


**РОССИЙСКОЕ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ  
ОБЩЕСТВО**

---



**РОССИЙСКИЙ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

том 5 № 3

Москва  
2008



## Российский психологический журнал

**Учредитель** – Российское психологическое общество

**Главный редактор** – Ю.П. Зинченко

---

### Редакционный совет

Г.В. Акопов	Л.М. Попов
В.М. Аллахвердов	В.В. Рубцов
М.Г. Дебольский	А.А. Реан
Ю.М. Забродин	В.Ю. Рыбников
А.В. Карпов	Т.П. Скрипкина
В.Н. Киной	С.Д. Смирнов
Е.А. Климов	А.М. Черноризов
Н.И. Леонтьев	В.Д. Шадриков
М.Ш. Магомед-Эминов	В.А. Шкуратов
Н.Н. Малофеев	А.Г. Шмелев
М.И. Марьин	Д.И. Фельдштейн
Е.Б. Перельгина	

---

### Редакционная коллегия

И.В. Абакумова	А.Л. Журавлев
А.Г. Асмолов	М.С. Егорова
Т.Ю. Базаров	П.Н. Ермаков
(заместитель главного редактора)	(заместитель главного редактора)
М.М. Безруких	Ч.А. Измайлов
Д.Б. Богоявленская	В.А. Лабунская
А.А. Деркач	А.Б. Леонова
А.И. Донцов	Е.А. Сергиенко
И.В. Дубровина	А.Ш. Тхостов
	Л.А. Цветкова

---

**Ответственный секретарь** – Е.В. Белугина

**Выпускающий редактор** – Л.В. Щербакова

**Компьютерная верстка** – И.В. Кубеш

---

### Адрес издателя

**и распространителя:**  
344038, Ростов-на-Дону,  
пр. Нагибина, 13, ком. 243.  
Тел. 243-07-67; факс 243-08-05  
E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

---

### Адрес

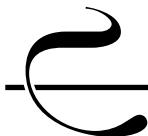
**учредителя:**  
129366, Москва,  
Ярославская, 13  
Тел. 283-55-30; факс 283-55-30  
E-mail: rpo@psychology.ru

---

Каталог Роспечати «Газеты, Журналы». Подписной индекс 46723.

---

Перепечатка материалов только по согласованию с редакцией.



## СОДЕРЖАНИЕ

### **Наши авторы**

#### **СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

- Гайдар К.М.* Проблема развития группового субъекта 4  
*Котова И.Б., Козельская А.В.* Психологическая характеристика социальной мобильности субъектов с разным типом жизненных ресурсов 9  
*Эксакусто Т.В.* Проблема обеспечения социально-психологической безопасности личности 25  
35

#### **ПСИХОЛОГИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЙ**

- Ставропольский Ю.В.* Теория Л.С. Выготского и кросскультурные различия в ингрупповой идентификации (американо-российское исследование) 44

#### **ПСИХОЛОГИЯ ЭКСПРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

- Белугина Е.В.* Внешний облик как культурно-исторический феномен 58

#### **МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ**

- Боброва Л.Ю.* Акмеологические характеристики профессионального самоотношения женщин-руководителей 66  
*Кисляк Ю.Ф.* Особенности структуры учебной мотивации в условиях вузовского обучения 69  
*Симаченко Н.О.* Роль современной гимназии в актуализации толерантных стратегий у учащихся в поликультурном пространстве 72  
*Голубова В.М.* Словообразование в контексте метасистемного подхода 75  
*Чистякова В.В.* Об особенностях электрической активности мозга близнецов в условиях актуализации мотивации достижения 78  
*Гоцева Ю.А.* Влияние пола подростков на содержание предъявляемых ими образов 81  
*Гринь Е.И.* Эмоциональный интеллект как ресурс преодоления эмоционального выгорания в спортивной деятельности 84  
*Козельская А.В.* Психология жизненных ресурсов личности: опыт экспериментального исследования 87  
*Крутелёва Л.Ю.* Формирование толерантного сознания как одна из основных задач современной системы образования 90  
*Левченко А.В.* Аспекты личностной готовности современного мужчины к отцовству 93  
*Мансурова И.С.* Выраженность компонентов надежды в связи с оценкой жизненных событий 96  
*Панкратова И.А.* Феномен образа карьеры в отечественной психологии 99  
*Пыжова К.В.* Тревожность в общении как причина социальной дезадаптации подростков с низким уровнем успешности речевого и коммуникативного развития 102  
*Самойлова Г.В.* Сравнение динамики толерантных-интолерантных установок курсантов при продольном и поперечном исследовании 105  
*Царенко Л.С.* Психологические особенности личности военнослужащих, самовольно оставивших воинскую часть 108



## Наши авторы



**Гайдар Карина Марленовна** – зав. кафедрой общей и социальной психологии, зам. декана факультета философии и психологии Воронежского госуниверситета, кандидат психологических наук, доцент  
Служебный адрес: 394006, Россия, г. Воронеж, Университетская пл., 1  
Телефон: (4732) 208252  
e-mail: dekanat@phipsy.vsu.ru, marlen\_lora@mail.ru

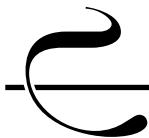


**Эксакусто Татьяна Валентиновна** – доцент кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Технологического института Южного федерального университета, кандидат психологических наук  
Служебный адрес: 347928, Таганрог, Ростовская область, ГСП-17А, пер. Некрасовский, 44  
Телефон: (8634) 312016  
e-mail: etv01@yandex.ru, pibg@fib.tsure.ru



**Ставропольский Юлий Владимирович** – доцент кафедры психологии Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, кандидат социологических наук  
Служебный адрес: 410026, Саратов, ул. Астраханская, 83  
Телефон: (8452) 225112  
e-mail: hm251@mail.ru

**Белугина Елена Викторовна** – старший преподаватель кафедры социальной психологии Южного федерального университета, ответственный секретарь Российского психологического журнала, кандидат психологических наук  
Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 243  
Телефон: (863) 2431517  
e-mail: quepasa@mail.ru



**Котова Изабела Борисовна** – член-корреспондент РАО, зав. лабораторией «Психологии личности» Института образовательных технологий РАО, доктор психологических наук, профессор  
Служебный адрес: 354000, г. Сочи, ул. Орджоникидзе, 10а  
Телефон: (8622) 62-08-29  
e-mail: kotova@aaanet.ru



**Крутелева Людмила Юрьевна** – доцент кафедры общей психологии Южного федерального университета  
Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 217  
Телефон: (863) 2303207  
e-mail: c\_privetom@list.ru



**Пыжова Клавдия Валентиновна** – ассистент кафедры психологии развития и акмеологии Южного федерального университета  
Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 237  
Телефон: (863) 2303247  
e-mail: klavdiya-pyzhova@yandex.ru



**Панкратова Ирина Анатольевна** – ассистент кафедры организационной и прикладной психологии педагогического института Южного федерального университета  
Служебный адрес: 344082, г. Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, 33  
Телефон: (863) 2930253  
e-mail: ckags\_student@mail.ru



**Чистякова Виктория Владимировна** – старший лаборант кафедры психофизиологии и клинической психологии Южного федерального университета  
Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 236  
Телефон: (863) 2303237  
e-mail: bonanvi8183@mail.ru



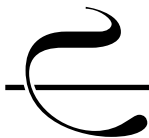
**Гринь Елена Игоревна** – аспирантка кафедры психологии Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма  
Служебный адрес: 350015, г. Краснодар, ул. Буденного, 161  
Телефон: (861)255-35-17  
e-mail: doc@kgafk.ru



**Левченко Анна Викторовна** – преподаватель кафедры социальной и консультативной психологии Института экономики и управления в медицине и социальной сфере (ИЭиУМиСС)  
Служебный адрес: 350000, г. Краснодар, ул. Садовая, 218  
Телефон: (861) 2523451  
e-mail: ru.levchenko@mail.ru



**Гоцева Юлия Александровна** – психолог-консультант консультационного центра «Школа родительства» Службы психологической поддержки  
Служебный адрес: 357500, г. Пятигорск, ул. Аллея Строителей, 6, корп. 3  
Телефон: (8793) 37-21-36  
e-mail: sergeev\_igor@mail.ru



**Козельская Анна Владимировна** – старший преподаватель кафедры психологии Армавирского государственного педагогического университета  
Служебный адрес: 352900, Краснодарский край, Армавир, ул. Розы Люксембург, 159  
Телефон: (86137) 3-35-08  
e-mail: psih\_kaf@agpu.net, kozelskii@hotmail.ru



**Мансурова Инна Сергеевна** – ассистент кафедры философии Донского государственного технического университета  
Служебный адрес: 344000, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1  
Телефон: (863) 2738346  
e-mail: inna\_mansurova@mail.ru



**Самойлова Галина Владимировна** – зав. учебным кабинетом факультета психологии Новочеркасского высшего военного училища связи  
Служебный адрес: 346418, Ростовская область, г. Новочеркасск, ул. Атаманская, 36  
Телефон: (86352) 20931  
e-mail: Gala-Teya@bk.ru



**Царенко Людмила Сергеевна** – преподаватель цикла финансово-экономической и правовой подготовки факультета военного обучения Южного федерального университета  
Служебный адрес: 344000, г. Ростов-на-Дону, ул. Зорге, 40  
Телефон: (863) 222-57-03  
e-mail: pego\_307@mail.ru



**Боброва Любовь Юрьевна** – ассистент кафедры психологии развития, акмеологии Астраханского государственного университета  
Служебный адрес: 414000, г. Астрахань, ул. Татищева, 20а  
Телефон: (8512) 595341  
e-mail: l78b@mail.ru, dfkthbz20030929@ramb.ru



**Кисляк Юлия Федоровна** – старший преподаватель кафедры истории и философии Морской государственной академии им. адмирала Ф.Ф. Ушакова  
Служебный адрес: 353918, г. Новороссийск, пр. Ленина, 93  
Телефон: (8617)68-01-81  
e-mail: k\_f\_julia@mail.ru

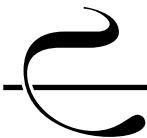


**Симаченко Наталия Олеговна** – зам.директора МОУ гимназия № 36  
Служебный адрес: 344007, г. Ростов-на-Дону, ул. М. Горького, 115  
Телефон: (863) 2403499  
e-mail: n-simachenko@yandex.ru



**Голубова Вера Михайловна** – методист Института Дружбы народов Кавказа  
Служебный адрес: 355008, г. Ставрополь, пр-т К. Маркса, 7  
Телефон: (8652) 282500  
e-mail: mail@idnk.ru





Гайдар К.М.

## Проблема развития группового субъекта

*Статья посвящена малоразработанной в отечественной социальной психологии проблеме группового субъекта и его развития. В ней раскрывается авторский подход к исследованию психологии группового субъекта с позиций системного подхода. Излагается теоретическое обоснование модели развития группового субъекта, основные положения которой иллюстрируются результатами собственных эмпирических разработок автора и примерами на материале студенческих групп. Впервые представлена целостная система представлений о процессе развития группового субъекта и его основных характеристиках.*

**Ключевые слова:** *субъектный подход, групповой субъект, развитие группового субъекта, уровень развития группового субъекта, этап развития группового субъекта.*

Повышенное внимание к проблемам субъекта стало заметной чертой российской психологии на рубеже XX-XXI веков. Субъектно-деятельностная концепция С.Л. Рубинштейна, развитая в дальнейшем К.А. Абульхановой, Л.И. Анцыферовой, А.В. Брушлинским и другими, дополненная важными методологическими и теоретическими положениями представителей иных школ и направлений отечественной психологии, по праву занимает сегодня ведущее место в ее методологическом фундаменте. Роль категории субъекта очень емко выразил А.В. Брушлинский: «Понятие субъекта позволяет шире и глубже раскрыть психологию человека по сравнению с понятием личности. Это касается характеристики как индивидуального, так и группового субъекта» [6; с.16].

Однако необходимо констатировать, что по степени и глубине проработки проблематика группового субъекта значительно уступает исследованиям субъекта в его традиционном понимании, то есть как отдельного человека. Последние десятилетия характеризуются снижением интереса российских психологов к исследованиям групп, в том числе малых. Доказательство тому – стремящееся к нулю на общем фоне огромного количества психологических публикаций число монографий и научных статей по психологии малых групп, да и защищенных диссертаций по этой тематике. Р.Л. Кричевский и Е.М. Дубовская, А.В. Сидоренков [13, 20] связывают этот тревожный симптом с трудностями методологического характера и отсутствием новых концепций группы.

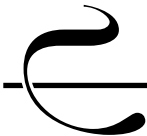


Методологические трудности в разработке проблемы малой группы, как нам представляется, в первую очередь связаны с недостаточным вниманием исследователей к вопросу соотношения общей и специальной (частной) методологий, поставленному в свое время Г.М. Андреевой [2]. Это привело к тому, что чаще всего те или иные отдельные исследователи и научные коллективы ограничивались лишь одним каким-то уровнем методологии, а это всегда сужает научный поиск, затрудняет разработку теорий, способных продвинуть вперед изучаемую область и открыть в ней новые перспективы. Это и случилось с психологией малой группы. Долгое время ее разработка базировалась на методологическом принципе деятельности, которому был придан статус общеметодологического, в то время как он выступает лишь частью специальной методологии социальной психологии. Созданные на его основе теория деятельности опосредствования межличностных отношений А.В. Петровского, параметрическая концепция Л.И. Уманского и ряд других, хотя и, безусловно, способствовали установлению широкой картины социально-психологических проявлений группы, но не смогли со всей ясностью ответить на ряд ключевых вопросов, в первую очередь, на вопрос о том, как осуществляется процесс развития малой группы.

В конце 1980-х годов в социальную психологию стал проникать, прежде всего, благодаря работам Б.Ф. Ломова, системный подход [14 и др.]. В том числе он начал применяться в психологии малых групп и первичных коллективов, а также организаций [7, 12, 17 и др.]. Однако, будучи общей методологией, «работающей» во многих науках, системный подход потребовал своеобразного «перевода» на язык психологии. «Трудности перевода» привели к тому, что этот подход, как правило, провозглашается как основа исследований, но не всегда реально используется при интерпретации конкретных психологических фактов, объяснении причин изучаемых явлений, построении гипотез и т.д.

Системный подход, действительно, может и должен выступать как общенаучная методология в социально-психологических исследованиях группы. Это отвечает самой ее природе как системного объекта (Г.М. Андреева, П.П. Блонский, О.С. Газман, Я.Л. Коломинский, Л.И. Уманский; Р. Акофф, Ф. Эмери и др.). Для группы как системы элементами (далее неделимыми единицами) служат составляющие ее индивиды. Между ними обязательно складываются взаимосвязи и взаимоотношения, обеспечивающие упорядоченность группы и позволяющие ей как целостному образованию функционировать и развиваться. Различные аспекты этой упорядоченности создают основу для структуры группы и ее организации как системы. При этом взаимодействие элементов, то есть входящих в нее людей, а также возникающих в этом взаимодействии их подгрупп приводит к появлению интегративных качеств, исходно не присущих ее отдельным представителям. Такие качества принято называть системными. Все это позволяет рассматривать группу именно как системную целостность.

В качестве специальной (частной) методологии, на которую может опираться исследование психологии группы, мы видим субъектный подход, получивший



в настоящее время заслуженное признание. Под субъектным подходом предлагается понимать теоретико-методологическое направление, основная задача которого – разработка и применение принципов, методов и средств изучения психологии субъектов (индивидуальных и групповых) [8]. Его статус как специальной методологии подтверждается тем, что он, во-первых, сам базируется на принципах системного подхода (понимание субъекта как системы, благодаря работам К.А. Абульхановой, В.А. Барабанщикова, А.В. Брушлинского, Е.А. Сергиенко и др. прочно утвердилось в отечественной психологии [1, 3, 4, 18 и др.]), во-вторых, служит как раз тем средством организации психологического исследования, которое позволяет адекватно преломить общенаучные и философские принципы к предмету исследования в конкретной научной области – в нашем случае психологии групп.

Мы считаем, что именно на основе субъектного подхода разработка групповой проблематики может получить сегодня новый импульс. Он перспективен для социальной психологии, так как обеспечивает возможность исследовать общие, базовые феномены и характеристики группы, а на их основе – частные, конкретные проявления, процессы, состояния вплоть до индивидуализированных, присущих только данной группе, отражающих ее индивидуальность. Субъектный подход открывает перспективы создания новой концепции малой группы – субъектной концепции группы, которая позволит раскрыть психологию группового субъекта как самоорганизующейся и саморазвивающейся системы, глубже понять взаимосвязь, взаимодействие и взаимовлияние таких уровней социальной организации, как индивид – подгруппа – группа, причем как во внутригрупповом, так и межгрупповом планах.

В этом нам видится отличие субъектного подхода к малой группе от иных подходов, которые также возможны как частная методология ее исследования. Поскольку в отечественной психологии ранее ведущим был деятельностный подход, подчеркнем, что субъектный подход не отменяет и не заменяет собой последний как частную методологию, а, на наш взгляд, вбирает его в себя. С позиций субъектного подхода группа рассматривается как субъект разных видов активности, носящих как внешне-, так и внутринаправленный характер (деятельность, поведение, общение, познание, самоорганизация, самоуправление и др.), говоря обобщенно – как субъект жизнедеятельности [7, 8, 9 и др.], в которой деятельности принадлежит очень важная, но не единственная роль.

Мы согласны с А.В. Брушлинским [5 и др.], утверждавшим, что методологическая роль субъектного подхода состоит в том, что именно он может стать основой для интеграции психологической науки, объектом изучения которой выступают как индивидуальный, так и групповой субъекты.

Что касается конкретных концепций группы в российской социальной психологии, то следует констатировать, что последние десятилетия XX века сопровождалась «затишьем» в этой области: у помянутые концепции А.В. Петровского и Л.И. Уманского постепенно утратили свою популярность (хотя справедливости



ради заметим, что в работах Ю.В. Сиягина, А.С. Чернышева и его сотрудников были предприняты определенные попытки их развития [21, 23]).

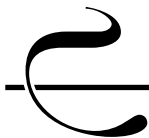
Последние годы ознаменовались появлением новой концепции группы – микрогрупповой концепции А.В. Сидоренкова [20]. Хотя сам ее автор и не ставит на этом моменте особого акцента, возьмем на себя смелость утверждать, что эта концепция явно испытала на себе влияние субъектного подхода. Главный ее предмет – неформальные группы в малой группе – трактуются А.В. Сидоренковым не просто как ключевая единица групповой структуры, но как коллективный субъект групповой жизнедеятельности.

Под групповым субъектом мы понимаем системное и динамическое качество социальной группы взаимосвязанных и взаимодействующих людей, проявляющееся тогда, когда она действует как единое целое в значимых социальных ситуациях, осуществляя разные виды активности (деятельность, общение, познание и др.), в том числе преобразовывает эти ситуации и саму себя, осознавая, что именно она является источником этих действий и преобразований.

Одной из наиболее значимых и вместе с тем слабо разработанных проблем психологии группового субъекта является проблема его развития. Появившиеся в конце минувшего века работы [7, 12, 16, 21 и др.] свидетельствуют о том, что картина развития реальной малой группы намного сложнее, противоречивее и разнообразнее, чем это традиционно представлялось в социально-психологической теории – как неуклонное движение от низшего уровня развития к высшему, от неколектива к коллективу.

Развитие группового субъекта характеризуется не просто последовательной сменой каких-то состояний или свойств, а появлением в результате изменений качественно новых образований (в их числе переход отдельных групповых подструктур на новый уровень развития, трансформация компонентного состава структуры группы\*, перестройка взаимосвязей как между отдельными элементами

\* Применительно к групповому субъекту традиционное понятие структуры как единства компонентов (в качестве которых могут выступать отдельные элементы, части, подструктуры системы) в их закономерных, устойчивых и необходимых взаимосвязях можно рассматривать, на наш взгляд, двояко: как структуру самого группового субъекта (примером может служить микрогрупповая концепция А.В. Сидоренкова, в которой в качестве основных структурных компонентов группы выделяются подгруппы и невключенные в них участники группы) и как структуру психологии группового субъекта, включающую в себя компоненты, относящиеся к основным сферам проявления групповой психологии: когнитивной, эмоциональной, мотивационно-ценностной, поведенческо-волевой. В первом случае предлагается говорить о социально-психологической структуре группового субъекта, поскольку она базируется на социальных элементах (отдельных людях и их объединениях), во втором случае – о психосоциальной структуре, так как ее основу составляют собственно психологические феномены (групповые представления, мотивы, ценности, эмоции и другие). По нашему мнению, психосоциальная структура группового субъекта складывается из таких компонентов, как направленность групповой активности (мотивационное единство), организационное единство группового субъекта, его подготовленность, интеллектуальное единство, эмоциональное единство, волевое единство. Оба варианта структуры группового субъекта взаимосвязаны и взаимозависимы.



одной подструктуры, так и между самими подструктурами, что может повлечь за собой появление новых функций группового субъекта, освоение им новых видов активности и др.).

Находясь в начале разработки психологии группового субъекта, отечественная социальная психология не имеет пока готовых ответов на вопрос о том, как именно совершается процесс его развития в реальных условиях жизнедеятельности. Поэтому мы предлагаем одно из возможных направлений научного поиска – на базе интеграции общенаучной (системный подход) и специальной методологии (субъектный подход). На наш взгляд, исследование этого процесса должно быть, в первую очередь, сосредоточено на следующих двух темах: источники, детерминация и механизмы развития группового субъекта; характер, уровни и этапы его развития. Остановимся на каждой из них в отдельности, а затем покажем их взаимосвязь.

*Источники, детерминация и механизмы развития группового субъекта.*

Развитие группового субъекта протекает под влиянием одновременно и его внутренней (психологической), и внешней среды. Поскольку группа постоянно обменивается с окружающей средой информацией, энергией и пр., постольку она относится к разряду открытых систем. В ее открытости кроется присущая ей противоречивость. Возникающие противоречия выступают источником развития группового субъекта. Говоря о противоречиях, мы опираемся на общепринятую трактовку этого понятия как наличия в явлении, объекте, системе взаимоисключающих, друг друга отрицающих и одновременно взаимопредполагающих сторон, противоположностей. Любая система, групповой субъект в том числе, характеризуется как внутренними, так и внешними противоречиями. Для группового субъекта наиболее фундаментальным внутренним противоречием служит противоречие между стремлением индивида быть членом группы, а значит приобрести общие с другими ее участниками свойства, качества и пр. и одновременно его желанием сохранить свою индивидуальность, «не раствориться» в группе, осознанием собственной самооценности. Базовым внешним противоречием является противоречие между стремлением к самоутверждению и самореализации группы как самостоятельного целостного субъекта в основной организации и необходимостью взаимодействия с другими группами во внешней среде. И в первом, и во втором случае обе тенденции и отрицают друг друга, и взаимно предполагают. Так, сохранение индивидуальности требует подчеркивания своих отличий от других членов группы, а не схожих с ними черт, но нельзя проявить индивидуальность в социальном вакууме, она может быть реализована лишь в группе, причем возникающие во взаимодействии с другими людьми общие качества, включаясь в систему личности, приобретают индивидуализированную окраску и тем самым подчеркивают ее уникальность.

Групповые противоречия образует многоуровневую систему. Их можно сгруппировать в три типа: 1) противоречия межсистемного (до макросистемного) уровня – между групповым субъектом и представителем другой группы, этой и иной



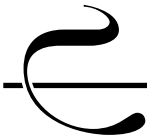
группой в целом или широкой социальной организацией, в которую включен данный групповой субъект; 2) противоречия мезосистемного уровня – между отдельными частями группового субъекта или структурными компонентами его психологии; 3) противоречия микросистемного уровня – между составляющими группу конкретными индивидами и / или их микрогруппами.

Поскольку все три типа противоречий образуют систему, то очевидно их воздействие друг на друга и взаимозависимость. Например, в группе возникает противоречие между отдельными ее членами (микросистемный уровень), связанное с разной мотивированностью на участие в совместной деятельности. Это снижает групповой результат, на основе чего может возникнуть противоречие мезосистемного уровня – между сформированной направленностью активности группового субъекта и недостаточностью его подготовленности к деятельности. Это отрицательно влияет на общегрупповую эффективность и влечет за собой макросистемное противоречие – между невысокими достижениями группы в конкретной области и высокими ожиданиями к ее результативности со стороны основной организации, которым она не отвечает. Понятно, что разрешение всех этих противоречий приведет к дальнейшему развитию группового субъекта.

Мы согласны с А.В. Сидоренковым, что в различных группах и на разных этапах жизнедеятельности одной и той же группы «... в качестве ведущего, в наибольшей степени определяющего процесс прогрессивного или, наоборот, регрессивного развития, может выступать тот или иной вид противоречия. Учитывая тот факт, что возникающие в группе противоречия связаны между собой, доминирование какого-то одного из них вызывает обострение и / или сглаживание других противоречий» [19, с. 45]. Считаем, что возникновение в группе противоречий вызывается ее системной природой и особенностями социальной ситуации ее жизнедеятельности, которая всегда динамична и изменчива; их разрешение сопровождается формированием новой ситуации жизнедеятельности и качественными изменениями групповой психологии, то есть развитием.

Говоря о детерминации развития группового субъекта, важно помнить слова Б.Ф. Ломова: «... в исследовании психических явлений попытка искать одну единственную детерминанту того или иного явления – тупиковый путь. Любое явление определяется системой детерминант» [15, с. 30]. Согласно системному подходу, детерминация развивающегося явления всегда системна, то есть многопланова, многомерна, многоуровневая. Противоречия как источники развития группового субъекта выступают в роли ведущих, основополагающих детерминант этого процесса, задающих его логику, характер и пр. Но, помимо этого, согласно Б.Ф. Ломову, имеется еще несколько уровней системной детерминации, связанных между собой динамичными отношениями.

Первый уровень – причинно-следственные связи, носящие системообразующий характер. Выделяют три вида таких связей: макросистемные; мезосистемные (межгрупповые); микросистемные (внутригрупповые). Все они постоянно развиваются.



При этом наиболее динамичны внутригрупповые связи, поскольку психические состояния членов группы очень подвижны, и это приводит к изменениям и постоянному развитию межличностных отношений в группе. Второй уровень системной детерминации – внешние факторы, существующие вне группы. Это могут быть, прежде всего, задачи и цели, поставленные перед группой более широкой социальной общностью, а также формально-заданное распределение ролей в группе. Следующий уровень системной детерминации представлен внутренними факторами, то есть присущими каждому из членов группы и группе в целом и являющимися социально значимыми для личности и общности. Наконец, общие и специфические предпосылки являются благодатной «почвой», на которой разворачиваются социально-психологические процессы в группе. Без определенных предпосылок другие детерминанты могут не проявить свое действие.

Подчеркнем еще одно важное методологическое положение, высказанное Б.Ф. Ломовым: соотношение между детерминантами разных типов изменчиво, подвижно. Ему созвучна мысль А.Л. Журавлева о том, что в ряде ситуаций групповой жизнедеятельности возможна смена детерминант, например, экономических факторов психологическими [11].

Таким образом, исследование процесса развития группового субъекта с позиций системного подхода требует у читывать, что его детерминация, во-первых, носит системный характер, во-вторых, не является жесткой и однозначной. Многозначность и многоуровневость детерминации развития, приводящего групповую систему в вероятностное состояние, вызывает «самодвижение» группового субъекта и определенное изменение его психологических характеристик. В свою очередь, это позволяет ему гибко реагировать и на значительные, и на малозаметные влияния внешней и внутренней среды, реализуя имеющийся потенциал и накапливая новые резервы развития. Следовательно, неоднозначная и нежесткая системная детерминация одновременно является основой и развития группового субъекта, и сохранения его целостности.

Крайне важен и вопрос о механизмах развития группового субъекта. Системный подход в его философско-диалектическом осмыслении содержит общеметодологические ориентиры для его решения, но не предлагает готовых ответов. Поиск последних скорее всего должен основываться на специальной (частной) методологии конкретной науки, поскольку было бы упрощением думать, что развитие столь различных по своей природе систем, как биологические, социальные, психологические и иные можно объяснить единым образом, посредством неких универсальных механизмов. Другое дело, что формально-динамические характеристики механизмов развития разных систем сходны. Очевидно, это и порождает представление об их универсальности. Под формально-динамическими характеристиками мы подразумеваем, прежде всего, интегративно-деинтегративный характер этих механизмов, их направленность на поддержание и, более того, повышение уровня целостности, организованности, эффективности системы или на снижение этого уровня вплоть до разрушения ее как таковой. Следует у честь,



что представления об интеграции / дезинтеграции, интеграции / дифференциации как механизмах развития системы есть некоторая научная абстракция, модель, описывающая этот процесс в его существенных, но все же общих чертах, не раскрывающая специфики. Последняя определяется предметным содержанием механизмов развития, которое всякий раз будет особенным для определенного рода систем. Что касается содержательного анализа механизмов развития группового субъекта, то, как мы полагаем, он должен следовать за описанием формально-динамических характеристик этого процесса. К сожалению, в отношении последних сегодня не существует единой позиции, поэтому и выяснение содержания этих механизмов, по всей видимости, дело будущего, требующее серьезной теоретической рефлексии и развернутого эмпирического обоснования. С учетом сказанного предложим свое видение формально-динамической стороны развития группового субъекта.

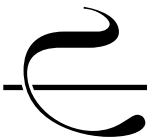
В философской, социологической, психологической, педагогической, биологической литературе по проблемам механизмов развития систем представлены две позиции. Одни авторы утверждают, что этими механизмами являются процессы интеграции и дифференциации, другие в качестве таковых называют процессы интеграции и дезинтеграции.

В наиболее общем виде интеграция определяется в науке как процесс объединения в целое каких-либо элементов на основе некоторой общности между ними, в результате чего возникают качественно новые свойства и связи между элементами целостности. Дезинтеграция понимается как распад целостности на основе нарушения существовавших между ее элементами связей или образования новой связи, актуализирующей их взаимное отрицание. Дифференциация трактуется как процесс разделения, расчленения целого на разные части, основанием для чего служат определенные различия между ними, но не подразумевающий, однако, исчезновения системы как целостности.

Относительно развития группового субъекта интеграция нацелена на упорядочение его психологического единства, стабилизацию и упорядочение межличностных отношений и взаимодействий, повышение уровня организованности и эффективности. Дифференциация проявляется в неизбежных специализации и иерархизации деловых и эмоциональных взаимосвязей членов группы, в различии их функциональных ролей и психологических статусов, что является итогом и одновременно стимулом дальнейшего развития группы, поскольку, разрешая прежние противоречия, дифференциация может порождать новые. Дезинтеграция же выражается в нарушении гармонии в отношениях членов группы, разрыве их взаимосвязей, распаде группы как целостного образования.

