась изменениям, проходя сложный и противоречивый период своего развития. Динамика шкалы личностных ценностей с явным превалированием материальной, а не духовной составляющей, популяризация «западного» образа жизни как общества «потребления» привели к выраженному снижению мотивации достижения, в том числе при овладении новой информацией при обучении в вузе. Это, в свою очередь, с позиций теории функциональных систем П. К. Анохина, не способствует мобилизации функциональных резервов и достижению конечных результатов.

Реализация получения высшего образования на платной основе на фоне снижающейся численности окончивших среднюю школу привела к изменению показателей, характеризующих психофизиологические параметры контингента студентов. Снижение реактивности, в том числе в эмоциональной сфере, возможность получения информации через Интернет, а также отсутствие таких качеств, как обязательность и исполнительность, негативно сказываются на качестве усвоения учебного материала. В связи с широким использованием презентаций лекции сейчас не записываются (в связи с чем страдает грамотность!), а фотографируются, при этом пассивное слушание лектора не способствует запоминанию материала, а прочитать его «потом» просто не хватает времени.

С целью изучения динамики функционального состояния проанализированы данные тестирования, проводимого в Центре мониторинга здоровья студентов ТулГУ. С использованием авторской компьютерной программы Allonic. NET 4.3 в первые 2 недели занятий

было обследовано 167 студентов и 343 студентки, поступивших на первый курс медицинского института ТулГУ в 2004–2008 гг.

Число студентов, допускающих в корректурной пробе свыше 5 ошибок, не изменилось (27–43%), в то время как процент лиц, медленно ее выполняющих, снизился в 2 раза – с  $31,8 \pm 8,9$  до  $12,0 \pm 4,6\%$  ( $P < 0,05$ ). 8% юношей, как и раньше, не поняли задания в корректурной пробе. С 23 до 42% возросло количество обследованных со снижением функции кратковременной зрительной памяти (тест «Последовательность образов», менее 6 верных ответов), что, по данным корреляционного анализа, прямо связано с успеваемостью на лечебном факультете. Число студентов со сниженными показателями логического мышления (тест «Исключение понятий») за период наблюдения достоверно не менялось и варьировало от 34 до 51%.

Повышенная тревожность по данным цветового теста М. Люшера (ЦТЛ, позиция коричневого цвета) наблюдалась у 5,6–13% юношей в период 2004–2007 гг. и возросла до 22% в 2008 году, что может быть связано с экономической ситуацией.

Пик психологической готовности к активным протестным реакциям пришелся на 2007 год, когда черный цвет на одной из первых трех позиций располагался у 49% обследованных, а в 2008 году такой выбор демонстрировали 26%. В то же время состояние пассивного протеста астенического типа (позиция серого цвета) несколько чаще наблюдалось у первокурсников 2004 года (22,8% случаев) по сравнению с 2007-м (5,4%, тенденция к достоверности), а в 2008 году – 14%. В состоянии психологического комфорта в сентябре 2008 года находились только 38% первокурсников.

В группе девушек снижение кратковременной зрительной памяти отмечено у 16% (2006 г.), 43% (2007 г.) и у 29% первокурсниц 2008 года. Низкие показатели логического мышления были у 50% студенток в 2004–2007 гг. В 2008 году проходной балл при поступлении был выше, чем в предыдущие годы, что отразилось на данном показателе, который составил 18,8%.

Прогрессивно уменьшается число девушек, медленно выполняющих корректурную пробу – с 32,5% в 2004 году до 8,8% в 2008 году ( $P < 0,05$ ), однако при этом снижается и качество ее выполнения. Так, число студенток, допустивших свыше 5 ошибок, возросло с  $20,3 \pm 6,3\%$  в 2004 году до  $34,4 \pm 5,0\%$  в 2007-м и  $35,0 \pm 5,3\%$  в 2008 году (тенденция к достоверности).

В отличие от юношей, у девушек стало чаще встречаться состояние активного протеста (15,0% в 2004-м, 32,5% в 2008 году), а частота пассивных протестных реакций не изменилась (соответственно 10,0 в 2004-м и 12,5% в 2008 году). Повышенная тревожность наблюдалась

у 8,8–17% студенток (в 2008 году – в 13,8%). «Нормативный» цветовой выбор наблюдался у 56,2% девушек, при этом средний индекс ЦТЛ у девушек был достоверно меньше ( $1,94 \pm 0,26$  и  $2,86 \pm 0,43$  ед).

Средняя длительность индивидуальной минуты (ИМ, недоотмеривание временных интервалов) составила у девушек-первокурсниц 2008 г.  $56,4 \pm 2,0$  с, у юношей –  $54,8 \pm 2,3$  с. У 40% девушек и 46% юношей длительность ИМ была короче 55 с, что считается признаком психоэмоциональной напряженности и, по нашим данным, отражает риск артериальной гипертензии. Наблюдается тенденция к росту частоты укорочения ИМ по сравнению с поступившими на лечебный факультет в 2006 г. (соответственно 29 и 33%).

Таким образом, психофизиологическими особенностями современных выпускников школ, выбравших специальность врача, является преобладание процессов возбуждения, снижение способности концентрации внимания по данным корректурной пробы, а также зрительной памяти и логического мышления. Психологические проблемы больше выражены у юношей, чем у девушек. Все это в сочетании с низкой мотивацией достижения способствует снижению качества высшего образования.

### **ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОПЫТА С ПОМОЩЬЮ И БЕЗ ПОМОЩИ ЭКСПЕРИМЕНТАТОРА, А ТАКЖЕ ПРИ НАБЛЮДЕНИИ ЗА ПОВЕДЕНИЕМ ДРУГИХ**

*В. В. Гаврилов (Москва)*

**В** системно-эволюционном подходе к изучению поведения, мозга и психики (В. Б. Швырков) субъект, независимо от его видовой принадлежности, рассматривается как «сгусток» опыта, сформированного в фило- и онтогенезе, а поведение субъекта, направленное на удовлетворение его потребностей, является реализацией этого опыта. В проблемных ситуациях, когда имеющегося опыта недостаточно для достижения нужного результата – определенного соотношения со средой, происходит научение – формирование нового элемента опыта, который «встраивается» в структуру уже имеющегося опыта. Таким образом, изучение формирования и реализации индивидуального опыта является основной задачей психологии, поскольку бесчисленные уже имеющиеся психологические описания субъекта

\* Работа выполнена при поддержке грантов РГНФ №09-06-00614 и №08-06-00250, РФФИ №09-06-00393 и Совета по грантам Президента РФ для поддержки ведущих научных школ НШ-602.2008.6.

и потенциально бесчисленные новые описания, появляющиеся в соответствии с новыми запросами практики, есть не что иное, как аспекты описания поведения, которые определяются складывающимися отношениями между элементами опыта.

В системной психофизиологии (В. Б. Швырков, Ю. И. Александров и др.) разработаны методы объективного изучения структуры индивидуального опыта. Установление того, что нейроны имеют поведенческую специализацию, которая неизменна и приобретается при научении (В. Б. Швырков, Ю. И. Александров, А. Г. Горкин, Д. Г. Шевченко и др.), сделало метод регистрации импульсной активности нейронов в поведении пока единственно надежным методом выявления имеющихся в опыте субъекта элементов и выяснения закономерностей в отношениях между ними.

С другой стороны, выяснение системного значения колебаний суммарной электрической активности мозга (И. О. Александров, Н. Е. Максимова, В. В. Гаврилов) позволяет использовать метод ЭЭГ для выяснения динамики отношений между элементами индивидуального опыта. Использование этих методов дает возможность изучать формирование и реализацию индивидуального опыта при варьировании разными переменными, например, такими, как последовательность формирования актов поведения, способы научения, поощрение или наказание при обучении и т. д.

В этом исследовании нами была предпринята попытка выявить особенности формирования и реализации инструментального пищедобывательного поведения у крыс с помощью и без помощи экспериментатора, а также при наблюдении за поведением крыс-демонстраторов. Проверялась гипотеза, что у разных индивидов, реализующих, с точки зрения наблюдателя, «одно и то же» поведение, структура индивидуального опыта может быть различна и зависит от истории и способов его формирования. Исследование проведено на крысах Long Evans. Крыс обучали или они научались сами нажимать на педали, расположенные в двух углах экспериментальной клетки, для получения порции пищи в соответствующих этим педалям кормушках, расположенных в противоположных углах клетки. Во всех случаях крысы считались научившимися, если они самостоятельно и регулярно осуществляли нажатия на педали для получения пищи. В первом случае экспериментатор помогал крысе, «подсказывая» при помощи подачи порции пищи, что надо делать, – группа 1. Поведенческий континуум *нами* был разбит на 5 актов, обучение которым проходило в четыре этапа: захват пищи в кормушке, отход от кормушки, подход к педали, нажатие на педаль (подходу к кормушке обучать не требуется). Во втором случае крыса с пищевой депривацией *сама*

должна была найти решение – группа 2. В третьем – у крысы предварительно имелась возможность *наблюдать* за крысой-демонстратором, реализующей исследуемое поведение, – группа 3. Суммарная электрическая активность мозга регистрировалась хлор-серебряными электродами, вживленными эпидурально над моторной, зрительной и лимбической областями коры мозга. Импульсную активность нейронов лимбической коры (P 4,5; L 1,0) регистрировали стеклянными микроэлектродами, заполненными 2,5-молярным раствором KCl (диаметр кончика около 1 мкм, импеданс 2–4 МОм). Сравнивали групповые различия в скорости научения, а также ЭЭГ-потенциалы, усредненные от отметок поведения (нажатия на педали и опускания головы в кормушки), и паттерны поведенческой специализации нейронов (типы и количество нейронов разной поведенческой специализации).

Сравнение скорости научения у крыс, обучавшихся без помощи экспериментатора, с крысами, предварительно наблюдавшими за крысами-демонстраторами, показало незначительное, но достоверное сокращение времени научения у наблюдавших, что может свидетельствовать о том, что у «наблюдателей» к моменту обучения сформировались какие-то элементы опыта. Сравнение времени научения в этих группах с группой животных, обучавшихся с экспериментатором, не проводили, поскольку их обучение целиком регламентировалось экспериментатором.

В паттернах поведенческой специализации нейронов крыс первой и второй группы выявлены различия: отмечена положительная взаимосвязь между количеством стадий обучения и числом нейронов, специализированных относительно вновь сформированного поведения. При «самостоятельном» научении обнаружено достоверно меньше нейронов, специализированных относительно актов приобретенного поведения, за счет того, что не формировались специализации относительно тех актов, которые при поэтапном способе обучения соответствуют промежуточным этапам формирования пищедобывательного поведения.

Установлена сходная конфигурация усредненных от отметок поведения ЭЭГ-потенциалов у крыс во всех группах, что отражает динамику отношений между элементами в структуре индивидуального опыта при организации поведения и соответствует реализации и смене актов исследуемого поведения. Различия в выраженности амплитуд и латенциях пиков тех или иных компонентов ЭЭГ-потенциалов, связанных с актами поведения, определяются особенностями структуры индивидуального опыта, сформировавшейся в исследованных группах крыс.

Полученные данные свидетельствуют о том, что в основе внешне сходного поведения может лежать разная структура индивидуального опыта, выяснение закономерностей формирования и реализации которой позволит прогнозировать эффективность научения и поведения (скорость и безошибочность), длительность «хранения» опыта, облегчение или затруднение приобретения нового опыта на основе разного имеющегося опыта и т. п.

## **НЕЙРОНАЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПЕРВЫХ УСПЕШНЫХ РЕАЛИЗАЦИЙ НОВЫХ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ АКТОВ**

*А. Г. Горкин (Москва)*

**В** психофизиологии системный подход был реализован на базе теории функциональных систем П. К. Анохина в виде системно-эволюционного подхода (Швырков, 1988). В рамках этого подхода В. Б. Швырковым было введено представление о субъекте поведения как структуре индивидуального (субъективного) опыта, т. е. совокупности функциональных систем поведенческих актов различного фило- и онтогенетического возраста, относительно которых специализируются нейроны в процессе обучения (Швырков, 1995). Как отмечает Н. Е. Максимова с соавторами, «в этом определении субъект впервые наделяется характеристиками структуры – совокупности компонентов... и отношений между ними, фиксирующей историю информационных взаимоотношений индивида с миром и, в свою очередь, зафиксированной в наборах специализированных нейронов» (Максимова и др., 2004, с. 18). Ключевым в этом рассмотрении является продемонстрированный в нашей лаборатории ранее феномен специализации отдельных нервных клеток относительно целостных поведенческих актов (Шевченко и др., 1986 и др.). Сравнение наборов специализированных нейронов до и после обучения актам пищевого поведения позволило связать такие специализации с этапами обучения и соответственно компонентами индивидуального опыта (Горкин, 1988). Дальнейшее развитие этого направления ограничивалось методами регистрации нейрональной активности, не позволявшими регистрировать активность специализированных нейронов достаточное время для выявления предшественников таких клеток и сопровождающих специализацию изменений в активности нейронов. В последние годы в лаборатории был освоен метод хрони-

\* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ № 08-06-00250а и Президента РФ для поддержки ведущих научных школ России НШ-602.2008.6.

ческой регистрации нейрональной активности тетрами, который позволил стабильно регистрировать активность отдельных нейронов на протяжении сессий формирования новых поведенческих актов, а в ряде случаев в течение нескольких дней. Данная работа была посвящена выявлению динамики активности специализированных нейронов во время сессий формирования новых поведенческих актов у животных.

В качестве поведенческой модели было использовано циклическое пищедобывательное поведение в клетке оборудованной двумя педалями и кормушками. Поведенческий цикл на одной стороне клетки состоял из актов поворота головы к педали, побежке к педали, ее нажатия, побежке к кормушке, наклона и захвата пищи в кормушке. Каждый из упомянутых актов формировался в течение специальной сессии обучения до достижения 50–70 успешных реализаций нового акта. После обучения поведению на первой стороне формировали поведение на второй.

В сессиях обучения нажатию на педаль на первой стороне и поведенческим актам на второй стороне клетки проводилась регистрация нейрональной активности при одновременной видеорегистрации поведения животного. Нейрональная активность была зарегистрирована в 14 сессиях обучения новым поведенческим актам. Из зарегистрированной в этих сессиях мультиклеточной активности были выделены потоки активности 60 нейронов. У 23 зарегистрированных нейронов активность была связана с циклическим пищедобывательным поведением. Критерии специализированных, т. е. с обязательной активацией в каком-либо пищедобывательном акте или группе актов, соответствовали 12 нейронов. Из них большинство (10 клеток) были специализированы относительно новых поведенческих актов, которые формировались в процессе регистрации. Сравнение активности таких специализированных нейронов в самых первых и последующих реализациях специфических актов показало, что специфическая активация наблюдается с первых удачных реализаций и ее параметры остаются практически неизменными на протяжении всей сессии обучения. Этот результат наиболее согласуется с представлением о генерации при обучении пробных актов и последующем отборе и фиксации тех из них, которые оказались эффективными. У неспециализированных нейронов, имевших активации в пищедобывательном поведении, наблюдалось изменение паттерна активности в течение сессии обучения. Также в двух случаях у специализированных относительно актов на второй стороне нейронов были зарегистрированы достоверные изменения паттерна активности на первой стороне после формирования пове-

дения на второй, что, на наш взгляд, отражает «аккомодационную реконсолидацию» (Александров, 2005) отношений компонентов опыта в результате добавления новых компонентов в целостную структуру индивидуального опыта.

### Литература

- Александров Ю. И. Научение и память: традиционный и системные подходы // Журнал ВНД. 2005. Т. 55. № 6. С. 842–860.
- Горкин А. Г. Специализация нейронов в обучении: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М. 1988.
- Максимова Н. Е. и др. Структура и актуалгенез субъекта с позиций системно-эволюционного подхода // Психол. журн. 2004. Т. 25. № 1. С. 17–40.
- Швырков В. Б. Системно-эволюционный подход к изучению мозга, поведения, психики и сознания // Психол. журн. 1988. Т. 9. № 4. С. 132–148.
- Швырков В. Б. Введение в объективную психологию. М.: Изд-во ИП РАН, 1995.
- Шевченко Д. Г., Александров Ю. И., Гаврилов В. В., и др. Сопоставление активности нейронов различных областей коры в поведении // Нейроны в поведении: системные аспекты. М.: Наука. 1986. С. 25–34.

