САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
Новая серия

Научный журнал
2015 Том 4
ISSN 1814-733X
ISSN 2304-9790
Издается с 2001 года

Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 2(14)

Продолжение «Известий Императорского Николаевского Университета» 1910–1918 и «Ученых записок СГУ» 1923–1962

СОДЕРЖАНИЕ

Научный отдел

Акмеология образования

Арендачук И. В. Акмеологическая компетентность личности как фактор психологической готовности к риску 103
Белых Т. В. Динамика субъектных свойств личности в процессе обучения в вузе 110

Теоретико-методологические подходы к исследованию развития психики

Толочек В. А. Социальная успешность человека: внесубъектные и интерсубъектные ресурсы 115
Левит Л. З. Уровни и критерии становления индивидуальности 123
Главатских М. М. Социо-когнитивный подход в исследовании социально-психологической зрелости личности 131

Психология социального развития

Бочарова Е. Е. Актуальные направления исследований в области этнопсихологии субъективного благополучия 135
Зиновьева Д. М. Психологическое благополучие государственных служащих в условиях кризиса середины жизни 139
Чеботарева Е. Ю. Индивидуально-типические характеристики субъективного благополучия 142
Литвинова Н. Ю. Психологические факторы субъективного благополучия 147
Яремчук С. В., Новгородова Е. Ф. Саморазвитие и удовлетворенность жизнью в юношеском возрасте 149
Комарова Е. Н. Специфика самореализации личности в различных сферах жизнедеятельности с разными уровнями самоактуализации и субъективного благополучия 152
Еремина Л. И. Соотношение креативности и социальной активности студентов в социально-преобразующей деятельности 155
Попович И. С. Роль социальных ожиданий в становлении и развитии личности 159
Хван А. А. Особенности личности городских и сельских подростков в контексте проблемы социализации 162
Рягузова Е. В. Социокультурная обусловленность восприятия внешности незнакомого Другого 166
Спиридонова С. Б. Образ Другого в развитии самопознания школьников 170
Вагапова А. Р. Представления о материнстве/отцовстве и родительские установки у молодежи 172
Фадеева Т. Ю. Анализ характеристик надежды в артефактах культуры 179

Педагогика развития и сотрудничества

Саяпин В. Н., Саяпин Н. В. Формирование потребности профессионального самосовершенствования будущих учителей технологии 184
Щетинина Е. Б. Современные критерии классификации профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья 187

Приложение

Хроника научной жизни

Александрова Е. А. Единая образовательная среда как фактор социализации обучающихся 192

Зарегистрировано в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № 77-7185 от 30 января 2001 года
Зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации СМИ ПИ No ФС77-56514 от 24 декабря 2013 года

Индекс издания по каталогу ОАО Агентства «Роспечать» 84823, раздел 23 «Образование. Педагогика». Журнал выходит 4 раза в год

Заведующий редакцией
Бучко Ирина Юрьевна

Редактор
Гаврина Марина Владимировна

Художник
Соколов Дмитрий Валерьевич

Редактор-стилист
Степанова Наталия Ивановна

Верстка
Багаева Ольга Львовна

Технический редактор
Ковалева Наталья Владимировна

Корректор
Юдина Инна Геннадиевна

Адрес редакции:
410012, Саратов, ул. Астраханская, 83
Издательство Саратовского университета
Тел.: (845-2) 52-26-89, 52-26-85

Подписано в печать 17.06.15.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 12,56 (13,25).
Тираж 500 экз. Заказ 82.

Отпечатано в типографии Издательства Саратовского университета

© Саратовский государственный университет, 2015

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал принимает к публикации на русском языке общетеоретические, методические, дискуссионные, критические статьи, результаты исследований в области акмеологии образования, психологии развития и связанных с ними отраслей науки и практической деятельности.

Представляемые рукописи должны соответствовать тематике журнала, быть оригинальными, не опубликованными ранее в других печатных или электронных изданиях. Представляя в редакцию рукопись, автор берет на себя обязательство не публиковать представленный текст до опубликования его в журнале. При любом последующем воспроизведении опубликованных в журнале материалов ссылка на журнал обязательна.