Думается, что бинарные позиции «интеграция – дифференциация», «интеграция – дезинтеграция» не в полной мере отражают процесс развития. Нам представляется необходимым говорить о триаде «интеграция – дифференциация – дезинтеграция», взаимоотношения между составляющими которой носят обоюдонаправленный характер. Если ограничиться рассмотрением только интеграции





и дифференциации, то возникает вопрос, до какого предела длится действие последней. Скажем, вновь образованная группа первоначально является некоей диффузной целостностью, но по мере ее жизнедеятельности в ней происходят процессы дифференциации: образуется лидерское ядро (или даже несколько), микрогруппы, обособляются отдельные члены, не входящие в них, складывается позиционно-статусная, ролевая структура, формируется иерархия общегрупповых норм, ценностей и т.д. Понятно, что ответ на поставленный вопрос зависит от направленности самого процесса дифференциации. Ведь он может «работать» на повышение целостности, организованности, интегративности группового субъекта, тем самым на его прогрессивное развитие – посредством дробления исходной целостности, формирования в ней определенной структуры, взаимосвязи между компонентами которой, а также перестройки и трансформации как самих составных элементов, так и взаимосвязей между ними в процессе разрешения возникающих при этом противоречий как раз и будут способствовать групповому развитию. Но тот же процесс дифференциации – в случае антагонистических противоречий в группе – может привести к дезинтеграции, то есть разрушению взаимосвязей, поддерживавших целостность группового субъекта и его распаду как системы. Иными словами, требуется анализировать процесс развития группы не с позиций диады «интеграция – дифференциация», а с позиций обозначенной выше триады.

С другой стороны, если сосредоточиться только на интеграции и дезинтеграции, то из поля зрения исчезает сам переход от первого процесса ко второму. Остается непонятным, как именно обладавшая некогда целостностью система вдруг прекращает свое существование. Такое событие – не одномоментный акт (особенно для социальных групп), поэтому логично предположить наличие еще какого-то процесса, связывающего интеграцию и дезинтеграцию. Этим «посредником» и выступает процесс дифференциации, базирующийся на различиях между составляющими системы. Дифференциация может служить «питательной почвой» для дезинтеграции, «эксплуатирующей» именно те различия, которые отражают взаимоисключение составных частей системы.

Итак, с общеметодологической позиции модель механизмов развития группового субъекта может быть представлена как триада взаимосвязанных процессов интеграции – дифференциации – дезинтеграции. Она помогает понять сложность, неоднозначность, гетерохронность процесса его развития.

Во-первых, дифференциация, как у же подчеркивалось, носит двунаправленный характер, может «работать» на благо как интеграции группового субъекта, так и его дезинтеграции. На какой из этих процессов она будет устремлена в данный момент, зависит от характера имеющихся у группового субъекта противоречий и определенной социальной ситуации его жизнедеятельности.

Во-вторых, процессы интеграции – дифференциации – дезинтеграции одновременно и предполагают, и отрицают друг друга. Поэтому их соотношение неоднозначно. Они не просто постоянно сменяют друг друга в качестве

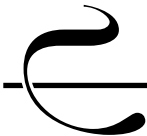


доминирующих, но и протекают одновременно и взаимосвязано, затрагивая, однако, при этом разные сферы жизнедеятельности группового субъекта и различные компоненты его структур – и психосоциальной, и социально-психологической. В частности, рост сплоченности и организованности микрогруппы (интеграция) может сопровождаться отчуждением от нее других микрогрупп или отдельных участников группы (дезинтеграция); иерархизация системы ценностей и норм в составе такой подструктуры психологии группового субъекта, как его направленность (дифференциация) может сочетаться с усилением эмоционального единства, выражающегося в сходном позитивном отношении и принятии всеми или большинством членов группы этих норм и ценностей (интеграция).

О сосуществовании этих процессов можно говорить также, рассматривая разные уровни активности группового субъекта. К примеру, в ситуации межгруппового соревнования студенческих групп внутри факультета одновременно могут иметь место дифференциально-интегративные тенденции на внутригрупповом уровне (специализация и перестройка связей между частями группы способствует повышению ее эффективности и целостности, повышая шансы на победу) и дифференциально-дезинтегративные тенденции на межгрупповом уровне (выделение данной группы из основного коллектива и разрыв связей, пусть и временный, с другими группами, потеря психологического единства с ними). В ситуации же межфакультетского соревнования направленность этих тенденций может измениться, но опять-таки они будут проявлять себя одновременно. Теперь у же на внутригрупповом уровне будут действовать дифференциально-дезинтегративные тенденции (нужно выделить представителей от группы в факультетскую команду, они должны на некоторое время «выпасть» из группового контекста, чтобы наладить связи с членами команды – представителями других групп факультета), а на межгрупповом уровне возобладают дифференциально-интегративные тенденции (произойдет психологическое отчуждение от других факультетов, осмысление отличия своего факультета от них и одновременно возрастет психологическое единство факультета, болеющего за свою команду на межфакультетских соревнованиях).

#### *Характер, уровни и этапы развития группового субъекта.*

Взаимосвязь и одновременное проявление в конкретных механизмах развития группового субъекта интегративно-дифференциально-дезинтегративных тенденций (реже в их гармоничном соотношении, чаще – в форме преобладания одной из них в определенной сфере жизнедеятельности или их взаимной смены в качестве доминирующих) обуславливают неравномерный, «пульсирующий» характер этого развития. Оно обычно не является последовательным продвижением от низшего уровня к высшему. В нем могут быть и частичные регрессивные преобразования, что было установлено в исследованиях школьных классов, студенческих групп, трудовых коллективов А.Л. Журавлевым, А.Г. Кирпичником, Р.С. Немовым, Л.И. Уманским. Наряду с прогрессивно или регрессивно ориентированными



качественными изменениями в развитии группового субъекта возможны и остановки на том или ином этапе или уровне. Они очень важны, так как позволяют сохранить достигнутое и расширить потенциалы группового роста [12, 16, 22]. Неравномерность и гетерохронность развития группового субъекта выражается также в том, что одни этапы занимают более длительный промежуток времени, чем другие. Темпы перехода от этапа к этапу тоже могут различаться. Одни компоненты психосоциальной структуры группового субъекта в своем развитии могут опережать другие, хотя в следующий период времени «лидерство» в развитии может перейти у же к иным.

При исследовании процесса группового развития мы разделяем позицию А.Л. Журавлева о целесообразности его двупланового анализа: по уровням и по этапам [12]. Эта идея представляется продуктивной потому, что, во-первых, четко ставит вопрос о различении понятий «уровень развития» и «этап развития» (достаточно длительное время на различия между ними многие исследователи не обращали внимания и зачастую отождествляли их), во-вторых, позволяет полнее раскрыть картину групповой динамики.

Под уровнем группового развития мы понимаем определенное количественное и качественное соотношение социально-психологических характеристик группы. Этап – это определенный период в развитии группы, имеющий свои качественные особенности по сравнению с другими периодами ее жизнедеятельности, обусловленные преобладающими в этот временной отрезок внутренними и / или внешними противоречиями, характерной направленностью механизмов развития (интегративной, дезинтегративной) и их соотношением, а также специфической социальной ситуацией жизнедеятельности группы. В частности, определенный этап развития группы выражается в качественных особенностях проявления ее субъектности.

На наш взгляд, проявления групповой субъектности могут иметь общий и особенный характер. В первом случае реализуется предложенный А.Л. Журавлевым типологический подход. В нем обозначены три типа групповой субъектности, каждый из которых на том или ином этапе развития может доминировать: потенциальная субъектность, реальная субъектность, рефлексизирующая субъектность [10 и др.]. Особенности проявления групповой субъектности могут быть выделены путем анализа характеристик, актуализирующихся в отдельных сферах жизнедеятельности группы (совместная деятельность, общение, взаимоотношения\*, познание и пр.). Поскольку группа может проявлять свою субъектность в одной или сразу в нескольких сферах (причем в последнем случае в разной степени), это обуславливает ее качественные особенности в определенном временном промежутке и знаменует тот или иной этап ее развития. Например, доминирование

\* Вслед за Г.М. Андреевой [2], мы рассматриваем общение и взаимоотношения как самостоятельные формы групповой активности, хотя, безусловно, и взаимосвязанные друг с другом. Отсюда вытекает, что в каждой из них субъектность группы имеет свои специфические проявления, характеризуется различными свойствами.



субъектности группы в сфере общения выводит на первый план такие ее свойства, как коммуникативность, социально-перцептивное единство и др., а преобладание субъектности группы в сфере совместной деятельности – целенаправленность, организованность, согласованность и т.д.

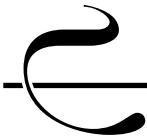
Этап и уровень развития группового субъекта не совпадают, хотя резонно предположить между ними определенные связи. Как отмечает А.Л. Журавлев, развитие группы по этапам автоматически не повторяет ее развитие по уровням. При наступлении очередного этапа в развитии группового субъекта уровень этого развития может измениться (причем не обязательно повыситься, но и понизиться) либо вообще остаться прежним. С другой стороны, уровень развития группового субъекта может рассматриваться как один из моментов конкретного этапа. Поэтому можно ожидать изменений в уровне развития группового субъекта в границах одного и того же этапа.

До сих пор у отечественных социальных психологов нет ясности в вопросе о взаимосвязи уровней и этапов развития малой группы. Высказываются различные точки зрения – как отождествляющие поуровневое и поэтапное развитие (А.Г. Кирпичник, А.В. Петровский, Л.И. Уманский и др.), так и дифференцирующие их (К.М. Гайдар, А.Л. Журавлев и др.).

Сошлемся на материалы собственного исследования, в основе которого лежала идея А.Л. Журавлева о двуплановом анализе процесса развития группы. Оно было осуществлено на материале студенческих групп Воронежского госуниверситета [7]. Проведя лонгитюдное исследование одних и тех же групп в период их обучения в вузе (с I по V курс), мы выявили следующую последовательность и содержание их поэтапного развития: доминирование субъектности группы в сфере общения; доминирование субъектности группы в сфере взаимоотношений; одновременное проявление субъектности группы в общении и совместной деятельности; проявление субъектности группы в сферах общения, деятельности и взаимоотношений в равной мере; одновременное проявление субъектности группы в сферах общения и взаимоотношений; доминирование субъектности группы в сфере общения; прекращение существования группы как субъекта (слабая выраженность всех проявлений ее субъектности). Одновременно был установлен «пульсирующий» характер поуровневого развития студенческих групп. Они начинают свой путь в вузе с высокого или среднего уровня развития (автономии или кооперации, согласно параметрической концепции Л.И. Уманского), а заканчивают на низком (ассоциации).

Трехфакторный дисперсионный анализ позволил выявить степень влияния на уровень развития студенческой группы, находящейся на определенном этапе, каждого из трех проявлений ее субъектности и их сочетаний. Изученные факторы в порядке убывания оказываемого влияния располагаются так: общение; взаимоотношения; общение и взаимоотношения; общение и деятельность; общение, деятельность и взаимоотношения; взаимоотношения и деятельность.

Нами выявлена взаимосвязь между поэтапным и поуровневым развитием студенческой группы. Этапы развития, когда ее субъектность проявляется



преимущественно в сфере общения или одновременно в сферах общения и совместной деятельности, связаны с повышением уровня развития до среднего или высокого. При этом уровень тем выше, чем ярче выражены данные проявления субъектности. На тех же этапах жизнедеятельности, когда субъектность студенческой группы проявляется в сферах взаимоотношений и общения, уровень развития снижается до среднего или низкого. Причем это имеет место даже при явно выраженных проявлениях субъектности группы. Уровень развития группы на этапе, когда все проявления ее субъектности сформированы в равной мере, находится в прямой зависимости от степени этой сформированности. Сочетание проявлений субъектности студенческой группы в сфере взаимоотношений и деятельности влияет на уровень ее развития незначительно. Наконец, только деятельностное проявление ее субъектности вообще не оказывает на него какого-либо влияния.

В более позднем нашем исследовании, проведенном на базе ряда факультетов Воронежского и Курского госуниверситетов, была изучена динамика типов групповой субъектности. Выявлена отчетливая тенденция к возрастанию субъектности от I к IV курсу и резкому снижению на V курсе, что знаменует собой распад студенческой группы. Доминирующий тип субъектности меняется в следующей последовательности: потенциальная субъектность на I и II курсах, реальная субъектность на III курсе, рефлексизирующая субъектность на IV курсе и вновь потенциальная субъектность на V курсе. При этом большая часть студенческих групп характеризуется средним уровнем выраженности доминирующего в них типа субъектности. Полученные данные заставляют предположить, что динамика доминирующего в студенческих группах типа субъектности связана с особенностями социальной ситуации их жизнедеятельности. Это предположение нуждается в последующей эмпирической проверке. Однако в уже имеющихся у нас материалах мы находим основания для него. Так, сравнение групп двух разных факультетов одного и того же (второго) курса обучения в рамках одного вуза показало следующие различия в их субъектном развитии. На одном факультете 2/3 обследованных групп отличало преобладание типа потенциальной субъектности, а 1/3 – рефлексизирующей. На втором факультете у 2/3 групп доминировал тип потенциальной субъектности, в то время как у 1/3 – реальной субъектности. Проведенный анализ выявил четкие различия в социальной ситуации жизнедеятельности двух изученных факультетов, состоящие в специфике принципов комплектования групп, организации учебного процесса, уровня притязаний студентов, их профессиональной направленности и др.

Что касается взаимосвязи поэтапного и поуровневого развития групп, то в том случае, когда этап группового развития мы рассматривали с позиций типологического подхода, то есть определяли по доминированию в определенный период существования группы того или иного типа ее субъектности, нами были получены данные, не позволяющие пока сделать однозначный вывод

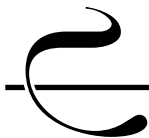


о наличии либо отсутствии искомой связи, носящей, возможно, нелинейный характер. Скорее всего, здесь требуется дополнительное углубленное исследование, в том числе предусматривающее совершенствование методического инструментария.

В заключение статьи поставим, наверно, наиболее сложный вопрос. Чем обусловлено «движение» группового субъекта по уровням и этапам развития в ходе его жизнедеятельности? Поиски ответа на него заставляют нас вновь обратиться к теме источников и механизмов группового развития. Очевидно, что переход группового субъекта от одного уровня развития к другому детерминирован возникновением и разрешением в группе различных внутренних и внешних противоречий. Ведь именно в ходе их разрешения происходят количественные и – самое главное – качественные изменения социально-психологических характеристик группы, что приводит к возникновению новых интегративных свойств, знаменующих собой иной уровень ее развития, причем не обязательно более высокий.

В такой сложной системе, как социальная группа, чаще всего одновременно могут проявляться несколько противоречий, а конфигурация механизмов развития не остается стабильной, напротив, она постоянно изменяется и, в первую очередь, эти изменения затрагивают формально-динамические характеристики механизмов, то есть их направленность (интегративную, дифференциальную, дезинтегративную). К тому же в разных сферах групповой жизнедеятельности в один и тот же период времени могут иметь место неодинаковые сочетания этих механизмов, что может быть связано со спецификой обнаруживающихся противоречий. Все это и обуславливает определенный «рисунок» развития группового субъекта, представляющий собой по сути смену уровней. Можно предполагать, что дифференциально-интегративный характер механизмов группового развития будет сочетаться с повышением его уровня, а дифференциально-дезинтегративный – с его понижением. Если же фиксируется остановка на том или ином уровне развития, то причиной этого могут быть либо трудности в разрешении конкретного противоречия (что требует накопления дополнительных потенциалов развития), либо слишком медленное разрешение, когда затягивается переход количественных изменений в качественные.

Что касается поэтапного развития группы, состоящего в нашем понимании в смене качественных особенностей проявления ее субъектности, то – при всей содержательно-предметной специфике этой линии группового развития – сама логика процесса остается той же. В основе развития группового субъекта по этапам лежат преобладающие в конкретный временной промежуток противоречия, определенная направленность механизмов развития (интегративная, дезинтегративная) и их соотношение, а также специфическая социальная ситуация жизнедеятельности группы. Например, сложившаяся в конкретный период существования студенческой группы социальная ситуация ее жизнедеятельности привела к постановке задачи оказания помощи детскому дому. Это актуализировало ряда противоречий (между данной задачей и другими интересами группы;



между различными мнениями, высказывающимися в группе, о том, как лучше организовать помощь детскому дому; между несколькими микрогруппами, претендующими на роль лидеров в этой ситуации и др.). В зависимости от того, какое противоречие станет доминирующим, формально-динамические характеристики процессов группового развития будут по-разному проявляться в разных сферах жизнедеятельности группы и по-разному окрашивать ход разрешения противоречия. Это, в свою очередь, может привести к тому, что один из типов групповой субъектности станет преобладающим, к примеру реальная субъектность, а другие займут второстепенное положение. Качественные проявления групповой субъектности могут быть реализованы, в частности, или в совместной деятельности, или в общении, или одновременно в обеих этих сферах. Все это в совокупности и определит собой определенный этап развития группового субъекта.

Итак, теоретическое исследование процесса развития группового субъекта посредством анализа совокупности таких аспектов, как источники, детерминация, механизмы, характер развития группового субъекта, взаимосвязь его поуровневого и поэтапного развития позволяет построить модель данного процесса. Ее эмпирическое обоснование составляет одну из перспектив изучения психологии группового субъекта.

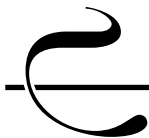
### **Литература**

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) : Избр. психол. труды. – М.; Воронеж : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та : НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 432 с.
3. Барабанщиков В.А. Проблема психического отражения в трудах Б.Ф. Ломова / В.А. Барабанщиков // Психол. журн. – 1994. – Т. 15, № 5. – С. 5-12.
4. Брушлинский А.В. Исходные основания психологии субъекта и его деятельности / А.В. Брушлинский // Психологическая наука в России XX столетия : проблемы теории и истории / под ред. А.В. Брушлинского. – М.: Ин-т психологии РАН, 1997. – С. 208-268.
5. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – М. : Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.
6. Брушлинский А.В. Психология субъекта (лекция, прочитанная студентам, аспирантам и преподавателям факультета психологии Тверского государственного университета 19 октября 2001 г.) / А.В. Брушлинский // Психол. журн. – 2003. – Т. 24, № 2. – С. 15-17.
7. Гайдар К.М. Динамика субъектного развития студенческой группы в период обучения в вузе : дис. ... канд. психол. наук / К.М. Гайдар. – Курск, 1994. – 151 с.
8. Гайдар К.М. Субъектный подход к психологии малых групп: история и современное состояние: монография / К.М. Гайдар ; [под ред. А.С. Чернышева]. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 2006. – 160 с.



9. Журавлев А.Л. Психологические особенности коллективного субъекта / А.Л. Журавлев // Проблема субъекта в психологической науке / отв. ред. А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, В.Н. Дружинин. – М.: Акад. проект, 2000. – С. 133-151.
10. Журавлев А.Л. Психология коллективного субъекта / А.Л. Журавлев // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – С. 51-81.
11. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности в условиях организационно-экономических изменений: дис. ... д-ра психол. наук в виде науч. докл. / А.Л. Журавлев. – М.: ИП РАН, 1999. – 132 с.
12. Журавлев А.Л. Роль системного подхода в исследовании психологии трудового коллектива / А.Л. Журавлев // Психол. журн. – 1988. – Т. 9. – № 6. – С. 53-64.
13. Кричевский Р.Л. Социальная психология малой группы / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 318 с.
14. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
15. Ломов Б.Ф. Системный подход к проблеме детерминизма в психологии / Б.Ф. Ломов // Психол. журн. – 1989. – Т. 10. – № 4. – С. 19-33.
16. Немов Р.С. Путь к коллективу / Р.С. Немов, А.Г. Кирпичник. – М.: Педагогика, 1988. – 144 с.
17. Пригожин А.И. Современная социология организаций / А.И. Пригожин. – М.: Интерпракс, 1995. – 296 с.
18. Сергиенко Е.А. Природа субъекта: онтологический аспект / Е.А. Сергиенко // Проблема субъекта в психологической науке / отв. ред. А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, В.Н. Дружинин. – М.: Акад. проект, 2000. – С. 184-203.
19. Сидоренков А.В. Психологические противоречия в малой группе / А.В. Сидоренков // Вопр. психологии. – 2003. – № 1. – С. 41-50.
20. Сидоренков А.В. Динамика неформальных подгрупп в группе. Социально-психологический анализ / А.В. Сидоренков. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 2004. – 320 с.
21. Снягин Ю. В. Динамика процесса коллективообразования / Ю. В. Снягин // Вопр. психологии. – 1992. – № 1–2. – С. 111-117.
22. Уманский Л.И. поэтапное развитие группы как коллектива / Л.И. Уманский // Коллектив и личность / под ред. Е.В. Шороховой [и др.]. – М.: Наука, 1975. – С. 77-87.
23. Чернышев А.С. Социально-психологические основы организованности коллектива / А.С. Чернышев, А.С. Крикунов. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1991. – 164 с.





Котова И.Б., Козельская А.В.

## Психологическая характеристика социальной мобильности субъектов с разным типом жизненных ресурсов

*В статье раскрыты результаты экспериментального изучения социальной мобильности субъектов, которые имеют разные типы жизненных ресурсов. Изучались содержательные и структурные особенности жизненного ресурса личности, как сложного психологического образования, интегрирующего в себе разные по уровню сложности феномены, позволяющие ей достигать жизненной успешности и преодолевать трудности и экстремальности. Дается обоснование экспериментальных методов и методик, которые позволили выделить три типа личностных доминант жизненных ресурсов личности – жизненные ресурсы с доминантами интеллектуально-познавательных и эмоциональных компонент; жизненные ресурсы с доминантами ценностно-смысловых компонент; жизненные ресурсы с доминантами социально-психологических компонент. У субъектов, принадлежащих к разным по типу доминант жизненных ресурсов группам, у становивались жизненные факты, свидетельствующие об уровне их социальной мобильности. Доминанты данных групп жизненных ресурсов были положены в основу межсубъектной дифференциации, отражающей типологическое своеобразие человека. Выявлены сравнительные особенности социальной мобильности испытуемых. Установлено, что доминирование внутренних жизненных ресурсов с преобладанием ценностно-смыслового компонента сочетается с достаточно невысокой социальной мобильностью респондентов.*

**Ключевые слова:** *жизненный ресурс, социальная мобильность, экстремальность, стрессоустойчивость, саморегуляция, инвариантные и изменяемые составляющие, удовлетворенность самореализацией, психологические защиты, жизненная активность, статусная и территориальная мобильность, потенциал человека.*

В настоящее время понятие «жизненный ресурс» широко используется в психологических исследованиях в связи с рассмотрением адаптационных возможностей человека (Л.А. Александрова, О.И. Бабич, В.Ф. Березин, К.В. Карпинский, Д.А. Леонтьев, В.Д. Небылицин, А.А. Налчаджян и др.); поведения человека в трудных жизненных и экстремальных ситуациях (Айдаралиев А.А., Максимов А.Л.; Антипов В.В., Василюк Ф.Е., Загайнов Р.М.; Канеп В.В., Слуцкер Д.С., Шафром Л.М.; Г. Селье; Карцева Т.Б.; Коган Б.М.; Магомед-Эминов М.Ш.; Маклаков А.Г.; Мельникова Н.Н.; Sarason, Sarason и Shearin; Vaux).

Чаще всего это понятие применяется для объяснения различных психологических феноменов. Однако его содержание остается достаточно неопределенным (Л.И. Анцыферова, В.А. Бодров и др.). В широком смысле понятие «жизненный



ресурс» у потребляется для описания жизненных возможностей, потенциала человека; в узкой трактовке – для оценки способности человека справляться с различными стрессогенными, экстремальными, психотравмирующими ситуациями, а также для понимания возможности саморегуляции своего поведения, выполнения стоящих перед ним жизненных задач.

Анализ отечественных и зарубежных исследований позволил охарактеризовать жизненный ресурс личности как сложное психологическое образование, интегрирующее в себе разные по уровню сложности феномены, позволяющие ей достигать жизненной успешности и преодолевать трудности и экстремальности. В его состав входят: самопринятие, принятие других, эмоциональная комфортность, ценностные ориентации, гибкость поведения, сензитивность к себе, спонтанность, самоуважение, представления о природе человека, развитие познавательных потребностей, креативности, общая интернальность, стрессоустойчивость, интеллектуальное развитие, напряженность психологических защит, жизненные цели, интерес и эмоциональная насыщенность жизни, удовлетворенность самореализацией, локус контроля – Я, локус контроля – жизнь, уровень эмпатии и др. психологические феномены.

В структуре жизненных ресурсов личности выделяются инвариантные и изменяемые составляющие, обеспечивающие ее успешность в различных видах активности. К инвариантным составляющим жизненных ресурсов личности отнесены познавательно-интеллектуальные, волевые, мотивационно-ценностные составляющие психики человека, оказываемая ему помощь окружающих. К изменяемым составляющим жизненных ресурсов человека – его материальные ресурсы, здоровье, эмоции.

Для изучения особенностей содержания и структуры жизненных ресурсов личности был использован широкий перечень экспериментальных методов и методик (наблюдение, анкетирование, субъективное шкалирование, биографический метод, тестирование с привлечением ряда психологических методик – опросник социально-психологической адаптированности, самоактуализационный тест, методика Дж. Роттера «Уровень субъективного контроля», методика Холмса и Раге, краткий ориентировочный тест, методика «Индекс жизненного стиля» Р. Плучика и Г. Келлермана, методика «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева, методика оценки способности к эмпатии А. Мехрабиен, Н. Эпштейн). Полученные характеристики были сопоставлены с величиной интегрированного показателя жизненных ресурсов каждого испытуемого и на основе факторизации были разбиты на три группы.

Каждая группа объединила наиболее близкие по своему психологическому эффекту феномены, в результате чего нами было выделено три типа личностных доминант жизненных ресурсов личности – жизненные ресурсы с доминантами интеллектуально-познавательных и эмоциональных компонент; жизненные ресурсы с доминантами ценностно-смысловых компонент; жизненные ресурсы с доминантами социально-психологических компонент. Доминанты данных групп



жизненных ресурсов лежат в основе межсубъектной дифференциации, отражающей типологическое своеобразие человека.

Сопоставление индивидуально-психологических характеристик испытуемых с содержанием каждой группы жизненных ресурсов позволило разбить большую часть испытуемых на три соответствующие группы. Часть испытуемых обнаружили бимодальные доминанты жизненных ресурсов и были исключены из дальнейшего эксперимента для сохранения его чистоты.

На следующем этапе эксперимента на основе биографического метода (каузометрическая стратегия) изучались особенности социальной мобильности испытуемых, относящихся к разным группам по содержанию доминант жизненных ресурсов.

Нами были даны психологические характеристики социальной мобильности испытуемых трех групп на основе освещения особенностей их статусной, карьерной и территориальной мобильности. Привлечение методов математической статистики позволило прийти к выводу, согласно которому наибольшая социальная мобильность (особенно статусная и территориальная) характерна представителям третьей группы, т.е. лицам с доминантами социально-психологических компонентов жизненных ресурсов. Представители первой (доминанты познавательного-интеллектуальных и эмоциональных компонентов жизненных ресурсов) и второй (доминанты социально-психологических компонентов жизненных ресурсов) групп продемонстрировали высокие показатели карьерной мобильности.

У субъектов, принадлежащих к разным группам (по типу доминант жизненных ресурсов), у становились жизненные факты, свидетельствующие об уровне их социальной мобильности. Для этого перед ними в рамках интервью было поставлено несколько вопросов, ответы на которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

*Сравнительные особенности социальной мобильности испытуемых*

Параметры социальной мобильности	Группы испытуемых		
	1	2	3
Статусная мобильность:			
объем (n)	3,8	5,3	10,9
текущая самооценка (средний балл)	7,8	8,6	9,4
перспектива (средний балл)	6,9	7,2	9,8
Карьерная мобильность:			
N (%)	83,3	68,3	95,8
горизонтальная карьера (%)	75,6	58,5	77,6
вертикальная карьера (%)	26,7	12,2	16,3
текущая самооценка (средний балл)	6,7	7,9	8,3
перспектива (средний балл)	8,8	9,6	7,8



Параметры социальной мобильности	Группы испытуемых		
	1	2	3
Территориальная мобильность:			
N (%)	20,0	31,7	42,9
ретро самооценка (средний балл)	4,6	6,2	8,3
текущая самооценка (средний балл)	4,2	8,2	8,6
перспектива (средний балл)	2,6	2,4	3,8

По результатам обработки собранных данных были получены эмпирические данные, составляющие психологические портреты социальной мобильности субъектов с разным типом доминант жизненных ресурсов.

*1 группа* – доминанты внутренних жизненных ресурсов с преобладанием познавательно-интеллектуальных и эмоциональных компонентов ( $n=90$ ).

Субъекты данной группы характеризуются достаточно низкой статусной мобильностью. Анализ социальных ролей, обозначенных ими в продолжение фразы «Я – ... (кто?)», показал, что они относятся, по преимуществу, к стандартным ролям, исполняемым человеком. Средняя протяженность ассоциативного ряда, отражающего позиции, занимаемые субъектом в социуме, составила 3,8 единиц. Его смысловое ядро составили компоненты: человек, муж (жена), отец (мать), сын (дочь). Оценка простоты перехода с одной социальной роли на другую в данной группе испытуемых получила достаточно высокий балл, равный по своему среднему значению 7,8 единицам.

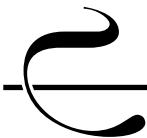
Отчетливых планов по расширению ролевого репертуара испытуемые не продемонстрировали. Большинство из них (71,1 %) не смогли назвать возможные варианты обретения новых социальных ролей. Однако обозначили высокую готовность принять вероятные изменения (средний балл готовности к этому составил 6,9 единиц).

Значительная часть испытуемых (83,3 %) рассматриваемой группы обозначила произошедшие с ними изменения, отражающие свойственную им карьерную мобильность. Горизонтальный карьерный рост отметили 75,6 % всей выборки, вертикальный – 26,7 %. Средний балл удовлетворенности сделанной карьерой по выборке составил 6,7 единиц; у лиц, сделавших горизонтальную карьеру, – 5,9 единиц; у лиц, сделавших вертикальную карьеру, – 8,7 единиц.

Желание осуществить дальнейшие изменения в профессиональной карьере продемонстрировало 95,6 % состава всей выборки. Средний уровень этого желания по выборке – 8,8 баллов.

В течение жизни место жительства из всей выборки меняло 18 человек (20 % общей численности). Смена места жительства у всех, как пояснили испытуемые, была связана с поступлением в высшее учебное заведение. Среднее значение удовлетворенности от временного переезда составило 4,6 баллов.

В настоящее время испытуемые достаточно легко совершают временные перемещения. В основном, эти перемещения связывают с поездками в период отпуска



(95,6 % рассматриваемой выборки, средний балл удовлетворенности составляет 6,8 баллов) и служебными командировками (27,8 % рассматриваемой выборки, средний балл удовлетворенности – 4,2 балла).

Испытуемые данной группы в своем большинстве (91,1 %) не готовы в любой момент времени поменять свое постоянное на другое место жительства. Средняя оценка удовлетворенности от такой вероятности – 2,6 баллов.

Обобщая полученные эмпирические данные по выборке испытуемых, характеризующихся доминантами познавательного-интеллектуальных и эмоциональных компонентов жизненных ресурсов, отметим, что в отношении них была выявлена достаточно низкая статусная и территориальная мобильность, в отличие от карьерной мобильности, которая наиболее выражена в отношении своей горизонтальной разновидности.

*2 группа* – доминанты внутренних жизненных ресурсов с преобладанием ценностно-смысловых компонентов (n=82).