## РОЛЬ РИТМИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ НЕЙРОННЫХ АНСАМБЛЕЙ

*Т. Н. Греченко (Москва)*

**В**се жизненно важные биологические функции организма, такие как дыхание, сердечная деятельность, электрическая активность мозга, локомоторная активность, представляют собой ритмические процессы. Можно сказать, что физиологические ритмы составляют основу жизни. За последние годы получено множество данных о многофункциональности эндогенной ритмической активности нейронов: функции весьма разнообразны – генерация ритмов мозговой активности, формирование циркадианных ритмов, организация движений, участие в создании энграмм памяти, контроль за жизненно важными функциями организма – температурной чувствительностью, дыханием, частотой сокращений сердца, желудочно-кишечным трактом и др. (Греченко, 2008). Многие исследования доказывают генетическую заданность пейсмекерной активности – она наследуется, она записана в геноме (Lowrey and Takahashi, 2000, Xiao and Sigg, 2007, Robinson et al., 2007, Nehrke et al., 2008).

\* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ № 08-06-00250а; НШ-602.2008.6; РГНФ № № 09-06-00652а.

Анализ молекулярных механизмов циркадианной системы позвоночных показал, что осцилляции могут быть фундаментальным свойством многих клеток тела, а иерархическая структура регуляции и поддержания циркадианных ритмов отражает общий принцип организации и управления жизнью организмов (Schibler, 2007).

Вопрос заключается в следующем: если нейроны с пейсмекерной активностью занимают столь важное место в жизни живых организмов, то каким образом на основе свойств пейсмекера могут формироваться нейронные системы во время развития и обучения? Чтобы представить этот процесс, необходимо обратиться к самому началу новой жизни – первым этапам в формировании нервной системы. Экспериментальные исследования, выполненные эмбриологами, показывают, что началу процесса дифференциации клеток предшествует резкое повышение содержания ионов кальция во внутриклеточной среде, что сопровождается генерацией осцилляторной (пейсмекерной) активности, затем начинается собственно развитие многоклеточного организма (Dumollard et al., 2002). Как уже было сказано, часть клеток нервной системы имеет актуальную эндогенно возникающую ритмику, которая в развитом организме выполняет определенные функции. Можно предположить, что появление таких «прообразов» нейронов-носителей ритмов происходит на раннем этапе дробления зиготы. Мы проверили это предположение в опытах на эмбрионах травяной лягушки – посредством микроэлектродной регистрации провели исследование на разных этапах эмбриогенеза. Результаты показали следующее: на ранних стадиях (бластулы и гастролы) фактически любая клетка имеет потенциал покоя от  $-20$  мВ до  $-42$  мВ. (Было обследовано более 50 клеток). У 70% клеток зарегистрирована осцилляторная электрическая активность. Амплитуда колебаний составляла 5–15 мВ. Осцилляции организованы в группы, насчитывающие в своем составе до 10–12 колебаний возрастающей амплитуды. По мере развития эмбриона и перехода в фазу органогенеза количество клеток, имевших осциллирующую активность, снижалось.

Как показывают экспериментальные работы многих исследователей, нервная система головастика, которые развиваются из икринки, имеет множество клеток – генераторов. Они описаны для этих существ на разных уровнях, участвуют в регуляции и осуществлении плавательных движений, циркадианных ритмах (Scrymgeour-Wedderburn et al., 1997). У взрослой лягушки также пейсмекерная активность представлена и описана во многих мозговых отделах (Wilson et al., 2002).

Невозможно определить, все ли клетки, наделенные пейсмекерным механизмом, востребованы функциональными системами, складывающимися по мере созревания взрослого организма. Однако тот

факт, что уже на самых ранних этапах развития многие «прообразы» клеток имеют ритмическую активность, приводит к предположению о том, что, во-первых, генетически заданная, инициирующаяся на самых ранних этапах развития активность может быть своеобразным ориентиром для формирующейся нервной системы (клетки с этой ритмикой являются своеобразными «маркерами», размечающими путь связи между зарождающимися элементами будущей ЦНС) (Dalla Torre di Sanguinetto et al., 2008), во-вторых, они становятся системообразующей основой для формирования различных функциональных ансамблей нейронов и играют роль центров, вокруг которых создается своеобразное синаптическое «кружево» – множество клеток с синаптическими переключениями, определенными свойствами, задействованные в различных жизненных задачах организма (Ladle et al., 2007).

Так как клетки – носители генетически заданной пейсмекерной программы – становятся структурообразующими элементами, формирующими вокруг себя систему синаптически связанных клеток, то от их собственных «врожденных» свойств зависят многие особенности создаваемых нейронных систем, а следовательно, и поведенческих особенностей организма (Соколов, 1975, Shirasaki and Pfaff, 2002, Arshavsky, 2003).

## Литература

- Греченко Т. Н. Пейсмекерная активность нейронов: происхождение и функции // Нейрон: Обработка сигналов. Пластичность. Моделирование / Под ред. А. М. Черноризова, Е. Н. Соколова, В. А. Филиппова. Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2008.
- Соколов Е. Н. Пейсмекерный потенциал в организации поведения // Пейсмекерный потенциал нейрона / Под ред. Е. Н. Соколова, Н. Н. Тавкхелидзе. Тбилиси: Мецниереба. 1975.
- Arshavsky Y. I. Cellular and network properties in the functioning of the nervous system: from central pattern generators to cognition // Brain Res. Rev. 2003. 1.
- Dalla Torre di Sanguinetto S. A., Dasen JS, Arber S. Transcriptional mechanisms controlling motor neuron diversity and connectivity // Curr. Opin. Neurobiol. 2008. 18. N 1.
- Dumollard R., Carroll J., Dupont G. and Sardet Ch. Calcium wave pacemakers in eggs // Journal of Cell Science. 2002. 115.
- Ladle DR, Pecho-Vrieseling E, Arber S. Assembly of motor circuits in the spinal cord: driven to function by genetic and experience-dependent mechanisms // Neuron. 2007. 25.56 (2).
- Lowrey P. L., Takahashi J. S. Genetics of the mammalian circadian system: Photic entrainment, circadian pacemaker mechanisms, and posttranslational regulation // Annu. Rev. Genet. 2000. 34.

- Nehrke K., Denton J., Mowrey W.* Intestinal Ca<sup>2+</sup> wave dynamics in freely moving *C. elegans* coordinate execution of a rhythmic motor program // *Am. J. Cell Physiol.* 2008. 294 (1).
- Robinson R. B., Brink P. R., Cohen I. S., Rosen M. R.* I (f) and the biological pacemaker // *Pharmacol Res.* 2006. May. 53 (5). P. 407–415.
- Schibler U.* The daily timing of gene expression and physiology in mammals // *Dialogues Clin Neurosci.* 2007. 9 (3). P. 257–272.
- Scrymgeour-Wedderburn J. F., Reith C. A., Sillar K. T.* Voltage oscillations in *Xenopus* spinal cord neurons: developmental onset and dependence on co-activation of NMDA and 5HT receptors // *Eur. J. Neurosci.* 1997. Jul; 9 (7).
- Shirasaki R., Pfaff S. L.* Transcriptional codes and the control of neuronal identity. *An. Rev Neurosci.* 2002; 25:251–81. Epub 2002. Mar 27.
- Wilson R. J. A., Vasilakos K., Harris M. B., Straus C. and Remmers J. E.* Evidence that ventilatory rhythmogenesis in the frog involves two distinct neuronal oscillators // *Journal of Physiology.* 2002. 540. № 2.
- Xiao Y. F., Sigg D. C.* Biological approaches to generating cardiac biopacemaker for bradycardia // *Sheng Li Xue Bao.* 2007. Oct 25; 59 (5). P. 562–570.

## **ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ ПРОБЛЕМ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАЗЛИЧНЫМ ТИПОМ ПРОФИЛЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СЕНСОМОТОРНОЙ АСИММЕТРИИ**

*Т. В. Гудкова (Новосибирск)*

Особое внимание в психологии уделяется исследованию роли функциональной асимметрии в формировании особенностей психического склада человека, а также в осуществлении сложных форм психической деятельности. Изучению данной проблемы посвятили свои работы многие отечественные исследователи (Ананьев, 1963, 2000; Ломов, 1959, 1984, 1991; Лурия, 1963, 1973; Рубинштейн, 1973, 2002; Хомская, 1982, 1997 и др.).

Наибольшую актуальность приобрели проблемы, касающиеся изучения нейрофизиологических механизмов формирования и нарушения мозговой деятельности. В этом плане бесспорный интерес представляет исследование детей с нарушениями функции речи. Речевая деятельность, связанная с развитием и функционированием психики, играет большую роль в индивидуальном развитии ребенка (Рубинштейн, 2002, с. 460). Не полноценная речевая деятельность способствует нарушению формирования у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

Дошкольный возраст является одним из важных критических периодов развития, характеризующийся высокими темпами психофи-

зиологического созревания и интенсивного формирования психики на основе тех предпосылок, которые сложились в раннем детстве (Рубинштейн, 2002; Фарбер, 2000).

Различные структуры мозга в соответствии с принципами системогенеза и гетерохронного развития функциональных систем достигают зрелости на разных стадиях онтогенеза ребенка (Анохин, 1968). Процесс специализации полушарий мозга может быть отнесен к ведущим механизмам развития ребенка (Бианки, 1980; Брагина, Доброхотова, 1981, 1988; Рубинштейн, 2002; Фарбер, 2000 и др.).

В исследованиях отмечается, что на ранних этапах онтогенеза созревание правого полушария идет более быстрыми темпами, чем левого, и поэтому в ранний период развития его вклад в обеспечение психологического функционирования превышает вклад левого полушария (Бианки, 1980; Симерницкая, 1885; Фарбер, 2000). Левое же полушарие берет на себя более сложные функции по мере морфофункционального созревания соответствующих отделов и межполушарных комиссур. Существенная роль в этом процессе принадлежит мозолистому телу. По мнению П. К. Анохина (1980), более зрелая функциональность правого полушария объясняется тем, что для ребенка в первые годы жизни наиболее актуальными являются пространственно-временные соотношения окружающего мира, нежели логические взаимосвязи между явлениями. Вероятно, поэтому у детей младшего возраста латерализация функций выражена меньше, чем у взрослых, а активность правого полушария нередко оказывается выше левого. В ходе онтогенеза роль левого полушария в обеспечении речевых функций возрастает по мере изменения психологической структуры самой речевой деятельности (обучение грамоте, письму, чтению). Поражение правого полушария в детском возрасте приводит к более грубым пространственным нарушениям, чем у взрослых. В настоящее время является доказанным, что центр речи находится в левом полушарии у подавляющего числа праворуких и у большинства леворуких людей.

Асимметрия мозга формируется при созревании мозолистого тела после первых двух лет жизни, до этого возраста полушария ребенка остаются эквипотенциальными. Важнейшим этапом формирования межполушарного взаимодействия является установление доминантности правой (или левой) руки, на что существуют различные точки зрения. Результаты изучения биоэлектрической активности межполушарной асимметрии праворуких детей от 3 до 9 лет (Айрапетянц, 1987) показали, что у детей дошкольного возраста преобладает правополушарное доминирование, в том числе

и в процессе словесной деятельности, что, по мнению автора, может свидетельствовать о преобладании у детей образного, конкретного восприятия мира, осуществляемого в основном правым полушарием. У детей младшего школьного возраста наиболее распространенным оказался смешанный вид асимметрии.

В исследованиях психологии человека Б. Г. Ананьев, рассматривая проблему функциональной асимметрии, отмечал, что полушария головного мозга образуют билатеральную систему регулирования процессов жизнедеятельности и поведения. Оба полушария своеобразно доминантны, но каждое – в определенной сфере регулирования. Б. Г. Ананьев рассматривает функциональные асимметрии (правшество и левшество) как явления пространственной ориентации, а асимметричность функционирования симметричных структур мозга объясняет с точки зрения законов взаимной индукции нервных процессов (Ананьев, 1963, с. 84).

В большинстве работ заключения об особенностях функциональной асимметрии у детей с нарушениями речи строятся на основе результатов определения ведущей руки. В своих исследованиях ряд авторов (Алле, 1980; Голод, 1983; Шипицына, 1999; Фотекова, 2003) отмечают у детей с общим недоразвитием речи более редкое, чем в норме, левополушарное доминирование и несформированность межполушарного взаимодействия.

Одни исследователи латерализацию функций у детей с речевыми нарушениями объясняют снижением активности правого полушария (Визель, 2001). Другие (Шипицына, 1999, Фишман, 2001) считают, что дети с нарушениями речевого развития характеризуются повышенной активностью правого полушария. Помимо этого при речевых нарушениях наблюдаются дисфункции как правого, так и левого полушария, а также отсутствуют выраженные межполушарные различия, что связано с незрелостью мозолистого тела и вызывает трудности в передаче информации из левого полушария в правое (Спрингер и Дейч, 1983)

Анализ данных о специфике латеральных показателей и речевых проблем у дошкольников показывает, что не существует единого мнения относительно типов профиля у детей с речевыми нарушениями. Противоречия обнаруживаются как на уровне конкретных эмпирических результатов, так и на уровне их теоретической интерпретации. Большинство авторов отмечают левосторонние признаки у детей с речевыми нарушениями, причем чем более выражен речевой дефект, тем более проявляется левшество.

Целью настоящего исследования стало выявление особенностей профиля функциональной сенсомоторной асимметрии у детей

дошкольного возраста с недоразвитием речи разной степени выраженности.

Экспериментальной базой для проведения исследования служили дошкольные образовательные учреждения г. Новосибирска. В исследовании приняло участие 130 детей (54 девочки и 76 мальчиков) дошкольного возраста от 5 до 7 лет – 80 человек с диагнозом «общее недоразвитие речи» (ОНР) и 55 человек с нормативным развитием речи. Обследованные дети с нарушениями речи, по данным ПМПК, характеризовались как дети ОНР II и III уровня (согласно классификации Р.Е. Левиной, 1968). Данное заключение о состоянии речевого развития подтверждалось логопедами, работающими с этими детьми в дошкольных образовательных учреждениях.

Все испытуемые были разделены на три группы. Первая группа (контрольная) представлена детьми дошкольного возраста без нарушений речи – 50 человек (30 девочек и 20 мальчиков). Эта группа детей нами была обозначена как «норма». Вторая группа («дети с менее выраженными речевыми проблемами») включала детей с ОНР III уровня – 55 человек (17 девочек и 38 мальчиков). Третью группу («дети с более выраженными речевыми проблемами») составили дети с ОНР II уровня с проявлениями дизартрии – 25 человек (7 девочек и 18 мальчиков).

Обследование каждого ребенка проводилось индивидуально. Выполнение каждого задания производилось трижды, результаты фиксировались в протоколах.

У каждого ребенка с помощью набора нейропсихологических проб в сенсомоторной сфере выявляли ведущую руку, ведущую ногу, ведущий глаз и ведущее ухо. Далее составляли профиль функциональной сенсомоторной асимметрии.

В таблице 1 представлены результаты эмпирического исследования особенностей профиля функциональной сенсомоторной асимметрии у дошкольников с недоразвитием речи разной степени выраженности (ОНР III и II уровень) и нормативным речевым развитием.

Анализ данных о распределении детей по типам профилей в группах с ОНР обнаруживает как их различия между собой, так и их отличие от нормы. В группах детей с ОНР с увеличением выраженности речевых проблем наблюдается тенденция к уменьшению распространенности правого профиля.

Дети с нормативным речевым развитием имели праволатеральный профиль (20% детей) и леволатеральный – (10%). Основную часть составили дети нормативного речевого развития, а также дети с более выраженными речевыми проблемами, относящиеся к смешанному латеральному профилю.