Объем публикуемой статьи 10 страниц. Текст статьи может содержать до 5 рисунков и 4 таблиц. Таблицы и рисунки не должны занимать более 20% общего объема статьи. Статья должна быть аккуратно оформлена и тщательно отредактирована.

Последовательность предоставления материала:

на русском языке: УДК; название статьи; фамилия и инициалы автора (-ов); данные об авторах: фамилия, имя, отчество полностью; должность; ученая степень; ученое звание; адресные данные автора (-ов) (организация (-и), адрес организации (-й), электронная почта всех или одного автора; аннотация (резюме); ключевые слова; текст статьи; библиографический список;

на английском языке: название статьи, фамилия и инициалы автора (-ов); данные об авторах: фамилия, имя, отчество полностью; должность; ученая степень; ученое звание; адресные данные автора (-ов) (организация (-и), адрес организации (-й), электронная почта всех или одного автора; аннотация (резюме); ключевые слова; библиографический список в романском алфавите (REFERENCES). Транслитерация на латинице (формат BGN) с последующим указанием названия цитируемой работы – на английском языке.

Структура и содержание статей:

– название статьи должно кратко, но максимально точно отражать затронутую проблему. Рекомендуемая длина названия – не более семи слов (не включая предлоги и союзы);

– аннотация (100–180 слов) должна отражать основное содержание работы и включать: цель исследования, гипотезу, описание участников исследования и применяемых методик, результаты исследования, выводы. Сведения, содержащиеся в заглавии статьи, не должны повторяться в тексте аннотации;

– ключевые слова: 5–7 основных общенаучных или психологических терминов, использованных в тексте, набранных через точку с запятой, с точкой в конце. Их следует упорядочить от наиболее общих, соответствующих проблеме к более дифференцированным.

Редакция приветствует традиционное членение текста на разделы: Введение, Материалы и методы, Результаты, Обсуждение результатов, Заключение (Выводы), выделяемые в статье подзаголовками. Допускается иная структура соответственно специфике конкретной статьи при условии ограниченного объема и четкого именования разделов.

Более подробную информацию о правилах оформления статей можно найти по адресу: http://akmepsy.sgu.ru

Датой поступления статьи считается дата поступления ее окончательного варианта. Возвращенная на доработку статья должна быть прислана в редакцию не позднее чем через три месяца. Материалы, отклоненные редколлегией, не возвращаются.

Адрес для переписки с редколлегией: akmepsy@mail.ru

CONTENTS

Scientific Part

Educational Acmeology

Irina V. Arendachuk. Acmeological Competence of Personality as a Factor of Psychological Readiness to Risk 103
Tatyana V. Belykh. Dynamics of Subjective Characteristics of Personality in the Process of Studying at the University 110

Theoretical and Methodological Approaches to Investigations of Psyche's Development

Vladimir A. Tolochek. Level of Person's Social Success: Outer-Subject and Inter-Subject Resources 115
Leonid Z. Levit. Levels and Criteria of Individuality Evolution 123
Marianna M. Glavatsky. Social-Cognitive Approach in the Research on Social-Psychological Maturity of Personality 131

Psychology of Social Development

Elena E. Bocharova. Modern Research Trends in the Sphere of Ethno-Psychology of Subjective Well-Being 135
Dina M. Zinovyeva. Psychological Well-Being of Civil Servants under Conditions of Midlife Crisis 139
Elena Yu. Chebotareva. Subjective Well-Being Individually-Typical Characteristics 142
Nataliya Yu. Litvinova. Psychological Factors of Subjective Well-Being 147
Svetlana V. Jaremtchuk, Ekaterina F. Novgorodova. Self-Development and Life Satisfaction in Adolescence 149
Ekaterina N. Komarova. Specific Features of Personal Self-Realization in Various Spheres of Life with Different Levels of Self-Actualization and Subjective Well-Being 152
Larisa I. Eremina. The Value of Creativity and Social Activity of Students in Socially Transformative Activity 155
Igor S. Popovich. Social Expectations in Personal Evolution and Development 159
Andrian A. Khvan. Personal Peculiarities of City and Countryside Teenagers within the Context of Socialization Problem 162
Elena V. Ryaguzova. Socio-cultural Conditionalism of Perception of Strange Other's Appearence 166
Svetlana B. Spiridonova. Image of «The Other» in the Course of Self-Cognition Development in the School Children 170
Alfiya R. Vagapova. Image of Maternity and Paternity and Parental Attitudes in the Youth 172
Tatyana Yu. Fadeeva. Analysis of Hope's Characteristics in Culture's Artifacts 179