Испытуемые данной выборки характеризуются относительно низкой статусной мобильностью. Обозначая в смысловом ряду «Я – ... (кто?)» социальные роли, которые им характерны, они также представили достаточно ограниченный репертуар. Среднее количество ассоциаций, которые были выявлены при интервьюировании, – 5,3 единицы. Смысловое ядро составили следующие ролевые позиции: человек, мужчина (женщина), отец (мать), сын (дочь), гражданин, житель. Особой сложности перехода от исполнения одних к исполнению других ролей испытуемые не отметили: средняя оценка простоты этого действия – 8,6 баллов.

Значительная часть испытуемых данной выборки (95,1 %) не имеет планов по расширению ролевого репертуара. Вместе с тем, готовность принять эти изменения у них достаточно высока – в среднем 7,2 балла.

Карьерные изменения за последние 5-7 лет отметили 56 человек (68,3% численности рассматриваемой выборки). Эти изменения у них произошли в горизонтальной (48 человек, т.е. 58,5 % всей выборки) и вертикальной (10 человек, т.е. 12,2 %) выборке. Общая удовлетворенность карьерной мобильностью у испытуемых данной выборки в среднем составила 7,9 баллов; у лиц, сделавших горизонтальную карьеру – 7,2 балла; у лиц, сделавших вертикальную карьеру – 8,6 баллов.

На ожидание значимых изменений в своей профессиональной карьере в ближайшем будущем у казали 76 человек (92,7 % испытуемых выборки), Средний балл готовности к ним составил 9,6 единиц. Испытуемые данной выборки продемонстрировали достаточно низкую территориальную мобильность. В течение жизни по собственному желанию меняло место жительства 26 человек (31,7 %): переезд был вызван поступлением в вуз, расположенный в другом городе, у 23 человек (28,0 %), семейными обстоятельствами – у 3 человек (3,7 %). Удовлетворение совершением переездом составило 6,2 балла.

Склонность к территориальной мобильности в текущий период времени продемонстрировали 62 человека (75,6 %): они все связывают перемещение



с отпускными путешествиями, а, кроме того, и с командировочными разъездами – 14 человек (17,1 %). Средний балл удовлетворенности текущими поездками по выборке составил 8,2 единицы.

В любой момент времени поменять свое постоянное место жительства на другое место жительства готовы лишь 8 человек (9,8 % всей выборки). Средняя удовлетворенность от такой мобильности по выборке составила 2,4 балла.

Таким образом, доминирование внутренних жизненных ресурсов с преобладанием ценностно-смыслового компонента сочетается с достаточно невысокой социальной мобильностью респондентов. Наибольшая мобильность отмечается в профессиональной сфере (горизонтальная карьера), наименьшая – в миграционной сфере.

*3 группа* – доминанты социально-психологических компонентов жизненных ресурсов (n=96).

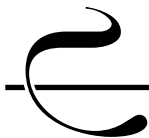
Анализ ассоциативных рядов, выстроенных испытуемыми в ответ на стимул «Я – ... (кто?)», позволил установить значительную статусную мобильность представителей данной группы. В отличие от представителей других выборок, ролевые позиции у них оказались более вариативными и многочисленными. Средняя численность обозначенных ролевых позиций составила 10,9 единицы. Кроме стандартных ролей, исполняемых большинством людей, были отмечены и новые: например, первооткрыватель, путешественник, мыслитель, друг, житель планеты, сосед, единомышленник, читатель и т.д. Смысловое ядро статусных позиций в данном случае составили следующие элементы: человек, семьянин, гражданин, товарищ, профессионал. Испытуемые данной выборки отметили достаточную легкость перехода ими от одной ролевой позиции к другой: средний балл составил 9,4 единицы.

В отличие от представителей других выборок, испытуемыми 3-ей выборки была показана готовность к дальнейшему расширению своих статусных позиций – готовность «стать более хорошим ... (семьянином, профессионалом, товарищем и т.д.)». Вместе с тем, были названы и реально новые роли, обретение которых испытуемым представляется возможным. Средний уровень готовности к подобным изменениям по выборке составил 9,8 баллов.

Подавляющее большинство участников выборки (95,8 %) отметили произошедшие с ними благоприятные карьерные изменения. Из 98 человек повышение своего профессионального статуса в рамках горизонтальной карьеры назвали 76 человек (77,6 %), 16 человек (16,3 %) – карьерный рост в рамках вертикальной карьеры. Средняя самооценка успешности изменений в сфере профессиональной деятельности составила 8,3 балла.

Несмотря на значительную карьерную мобильность, желание дальнейших изменений испытывают 84 человека (85,7 % выборки). Свои ожидания представители выборки оценивают в среднем в 7,8 баллов.

Место жительства по собственному желанию меняло 42,9 % всей рассматриваемой выборки. Испытуемые выделили несколько причин смены места жительства:



поступление в вуз (32,7 % всей выборки), изменение семейного положения (6,1 %), поиск более подходящего места работы (4,1 %). Средняя оценка удовлетворения от смены места жительства составила 8,3 балла. Готовность в любой момент времени поменять свое постоянное на другое место жительства продемонстрировало 18 человек (18,4 % всей выборки). Средний балл удовлетворенности от такого действия по выборке составил 3,8 единицы.

Сопоставление показателей социальной мобильности у испытуемых, принадлежащих к группам с разным типом жизненных ресурсов, позволяет отметить ее наибольшую выраженность у субъектов с преобладанием социально-психологических компонентов жизненных ресурсов.

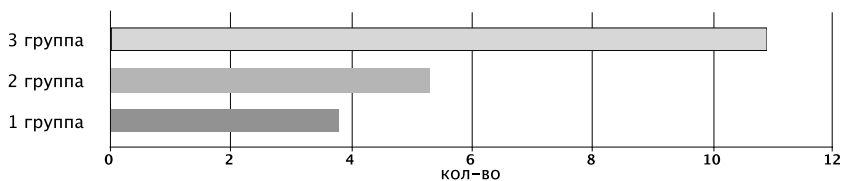


Рис. 1. Средняя численность ролевых позиций по группам

Применение критерия  $\chi^2$  позволило выявить статистически значимые различия ( $p < 0,05$ ) между числом статусных позиций, которые свойственны испытуемым разных групп. Это говорит о том, что лица, обладающие жизненными ресурсами с преобладанием социально-психологического компонента, имеют в своем арсенале больше социальных ролей. Их большую статусную мобильность подтверждает и то, что они более легко переходят с одной социальной роли на другую (рис. 2) и в большей степени, чем другие, готовы принять на себя новые социальные роли (рис. 3).

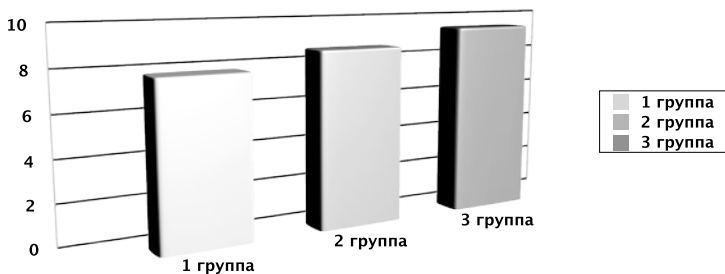


Рис. 2. Средние баллы самооценки испытуемыми легкости перехода от исполнения одной социальной роли к исполнению другой социальной роли

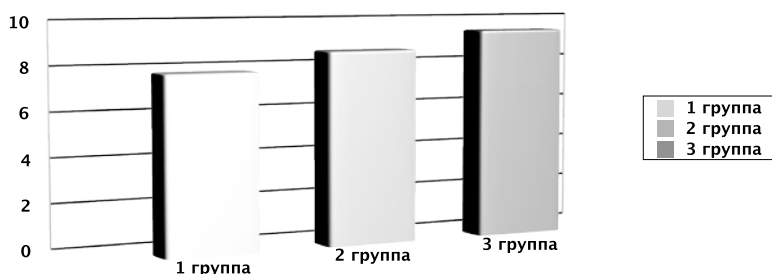


Рис. 3. Средние баллы самооценки испытуемыми своей готовности к приобретению новых социальных ролей

У представителей третьей группы также отмечается большая карьерная мобильность. У них отмечены наибольшие, по сравнению с другими группами, профессиональные успехи за прошедшие 5-7 лет (рис. 4).

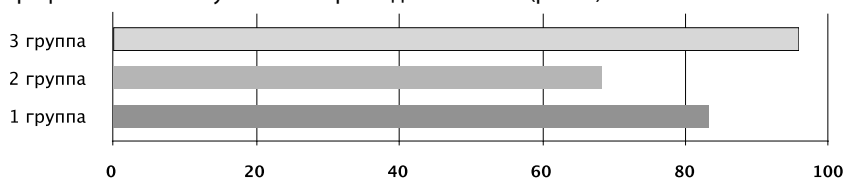


Рис. 4. Процентное распределение испытуемых трех групп, достигших профессиональных успехов за прошедший период

Применение критерия  $\chi^2$  позволило выявить статистически значимые различия между долей успешных членов 1 и 3 группы ( $p < 0,05$ ), а также 2 и 3 групп ( $p < 0,01$ ).

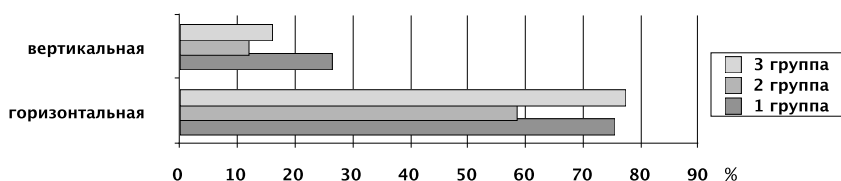


Рис. 5. Распределение по вертикальной и горизонтальной карьерам

Вместе с тем, если сравнивать количество успешных членов групп по типам профессиональной карьеры – горизонтальной и вертикальной (рис. 5), – то можно обнаружить некоторые нюансы: преимущества 3 группы над 1 и 2 – по горизонтальной карьере, но преимущества 1 группы над 3 группой по вертикальной карьере.

Применение критерия  $\chi^2$  позволило установить, что на статистически значимом уровне ( $p < 0,05$ ) удовлетворенность текущим состоянием своей профессиональной карьеры преобладает у испытуемых третьей выборки (рис. 6).



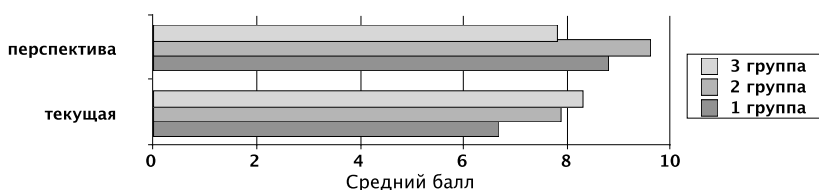
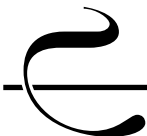


Рис. 6. Средние значения самооценки текущей карьерной успешности и ее перспективы

Согласно наглядно представленным эмпирическим данным, у испытуемых третьей выборки оценка своих карьерных перспектив несколько ниже, чем у лиц первой ( $p < 0,01$ ) и второй ( $p < 0,05$ ) выборок.

Представители третьей выборки продемонстрировали наибольшую территориальную мобильность. По сравнению с членами первой и второй выборок, они чаще всех произвольно меняли место жительства (рис. 7). Применение критерия  $\chi^2$  позволило установить, что представители третьей выборки чаще мигрировали, чем представители 1 группы ( $p < 0,01$ ), и они же чаще мигрировали, чем представители 2 группы ( $p < 0,05$ ). Вероятно, свойственная представителям третьей группы открытость социальному окружению, их ориентация на получение поддержки от близких, друзей, знакомых и других лиц, делает для них более приемлемым смену месту жительства и обновление круга социальных контактов.

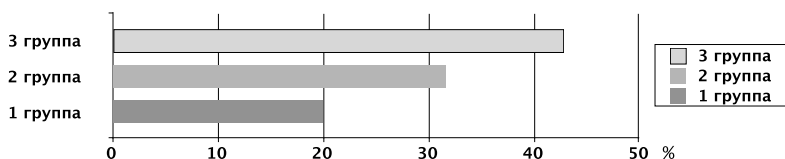


Рис. 7. Распределение по группам лиц, на практике продемонстрировавших территориальную мобильность

При этом испытуемые третьей выборки продемонстрировали наиболее высокую самооценку прошлого, текущего и перспективы (рис. 8).

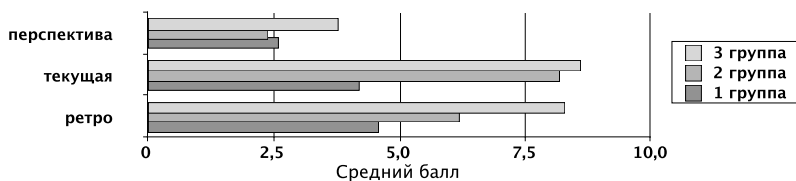


Рис. 8. Средние значения самооценки текущей карьерной успешности и ее перспективы



Итак, в данной части исследовательской работы нами представлено описание особенностей социальной мобильности субъектов с разным типом жизненных ресурсов: с доминированием интеллектуально-познавательных и эмоциональных компонентов; с доминированием ценностно-смысловых компонентов; с доминированием социально-психологических компонентов.

На основе привлечения методов математической статистики мы установили, что большую, чем прочие, социальную мобильность имеют представители третьей группы, обладающие жизненными ресурсами с преобладанием социально-психологического компонента.

Субъекты с разными доминантами жизненных ресурсов различаются по характеристикам социальной мобильности, рассматриваемой в единстве ее статусных, профессиональных и территориальных изменений. Наибольшую социальную мобильность проявляют субъекты с доминантами социально-психологических компонентов присущих им жизненных ресурсов.

#### **Литература**

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В 2-х томах. – М.: Педагогика, 1980.
2. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М.: Институт психологии РАН, 1994. – 109с.
3. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 528с.
4. Василюк Ф.Е. К поиску практических путей преодоления кризисных ситуаций // Психология с человеческим лицом / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М., 1998. – 232с.
5. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288с.
6. Власова О.Г. Психический ресурс субъекта деятельности: системный подход // Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. Тематический выпуск «Психология и педагогика». – 2006. – №1.



Эксакусто Т.В.

## Проблема обеспечения социально-психологической безопасности личности

*В статье подчеркивается, что в связи с современными условиями актуальным становится изучение психологической безопасности посредством исследования системы межличностных отношений. Поскольку психологическая безопасность в межличностных отношениях тем выше, чем лучше люди знают и понимают друг друга в группе, то возникает необходимость говорить о социально-психологической безопасности личности. Отмечается, что реализация системы отношений человека осуществляется посредством общения. Эффективность организации процесса общения во многом определяет систему межличностных отношений, а, следовательно – социально-психологическую безопасность людей. Соответственно, подчеркивается, что для обеспечения социально-психологической безопасности личности особое значение приобретает изучение феномена затрудненного общения, различных форм его проявления, психологических детерминант. Показано, что анализ этих проблем позволит разработать конкретные практические рекомендации по оптимизации межличностных отношений, что в конечном итоге будет способствовать развитию социально-психологической безопасности личности.*

**Ключевые слова:** безопасность, социально-психологическая безопасность личности, характеристики социально-психологической безопасности, межличностные отношения, затрудненное общение, субъект затрудненного общения, обеспечение социально-психологической безопасности.

Принцип необходимости обеспечения собственной безопасности лежит в основе существования всех социальных систем и отдельно взятого человека. Этот принцип, связан с потребностями системы (равно как и человека) и ее элементов в выживании и дальнейшем (прогрессивном) развитии. Его содержанием является сознательная деятельность людей, направленная на снижение дезорганизующего влияния внешней и внутренней среды [2]. Проблема безопасности становится все более актуальной в современном обществе. Обусловлено это целым рядом причин: нестабильностью экономической, политической, социальной ситуации; наличием стрессогенных и психогенных воздействий различного генеза; ростом чрезвычайных ситуаций техногенного характера; слабой психологической защищенностью личности.

Понятие безопасности рассматривается исходя из различных оснований. Как отмечается в ряде исследований (И.А. Баева, Г.В. Грачев, В.А. Дмитриевский, Н.А. Лызь, Т.М. Краснянская и многие другие) безопасность рассматривается, прежде всего, с точки зрения различных сфер ее проявления: экология (влияние на безопасность экологической среды), социум (влияние на безопасность



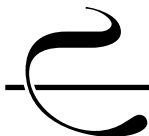
общественно-политических и социально-экономических явлений), информационная среда (влияние процессов массового сознания, системы ценностных ориентаций и нравственных норм, декларируемых в обществе через СМИ), производство и средства технического прогресса (влияние промышленных технологий, сложных (высокоорганизованных) орудий труда). Одним из актуальных направлений в исследовании безопасности личности становится изучение психологической безопасности. При этом подчеркивается, что психологическая безопасность есть (Краснянская Т.М.):

- защищенность личности, сохранение ее целостности, возможность ее развития;
- удовлетворенность настоящим, уверенность в будущем;
- условия жизнедеятельности, не способствующие нарушению целостности личности, адаптивности ее функционирования;
- отсутствие страха или тревоги в отношении удовлетворения собственных настоящих и будущих потребностей;
- состояние защищенности интересов;
- защищенность сознания от воздействий против воли и желания человека изменять психические состояния, психологические характеристики и поведения и др.

При всем многообразии исследований психологической безопасности личности и особенностей ее проявления (в образовании, воспитании, профессиональной сфере и т.п.) эта проблема остается малоизученной с точки зрения межличностных отношений и общения. Однако, рост социального неблагополучия, поляризация общества (выделение социальных классов с разным экономическим статусом), рост преступности (терроризм, мошенничество, преступления против личности), снижение частоты и эффективности межличностных контактов приводит к тому, что человек испытывает все большую социальную незащищенность. Соответственно, с ростом неблагоприятных социальных условий растет число людей, которые характеризуются неудовлетворенностью потребности в социальной безопасности, что приводит к снижению удовлетворенности настоящим и отсутствию уверенности в будущем; к разрушению целостности личности, росту страха и тревоги; снижению устойчивости к неблагоприятным воздействиям.

Таким образом, очевидно, что в современных условиях все более актуальным становится изучение психологической безопасности посредством исследования системы социальных и, прежде всего, межличностных отношений.

В соответствии с Концепцией безопасности страны обеспечение безопасности должно осуществляться на следующих уровнях: межличностном, региональном, национальном (государство, страна) и международном [2]. При этом межличностный уровень можно обозначить как определяющий и базовый для всех последующих, поскольку именно безопасность в системе межличностных связей (поддержание устойчивости, целостности межличностных отношений) обеспечивает функционирование и существование остальных уровней.



Как отмечает И.А. Баева, психологическая безопасность, являясь необходимым условием существования и развития человека и общества, реализуется через определенные формы социальных взаимодействий – совместную деятельность, адаптацию человека и жизненной среды и соблюдение определенных отношений между ними [5]. А. Эдмондсон подчеркивает, что, психологическая безопасность основывается на вере в то, что человек будет принят референтной группой, будет иметь эмоционально благоприятные взаимоотношения и будет защищен от осуждения, неприятия и подавления [5]. Соответственно, психологическая безопасность в межличностных отношениях тем выше, чем лучше люди знают и понимают друг друга в группе [5].

Все сказанное выше дает возможность говорить не просто о психологической безопасности личности, а о ее социально-психологической безопасности (имея ввиду, детерминирующий характер социально-психологических условий обеспечения безопасности человека).

Под социально-психологической безопасностью можно понимать состояние обусловленное наличием гармоничных, приносящих удовлетворение взаимоотношений (взаимосвязей) личности с другими людьми, которые позволяют реализовать духовно-психический потенциал личности в процессе жизнедеятельности, сохранить ее целостность. Основными характеристиками социально-психологической безопасности являются:

- чувство защищенности от негативных психологических воздействий со стороны как партнеров по взаимодействию, так и ситуативных условий;
- отсутствие напряженности, трудностей, нарушений в отношениях;
- гармоничный характер взаимодействий и взаимоотношений.

Поскольку «носителем» социально-психологической безопасности является человек, то можно предположить, что проявления социально-психологической безопасности будут затрагивать основные структуры личности и проявляться через когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты. При этом, от того, что думает человек о своем социальном окружении, как его оценивает (какие чувства и переживания испытывает), какие поведенческие стратегии использует, т.е., от того, как он выстраивает всю систему межличностных отношений, и будет зависеть его социально-психологическая безопасность.

Очевидно, что, рассматривая таким образом социально-психологическую безопасность, необходимо обратиться к проблеме межличностных отношений.

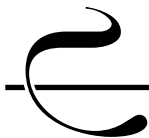
Проблема межличностных отношений находит свои истоки еще в философских теориях. Начинаясь (хотя и весьма опосредовано) еще в трудах древнегреческих философов, более полно она затрагивается в трудах философов – экзистенциалистов, где представлена проблема человеческого существования (бытия) как со-существования (со-бытия) человека с Другими, что впоследствии оказало большое влияние на гуманистическую психологию. Идеи сосуществования людей друг с другом и их взаимосвязей остаются одной из актуальных проблем психологической науки. В различных психологических



школах межличностные отношения определяются по-разному. Следуя традиции отечественной психологической школы, проблема отношений была впервые представлена в исследованиях А.Ф. Лазурского. Отношение, по мнению А.Ф. Лазурского, является системообразующим фактором структуры личности. Отношение личности к внешним объектам и к среде (экзопсихические проявления) наряду с взаимозависимыми психическими элементами и функциями (эндопсихические проявления) характеризуют целостность личности. В разработку концепции психологии отношений большой вклад внес В.Н. Мясищев. Исходным для психологии личности, по В.Н. Мясищеву, является характеристика сущности человека как ансамбля общественных отношений. В свою очередь общественные отношения существуют в двух формах: как объективные отношения и как субъективные отношения. Важное место в системе отношений занимают отношения человека к обществу, общности, коллективу, группе, к самому себе. Самые главные и содержательные отношения складываются в межличностном взаимодействии.

Значительным шагом в развитии психологии отношений является концепция Б.Ф. Ломова. Главное в этой концепции – развернутая характеристика субъективных отношений. Эти отношения отражают ценностные ориентации, привязанности, симпатии, антипатии, интересы, все то, в чем выражается субъективная позиция личности, ее оценка событий, людей, участвующих в них, то, как личность относится к тем или иным событиям и явлениям мира, в котором она живет. Субъективные отношения личности формируются и проявляются, прежде всего, как отношения к людям. Соответственно, отношения ко всем другим сферам действительности опосредуются ими.

Обобщая основные идеи психологии отношений можно подчеркнуть, что в системе социальных связей выделяют общественные и межличностные отношения [1]. При этом общественные отношения – это официальные, формально закрепленные, объективизированные, действенные связи, которые являются ведущими в регулировании всех видов отношений, в том числе и межличностных. Межличностные отношения – это объективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми. В их основе лежат разнообразные эмоциональные состояния взаимодействующих людей. Эмоциональная основа межличностных отношений означает, что они возникают и складываются на основе определенных чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу. Важно подчеркнуть, что межличностные отношения характеризуются трехкомпонентной структурой и включают аффективный, когнитивный (информационный) и поведенческий (практический, регулятивный) компоненты (определяющим из которых является аффективный). Как отмечается в некоторых исследованиях, эмоциональные проявления межличностных отношений обуславливаются социокультурными нормами групп, к которым принадлежат общающиеся, и индивидуальными различиями, варьирующими в пределах этих норм.



Анализируя связь общественных и межличностных отношений, возникает необходимость говорить о месте общения во всей сложной системе связей человека с внешним миром. Оба ряда отношений человека – и общественные, и межличностные, раскрываются, реализуются именно в общении. Общение и есть реализация всей системы отношений человека. Здесь особенно важно подчеркнуть, что в реальном общении даны не только межличностные отношения людей, т.е. выявляются не только их эмоциональные привязанности, но в общении воплощаются и общественные, т.е. безличные по своей природе, отношения [1].

Эффективность организации процесса общения во многом определяет систему межличностных отношений, а, следовательно – социально-психологическую безопасность людей. Чем выше эффективность общения, тем в большей степени люди чувствуют себя уверенными, целостными; испытывают удовлетворенность, характеризуются отсутствием страха или тревоги; растет их социальная адаптивность, а значит, растет их социально-психологическая безопасность.

Как сложное и многогранное явление, общение потенциально и актуально содержит в себе элементы, затрудняющие уровень его функционирования [4]. Поэтому процесс общения зачастую может протекать не эффективно. В этом случае речь идет о деформации, нарушении общения (различной степени тяжести), что вероятно может приводить к снижению социально-психологической безопасности.

Таким образом, для обеспечения социально-психологической безопасности особое значение приобретает изучение феномена затрудненного общения, различных форм его проявления, психологических детерминант, характера и степени влияния на всю систему межличностных отношений. Анализ этих проблем позволит разработать конкретные практические рекомендации по оптимизации межличностных отношений, что в конечном итоге будет способствовать развитию социально-психологической безопасности личности.

Существуют различные взгляды на феномен трудностей и барьеров общения, на причины и факторы их возникновения, что отражается в разнообразных подходах к их изучению. Под трудностями общения понимаются такие явления, которые возникают в условиях непосредственных контактов, могут быть вызваны различными причинами, как объективными, ситуативными, так и внутренними, личностными и реально проявляются в снижении успешности взаимодействия, в появлении эмоционального и психологического дискомфорта у субъектов общения. Такие явления блокируют резервы духовно-психологического потенциала личности, что нарушает систему его межличностных отношений.

Как подчеркивается в ряде исследований – основной функцией трудностей общения является защита личности от негативного социально-психологического воздействия, что может способствовать ее социально-психологической безопасности. С другой стороны, обеспечивая психологическую защищенность личности,



эти трудности могут блокировать (затруднять) восприятие и понимание личностью как самого процесса общения (всех его элементов: партнера, ситуации, самого себя), так и межличностных отношений в целом.

В различных исследованиях выделяют мотивационно-содержательные и операциональные трудности, социально-перцептивные и психолингвистические, коммуникативные, внутренние, субъективные и внешние, объективные трудности. Анализ работ показал, что классификации явлений затрудненного общения, основанные на выделении разнообразных причин их возникновения, целесообразны с точки зрения теоретического осмысления данных феноменов. Но при изучении субъекта, переживающего реальную ситуацию затрудненного общения, вычлнить отдельные причины, составить представление об их взаимосвязях и совместном обуславливании поведения не представляется возможным.

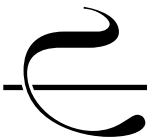
Наибольший интерес представляют работы, в которых наряду с субъективными трудностями выделяются объективные. Они возникают в условиях непосредственных контактов, могут быть вызваны различными причинами, как объективными, ситуативными, так и внутренними, личностными и реально проявляются в снижении успешности взаимодействия, в появлении эмоционального и психологического дискомфорта у субъектов общения.

Важно подчеркнуть, что такое понимание трудностей позволяет учитать широкий спектр причин затрудненного общения: от индивидуально-типологических, личностных свойств субъекта до особенностей ситуации взаимодействия. Проведенное нами [3, 6] исследование показало, что люди по-разному реагируют на возникновение затруднений: проявляют более или менее адекватные реакции, а значит можно предположить, что они имеют разную степень защищенности от неблагоприятных воздействий. Условно можно говорить об их разной социально-психологической безопасности. Рассматривая специфику реакций людей в ситуации затрудненного общения можно говорить, что все они носят когнитивный, эмоциональный и поведенческий характер. При этом когнитивный компонент можно изучить только благодаря субъективным самоотчетам участников затрудненного общения. Два других компонента (эмоциональный и поведенческий) могут активно наблюдаться исследователем.

Таким образом, было показано [3, 6], что по характеру поведенческих и эмоциональных реакций в ситуации затрудненного общения всех людей можно разделить на группы: активных и пассивных (по интенсивности коммуникативного поведения); «стенических» и «астенических» (по содержанию переживаемых эмоций). (При этом полученные данные позволяют утверждать, что связь между характером эмоционального и поведенческого реагирования в ситуации затрудненного взаимодействия не является однозначной.)

Каждую группу характеризуют специфические особенности восприятия и осознания трудностей взаимодействия, разные установки и мотивы общения, тактики коммуникативного поведения, а также разные по содержанию и интенсивности





изменения психологических и психофизиологических показателей в затрудненном общении. Можно предположить, что эти изменения являются средством компенсации индивидом своей неготовности к налаживанию межличностных отношений. В свою очередь, особенности поведения людей в ситуациях затрудненного общения могут служить показателями их защищенности – незащищенности от негативных воздействий, а следовательно свидетельствовать о наличии – отсутствии социально-психологической безопасности.

Сложности в описании «образа» субъекта затрудненного общения вызывают затруднения в разработке коррекционных действий, направленных на стабилизацию процесса общения и гармоничность межличностных отношений. Тем не менее, рассматривая проблему социально-психологической безопасности, важно подчеркнуть необходимость рассмотрения этой категории в прикладном (практическом) контексте защищенности личности от негативного воздействия в ситуациях затрудненного общения, нарушения системы межличностных отношений.

В процессе обеспечения социально-психологической безопасности важно учитать главный «элемент» любой социальной системы – человека. Известно, что мир представляется человеку в виде объективной и субъективной реальности. Человек преобразует природу и изменяется сам. Наделенный интеллектом, обладая свободой воли, человек совершает действия и интерпретирует факты в силу своего знания и представления о них. Человек одновременно является субъектом толкования мира, и его объектом [2]. Исходя из этого, выделяют компоненты социальных установок человека, направленных как на самого себя, так и на социум: когнитивный компонент (знания, мнения, суждения, личный опыт, саморефлексии, «всплывающие» в определенных условиях и т.п.); аффективный компонент (чувственно-эмоциональные, субъективные реакции на воздействие факторов, вызывающих переживания, активизирующие или подавляющие человеческую деятельность); поведенческий компонент (действия, операции, поведенческие паттерны, основанные на знании закономерностей предметного мира, причин происходящих в нем изменений).

Поскольку выделенные компоненты соотносятся со структурой социально-психологической безопасности (как и структурой межличностных отношений, а также с реакциями людей в ситуациях затрудненного общения), можно предположить, что, развивая и корректируя их, увеличивается вероятность эффективного развития социально-психологической безопасности личности.

В рамках данного исследования представляется, что эти задачи возможно решить посредством обеспечения психологического сопровождения личности. В свою очередь обеспечение психологического сопровождения личности возможно в рамках организации специальной службы социально-психологической безопасности, которая может быть организована в условиях различных образовательных и социальных учреждений, на производстве, промышленных и коммерческих предприятиях, организациях.



Одной из основных целей подобной службы обеспечения социально-психологической безопасности личности может стать проведение диагностической, коррекционно-развивающей, консультативной и просветительской работы с целью повышения психологического здоровья, формирования защищенности и целостности, гармоничности системы межличностных отношений человека.

Формы и методы деятельности службы обеспечения социально-психологической безопасности должны быть направлены на развитие и коррекцию всех компонентов социальных установок личности (когнитивного, аффективного, поведенческого) как показателей устойчивости к различным влияниям извне и собственным негативным переживаниям.

В связи с этим, одними из важных задачами коррекционно-развивающей работы могут стать: формирование навыков эффективного взаимодействия и коммуникативной компетентности; развитие умения слушать и понимать собеседника; развитие рефлексивных способностей; формирование адекватных поведенческих паттернов в ситуациях затрудненного общения. Поставленные задачи могут быть реализованы в рамках психокоррекционных групп (в частности, групп социально-психологического тренинга), работа которых направлена на развитие коммуникативных навыков и приобретение навыков взаимодействия с другими, развитие уверенного поведения, эффективное преодоление ситуаций затрудненного общения и т.п.