**Таблица 1**

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ДЕТЕЙ РАЗНЫХ ГРУПП ПО ТИПАМ ПРОФИЛЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СЕНСОМОТОРНОЙ АСИММЕТРИИ (%)

Группы испытуемых	Типы профиля функциональной асимметрии			
	Левый	Симметричный	Смешанный	Правый
норма (n = 50)	10,0	4,0	66,0	20,0
ОНР III уровня (дети с менее выраженными речевыми проблемами) (n = 55)	23,6	3,6	45,5	27,3
ОНР II уровня (дети с более выраженными речевыми проблемами) (n = 25)	<b>24,0*</b>	4,0	60,0	12,0

*Примечание:* \* – различие по левому профилю между детьми с более и менее выраженными речевыми проблемами с уровнем значимости 0,97 (критерий Стьюдента).

Результаты статистического анализа данных на основе критерия Стьюдента показали, что количество детей, имеющих леволатеральный профиль, с речевыми нарушениями ОНР III и II уровней достоверно различается (при уровне значимости  $p < 0,05$ ).

Оценка специфики латеральных признаков детей из групп с нарушениями речи выявила достоверные различия встречаемости детей с левым профилем. Анализ распределения асимметрий в сенсорной и моторной сфере показал, что левый тип латерализации у детей с нарушениями речи чаще проявляется в слуховой сфере, реже в моторной и еще реже – в зрительной. Самым частым у детей с нарушениями речи было левшество слуха – 51%, затем левшество ног (40%) и леворукость (39%) и реже – левшество зрения (29%).

Кроме этого, в результате исследования выявлено, что в норме значимые отличия в распределении девочек и мальчиков по типам профиля отсутствуют, хотя есть тенденция в сторону преобладания девочек со смешанными показателями профиля функциональной сенсомоторной асимметрии. Однако у детей с менее выраженными речевыми проблемами распределение смещается в сторону увеличения числа мальчиков в полярных группах и уже значимого нарастания девочек в смешанной группе.

Среди девочек с выраженными речевыми проблемами три четверти с левым и симметричным профилем, чего нет в норме. Поскольку в данной выборке не было ни одной девочки, имеющей правый профиль, мы объединили девочек с правым и смешанным профилями.

Это свидетельствует о том, что у девочек, которые в норме рождаются с более зрелым левым полушарием (Еремеева, Хризман, 1998, 2000), его повреждение в перинатальный период приводит к выраженному развитию речевых проблем в дошкольном возрасте, что сопровождается принадлежностью к левому и симметричному профилю; меньшее его повреждение приводит к распределенному расположению центра речи (частично в левом и в правом полушарии). У мальчиков же выраженность речевых проблем сочетается со смешанными показателями. Можно предположить, что тот факт, что у них к моменту рождения правое полушарие является более зрелым, повреждение левого полушария ведет к формированию центра речи в сохранных областях левого и правого полушарий. Незрелость комиссур в дошкольном возрасте не позволяет детям со смешанным профилем эффективно справляться с речевыми заданиями.

Как левый и симметричный, так правый и смешанный профили характерны для 60% девочек и 40% мальчиков без нарушений речи (принимая каждую выборку детей определенного пола за 100%). В число детей с левым и симметричным профилем вошло 23% девочек и 77% мальчиков с менее выраженными речевыми проблемами. Правый и смешанный профили имели 33% девочек и 67% мальчиков этого же уровня речевого развития. 71% девочек и 29% мальчиков с более выраженными речевыми проблемами имели левый и симметричный профиль, а 11% и 89% – правый и смешанный профиль.

Таким образом, среди обследованных дошкольников разного пола выявлена различная встречаемость определенных типов профилей функциональной сенсомоторной асимметрии.

Среди всех детей с менее выраженными речевыми проблемами наиболее представленными оказались левый и симметричный профили у мальчиков, а правый и смешанный – у девочек. Среди детей с более выраженными речевыми проблемами, наоборот, было больше девочек с левым и симметричным профилем и больше мальчиков с правым и смешанным профилем.

Распределение латеральных признаков и вариантов их сочетаний в норме среди девочек и мальчиков дошкольного возраста одинаково и зависит от фактора пола.

Анализ распределения детей по типам профиля асимметрии показал, что у мальчиков с речевыми проблемами доминирование правых признаков над левыми встречается чаще, чем у девочек. При более выраженных речевых проблемах у мальчиков чаще встречается правый профиль, а у девочек, напротив, левый профиль.

## Литература

- Ананьев Б. Г. Билатеральное регулирование как механизм поведения // Вопросы психологии. 1963. № 5. С. 83–98.
- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. М.: Наука, 2000.
- Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. М., 1981.
- Геодакян В. А. Асимметризация организмов, мозга и тела // Актуальные вопросы функциональной межполушарной асимметрии. М., 2003.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
- Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. М.: Академия, 1973.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1989.
- Симерницкая Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.
- Спрингер С., Дейч Г. Левый мозг, правый мозг. М.: Мир, 1983.
- Фарбер Д. А., Дубровинская Н. В. Структурно-функциональное созревание мозга ребенка // Физиология роста и развития детей и подростков (теоретические и клинические вопросы). М., 2000. С. 5–28.
- Хризман Т. П., Еремеева В. Д., Белов И. М. и др. Функциональная асимметрия мозга и ее связь с развитием речи у детей // Вопросы психологии. 1983. № 5. С. 110–115.

### **ОСОБЕННОСТИ ЧАСТОТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЭЭГ ПРИ РЕШЕНИИ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ У ИСПЫТУЕМЫХ С РАЗНЫМ ПРОФИЛЕМ ЛАТЕРАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Л. А. Дикая, О. С. Саакян (Ростов-на-Дону)*

**М**озговые механизмы творчества по сей день остаются таинственной загадкой для нейронауки. Систематическое изучение нейрофизиологии творческих процессов начинается на рубеже XX–XXI вв., когда объективные неинвазивные методы изучения мозговой активности стали доступны широкому кругу исследователей.

В современных работах описаны результаты исследования особенностей мозговой активности, и прежде всего коры мозга, в процессе творческой деятельности в отличие от нетворческой, при решении творческих задач в зависимости от пола испытуемых, избранной

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке Рособразования в рамках ФНТП «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2010 гг.)», проект РОСТ-НИЧ-734.

ими стратегии решения задачи, в зависимости от степени сложности этих задач и уровня мотивации к нахождению решения (Бехтерева и др., 2000; Карлсон, 2005; Нагорнова, 2008; Разумникова, 2004; Свищерская, 2009; Старченко, 2001; Тарасова, 2007; Jausovec, 2000; Neubauer, Fink, Schrausser, 2002; Petsche, Etlinger, 1998). Эти результаты получены при исследовании мозговых механизмов творческого процесса у праворуких испытуемых либо у испытуемых вне зависимости от ведущей руки.

Развернувшаяся в научных изданиях дискуссия о связи леворукости с общей и специальной одаренностью привлекает к себе как сторонников, так и противников этой идеи. Наличие высокого творческого потенциала у леворуких – также на сегодняшний день актуальная тема для научных споров. Данные последних исследований показывают, что леворукие люди представляют специфическую группу в плане их онтогенеза, развития и закономерности протекания высших психических функций. Они обладают более пластичными внутрислошарными и межполушарными связями, которые могут изменяться и перестраиваться. Мозговая организация психических процессов у леворуких представляет собой особую специфическую систему, основу которой составляют функциональная амбивалентность, диффузность, а также недостаточная дифференцировка подкорко-корковых отношений (Безруких, 1998; Брагина и Доброхотова, 1994; Жаворонкова, 2006; Леутин и Николаева, 2005).

Целью проведенного нами эмпирического исследования стало выявление специфики межполушарного и внутрислошарного взаимодействия при решении творческих задач у студентов, имеющих творческие достижения, с разными профилями латеральной организации (ПЛО).

В исследовании приняло участие 46 здоровых испытуемых мужского и женского пола в возрасте 18–21 года.

Экспериментальную группу составили представители выборки с левым парциальным ПЛО (локализацией центра речи в правом полушарии и ведущей левой рукой), контрольную с правым парциальным ПЛО (локализацией центра речи в левом полушарии и ведущей правой рукой). Все испытуемые отличаются высокими творческими достижениями в музыке и живописи.

В эмпирическом исследовании использован метод ЭЭГ. Запись ЭЭГ проводилась по международному стандарту установки электродов по схеме 10% – 20%. Для регистрации электрической активности мозга устанавливался 21 электрод (Fpz, Fz, Cz, Pz, Oz, Fp1, Fp2, F7, F3, F4, F8, T3, C3, C4, T4, T5, P3, P4, T6, O1, O2), применялась монополярная схема с ипсилатеральными ушными референтами.

В процессе записи ЭЭГ испытуемым давались следующие функциональные пробы:

- вербальная творческая задача – придумать рассказ с фигурированием трех не связанных между собой слов;
- невербальная творческая задача – составить как можно больше предметов из заданных геометрических фигур (из теста Туник).

Далее проводился анализ участка ЭЭГ путем выделения среднего временного интервала для решения задачи, и относительно этого интервала времени происходило получение данных. Сравнительный анализ степени когерентности у испытуемых с левым парциальным ПЛО и с правым парциальным ПЛО проводился отдельно для вербальных и невербальных творческих задач в частотных диапазонах: тета, альфа, бета1 и бета2. Представленные ниже различия степени когерентности статистически значимы ( $p \leq 0,05$ ).

При решении **вербальной творческой задачи** в *тета-диапазоне* у испытуемых с **левым парциальным ПЛО** наблюдалось наличие длинных межполушарных когерентных связей между отдаленными участками обоих полушарий (T5-F3; T5-Fz; T5-Fp2) и длинных внутриполушарных (T6-Fp2, T6-Fpz), что может быть связано с более интенсивным ориентировочным процессом, деятельностью оценивающих механизмов мозга, в центральных и париетальных зонах мозга (F4-F3; C3-C4; P4-P3). Локус активности приходится на париетальные и окципитальные отделы левого полушария и лобно-фронтальные зоны правого полушария.

У испытуемых с **правым ПЛО** выявлено наличие средних (C3-C4, T5-F7) и длинных (T5-F4, P3-F4) когерентных связей. Локус активности сосредоточен во фронтальном отделе левого полушария.

В *альфа-диапазоне* у испытуемых с **левым парциальным ПЛО** обнаружено скопление средних и коротких когерентных связей между фронтальными, темпоральными, центральными, париетальными и окципитальными отделами коры мозга обоих полушарий (P4-Fz, C4-F4, P3-F7, O1-T3, O1-P3). Данное скопление когерентных связей может говорить об интенсивном межполушарном взаимодействии. Локус активности приходится на центральные и париетальные зоны мозга обоих полушарий.

У испытуемых с **правым ПЛО** локус активности приходится на париетальный отдел правого полушария.

В *бета1-диапазоне* у испытуемых с **левым ПЛО** локализация длинных, средних межполушарных и внутрислошарных связей связана с фронтальными, центральными, париетальными, темпоральными

отделами обоих полушарий (F3-T6; T6-C3; T3-O2; T6-Cz, T6-F3). Локус активности приходится на центральный и темпоральный отделы правого полушария. В данном диапазоне отмечается снижение мощности бета1-ритма во фронтальных, темпоральных, париетальных отведениях левого полушария, что может быть связано со стратегией решения задачи. В данном случае, исходя из отчетов испытуемых, для них было характерно образное представление.

Для испытуемых с **правым ПЛО** характерна локализация когерентных связей преимущественно во фронтальной и темпоральной зоне левого полушария (F7-P3, F7-O1, F7-C3).

При анализе *бета2-диапазона* у испытуемых с **левым ПЛО** отмечено усиление взаимодействия между лобными, темпоральными и фронтальными отделами обоих полушарий, так были выделены средние и длинные межполушарные связи (T4-Fp1; O2-Fpz; O2-T3; C4-F7). Локус активности приходится на передние и центральные отделы коры мозга. У леворуких испытуемых наблюдалось снижение ритма бета<sup>2</sup> по всем отведениям, причем его снижение в соответствующих зонах мозга нарушает принцип реципрокного взаимодействия, которое имело место у испытуемых с **правым ПЛО**.

У испытуемых с **правым ПЛО** локус активности приходится на центральный отдел правого полушария. По характеру это длинные (Fz-P4, Fp2-P4) и средние когерентные связи (Fz-C3, Cz-T6).

При решении **невербальной творческой задачи** в *тета-диапазоне* у испытуемых с **левым ПЛО** выявлены длинные и средние когерентные межполушарные и внутриполушарные связи, которые отражают взаимодействие между лобными, фронтальными, центральными темпоральными и окципитальными отделами мозга обоих полушарий (O2-F3; O2-Fp1; T5-F3C4-Fp1).

У представителей **правого ПЛО** выявлены короткие и средние внутриполушарные связи (T5-Fz; T3-F3; F7-Fp1; F3-Fz), локализованные преимущественно в левом полушарии. Локус активности связан с лобными, фронтальными, центральными и париетальными зонами преимущественно левого полушария.

В *альфа-диапазоне* между представителями **правого и левого ПЛО** особых различий не выявлено. В обеих группах отмечается наличие длинных внутриполушарных и межполушарных связей между окципитальными, лобными и фронтальными отделами мозга (O2-F3; O2-F4; F4-Fp1; O2-T3). Локус активности расположен в париетальной и окципитальной зонах правого полушария.

В *бета1-диапазоне* у представителей с **левым парциальным ПЛО** связи между фронтальными, префронтальными, темпоральными и окципитальными отделами мозга преимущественно лока-

лизованы в левом полушарии, по характеру они длинные (O1-Fp1; O1-F7), средние (P3-Fz; C3-Pz), короткие (C3-F3; C3-P3O1-Oz); также выявлены длинные межполушарные связи (P3-Fp24 P3-F8; O1-T4). Локус активности связан с окципитальным и париетальным отделом левого полушария. В ходе когерентного анализа в группе испытуемых с **левым парциальным ПЛО** выделена наиболее активная зона – это затылочный отдел левого полушария. У леворуких возрастает мощность в окципитальном, темпоральном, париетальном, центральном и фронтальном отделах правого полушария, которое является ведущим, что может свидетельствовать о доминировании правого полушария в решении невербальной задачи.

В группе испытуемых с **правым ПЛО** локус активности сосредоточен в центральном отделе левого полушария. Для этих испытуемых характерны длинные (O1-Fpz, O1-Fz, C3-F4, C3-F8), средние (C3-C4) и короткие (C3-F3) когерентные связи.

В *бета2-диапазоне* в группе испытуемых с **левым ПЛО** отмечается та же тенденция в локализации связей, как и при анализе бета1-диапазона. Локус активности приходится на лобно-фронтальные и центральные зоны коры мозга обоих полушарий. Наличие когерентных связей между отдаленными участками коры может быть показателем дивергентного мышления. Повторяется аналогичное явление, как и в предыдущей пробе.

В группе испытуемых с **правым ПЛО** доминируют средние когерентные связи (T3-Fp1, Cz – Fp1) и короткие (F3-C3, F3-Cz, F3-Fz), локализованные во фронтальном отделе левого полушария.

Полученные в исследовании результаты позволяют сделать следующие **выводы**:

- 1 При решении вербальной творческой задачи для представителей выборки с левым парциальным ПЛО характерна слабовыраженная специфичность в активности зон мозга. Локус активности преимущественно сосредоточен во фронтальных и центральных зонах обоих полушарий. Наличие когерентных связей между соответствующими участками правого и левого полушарий позволяет предположить, что активация зон правого полушария в данной группе испытуемых связана с созданием образов в процессе решения вербальной задачи.
- 2 При решении невербальной творческой задачи у испытуемых с левым парциальным ПЛО когерентные связи отражают большую активацию отдаленных участков коры соответствующих зон мозга обоих полушарий, а также центральных областей при интенсивном межполушарном взаимодействии. Локус активности связан

с лобным отделом, париетальным и окципитальным отделами. У представителей с правым парциальным ПЛО данная тенденция в основном сопряжена с ведущим левым полушарием.