Developmental and Cooperational Pedagogy

Vasiliy N. Sayapin, Nikolay V. Sayapin. Formation of the Need for Professional Self-Improvement of Future Teachers of Technology 184
Elena B. Schetinina. Modern Criteria for Classification of Professional Education for the Disabled 187

Appendices

Hronicle of Scientific Life

Ekaterina A. Aleksandrova. Uniform Educational Environment as a Factor of Students' Socialization 192

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА «ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. НОВАЯ СЕРИЯ»

Главный редактор
Чумаченко Алексей Николаевич, доктор геогр. наук, профессор (Саратов, Россия)
Заместитель главного редактора
Стальмахов Андрей Всеволодович, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)
Ответственный секретарь
Халова Виктория Анатольевна, кандидат физ.-мат. наук, доцент (Саратов, Россия)

Члены редакционной коллегии:

Бабков Лев Михайлович, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)
Балаш Ольга Сергеевна, кандидат экон. наук, доцент (Саратов, Россия)
Бучко Ирина Юрьевна, директор Издательства Саратовского университета (Саратов, Россия)
Данилов Виктор Николаевич, доктор ист. наук, профессор (Саратов, Россия)
Ивченков Сергей Григорьевич, доктор социол. наук, профессор (Саратов, Россия)
Коссович Леонид Юрьевич, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)
Макаров Владимир Зиновьевич, доктор геогр. наук, профессор (Саратов, Россия)
Прозоров Валерий Владимирович, доктор филол. наук, профессор (Саратов, Россия)
Устьянцев Владимир Борисович, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)
Шамионов Раиль Мунирович, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)
Шляхтин Геннадий Викторович, доктор биол. наук, профессор (Саратов, Россия)

EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL «IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY. NEW SERIES»

Editor-in-Chief – Chumachenko A. N. (Saratov, Russia)
Deputy Editor-in-Chief – Stalmakhov A. V. (Saratov, Russia)
Executive Secretary – Khalova V. A. (Saratov, Russia)

Members of the Editorial Board:

Babkov L. M. (Saratov, Russia)
Balash O. S. (Saratov, Russia)
Buchko I. Yu. (Saratov, Russia)
Danilov V. N. (Saratov, Russia)
Ivchenkov S. G. (Saratov, Russia)
Kossovich L. Yu. (Saratov, Russia)
Makarov V. Z. (Saratov, Russia)
Prozorov V. V. (Saratov, Russia)
Ustiantsev V. B. (Saratov, Russia)
Shamionov R. M. (Saratov, Russia)
Shlyakhtin G. V. (Saratov, Russia)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА «ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. НОВАЯ СЕРИЯ. СЕРИЯ: АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ»

Главный редактор
Шамионов Раиль Мунирович, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)
Заместитель главного редактора
Александрова Екатерина Александровна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)
Ответственный секретарь
Бочарова Елена Евгеньевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

Члены редакционной коллегии:

Акопов Гарник Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Самара, Россия)
Александрова-Хауэлл Мария, M.S., Оклахомский государственный университет (Оклахома, США)
Арендачук Ирина Васильевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)
Витрук Эвелин, доктор психол. наук, профессор (Лейпциг, Германия)
Гарбер Илья Евгеньевич, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)
Григорьева Марина Владимировна, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)
Демакова Ирина Дмитриевна, доктор пед. наук, профессор (Москва, Россия)
Домбровскис Валерийс, Ph.D, доцент (Даугавпилс, Латвия)
Знаков Виктор Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Москва, Россия)
Леонов Николай Ильич, доктор психол. наук, профессор (Ижевск, Россия)
Панов Виктор Иванович, доктор психол. наук, профессор, чл.-корр. РАО (Москва, Россия)
Поляков Сергей Данилович, доктор пед. наук, профессор (Ульяновск, Россия)
Рахимбаева Инга Эрленовна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)
Рягузова Елена Владимировна, доктор психол. наук, доцент (Саратов, Россия)
Фулоп Марта, Ph.D, профессор, Университет Этвеш Лорана, Институт когнитивной нейронауки и психологии Венгерской академии наук (Будапешт, Венгрия)
Фурманов Игорь Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)
Черникова Тамара Васильевна, доктор психол. наук, профессор (Волгоград, Россия)
Янчук Владимир Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)

EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL «IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY. NEW SERIES. SERIES: EDUCATIONAL ACMEOLOGY. DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY»

Editor-in-Chief – Shamionov R. M. (Saratov, Russia)
Deputy Editor-in-Chief – Aleksandrova E. A. (Saratov, Russia)
Executive Secretary – Bocharova E. E. (Saratov, Russia)

Members of the Editorial Board:

Akopov G. V. (Samara, Russia)
Aleksandrova-Howell M. (Oklahoma, USA)
Arendachuk I. V. (Saratov, Russia)
Vitruk E. (Leipzig, Germany)
Garber I. E. (Saratov, Russia)
Grigorieva M. V. (Saratov, Russia)
Demakova I. D. (Moscow, Russia)
Dombrovskis V. (Daugavpils, Latvia)
Znakov V. V. (Moscow, Russia)
Leonov N. I. (Izhevsk, Russia)
Panov V. I. (Moscow, Russia)
Polyakov S. D. (Ulyanovsk, Russia)
Rahimbaeva I. E. (Saratov, Russia)
Ryaguzova E. V. (Saratov, Russia)
Fülöp M. (Budapest, Hungary)
Furmanov I. A. (Minsk, Belarus)
Chernikova T. V. (Volgograd, Russia)
Yanchuk V. A. (Minsk, Belarus)

АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 316.614.4

АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К РИСКУ

И. В. Арендачук

Арендачук Ирина Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: arend-irina@yandex.ru

Содержательно описаны понятия акмеологической компетентности и психологической готовности личности к риску с позиций взаимодействия акме и кате в контексте ее жизненного пути. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке преподавателей высшей школы (N = 51; возраст 31–71 лет; преподаватели вузов г. Саратова – государственного университета им. Н. Г. Чернышевского и государственного аграрного университета им. Н. И. Вавилова) с применением диагностического инструментария: разработанного автором экспертного опроса и методик «Личностные факторы принятия решений» (ЛФР-25, Т. В. Корниловой), «Диагностика личностной креативности» (Е. Е. Туник), «Диагностика мотивации к достижению успеха» (Т. Элерса). Установлены факторы, входящие в систему представлений преподавателей об акмеологической компетентности в зависимости от возраста (продолжительности жизненного пути). Проанализированы динамические изменения в структуре психологической готовности личности к риску в зависимости от ее акмеологической компетентности. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в программах личностного и профессионального развития преподавателей высшей школы, в системе повышения их квалификации.

Ключевые слова: акмеологическая компетентность личности. жизненный путь, вершина (акме) и низина (кате) в процессе развития личности. психологическая готовность к риску, преподаватель высшей школы.

Введение

Проблема акмеологической компетентности личности приобретает актуальность в связи с новыми походами к ее изучению. Традиционно она рассматривалась в контексте профессиональной деятельности личности и ее устремленности к вершинам профессионализма (акме), где уделялось внимание процессам достижения конкретного результатам на данном отрезке жизненного пути (А. А. Бодалев, Н. В. Кузьмина, А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова и др.). Однако есть и другие исследования, не только анализирующие акмеологические аспекты развития с позиций свершений личности, но и акцентирующие внимание на выявлении закономерностей этапов достижения результатов в целостном жизненном пути человека. В них развитие рассматривается не как линейная устремленность к акме, а как единство двух процессов – движение к акме (созиданию) и к кате (разрушению) (В. П. Бранский, С. Д. Пожарский и др.). В связи с этим возникает необходимость рассмотрения понятия акмеологической компетентности личности как феномена, связанного с жизненным опытом человека, обретенного во взаимосвязанных процессах достижения успехов (вершин) и переживания потерь (низин). И если рассматривать акмеологическую компетентность как формирующуюся в процессе переживания человеком и позитивного, и негативного жизненного опыта, актуализируется и вопрос о том, каким образом она связана с психологической готовностью личности к рискам, связанным с вероятностью низинных линий развития ее жизненного пути.