В заключение важно подчеркнуть, что в современных условиях, отличительной чертой которых является неустойчивость социальной системы, усиливается зависимость безопасности социальной системы от компетентности отдельного человека как субъекта социального управления и эффективности обеспечения собственной безопасности. Важно, чтобы действия человека были основаны на анализе сведений о системе межличностных отношений и возможных реакциях на затруднения в общении, а прогноз вероятных последствий принятого решения осуществлялся с учетом взаимосвязи и взаимного влияния всех элементов социальной системы. В связи с этим возрастает необходимость появления центров обеспечения социально-психологической безопасности человека. Причем необходима координация работы подобных центров, как на региональном, так и на государственном и международном уровне.

### **Литература**

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М. Аспект Пресс, 1998 – 376 с.
2. Информационная безопасность России //Авторский колл. под ред. Ю.С. Уфимцева и Е.А.Ерофеева / [http://dvabor.narod.ru/public/public\\_all.htm](http://dvabor.narod.ru/public/public_all.htm).
3. Кузнецова Е.В. Эксакусто Т.В Особенности коммуникативного поведения и эмоциональных переживаний участников затрудненного делового взаимодействия. – Психологический вестник – Вып. 3. – Ростов н/Д: РГУ, 1998. – С. 263 -274.



4. Лабунская В.А. От проблемы затрудненного общения к постановке проблемы «субъект затрудненного общения» // Психологический вестник. – Ростов-на-Дону, 1997. – Вып.2. – Ч. 1. – С. 24-40.
5. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении / под ред. Баевой И.А. – СПб.: Речь, 2006. – 288 с.
6. Эксакусто Т.В. Специфика изменений некоторых индивидуально-личностных особенностей субъекта в состоянии «барьера» общения. – Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Психологический ресурс в экономике и предпринимательстве», Ставрополь, 2002. – С. 204-207.



## ПСИХОЛОГИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЙ

Ставропольский Ю.В.

### Теория Л.С. Выготского и кросскультурные различия в ингрупповой идентификации (американо-российское исследование)

*(Статья профинансирована за счет средств гранта РФГФ «Особенности общения молодежи в социокультурном пространстве Центральной Азии» номер проекта 06-03-91831 а/Г.)*

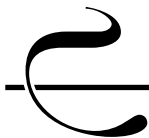
*Исследование представляет собой попытку внести вклад в развитие кросскультурной психологии со стороны отечественной психологической науки, поскольку и истоков становления кросскультурной психологии находился выдающийся отечественный психолог и мыслитель Л.С. Выготский. Исследование представляет собой факторный анализ ингрупповой этнокультурной идентичности российских и американских респондентов. За основу для предложенной испытуемым анкеты были взяты опросники Multigroup Ethnic Identity Measure (автор Дж. Финни) и опросник AIQ-IIIx Aspects Identity Questionnaire (авторы Дж. М. Чик и Л.Р. Тропп). Получены подтверждения принципиальному положению культурно-исторической теории Л.С. Выготского о том, что интрапсихическое рождается из интерпсихического. Установлены межкультурные различия в структуре ингрупповых идентификационных приоритетов российских и американских респондентов.*

**Ключевые слова:** *идентичность, этнокультурный, ингруппа, фактор, вовлечённость, аспект, сравнение.*

#### **Цель исследования**

Кросскультурная психология рассматривается за рубежом в качестве четвертой силы в психологии, которой суждено стать ведущей психологической силой в XXI веке. Несмотря на то, что выдающиеся российские психологи Л.С. Выготский и А.Р. Лурия во всём мире признаются в качестве основоположников и первопроходцев кросскультурной психологии, в России кросскультурная психология не получила полномасштабного развития. Проведенное нами исследование следует расценивать в качестве попытки внести вклад в развитие кросскультурной психологии со стороны отечественной психологической науки.

Игнорирование кросскультурной перспективы приводит тому, что научное обсуждение проблем идентичности в современных мультикультурных сообществах ограничено конкретной исследовательской проблематикой, не основано



на строгой методологии и не образует логически последовательного и внутренне структурированного научного поля. Научные дискуссии, которые возникают на различных уровнях, связаны либо с социетальными, либо с личностными аспектами проблематики идентичности, и не способствуют интегрированному обобщению имеющегося корпуса исследований.

Исследования культуры и «я»-концепции также значимым образом согласуются с идеей о том, что идентичность – это и личностный, и социальный феномен. Кросскультурные различия – это скорее вопрос степени, чем качества. Кросскультурная перспектива возродила интерес к социальным аспектам «я» и к тому, в какой степени люди определяют себя в смысле своих отношений с другими людьми и с социальными группами. Центральная идея этой перспективы состоит в том, что идентификация – это не просто аффилиация и альянсы между «я» и другими, но предполагаются фундаментальные различия в том, каким способом конструируется «я». Социальное «я» репрезентирует расширение «я»-концепции до чего-то более инклюзивного, нежели индивидуальная личность.

Основной вопрос социальной психологии – это вопрос о том, почему люди общаются друг с другом. Несмотря на долгую историю исследования феномена идентичности, логически последовательная психология идентичности не сложилась.

В связи с этим **целью исследования** является проведение факторного анализа ингрупповой этнокультурной идентификации российских и американских респондентов; определение психологического наполнения факторов, образующих комплекс идентификационных «мы»-аспектов; сопоставление полученных факторов в обеих выборках с целью установления межкультурных сходств и различий в ингрупповой этнокультурной идентификации.

#### **Краткое описание испытуемых.**

Эмпирическую базу исследования составили данные серии исследований, проведенных автором в течение 2001–2006 года. Всего нами были опрошены в 2001 году 202 респондента в США в Международном центре научных исследований имени Вудро Вильсона, одним из подразделений которого является Институт перспективных российских исследований имени Дж. Кеннана, (город Вашингтон, округ Колумбия) и в университете штата Мэриленд (город Колледж-Парк, штат Мэриленд). Во второй части нашего исследования, осуществленной в России в 2005 году, были опрошены 244 респондента из числа студентов Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского.

#### **Методы исследования**

Методология эмпирического исследования представлена процессом комплексного (последовательного) использования количественных методов: корреляционного, дисперсионного и факторного анализа. Общий план эмпирического исследования согласуется с моделью измеренных этнических коррелятов, принятой в кросскультурной психологии.



За основу для предложенной испытуемым анкеты были взяты опросники Multigroup Ethnic Identity Measure (автор Дж. Финни) и опросник AIQ-IIIx Aspects Identity Questionnaire (авторы Дж. М. Чик и Л. Р. Тропп). Полученные методом анкетного опроса данные были подвергнуты статистической обработке при помощи компьютерной программы SPSS for MS WINDOWS Release 6.1. Определялись значения средних величин и стандартных отклонений для переменных из этих опросников. Нами был применен метод главных компонент, позволяющий выделить факторы из массива данных. В SPSS for MS WINDOWS Release 6.1 предусмотрена проверка теста Бартлетта (Bartlett) о сферичности распределения данных. Проверка теста Бартлетта подтвердила многомерную нормальность распределения полученных нами данных. Для повышения интерпретируемости факторов, методом варимаксного вращения (нормализация по Кайзеру) была улучшена контрастность матрицы факторных нагрузок.

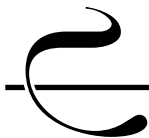
### **Результаты, выводы и перспективы**

Начиная с теории Л.С. Выготского об опосредованном действии [1; 15 – 17], среди приверженцев разных концепций отмечается возврат интереса к исследованиям социализации [8]. С позиций культурно-исторической теории Л.С. Выготского, «я» – лингвистический процесс, это всегда деятельность [8]. Деятельностный (функциональный) подход к развитию «я» обладает преимуществом, а именно: процессы социализации локализуются в формах и функциях повседневного дискурса. С этой точки зрения, «я» предстает диалогическим процессом, постоянной основой которого оказывается межличностный интерактивный диалог с самим собой и с другими. Этот диалогический процесс является рефлексивным – он совершается в переходах от настоящего (субъективное «я») к прошлому (объективное «я») и к будущему («ты»).

В структуре переменных, образующих ингрупповую этнокультурную идентичность американских и российских респондентов, присутствуют, (1) во-первых, активные действия; (2) во-вторых, эмоции и субъективные переживания, связанные с принадлежностью к этнокультурной ингруппе.

С целью исследования структуры «мы»-аспектов ингрупповой идентичности американских и российских респондентов, нами был применён метод главных компонент, позволяющий выделить факторы из массива данных. В обеих группах респондентов выявлены два психологических фактора.

Фактор 1 коррелирует прежде всего с психологическими переживаниями индивида по поводу своей этнокультурной принадлежности, вызванной *когнитивной* идентификацией с ингруппой, и не связан, либо весьма слабо связан с совершением конкретных действий, необходимо вытекающих из идентификации с ингруппой, а также с совершением таких действий, связанных с осознанием собственной принадлежности к ингруппе, которые потенциально способны отразиться на судьбе человека, идентифицирующего себя с ингруппой. Поэтому мы назвали фактор 1 фактором «внутриличностной вовлеченности в ингруппу».



Переменные, образующие структуру фактора 2, выражают *объективное «мы»*, поэтому мы назвали фактор 2 эксплицитной личностной идентичности американских респондентов фактором «межличностной вовлеченности в ингруппу».

По мере развития этнокультурной идентичности от стадии иммерсии к стадии синергетического присоединения и принятия культур через стадию интроспекции [3], то есть от статуса предрешенной идентичности к статусу достигнутой идентичности (в терминологии статусного подхода Дж. Марсии), значение фактора 2 «межличностная вовлеченность в ингруппу» для личности будет ослабевать, поскольку такой статусный подход и развитие личности в указанном направлении сопровождается уменьшением зависимости личности от ингруппы и возрастанием личностной автономии, в противовес личностной гетерономии, следовательно, значение фактора 1 «внутриличностная вовлеченность в ингруппу» для личности, по мере совершения процесса становления автономной идентичности, будет возрастать.

На стадии синергетического принятия культур, личность сохраняет лояльность и преданность по отношению к этнокультурной ингруппе, но не считает обязательным для себя следовать нормам и ценностям этнокультурной ингруппы. Определяющим мотивом поведения человека на стадии синергетического принятия культур становится признание приоритета уникальной индивидуальности каждого человека и автономности человеческой личности. В результате этого процесса, влияние на личность фактора 2 «межличностная вовлеченность в ингруппу», предполагающего открытие личностью новых альтернатив идентичности, будет ослабевать по мере приближения к состоянию статуса достигнутой идентичности.

В американской выборке фактор 1 «внутриличностная вовлеченность в ингруппу» коррелирует с теми переменными, которые отражают не эмоционально-аффективный аспект имплицитной групповой идентификации, а *когнитивный аспект*. Мы предполагаем, что в американской выборке когнитивное осознание менее способствует переживанию положительных эмоций в отношении этнокультурной ингруппы, нежели степень близости и тесных связей с ингруппой. Иными словами, позитивные эмоции и позитивное самоотношение в связи с ингрупповой самоидентификацией возникают в американской выборке на основе тесных отношений с другими представителями ингруппы, а не на основе рефлексии по поводу этих отношений. Когнитивное осмысление этногрупповой самоидентификации может в половине случаев вызывать позитивные эмоции, а в половине случаев – негативные эмоции.

Активное *со-участие* в ингруппе сильнее всего связано с субъективным переживанием привязанности и с объективным поддержанием культурных традиций ингруппы. Иными словами, культурное «со-участие», причастность к ингруппе и вовлеченность в нее, неразделимы с внутриличностным переживанием «со-участия» причастности к ингруппе и к вовлеченности в неё. Внутриличностное и межличностное «со-участие», причастность и вовлеченность в ингруппу, тесно между



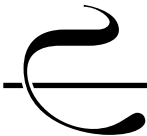
собой связаны, тем самым подтверждается принципиальное положение культурно-исторической теории развития высших психических функций Л.С. Выготского о том, что интрапсихическое рождается из интерпсихического [2].

Активная вовлеченность в ингруппу, проявляющаяся в конкретных действиях, направленных на сближение с членами ингруппы, сопровождается активизацией эмоциональной и когнитивной сфер личности. Идентификация с ингруппой представляется такому человеку, который тесно вовлечен в активную деятельность, обусловленную этой идентификацией, естественной и само собой разумеющейся, не предполагающей иных альтернатив. Соответственно, минимальным становится обдумывание личностью альтернатив самоидентификации, сознание такой личности менее развито. Скорее всего, речь идет о статусе предрешенной идентичности (Дж. Марсиа) или о стадии иммерсии (Д. Эткинсон, Дж. Мортен, Д. Сью), для которой характерно сильное чувство гордости от идентификации себя с ингруппой. Личностная идентичность и автономность оказываются затемнены групповой самоидентификацией. Нашими данными подтверждается утверждение Л.С. Выготского о том, что интрапсихическое возникает из интерпсихического.

Высокий уровень позитивного самоотношения вследствие осознания собственной этнокультурной принадлежности характерен не только для специфических недоминантных этнокультурных ингрупп в американском обществе (афроамериканцы, латиноамериканцы, американцы азиатского происхождения), но и для представителей достаточно аморфной и в определенной степени искусственно образованной неспецифической недоминантной ингруппы американских респондентов потомков смешанных браков. Высокий уровень позитивного самоотношения, производный от осознания культурной и этнорасовой принадлежности среди последних можно объяснить осознанием уникальности собственной гетерогенности и своей нетождественности другим этнокультурным группам американского общества. Требуется признать, что для (внутриличностной) самоидентификации приоритетное значение имеет *осознание собственной культурной и этнорасовой специфичности, осознание своей особенности – это и есть самоидентификация.*

Осознание собственной культурной и этнической идентичности сопровождается позитивным самоотношением независимо от того, с какой именно этнокультурной группой идентифицирует себя личность – доминантной или недоминантной, конкретной или условной. Неточным было бы сказать, что осознание идентичности влечёт за собой позитивное самоотношение. Точнее сказать, что *осознание своей культурной и этнической принадлежности на когнитивном уровне проявляется как позитивное самоотношение на эмоциональном уровне.* Самоидентификация переживается позитивно, даже если это самоидентификация с недоминантной культурой. Отсутствие самоидентификации на когнитивном уровне (маргинальная или диффузная идентичность) переживается негативно на эмоциональном уровне. Единый феномен самоидентификации имеет два нерасторжимых аспекта: когнитивный (осознание культурной и этнической принадлежности) и эмоционально-аффективный (позитивное самоотношение).





Отсутствие корреляций между этнокультурной принадлежностью к определенной ингруппе и позитивным самоотношением заставляет предположить, что этнорасовая принадлежность и позитивное самоощущение, которое продуцируется вследствие ее осознания – это не две особые переменные, а две грани одной и той же переменной: с одной стороны, идентичность и этногрупповая принадлежность как феномен, а с другой стороны – феноменальное осознание идентичности и ингрупповой принадлежности и неотделимое от него позитивное самоотношение.

Большая степень осознанности этнокультурной идентичности на групповом уровне среди представителей конкретных этнокультурных групп, не идентифицирующих себя с доминантной культурой, объясняется степенью дистанции от доминантной культуры и герметичностью либо транспарентностью ингрупповых границ. Очевидно, что, *с увеличением межкультурной дистанции, усиливается действие механизма, который Г. Тэджфел назвал процессом социального сравнения* [11]. По этой причине, наиболее категоричные ответы были получены от респондентов, принадлежащих к этнокультурной группе, наиболее контрастной по сравнению с доминантной культурой, где межкультурная дистанция между этой ингруппой и доминантной культурой наибольшая, соответственно, процесс социального сравнения действует наиболее интенсивно и усиливает осознание групповой идентичности и вовлеченность в ингруппу на межличностном уровне. Речь идет прежде всего об афроамериканцах.

Однако, по причине того, что за истекшие несколько столетий собственно африканская культура была во многом утрата самими афроамериканцами, афроамериканская этнокультурная ингруппа во многом диффузна. Поэтому наиболее уверенные и максимальные показатели осознанности групповой идентичности и межличностной вовлеченности в ингруппу были нами получены у представителей этнокультурной ингруппы с наиболее герметичными ингрупповыми границами – у латиноамериканцев.

Промежуточную позицию между этими двумя ингруппами – афроамериканской и латиноамериканской – занимает ингруппа, межкультурная дистанция которой от доминантной культуры не столь значительна, как у афроамериканцев, а герметичность ингрупповых границ не столь непроницаема, как у латиноамериканцев – это американцы азиатского происхождения.

Наибольшую внутриличностную вовлеченность в ингруппу можно констатировать у представителей неспецифических этнокультурных ингрупп американского общества, не принадлежащих к доминантной белой культуре: среди латиноамериканцев доля респондентов, при ответе на соответствующие утверждения, выбравших варианты альтернатив «согласен» и «абсолютно согласен», то есть констатировавших собственную внутриличностную вовлеченность в ингруппу, высокая и стабильная (от 79,0% до 100,0%), так же как и среди афроамериканцев (от 84,5% до 96,6%). Среди американцев азиатского происхождения доля респондентов, констатировавших собственную внутриличностную вовлеченность в ингруппу по различным аспектам данного психологического фактора



идентичности находится в пределах от 72,4% до 89,7% – достаточно высокая и так же стабильная.

Доля респондентов, представляющих неспецифическую недоминантную этнокультурную ингруппу американцев потомков смешанных браков нестабильна и варьирует в широком диапазоне от 29,2% до 95,8% респондентов, констатировавших собственную внутриличностную вовлеченность в ингруппу. Разброс в ответах респондентов данной группы позволяет уверенно утверждать неопределенный и неустойчивый характер внутриличностной вовлеченности в ингруппу американских респондентов потомков смешанных браков.

Доля представителей доминантной культуры, констатировавших собственную внутриличностную вовлеченность в доминантную этнокультурную ингруппу, близка к умеренно-средней и находится в пределах от 53,8% до 83,3% по различным аспектам данного психологического фактора. Мы можем утверждать, что внутригрупповая идентичность белых американцев стабильно-диффузна. Стабильно диффузная идентичность, возможно, играет негативную роль для культурного самосознания белых американцев, однако, в целом для американского общества стабильно диффузная личностная идентичность доминантного большинства позитивна, поскольку создает психологическое пространство для сохранения этнокультурной идентичности представителей недоминантных этнокультурных групп и, во-первых, обеспечивает поддержание единства и целостности общества за счет расширения этнокультурного пространства, а, во-вторых, образует важное качество этого этнокультурного пространства – толерантность к иным культурам. Можно дискутировать по поводу степени этнокультурной толерантности в США к недоминантным культурам, однако, следует признать сам факт того, что белая европейская культура, будучи доминантной, одновременно обеспечивает известную меру толерантности к иным этнорасовым культурам.

Несколько снижаются доли респондентов, констатировавших собственную межличностную вовлеченность в ингруппу. Среди латиноамериканцев межличностная вовлеченность охватывает по любым аспектам этого психологического фактора более половины респондентов и находится в пределах от 52,7% до 94,7%, то есть межличностная вовлеченность латиноамериканцев в ингруппу характеризуется категоричностью.

Среди американцев азиатского происхождения доля респондентов, констатировавших свою межличностную вовлеченность в ингруппу по различным аспектам данного психологического фактора находится в пределах от 55,2% до 89,7%, то есть также является высокой и довольно стабильной. Однако, межличностная вовлеченность и, соответственно, ингрупповая идентичность американцев азиатского происхождения менее категорична – не более 90,0%, в отличие от латиноамериканцев. Возможно, это отличие объясняется большей диффузностью ингрупповых границ по сравнению с латиноамериканскими респондентами.

Среди афроамериканцев соответствующая доля респондентов несколько ниже, чем в первых двух у упомянутых группах, и находится в пределах от 48,3%



до 86,2%, т.е. незначительно опускается ниже пятидесятого процентиля. Причина снижения межличностной вовлеченности в ингруппу по сравнению с внутриличностной вовлеченностью в ингруппу тех же афроамериканцев – в относительной диффузности и транспарентности ингрупповых границ афроамериканской этнокультурной ингруппы.

Культура афроамериканцев в современной Америке – до известной степени понятие у словное и искусственное, существующее скорее для самопротивопоставления белой культуре, но не аутентично африканское. Наибольшая среди всех рассмотренных нами специфических этнокультурных групп США дистанцированность от доминантной белой культуры обеспечивает достаточно высокие показатели межличностной вовлеченности афроамериканцев в ингруппу, но эта ингруппа не имеет четких границ.

Следующая недоминантная ингруппа, не обладающая чёткими границами – американцы от смешанных браков. В этой искусственной этнокультурной ингруппе доля тех респондентов, которые констатировали свою межличностную вовлеченность в ингруппу, нестабильна и по разным аспектам данного психологического фактора варьирует в пределах от 16,7% до 91,7%. Можно обоснованно утверждать, что данная ингруппа нестабильна и по сути – не реальная, а искусственная (неспецифическая) в силу большой этнорасовой гетерогенности своего состава.

Большая этнокультурная гетерогенность характерна также для белых американцев. В нашем исследовании доминантная этнокультурная ингруппа включает в себя не только белых американцев, родившихся в разных штатах США от Мэриленда до Аляски и Гавайских островов, но также выходцев из таких культурно гетерогенных стран, как Италия, Великобритания, Канада, Македония и Россия. Разнородность и многочисленность этнокультурных элементов, объединяемых под общим именем доминантной (белой) культуры США способствует диффузности данной ингруппы и уменьшению осознанности этнокультурной принадлежности. Доля белых американцев, констатировавших собственную межличностную вовлеченность в ингруппу по различным аспектам данного психологического фактора – средняя и ниже средней (от 27,7% до 64,6%), то есть групповая идентичность белых американцев, участвовавших в нашем исследовании, мало осознанна и эта неосознанность имеет стабильный характер.

Для современного американского общества и этнокультурной идентичности американцев имплицитно характерны у меренный уровень внутриличностной вовлеченности (среднее значение = 2,4076) и средний уровень межличностной вовлеченности (среднее значение = 2,6128).

Средние значения по обоим факторам для американской выборки примерно равные, а конкретные межкультурные различия в степени ингрупповой идентичности американцев объясняются, во-первых, различиями в транспарентности/герметичности границ ингрупп (транспарентность сильнее в доминантной культуре и у афроамериканцев); во-вторых, величиной межкультурной дистанции, активизирующей процесс межкультурного межгруппового сравнения, протекание которого объясняется законом Г. Тэджфела [9].

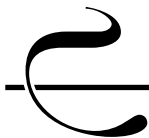


Иными словами, современное американское общество в значительной степени атомизировано и индивидуализировано в этнокультурном аспекте. Однако, раздельное существование систем этнокультурной диверсификации и дивергенции, с одной стороны, и социально-экономической дифференциации, с другой стороны, обеспечивает поддержание устойчивой стабильности американского социума.

Отсутствие чёткой и осознанной ингрупповой вовлеченности у носителей доминантной культуры создаёт определенные предпосылки для развития этнокультурной ситуации в США по пути интеграции [4; 201 – 234]. Существующая в США стратегия аккультурации – ассимиляция – имеет шансы сохраниться на неопределенно долгое время, поскольку высокая внутриличностная и межличностная вовлеченность, характерная для неспецифических этнокультурных групп, вступает в противоречие с диффузным характером внутриличностной и межличностной вовлеченности представителей доминантной культуры и с открытым и толерантным характером американского социума.

В целом, также как и в ингрупповой идентичности американских респондентов, в российской выборке верхние позиции заняты теми «мы»-аспектами, которые предполагают *совершение определенных действий*, связанных с *осознанной* самоидентификацией с этнокультурной группой, а нижние позиции – теми «мы»-аспектами, которые выражают *переживание* личностью самоидентификации с этнокультурной группой. Однако, в целом, средние значения по всем переменным в российской выборке выше соответствующих значений в американской выборке. Если для американских респондентов оценка действий, связанных с самоидентификацией с этнокультурной *ингруппой* характеризуется в среднем ответами «согласен (согласна)» и «затрудняюсь выразить свое отношение», а оценка собственных переживаний в связи с самоидентификацией с этнокультурной группой характеризуется ответами «абсолютно согласен» и «согласен (согласна)», то, применительно к российским респондентам, оценка собственных действий, связанных с самоидентификацией с этнокультурной группой характеризуется в среднем вариантами ответов «затрудняюсь выразить своё отношение» и «не согласен (не согласна)», а оценка переживаний в связи с самоидентификацией с этнокультурной группой характеризуется в среднем вариантами ответов «согласен (согласна)» и «затрудняюсь выразить своё отношение». Мы можем из этого заключить, что среди российских респондентов ингрупповая идентичность более диффузна, а самоидентификация с этнокультурной *ингруппой* проявляется имплицитно слабее, по сравнению с американскими респондентами.

Межкультурное различие между американскими и российскими респондентами заключается в том, что в структуре ингрупповой идентичности российских респондентов фактор «межличностной вовлеченности в ингруппу» вообще никак не связан с переменной «Я счастлив, что я принадлежу именно к данной этнической группе». В самом деле, принадлежность к этнокультурной *ингруппе* воспринимается российскими респондентами настолько естественно, что не вызывает эмоционально-аффективных переживаний – ни ощущения счастья, ни ощущения



несчастья. Это характерное для *индигенной* коллективистской российской культуры явление косвенно свидетельствует о высокой толерантности российских респондентов к этнокультурной принадлежности и о том, что в российской выборке нашего исследования этнокультурная принадлежность не играет роли детерминанты в межличностных отношениях. Этнокультурные группы в России исторически слабо обособлены друг от друга, в отличие от США, где границы между *ин*группами и *аут*группами хотя и нечётки, но вполне различимы и заметны.

Нами выявлены межкультурные различия в приоритетах российских и американских респондентов. *Ин*групповая идентичность российских респондентов более рефлексивна – об этом свидетельствует доминирование в структуре обоих факторов *ин*групповой идентичности россиян переменных, отражающих большую рефлексивность внутриличностной и межличностной вовлеченности в *индигенную* коллективистскую российскую культуру, их созерцательный и пассивный характер. Российские респонденты на внутриличностном уровне вовлеченности «ощущают принадлежность», а на межличностном уровне вовлеченности «часто разговаривают». *Ин*групповая идентичность американских респондентов имеет менее рефлексивный, соответственно, более прагматически ориентированный характер. В результате, в структуре обоих факторов имплицитной групповой идентичности американских респондентов доминируют переменные менее рефлексивные, более прагматически и действенно ориентированные. На внутриличностном уровне вовлеченности американские респонденты «гордятся», а на межличностном уровне вовлеченности «принимают активное участие в организациях и мероприятиях».

В отличие от американской выборки, внутриличностная вовлеченность в *ин*группу в российской выборке сильнее коррелирует с *когнитивными* переменными, а не с *эмоциональными* переменными, как у американских респондентов. Российскими респондентами принадлежность к этнокультурной группе в большей степени воспринимается как нечто само собой разумеющееся, и в меньшей степени сопровождается переживанием эмоций. Можно видеть в этом одно из проявлений большей рефлексивности «я»-концепции российских респондентов.

В *иммигрантской* индивидуалистической американской культуре позитивные эмоции респондентов и позитивное самоотношение по поводу *ин*групповой самоидентификации, а более конкретно – по поводу собственной внутриличностной вовлеченности в *ин*группу, возникают на основе отношений с другими представителями *ин*группы, а не на основе рефлексии о поводе этих отношений. В российской выборке наблюдается обратное явление – позитивные эмоции респондентов и позитивное самоотношение в связи с *ин*групповой самоидентификацией с *ин*группой и от собственной внутриличностной вовлеченности в *ин*группу, возникают именно на основе рефлексии, причем как таковые отношения с другими представителями *ин*группы для российских респондентов малообязательны.

В *индигенной* коллективистской российской культуре данное явление объясняется представлением об этнокультурной *ин*групповой принадлежности как о неизбежной данности, которая, в силу её неизбежности, не требует того,



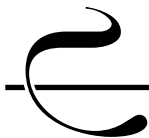
чтобы её изучать и совершать в отношении неё какие-либо активные действия, либо рефлексировать по её поводу. Российские респонденты воспринимают её именно как данность, но не воспринимают её в качестве побудительного стимула к совершению действий, которые бы её подкрепляли, в отличие от американских респондентов.

В *индигенной* коллективистской российской культуре, в отличие от *иммигрантской* индивидуалистической американской культуры, межличностная вовлеченность в *ингруппу* характеризуется прежде всего рефлексивными переменными, а не переменными, выражающими активно совершаемые действия. Стало быть, правомерно вести речь прежде всего о когнитивной особенности или характеристике этнокультурной идентичности – о том, что Дж. Марсиа и др. [6] называют словом «вовлечённость».

Снова подтверждается идея Л.С. Выготского [2] о возникновении интрапсихического из интерпсихического, но у американских респондентов соответствующие переменные реально доминируют в составе фактора «межличностной вовлеченности в *ингруппу*», тогда как у российских респондентов они отступают перед необходимостью отрефлексировать собственную *ингрупповую* вовлечённость. Совершению активных действий, которыми характеризуется межличностная вовлеченность в *ингруппу* (поддержание культурных традиций, изучение истории, традиций и обычаев этнокультурной *ингруппы*) и позитивное самоощущение, рождаемое этой вовлеченностью, в российской выборке по степени важности уступают необходимости прежде всего отрефлексировать подобную вовлеченность.

Межличностная вовлеченность российских респондентов в этнокультурную *ингруппу* характеризуется слабостью активного участия в организациях и мероприятиях, по сравнению с американскими респондентами, для которых именно активное участие в организациях и мероприятиях, большинство членов которых – представители своей этнокультурной группы, является основной переменной, образующей фактор «межличностной вовлеченности в *ингруппу*». Здесь следует ещё раз обратить внимание на пассивно-созерцательный характер межличностной вовлеченности в *ингруппу* российских респондентов. Российский респондент, как правило, всю свою жизнь проживает в окружении членов своей этнокультурной группы. Он привыкает к своей межличностной вовлеченности и перестает её замечать. Соответственно, он мало склонен испытывать счастье по этому поводу, воспринимая собственную межличностную вовлеченность в *ингруппу* естественной и неизбежной. Степень активности слабо влияет на межличностную вовлеченность российских респондентов, оставляя больше свободы для личного самоопределения и для развития синергетической автономности.

На основании данных по обоим выборкам нашего исследования, мы предполагаем, что представителями *специфических* этнокультурных групп, независимо от степени их доминантности в этнокультурном пространстве социума, собственная культурная и этническая принадлежность воспринимается как явление естественное и само собой разумеющееся, не требующее сознательной рефлексии по



данному поводу, также как *архетип* не требует сознательной рефлекслирующей вовлеченности.

Напротив, от представителей недоминантной и/или *неспецифической* этнокультурной группы требуется именно сознательная рефлексия, сознательный выбор или *вовлеченность (commitment)* [7] в то, с какой культурой и этничностью себя имплицитно идентифицировать. Результатом личного сознательного выбора и сознательной *вовлеченности (commitment)* в ингруппу становится уменьшение диффузности данного «мы»-аспекта и более позитивное самоощущение в связи с собственной культурной и этнической принадлежностью, ведущие к формированию сознательно выбранного или *достигнутого* статуса [6] этнокультурной идентичности. Таким образом, предрешенный статус этнокультурной идентичности образует *архетип*, тогда как достигнутый статус этнокультурной идентичности образует *вовлеченность (commitment)*. Это положение представляется нам *этическим (универсальным)*, поскольку оно находит своё подтверждение и в американской *иммигрантской индивидуалистической* культуре и в российской *индигенной коллективистской* культуре.