Сопоставление данных когерентного анализа ЭЭГ у испытуемых при решении вербальной и невербальной творческих задач позволяет заключить, что у испытуемых с левым ПЛО локус активности при решении вербальной задачи связан с фронтальными и центральными зонами обоих полушарий, а при решении невербальной задачи смещается в лобные, париетальные и окципитальные отделы обоих полушарий. У испытуемых с правым ПЛО локус когерентности при решении обеих задач приходился на лобные, фронтальные отделы, преимущественно левого полушария.

Следовательно, мозг испытуемых, обладающих высоким творческим потенциалом, с правым парциальным ПЛО отличается большей специализацией, чем у лиц с левым парциальным ПЛО, для которых характерна функциональная амбивалентность, диффузность.

Полученные в исследовании данные соответствуют представленной в психологической и нейрофизиологической литературе информации о мозговых механизмах творчества. Активация передних отделов левого и правого полушарий, выявленная в нашем исследовании у испытуемых и с правым, и с левым ПЛО, связана с логической проверкой и отбором гипотез (Симонов, 1993). Обнаруженная в нашем исследовании активация обширных зон мозга, выраженная активацией межполушарных, особенно у леворуких, и внутримушарных связей, подтверждает данные, полученные М. Г. Старченко (2001). Изменения пространственно-временных взаимодействий между различными областями мозга более выражены у представителей экспериментальной группы. Данная тенденция может быть связана, как уже упоминалось выше, с характерной для леворуких диффузностью межполушарных и внутримушарных связей, а также, судя по самоотчетам испытуемых, с поиском нестандартного решения задач, на которое испытуемые данной группы затрачивали больше времени. Так, например, при решении невербальной задачи леворукие рисовали более оригинальные образы, но уступали по количеству праворуким. В основе данного явления может лежать специфика внутренней мотивации поиска решения, внутренняя познавательная активность (Богоявленская, 1983). Нами также выявлены в низкочастотных диапазонах «диагональные» межполушарные связи, соединяющие правые фронтальные и левые окципитальные зоны коры мозга, характерные для испытуемых с правым ПЛО при решении ими невербальных творческих заданий, что соответствует данным, полученным

Н. Е. Свидерской (2009). В ее исследовании показано, что в условиях активизации творческих процессов усиливаются взаимосвязи между передними зонами правого и задними зонами левого полушария. Такая когерентность характерна для низкочастотных составляющих ЭЭГ; она создает условия для реализации информационных процессов на более низком энергетическом уровне, чем при других формах пространственной организации биопотенциалов мозга. Для испытуемых с левым ПЛО также выявлены длинные диагональные межполушарные связи в низкочастотных диапазонах, соединяющие правые передние и левые задние отделы коры мозга, а также левые передние и правые задние отделы коры. Этот факт подтверждает диффузность и пластичность внутриполушарных и межполушарных связей у леворуких. Стратегия мозговой организации у праворуких и леворуких испытуемых, принявших участие в нашем исследовании, отличается по способам взаимодействия областей мозга.

### Литература

- Безруких М. М.* Леворукий ребенок в школе и дома. Екатеринбург, 1998.
- Бехтерева Н. П., Старченко М. Г., Ключарев В. А. и др.* Исследование мозговой организации творчества. Сообщение II. Данные позитронно-эмиссионной томографии // Физиология человека. 2000. 26. № 5. С. 12–18.
- Богоявленская Д. Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества. Отв. ред. Б. М. Кедров. Ростов-н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 1983.
- Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А.* Левши. М.: Книга, 1994.
- Жаворонкова Л. А.* Правши-левши. Межполушарная асимметрия электрической активности мозга человека. М.: Наука, 2006.
- Карлсон И.* Креативность: личностный, нейробиологический и когнитивный аспекты // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. С. 122–131.
- Леутин В. П., Николаева Е. И.* Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность. СПб.: Речь, 2005.
- Нагорнова Ж. В.* Изменения ЭЭГ при образной творческой деятельности: Автореф. дис. ... канд. биол. наук. СПб., 2008.
- Разумникова О. М.* Мышление и функциональная асимметрия мозга. Новосибирск: Изд-во СО РАМН, 2004.
- Свидерская Н. Е.* Формы функциональной асимметрии пространственной организации фоновых ЭЭГ у человека // Журнал высшей нервной деятельности. 2009. 59. № 1. С. 66–74.
- Симонов П. В.* Созидающий мозг: нейробиологические основы творчества. М: Наука, 1993.
- Старченко М. Г.* Психологические аспекты исследования мозговой организации креативности: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2001.

- Тарасова И. В. Электрофизиологический анализ половых особенностей полусферной организации образного и вербального творческого мышления: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. Новосибирск, 2007.
- Jausovec N. Differences in cognitive processes between gifted, intelligent, creative, and average individuals while solving complex problems: an EEG study // *Intelligence*. 2000. 28. №3. P. 213–237.
- Neubauer A. C., Fink A., Schrausser D. G. Intelligence and neural efficiency: The influence of task content and sex on the brain–IQ relationship // *Intelligence*. 2002. V. 30. P. 515–536.
- Petsche H., Etlinger S. C. EEG and Thinking. Wien: ÖAW, 1998.

## **АНДРОГИННЫЙ БАЛАНС КАК ФАКТОР ИНДИВИДУАЛЬНОГО СВОЕОБРАЗИЯ ПСИХИКИ ЧЕЛОВЕКА**

*В. С. Ивашкин, В. В. Онуфриева (Владимир)*

Дифференциальная психология выделяет в структуре психики человека групповые, типологические и индивидуальные свойства. Интегрируясь между собой, они образуют огромное многообразие симптомокомплексов, называемых индивидуальностями.

В древнекитайской философии вся совокупность человеческих индивидуальностей делилась на два типа, соотносившихся либо с мужским, либо женским началом. В качестве субстрата этих типов выдвигались две мистические субстанции: инь и ян. Все предметы и явления, причастные к проявлению, развитию и укреплению соответствующих качеств индивидуальности, также относили к категориям инь или ян.

Исследования последних лет подтвердили гениальную догадку древних о бинарной структуре индивидуальности человека. Но науке недостаточно подтверждений, ей нужны логически строгие доказательства, для получения которых необходима верификация психологических гипотез в формате дедуктивной логики.

Для теоретического обоснования бинарности индивидуальности мы выдвинули две гипотезы и методом дедуктивной верификации выполнили эмпирические доказательства их истинности.

*Гипотеза 1.* Организм каждого животного, включая человека, уже в фазе зиготы получает два набора генетически заданных программ строения, функционирования и развития психики. Назовем один из них фемининным, а другой маскулинным.

Допустив, что эта гипотеза верна, выведем из нее логически корректное следствие: из одной и той же зиготы, создав необходимые

условия, можно преднамеренно получить особь как мужского, так и женского пола.

Действительно, при инкубации яиц крокодила при температуре немного ниже 34 °С из них выводятся самки, а при температуре чуть выше этой – самцы. Следовательно, признаки особей каждого пола и специфическая для них программа поведения уже были заложены в генетическом аппарате зиготы. Этот факт убедительно доказывает первую гипотезу.

*Гипотеза 2.* Извлечение из видовой памяти генетически заданных программ фемининного и маскулинного поведения и включение их в текущий жизненный опыт организма регулируется двумя классами химических соединений гормональной природы: андрогенами и эстрогенами, называемыми половыми гормонами.

Из второй гипотезы вытекает следствие: введением в организм животного половых гормонов можно преднамеренно спровоцировать реализацию соответственно фемининного либо маскулинного поведения.

Истинность этого следствия доказана широко известными опытами физиологов по введению курам посредством инъекций мужских половых гормонов – андрогенов. Под влиянием этих инъекций у подопытных куриц выросли петушиные хвостовые перья и петушиные гребни на головах, они стали преследовать обычных куриц и имитировать половое поведение петуха.

Поскольку истинность дедуктивного логического следствия обуславливается истинностью его исходных посылок, то истинность второй нашей гипотезы является доказанной.

Термин «половые гормоны», исторически закрепившийся за андрогенами и эстрогенами, крайне неудачен, поскольку кроме репродуктивной функции организма они причастны к регуляции практически всех сторон жизнедеятельности организмов от телосложения и элементарных сенсомоторных реакций до высших форм интеллекта, социальности и духовности.

Функции регуляторов широкого спектра проявлений жизненной активности организмов они выполняют в тесном взаимодействии между собой, поэтому обычно исследуют корреляции черт индивидуальности с соотношением в организме андрогенов и эстрогенов, называемым андрогинным балансом.

Для измерения андрогинного баланса используются биохимические – анализ крови или мочи; физиологические – тестостероновая проба; антропометрические – трохантерный индекс и супинационный тест. Обладая высокой надежностью, эти методы в силу своей громоздкости, дороговизны и сугубой индивидуаль-

ности малопригодны для массового обследования больших выборок испытуемых.

Для преодоления этих недостатков нами разработан ольфактометрический – обонятельный – метод количественной оценки андрогинного баланса, основанный на обонятельной чувствительности человека к экзальтолиду (лактону 15-оксипентадекановой кислоты) в зависимости от соотношения в организме эстрогенов и андрогенов. Этот метод оперативен: 3–5 секунд – и позволяет без труда обследовать очень большие выборки испытуемых.

Симптомокомплекс неповторимо своеобразных черт индивида, обусловленных его андрогинным балансом, называют гормональным полом. В отличие от дизъюнктивных видов пола, описываемых логическим отношением «или–или», гормональный пол конъюнктивен и описывается соотношением «и–и». По нему индивид одновременно является обладателем как мужского, так и женского пола. При этом выраженность в структуре его индивидуальности черт фемининности – маскулинности обуславливается соотношением андрогенов и эстрогенов в его андрогинном балансе.

Следовательно, вопрос «Какого вы пола?» не так прост, как кажется, и ответ на него совсем не однозначен.

В структуру синдрома, называемого гормональным полом, входит большой набор индивидуально своеобразных симптомов, многие из которых не имеют отношения к выполнению репродуктивных функций. Если удлинение туловища и, соответственно, укорочение ног у фемининных индивидов обусловлены необходимостью в нем места для плода, а широкие плечи, мощная мускулатура, агрессивность у маскулинных – для выполнения роли лидера несомненно целесообразны, то адаптивная значимость двух волосистых дорожек на шее маскулинных индивидов и только одной у фемининных, либо «излом» локтевых суставов по направлению к телу у фемининных и наружу у маскулинных не является очевидной.

Закладка фемининных компонентов андрогинного баланса начинается с момента образования зиготы, а маскулинных несколько позднее – по мере вызревания структур, продуцирующих андрогены. На седьмой неделе от зачатия сложившийся к этому времени гормональный статус закрепляется благодаря гормональной настройке мозга (гипоталамуса).

В начале пубертатного периода происходит временная парадоксальная инверсия гормонального пола: у фемининных индивидов он маскулинизируется, а у маскулинных феминизируется. Через полтора–два года эта инверсия исчезает, и андрогинный баланс возвращается

к индивидуальной норме, после чего медленно снижается у женщин до менопаузы, а у мужчин до преклонного возраста.

Эти метаморфозы гормонального статуса сопровождаются соответственными перестройками индивидуальности индивида. Общая их закономерность состоит в том, что смещение андрогинного баланса в сторону возрастания маскулинности сопровождается усилением в структуре индивидуальности типично мужских черт: инициативы, автономности, решительности, напористости, лидерства, склонности к риску и других, а смещение в сторону фемининности усиливает проявление женственности, эмпатии, эмоциональности, мягкости и т. п.

Некоторые пищевые продукты содержат вещества, сходные по своему химическому составу с половыми гормонами человека. Употребление их в пищу может в широких пределах изменять андрогинный баланс. Это обстоятельство используется в заместительной терапии старения женщин с помощью фитоэстрогенов, получаемых из растения димицифуги. Препараты, изготовленные с применением фитоэстрогенов, позволяют женщинам выглядеть лет на десять моложе своего возраста.

Гормонально обусловленные черты индивидуальности могут быть как содержательными, так и динамическими. У маскулинных индивидов время простой сенсомоторной реакции на действия акустического стимула на 15% короче, чем у фемининных, зато время вербальной реакции у фемининных на 25% короче, чем у маскулинных.

Фемининным импонирует общение, парное по форме и интимно-эмоциональное по содержанию, тогда как маскулинные предпочитают компанейское по форме и деятельное по содержанию.

Для маскулинных характерно стремление к высокому социальному статусу, лидерству, тогда как фемининным больше нравятся вторые роли, для них характерно добровольное принятие роли подчиненного, ведомого.

Маскулинные уверенно ориентируются в пространстве, легко справляются с решением пространственных задач, тогда как для фемининных это представляет значительные трудности. Маскулинные отличаются высокой автономностью, тогда как фемининные катастрофически гетерономны.

Этот далеко не полный перечень индивидуальных различий, обусловленных андрогинным балансом индивида, свидетельствует о большой роли гормонального статуса человека в строении, функционировании и развитии его психической индивидуальности. Модные в наше время гендерные исследования психики не являются научно корректными, если они не учитывают сложившегося на момент исследования гормонального статуса испытуемого.

Мы располагаем экспериментальными данными в пользу новой гуморальной теории темперамента, связывающей его свойства с андрогинным балансом индивида. Существующие теории темперамента являются однофакторными. Каждая из них связывает свойства темперамента только с одним фактором – телосложением, химическим составом жидких сред организма либо со строением и функционированием нервной системы.

Наша концепция, в отличие от существующих, многофакторна, хорошо согласуется с конституциональными, гуморальными и неврологическими проявлениями природно обусловленных динамических свойств психики, именуемых темпераментом.

## **НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ И НЕЙРОХИМИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХИКИ В БОДРСТВОВАНИИ, ВО СНЕ И ПРИ ПЕРЕЖИВАНИИ СНОВИДЕНИЙ**

*В. М. Ковальзон (Москва)*

**С**овременные психо- и нейрофизиологические исследования убедительно показывают, что психическая активность не исчезает во сне и вновь возникает при пробуждении, как предполагали психологи и физиологи прошлого, а сохраняется, лишь видоизменяясь в ходе естественного цикла бодрствование – сон. В этих процессах принимает участие 4 группы механизмов головного мозга, каждая из которых имеет свою анатомию, физиологию, биохимию, эволюционную и онтогенетическую историю: механизмы поддержания бодрствования; механизмы медленного (медленноволнового, обычного) сна; механизмы быстрого (парадоксального) сна; механизмы циркадных и диурнальных ритмов (околосуточных и внутрисуточных «биологических часов» организма).

Все эти механизмы, тесно взаимодействуя друг с другом, обладают, тем не менее, значительной степенью автономии и могут быть рассмотрены по отдельности.

### **Механизмы поддержания бодрствования**

Со времен открытия Моруцци и Мэгуном в конце 40-х годов прошлого века ретикулярной формации ствола стало ясно, что нормальное функционирование таламо-кортикальной системы мозга, обеспечивающее весь спектр сознательной деятельности человека в бодрствовании, возможно только при наличии тонических мощных воздействий со стороны определенных подкорковых структур, назы-

ваемых активирующими. Прямое изучение нейронов, вовлеченных в регуляцию сна – бодрствования, проведенное во второй половине минувшего столетия, показало, что благодаря этим воздействиям мембрана большинства кортикальных нейронов в бодрствовании деполяризована на 5–15 мВ по сравнению с потенциалом покоя (–65...–70 мВ). Только в таком состоянии *тонической деполяризации* эти нейроны способны обрабатывать и отвечать на сигналы, приходящие к ним от других нервных клеток – как рецепторных, так и внутримозговых. Таких систем тонической деполяризации, или восходящей активации мозга (их можно условно назвать «центрами бодрствования») несколько – по-видимому, не менее десяти, расположены они на всех уровнях мозговой оси и выделяют различные химические медиаторы. **На уровне ромбовидного мозга:** нейроны синего пятна, выделяющие норадреналин; нейроны педункуло-понтинной и латеродорзальной покрышки моста, выделяющие ацетилхолин; нейроны дорзальных ядер шва, выделяющие серотонин. **На уровне среднего мозга:** нейроны ретикулярной формации, выделяющие глутаминовую кислоту; нейроны вентральной покрышки и компактной части черного вещества, выделяющие дофамин. **На уровне межоточного мозга:** нейроны туберомамиллярных ядер заднего гипоталамуса, выделяющие гистамин; нейроны срединного гипоталамуса, выделяющие пептид гипокретин/орексин. **На уровне переднего мозга:** нейроны базальной области, выделяющие ацетилхолин; нейроны супрахиазмального ядра, выделяющие глутамат и нейропептид-тирозин; нейроны медиальной префронтальной коры, выделяющие глутамат.