НАУЧНЫЙ ОТДЕЛ

© Арендачук И. В., 2015

Теоретический анализ проблемы

Акмеологическая компетентность личности в современных психологических исследованиях в основном рассматривается в контексте профессиональной деятельности. На основе комплексного анализа публикаций по данной проблеме А. А. Ангеловский указывает, что акмеологическая компетентность рассматривается как характеристика уровня и генезиса акмеологической культуры личности (Е. В. Селезнева), как условие продуктивного личностно-профессионального самосовершенствования субъектов профессиональной деятельности (Л. В. Маркелова), и отмечает аналогичную направленность исследований многих ученых. Автор приходит к выводу, что она складывается как из знаний о закономерностях достижения высоких уровней профессиональных и личностных результатов, так и из психологических качеств личности, достигшей вершин в своем развитии, ее умений различать объективные и субъективные факторы успеха, способности планировать и осуществлять свое прогрессивное профессиональное развитие [1].

Вместе с тем акмеологическую компетентность личности необходимо рассматривать в более широком контексте, чем тот, который обусловлен только профессиональной деятельностью. Она, на наш взгляд, связана с целостным процессом жизнедеятельности личности: формируется и развивается на протяжении жизненного пути и определяет жизненные цели, индивидуальную траекторию движения к вершинам развития (акме), к достижениям и успеху. В связи с этим сошлемся на мнение К. А. Абульхановой-Славской, которая подчеркивает, что при изучении процесса развития личности необходимо искать ответы на вопросы о том, как личность самовыражается в деятельности и как она связывает ее разные виды на протяжении своего жизненного пути [2], а также на мнение А. К. Марковой о том, что достижение каждой новой «вершины» на жизненном пути не означает конца, остановки в развитии, а представляет собой основу для постановки новых задач, открытия новых горизонтов развития [3, с. 48].

Наиболее полно понятие акмеологической компетентности как психологической категории рассмотрено в работах А. К. Марковой, которая определила ее как интегральную готовность и способность зрелой личности строить свое поступательное психическое и профессиональное развитие с постоянным усложнением задач и возрастанием уровня достижений, наиболее полно реализующих имеющиеся у человека психологические ресурсы. По мнению автора, акмеологическая компетентность включает: акмеологические знания (осведомленность о возможных достижениях в сфере психического и профессионального развития, их уровни и варианты); акмеологические умения (способы и технологии этих достижений, приемы различения, оценивания разных видов акме); акмеологические качества личности, обеспечивающие движение человека к намеченным достижениям (акме-мотивация и акме-способности) [3, с. 47, 48].

Отметим, что в приведенном определении речь идет о поступательном «движении» личности – к развитию и реализации своих ресурсов на пути к достижению жизненных целей, а сама акмеологическая компетентность связана с категорией «готовности» как устремленности к высоким результатам. Но если подходить к ее рассмотрению с позиций жизненного пути, то следует говорить не только об устремленности личности к успеху и самореализации, но и о тех трудностях и ошибках в выборе жизненных стратегий, которые предшествуют этим достижениям, а иногда и определяют временну́ю перспективу ее акмеологического развития. Тогда жизненный путь личности следует рассматривать совокупность как достижений (вследствие движения вверх, к акме), так и неудач от последствий неверных решений, ошибочных выборов (движения вниз, к кате).

С. Д. Пожарский, развивая идею взаимодействия акме как предельного состояния, достижение которого означает реализацию жизненной программы, и кате как предельного состояния разрушения, требующего своего преодоления для нового движения к акме, указывает на необходимость рассмотрения проблемы развития личности как единства «противоположностей верха (более совершенного) и низа (менее совершенного)» [4, с. 210]. С точки зрения исследователя, акмеологический подход к развитию любого объекта предполагает выделение в нем акме и кате как двух полюсов всех возможных проявлений единой сущности совершенствования. По его словам, сущность развития – это общая направленность в сторону более совершенного, продвинутого состояния, реальное движение к которому «представляет собой чередование локальных низин и вершин, но результирующая этих локальных изменений отражает поступательное движение вверх» [4, с. 212]. Оба эти процесса необходимы для «совершенствования – созидание для последовательного воплощения замысла человека, его идеала в конкретный, материально оформленный результат, а разрушение – для того, чтобы отыскать основы для достижения нового результата» [4, с. 240].