Российскую выборку нашего исследования характеризуют весьма посредственные показатели степени осознанности групповой этнокультурной принадлежности, равномерно распределяющиеся по *всем* рассмотренным этнокультурным группам. Очевидно, что, в *индигенной коллективистской* культуре, такой, как российская культура, межкультурная дистанция оказывается субъективно короткой, поэтому механизм, который Г. Тэджфел назвал процессом социального сравнения [10], хотя и не перестаёт действовать, однако, имплицитно не осознаётся.

Доля представителей доминантной культуры, констатировавших собственную внутриличностную вовлеченность в доминантную этнокультурную *ингруппу*, близка к умеренно-средней и находится в пределах от 47,2% до 66,3% по различным «мы»-аспектам данного психологического фактора. Среди представителей недоминантных специфических этнокультурных групп, соответствующие доли респондентов оказываются в пределах от 39,1% до 69,5%. Доля респондентов, представляющих недоминантную неспецифическую этнокультурную *ингруппу* россиян потомков смешанных браков, констатировавших собственную внутриличностную вовлеченность в *ингруппу*, варьирует в диапазоне от 37,2% до 62,8% респондентов.

В доминантной этнокультурной группе нижняя граница интервала несколько выше, по сравнению с недоминантными группами, независимо от степени их этнокультурной специфичности. Однако, поскольку во всех группах российской выборки интервал значений фактора внутриличностной вовлеченности характеризуется примерно одинаковыми границами, то мы имеем право уверенно утверждать, что внутриличностная вовлеченность российских респондентов в *ингруппу* является стабильной и весьма неопределенной.

Несколько изменяются границы интервалов, когда мы переходим к анализу данных по фактору межличностной вовлеченности. Среди представителей доминантной культуры разброс значений по различным «мы»-аспектам данного



психологического фактора находится в пределах от 28,1% до 75,2%. Интервал значений «мы»-аспектов фактора межличностной вовлеченности представителей недоминантных специфических этнокультурных групп характеризуется показателями от 30,4% до 69,5%. Межличностная вовлеченность респондентов, представляющих недоминантную неспецифическую этнокультурную группу, характеризуется диапазоном значений от 21,0% до 74,7%.

Наибольший разрыв между нижней и верхней границами интервала отмечается в недоминантной неспецифической этнокультурной группе, а также в доминантной этнокультурной группе. Очевидно, что здесь межличностная вовлеченность в этнокультурную *ин*группу весьма диффузна и дисперсна, имеет нестабильный характер. В недоминантных специфических этнокультурных группах межличностная вовлеченность в этнокультурную *ин*группу более осознанна и менее диффузна.

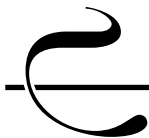
Мы можем обоснованно утверждать, что современное российское общество и этнокультурная идентичность россиян имплицитно характеризуются весьма умеренным уровнем внутриличностной вовлеченности (среднее значение = 2,436) и еще более умеренным уровнем межличностной вовлеченности (среднее значение = 2,8154).

Эти значения примерно равны соответствующим американским показателям, межкультурные различия по ним несущественны. Однако, этнокультурная атомизация и индивидуализация, приемлемые в *индивидуалистической иммигрантской* культуре, способны порождать напряженности в культуре другого типа – *индигенной и коллективистской*. В российской культуре нами не выявлено активного процесса межкультурного межгруппового сравнения по причине имплицитно короткой межкультурной дистанции, в отличие от американской культуры. Но, для более полной этнокультурной гармонизации российского социума, на наш взгляд, необходимо, чтобы осуществление структурной модернизации в России учитывало тысячелетние российские этнокультурные особенности. Иными словами, стабильно-диффузная внутриличностная и межличностная вовлеченность, характерная для российских этнокультурных групп, не должна вступать в противоречие с усилиями по трансформации исконно коллективистской российской культуры.

### Литература

1. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1991. № 4. С. 5–18.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. М.: Педагогика, 1983.
3. Atkinson D. R., Morten G., Sue D. W. Counseling American Minorities: A Cross-Cultural Perspective. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Publishers, 1979.
4. Berry J. Psychology of Acculturation. // Nebraska Symposium on Motivation: Cross-cultural perspectives. Lincoln: University of Nebraska Press, 1990.
5. Berry J. W. Ethnic Identity in Plural Societies. // Ethnic Identity: Formation and Transmission among Hispanics and Other Minorities. New York: State University of New York Press, 1993.





6. Marcia J.E. et al. *Ego Identity: A Handbook for Psychosocial Research*. New York: Springer-Verlag, 1993.
7. Matteson D. R. *Alienation vs. Exploration and Commitment: Personality and Family Correlaries of Adolescent Identity Statuses: Rapport fra Projekt for Ungdomsforskning*. København: Projket for Ungdomsforskning, 1974.
8. Shotter J. *Cultural Politics of Everyday Life: Social Constructionism, Rhetoric and Knowing of the Third Kind*. Toronto: University of Toronto Press, 1993.
9. Tajfel H. *Social Categorization*. English MS. of *La Catégorisation Sociale // Introduction à la Psychologie Sociale*, Vol. I. Paris: Larousse, 1972.
10. Tajfel H. *Differentiation Between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*. *European Monographs in Social Psychology*, No. 14. London: Academic Press, 1978.
11. Tajfel H. *Human Groups and Social Categories*. *Studies in Social Psychology*. Cambridge University Press: Cambridge, 1981.



Белугина Е.В.

## Внешний облик как культурно-исторический феномен

*Статья посвящена теоретическому анализу внешнего облика как культурно-исторического феномена, в ней рассматриваются культурологические, исторические и этнографические исследования, затрагивающие проблему внешнего облика. Сделаны выводы о том, что внешний облик включен в определенную исторически и культурно детерминированную перспективу, показана социокультурная вариативность представлений о внешности человека, его внешнего выражения, а также трансформация функций различных элементов внешнего облика в ходе исторического развития. Также сформулированы выводы о том, что внешний облик вовлекается в возрастную социокультурную стратификацию, является важным элементом системы возрастного символизма, выступает в качестве символа исторической трансформации возрастных категорий, исторической дифференциации возрастных периодов, фиксируется в эталонных возрастных репрезентациях внешнего облика. Подчеркивается, что внешний облик является сложным и исторически изменчивым социокультурным конструктом, культура и этнос конструируют как формы его восприятия, так и способы его репрезентации.*

**Ключевые слова:** внешний облик, культурно-историческая трансформация внешнего облика, возрастной символизм.

В рамках психологии экспрессивного поведения [15] формируется представление о внешнем облике как «системном» образовании, представляющем собой не только психологическое и социально-психологическое, но и сложное социокультурное явление, имеющее историческую происхождение и природу. В этой связи задачей данной статьи является анализ внешнего облика как культурно-исторического феномена, что диктует необходимость обращения к культурологическим, историческим и этнографическим исследованиям, затрагивающим проблему внешнего облика.

Понимание феномена внешнего облика в нашей работе мы формулировали в соответствии с представлениями о природе и функциях внешнего Я личности [15]. Внешнее Я рассматривается как форма объективизации внутреннего мира личности, репрезентация идентичности субъекта вовне. Внешний облик представляет собой динамическую, вариабельную, конструируемую совокупность трех взаимосвязанных подсистем: статических (физиогномика, индивидуально-



конституциональные характеристики человека), среднединамических (оформление внешности: одежда, прическа, косметика, у крашения, искусственные запахи (духи), аксессуары) и динамических параметров выражения (экспрессивное, невербальное поведение). Внешний облик функционирует в ситуации общения в связи с необходимостью представлять себя другому, конструировать себя для него. Он состоит из культурно-исторических, социально-символических, ситуативных и аситуативных компонентов, имеющих различную степень осознанности, интенциональности, целенаправленности. Внешний облик как конструкт, как сложный паттерн поведения является полисемантическим, ценностно-смысловым образованием, на интерпретацию которого влияет весь комплекс характеристик ситуации общения, встроенной в определенный социокультурный контекст.

Логика нашего анализа будет выстраиваться в соответствии со структурой внешнего облика – его статических, среднединамических и динамических компонентов.

Анализ статических компонентов внешнего облика предполагает обращение к категории телесности, изучение которой в социокультурном и историческом контекстах связано с описанием определенных культурно-исторических типов телесности, с исследованиями динамики телесных канонов как некоего результата «осознания отдельных компонентов своего телесного бытия» [11, с. 256] в определенном культурно-историческом пространстве. В этой связи формулируется представление о том, что индивидуальное восприятие тела, как и способы его репрезентации, зависят от свойственной данной культуре телесного канона, включая характерные для нее запреты, табу, нормы стыдливости, историческая эволюция которых трансформирует формы восприятия и репрезентации телесности [10]. По мнению С.Н. Яременко, «телесный образ является критерием для различения эпох. Внешний телесный облик выступает важнейшей чертой физиогномии эпохи наряду с искусством, религией, наукой... Телесный образ и его понимание претерпевают ряд культурно-исторических превращений...» [27, с.13].

Этнокультурная специфика телесных образов фиксируется в этнографических исследованиях, реконструирующих складывающиеся в различных этносах картины мира, в связи с изучением традиционных представлений разных народов о строении и развитии человеческого организма. Соматические представления, этнические символы тела, отраженные в различных верованиях, обрядах, фольклорных текстах, трансформируются в народные концепции человеческого тела, этнические образы тела [18, 25, 27].

Культурно-исторической трансформации подвержены не только телесные представления и образы. В контексте идей социального конструирования реальности подчеркивается социокультурная детерминация направления организмического



развития человека и гибкости его биологической конституции [2]. Доказательствами данной позиции являются существующие в каждой культуре различные формы проявления сексуальности и других физиологических потребностей, специфические образцы сексуального и пищевого поведения, эмпирическая относительность и разнообразие которых указывает на то, что они являются «скорее продуктом созданных человечеством социокультурных образований, нежели биологической человеческой природы» [2, с. 84].

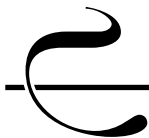
Культурно-исторический контекст исследования среднединамических компонентов внешнего облика – элементов его оформления – фиксирует динамику отношения человека к одежде, прическе, украшениям, искусственным запахам, изменение их функций под влиянием различных культурно-исторических факторов.

В истории человечества одежда, предназначенная первоначально для защиты человеческого тела от неблагоприятных климатических условий, вскоре приобретает социально-символический статус, превращается в «сосуд социальных содержаний» [27, с. 32]. У же во многих первобытных и древних обществах, отмечает Г.Спенсер [по 7], опираясь на большой этнографический материал, лишение одежды, отсутствие ее становится отличительным признаком пленника, обращаемого затем в раба; напротив, наличие одежды, и по возможности больше, – признак завоевателей, знати. Исследователями истории одежды [3, 6, 8, 21, 23] зафиксированы многочисленные ее функции: функция адаптации человека к климатическим условиям; защитная функция; функция у украшения; демонстрации нравственности; функция возрастной, половой, национальной, социальной идентификации; эстетическая функция; функция самовыражения.

Как отмечает историк прически И.С. Сыромятникова [23], прическа появилась в первобытном обществе значительно раньше, чем одежда, и изменялась вместе с эволюцией человеческого общества. В обширном исследовании, посвященном анализу основных видов и форм причесок, головных уборов, у украшений и косметики у разных народов с древности до конца XX века, И.С. Сыромятникова [23] прослеживает их эволюцию в зависимости от климатических условий, исторических событий, религиозных убеждений, эстетических взглядов.

Проведенный В.А. Лабунской и О.В. Герасимовой [14] культурно-исторический анализ трансформации отношений к духам позволил им заключить, что функции искусственных запахов в жизни человека видоизменялись на протяжении истории человечества под влиянием религиозных предрассудков, установок и стереотипов общества, его социально-иерархической структуры, уровня экономического развития.

В исследованиях истории костюма [3, 6, 8, 21, 23], наряду с акцентированием культурно-исторической вариативности его функций, оформление внешнего облика изучается также в качестве элемента определенной исторической эпохи, как



отражение нравственно-эстетических представлений своего времени на каждом историческом этапе. Кроме того, анализируется оформление внешнего облика в качестве объекта социальной и гендерной стратификации [7, 8, 10, 27].

Ряд авторов анализируют особенности исторической трансформации одежды, сопровождавшие изменения в представлениях о фемининности и маскулинности [5, 8, 10]. Например, исторические изменения женской моды в контексте сексуально-эротической символики одежды объясняет Дж.С. Флюгель [по 8] в соответствии с теорией «изменения эрогенной зоны», согласно которой в каждую историческую эпоху происходила «эксплуатация» различных частей женского тела в качестве эрогенной зоны, осуществляемая путем их раскрытия либо плотным прилеганием. И. Коном [10] также рассматриваются исторические изменения мужской одежды с точки зрения эротической символики, эволюции канона мужской красоты.

В этнографических и этнопсихологических работах выявлены национально-специфические особенности оформления внешнего облика, его связь с национально-психологическими характеристиками. Обращение к изучению одежды различных народов обнаруживает национально-культурную специфику как народного костюма, так и определенной традиции в отношении к костюму, манере одеваться в различных ситуациях, цветовых предпочтениях [3, 6, 12].

Феномену внешнего облика особое место уделяется в исследованиях возрастного символизма, возрастных обрядов и ритуалов. Отмечается, что тело человека являлось объектом манипуляций в символизации возрастных переходов, например, в ритуалах инициации [9, 27]. Трансформация оформления внешнего облика выступала важнейшим символом изменения возрастного статуса человека. Символический переход человека в новую возрастную группу всегда сопровождался переодеванием, переменой прически (обстрижением волос, заплетанием кос, покрытием головы), нанесением меток на тело (татуировки) [3, 4, 6, 12].

В каждой культуре существует система возрастного символизма, важной составляющей которой являются возрастные эталоны внешнего облика. Этапы жизненного цикла человека осмысливаются с точки зрения роста, развития и старения организма – телесный облик человека определенного возраста рассматривается как показатель жизненной силы, здоровья-болезни [18]. В этнографических исследованиях также описываются традиционные возрастные «нормы» оформления внешности [4, 6]. Так, например, в народной культуре славян ребенку до года не стригли ногтей и волос, детская одежда не имела половых различий (мальчики и девочки ходили в рубахах). Включение детей в социально-трудовую жизнь общины (6-8 лет) сопровождался обрядом надевания штанов и юбки. В течение подросткового периода юноши и девушки «готовили» себе «взрослый» комплект одежды, которую имели право носить только после вступления в брак,

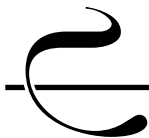


символизирующего обретение взрослости. Существовали в традиционной славянской культуре также нормы оформления внешности для пожилого и старческого возраста. К пожилому возрасту практически исчезали у крашения. Старики, как правило, носили темную или белую одежду, не имели права на новое платье и не соответствующий возрасту покррой. В целом одежда старого человека приближалась к детской по ряду признаков, в ней практически отсутствовали половые различия, даже в праздники запрещалось надевать новое платье, отсутствовали любые у крашения, штаны были не обязательны (для мужчин).

Существование эталонных возрастных репрезентаций оформления внешнего облика в современной культуре подтверждают исследования, посвященные истории костюма [5, 8, 13, 22, 27], феномену моды [1, 7, 8, 17, 24], психологии имиджа [20, 26]. Возрастные характеристики оформления внешности фиксируются в следующих параметрах: степень подачи признаков пола, длина одежды, особенности ее кроя, степень открытости различных частей тела, цветовая гамма костюма, количество косметики, у крашений.

Возрастной аспект оформления внешнего облика фиксируется также при исследовании исторической дифференциации возрастных периодов, возникновения в культурно-исторической перспективе «новых возрастов». Так, например, Ф. Ариес [по 19], прослеживая историческую динамику понятия детства, подчеркивал, что важным символом изменения отношения к детству служила одежда. В средние века, как только ребенок вырастал из пеленок, его сразу же одевали в костюм, ничем не отличающийся от одежды взрослого соответствующего социального положения. Только в 16-17 веках появляется специальная детская одежда, отличающая ребенка от взрослого. С точки зрения Ф. Ариеса, формирование детского костюма стало внешним проявлением глубоких внутренних изменений отношения к детям в обществе. Подобную тенденцию отмечает А.Б. Гофман [7] в отношении молодежной моды, появившейся в XX веке в связи с превращением молодежи в специфическую категорию со своими ценностями, специфическим самосознанием и собственной субкультурой.

Социокультурная вариативность динамических компонентов внешнего облика акцентируется во многих отечественных и зарубежных этнографических, этнопсихологических, кросс-культурных исследованиях [3, 6, 12, 16, 18]. Например, выразительные движения анализируются с точки зрения их специфики в различных типах культур – индивидуалистических и коллективистских. И.Альтман и М.Говейн [по 16] сформулировали «диалектическую теорию невербальной среды», предложив 4 измерения процессов невербальной коммуникации: индивидуальность-общность и открытость-закрытость, в соответствии с которой выделили 4 основных культурных стиля невербальной коммуникации: индивидуально-открытый, индивидуально-закрытый (эти два



стиля характерны для индивидуалистических культур, где невербальное поведение служит поддержанию Я-идентичности) и общинно-открытый и общинно-закрытый стили (характерных для коллективистских культур, где невербальное поведение поддерживает и сохраняет групповые нормы, публичное «лицо» или Мы-идентичность). В отечественных и зарубежных работах проводятся также сравнительные исследования различных элементов экспрессивного поведения (жестов, мимической экспрессии, поз, тактильного взаимодействия, проксемики), свойственных представителям разных культур [12, 15, 16], анализируются этническая специфика невербального поведения и невербальных интеракций в качестве элементов нормативного поведения, традиций, ритуалов, социально-маркированных норм поведения [15, 16]. Результаты работ данного направления, по мнению В.А. Лабунской, свидетельствуют о том, что «необходимо отказаться от наивного представления об универсальности невербальных компонентов выражений эмоций, чувств, отношений и относиться к невербальным паттернам как к образованиям динамичным, подверженным влияниям социокультурных переменных» [15, с. 39]. Культурно-исторический анализ невербального поведения позволяет В.А. Лабунской говорить о существовании устойчивых форм поведения (алгоритмов «паттернов») у людей одной эпохи, одного круга, одного уровня культуры, в которых представлены сочетания индивидуальных, личностных форм поведения с групповыми, социокультурными [15].

Таким образом, анализ исследований внешнего облика в культурологии, истории и этнографии показывает его включенность в определенную исторически и культурно детерминированную перспективу, свидетельствует о социокультурной вариативности представлений о внешности человека, его внешнего выражения, трансформации функций различных элементов внешнего облика в ходе исторического развития. Внешний облик вовлекается в возрастную социокультурную стратификацию, является важным элементом системы возрастного символизма, выступает в качестве символа исторической трансформации возрастных категорий, исторической дифференциации возрастных периодов, фиксируется в эталонных возрастных репрезентациях внешнего облика.

Рассмотрение внешнего облика в качестве культурно-исторического феномена приводит к формулировке тезиса о том, что внешний облик является сложным и исторически изменчивым социокультурным конструктом, культура и этнос конструируют как формы его восприятия, так и способы его репрезентации.

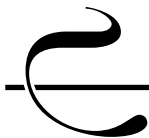
### **Литература**

1. Басин Е.Я., Краснов В.М. «Гордиев у зел» моды // Мода: за и против: Сб. статей / Общ. ред. и сост. В.И. Толстых. – М.: Искусство, 1973. – С. 40-67.



2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М.: Academia-Центр, Медиум, 1995. – 324 с.
3. Богатырев П.Г. Вопросы теории народного искусства. – М.: Искусство, 1971. – 544 с.
4. Бочаров В.В. Антропология возраста. – СПб.: СПб. ун-т, 2001. – 196 с.
5. Буракова М.В. Интерпретация маскулинности – фемининности внешнего облика субъекта общения. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2000. – 159 с.
6. Вагдугин В.И. Русская одежда: история народного костюма от скифских до советских времен. – Саратов: Детская книга, 2001. – 352 с.
7. Гофман А.Б. Мода и люди: Новая теория модного поведения. – М.: Наука, 1994. – 160 с.
8. Килошенко М.И. Психология моды. – СПб.: СПГУТ, 2001. – 192 с.
9. Кле М. Психология подростка: (Психосексуальное развитие). – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.
10. Кон И.С. Мужское тело как эротический объект // Гендерные исследования, № 3 (2/1999) / Гл. ред. И. Жеребкина. – Харьков: Харьковский центр гендерных исследований, 1999. – С. 297-317.
11. Кон И.С. Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
12. Кочетков В.В. Психология межкультурных различий. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 416 с.
13. Кузнецова Е.В., Коробко Е.И. Значение цвета одежды в формировании имиджа деловой женщины // Вестник РГУ. – Вып. 4. – Части 1-2. – Ростов н/Д: РГУ, 1999. – С. 283-288.
14. Лабунская В.А, Герасимова О.А. Гендерная интерпретация парфюмерных запахов // Вестник РГУ. – Вып. 5. – Ростов н/Д: РГУ, 2000. – С. 282-288.
15. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. – Ростов-н/Д: Феникс, 1999. – 608 с.
16. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию: Учебное пособие. – М.: Ключ-С, 1999. – 224 с.
17. Любимова Т.Б. Мода и ценность // Мода: за и против: Сб. статей / Общ. ред. и сост. В.И. Толстых. – М.: Искусство, 1973. – С. 67-77.
18. Мазалова Н.Е. Состав человеческий: Человек в традиционных соматических представлениях русских. – СПб.: Петербургское востоковедение, 2001. – 192 с.
19. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: Теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1996. – 360 с.
20. Перелыгина Е.Б. Психология имиджа. – М.: Аспект пресс, 2002. – 223 с.
21. Петрова Е.А. Знаки общения. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2001. – 256 с.
22. Сорины, сестры. Язык одежды, или как понять человека по его одежде. – М.: ГНОМ-ПРЕСС, 1998. – 224 с.





23. Сыромятникова И.С. История прически. – М.: Искусство, 1989. – 373 с.
24. Толстых В.И. Мода как социальный феномен // Мода: за и против: Сб. статей / Общ. ред. и сост. В.И. Толстых. – М.: Искусство, 1973. – С. 7-39.
25. Торэн М.Д. Русская народная медицина XIX – XX в.в. – СПб.: Питер, 1996. – 258 с.
26. Шепель В.М. Имиджелогия: Секреты личного обаяния. – М.: Экономика, 1994. – 294 с.
27. Яременко С.В. Внешность человека в культуре // Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Ростов н/Д, 1997. – 42 с.

**Боброва Л.Ю.**

## Акмеологические характеристики профессионального самоотношения женщин-руководителей

Важное значение в профессиональной деятельности женщин-руководителей имеет представление личности о самой себе, развитие субъективного контроля (У.Джеймс, Дж.Мид, Э.Эриксон, К.Роджерс, С.Р.Пантелеев, В.В.Столин, Р.Бернс, Э.Берн, Дж.Роттер, Т.Н.Щербакова, А.А.Реан, П.К.Власов, Г.С.Никифорова).

Система самоотношений личности опосредует интерпретацию субъектом собственного опыта и внешнего воздействия, восприятие себя самой и окружающего мира, определяет перспективы собственного развития и перспективы отношений с миром [3].

Адекватная самооценка позволяет женщине-руководителю правильно расставить приоритеты в профессиональном поле и межличностном пространстве.

С целью выявления основных параметров профессионального самоотношения женщин-руководителей была использована методика самоотношения С.Р. Пантелеева [2].

Для выявления наиболее значимых различий мы разбили респондентов на группы по возрасту и стажу работы на руководящей должности. Возраст – это важнейший биологический признак, влияющий на эффективность деятельности женщины – руководителя, поэтому у нас получилось 4 возрастные подгруппы:

1 подгруппа: от 20-30 лет – молодость это время семейных отношений и профессиональной компетентности;

2 подгруппа от 31-40лет ранняя зрелость это время трудовой деятельности и профессионального самоопределения;

3 подгруппа от 41 до 50 лет это поколение руководителя, т.к. уверенность в своих силах позволяет им принимать ответственные решения с такой легкостью, которая раньше была недоступна;

4 подгруппа старше 51 года психическими факторами развития является самоактуализация «Я-концепции», ориентация на творческую деятельность, потребность заниматься любимым делом (работой) [1].

Анализируя стаж пребывания на руководящей должности, мы получили 3 подгруппы:

1 подгруппа от 1 до 5 лет;

2 подгруппа от 5 до 10 лет;

3 подгруппа свыше 10 лет управленческой деятельности.



Так у женщин-руководителей 1 и 3 групп преобладает низкий уровень самоотношения, а в 2 и 4 группах – средний уровень самоотношения, можно предположить, что показатели эмоционального компонента будут возрастать с увеличением числа женщин-руководителей, имеющих низкий уровень самоотношения, и снижаться с увеличением числа женщин-руководителей со средним уровнем самоотношения. Наше предположение находит свое подтверждение в ходе подсчета значимых различий между средним и низким уровнем самоотношения в третьей группе по шкалам: «глобальное самоотношение» 5 ( $p < 0,05$ ), аутосимпатии 2 ( $p < 0,1$ ), самопринятия 3 ( $p < 0,05$ ), самоинтереса 6 ( $p < 0,1$ ) и самопонимания 7 ( $p < 0,01$ ), где показатели эмоционального компонента самоотношения выше в группе с низким уровнем самоотношения и наоборот ниже в группе с высоким уровнем последнего.

Это значит, что у женщин-руководителей первой группы (с низким уровнем самоотношения) показатель степени чувства «за» в отношении себя выше, чем во второй группе (с высоким уровнем самоотношения), им свойственна более высокая степень самопоследовательности, самопонимания, одобрения себя в целом и частности, доверие к себе и позитивная оценка себя.

Следует отметить, что изменения показателей эмоционального компонента как по возрастным группам, так и по стажу управленческой деятельности развития профессионального самоотношения, следует считать относительными, в виду того, что их средние значения находятся в границах средних и высоких показателей шкал ОСО, что говорит о значимости данного компонента в целом для процесса профессионального самоотношения, а их различия отражают психологические особенности рассматриваемого компонента в зависимости от возраста. Однако приходится констатировать, что наибольшее количество значимых различий присутствует в третьей возрастной группе.

Возникает закономерный вопрос, почему для группы со стажем работы более 10 лет характерны более низкие показатели шкал по методике ОСО в том числе и «самоотношение»? Здесь следует остановиться на представлении о самоотношении как смысле Я и конфликтном смысле как единице строения самосознания личности. Так, по утверждению В.В. Столина, смысловой конфликт порождает необходимость рефлексивного самосознания, решения задачи на смысл и результатом его эффективного разрешения становится перестройка системы личностных смыслов [3]. Другими словами данная шкала отражает понимание как результат одноименного процесса и характеризуется относительной стабильностью или согласием с самим собой, тогда как сам процесс самоотношения предполагает наличие и возникновение новых внутренних конфликтов.

Результаты корреляционного анализа показали, что самопонимание коррелирует со шкалой самоинтереса в 1 и 4 возрастных группах ( $r = 0,35$ ,  $p < 0,01$  и  $r = 0,41$ ,  $p < 0,1$ ) и со шкалой самопринятия во второй группе ( $r = 0,41$ ,  $p < 0,05$ ). Это значит, что развитием профессионального самоотношения является интерес женщин-руководителей к собственным мыслям и чувствам, уверенность в своей



интересности для других и безусловное принятие себя таким, каков он есть, пусть даже с некоторыми недостатками.

Изучение особенностей эмоциональной сферы как компонента самоотношения не может оставить без внимания вопрос, связанный с самооценкой женщиной-руководителем, под которой мы будем понимать результат интегративной работы в сфере самопознания, с одной стороны, и в сфере эмоционального отношения к себе, с другой. Полученные результаты, мы подтверждаем анкетой, представлены в таблице № 1.

Таблица 1

*Мнение респондентов об успешности их деятельности*

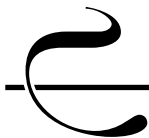
Группа респондентов	Количество ответов респондентов (%)		
	Успешная деятельность (ответ да)	Неуспешная деятельность (ответ нет)	Неопределенно (ответ «не знаю»)
1 группа	85	2	13
2 группа	73	0	27
3 группа	52	36	12

Результаты эмпирического исследования показали следующее. В каждой из групп респондентов по стажу профессиональной деятельности имеется большое количество женщин, считающих свою деятельность успешной (таблица).

Итак, нами было проведено эмпирическое исследование развития профессионального самоотношения женщин-руководителей. В процессе выявления значимых различий между группами по шкалам представленной выше методики были выявлены акмеологические характеристики профессионального самоотношения в разных возрастных группах и стажем работы.

### **Литература**

1. Лопухова О.Г. Психологический пол личности в современных социальных условиях: дисс... канд. психол. наук /О.Г. Лопухова.– Казань, 2000. – 162 с.
2. Пантелеев С.Р. Самоотношение как эмоционально – оценочная система: Спецкурс. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 108 с.
3. Столин В.В. Исследование эмоционально – ценностного отношения к себе с помощью методики управленческой проекции // Психологический журнал. – 1981. – № 3. – С. 104–116.

**Кисляк Ю.Ф.**

## Особенности структуры учебной мотивации в условиях вузовского обучения

Современные условия жизни предъявляют новые требования к рынку образовательных услуг. В высших учебных заведениях происходит переход на новые модели обучения, существенно изменяются учебные планы, вводятся новые специальности и курсы, формы организации занятий, внедряются новые педагогические технологии, образовательные стандарты.

Проблема мотивации различных видов деятельности (в том числе и учебной) является одной из наиболее разрабатываемых в современной педагогической психологии, оставаясь при этом одной из наиболее сложных и актуальных, что связано с многогранностью и многоаспектностью такого явления, как мотив. Мотивация любой деятельности имеет сложную, многоуровневую систему и учебная мотивация не является исключением.

Большинство исследователей проблемы учебной мотивации (В.Д. Шадриков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, О.С. Гребенюк, А.К. Маркова) сходятся во мнении, что учебная мотивация - это общее название для процессов, методов, средств побуждения обучаемых к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования. Учебная мотивация позволяет развивающейся личности определить не только направление, но и способы реализации различных форм учебной деятельности, задействовать эмоционально-волевую сферу. Она выступает значимой многофакторной детерминацией, обуславливающей специфику учебной ситуации в каждый временной интервал [1].

Анализ отечественных психологических исследований по проблеме мотивации учебной деятельности показал наличие целого спектра концепций структуры мотивации учебной деятельности. Наиболее распространенными можно назвать:

- концепцию социальных и познавательных типов мотивов обучения (Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина): широкие социальные мотивы обучения и познавательные мотивы, т.е. непосредственно связанные с содержанием учебной деятельности. Оба типа мотивов - социальные и познавательные являются существенно необходимыми для побуждения деятельности учения [2].
- концепция внешней и внутренней мотивации (П.Я. Гальперин, П.М. Якобсон, В.Ф. Моргунов, В.И. Чирков и др.). Внешняя мотивация не связана с самой учебной деятельностью, активность обучаемого в этом случае направлена на отношения с другими людьми, на определение своего положения в коллективе и так далее, то есть смысл и значение приобретает не сама деятельность, а только то, что связано с ней. Внутренняя мотивация порождается самой учебной деятельностью, обеспечивает активность ученика в познании нового, в овладении способами приобретения знаний [2].