Активность всех этих медиаторов модулируется многочисленными пептидами, с которыми они сококализируются в одних и тех же везикулах. У человека нарушение деятельности любой из этих систем, по-видимому, не может быть скомпенсировано за счет других; наиболее критичными являются системы активации, расположенные на уровне ростральной части среднего мозга, латерального гипоталамуса и базальной области переднего мозга. Разрушения в этих отделах мозга в большинстве случаев несовместимы с сознанием и приводят к коме.

Активирующие системы оказывают восходящие влияния на выше-расположенные отделы головного мозга и нисходящие – на спинной мозг. Возникая в глубинах мозга, активирующие импульсы устремляются к коре двумя мощными потоками. Один из них (дорзальный) доходит до таламуса и прерывается на так называемых неспецифических его ядрах (интраламинарные и ядра средней линии). Непосредственного выхода на кору эта система не имеет. Этот поток представлен импульсами большей части холинергических и глутаматергических

ких нейронов ретикулярной формации ствола. Из таламуса на кору проецируется таламо-кортикальная система, медиатором которой является глутамат.

Другой поток (вентральный) анатомически состоит в основном из аксонов сравнительно немногочисленных аминергических нейронов мозга; эти аксоны входят в состав медиального переднемозгового пучка. Однако меньшая часть холинергических и глутаматергических нейронов ретикулярной формации ствола также вносит свой вклад в эту систему. Этот проводящий путь идет в обход таламуса, проходит через латеральный гипоталамус и базальные отделы переднего мозга, где часть аксонов проецируется на холинергические клетки. Однако примерно половина аксонов достигает коры, где аминергические нейроны образуют разветвленные диффузные проекции (в частности, аксоны норадренергических нейронов синего пятна имеют сотни тысяч ветвлений каждый, а аксоны серотонинергических нейронов шва – до миллиона), непосредственно участвуя в кортикальной иннервации.

Электрографически активация коры мозга проявляется в подавлении всех медленных ритмов в ЭЭГ, усилении мощности ритмов  $\beta$ -диапазона (15–30 Гц) и синхронизации высокочастотных ритмов  $\gamma$ -диапазона (30–60 Гц). При этом повышается мышечный тонус, возникает симпатотония. Психологически возникает состояние alertности – готовности организма к действию. Имеются данные, хотя и весьма противоречивые и неполные, о некоторой специфике «вклада» каждой из активирующих систем в поддержание бодрствования. Так, холинергическая и глутаматергическая системы в наибольшей степени связаны с электрографическими и поведенческими проявлениями пробуждения. Норадренергическая система – с изменениями мышечного тонуса и поздними реакциями. Серотонинергическая – с состоянием перехода от бодрствования ко сну. Гистаминергическая – с общим управлением поведением и памятью. Дофаминергическая – с сильными эмоциями и стрессом и т. д. Таким образом, сложность и даже кажущаяся избыточность организации активирующих систем мозга, видимо, с одной стороны, является неким фактором надежности, а с другой – отражает всю ту сложность поведенческих задач, которые решает мозг человека и других млекопитающих во время бодрствования. Детали строения и функционирования этих систем подробно изложены в ряде недавних обзоров (Datta, MacLean, 2007; España, Scammell, 2004; Jones, 2005; Walker, Stickgold, 2006).

### **Механизмы медленного сна**

Казалось логичным предположить, что если в мозге есть «центры бодрствования», то должен быть, по крайней мере, один «центр сна»,

споры о котором велись еще со времен И. П. Павлова. С помощью гистохимической методики выявления активности «немедленных ранних генов» (*c-fos*) такой центр сна в мозге крыс был, наконец, найден в конце 80-х годов минувшего века. Оказалось, что система поддержания бодрствования (активации коры) организована таким образом, что в нее «встроен» механизм обратной связи, представляющий собой особые длинноаксонные нейроны, функцией которых является торможение активирующих нейронов и которые сами тормозятся этими нейронами. Основное скопление таких тормозных нейронов отмечено в вентро-латеральной и медианной частях преоптической области переднего гипоталамуса (VLPO); общим для них является выделение одного и того же химического посредника – гамма-аминомасляной кислоты (ГАМК), главного тормозного вещества мозга. В «центре сна» ГАМК солокализуется с пептидом галанином, усиливающим ее действие. Ядро VLPO состоит из плотной центральной части и более диффузной периферической. При специфических разрушениях этих нейронов в экспериментальных условиях суточное количество медленного и быстрого сна снижается более чем в 2 раза, но полностью сон не исчезает. При разрушении центральной части, имеющей значительные проекции в гистаминергическую туберомамиллярную область заднего гипоталамуса, страдает в основном медленный сон, а при разрушении периферической, иннервирующей в большей степени серотонинергические нейроны ядер шва и норадренергические клетки синего пятна, – быстрый.

Аксоны норадренергических и серотонинергических клеток имеют окончания на нейронах VLPO и обладают способностью тормозить их. Гистаминергических рецепторов на клетках VLPO нет, но туберомамиллярные нейроны содержат ГАМК и тормозные нейропептиды – галанин и эндоморфин. В свою очередь, аксоны нейронов VLPO оканчиваются на нейронах всех активирующих систем мозга, перечисленных выше, и тормозят их деятельность. Стоит только активирующим нейронам по каким-то причинам ослабить свою активность, как включаются тормозные нейроны и ослабляют ее еще более. Вдобавок включаются ГАМК-ергические тормозные короткоаксонные интернейроны I и II слоев коры, а также нейроны ядра одиночного пучка; начинается и углубляется медленный сон. Процесс развивается в течение некоторого времени, пока не срабатывает локализованный в гипоталамусе «триггер» (важнейшую роль в котором играют недавно обнаруженные нейроны, выделяющие пептиды орексин/гипокретин и меланин-концентрирующий гормон, см.: Saper et al., 2005) и вся система перебрасывается в другое состояние – либо бодрствования, либо быстрого сна. Объективным отражением этого процесса явля-

ется хорошо известная смена картин (стадий 1–4 медленного сна) в электрической активности головного мозга по ходу 90-минутного цикла сна человека.

В последние годы внимание исследователей привлечено еще к одной эволюционно древней тормозной системе в головном мозге, использующей в качестве химического посредника нуклеозид аденозин. Аденозин образуется в мозге при расщеплении аденозинмонофосфата в ходе обычного энергетического обмена нейронов и глиальных клеток, выделяется из мембраны клеточных стенок, а не из синаптических щелей и потому не может быть назван медиатором. Однако он взаимодействует с двумя типами специфических метаболитных рецепторов на поверхности нейронов и оказывает тормозящее действие на активность последних. Одна из гипотез связывает природу медленного сна с постепенным накоплением в ходе длительного бодрствования тормозных метаболитов в области расположения активирующих систем мозга. В частности, имеются экспериментальные подтверждения накопления аденозина как фактора запуска медленного сна в базальной области переднего мозга. Японскими авторами (Huang et al., 2007) показана важнейшая роль синтезируемого в мозге простагландина D<sub>2</sub> в модуляции аденозинергических нейронов.

Таламо-кортикальная система в головном мозге млекопитающих устроена так, что при прекращении активирующего притока она спонтанно переходит в состояние своеобразной «функциональной изоляции», блокируя сигналы, поступающие от органов чувств и ничего не подавая на выход. Прямая регистрация одиночной активности нейронов мозга в экспериментах на лабораторных животных показала, что если в бодрствовании, в состоянии тонической деполяризации, характер разрядов кортикальных клеток высоко индивидуализирован, то по мере углубления сна и нарастания синхронизированной активности в ЭЭГ ( $\sigma$ - и  $\delta$ -ритмы, K-комплексы) он коренным образом изменяется: доминируют все более мощные тормозные постсинаптические потенциалы (ТПСП), перемежающиеся периодами экзальтации – высокочастотных всплесков нейронных разрядов; такой рисунок нейронной активности называется «пачка-пауза». Активность нейронов становится менее индивидуализированной, более «хоровой»; в целом условия для переработки информации в мозге, причем не только той, что поступает от органов чувств, но и той, что хранится в памяти, резко ухудшаются. Однако средняя частота импульсации корковых и таламических нейронов не снижается, а у ГАМК-ергических нейронов она даже значительно повышается. Что касается нейронов активирующих систем, то их разряды прогрессивно урежаются. Эти нейрофизиологические феномены хорошо коррелируют

с известными данными о постепенном торможении психической активности по мере углубления медленного сна у человека.

Если с точки зрения нейронной активности бодрствование можно описать как состояние тонической деполяризации, то медленный сон является состоянием «тонической гиперполяризации». При этом направление перемещения основных ионных потоков, формирующих потенциал мембраны нейрона и участвующих в проведении нервного импульса по аксону (катионов  $Na^{++}$ ,  $K^+$ ,  $Ca^{++}$ , анионов  $Cl^-$ ), а также важнейших макромолекул – из клетки во внеклеточную жидкость и обратно – меняется на противоположное (Datta, MacLean, 2007; España, Scammell, 2004; Jones, 2005; Walker, Stickgold, 2006).

Таким образом, можно сказать, что основная функция медленного сна – восстановительная; в этом состоянии происходит восстановление мозгового электролитного гомеостаза, нарушенного в ходе многочасового предшествующего бодрствования. С этой точки зрения бодрствование и медленный сон – как бы «две стороны одной медали». Периоды тонической деполяризации и гиперполяризации должны периодически сменять друг друга для сохранения постоянства внутренней среды головного мозга и обеспечения нормального функционирования таламо-кортикальной системы – субстрата высших психических функций человека. Для гигиены сна это означает подтверждение старого, как мир, но почему-то забытого правила: без хорошего сна не может быть хорошего бодрствования!

### **Механизмы быстрого сна**

Состояние быстрого сна имеет еще более ярко выраженную активную природу, чем медленный сон. Быстрый сон запускается из четко очерченного центра, расположенного в задней части мозга, в области варолиева моста и продолговатого мозга. Химическими передатчиками сигналов этих клеток служат ацетилхолин и глютаминовая кислота (глутамат). Поскольку ЭЭГ-проявления бодрствования и быстрого сна практически идентичны, различия между мозговой деятельностью в этих двух состояниях в течение нескольких десятилетий выявить не удавалось. Лишь в 80–90-е годы минувшего века были обнаружены принципиальной важности различия в *распределении* активирующих нейронов в этих двух состояниях. Оказалось, что из всех перечисленных выше разнообразных активирующих мозговых систем, которые совместно включаются при пробуждении и действуют весь период бодрствования, во время быстрого сна активны лишь те, которые локализованы в ретикулярной формации ствола и базальных ядрах переднего мозга и используют в качестве передатчиков ацетилхолин и глютаминовую кислоту. Все же остальные системы (аминергичес-

кие) выключаются, их нейроны «молчат» весь период быстрого сна, и ни один квант норадреналина, серотонина и гистамина в мозге не выделяется. Это молчание аминергических активирующих систем мозга и является, видимо, тем фундаментальным фактом, который определяет различие между бодрствованием и быстрым сном или, на психическом уровне, – различие между нашим восприятием внешнего мира и восприятием мира воображаемого, мира сновидений.

Непонятым оставалось все же, как эта активация, столь отличная от активации в бодрствовании, отражается на работе коры. Лишь в конце 90-х гг. исследования, проведенные методом нейросканирования (позитронно-эмиссионная и функциональная магнито-резонансная томографии, ПЭТ и фМРТ), показали высокоспецифичный характер пространственного распределения активации и деактивации кровотока и метаболизма определенных участков в мозге человека в состоянии быстрого сна при переживании сновидений. Так, высокая активность отмечается в области покрышки моста, где находится «центр быстрого сна», и в миндалине, имеющей, как хорошо известно, особое отношение к эмоциональным переживаниям, особенно отрицательным – страху, тревоге, которые столь характерны для сновидений, возникающих во время быстрого сна. Активность задней (парагиппокампальной) коры может быть поставлена в связь с переживанием зрительных и слуховых иллюзий в сновидениях. Показано, что разрушения в этой области приводят к исчезновению зрительных образов в сновидениях у больных. С другой стороны, уменьшение активности в области дорзолатеральной префронтальной коры, по-видимому, отражает характерную для сновидений потерю контроля над чередой возникающих образов, исчезновение воли и логики, снижение способности к запоминанию этих образов и т. п. (Basetti et al., 2006; Datta, MacLean, 2007; España, Scammell, 2004; Jones, 2005; Walker, Stickgold, 2006).

Во время быстрого сна клетки мозга чрезвычайно активны, однако информация от «входов» (органов чувств) к ним не поступает и на «выходы» (мышечную систему) не подается. В этом и заключается парадоксальный характер этого состояния, отраженный в его названии (быстрый, или парадоксальный, сон). По-видимому, при этом интенсивно перерабатывается та информация, которая была получена в предшествующем бодрствовании и хранится в памяти. Подтверждением такого рода интенсивных психических процессов служит появление в быстром сне эмоционально окрашенных сновидений у человека. Неадекватные включения этого «центра» действительно имеют место при некоторых видах патологии (нарколепсия, двигательные нарушения в быстром сне и др.). Изучение природы бодрствования

и сна является одним из самых бурно развивающихся направлений в психофизиологии и нейронауках.

### Литература

- Bassetti C. L., Bischof M., Valko P.* Psychoanalysis and Neuroscience. Ed. M. Mancia. Springer: Milan, 2006. P. 351–387.
- Datta S., MacLean R. R.* // Neuroscience and Biobehavioral Reviews. 2007. V. 31. P. 775–824.
- España R. A., Scammell T. E.* // Sleep. 2004. V. 27. No. 4. P. 811–820.
- Huang Zh. L., Urade Y., Hayaishi O.* // Current Opinion in Pharmacology. 2007. V. 7. P. 33–38.
- Jones B.* // Trends in Pharmacological Sciences. 2005. V. 26. No. 11. P. 578–86.
- Saper C. B., Lu J., Chou T. C., Gooley J.* // Trends in Neurosciences. 2005. V. 28. No. 3. P. 152–157.
- Walker M. P., Stickgold R.* // Annual Review of Psychology. 2006. V. 57. P. 139–166.

## ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ У БОЛЬНЫХ РМЖ

*М. С. Курчакова, Н. В. Тарабрина (Москва)*

Одним из основных теоретических положений, выдвинутых в работах С.Л. Рубинштейна, является представление о личности как воедино связанной совокупности внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия (Рубинштейн, 1976).

Структура психологических защит субъекта является одной из базовых составляющих личности, обеспечивающих ее целостность в различных условиях, в том числе и при переживании экстремальных стрессовых воздействий, поэтому изучение психофизиологических коррелятов защитных механизмов в психотравмирующих ситуациях представляется весьма актуальной задачей.

Установление диагноза злокачественного новообразования является очень сильным травматическим стрессором для каждого человека и сопровождается интенсивным переживанием негативных эмоций страха, беспомощности и т. д. Во многих исследованиях показано наличие дистресса у онкологических больных, а также симптомов, характеризующих наличие посттравматического стрессового расстройства – избегающего поведения, навязчивых мыслей, повышенной возбудимости.

\* Работа выполнена при финансовой поддержке Программой Президиума РАН «Фундаментальные науки – медицине» 2009.

Специфика онкологического заболевания как стрессора, его отличие от других травматических событий состоит в его отнесенности к «невидимым» стрессорам. Онкологическое заболевание, в отличие от других видов травм, представляет для пациентов не только угрозу жизни, но и пролонгированную угрозу качеству жизни, вследствие чего симптомы ПТСР могут быть связаны и с обеспокоенностью будущим. Под руководством Н. В. Тарабриной (Тарабрина, 2007) было проведено исследование посттравматического стресса у больных раком молочной железы. В результате данного исследования у большей части пациентов были выявлены отдельные признаки посттравматического стресса, у четверти дистресс достигал уровня, соответствующего клинической картине ПТСР, а также было выявлено наличие психопатологической симптоматики, уровень которой был взаимосвязан с интенсивностью признаков посттравматического стресса.

Восприятие онкологического заболевания как угрозы для жизни, субъективная оценка косметического дефекта, восприятие данного заболевания как серьезного психосоциального травмирующего фактора, связанного с угрозой нарушения сексуальных, семейных и социальных отношений, может быть различным в зависимости от личностных характеристик пациентов, их жизненных установок и ценностей, возраста, семейного статуса и является интегративным ответом на когнитивную оценку и эмоциональную значимость того или иного аспекта психотравмирующей ситуации заболевания.

Важную роль в исследованиях психической травмы играет использование психофизиологического подхода, направленного на изучение системных мозговых механизмов, связанных с эмоциональным реагированием при возникновении психической травмы. Функционирование этих механизмов может проявляться в паттернах локальной активности различных областей мозга.

В нашей работе изучались вызванные потенциалы мозга, возникающие в ответ на предъявление зрительных образов, как нейтральных, так и отражающих различные эмоционально-значимые ситуации.

Такой подход позволил, с одной стороны, исследовать специфику эмоционального реагирования в ответ на различную информацию, в том числе и относящуюся к психотравмирующей ситуации, с учетом индивидуального субъективного опыта, а с другой – проанализировать некоторые регуляторные механизмы, связанные с восприятием эмоционально-значимой информации и формированием признаков посттравматического стресса.

## Участники исследования

В исследовании принимали участие больные онкологическим заболеванием: 48 пациентов, женщины, (средний возраст  $M = 49,9$  лет,  $SD = 7,2$ ), прооперированных и завершивших лечение по поводу диагноза «рак молочной железы» I–III стадии, без отдаленных метастазов. На период обследования больные находились в состоянии ремиссии.

Все испытуемые были ознакомлены с задачами обследования и участвовали в нем на условиях информированного согласия.

Методика предъявления эмоционально значимых изображений разработана совместно с Лабораторией психофизиологических исследований ФГНУ ГНТЦ «Наука» Министерства образования и науки РФ (Квасовец, Иванов, Курчакова, 2007).

В качестве стимульного материала (фотографий) использовались изображения из набора IAPS – International Affective Picture Systems (CSEA-NIMH, 1999), сгруппированные таким образом, что фотографии каждой группы объединялись общей тематикой. Всего было сформировано 15 групп изображений, отражающих различные эмоциогенные ситуации, в каждой группе около 10 фотографий:

1 – лица людей с агрессивным выражением (Агресс); 2 – сцены, связанные со смертью (Смерть); 3 – эротические сцены (Эротика); 4 – лица людей, выражающие горе (Горе); 5 – фотографии детей, изуродованных болезнью (Дети); 6 – фотографии техногенных катастроф (Катастр); 7 – изображение денег (Деньги); 8 – изображения ситуаций употребления наркотиков (Нарко); 9 – изображения сцен насилия (Насилие); 10 – изображения обнаженных женщин (Обнаж); 11 – изображения сцен, вызывающих отвращение (Отвр); 12 – лица людей с радостным выражением (Радость); 13 – изображения кровавых сцен и частей тела (Кровь); 14 – изображения угрожающих ситуаций (Угроза); 15 – фотографии сцен, связанных с болевым воздействием – уколы, стоматологические процедуры (Боль).

Были также созданы дополнительные группы стимулов: для больных РМЖ – фотографии сцен медицинского обследования груди (Обслед). В качестве «нейтральных» использовались 10 групп стимулов, включающих фотографии пейзажей и предметов домашнего обихода, также взятых из набора IAPS.

Регистрация ЭЭГ осуществлялась монополярно в отведениях F3, F4, T3, T4, P3 и P4 по системе 10–20 (лобные, височные и теменные отведения левого и правого полушарий).

Вторичный анализ проводился с помощью статистического пакета Statistica.

Исходные показатели вызванных потенциалов, возникающих при предъявлении эмоционально-значимых изображений и регист-

рируемых в каждом отведении, преобразовывались в интегральный показатель, отражающий степень аффективности конкретного стимула. Эти локальные показатели реагирования по каждому отведению использовались при проведении дальнейшей статистической обработки.

Смысл локального показателя аффективности в том, что его увеличение в каком-либо отведении при предъявлении стимула означает, что данная область мозга связана с механизмами оценки этого стимула как высокоаффективного. Этот показатель отражает степень аффективности конкретного стимула, т. е. степень близости реакции к тем, что имеют место при предъявлении высоко- или низкоаффективных стимулов.

Для оценки структуры психологических защит использовался опросник LSI (Life Style Index). Шкалы опросника LSI: отрицание, подавление, регрессия, компенсация, проекция, замещение, интеллектуализация, реактивное образование.

Для оценки наличия признаков посттравматического стресса использовалась шкала оценки тяжести воздействия травматического события, ШОВТС (Impact of event scale – revised, IOES-R), которая широко применяется в исследованиях посттравматических стрессовых состояний и направлена на измерение трех основных сфер реагирования на травматический стресс: феномена навязчивых переживаний психотравмирующей ситуации (вторжение), феномена избегания любых напоминаний о травме и феномена физиологической возбудимости, который не наблюдался до психотравмирующего события.

## **Результаты**

Обнаружено, что активность правой теменной области при рассмотрении фотографий эротического содержания, а также изображений обнаженных женщин коррелирует с защитным механизмом «Реактивное образование», роль которого в данном случае, по-видимому, заключается в снижении эмоциональной реакции при предъявлении «неприличных» изображений. Такая защита, как «отрицание», связана с активностью левой лобной области при предъявлении изображений, связанных со смертью, болью, угрозой. Защитный механизм «подавление» коррелирует со снижением выраженности локальных показателей аффективности в левой лобной области и их повышением в правом теменном отведении при предъявлении стрессовых стимулов.

При анализе пациентов с РМЖ в зависимости от степени выраженности у них симптоматики, связанной с признаками посттравматического стресса, показано, что по суммарным значениям локальных

показателей аффективности (независимо от времени экспозиции) у пациентов с высокими значениями шкалы «избегание» имеется достоверное увеличение активности в правом теменном отведении при предъявлении изображений, связанных с заболеванием, а также изображений людей с печальным выражением лица. При анализе показателей разности реагирования при большом (режим 2) и малом (режим 1) времени экспозиции видно, что реакция на стимулы, связанные с эротическими сценами и с изображениями смерти, коррелирует с уменьшением степени реагирования при увеличении времени экспозиции, т. е. при увеличении степени осознанности изображения, причем этот результат наблюдается в левой лобной области.

Можно полагать, что формирование симптоматики «избегания» у больных РМЖ, которая является одной из основных стратегий реагирования на травматическое воздействие, связано с увеличением эмоциональной напряженности в отношении стрессовой информации и функционированием защитных механизмов, снижающих эмоциональную реактивность при возрастании осознанности содержания изображений.

В целом результаты проведенного исследования позволяют говорить о наличии двух типов изменений локальных показателей аффективности, связанных с защитными механизмами. Уменьшение показателей в левой лобной области при возрастании времени экспозиции высокозначимых отрицательных стимулов (при увеличении их осознанности) коррелирует с защитным механизмом «подавление». Уменьшение величины локальных показателей аффективности, т. е. повышение порога реагирования на значимые стимулы, в правой теменной области и увеличение этих показателей в левой лобной области в наибольшей степени коррелирует с защитным механизмом «отрицание».

Представляется, что использование психофизиологического подхода для изучения защитных механизмов позволяет исследовать последствия переживания психической травмы, приводящие к развитию психической дезадаптации и возникновению признаков посттравматического стресса (Тарабина, Курчакова, 2007).

### Литература

- Квасовец С. В., Иванов А. В., Курчакова М. С. Отражение аффективной насыщенности изображений в показателях вызванных потенциалов // Психол. журнал. 2007. Т. 28. № 3. С. 84–94.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. С. 416.
- Психология посттравматического стресса. Практическое руководство / Под ред. Н. В. Тарабиной. М.: Когито-Центр, 2007. С. 208.

Тарабрина Н. В., Курчакова М. С. Психофизиологическая диагностика в практике психологического консультирования // Сб. материалов конференции «Психологическое консультирование и психотерапия». Астрахань, 2007. С. 309–313.

Тарабрина Н. В., Курчакова М. С. Психофизиологические корреляты пост-травматического стресса у онкологических больных // Социальная и клиническая психиатрия. 2007. №4. С. 17–23.

## **АКТИВНОСТЬ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ НЕЙРОНОВ В РАЗНООБРАЗНЫХ ФОРМАХ ПОВЕДЕНИЯ**

*А. В. Рождествин, А. Г. Горкин (Москва)*

**С** позиций системно-эволюционного подхода структура индивидуального субъективного опыта может быть изучена по активности нейронов в поведении. Разработанный В. Б. Швырковым принцип системоспецифичности нейрона (Швырков, 2006) постулирует принадлежность нейрона к определенной функциональной системе, которая является мозговой моделью взаимодействия организма и среды. В этом качестве функциональная система является также элементом индивидуального опыта. Реализация в поведении элемента опыта связана со специфическими активациями специализированных относительно соответствующей системы нейронов. В то же время большинство специализированных нейронов имеют активность и вне времени реализации специфического акта. Исходя из принципа системоспецифичности, активность специализированного нейрона вне времени реализации специфического акта может быть рассмотрена как актуализация соответствующего элемента опыта при реализации других. Такая взаимосвязь состояния разных элементов опыта связана с тем, что индивидуальный опыт представляет собой сложно организованную целостную структуру с разнообразными отношениями входящих в нее компонентов (Безденежных, 2004). В рамках такого представления критическим является специализация нейрона относительно единственного поведенческого акта или последовательной группы актов в рамках одного поведения. Однако ранее специализация была продемонстрирована в нашей лаборатории только в циклическом пищедобывательном поведении, что теоретически не исключало возможности специфической активации этих нейронов в актах других форм поведения, не наблюдавшихся в экспериментах

\* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ №08-06-00250а и Президента РФ для поддержки ведущих научных школ России НШ-602.2008.6.

с циклическим пищедобывательным поведением. В последнее время ряд авторов высказывал предположение, что нейроны специализированы относительно небольшого числа разнообразных поведенческих актов (Quiroga et al., 2008). В данной работе была поставлена задача проверить предположение о наличии у специализированного нейрона специфической связи активности только с одним поведенческим актом, а также получить представление о типах отношений элементов опыта, принадлежащих разным формам поведения, что позволит уточнить наши знания о закономерностях построения целостной структуры индивидуального опыта.

Хронически вживленными тетрадами активность корковых нейронов была зарегистрирована в разных формах поведения животного. Активность одних и тех же нейронов регистрировалась в течение 10 дней. Наряду с активно используемым в нашей лаборатории циклическим пищедобывательным поведением активность отдельных нейронов была зарегистрирована в ориентировочно-исследовательском, питьевом, комфортном, оборонительном и социальном поведении. Для этого была изготовлена двухсекционная клетка с подвижной средней стенкой. Одна из частей клетки имеет стандартное оборудование для двустороннего циклического пищедобывательного поведения, а в другой животное выполняло акты других форм поведения. Для регистрации активности во время питьевого поведения в этой части клетки в процессе эксперимента помещалась наполненная водой чашка. В качестве оборонительного поведения мы использовали насильственный захват животного рукой экспериментатора и подъем животного в воздух. Для регистрации актов социального поведения в эту часть клетки к экспериментальному животному мы подсаживали молодых крысят. Акты ориентировочно-исследовательского поведения выделялись нами из поведения в обеих частях экспериментальной клетки. Наиболее часто встречающимся актом такого поведения является принятие животным позы «столбик», когда животное осматривается по сторонам и принохивается. В качестве комфортного поведения мы фиксировали произвольно осуществляемые животным акты ухода за собой (груминг). Выделение границ актов разнообразных поведений было осуществлено в процессе просмотра видеозаписи поведения и считывания с экрана показателей таймера. По этим значениям в запись зарегистрированной нейрональной активности вносились для обработки реперы, соответствующие моментам начала и конца актов. После этого нейрональная активность была сопоставлена с выделенными поведенческими актами. Была определена поведенческая специализация нейрона и паттерн неспецифической активности в актах разных форм поведения. Нами

были зарегистрированы два специализированных относительно актов пищедобывательного поведения нейрона. Специфическая активность в этих актах пищедобывательного поведения осталась самой выраженной и в сравнении с активностью в других формах поведения, что соответствует принципу системной специализации. В то же время активность в ситуации оборонительного поведения оказалась сопоставима с неспецифическими активациями в пищедобывательном поведении. Это свидетельствует о тесной связи элементов опыта не только внутри одного домена, но и между разными доменами индивидуального опыта.

### Литература

- Безденежных Б. Н.* Динамика взаимодействия функциональных систем в структуре деятельности. М.: Изд-во ИП РАН, 2004.
- Швырков В. Б.* Введение в объективную психологию: Нейрональные основы психики: Избр. труды. М.: Изд-во ИП РАН, 2006.
- Quiroga R. Q., Krejmann G., Koch C., Freed I.* Sparse but not «grandmother-cell» coding in medial temporal lobe. *Trends in Cognitive Sciences*. 2008. 12. N 3. P. 87–91.

## МЕМБРАННЫЕ МЕХАНИЗМЫ ПЛАСТИЧНОСТИ КОМАНДНЫХ НЕЙРОНОВ

*Л. К. Хлудова (Москва)*

**П**ластичность командного нейрона в составе концептуальной рефлекторной дуги определяет модификации поведенческих реакций (Соколов, 1981). Исследователи выделяют два процесса, связанные с пластическими изменениями нейрональных реакций. Один из этих процессов – пресинаптический. Он определяется взаимодействием пресинаптического бутона терминали одного аксона и шипика дендрита или локусом мембраны постсинаптического нейрона. Удобной моделью для изучения этих явлений служит моносинаптическая связь сенсорного и командного нейрона в простой нервной системе виноградной улитки. Важнейшую роль в процессе выделения медиатора из активной зоны пресинаптического бутона играет поступление ионов кальция внутрь бутона. Пластичность в этом звене передачи информации выражается в привыкании, а именно постепенном уменьшении амплитуды ВПСП, обусловленном снижением поступления ионов кальция в пресинаптический бутон, и соответственно уменьшении числа активных зон. Другой пластический процесс раз-

вивается на постсинаптическом уровне. Шипики дендрита содержат плотно упакованные рецепторы, на которые воздействуют молекулы медиатора. Состояние рецепторов открытое, «спящее» или закрытое, но активное определяет функциональные особенности каждого синапса. Постсинаптическая пластичность обеспечивается числом активных рецепторов дендритного шипика (Соколов, Палихова, 2007). Дополнительный вклад в постсинаптическую пластичность вносит эндогенный латентный пейсмекерный механизм командных нейронов.

По нашим данным, командные нейроны оборонительного поведения в составе изолированной нервной системы имеют пейсмекерную активность, связанную с двумя видами проводимости мембраны натриевой и кальциевой.

Эти результаты были получены при последовательной замене окружающего препарат нормального физиологического раствора на безнатриевый раствор и раствор, содержащий хлорид кадмия, блокирующий кальциевую проводимость мембраны. В каждом растворе препарат инкубировали в течение 10–15 мин, после чего тестировали возбудимость командного нейрона при действии возрастающих по амплитуде деполяризующих импульсов. После каждой инкубации в безнатриевом растворе и растворе, блокирующем кальциевую проводимость, препарат отмывали в протоке нормального физиологического раствора с целью проверки сохранности электрогенеза нейрона. Пейсмекерная активность командных нейронов может активироваться как при блокаде кальциевой проводимости, так и при инкубации в безнатриевом растворе.