Сравнительный анализ особенностей структуры учебной мотивации школьников и структуры учебной мотивации студентов вузов выявил ряд специфических особенностей. Так, в целом ряде исследований было показано, что на изменение мотивов учебной деятельности студентов оказывает влияние профессиональный профиль вуза, половозрастные, интеллектуальные и личностные особенности студентов, уровень и степень включения студентов в учебную деятельность.

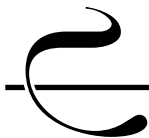
Специфические особенности структуры учебной мотивации студентов были выявлены, в частности, при сопоставлении мотивов учения студентов государственных и негосударственных вузов (М.Г. Рогов, М.М. Соколова, О.В. Гаврилова, Л.Р. Яруллина). Они обнаружили, что у студентов негосударственных вузов преобладают социальные мотивы учения (выбор престижной специальности, получение «признаваемого» диплома и т.д.). [3]

Исследования О.А. Чаденковой [4] показали, что у студентов технических вузов в среднем уровень мотивации учебной деятельности выше, чем у студентов гуманитарных вузов.

Особое место в ряду изучения мотивов учебной деятельности студентов, занимают исследования учебной мотивации курсантов и студентов вузов казарменного положения. Специфической особенностью данных вузов является то, что учебный процесс не является единственным видом деятельности курсантов. Он тесно связан с выполнением курсантами служебных обязанностей (наряды, вахты), и с первого года обучения курсанты и студенты являются включенными в процесс постижения азов выбранной профессии, будучи максимально приближенными к реальным условиям жизни после окончания вуза. Несмотря на это обстоятельство, исследования Б.В. Илькевича, В.А. Поломаренко, В.В. Болдырева, И.Ю. Анашкина [5] показали, что у многих курсантов интерес к выбранной профессии и обучению в военном институте оказался временным и неустойчивым и во время обучения общая и военно-профессиональная мотивация угасает у 56% курсантов 1-4 курсов.

Важно отметить, что структура мотивации учебной деятельности у курсантов военных учебных заведений не является статичным образованием, а изменяется в течение срока обучения. И.И. Бринько [6], выявил, что динамика структуры мотивации обучения курсантов отличается от данных, полученных в условиях гражданских вузов: во-первых, поляризацией внутренних мотивационных ориентации (на результат и на процесс), а, во-вторых, стабильным повышением интенсивности мотивационной ориентации на избегание неприятностей.

По мнению Мамаевой Н.А «..модель формирования учебной мотивации студентов вузов обладает следующими признаками: активность (способность модели преобразовывать объект с учетом внешних и внутренних условий); целенаправленность; системность (система, состоящая из компонентов: цели, содержания, дидактических процессов, средств организации деятельности; контингент участников и организаторов деятельности); структурность (состоит из компонентов, взаимосвязанных между собой); динамичность (дает возможность



отслеживать происходящие изменения на различных этапах процесса); гибкость (допускает изменения в организации в случае изменения условий происходящего процесса); последовательность (переход с одного этапа на другой, каждый из которых в свою очередь содержит ряд последовательных мероприятий по формированию учебной мотивации студентов вузов); управляемость (модель управляема со стороны организаторов процесса формирования учебной мотивации студентов вузов)» [7].

В результате проведенного теоретического анализа проблемы мотивации учебной деятельности в высшей школе можно сделать следующие выводы.

1. Мотивация учебной деятельности в ВУЗе - это сложный психологический феномен, управление которым в учебном процессе требует учета его структурной организации, динамичности.

2. Учебная мотивация характеризуется сложной структурой, одной из форм которой является структура внутренней (на процесс и результат) и внешней (награда, избегание) мотивации.

3. Факторы, оказывающие влияние на структуру учебной мотивации, являются достаточно разноплановыми и разноуровневыми (пол, возраст обучающихся, их личностно-когнитивные особенности, форма и профиль обучения и др.)

#### **Литература:**

1. Мерлин В.С. Структура личности: характер, способности, самосознание: Уч. пособие. – Пермь: ПГПИ, 1990.
2. Бибрих Р.Р., Васильев И.А. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов//Вестник Московского университета. – Серия 14. – 1987. – № 2. – С. 20–30.
3. Яруллина Л.Р. Ценностные ориентации студентов негосударственных высших учебных заведений//Прикладная психология. – 2002. – № 5/6. – С. 140–144.
4. Чаденкова О.А. Изучение и формирование мотивации учебной деятельности студентов// Теория и методика непрерывного профессионального образования. Материалы докладов Всерос. научно-методич. конференции. – Тольятти: ТГУ, 2002. – Том 2. – С. 176–179.
5. Илькевич Б.В., Поломаренко В.А., Болдырев В.В., Анашкин И.Ю. Профессиональная и учебная мотивация курсантов ПВО //Университетское образование и регионы: Тезисы докладов международной научно-методической конференции. – Пермь. – 2001. – С. 348.
6. Бринько И.И. Особенности формирования мотивации учебной деятельности курсантов военного вуза. – Вестник ИВШ МВД России. – 1997. – № 1. – С. 67–73.
7. Мамаева Н.А. Формирование учебной мотивации студентов технических вузов. Автореф. дисс. канд. пед. наук. – Великий Новгород. 2007. – 22 с.



**Симаченко Н.О.**

## Роль современной гимназии в актуализации толерантных стратегий у чащихся в поликультурном пространстве

Идея развития толерантного сознания у чащихся была и остается одной из самых актуальных проблем современности. Разработка и реализация системы государственных мер по формированию толерантности и профилактике экстремизма в российском обществе являются комплексной задачей, требующей скоординированного взаимодействия органов государственной власти, опоры на общественные объединения. Наряду с семьей, учреждения среднего образования являются тем институтом, в котором возможно и необходимо формирование толерантного сознания подрастающего поколения.

В связи с диверсификацией образовательной системы России появилось множество вариантов получения среднего образования. Интеллектуальное расщепление детей на элитные классы, школы, классы компенсирующего обучения, порождает дискомфорт отдельных учеников и необходимость формировать для всех детей условия самоутверждения, самовыражения, саморазвития и овладения опытом толерантности.

Образовательный процесс, таким образом, становится полем взаимодействия толерантности и личностного смысла. А.Г. Асмолов определяет толерантность как «норму устойчивости, определяющую диапазон сохранения различий популяций и общностей в изменяющейся действительности» [3]. Толерантность в этом расширенном значении выступает «как уникальный эволюционный механизм сосуществования больших и малых социальных групп, обладающих различными возможностями развития». Сама терпимость в данном случае предстает не только в индивидуально-психологической системе «человек-человек», но и в более сложных системах «человек – власть», «человек – общество» и др.

Предпосылкой сближения и слияния идеи толерантности и идеи личностного смысла служит реальная связь толерантных и личностно-смысловых отношений, проявляющаяся в конкретных жизненных ситуациях и нуждающаяся в научном объяснении. Взгляд на толерантность с позиций личностного смысла, как и прочтение личностного смысла языком толерантности – путь, ведущий к взаимообогащению рассматриваемых категорий.

Рассматривая гимназию, как учреждение образования с глубокими историческими корнями, но, тем не менее, учреждение образования, ставящее перед собой современные задачи, отвечающее требованиям мультинаправленного развития у чащихся, мы пришли к выводу, что к моменту окончания гимназии личность выходит на уровень смысловой саморегуляции, основу которой составляет целостное представление о мире, о человеке; у нее появляется свое собственное независимое мнение, стремление самостоятельно принимать жизненно важные решения и нести ответственность за их осуществление. По справедливому утверждению





И.В. Абакумовой и П.Н. Ермакова, у ченик может рассматриваться как смысловая модель мира, старшекласник должен утверждать, защищать и реализовывать себя в поступках, в межличностном общении свою духовность, нравственность, ценности истины, справедливости и добра [2]. Следовательно, можно сделать вывод о том, что в старшем школьном возрасте личность имеет свою динамично развивающуюся личностно-смысловую сферу, которая влияет на выработку особых смысловых стратегий в процессе познания жизненных явлений и процессов.

Если жизненные смыслы определяются логикой жизни, раскрываются ее обстоятельствами, являются достаточно жесткой структурой, привязанной к жизненной необходимости, с неярко выраженным психологическим содержанием, то на противоположной стороне обнаруживаются глубоко психологические, устойчивые, «ядерные» (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь) смыслы личности, как высшие смыслы ценности. Эта смысловая стержневая структура личности, составляя ее базовое «Я», и реализует смысловую регуляцию жизнедеятельности человека [по 4].

Конкретизируя механизмы формирования смысловых стратегий, имея в виду, с одной стороны, жизненные смыслы как атрибут жизненного мира человека, с другой – устойчивую, стержневую систему смыслов его субъективного мира, отметим принципиальную значимость взаимодействия указанных смысловых сфер личности в смыслообразующем процессе. Замыкание смысловой компоненты субъектного опыта человека, смысловой матрицы его сознания на жизненных ценностях жизненного мира человека переводит их в ранг личностных смыслов, обратным образом влияющих на породившую их устойчивую смысловую структуру. Во взаимодействии двух смысловых стратегий в одном и том же смысловом пространстве личности, процесс смыслообразования принимает характер смысловой самоактуализации и взаимного обогащения самих смысловых стратегий [4].

Взаимодействие с миром неизбежно связано с тем, какие из событий, изменений внешнего мира оказывают влияние на школьника. Эти внешние воздействия определяют среду формирования толерантности в широком, социальном контексте. В то же время, толерантного взаимодействия с миром неизбежно связано с отношением к этому миру. Таким образом, фактор доверия государству (обществу) можно выделить, как отдельную составляющую смысловых стратегий толерантности, которая является связующим звеном между внешними факторами формирования стратегии толерантности и внутренними факторами, смыслом субъективного мира через которую в одном и том же смысловом пространстве личности процесс смыслообразования принимает характер смысловой самоактуализации и взаимного обогащения самих смысловых стратегий.

Смыслообразование у чащихся оказывается синтезирующим началом развивающейся личности, поскольку именно смыслы являются «ячейками» сознания, и именно они составляют его субстанцию [1]. С этой точки зрения современная гимназия может играть существенную роль в формировании устойчивых смысловых образований, актуализируя толерантные стратегии в поликультурном пространстве.



**Литература:**

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (психолого-дидактический подход). – Ростов-на-Дону: изд. РГУ, 2003.
2. Абакумова И.В., Ермаков П.Н. Остановлении толерантной личности в поликультурном образовании // Вопросы психологии. – № 3 – 2003.
3. Асмолов А.Г. Толерантность: различные парадигмы анализа // Толерантность в общественном сознании России. – М., 1998.
4. Криченко Е.В. Акмеологические особенности смысложизненных стратегий врачей у рологической специализации. Автореф. дис....канд.психол. наук. – Ростов-на-Дону, 2006.

**Голубова В.М.**

## Смыслообразование в контексте метасистемного подхода

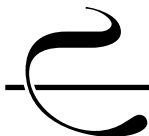
Система ценностей общества определяет специфику системы образования. Один жизненный контекст накладывается на другой, более высокий уровень (социум) становится канвой и основой для менее высокого уровня (обучения) и определяет не только специфику его содержания и функционирования, но и специфику внутреннего способа существования, интроспекцию его ценностей во все, что проникает в данный контекст и становится его частью. Это выводит понимание обучения как многомерной реальности на новый уровень осмысления. В психологии и педагогике появляется целый ряд направлений (вбирающих в себя достижения предшествующей русской философии и новообразования нашего времени), ориентированных на «методологические принципы органического миропонимания» (Лосский Н.О., Остапенко А.А.), всеединство (Соловьев В.С., Трубецкой С.Н., Флоренский П.А.), целостность и полноту реальности бытия (Розанов В.В., Франкл С.Л.).

Особый интерес для описания современной методологии педагогической науки, и в частности теории обучения, представляют теории, рассматривающие данную проблему в контексте метасистемного подхода (этимологически понятие «метасистема» указывает, что некоторая сущность и принадлежит системе, и лежит вне ее). Это прежде всего исследования А.В. Карпова (2003, 2004, 2005). Он предлагает метасистемный подход как методологию изучения функциональных закономерностей психики и познания, исходя из того, что общесистемных представлений в общей теории систем недостаточно для понимания ее специфики: «Психика как система – в отличие от подавляющего большинства всех иных типов, видов и классов систем – принадлежит к совершенно особой, качественно специфической их категории, которую мы обозначили как системы со “встроенным” метасистемным уровнем». Метасистемность невозможно рассматривать при этом как простую включенность системы в систему более высокого порядка (то есть – в метасистему). Развитие метасистемной методологии позволяет выявить «парадокс высшего уровня системы» как специфическое двуединство, присущее организационным связям (значимым способам взаимодействия), определяющим специфику именно данной системы. В системной иерархии всегда есть высший уровень, который генерирует в себе важнейшие отличительные свойства системы, важнейшую, решающую, доминирующую ее часть, при этом все же не исчерпывающий всего содержания системы: «Она осуществляет координирующие, организующие и управляющие функции по отношению к остальным частям системы». Но любая система (в особенности – сложная) может быть эффективно организована лишь в том случае, если ее «координирующий и управляющий» центр имеет в качестве своего объекта «не какую-либо часть системы, а всю ее, все ее содержание – в том числе, разумеется, и все уровни, включая и высший. Тем самым складывается внутренне противоречивая ситуация, при которой высший уровень системы должен входить в ее состав, но одновременно – быть как бы “за” и “вне” этого состава, точнее – “над” ним».



Возникает необходимость рассмотрения системы как порождения внешнего и внутреннего при условии изоморфизма (соответствия по типу «руки и перчатки») и генетического единства системообразующих факторов личности, в качестве которого можно рассматривать смысл во всем многообразии его проявлений, так как именно смысл, с одной стороны, является уникальным порождением субъективности каждого конкретного индивида, системообразующим фактором его личностного, его субъективной реальности (смысл не существует вне личностного и человеческого, он интенционален по своей природе), а с другой – черпается, «раскристаллизовывается» из окружающего реального мира, где воплощены смыслы всех тех личностей, которые создавали объекты культуры, искусства, техники и т.д. (у А.Н. Леонтьева – смысл есть всегда смысл чего-то). Полученное «удвоенное бытие» как совокупность всех контуров психического характеризуется и качественно отличается по своей сути от всех других систем. Реальность «транспонируется» в личностное, поскольку метасистема, с которой исходно взаимодействует психика, включенная в нее, и которая ей «внешнеположна», оказывается определенным образом представленной в ее структуре и содержании самой психики: «Сама сущность психического такова, что в его собственном содержании оказывается представленной, получает существование та метасистема, которая является по отношению к нему исходно “внешнеположной” и в которую оно объективно включено» (Леонтьев Д.А., 1999).

В качестве объединяющего основания внешнего и внутреннего смысл можно рассматривать с точки зрения его понимания в контексте концептуальной интегрированной модели смыслообразования (Абакумова И.В., 2003), включающей в себя наиболее обобщенные, характерные для всех направлений исследования смысла компоненты и закономерности. Именно такая интегрированная модель позволяет раскрыть смысловую динамику и особенности смыслообразования в различных реальностях, в соответствии со спецификой поля смысловой самоактуализации. Особый интерес в этом направлении представляет раскрытие механизмов смыслообразования в учебном процессе как приоритетного направления современной дидактики, особенно того его направления, которое можно назвать смысловой дидактикой (Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Макарова Е.А., И.А. Рудакова Фоменко В.Т., 2004, 2005, 2007). Метасистемный подход, с выходом на проблему смыслообразования, отражает роль смысла как связующего звена между субъектом и миром, подчеркивает его значимость в ситуации выбора, определяет связь значения и смысла, смысла и деятельности, смысла и личности. Такая модель, возникающая из теоретических посылок, является по своему содержанию концептуальной, а также, вбирая различные гносеологические подходы, интегративной. Вместе с тем следует отметить, что, во-первых, моделью могут быть охвачены лишь отдельные концептуальные положения, присутствующие в одних направлениях и отсутствующие в других. Во-вторых, важный, с точки зрения различных направлений, материал может оказаться не столь «важным» с точки зрения модели, т.е. конструкта, вбирающего содержание других направлений, и не стать ее частью.



В-третьих, рисуя контуры модели, наполняя ее содержанием, надо выходить за пределы реализованного ранее анализа оснований смысла и смыслообразования, обращаться к новому теоретическому и эмпирическому материалу.

Отечественная постклассическая психологическая теория, перейдя от моносистемного к метасистемному способу видения субъекта познавательной деятельности, привнесла в педагогическую науку ряд новых принципов и подходов (историко-эволюционный, историко-системный, историко-категориальный, парадигмальный, контекстный и т.д.), которые изменили общую тенденцию и направленность педагогического поиска как в сфере теоретического осмысления понятийного аппарата дидактики и механизмов обучения, так и в реальной педагогической практике. «Кризис мировой образовательной системы и возникает потому, что новый социальный заказ, обусловленный выходом мирового сообщества в постиндустриальную фазу развития, не может быть выполнен без перехода к новой парадигме в понимании человека. Мы все пытаемся дать человеку образование, не зная закономерностей человекообразования. Разрабатывая все новые и новые “педагогические технологии”, мы стремимся с их помощью обойти собственное незнание этих закономерностей» (Клочко В.Е., 1996). Именно этим стремлением познать истинные механизмы учебной деятельности, механизмы процесса постижения нового в школе и в реальной жизни объясняется тот интерес, который проявляла в последнее время психолого-педагогическая наука к проблеме личностных, глубинных, смысловых аспектов образования и обучения.



**Чистякова В.В.**

## Об особенностях электрической активности мозга близнецов в условиях актуализации мотивации достижения

В настоящее время в рамках теории функциональной системы мотивационное возбуждение определяется как компонент афферентного синтеза, который есть один из определяющих полезный приспособительный результат механизмов [1; 7].

При этом: «Даже симметричные сенсорные и моторные системы могут быть представлены асимметрично в случае приспособительного эффекта» [4, с. 345].

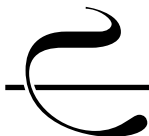
Цель настоящего исследования состояла в определении соотношения факторов генотипа и среды в межиндивидуальной вариативности межполушарной асимметрии амплитудно-ритмических составляющих ЭЭГ близнецов в условиях актуализации мотивации достижения. Был оценен и сопоставлен в симметричных отведениях вклад генетической и средовой составляющей в межиндивидуальную изменчивость асимметрии амплитудно-ритмических показателей ЭЭГ, зарегистрированной при различных функциональных нагрузках, а именно: в фоновой пробе ЭЭГ, при актуализации мотивации стремления к успеху, при актуализации мотивации избегания неудачи.

Объектом исследования являлись 16 пар однополых дизиготных близнецов, 27 пар монозиготных близнецов от 14 до 27 лет, родители близнецов – 53 человека.

Оценивались амплитудно-ритмические составляющие ЭЭГ близнецов, а также вклад факторов генотипа и среды в фенотипическую вариативность их межполушарной функциональной асимметрии в условиях актуализации мотивации достижения.

В качестве методов исследования использовались: анкетирование, опрос, модифицированный близнецовый метод [2], ЭЭГ (Fp1, Fp2, F3, F4, F7, F8, C3, C4, T3, T4, T5, T6, P3, P4, O1, O2 по монополярной схеме с ипсилатеральными ушными референтами), метод математической статистики (программа STATISTICA 6).

Анализ результатов исследования показал, что генетическая составляющая фенотипической дисперсии межполушарной асимметрии бета-2–диапазона ЭЭГ в условиях актуализации мотивации стремления к успеху по сравнению с фоновой пробой ЭЭГ значимо уменьшается в париетальной области (в фоновой пробе ЭЭГ  $h^2=0,39$ ; в условиях актуализации мотивации стремления к успеху  $h^2=0,01$ ; достоверность различий на уровне  $p<0,01$ ); при актуализации мотивации стремления к успеху по сравнению с фоновой пробой ЭЭГ генетическая составляющая фенотипической дисперсии межполушарной асимметрии тета-диапазона ЭЭГ значимо увеличивается в латерально-лобной области (в фоновой пробе ЭЭГ  $h^2=0,00$ ; в условиях актуализации мотивации стремления к успеху  $h^2=0,36$ ; достоверность различий на уровне  $p<0,05$ ); при актуализации мотивации избегания неудачи по сравнению с фоновой пробой ЭЭГ генетическая составляющая



фенотипической дисперсии межполушарной асимметрии бета2-диапазона ЭЭГ значимо уменьшается в центральной области (в фоновой пробе ЭЭГ  $h^2=0,62$ ; в условиях актуализации мотивации избегания неудачи  $h^2=0,21$ ; достоверность различий на уровне  $p<0,001$ ).

Подтвердилась гипотеза, что на межиндивидуальную изменчивость показателей межполушарной функциональной асимметрии амплитудно-ритмических составляющих ЭЭГ близнецов в условиях актуализации мотивации достижения наибольшее влияние оказывают средовые факторы, при этом вклад индивидуально-средовой составляющей в фенотипическую дисперсию выше, чем вклад общесемейной составляющей.

Понятие индивидуальной среды или внутрисемейной, уникальной, специфической, различающейся, неразделенной, случайной подразумевает разнообразие пренатальных условий, социально-психологические особенности среды, специфические для индивида [3; 5; 6].

В результате исследования подтвердилась ещё одна выдвинутая гипотеза, что актуализация у обследуемых в условиях психофизиологического эксперимента мотивации стремления к успеху и избегания неудачи может быть связана с изменением структуры фенотипической дисперсии амплитудно-ритмических составляющих ЭЭГ:

- при актуализации мотивации стремления к успеху может происходить увеличение генетической обусловленности межполушарной асимметрии параметров тета-ритма для фронтальных отведений; альфа-ритма – для фронтальных, париетальных и окципитальных отведений; бета1-ритма – затылочных отведений, при этом для высокочастотных составляющих ЭЭГ (бета2-ритма) может наблюдаться уменьшение генетической обусловленности межполушарной асимметрии для центральных, темпоральных и париетальных отведений;
- при актуализации мотивации избегания неудачи может происходить уменьшение генетической обусловленности межполушарной асимметрии параметров альфа-ритма для фронтальных, темпоральных и окципитальных отведений; бета1-ритма – затылочных и фронтальных отведений; бета2-ритма – центральных и париетальных отведений.

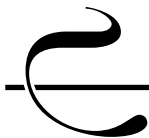
### Литература

1. Анохин П.К. У зловые вопросы теории функциональной системы. – М.: Наука. 1980. 196 с.
2. Воробьёва Е.В. Интеллект и мотивация достижения: психофизиологические и психогенетические предикторы. – М.: Изд-во «КРЕДО», 2006. – 288 с.
3. Егорова М.С., Зырянова Н.М., Паршикова О.В., Пьянкова С.Д., Черткова Ю.Д. Генотип. Среда. Развитие. – М.: ОГИ, 2004. – 576 с.
4. Ермаков П.Н. Эволюция межполушарной функциональной асимметрии мозга человека: симметрия-асимметрия когнитивных процессов // Материалы IV Всерос-



- сийского съезда РПО. 18-21 сентября 2007 года: В 3 т. – Москва – Ростов-на-Дону: Издательство «КРЕДО», 2007. – 374 с.
5. Малых С.Б. Генетические основы индивидуально-психологических различий: развитие и структура психологических и психофизиологических признаков / Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. – М., 2000. – 48 с.
  6. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / Под ред. И.В. Равич-Щербо. – М., 1988.
  7. Судаков К.В. Системокванты жизнедеятельности / У стойчивое развитие. Наука и практика. Специальный выпуск «V Общенациональный экологический форум России». – Дубна, 11-12 июля 2003 г. – 2003. - №3. - С. 127-140.





Гоцева Ю.А.

## Влияние пола подростков на содержание предъявляемых ими образов

Интерес к проблеме самопредъявления личности в общении существенно возрос в отечественной психологии за последнее десятилетие. Этому способствовали многие социальные процессы в нашем обществе, которые заставили людей задуматься над тем, какими они выглядят в глазах окружающих, и как можно повлиять на формирование представлений о себе у партнеров по общению. Самопредъявление рассматривается нами как намеренное и осознаваемое поведение, направленное на создание определенного (чаще всего позитивного) образа у окружающих. Одна из наиболее трудных задач в изучении индивидуальных особенностей самопредъявления состоит в ответе на вопрос, как ребенок, а затем подросток, научается подавать себя в общении с окружающими людьми, какой образ себя он выстраивает в глазах окружающих людей.

Большую роль в этом процессе играют социальные ожидания, которые существуют в каждой культуре относительно поведения представителей разного пола. Каждый человек старается показать себя в соответствии с этими ожиданиями для того, чтобы получить одобрение со стороны окружающих людей. В последние годы в отечественной психологии появились работы, посвященные анализу различий в самоописаниях мужчин и женщин [1; 2], а также восприятию подростками образов мужчин и женщин [3]. Однако различия в самопредъявлении подростков разного пола в отечественной психологии не исследовались.

Задачей описываемой части нашего исследования было изучение содержательных характеристики образов, предъявляемых подростками разного пола в межличностном общении.

Эмпирическим объектом данного исследования выступили школьники 10-х классов: 50 девушек и 50 юношей. В качестве методики для диагностики индивидуальных особенностей самопредъявления подростков использовался тест СМО (самопредъявление в межличностном общении), разработанный И.П.Шкуратовой на основе техники репертуарных решеток Дж. Келли [4].

Процедура выполнения этого теста состоит из двух этапов. На первом этапе испытуемому предлагается ролевой список, который включает лиц из ближайшего окружения, и испытуемый должен подобрать конкретных людей, выполняющих эти роли. В данном исследовании ролевой список включал следующих партнеров по общению: мать, отец, сестра, брат, друг, подруга, классный руководитель, одноклассник, одноклассница. На втором этапе испытуемому предлагался список из 50 черт личности, и давалась инструкция представить мысленно общение с каждым человеком из ролевого списка и подумать, какое качество он демонстрирует в общении с ним в первую очередь. Затем испытуемый должен был оценить, насколько он стремится выглядеть таким же в общении с другими людьми, пользуясь оценками:



2 балла – очень стремлюсь, 1 балл – стремлюсь иногда, 0 – совсем не стремлюсь. Таким способом испытуемый заполнял таблицу оценок, в которой строками были предъявляемые качества, а столбцами люди, в адрес которых они предъявляются.

Наиболее часто избираемыми качествами у юношей оказались следующие характеристики: взрослый (82% респондентов у казали его в ответах), сильный (80%), у мный (66%), уверенный (62%), способный (56%), ответственный (48%), дружелюбный (42), воспитанный и независимый (по 36%), современный (34%). В сумме на эти качества приходится 60% всех выборов, поэтому можно считать, что они являются основой обобщенного образа, предъявляемого юношами в общении.

Девушки в общении с окружающими наиболее часто предъявляют следующие качества: дружелюбная (отметило 66% респонденток), понимающая (56%), надежная (54%), способная (48%), эмоциональная (40%), внимательная (40%), общительная (36%), откровенная (35%), ответственная (34%), современная (33%). Именно эти качества можно считать базовыми в образе, предъявляемом девушками в отношении разных лиц из ближайшего окружения.

Если сравнить эти качества с теми, которые наиболее часто назывались юношами, то видно, что совпадают только четыре качества: способный, ответственный, дружелюбный и современный, но и они имеют разную частоту встречаемости. Нетрудно заметить, что обобщенные образы, которые демонстрируют подростки, вполне соответствуют фемининному типу у девушек и маскулинному у юношей.

Для более обобщенного анализа все перечисленные характеристики были разделены на семь групп: деловые, интеллектуальные, альтруистические характеристики, характеристики, указывающие на близость в отношениях респондента с другими людьми, характеристики, являющиеся социально одобряемыми, характеристики привлекательности и социально неодобряемые качества. Степень представленности категорий определялась числом подростков, назвавших ту или иную характеристику.

Как показал анализ данных, юноши чаще всего демонстрируют в процессе общения деловые, социально одобряемые и альтруистические качества. Вторую позицию занимают характеристики привлекательности и интеллектуальные качества. Демонстрация близости отношений и социально неодобряемых качеств осуществляется юношами наиболее редко (например, по сравнению с деловыми качествами реже в пять раз).

Наиболее часто демонстрируемыми категориями у девушек оказались деловые, альтруистические качества и характеристики привлекательности. Среднюю позицию заняли социально одобряемые качества и характеристики близости отношений. Интеллектуальные качества занимают шестое место по частоте предъявления в общении, и совсем редко девушки умышленно демонстрируют социально неодобряемые качества.

Нами был проведен анализ влияния пола партнера по общению на степень предъявления фемининных и маскулинных качеств подростками, который показал следующую тенденцию. Юноши стремятся в общении с представителями обоих



полов предъявлять маскулинные черты, причем различий в степени предъявления этих характеристик мужчинам и женщинам не наблюдается. Фемининные черты предъявляются ими в два раза меньше, независимо от пола партнера по общению.

У девушек стратегия самопредъявления более сложная. В общении с лицами своего пола девушки предъявляют больше маскулинные черты, а в общении с противоположным полом – фемининные. Иначе говоря, представительницам своего пола они склонны предъявлять образ уверенных в себе, способных, ответственных, самостоятельных и умных девушек, а мужчинам и юношам образ привлекательных, обаятельных, веселых, понимающих, дружелюбных, нежных и эмоциональных.

Подводя итог анализу влияния пола подростков на содержание предъявляемых ими образов, можно заключить следующее. Юноши склонны предъявлять в общении традиционный мужской образ с преобладанием маскулинных черт, включающий деловые, интеллектуальные черты и характеристики, одобряемые социумом, позволяющие добиться у спеха.

Девушки склонны предъявлять более многогранный образ, включающий как традиционно женские качества (альтруистические, характеристики привлекательности и черты, указывающие на близость отношений), так и маскулинные (деловые и интеллектуальные характеристики).

### **Литература**

1. Визгина А.В., Пантеев С.Р. Проявление личностных особенностей в самоописаниях мужчин и женщин // Вопросы психологии. – 2001. – №3. – С. 91–100.
2. Кошелева Ю.П. Самопредъявление одиноких людей в тексте газетных объявлений // Вопросы психологии. – 1998. – № 2. – С. 107–115.
3. Харламенкова Н.Е. Образы мужчины и женщины у подростков // Современная психология: Состояние и перспективы исследований. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. – С. 140–153.
4. Шкуратова И.П., Гоцева Ю.А. Самопредъявление подростков в межличностном общении // Прикладная психология: достижения и перспективы. – Ростов-на-Дону: изд-во Фолиант, 2004. – С. 267–283.



**Гринь Е.И.**

## Эмоциональный интеллект как ресурс преодоления эмоционального выгорания в спортивной деятельности

Исследование различных форм стресса и их влияния на здоровье и профессиональную деятельность человека является предметом многочисленных исследований прикладных отраслей психологии последних десятилетий. Особое внимание уделяется проблематике стресса на рабочем месте, он имеет многофакторную природу, и негативно влияет не только на соматическое и психическое здоровье человека, но и на всю внутреннюю среду организации в целом [2].

Профессиональный стресс имеет различные формы проявления, одной из них является синдром выгорания. Изначально данный феномен был обнаружен у специалистов «помогающих» профессий, но затем круг профессионалов, подверженных ему значительно расширился.

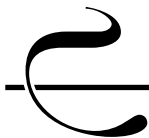
Одной из актуальных задач исследования синдрома эмоционального выгорания является изучение его природы, в частности тех внутренних факторов, которые могут способствовать его возникновению. Большинство исследователей предполагают, что существуют определенные личностные особенности человека, способствующие развитию симптомов выгорания. К ним относятся самооценка, тревожность, поведение типа А, самоуважение, чувство юмора, предпочитаемые человеком стратегии преодоления стресса, локус контроля, эмпатия, эмоциональный интеллект, мотивация работника [3].

Спорт – один из видов профессиональной деятельности человека, существенной особенностью которого является ориентация на высокий уровень достижений и демонстрация их в стрессовых условиях.

Для современного спорта высших достижений характерна высокая интенсивность соревновательной деятельности спортсменов. В большинстве видов спорта существуют многоэтапные кубковые соревнования, которые продолжаются практически в течение всего года. Это, безусловно, приводит к росту физических и психических нагрузок, вследствие этого, к выгоранию проявляют интерес не только спортивные психологи и тренеры, но и высококлассные спортсмены.

Основными симптомами эмоционального выгорания в спорте являются: отсутствие желания выступать, отсутствие интереса к спортивной деятельности, нарушение сна, физическое и психическое изнеможение, сниженный уровень самооценки, нарушение настроения, злоупотребление препаратами, переоценка ценностей, эмоциональная изоляция, повышенная тревожность, сниженный уровень физической активности, трудности в межличностных отношениях, ригидное поведение.

Последствия выгорания могут быть различны. По мнению А.Л. Смита, реакция на стресс в спорте зависит от личности и мотивации. Один спортсмен может



«выгореть» и уйти из спорта, тогда как другой может справиться с трудностями и остаться [5].

Благополучие спортсменов и их достижения в современных условиях во многом зависит от наличия ресурсов преодоления различных стрессовых ситуаций, данными ресурсами могут выступать личностные особенности спортсменов, в частности эмоциональный интеллект.

Эмоциональный интеллект представляет собой «совокупность эмоциональных и социальных способностей, таких, как способности к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, к управлению эмоциональной сферой и самомотивации» [1]. Тесная взаимосвязь всех его структурных компонентов способствует эффективному межличностному взаимодействию.

**Цель исследования** – изучение взаимосвязи эмоционального выгорания с эмоциональным интеллектом спортсменов.

**Методы.** Для выявления проявлений эмоционального выгорания был использован адаптированный нами тест-опросник, разработанный К. Маслач и С. Джексоном (ABQ). Он позволяет установить 3 показателя эмоционального выгорания: уменьшение чувства достижения, эмоциональное/физическое истощение, обесценивание достижений [4].

Эмоциональный интеллект оценивался с помощью методики Н. Холла, предназначенной для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемых в эмоциях и управления эмоциональной сферой на основе принятия решений. Он содержит 5 шкал: эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей.

В исследовании участвовали 115 спортсменов, интенсивно занимающихся спортом, из них 70 мужчин и 45 женщин, возраст от 14 до 29 лет, стаж занятий спортом от 1 до 15 лет.

**Результаты.** Результаты корреляционного исследования позволяют говорить о значимой обратной взаимосвязи между показателем эмоционального выгорания «уменьшение чувства достижения» и распознаванием эмоций в мужской выборке ( $r = -0.31, p < 0,01$ ).

В женской выборке обнаружены обратные достоверные взаимосвязи между показателем эмоционального выгорания «эмоциональное/физическое истощение» и самомотивацией ( $r = -0.38, p < 0,01$ ), управлением своими эмоциями ( $r = -0.37, p < 0,01$ ); показателем эмоционального выгорания «обесценивание достижений» и самомотивацией ( $r = -0.41, p < 0,01$ ), управлением своими эмоциями ( $r = -0.38, p < 0,01$ ); суммарным значением эмоционального выгорания и управлением своими эмоциями ( $r = -0.41, p < 0,01$ ).

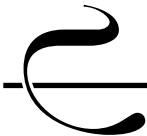
В женской выборке обнаружено большее число взаимосвязей между показателями выгорания и эмоционального интеллекта, чем в мужской, что говорит о большем влиянии эмоций на эмоциональную компетентность и развитие выгорания у респондентов женского пола.



Результаты исследования указывают на значимость для спортсменов эмоциональной компетентности, как фактора успешного преодоления эмоциональных нагрузок. Следовательно, чем выше у спортсменов уровень эмоционального интеллекта, тем ниже вероятность возникновения эмоционального выгорания. Таким образом, существует настоятельная необходимость в психологическом сопровождении подготовки спортсменов и создании психологической службы, которая бы его осуществляла.

### **Литература**

1. Андреева И.Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта // Социально-психологические проблемы ментальности: 6-я Международная научно-практическая конференция. – Смоленск. – СГПУ. - 2004. – Ч.1. – С .22-26.
2. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М., 2006. – 528 с.
3. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер. - 2005. – 336 с.
4. Thomas D. Raedeke & Alan L. Smith (2001). Development and Preliminary Validation of an Athlete Burnout Measure. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 23, 281-306.
5. Jeff Gallimore & Dr. Stephen Burke (2005). Athletic burnout. *Sport & Exercise Psychology*. Australian Catholic University. School of Human Movement (NSW). Sydney, Australia, p. 41-52.

**Козельская А.В.**

## Психология жизненных ресурсов личности: опыт экспериментального исследования

Отечественные и зарубежные психологи неоднократно обращались к проблеме жизненных ресурсов личности, несмотря на то, что они до недавнего времени не попадали в фокус психологических исследований. Однако жизненные ресурсы достаточно часто у читывались исследователями при изучении разных проявлений деятельностной активности человека. Особое внимание им уделялось в связи с попаданием человека в трудные жизненные или экстремальные ситуации. Жизненные ресурсы при этом рассматривались как источник внутренней силы человека, позволяющей ему справиться с необычными, нестандартными ситуациями, а также достичь значительных жизненных успехов в повседневном бытии.

Как показали научные первоисточники, в качестве жизненных ресурсов личности может выступать достаточно обширное поле психологических феноменов человека, относящихся к разным сферам его организации и функционирования. Все жизненные ресурсы человека по их происхождению можно условно разделить на внешние и внутренние.

Внешние жизненные ресурсы человек приобретает, согласно устоявшейся в психологии позиции, благодаря социальному способу своего существования. Социальная поддержка, симпатии, взаимопомощь и прочие социальные феномены выступают в ряде случаев необходимым фактором достижения человеком необходимого жизненного благополучия. Однако, как показывают научные свидетельства, для того, чтобы воспринять внешнюю поддержку, индивид должен обладать определенными личностными предпосылками и внутренними ресурсами.

Внутренние ресурсы связаны с некими заложенными в человеке возможностями, дающими ему возможность преодолевать разные стресс-факторы и трудности внутреннего и внешнего плана. В качестве таких внутренних возможностей в психологии обозначались познавательные возможности человека, его интеллект, эмоциональные ресурсы, духовный потенциал, ряд личностных возможностей и пр. Спектр данных феноменов, как показывают наши теоретические изыскания, достаточно обширен. Имеются отдельные попытки их систематизации, но они носят, по преимуществу, у мозрительный характер и не имеют под собой экспериментального обоснования.

Нами предпринята попытка на опытной основе выделить психологические феномены, образующие жизненные ресурсы человека, изучить структурную организацию психологических феноменов, входящих в состав жизненных ресурсов личности, осуществить дифференциацию жизненных ресурсов личности по группам инвариантных и изменяемых составляющих а также провести психологический анализ основных типов личности, обладающих разными доминантами составляющих жизненных ресурсов.



В числе значимых исследовательских задач оказались и выявление особенностей социальной мобильности у разных групп испытуемых, обладающих разными доминантами составляющих жизненных ресурсов, и разработка рекомендаций практическим психологам по у чету психологической структуры жизненных ресурсов личности.

По итогам первого этапа работы была сформирована экспериментальная выборка объемом 320 человек. Стратегией формирования экспериментальной выборки выступило привлечение реальных групп. Эксперимент проводился на группе лиц, обратившихся в Центр социально-психологической помощи населения «Рост» г. Армавира по различным проблемам.

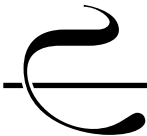
В результате отбора в базовый исследовательский пакет вошли следующие тестовые методики: опросник социально-психологической адаптированности (СПА), самоактуализационный тест (САТ), методика Дж. Роттера «Уровень субъективного контроля» (УСК), методика Холмса и Раге, краткий ориентировочный тест (КОТ), методика «Индекс жизненного стиля» Р. Плучика и Г. Келлермана, методика «Смыслжизненные ориентации» Д.А. Леонтьева (СЖО), методика оценки способности к эмпатии А. Мехрабиен, Н. Эпштейн.

В силу отсутствия экспериментально-обоснованных данных о структуре жизненных ресурсов человека значительную часть нашей эмпирической работы составило выявление содержания и структурирования данного психологического феномена. Сочетание идеографического и номотетического подходов, привлечение исследовательского арсенала математико-статистических методов позволило не только установить основное содержание и структурную организацию жизненных ресурсов личности, но и осуществить дифференциацию испытуемых на три группы в зависимости от характерных им доминант содержания жизненных ресурсов. Основываясь на результатах экспериментального исследования, нами были построены психологические портреты субъектов с разными доминантами жизненных ресурсов.

По итогам проведенной теоретико-экспериментальной работы были следующие выводы:

- Жизненный ресурс личности, привлекаемый ею для достижения успешности в разных сферах жизнедеятельности и преодоления возникающих при этом трудностей и экстремальностей, представляет собой сложное психологическое образование, включающее в себя феномены, относящиеся к разным сферам индивидуальной и социальной активности.
- Жизненные ресурсы личности связаны со следующими психологическими показателями: самопринятие, принятие других, эмоциональная комфортность, компетентность во времени, ценностные ориентации, гибкость поведения, сензитивность к себе, спонтанность, самоуважение, представления о природе человека, развитие познавательных потребностей, креативности, общая интернальность, стрессоустойчивость, интеллектуальное развитие, напряженность психологических защит, наличие целей в жизни, интерес и эмоциональная насыщенность жизни, удовлетворенность самореализацией, локус контроля – Я, локус контроля – жизнь, уровень эмпатии.





- В привлекаемых жизненных ресурсах выделяются инвариантные и изменяемые составляющие, обеспечивающие успешность субъекта в различных видах активности. К инвариантным составляющим жизненных ресурсов относятся познавательные-интеллектуальные, волевые, мотивационно-ценностные составляющие психики человека, оказываемая ему помощь окружающих. К изменяемым составляющим жизненных ресурсов человека относятся его материальные ресурсы, здоровье, эмоции.
- Жизненные ресурсы личности по их индивидуальной проявленности структурируются в три группы: 1) сочетание познавательных-интеллектуальных и эмоциональных компонентов жизненного ресурса; 2) ценностно-смысловой компонент жизненных ресурсов; 3) социально-психологический компонент жизненного ресурса.
- Жизненный ресурс обладает межсубъектной дифференциацией, обусловленной доминантами внешних или внутренних источников совладания. Первый тип субъектов с преобладанием познавательных-интеллектуальных и эмоциональных компонентов жизненных ресурсов характеризуется высоким уровнем стремления к познанию окружающего мира, интеллектуальностью, креативностью, чуткостью к себе, высокой стрессоустойчивостью и переживанием состояния эмоционального комфорта. Второй тип субъектов с преобладанием ценностно-смысловых компонентов жизненных ресурсов обладает устойчиво сформированной ценностной ориентацией, наличием жизненных целей, обращенных в достаточно далекое будущее, при этом его представители удовлетворены настоящим, принимают себя в нем, переживают удовлетворенность от жизни и устойчивый интерес к ней. Третий тип субъектов с преобладанием социально-психологических компонентов жизненных ресурсов характеризуется получением жизненных сил в позитивном взаимодействии с окружающими, принятии всех людей на положительном эмоциональном, эмпатийном уровне, безусловно позитивном отношении к каждому человеку, построении гибкого взаимодействия с социумом.
- Субъекты с разными доминантами жизненных ресурсов различаются по характеристикам социальной мобильности. Наибольшую социальную мобильность проявляют субъекты с доминантами внешних жизненных ресурсов.

### **Литература**

1. Котова И.Б., Власова О.Г. Реализация ресурсного подхода в контексте идей субъектности личности // Личность как субъект бытия: теоретико-методологические основания анализа. – Краснодар, 2005.
2. Леонтьев Д.А. Тест смысловых-жизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.
3. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. – 2001. – № 1.
4. Нартова-Бочавер С.К. Coping behavior в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. – 1997. – Т.18, №5.
5. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «Бахрах», 1998. – 672с.



**Кругелёва Л.Ю.**

## **Формирование толерантного сознания как одна из основных задач современной системы образования**

О проблеме толерантности у же сказано и написано достаточно много. Однако, несмотря на это, вопросы, касающиеся толерантного поведения и толерантного сознания, не становятся менее острыми. Проблема толерантности в современном мире остается темой для дискуссий общественно-политических, религиозных и научных сообществ, как в нашей стране, так и за рубежом. И это обусловлено рядом причин.

Во-первых, у же сложившиеся экономические условия, прогрессирующий экологический кризис, распространение пронизывающих все окружающее пространство информационных потоков и многое другое в совокупности увеличивают противоречия и разрыв между интересами отдельной личности и обществом в целом, отдельными государствами и мировым сообществом.

Во-вторых, эти противоречия влекут за собой возрастающую социальную нестабильность и напряженность, угрозу безопасности каждой отдельной личности и государствам в целом, рост социальной конфликтности, терроризма и экстремизма, миграцию населения, и, как результат, радикальные структурные изменения всей системы мироустройства в целом и формирование многоязычного и многокультурного общества.

Именно поэтому проблема толерантности является одной из главных «болевых точек» современной действительности.

Как указывается в «Декларации принципов толерантности», утвержденной резолюцией 5.61 на Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года: «Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. ... Толерантность должны проявлять отдельные люди, группы и государства».

Говоря о толерантности, необходимо отметить, что, во-первых, она может иметь различные варианты проявления такие, как этническая, конфессиональная, гендерная, субкультурная, возрастная, профессиональная, политическая и др.

Во-вторых, она также может иметь различную степень выраженности. Так, Л.М. Дробужева и Г.У. Солдатов выделяют следующие типы отношений в системе «индивид – группа»:

- активная толерантность (открытость, готовность к межэтническим контактам);
- пассивная толерантность (нерегулярность межэтнических контактов, склонность общаться с представителями своей национальности при сохранении позитивного отношения к представителям иноэтнических групп);



- избирательная толерантность (межэтнические контакты носят ограниченный характер по какому-либо признаку – языку, религиозной принадлежности, культурным особенностям);
- вынужденная толерантность (межэтнические контакты возникают под давлением обстоятельств и носят сугубо деловой характер);
- интолерантность (категорическое нежелание взаимодействовать с людьми другой культуры).
- И, в-третьих, толерантность может проявляться на разных уровнях:
  - как психофизиологическая устойчивость личности (нервно-психическая устойчивость, стрессоустойчивость, устойчивость к различным травмирующим ситуациям и т.п.);
  - как совокупность индивидуальных качеств личности (устойчивость к неопределенности, устойчивость к конфликтному поведению, гибкость, эмпатия и т.д.);
  - как система личностных и групповых установок и ценностей (устойчивости к многообразию мира, к этническим, культурным, социальным и другим различиям).

Все это в совокупности и образует толерантное сознание личности. Поэтому и его формирование также должно осуществляться сразу по нескольким уровням: на уровне личности, на уровне семьи и референтной группы, на уровне более широкого социального окружения и на уровне государства и общества в целом.

Система образования является миниатюрной моделью, в которой в сконцентрированной форме проявляются все особенности современного общества и которая охватывает наиболее важные для формирования мировоззрения и ценностных установок личности возрастные этапы. Поэтому именно в процессе обучения и воспитания подрастающего поколения формированию толерантного сознания должно уделяться особое внимание.

На каждом возрастном этапе формирование толерантного сознания имеет свои особенности. Так, в младшем школьном возрасте, с одной стороны, необходимо научить ребенка принимать другого как значимого и ценного, а с другой стороны, важно научить его критически относиться к своим собственным взглядам. Особенностью подросткового возраста является формирование чувства культурной идентичности личности и выработка основ ее дальнейшего социального поведения. Юношеский возраст особенно сензитивен к восприятию новых взглядов и ценностей. Этот период отличается стремлением к пересмотру уже установленных норм и правил, подверганию сомнению и критике всех окружающих явлений, выработке собственных мнений и поиску собственных ценностей, т.е. он характеризуется процессами активного формирования своих собственных мировоззренческих позиций личности. Особую значимость в этот период имеют те ценности и смысложизненные ориентиры, которые будут предложены молодому поколению более старшими наставниками. Поэтому для формирования толерантного сознания особенно важно, чтобы наряду с такими ценностями, как любовь



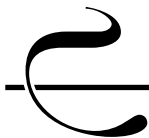
к Родине, национальное единство и достоинство, соблюдение обычаев и традиций своей культуры и вероисповедания, были также восприняты и усвоены молодежью такие ценности, как уважение национальных и культурных особенностей другого этноса, его взглядов и убеждений, а также признание права другого быть иным.

Подводя итог, можно еще раз подчеркнуть, что современное общество в значительной степени заинтересовано в формировании мировоззрения молодежи с точки зрения гуманистического подхода, одной из основных составляющих которого является толерантное сознание.

Следует еще раз отметить, что толерантное сознание представляет собой совокупность проявлений разных уровней и видов толерантности и его формирование также должно быть системно организовано в различных сферах жизни человека. Поэтому, одной из важнейших задач современной системы образования является формирование и воспитание толерантного сознания личности с учетом ее возрастных и социальных особенностей, поскольку гармоничное развитие и существование в едином обществе представителей различных культур возможно только при условии наличия у них толерантного сознания.

### **Литература**

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. (Психолого-дидактический подход). – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 2003. – 480 с.
2. Асмолов А.Г., Солдатова Г.У. О смыслах понятия «толрантность» // Век толрантности: Научно-публицистический вестник. – М., 2001.
3. Дробижева Л.М. Толрантность и рост этнического самосознания: пределы совместимости // Толрантность и согласие / Отв. ред. В.А. Тишков. – М., 1997.
4. Практикум по психодиагностике и исследованию толрантности личности. / Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. – 112 с.
5. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Жить в мире с собой и другими: Тренинг для подростков. – М.: Генезис, – 2000. – 112 с.



Левченко А.В.

## Аспекты личностной готовности современного мужчины к отцовству

Родительство является не только биологическим, но и биосоциальным и социокультурным явлением, его характеристики по-разному взаимодействуют между собой. Отношения родителей и ребенка зависят от их собственного пола и пола ребенка, возраста ребенка, конкретных социальных условий, традиций [2,3], а также, мы предполагаем, от собственного опыта детства взрослого и его представлений об идеальных и реальных родителях. Воспитательное влияние примера родителей связано с моральным обликом отца и матери, общим укладом семьи, обстановкой в родительском доме. Для ребёнка семья - это микросреда, общество, которое оказывает влияние на становление его личности. Особенно влияние на детей оказывает авторитет родителей [6]. Таким образом, именно в семье ребёнок получает первые сильные и яркие впечатления.

Кроме того, отцовство, родительство, материнство являются элементом репрезентативной культуры общества, закрепляющей данные образцы как должное, когда средства массовой информации выступают в качестве субъекта социального конструирования реальности. В результате, «медийная продукция стереотипизирует гендерные мифы общественного сознания и выдает их в качестве готовых моделей поведения или национальных архетипов, которые не только отражают существующие модели отцовства, но представляют собой прямые инструкции к действию» [8]. К примеру, современная рекламная продукция демонстрирует родительские образы, свойственные традиционной, патриархальной культуре, противопоставляя образу непрактичного, не способного ухаживать за ребенком отца образ умелой и практичной матери, подчеркивая существующие в обществе межполовые отношения, игнорируя тем самым декларируемое равноправное участие родителей в воспитании детей.

Действительности, участие отца в воспитании ребенка невозможно переоценить, оно необходимо для формирования полноценной личности, при условии четкого различения родительских ролей, оказывает положительное влияние на развитие детей. Психологическая подготовка мальчика к будущей роли отца обеспечивает его тесные эмоциональные контакты с собственным ребенком, повышает удовлетворенность своей отцовской ролью.

Формирование психологической готовности мужчины к отцовству начинается задолго до получения известия о беременности супруги. Внутренняя (психологическая) готовность к отцовству складывается на основе опыта, который демонстрировал отец мужчины: индивидуальный стиль отцовства является базисом для формирования личности ребенка, психологических особенностей, которые в дальнейшем будут определять стратегии поведения в различных жизненных

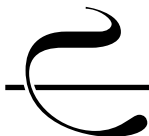


ситуациях. В юношеском возрасте осуществляется выработка ценностей, ценностных ориентаций, жизненных планов, утверждается самостоятельность, что настраивает личность на поиск жизненного смысла, направленного на будущее. В зрелом возрасте происходит стабилизация всего жизненного уклада индивида и его личностных особенностей. Переход мужчины от холостяцкого образа жизни к семейному, период его подготовки к рождению детей психологи обоснованно считают кризисными этапами [7]. На пути к осознанному отцовству мужчина должен ответить на вопрос: насколько он готов к отцовству, что может дать своему ребенку, несмотря на все тяготы супружеской жизни, чем готов пожертвовать. Умение ответить на этот вопрос характеризует степень готовности женщин и мужчин стать родителями [9].

Для того, чтобы определить, каким отцом быть «мне самому», мужчина обращается к детскому опыту, полученному в собственной родительской семье. Модель отцовства, которую демонстрировал отец (другой значимый близкий мужчина) обеспечивает личность готовым образцом, объектом идентификации. Образ значимого другого становится *эталон*ом, ориентирующим саморазвитие мужчины. Более того, исследователи Дж. Болен [1], К. Кенфилд [4] подтверждают, что непосредственно отцовство актуализирует неизжитые детские психологические проблемы, личностные конфликты. Поэтому, велика вероятность того, что молодой отец станет проецировать и переносить собственные детские переживания и обиды в свою «новую» семью. Если образ отца воспринимается сыном как положительный, ребенок стремится стать «таким как папа». В противном случае, когда воспитательный процесс со стороны отца сопровождался безразличием, физическими наказаниями, частым или постоянным отсутствием, повзрослев, молодой человек говорит: «Я таким никогда не буду!». И теперь негативный образ отца является меркой для сравнения, исходной точкой для движения к противоположному образу-идеалу (действие от противоположного).

Таким образом, можно заключить, что представление об отцовстве у мужчины складывается, во-первых, из его опыта, полученного до собственного отцовства, во-вторых, из ожиданий, связанных непосредственно с родительством. Опыт «до собственного отцовства» складывается из восприятия реальных взаимоотношений с отцом (или замещающим его лицом) – у свои образцы поведения и реагирования. Также матери часто идентифицируют сына с отцом, иногда сравнение носит положительный, иногда и отрицательный характер («Ты совсем как твой папочка», «Ну, вылитый отец!»). Образ отца, не всегда достоверный, рисуют СМИ, кино- и литературные герои.

Исследование феноменологического пространства отцовства затрудняется целым рядом факторов. Во-первых, можно однозначно сказать, что картина отцовства для каждого мужчины уникальна и индивидуальна, т.к. складывается из аспектов отношений с собственным отцом, родительских взаимоотношений как трансляции модели семейного поведения. В связи с этим при исследовании личностных характеристик мужчин-отцов (будущих отцов) крайне важным оказывается



наличие в анкете биографического блока, из которого становится ясным, проживал ли ребенок в семье с родным отцом, до какого возраста. Если отца не было рядом, был ли человек, который заменил отца, взяв на себя воспитательные функции (дедушка, отчим, крестный, дядя и пр.). Во-вторых, на формирование образа идеального отца в сознании молодого мужчины, безусловно, влияют стереотипы, существующие в современном обществе [5]. В-третьих, тема взаимоотношений с собственным отцом актуализирует прошлый опыт мужчины, который не всегда оценивается как положительный. В связи с этим, некоторые респонденты с нежеланием обсуждают данную тему, игнорируя некоторые блоки опросника, либо полностью отказываются от участия в исследовании. Перед исследователем встает задача подготовки испытуемого к работе с негативным опытом, нахождения способов проникновения к воспоминаниям о детско-родительских отношениях сквозь психологические защиты. Совокупность данных факторов затрудняет не только технический аспект сбора эмпирического материала, но и осложняет процесс классификации полученных данных.

### **Литература**

1. Болен Джин Шинода. Боги в каждом мужчине. Архетипы, управляющие жизнью мужчин. Перевод Е. Мирошниченко. – М., 2005.
2. Борисенко Ю.В. Психология отцовства//Журнал практического психолога. – №1, 2007.
3. Евсеенкова Ю.В. Отцовство как психологический фактор развития личности. Диссертация канд.психол.наук. – Новосибирск, 2006.
4. Кенфилд Кен. Сердце отца. Как отцы могут изменить будущее своих детей. Санкт-Петербург – Киев, 2001.
5. Левченко А.В. Образ отца как эталон личности для молодого мужчины//Материалы IV Всероссийского съезда РПО «Психология – будущему России», Ростов-на-Дону, 18-21 сентября 2007.
6. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. Махачкала: Издательство «Юпитер», 2000. – 189 с.
7. Олифиревич Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. – СПб.: 2006.
8. Рыбалко И.В. Трансформация отцовства в современной России. Автореферат диссертации. – Саратов, СГТУ, 2006.
9. Смирнова Е.Г. Феноменология родительства в молодых семьях//Психология зрелости и старения. – №1 (29). –2005. – С. 72–79



**Мансурова И.С.**

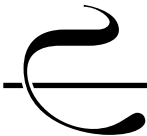
## **Выраженность компонентов надежды в связи с оценкой жизненных событий**

Изучение феномена надежды невозможно «вне жизни», изолировано от социального контекста, в котором находится человек. Вместе с тем, лишь в некоторых работах надежда отмечается в качестве характеристики не только внутреннего мира индивида, но и в качестве характеристики межличностных, групповых, общественных отношений [2, 4, 6]. В связи с этим, обращение к проблеме надежды предполагает анализ социально-психологических аспектов человеческого бытия. Надежда находит свое выражение на разных уровнях проявления личности: от принятия решения в конкретных социальных ситуациях, сопровождающееся определенными эмоциональными переживаниями, до построения человеком стратегии жизни, определения им способа «бытия в мире». Анализ и обобщение работ, выполненных на стыке социальной психологии, психиатрии, психоанализа, медицины и психотерапии [1, 3, 5, 7], позволил сделать вывод о том, что надежда является интегральной социально-психологической характеристикой субъекта, включающей в себя три структурных компонента: аффективный, когнитивный и конативный; связанной с оценкой и восприятием жизненных событий. Учитывая, что особенности интерпретации субъектом жизненных событий, ситуаций своей жизни, характер взаимодействия с ними, является отражением устойчивых субъективных предпочтений, ценностей, относительно стабильных личностных качеств, можно предположить, что структура надежды, являясь одним из важнейших модусов социального бытия, отражает особенности взаимодействия субъекта с жизненными событиями, ситуациями, другими людьми, обуславливая его отношение к жизни в целом. В большинстве работ отмечается, что жизненными становятся события, связанные со сферой межличностного взаимодействия, с изменением социального окружения, изменением профессионального и социального статусов и т.д.

Следует отметить, что в отечественной социальной психологии до последнего времени не рассматривалась надежда как интегральный феномен, не ставился вопрос о детерминации выраженности компонентов надежды позитивными и негативными жизненными событиями.

В нашем исследовании будем исходить из представления о надежде как интегральном, социально-психологическом феномене, проявляющемся в определенном социальном контексте не только в качестве эмоционального состояния субъекта, но и как обобщенное ожидание достижения цели, настойчивость и упорство, стремление и способность находить пути достижения цели, личностный контроль времени; связанном с оценкой и восприятием субъектом жизненных событий и его отношением к своей жизни. При этом можно предположить, что выделенные на теоретическом уровне формы проявления надежды, образуют ее структурные компоненты – эмоционально-оценочный и когнитивно-действенный.





Исходя из вышесказанного, цель исследования – изучить взаимосвязи между выраженностью компонентов надежды и оценками значимых жизненных событий. Эмпирическим объектом исследования выступили 263 человека, из них 77 мужчин и 186 женщин в возрасте от 18 до 68 лет.

С целью изучения структуры надежды и определения степени выраженности ее компонентов применялись шкала безнадежности А.Бека (в модификации А.А.Горбаткова), шкала диспозиционной надежды С.Снайдера, опросник мотивации достижения А.Реана, шкала «личностный контроль времени» из методики «Шкала установок ко времени Ньютона» (в модификации К.Муздыбаева). С целью анализа и адекватной интерпретации полученных на их основе данных были применены процедуры факторного и корреляционного анализов и сформулирован вывод о том, что надежда как социально – психологический феномен может быть представлена сочетанием двух компонентов – эмоционально-оценочного и когнитивно-действенного. Выраженность этих компонентов у одного и того же субъекта не всегда является взаимосвязанной: проявление «эмоциональной надежды» не обязательно сопровождается осознанием вероятности достижения объекта надежды, рациональным прогнозированием и преобразовательной активностью, составляющими «когнитивно-действенную надежду».

С целью изучения оценок жизненных событий использовались методика Л.Ф.Бурлачука «Психологическая автобиография»; методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге, модифицированная нами. Данные, полученные на их основе были проинтерпретированы исходя из результатов корреляционного анализа. Сформулированы следующие выводы. Во-первых, эмоционально-оценочный и когнитивно-действенный компоненты надежды, представленные состоянием надежды, обобщенным ожиданием, настойчивостью и упорством, стремлением и способностью находить пути достижения цели, сопряжены с количеством ( $r=0,23$ ), временем ретроспекции ( $r=0,17$ ) и антиципации жизненных событий ( $r=0,24$ ), со значимостью, которой наделяет субъект различные по модальности прошедшие ( $r=0,18$ ) и планируемые им будущие ( $r=0,26$ ) события своей жизни. Во-вторых, наиболее значимые для респондентов прошедшие события связаны с изменением социального окружения. Наиболее значимыми будущими событиями являются события личностно-психологического типа, связанные с «Я» личности. В-третьих, были выделены три группы жизненных событий по степени их влияния на надежду: 1) «жизненные события, вселяющие надежду»; 2) «жизненные события, лишаящие надежды»; 3) «жизненные события, не влияющие на надежду». При этом, к событиям, вселяющим надежду, относятся: появление нового члена семьи, рождение ребенка; свадьба, женитьба; изменение должности, повышение служебной ответственности; выдающееся личное достижение; начало или окончание обучения в учебном заведении и др. Группу «жизненных событий, лишаящих надежды», образуют такие события как смерть супруга, смерть близкого члена семьи; смерть близкого друга; тюремное заключение; разезд с супругом без оформления развода, разрыв отношений



с партнером; у сильное конфликтности отношений с супругом; у вольнение с работы. «Жизненные события, не влияющие на надежду» - это травма, болезнь; развод; у ход на пенсию; изменение в состоянии здоровья членов семьи; реорганизация на работе; изменение финансового положения; смена места работы; ссуда или заем на крупную покупку; смена стереотипов поведения; изменение социальной активности; изменение индивидуальных привычек и др. В-четвертых, чем большее количество грустных событий произошло в жизни человека, чем более значимы они для него и чем более у далены в прошлое, тем меньшему влиянию жизненных событий подвержена надежда, тем меньшее количество событий способно вселить или лишить человека надежды, тем более устойчивой к влиянию жизненных событий становится надежда. В-пятых, чем большее количество прошедших грустных событий воспроизводит субъект, тем большей значимостью для него обладают превосходяемые им радостные события ( $r=0,35$ ); чем более у далены грустные события в прошлое, тем более у далена временная перспектива планирования радостных событий ( $r=0,14$ ), и тем более значимы для субъекта будущие события ( $r=0,22$ ); у даленность планируемых радостных событий в будущее и степень их субъективной значимости сопряжены с количеством прошедших радостных событий в жизни человека ( $r=0,16$  и  $r=0,22$ , соответственно).