Таким образом, пейсмекерная активность расширяет постсинаптическую пластичность командного нейрона. При действии деполяризующих импульсов постоянной амплитуды в командных нейронах развивается привыкание независимо от того, в каком из растворов инкубирован препарат. Быстрее всего привыкание происходит в безнатриевом растворе, когда сохранна кальциевая проводимость мембраны. Привыкание в растворе, блокирующем кальциевую проводимость, происходит при увеличении порогов генерации потенциалов действия. Эти данные были проверены и подтверждены на полностью изолированных командных нейронах (Хлудова, Греченко, 1986).

Такие же особенности активации пейсмекерных потенциалов были обнаружены в клетках Гольджи мозжечка, нейронах гиппокампа и других структурах мозга млекопитающих. Показано, что в нейронах мозга высших животных пейсмекерные потенциалы кальциевой природы возникают в соме нейронов, а натриевой – в основном на отростках (Egidio D'Angelo, 2008; Llinas and Sugimori, 1980). Эти данные совпадают с классическими представлениями о локализа-

ции и плотности разных типов ионных каналов на мембране сомы и отростков. Пейсмемерная активность, возникающая в эволюции на самых ранних этапах, расширяет пластические свойства простого организма или сложной нервной системы млекопитающих.

### Литература

- Соколов Е. Н. Физиология высшей нервной деятельности. Ч. 2. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1981.
- Соколов Е. Н., Палихова Т. А. Нанонейроника памяти // Журн. ВНД. 2007. 57. № 6.
- Хлудова Л. К., Греченко Т. Н., Соколов Е. Н. Участие натриевых и кальциевых потенциалзависимых ионных каналов в пластичности командных нейронов при внутриклеточных раздражениях // 1-я Всесоюзная конф. по нейронаукам. К., 1986.
- Egidio D'Angelo. The critical role of Golgi cells in regulating spatio-temporal integration and plasticity at the cerebellum input stage // Frontiers in Neuroscience July 2008. 2. Issue 1.
- Llinas R. and M. Sugimori. Electrophysiological properties of in vitro purkinje cell somata in mammalian cerebellar slices. J. Physiol., 1980. 305. P. 171–195.

### ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ АХРОМАТИЧЕСКОГО ЗРЕНИЯ: ОТ ПРОСТЫХ НЕРВНЫХ СИСТЕМ К ЧЕЛОВЕКУ

А. М. Черноризов, Е. Д. Шехтер, Т. Н. Греченко, А. В. Гарусев (Москва)

**П**остановка проблемы. Исследование и моделирование процессов передачи информации о цвете в нейронных сетях зрительной системы является одной из главных задач психофизиологии цветовосприятия в рамках современной психофизиологии как науки о нейронных механизмах психических процессов и состояний. Способы нейронного кодирования цвета, по-видимому, мало отличаются от способов кодирования других признаков объекта. В силу этого результаты исследования нейронных механизмов кодирования в органе зрения являются существенными для понимания механизмов функционирования других анализаторных систем. Адекватной экспериментальной моделью для этого является сетчатка глаза, которая по сложности строения и возможностям интегральной обработки параметров зрительных образов напоминает мозг. На уровне нервных элементов сетчатки осуществляется переход от кодирования цвета по принципам трехкомпонентной теории Ломоносова–Юнга–Гельмгольца (слой фоторецепторов) к кодированию цвета по принципам

теории оппонентных цветов Геринга (слой горизонтальных и биполярных клеток). В сетчатке происходит формирование цветооппонентных и цветнеоппонентных (яркостных) нейронных систем ON- и OFF-типов, которые выполняют разные функции в процессе цветокодирования. В современной нейробиологии накоплено огромное число экспериментальных данных, касающихся ретинальных механизмов кодирования яркости и цвета. Возникает крайне актуальная необходимость в систематизации этого очень разнородного фактологического материала. Без такого синтеза «море фактов» заслоняет общие принципы кодирования сенсорной информации, поиск которых является, в конечном итоге, главной целью сенсорной психофизиологии. В данной работе эта задача решается путем интеграции данных нейрофизиологических и психологических (психофизика; поведение) исследований ахроматического зрения животных (моллюск, карп, лягушка) и человека в рамках единой модели, базирующейся на гипотезе о векторном кодировании сенсорной информации в нейронных сетях и реконструируемой по схеме «Человек–Нейрон–Модель» (Соколов, 2003).

## **I Психофизиология цветового и ахроматического зрения человека и позвоночных животных**

**1. Психофизические эксперименты.** В психофизических экспериментах с человеком показано, что множество цветов разного цветового тона, насыщенности и яркости (светлоты) можно представить точками на поверхности сферы в четырехмерном Евклидовом пространстве. Положение каждого цвета на сфере определяется значениями четырех Декартовых координат, рассчитываемых методом многомерного шкалирования по матрице субъективных различий (Измайлов и др., 1989). Три угловые (сферические) координаты цветов в цветовом пространстве коррелируют с субъективными аспектами восприятия цвета – цветовым тоном, насыщенностью и яркостью (светлотой). Значения Декартовых координат цветов в плоскости  $X1X2$  коррелируют со спектральными характеристиками цветооппонентных нейронов («красно-зеленых», RG, и «сине-желтых», YB), а значения Декартовых координат в плоскости  $X3X4$  – с характеристиками оппонентных ахроматических нейронов (яркостных, Vr, и темновых, Da) (Yung, 1973; Измайлов и др., 1989; Черноризов, 1999). Таким образом, каждый цветовой сигнал представлен в сферическом пространстве четырехкомпонентным вектором постоянной длины, ориентация которого определяет субъективную характеристику цвета и меняется при изменении сигнала на входе. При использовании в качестве стимулов ахроматических (бело-черных) излучений четырехмерная

цветовая сфера закономерным образом редуцируется до двумерного ахроматического сферического пространства – окружности (Измайлов и др., 1989; Izmailov, Sokolov, 1991; Соколов, 2003).

**2. Поведенческие опыты.** В целях сравнительного анализа цветового зрения человека и позвоночных животных проводились специальные серии опытов с выработкой инструментальных условных рефлексов у рыб (каarp), кроликов и обезьян (*Macaca rhesus*) на излучения разного цвета и яркости (Латанов и др., 1997). Было обнаружено, что множество различаемых этими животными цветов разной яркости можно представить точками на поверхности гиперсферы в четырехмерном Евклидовом пространстве. При этом интерпретация осей пространства как отражений вкладов в процесс анализа зрительных сигналов цветоопponentных (RG, YB) и опponentных ахроматических (Br, Da) нейронов совпала с аналогичной интерпретацией осей цветовой сферы человека (Латанов и др., 1997).

**3. Нейрофизиологические данные.** Сетчатка низших позвоночных животных реализует основные интегральные функции зрения, которые у высших позвоночных, включая человека, выполняет зрительная кора. В этой связи представляет интерес исследование сетчатки глаза лягушки и рыб методами, характеризующими такую интегральную функцию зрения, как различение надпороговых стимулов. Нейрофизиологическая проверка сферической модели цветоразличения в опытах на травяной лягушке (*Rana temporaria*) проводились методом «объективной колориметрии» (Зимачев, Черноризов, 2001; Измайлов и др., 2006). Метод основан на регистрации суммарной электрической активности глаза (электроретинограммы, ЭРГ) в ответ на мгновенную замену одного цветового стимула другим. В опытах на лягушке было показано, что волна b, возникающая в результате замены одного цвета другим, содержит информацию о цветовых различиях. Обработка матрицы амплитудных значений волны b, полученной в экспериментах по замене цветов, методом многомерного шкалирования выявила четырехмерную структуру цветового пространства лягушки. Оказалось, что это пространство различения цветов топологически и метрически совпадает с цветовым пространством для человека (с некоторыми отличиями, отражающими особенности цветового и ахроматического зрения лягушки) (Зимачев, Черноризов, 2001). Так как волна b ЭРГ отражает реакции биполярных клеток сетчатки, то перед нами встала задача изучения спектральных реакций биполяров как возможного нейронного механизма реализации Декартовых координат цветовых стимулов в пространстве четырехмерной сферы. Эта задача решалась в опытах по внутриклеточному исследованию ретинальных механизмов

цветового зрения карпа (*Carpio cyprinus L.*). Было показано, что цветоопponentные биполярные клетки +R-G, +G-R, +Y-B, +B-Y типов и ахроматические (нецветоопponentные) биполяры Vg- и Da-типов образуют нейронный механизм отображения множества различаемых зрительной системой цветов на поверхность сферы в четырехмерном Евклидовом пространстве (Черноризов, 1999; Черноризов, Соколов, 2001). При этом цветовое пространство, восстанавливаемое по реакциям биполяров, совпадает с цветовым пространством карпа, получаемым по данным поведенческих опытов с выработкой инструментальных условных рефлексов (Латанов, 1997).

**Выводы.** Исследования восприятия яркости света и цвета в экспериментах с человеком, обезьяной, кроликом, карпом и лягушкой свидетельствуют о том, что в различении *ахроматических* (яркостных) градаций цвета участвуют два опponentных нейронных механизма, которые, по-видимому, формируются уже на уровне сетчатки.

## **II Психофизиология ахроматического зрения простых нервных систем**

**Введение.** Опыты на простых нервных системах позволяют исследовать механизмы кодирования яркости (ахроматического зрения) изолированно от механизмов кодирования цвета и формы. В качестве такой простой системы предлагается использовать зрительную систему легочного моллюска (*Helix pomatia L.*, *Helix lucorum L.*). Ахроматическое зрение этого беспозвоночного, базирующееся на активности фотопигмента родопсина, является аналогом «палочковой монохроматии» у позвоночных и может служить удобной экспериментальной моделью для изучения механизмов кодирования яркости света в «чистом виде» (Chernogizov et. al., 1994). Глаза виноградной улитки имеют типичное камерное строение (Зайцева, 1992). Они располагаются в вершинах задних головных щупалец и иннервируются оптическим нервом. Каждый глаз имеет роговицу, хрусталик, стекловидное тело и однослойную сетчатку. Внутренняя роговица соприкасается с внешней, представляя собой стенку собственно глаза. Боковая и задняя стенка роговицы представляют собой сетчатку. Сетчатка образована несколькими типами клеток: опорными, содержащими пигментные гранулы, двумя типами фоторецепторов (различающихся морфологически) и отдельными нервными элементами. Фоторецепторы глаза улитки являются «первичночувствующими», т. е. генерирующими потенциалы действия. На обращенной к свету апикальной части имеются структуры, сходные с микровиллами. Большая часть клеток имеет длинные (9–11 мкм) микровиллы, изредка встречаются рецепторные клетки с короткими (4–6 мкм) микровиллами (Зайцева, 1992).

От базальной части каждого фоторецептора отходит аксон, который, пройдя базальную мембрану, уходит в сторону ЦНС. Предположительно, основная функция фоторецепторов улитки состоит в локализации источника освещения при осуществлении фототропических реакций. Так, удаление глаз у *Helix aspersa* и у *Otala lactea* приводило к утрате животным характерного для них отрицательного фототропизма. В основании сетчатки, а также в расширенной части оптического нерва обнаружено небольшое количество униполярных нейронов. Основной отросток направляется через оптический нерв в область ЦНС, а мелкие дендритоподобные отростки ветвятся в дистальной части оптического нерва и по периферии сетчатки среди аксонов рецепторных клеток. Существует мнение, что эти клетки являются интернейронами. Оптический нерв (*N. opticus*) состоит из двух ветвей, одна из которых иннервирует глаз (омматофор) и другая – ретрактор омматофора. В оптическом нерве обнаружены «гладкие» нервные волокна, приходящие из ЦНС и образующие, по-видимому, эфферентную систему. *Основной задачей* нашей работы на моллюске был поиск в сетчатке глаза нейронов Вг- и Да-типов (или их аналогов) и изучение свойств их реакций с целью проверки гипотезы о том, что эти реакции образуют «двумерный векторный код» интенсивности света.

**1. Внутриклеточное исследование светочувствительных клеток сетчатки улитки на препарате «изолированный бокал».** Опыты проводились на темноадаптированном полуинтактном препарате «глазной бокал – оптический нерв – церебральный ганглий». Доступ к сетчатке глаза достигался вскрытием глазного бокала и удалением хрусталика. Для стимуляции использовались равноквантовые монохроматические излучения разных длин волн (в интервале 400–700 нм) и интенсивностей. Было обнаружено два типа светочувствительных клеток: клетки, деполаризующиеся белым светом (*клетки Д-типа*), и клетки, реагирующие на свет гиперполяризацией (*клетки Г-типа*). Амплитуды реакций как Г-, так и Д-клеток линейно соотносились с логарифмом интенсивности света, а спектральные характеристики соответствовали спектральной характеристике фотопигмента родопсина с пиком чувствительности в сине-зеленой области спектра (460–520 нм). В работе была сделана попытка построить двумерное «ахроматическое пространство» моллюска, используя амплитуды реакций клеток Д- и Г-типов на излучения разных интенсивностей в качестве значений Евклидовых координат. Оказалось, что это пространство имеет вид *двумерной сферы*, в которой точки, представляющие световые стимулы, расположены соответственно значениям их интенсивности. При этом траектории, образуемые в плоскости модели точками-стимулами разной яркости, близко напоминают тра-

ектории точек-стимулов в двумерных ахроматических пространствах человека и позвоночных животных.

**2. Внутриклеточное исследование изолированных клеток сетчатки улитки.** Свойства обнаруженных нами клеток Г- и Д-типов хорошо согласуются с результатами внутриклеточной регистрации реакций на свет энзиматически изолированных элементов сетчатки глаза виноградной улитки. В опытах на темноадаптированных энзиматически изолированных элементах сетчатки, находящихся в протоке физиологического раствора, обнаружено два типа клеток. У клеток первого типа световая вспышка длительностью 1 с вызывала тоническую деполяризацию, аналогичную деполяризации Д-клеток в опытах на изолированном бокале. Клетки второго типа на вспышку белого света длительностью 1 с генерировали реакцию, состоявшую из двух последовательно сменяющих друг друга фаз – фазы кратковременной низкоамплитудной деполяризации и следующей за ней фазы высокоамплитудной гиперполяризации. Феноменологически реакции изолированных клеток первого и второго типов совпадают с реакциями клеток соответственно Д- и Г-типов, зарегистрированных в интактной сетчатке глазного бокала.

**Выводы.** Данные внутриклеточных исследований энзиматически изолированных клеток сетчатки и клеток функционально сохранной сетчатки принципиально совпадают и свидетельствуют о существовании в глазу улитки, по меньшей мере, *двух типов светочувствительных элементов*, реагирующих *оппонентным* (противоположным) образом на освещение сетчатки. С учетом всей совокупности имеющихся в литературе данных по особенностям фоторецепции беспозвоночных нами высказывается гипотеза о сосуществовании в сетчатке глаза улитки *двух типов фоторецепторов – деполяризующихся на свет* (рабдомерного типа) и *гиперполяризующихся при освещении* (цилиарного типа). Эти два типа клеток образуют «двумерный» механизм «векторного кодирования» в системе ахроматического зрения беспозвоночных. Такое сочетание двух морфологически и функционально различных типов фоторецепторов, по отдельности доминирующих в сетчатке беспозвоночных (клетки рабдомерного типа) и сетчатке позвоночных (клетки цилиарного типа), уникально и обнаружено в сетчатках еще двух моллюсков – *Lima scarba* и *Pecten irradians*. Эти моллюски имеют не однослойную, а двухслойную сетчатку. В ней имеются фоторецепторы двух типов: проксимальные фоторецепторы рабдомерного (микровиллярного) типа и дистальные – цилиарного типа. Эти клетки отличаются не только по морфологии, но и по электрофизиологическим показателям. Так, при воздействии световыми вспышками фоторецепторы рабдомерного типа отвечали деполяри-

зацией и увеличением входного тока в ответ на увеличение интенсивности светового стимула, а цилиарные фоторецепторы отвечали на ту же стимуляцию гиперполяризацией и увеличением выходного тока при увеличении интенсивности стимула (Nasi, 1991). По своим свойствам цилиарные фоторецепторы моллюсков сходны с цилиарными фоторецепторами позвоночных (Gomez, Nasi, 2000; Musio, 2001).