#### **Литература.**

1. Бек А., Раш А., Шо Б., Эмери Г. Когнитивная терапия депрессий. – 1979.
2. Блох Э. Тюбингенское введение в философию. – Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного университета. – 1997. – 394 с.
3. Горбатков А.А. Исследование факторной структуры шкалы безнадежности А. Бека. – Психологический вестник РГУ, 2003.
4. Грот Н.Я. О научном значении пессимизма и оптимизма как мировоззрений. – Одесса: Типография П.А.Зеленаго, 1884.
5. Дьяконов Г.В. Диалогические методы психологического исследования чувств и эмоций. – Кировоград: Код, 2004.
6. Федяев Д.М. Надежда и безнадежность //Рациональность иррационального /Под ред В.И.Колосницына. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 1991.
7. Фромм Э. Революция надежды. Избавление от иллюзий. – М.: Айрис Пресс, 2005. – 352 с.



**Панкратова И.А.**

## Феномен образа карьеры в отечественной психологии

В настоящее время в России происходит преобразование всех сфер общества. В связи с этим феномен карьеры стал объектом изучения во многих исследованиях. Возросший интерес к оценке карьерной успешности личности делает необходимым обращение к представлениям личности о планируемых и желательных характеристиках результатов, пути и субъекта профессионального и карьерного развития (Головаха Е.И., 1988; Джанерьян С.Т., 1998; Молл Е.Г., 1998; Рябкина З.И., 1997; Шевелева А.М., 2000).

Таким образом представление о собственной карьере является формой управления профессиональным будущим (Ефремов Е.Г., 2000; Кирт Н.Л., 2000; Лотова И.П., 2004, 1998 и др.), в то же время представления о будущем планируемом профессиональном и карьерном пути, в том числе образ карьерного пути, образ карьеры (Головаха Е.И., 1988; Молл Е.Г., 1998; Шевелева А.М., 2000) изучены сравнительно мало.

Категория образа является одной из центральных психологических категорий. Она охватывает все формы психического отражения, начиная от единичного восприятия заканчивая всеобщим восприятием [1].

Практические задачи обусловили важность изучения категории «образа» в современной психологии. Отечественные у ченые-психологи рассматривали в своих трудах динамику всей познавательной деятельности, которая включает в себя познание человека человеком, в результате данных исследований были выявлены различия в познании человека человеком от познания предмета или явления (Бодалев А.А., Рубинштейн С.Л., Сеченов И.М. и др.).

Большой вклад в изучении категории образа был внесен российскими учеными (Выготский Л.С., Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. и др.). Было доказано, что только в условиях социального сотрудничества возможно овладение психическими процессами и их продуктами, данный факт в свою очередь влияет на формирование образной сферы личности.

Наиболее полная трактовка понятия «образ» была предложена А.Н. Леонтьевым в работе «Образ мира» (1983). Автор рассматривал образ как действующее начало, которое оказывает регулирующее воздействие не только на восприятие, но и на мотивационную сферу, а через нее и на саму деятельность личности, в этом заключается главная роль образа в процессе психического отражения.

Проанализировав многообразие подходов к определению образа следует отметить, что одной из основных особенностей образа является его предметность и неразрывность с реальностью (Ананьев Б.Г., Рубинштейн С.Л. и др.). Формирование образа — это сложный, развертывающийся во времени процесс, в ходе которого отражение становится все более и более адекватным отражаемому предмету. Эффективность образа — в плане его регулирующей функции по отношению к деятельности субъекта — существенно определяется



тем, насколько он обеспечивает антиципацию, т.е. опережающее отражение (по П.К. Анохину) [2].

Итак, образ прежде всего определяет целеполагание (модели построения будущих действий, образ мира, жизненного пространства, динамичных и устойчивых характеристик поведения). Разные характеристики образа являются базой конкретных действий и построения своего жизненного пути, поэтому уделяется такое большое внимание изучению таких понятий как «образ мира» (Д.Б. Даненова, 2001; Н.Н. Колмогорцева, 2003 и т.д.) и «образ будущего» (Е.Б. Быкова, 2002; А.Л. Коробкин, 2002) и их влиянию на деятельность человека.

Образ будущего есть замысел жизни, внутреннее единство и целостность которого конституируется его ценностью. Дело на будущее конкретизируется в конкретных проектах, планах, задачах, целях, реализация которых, и воплощает жизненный замысел, как один из основных компонентов психологического мира человека [3].

В исследованиях П.К.Анохина и Н.А. Бернштейна «потребное будущее», «цель», «будущий результат» является одним из видов психологического образа будущего, функция которого по отношению к деятельности субъекта определяется тем, насколько данный образ в состоянии обеспечить опережающее отражение.

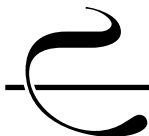
В общей психологии интерес к образу будущего как феномену опережающего отражения воплотился в работе Б.Ф.Ломова и Е.Н.Суркова по исследованию механизма антиципации [4].

По мнению Н.Н.Брагина и Т.А.Доброхотова, особенности прошедшего и будущего индивидуальных времен определяются степенью актуализации индивидуального настоящего времени: «именно оно, видимо, противопоставляет их друг другу. Так, чем более актуально настоящее время субъекта, тем более подавлено в его сознании прошлое (оно воспроизводится лишь произвольно) и тем более очерчено будущее» [5]. Исходя из этого, образ будущего складывается из планируемых событий и потенциальных связей с прошлым и настоящим.

Теоретический анализ показывает, что практически во всех сферах изучения человека образу будущего и процессу его моделирования придается большое значение. Особое значение образу будущего придается при изучении карьеры и формировании карьерных представлений.

Е.Г. Молл, исследуя представление о карьере (в рамках управленческой карьеры) выделяет понятия «образ будущего управленческого пути» и «образ будущей карьеры». В ее работе было описано влияние образа карьеры на управленческую карьеру, помимо этого были описаны факторы влияющие на формирование образа карьеры, характеристики и свойства образа карьеры, однако четкого определения образа карьеры нам не встретилось [6].

Наиболее полным в сфере представлений о профессиональной карьере является исследование И.П. Лотовой образа карьеры. В своем исследовании, анализируя образ карьерного пути, говорит о том, что образ карьеры – это «интеграл наличного состояния личности, способа его изменения и его финишного состояния» [7, с.145].



Е.Г. Молл выделяет следующие характеристики. Основными по ее мнению являются пространственно-временные (длина должностного ряда и возрастные границы планирования). Помимо данных характеристик еще выделяет: последовательность; длительность; уровневые характеристики; константность.

И.П. Лотова выделяет дополнительные характеристики образа будущего карьерного пути: разнообразие; точность; адекватность; гибкость; ближайшая зона; целостность образа; включенность в профессиональную деятельность.

Образ карьеры является способом регуляции жизненной и профессиональной активности личности посредством целеполагания, мотивообразования, смыслообразования, стимуляции и мобилизации. Образ карьеры выполняет функции эмоционального подкрепления и планирования карьерного развития.

### **Литература**

1. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М., 1976.
2. Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А. Образ в системе психологической регуляции деятельности. – М., 1986.
3. Быкова Е.Б. Образ будущего в картине мира и Я - концепции личности: дис... канд. псих. наук. – СПб, 2002.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М., 1984. – 224 с.
5. Асеев В.Г. Значимость и временная стратегия поведения // Психологический журнал. – 1981. – №6 – С. 28-31.
6. Молл Е.Г. Психология управленческой карьеры. – Дис.... докт. психол. наук. СПб., 1994 – 545 с.
7. Лотова И.П. Развитие профессиональной карьеры кадров государственной службы: дис... докт. псих. наук:19.00.13 / И.П. Лотова. – М., 2004. – 398 с.
8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1946.

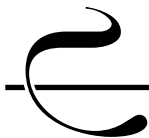


**Пыжова К.В.**

## **Тревожность в общении как причина социальной дезадаптации подростков с низким уровнем успешности речевого и коммуникативного развития.**

Одной из приоритетных тенденций в развитии психологии личности и социальной психологии является осознание роли общения в жизни человека. Разрабатывая проблему общения, ученые и практики едины в утверждении о тождественности общения и жизнедеятельности, так как без общения невозможны деятельность, формирование и развитие личности в целом, а от уровня овладения навыками общения зависит успех в профессиональной деятельности, активность в общественной жизни и, наконец, личное счастье каждого. Известно, что именно подростковый возраст является наиболее сензитивным для становления всех структур личности, характеризуется определением путей вхождения во взрослую жизнь и необходимостью выстраивания конструктивного взаимодействия с миром и с самим собой. Именно в рамках этих взаимоотношений подросток присваивает общественно-исторический опыт, усваивает общественно-значимые нормы и функции, знакомится с содержанием социальных ролей.

Ярко выраженная коммуникативная потребность, а также возрастающая потребность занять определенное место в обществе, желание оценить самого себя в системе «я и мое участие в жизни общества» определяют ведущие виды деятельности в отрочестве, к которым относятся просоциальная деятельность и общение (Т.В. Драгунова, Д.Б. Эльконин). Потребность подростка в общении становится специфичной и не сводится к каким-либо иным, более простым потребностям. Содержательные отношения со сверстниками и направленность на новые конструктивные отношения со взрослыми, сочетается с активным ростом самостоятельности подростка в различных сферах деятельности. Удовлетворение потребности в общении играет важную роль в накоплении социального опыта и становлении самосознания подростка. Низкая эффективность саморегуляции коммуникативного поведения индивида, его неумение правильно организовать свое взаимодействие с окружающими людьми, порождает высокий уровень тревожности в момент вступления в речевое общение, что значительно снижает социальную активность подростков с низким уровнем речевого развития. Таким образом, изучение тревожности в связи с низким уровнем речевого развития, является самостоятельной исследовательской задачей. В настоящее время проблема тревожности в отечественной и зарубежной литературе обсуждается очень активно. С одной стороны, подчеркивается важная роль адекватного уровня тревожности в формировании эмоционально-волевой регуляции, в преодолении стрессовых нагрузок, с другой стороны, большинство авторов отмечает, что именно с высоким уровнем тревожности связаны трудности в формировании адекватного представления о себе,



своих личностных качествах и в социально-психологической адаптации подростков в целом. Тем не менее, проблема изучения тревожности и оказания психологической помощи подросткам с низким уровнем речевого и коммуникативного развития относятся к малоразработанным. Очевидно, что в целом речевой дефект не может влиять на наиболее общие качества эмоций и чувств, на их значение и роль в жизни человека. Однако в результате затрудненного общения у лиц с низким уровнем успешности речевого развития могут изменяться как характер социальных потребностей, так и происходить некоторые изменения в эмоциональном отношении к различным сторонам действительности (Л.С.Выготский, 1983.) В дальнейшем, низкий уровень успешности речевого и коммуникативного развития приводит к формированию специфической личностной реакции на имеющийся речевой дефект, к определенным эмоциональным изменениям, в числе которых отмечается: искажение репертуара эмоциональных реакций, повышение личностной и ситуативной тревожности, страхи и фобические ожидания. Это, в свою очередь, может способствовать формированию картины социальной депривации, при которой и нарушается адекватное взаимодействие с окружающим миром. Несомненно, социальные факторы и условия воспитания играют ведущую роль в реализации того чувства «взрослости», которое приводит к эмоциональной напряженности у подростков (И.С.Кон, 1990). Опираясь в основном на еще не вполне устойчивую систему взглядов и убеждений, подростки серьезно задумываются о своих особенностях, о нарушении в речевом развитии и его влиянии на жизнь, об отношениях с окружающими людьми, успешности в среде сверстников. Если раньше отличие от остального большинства привлекает внимание подростков в исключительных, конфликтных, эмоциональных ситуациях, то к старшему подростковому возрасту ситуация меняется. Уровень речевого и коммуникативного развития, приобретая с возрастом все более ощутимое воздействие на становление личности подростка, может рассматриваться как предпосылка формирования личностной тревожности. Осознание и переживание дефекта в подростковом возрасте способствует закреплению неадекватных уровней тревожности, что подчеркивает особую значимость проблемы, определившей предмет нашего исследования.

В констатирующей части эмпирического исследования приняло участие 60 подростков 13-16 лет, с низким уровнем коммуникативного развития, имеющих в структуре речевого дефекта и 70 подростков со средним уровнем коммуникативного развития, без речевого дефекта, выступивших в качестве контрольной группы. В работе использовались: шкала личностной тревожности (А.М.Прихожан), методика «Личностный дифференциал», метод социометрии, методики, направленные на выявление акцентуаций характера и механизмов психологической защиты. Также было разработано интервью с целью сбора информации и характере тревожного поведения подростков и тех ситуаций, в которых оно возникает. Как показало проведенное исследование у подростков с низким уровнем успешности речевого развития ярко выявился низкий уровень социального статуса, зарегистрированный как при высоком, так и при низком уровнях тревожности. В то же время, у подростков



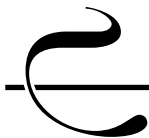
со средним уровнем речевого развития без речевого дефекта, при наличии полярных вариантов тревожности, практически отсутствовали низкие показатели социометрического статуса, что свидетельствует о реальной роли речевого дефекта в формировании тревожности именно у детей экспериментальной группы. В ходе исследования было установлено, что у подростков с крайними вариантами выраженности тревожности вырабатываются определенные комбинации защитных механизмов, которые привычно, на установочном уровне, актуализируются в любых травмирующих ситуациях и способствуют закреплению стереотипного воспроизведения прошлого опыта и способов поведенческого реагирования без специфики конкретной ситуации. Основным способом разрешения эмоционально значимых проблемных ситуаций в реальной жизни подростками выбиралось использование механизма компенсации, а тревожность маскировалась внешней активностью, или нарочитым спокойствием.

В целом, проведенное исследование показало, что образование неадекватных уровней тревожности у подростков с низким уровнем речевого и коммуникативно-го развития сопровождается целым комплексом факторов (социально- психологических, коммуникативных, личностных), обуславливающих упрощение репертуара поведенческих реакций, приверженность малоэффективным защитным механизмам в хронических фрустрирующих ситуациях, болезненность острой тревожности и симптоматичность чрезмерного спокойствия.

### **Литература**

1. Бреслав Г.М. эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. – М.: Педагогика, 1990.
2. Кон И.С. Психология ранней юности. – М: Просвещение, 1989.





**Г.В. Самойлова**

## Сравнение динамики толерантных-интолерантных установок курсантов при продольном и поперечном исследовании

Последние сто лет истории человечества характеризуются не только бурным развитием техники, науки, образования и культуры, но и двумя мировыми войнами, огромным числом вооруженных конфликтов, геноцидами, унесшими миллионы жизней и показавшими огромную мощь и потенциал человеческой способности к разрушению. В условиях социальной напряженности в современном обществе явление толерантности привлекает все большее внимание исследователей. Вне всяких сомнений, проблема толерантности имеет огромную актуальность в связи с постоянным присутствием насилия в нашей жизни. В этой связи предметом нашего исследования стало изучение толерантных-интолерантных установок у курсантов военного института, которые получают профессиональное обучение в специфических условиях, связанных с казарменным положением. Таким образом, проявление толерантных-интолерантных установок у курсантов осуществляется в специфическом пространстве культуры военного института, и, как известно, нередко сопровождается так называемыми неуставными отношениями, за которыми стоят установки, связанные с насилием и интолерантностью.

В качестве респондентов выступили курсанты Новочеркасского высшего военного командного училища связи. Несвязанная выборка состоит из 300 респондентов по 100 человек с каждого курса: 1-ый курс в возрасте 16-19 лет; 3-ий курс в возрасте 18-20 лет; 5-ый курс – от 21 до 24 лет. Связанная выборка состоит из 100 курсантов, тестирование которых производится на 1, 2 и 3 годах обучения.

В связи с поставленной целью было проведено два вида эмпирического исследования: поперечный и продольный срезы. При поперечном срезе были сопоставлены группы респондентов 1, 3, и 5-го курса. Но поперечный срез не позволяет увидеть как устойчивость, так и изменения, которые происходят с личностью по мере обучения в ВУЗе. В этой связи был произведен продольный срез. Лонгитюдный метод не ограничивается констатацией фактов, а раскрывает закономерности, динамику, тенденции развития толерантных-интолерантных установок у одних и тех же респондентов на протяжении 3-х лет обучения в военном ВУЗе.

В связи с поставленными задачами в исследовании были использованы следующие методики: «Коммуникативная толерантность» В.В. Бойко, FPI, «Стратегии поведения» Толмена, тест «Направленность».

В качестве гипотез исследования нами были выдвинуты предположения.

1. По мере обучения в военном ВУЗе изменяется как уровень выраженности толерантных установок, так и уровень выраженности интолерантных установок. Причем, уровень выраженности толерантных установок от года к году возрастает, а уровень выраженности интолерантных установок, наоборот, – снижается.



2. Уровень выраженности толерантных установок взаимосвязан с определенным набором личностных характеристик респондентов.

Обработка данных осуществлялась с помощью критерия Манна-Уитни для сравнения двух выборок. Использовался так же дисперсионный анализ [1; 2]. Анализ полученных эмпирических данных позволил сделать некоторые обобщения.

В целом выборку курсантов (300 чел.) можно охарактеризовать следующим образом. Для всех респондентов свойственны низкие значения по следующим показателям: невротичности, депрессивности, застенчивости, эмоциональной лабильности и выраженности внешнего контроля. Высокие значения были получены по показателям адаптивности, принятие себя и других, внутреннего контроля, доверия к себе и к другим. Остальные параметры имеют средние значения.

Анализ результатов изучения коммуникативной толерантности позволил разделить курсантов 1-го курса на три группы: толерантные (23%), среднетолерантные (58%), интолерантные (19%).

На следующем этапе установлены различия между группами толерантных, среднетолерантных и интолерантных респондентов по уровню выраженности личностных признаков, в результате чего были описаны психологические портреты каждой группы респондентов.

Толерантных курсантов отличает: высокий уровень социального доверия; доминирование внутренней учебной мотивации, которая характеризуется проявлением высокой познавательной активности в процессе учебной деятельности. В конфликтной ситуации толерантные курсанты склонны чаще прибегать к стратегии «приспособления» и реже – к стратегии «соперничество». Для данной группы курсантов также характерно снижение уровня выраженности следующих состояний и свойств личности: невротичности, депрессивности, раздражительности, реактивной агрессивности, застенчивости, эмоциональной лабильности, лживости.

Для группы интолерантных курсантов характерным является доминирование и направленность на себя, преобладание мотивов собственного благополучия. Им не свойственна стратегия «приспособления» и ярко выражена стратегия «соперничества». Несколько снижен уровень учебной мотивации. В сравнении с другими группами у них наблюдается повышение уровня негативных состояний и свойств личности: невротичности, депрессивности, раздражительности, реактивной агрессивности, эмоциональной неустойчивости, лживости. Среднетолерантные курсанты более других общительны и импульсивны, но менее у равновешены и открыты к социальному окружению. По другим показателям значимых различий между группами обнаружить не удалось.

Результаты лонгитюдного изучения динамики выраженности установок толерантности в зависимости от года обучения показали, что выраженность толерантных установок незначительно возрастает с каждым годом. Динамика интолерантных установок имеет другой характер: на 1-ом курсе выраженность интолерантных установок низкая, на 2-ом году уровень значительно возрастает и на 3-ем году обучения снова снижается. При поперечном срезе наблюдается «нисходящая»



динамика общего уровня интолерантности. Интолерантные установки находятся примерно на одном уровне у 1-го и 3-го курса, а на 5-ом курсе степень их выраженности значительно ниже.

Таким образом, можно говорить об определённой динамике установок различного уровня толерантности. По мере обучения изменение установок идёт по двум типам, условно обозначим их как «восходящая» динамика у толерантных установок и «нисходящая» динамика – у интолерантных. Причём, нельзя однозначно утверждать, что более высокий уровень толерантности всегда предпочтительнее. Здесь становится актуальной проблема границ и меры толерантности [3;4]. Чрезмерное, неадекватное обстоятельствам повышение толерантности может вести к ослаблению сопротивляемости и увеличению уязвимости человека, что может явиться основанием профнепригодности к военным специальностям. Всё это требует более осторожного, дифференциального отношения к вопросам практического применения толерантности в процессе военно-профессионального обучения.

#### **Литература:**

1. Наследов А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках, 2-ое изд. – СПб.: Питер, 2007. – 416 с.
2. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2004. – 350 с.
3. Скрипкина Т.П. Доверие и толерантность: существуют ли границы. //Межкультурный диалог: исследования и практика. – М., 2004.
4. Уолцер М. О терпимости. – М., 2000.



**Царенко Л.С.**

## **Психологические особенности личности военнослужащих, самовольно оставивших воинскую часть**

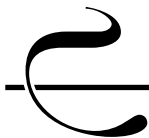
Актуальность изучения различных форм уклонений от воинской службы определяется тем, что они нарушают установленный порядок комплектования Вооруженных Сил, приводят к ослаблению воинской дисциплины, в результате чего подрывается боеготовность воинских подразделений и, как следствие - обороноспособность страны.

Действующее законодательство предусматривает уголовную ответственность за преступления против военной службы, под которыми понимаются общественно опасные деяния, посягающие на установленный порядок прохождения военной службы, совершенные военнослужащими, а также гражданами, пребывающими в запасе, во время прохождения ими военных сборов [Глава 33 У К РФ]. Все преступления против военной службы подразделяются на различные виды: 1) преступления против порядка воинских уставных взаимоотношений (ст. 332 - 336); 2) преступления против порядка пребывания на военной службе (ст. 337 - 339); 3) преступления против порядка несения специальных (охранных) видов военной службы (ст. 340 - 345); 4) преступления против порядка сбережения военного имущества (ст. 346 - 348); 5) преступления против порядка эксплуатации военнотехнических средств (ст. 349 - 352) [Уголовное право Российской Федерации, 1999. С. 44; Военно-уголовное законодательство, 2002. С. 83].

Особый интерес представляют преступления против порядка пребывания на военной службе, или, как называют некоторые авторы (Гайков В.Т., Иванов В.Д., 2003), преступления против порядка прохождения военной службы. Общественная опасность такого рода криминальных деяний связана и с тем, что они занимают существенное место в структуре преступности военнослужащих. Особую тревогу вызывает и произошедшее в последние годы качественное изменение характера этого вида преступности. Как свидетельствуют данные официальной статистики, следственная и судебная практика, все чаще такие противоправные деяния связаны с другими преступлениями - причинением вреда здоровью различной степени тяжести, насильственными действиями в отношении сослуживцев и командиров, убийствами, хищением огнестрельного оружия и боеприпасов, грабежами, разбоями и другими. Все это еще более повышает общественную опасность рассматриваемых уголовно наказуемых деяний и определяет необходимость их изучения с целью разработки эффективных мер предупреждения.

Надо отметить и высокую латентность рассматриваемого вида преступлений (Долгова А.И., 2003).

Надо заметить, что в качестве главного признака, объединяющего преступления против порядка пребывания на военной службе, в научной литературе указывается цель - нежелание субъекта пребывать на военной службе и исполнять обязанности,



вытекающие из нее (Маркелов В.А., 2005).

Меры, направленные на установление криминогенных условий, применительны к конкретному человеку разрабатываются на основе глубокого изучения его личности. Как совершенно справедливо отметил Ю.М. Антонян, «плодотворность воспитательно-предупредительной работы с правонарушителями зависит от уровня познания личности преступника...» [1, с. 183]. Эффективность борьбы с такого рода воинскими преступлениями и успешное их предупреждение требуют глубокого и всестороннего изучения личности преступника.

Между тем в научной литературе эта проблема остается вне поля зрения исследователей. Ряд работ посвящен криминологическому изучению личности дезертиров и лиц, уклоняющихся от воинской службы. Так, например, П.В. Жестеров (2003) среди наиболее криминогенно значимые характеристики личности военнослужащего-дезертира выделяет следующие: неустойчивая психика в сочетании с наиболее криминогенно- активным возрастом; неблагоприятное социальное происхождение и положение; низкий общий образовательный уровень, серьезный сдвиг мотивационной составляющей и невозможность обеспечивать критическую самооценку собственного отключающегося поведения и неразвитость правосознания. Оставляя употребление неизвестного науке понятия «отключающегося» поведения на совести автора, заметим, что выделенные им характеристики (криминогенно- активный возраст, неблагоприятное социальное происхождение и положение; низкий общий образовательный уровень и т.п.) в силу сложившейся системы призыва свойственны большинству военнослужащих срочной службы и не являются специфическими именно для лиц, совершивших дезертирство.

Интересное исследование личности военнослужащих, самовольно оставивших воинскую часть, проведено В.В. Логвиненко (2007). К сожалению, дезертиры выступали в его исследовании в качестве контрольной группы, свое внимание автор сосредоточил на военнослужащих срочной службы, совершивших суицидальные попытки. Однако результаты его исследования личностных особенностей дезертиров отчетливо указывают на наличие у них специфических проблем в области построения взаимоотношений с сослуживцами.

Объектом нашего исследования стали военнослужащие, совершившие преступления против порядка пребывания на военной службе, или, как называют некоторые авторы (Гайков В.Т., Иванов В.Д., 2003), преступления против порядка прохождения военной службы. Всего нами было обследовано 82 человека, из них совершивших самовольное оставление части или места службы (ст. 337) – 47 военнослужащих; дезертирство, то есть самовольное оставление части или места службы в целях уклонения от прохождения военной службы, а равно неявка в тех же целях на службу (ст. 338) – 35 военнослужащих.

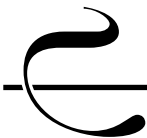
Предварительные итоги проведенного нами эмпирического исследования военнослужащих, самовольно оставивших воинскую часть, свидетельствуют о наличии психологических особенностей, снижающих эффективность межличностного взаимодействия.



Выявление типичных личностных характеристик этих военнослужащих представляется крайне важным как для разработки системы профилактических мероприятий, направленных на предупреждение такого рода преступлений, так и в плане построения военно-воспитательной работы с военнослужащими.

### **Литература**

1. Антонян Ю.М. Психологическое отчуждение личности и преступное поведение. Генезис и профилактика дезапативных преступлений. – Ереван: Айастан, 1987. – 206 с.
2. Баранец М. Фалалеев. Дивизия в бегах // Комсомольская правда. 2003. 25 февраля.
3. Военно-уголовное законодательство: Краткий учеб. курс/ Под ред. М.К. Кислицина. –М.: НОРМА, 2002. – 417 с.
4. Гайков В.Т., Иванов В.Д. Ответственность за преступные посягательства против военной службы. Ростов-на-Дону : МарТ, 2003. – 96 с.
5. Долгова А.И. Преступность, ее организованность и криминальное общество. – М.: Российская криминологическая ассоциация, 2003. – 572 с.
6. Жестеров П.В. Криминологическая характеристика и предупреждение дезертирства среди военнослужащих срочной службы внутренних войск. Дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.08 – М., 2006. – 169 с.
7. Иншаков С.М. Криминология: У чебник. – М.: Юриспруденция, 2000. 427 с.
8. Маркелов В.А. Криминологическая характеристика уклонений от военной службы // Российский следователь. – 2005. – № 6. – С. 42–43
9. Михайлов С. Спасительная гауптвахта // Российская газета. – 2004. – 28 сентября.
10. Логвиненко В.В. Экспертная оценка социально-психологических особенностей личности при расследовании суицидальных попыток военнослужащих: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.06. – Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2007. – 21 с.
11. Лунеев В.В. Преступность XX века. Мировые, региональные и российские тенденции: Мировой криминологический анализ. – М.: НОРМА, 1999. – 516 с.
12. Преступления против военной службы: У чебник / Под ред. Н.А. Петухова. Ассоц. «Юрид. центр». – СПб.: Юридический центр Пресс, 2002. – 399 с.



## Сведения о порядке подачи публикаций

В журнале могут быть опубликованы оригинальные теоретические и экспериментальные работы по различным разделам психологии, а также обзоры отечественных и зарубежных исследований.

В редакцию принимаются материалы в электронном виде в редакторе Word, набранные 14-м кеглем через 1,5 компьютерных интервала (все поля по 2,0 см), объемом не более 20 страниц, включая список цитированной литературы. При наборе использовать стандартные гарнитуры шрифта: Times или Arial.

Цитированная в статье литература (автор, название, место, издательство и год издания) приводится в алфавитном порядке в виде списка в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после отечественной. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в квадратных скобках) порядкового номера цитируемой книги или статьи, через точку с запятой – цитируемых страниц. Материалы для раздела «Научная жизнь» принимаются лишь в течение двух месяцев после окончания срока проведения соответствующего мероприятия (съезда, конференции, симпозиума и т.д.)

Рисунки представлять на дискете отдельными файлами в формате TIF или PCX с распечатками и перечнем подрисовочных подписей. Допускается представление рисунков в редакторе Word внутри текста статьи.

К статье прилагаются резюме объемом не более 0,5 стр. и ключевые слова, а также сведения об авторе (фамилия, имя и отчество, домашний почтовый адрес с индексом, телефон, специальность, ученое звание, место работы и должность, фотография в электронном формате TIF с разрешением не менее 300 dpi, либо фотокарточку размером не менее 10x15 см).

Материалы, направляемые в редакцию, должны быть представлены на двух языках: русском и английском.

Статьи, направленные авторам на доработку и не возвращенные в редакцию к обозначенному сроку, исключаются из портфеля редакции.

По всем вопросам публикаций обращаться по адресу:  
344038, Ростов-на-Дону, пр. Нагибина, 13, ком. 243,  
Редакция журнала «Российский психологический журнал».  
Тел. +7(863)243-07-67; факс +7(863)243-08-05  
E-mail: E-mail: rpj@psyf.rsu.ru



*Научно-аналитическое издание*

**РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

**2008**

**ТОМ 5 № 3**

Сдано в набор 25.09.08. Подписано в печать 30.09.08.  
Формат 60x84/16. Усл. печ. л.– 12.94. Бумага офсетная. Гарнитура Myriad Pro.  
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ № 128/08.

Подготовлено к печати и отпечатано DSM Group  
ИП Лункина Н.В. Св-во № 002418081. г. Ростов-на-Дону, ул. Седова, 9/15.  
E-mail: dsmgroup@mail.ru, dsmgroup@yandex.ru