**Общее заключение. Сравнительный анализ механизмов ахроматического зрения человека и животных.** Полученные данные позволяют рассматривать обнаруженные нами Г- и Д-типы клеток в качестве аналогов соответственно «темновых» (Da-типа) и «яркостных» (Bg-типа) нейронов зрительной системы позвоночных (Черноризов и др., 2007; Chernorizov, 2006, 2008). Такая аналогия подчеркивает возможную принципиальную общность механизмов кодирования интенсивности света в зрительных системах беспозвоночных и позвоночных животных. Эта общность базируется на «использовании» в механизмах кодирования яркости света и цвета оппонентных клеток – Г- и Д-фоторецепторов в глазу моллюска и Bg- и Da-нейронов в зрительной системе позвоночных. Такой вывод согласуется с результатами сравнительного анализа геометрических моделей «ахроматических пространств» человека, позвоночных животных и простых нервных систем. Данные по сравнению ахроматических пространств человека, лягушки, карпа и виноградной улитки свидетельствуют о принципиальном сходстве (изоморфизме) этих пространств: 1) они двумерны, 2) точки, представляющие в моделях стимулы разной яркости, распределены по сходным траекториям на поверхности двумерной сферы. Две оси пространства непротиворечиво интерпретируются как отражение активности двух – оппонентных по отношению друг к другу – механизмов кодирования интенсивности света и цвета. Все эти данные в совокупности свидетельствуют в пользу гипотезы о системе «яркостных» и «темновых» клеток как универсальном механизме «векторного кодирования» интенсивности света у беспозвоночных и позвоночных животных. С этих позиций ощущения «яркости» и «темноты» могут рассматриваться как самостоятельные «перцептивные измерения» (= стимульные переменные), отражающие активность двух оппонентных нейронных каналов.

### Литература

- Зайцева О. В. Структурная организация сенсорных систем улитки // Журн. Высшей нервной деятельности. 1992. 42. № 6. С. 1132–1150.
- Зимачев М. М., Черноризов А. М. Структура пространства цветоразличения лягушки в разные периоды ее сезонной активности // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 2001. № 4. С. 12–32.

- Измайлов Ч. А., Соколов Е. Н., Черноризов А. М.* Психофизиология цветового зрения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989.
- Измайлов Ч. А., Зимачев М. М., Соколов Е. Н., Черноризов А. М.* Двухканальная модель ахроматического зрения лягушки // Сенсорные системы. 2006. 20. № 1. С. 1–11.
- Латанов А. В., Леонова А. Ю., Евтихин Д. В., Соколов Е. Н.* Сравнительная нейробиология цветового зрения человека и животных // Журнал высшей нервной деятельности. 1997. 47. Вып. 2. С. 308–320.
- Соколов Е. Н.* Восприятие и условный рефлекс. Новый взгляд // М.: УРСС, 2003.
- Черноризов А. М.* Нейронные механизмы цветового зрения: Автореф. дис. ... докт психол. наук. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1999.
- Черноризов А. М., Соколов Е. Н.* Векторное кодирование цвета в слое биполярных клеток сетчатки карпа // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 2001. № 1. С. 12–33.
- Черноризов А. М., Зимачев М. М., Шехтер Е. Д., Гарусев А. В.* Механизмы ахроматического зрения виноградной улитки *Helix lucorum* L.: данные внутриклеточного исследования светочувствительных клеток сетчатки // Журнал высшей нервной деятельности. 2007. 57. № 1. С. 121–127.
- Chernorizov A. M., Shekhter E. D., Arakelov G. G., Zimachev M. M.* The Vision of the Snail: The Spectral Sensitivity of the Dark-Adapted Eye // *Neurosci. & Behav. Physiol.* 1994. 24. No. 1. P. 59–62.
- Chernorizov A. M.* Vector encoding of light intensity in neuronal nets of snail eye // *Intern. J. Psychophysiol.* 2006. 61. N 3. P. 307–308.
- Chernorizov A. M.* Vector encoding of color in visual system of human and animals // *International J. Psychophysiology.* 2008. 69 (3). P. 173–174.
- Chernorizov A. M.* Vector Encoding of Light Intensity in Neural Nets of Visual System // *Psychology in Russia: State of the Art* / Ed. by Yu. P. Zinchenko & V. F. Petrenko. Moscow: Department of Psychology MSU & IG-SOCIN. 2008. P. 309–318.
- Gomez M. del P., Nasi E.* Light Transduction in Invertebrate Hyperpolarizing Photoreceptors: Possible Involvement of a G<sub>o</sub>-Regulated Guanylate Cyclase // *J. Neurosci.* 2000. 20 (14). P. 5254–5263.
- Izmailov Ch. A., Sokolov E. N.* Spherical model of color, brightness discrimination // *Psychol. Sci.*, 1991. 2. P. 249–259.
- Musio C.* Patch-clamping solitary visual cells to understand the cellular mechanisms of invertebrate phototransduction // *Vision: Approach of Biophysics and Neuroscience* / Ed. Musio C. Publ. Singapore, 2001. P. 145–164.
- Nasi E.* Electrophysiological properties of isolated photoreceptors from the eye of *Lima scabra* // *J. Gen. Physiol.* 1991. V. 97. Issue 1. P. 17–34.
- Yung R.* Visual Perception and Neurophysiology // In: *Handbook of Sensory Physiology. V. VII/3. Central Processing of Visual Information. A. Integrative Functions and Comparative Data.* Springer-Verlag. 1973. P. 1–152.

**Научное издание**

**ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

**Том 4**

**Субъектный подход в психологии:  
история и современное состояние**

\*

**Личность профессионала  
в обществе современных технологий**

\*

**Нейрофизиологические основы психики**

*Редактор – О. В. Шапошникова*

*Обложка – П. П. Ефремов*

*Оригинал-макет и верстка – С. С. Фёдоров*

*Корректор – И. В. Клочкова*

Лицензия ЛР № 03726 от 12.01.01

Издательство «Институт психологии РАН»

129366, Москва, ул. Ярославская, 13

Тел.: (495) 682-51-29

E-mail: [rio@psychol.ras.ru](mailto:rio@psychol.ras.ru)

[www.ipras.ru](http://www.ipras.ru)

Сдано в набор 15.08.09. Подписано в печать 24.08.09

Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Печать офсетная

Гарнитура гтс СНАРТЕР. Усл. печ. л. 24. Уч.-изд. л. 21,5

Тираж 500 экз. Заказ .

Отпечатано с готовых диапозитивов в ППП «Типография „Наука“»  
121099, Москва, Шубинский пер., 6

## Книги издательства Института психологии РАН

### 2009

- Познание и общение: Теория, эксперимент, практика / Под ред. В. А. Барабанщикова и Е. С. Самойленко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 235 с.
- Прохоров А. О. Смысловая регуляция психических состояний. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 352 с.
- Тарабрина Н. В. Психология посттравматического стресса: Теория и практика. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 304 с.
- Барабанщиков В. А. Восприятие выражений лица. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 448 с.
- Психологические исследования: Вып. 4 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 256 с. (Труды молодых ученых ИП РАН)
- Макропсихология современного российского общества / Под редакцией А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 256 с. (Психология социальных явлений)
- Митькин А. А. Пути психологического поиска. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 256 с. (Достижения в психологии)
- Психология сегодня: теория, образование и практика / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко, А. В. Карпова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 688 с.

### 2008

- Барабанщиков В. А., Белопольский В. И. Стабильность видимого мира. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 300 с.
- Сушков И. Р. Психологические отношения человека в социальной системе. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 412 с.
- 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.
- Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 571 с.
- Речь ребенка: Проблемы и решения / Под ред. Т. Н. Ушаковой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 352 с.
- Когнитивные исследования: Сборник научных трудов: Вып. 2 / Под ред. В. Д. Соловьева, Т. В. Черниговской. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 320 с. (Когнитивные исследования)
- Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности / Под ред. В. А. Бодрова, А. Л. Журавлева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 589 с. (Труды Института психологии РАН)

- Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Отв. ред. В. В. Знаков, Г. В. Залевский. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 344 с. (Интеграция академической и университетской психологии)
- Кольцова В. А. История психологии: Проблемы методологии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 512 с. (Методология, теория и история психологии)
- Психологические исследования: Вып. 3 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 336 с. (Труды молодых ученых ИП РАН)
- Личность и бытие: субъектный подход: Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А. В. Брушлинского, 15–16 октября 2008 г. / Отв. ред.: А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, З. И. Рябикина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 608 с.
- Познание в структуре общения / Под ред. В. А. Барабанщикова, Е. С. Самойленко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 365 с. (Интеграция академической и университетской психологии)
- Психология – наука будущего: Материалы II международной конференции молодых ученых, 30–31 октября 2008 г., Москва / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко, А. С. Обухова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 543 с.
- Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 474 с. (Интеграция академической и университетской психологии)
- Соснин В. А., Нестик Т. А. Современный терроризм: Социально-психологический анализ. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 240 с.
- Методология комплексного человекознания и современная психология / Под ред. А. Л. Журавлева, В. А. Кольцовой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 603 с. (Методология, теория и история психологии)
- Сухарев А. В. Этнофункциональная парадигма в психологии: Теория развития и эмпирические исследования. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 576 с.
- Скотникова И. Г. Проблемы субъектной психофизики. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 384 с.
- Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 347 с.
- Материалы итоговой научной конференции Института психологии РАН (14–15 февраля 2008 г.) / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Т. И. Артемьева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 232 с.

## 2007

- Психофизика сегодня / Под ред. В. Н. Носуленко, И. Г. Скотниковой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 340 с.
- Тенденции развития современной психологической науки. Тезисы юбилейной научной конференции (Москва, 31 января–1 февраля 2007 г.) / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. Часть I. – 428 с.
- Тенденции развития современной психологической науки. Тезисы юбилейной научной конференции (Москва, 31 января – 1 февраля 2007 г.) / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. Часть II. – 388 с.
- Методы исследования психологических структур и их динамики. Выпуск 4 / Под ред. Т. Н. Савченко, Г. М. Головиной. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 192 с.
- Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 223 с.
- Моросанова В. И., Аронова Е. А.* Самосознание и саморегуляция поведения. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 213 с.
- Знаков В. В.* Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 479 с.
- Общение и познание / Под ред. В. А. Барабанщикова и Е. С. Самойленко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 495 с. (Труды Института психологии РАН)
- Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б.* Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 480 с.
- Психологические исследования: Вып. 2 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 303 с. (Труды молодых ученых ИП РАН)
- Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 624 с.
- История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее: Материалы международной конференции по истории психологии «IV московские встречи», 26–29 июня 2006 г. / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 568 с.
- Белопольский В. И.* Взор человека: Механизмы, модели, функции. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 415 с.
- Белопольская Н. Л., Иванова С. Р., Свистунова Е. В., Шафирова Е. М.* Самосознание проблемных подростков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 332 с.

- Психология – наука будущего: Материалы международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего», 1–2 ноября 2007 г., Москва / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 512 с.
- Психологические проблемы семьи и личности в мегаполисе: Материалы Первой международной научно-практической конференции, 13–14 ноября 2007 г., Москва. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Пономаренко В. А. Профессия – психолог труда. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 400 с. (Достижения в психологии)
- Дружинин В. Н. Психология способностей: Избранные труды. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 541 с. (Выдающиеся ученые Института психологии РАН)
- Носуленко В. Н. Психофизика восприятия естественной среды: Проблема воспринимаемого качества. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 400 с.
- Залевский Г. В. Личность и фиксированные формы поведения. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 336 с. (Достижения в психологии)
- Гостев А. А. Психология вторичного образа. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 512 с.
- Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 528 с.
- Коваленко П. А., Пономаренко В. А., Чунтул А. В. Учение об иллюзиях полета: Основы авиационной делиалогии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 461 с.
- Резников Е. Н. Психология этнического общения. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Аннотированный указатель трудов сотрудников Института психологии Российской академии наук (1971–2006). Вып. 1. / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Т. И. Артемьева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 191 с.
- Харламенкова Н. Е. Самоутверждение подростка. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 384 с.
- Ситуационная и личностная детерминация дискурса / Под ред. Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 384 с. (Труды Института психологии РАН)
- К. К. Платонов – выдающийся отечественный психолог XX века: Материалы юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения К. К. Платонова (22 июня 2006 г.) / Отв. ред.: А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Т. И. Артемьева. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2007. – 270 с. (Труды Института психологии РАН)

- Сергиенко Е. А.* Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 464 с.
- Бодров В. А.* Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 623 с. (Серия «Достижения в психологии»)
- Журавлев А. Л., Миллер Л. В.* Программа учебного курса «Методы социальной психологии» для психологических факультетов университетов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 24 с.
- Журавлева Н. А.* Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 335 с.
- Психологические исследования: Вып. 1 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 224 с. (Труды молодых ученых ИП РАН)
- Емельянова Т. П.* Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 400 с.
- Когнитивные исследования: Сборник научных трудов: Вып. 1 / Под ред. В. Д. Соловьева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 240 с.
- Анцыферова Л. И.* Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», издание 2-е, испр. и доп., 2006. – 512 с. (Достижения в психологии)
- Брушлинский А. В.* Избранные психологические труды. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 623 с. (Выдающиеся ученые Института психологии РАН)
- Швырков В. Б.* Введение в объективную психологию: Нейрональные основы психики: Избранные труды. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 592 с. (Выдающиеся ученые Института психологии РАН)
- Образ российской психологии в регионах страны и в мире: Материалы международного Форума и Школы молодых ученых ИП РАН, 24–28 сентября 2006 г. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 432 с.
- Александров И. О.* Формирование структуры индивидуального знания. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 560 с.
- Алмаев Н. А.* Элементы психологической теории значения. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 432 с.
- Савченко Т. Н., Головина Г. М.* Субъективное качество жизни: подходы, методы оценки, прикладные исследования. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 170 с. (Методы психологии)
- Психология творчества: Школа Я. А. Пономарева / Под ред. Д. В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 624 с. (Научные школы ИП РАН)

Материалы итоговой научной конференции Института психологии РАН (1–2 февраля 2006 г.) – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 216 с.

Ломов Б. Ф. Психическая регуляция деятельности: Избранные труды. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 624 с. (Выдающиеся ученые Института психологии РАН)

## 2005

Воловикова М. И. Представления русских о нравственном идеале / М. И. Воловикова. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005. – 332 с.

Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности / А. Л. Журавлев. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005. – 640 с.

Завалишина Д. Н. Практическое мышление: специфика и проблемы развития / Д. Н. Завалишина. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005. – 376 с.

Знаков В. В. Психология понимания: проблемы и перспективы / В. В. Знаков. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005. – 448 с.

Идея системности в современной психологии [коллективная монография] / Под ред. В. А. Барабанщикова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005. – 496 с. (Труды института психологии РАН)

Методы исследования психологических структур и их динамики [сборник]. Вып. 3 / Под ред. Т. Н. Савченко, Г. М. Головиной. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005. – 158 с. (Труды Института психологии РАН)

Ожиганова Г. В. Метод пролонгированной диагностики и формирования креативности у детей младшего школьного возраста: научно-методическое пособие / Г. В. Ожиганова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005. – 135 с. (Методы психологии)

Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности / В. Е. Орел. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005. – 330 с.

Платонов К. К. Мои личные встречи на великой дороге жизни: воспоминания старого психолога / К. К. Платонов. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005. – 310 с. (Выдающиеся ученые Института психологии РАН)

Проблемы психологии дискурса [сборник] / Под ред. Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005. – 239 с. (Труды Института психологии РАН)

Проблемы экономической психологии [сборник]. В 2 т. Т. 2 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005. – 644 с.

Психологические исследования личности: сборник работ молодых ученых / Отв. ред. Е. А. Чудина. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005. – 248 с. (Труды института психологии РАН)