Если взять за основу такой подход к процессу развития и реализации личностью своих ресурсов на пути к достижению жизненных целей, то *акмеологическую компетентность* можно определить как совокупность представлений личности о собственном потенциале и об условиях реализации жизненных стратегий как линий развития жизненного пути, сформированных на основе анализа своего жизненного опыта; а понятие «*психологическая готовность*» может быть связано с пониманием личностью вариативности линий развития жизни в зависимости от выбора

той или иной стратегии действий в конкретных жизненных ситуациях и ее способностью к осуществлению выбора из альтернатив, наиболее адекватного ситуации, на основе ее представлений в структуре жизненного опыта, т. е. акмеологическая компетентность является фактором психологической готовности личности к принятию решения о направлении своего развития и путях достижения жизненных целей. При этом сама личность, будучи активной по отношению к своему опыту, преобразует и свою действительность, и саму себя, что позволяет говорить о ее креативности по отношению к собственной жизни.

Изучая личностные детерминанты готовности к риску, М. А. Кленова определила наличие взаимосвязи между креативностью и склонностью к риску. По мнению автора, риск сопровождает принятие решений, связанных с выбором, который уже предполагает наличие у субъекта определенной доли креативности, так как одним из ее свойств является способность к быстрому принятию решений в проблемных ситуациях [5, с. 70]. Кроме того, готовность к риску – динамическое образование, определяемое активностью самого субъекта, не только рационально отражающего действительность, в которую он включен множеством связей и отношений, но и эмоционально относящегося к отражаемому в связи с принятием решения, в том числе и в ситуациях риска [6, с. 60].

Таким образом, принятие решения и выбор жизненной стратегии личности связаны с необходимостью учитывать и случайные факторы, во многом определяемые внешними условиями и ресурсами, учесть которые не всегда представляется возможным. В этом случае личность оказывается в ситуации неопределенности, которая порождает тревогу и анализируется для выявления причин и обстоятельств (факторов), создающих у нее психологический дискомфорт и предчувствие потенциальной опасности. На основе такого анализа продуцируются варианты дальнейшего развития ситуации и альтернативы возможных решений, из которых выбирается то, которое в большей степени соотносится с ее жизненным опытом. Принятое решение порождает поступки и действия, направленные как на самого человека, так и на его внешнее окружение, и отражается в дальнейших событиях жизни. Поэтому психологическая готовность личности к выбору всегда сопряжена с риском, сопровождающим ситуации неопределенности, поскольку если можно спрогнозировать последствия выбора, то точно предсказать конечный результат бывает очень сложно. Вот почему в момент определения вершин и выбора позитивного пути развития в конкретный момент жизненного пути всегда существует вероятность в будущем оказаться в еще худшем положении. Иными словами, правильное решение переводит ситуацию на уровень понятной и определяющей направление достижения цели (движение к акме), в случае ошибки потенциальный в данной ситуации риск может стать реально существующей опасностью (собственно риском) и выразиться в виде серьезных неприятностей или больших потерь для личности (кате). «При этом сама опасность становится источником риска только тогда, когда субъект принимает решение и начинает действовать – именно его поступки на основе принятого решения определяют процесс развития риска в сторону уменьшения или усиления, вплоть до необратимых последствий» [7, с. 25].

С позиции акмеологии С. Д. Пожарский, анализируя взаимосвязь акме и кате в жизненном пути человека, направленном на достижение совершенства, отмечает взаимосвязь прошлого опыта, настоящего и будущего. В позитивном варианте развития жизни достижения прошлого выступают акме-фильтром для анализа и обобщения вершин настоящего и основой для прогнозирования дальнейших достижений в будущем [4, с. 154]. Кате в опыте личности также создает фундамент для переоценки достижений и поражений прошлого, для определения предела, ниже которого нельзя опуститься. Такое переосмысление прошлых достижений связано с обобщением не только вершин, но и низин, что означает извлечение уроков из прошлого. Если этого не происходит в настоящем, принятое решение может стать источником риска оказаться на дне (кате в будущем) [4, с. 178].

Таким образом, осмысление личностью собственного опыта создает основу для накопления жизненной мудрости и расширения акмеологической компетентности, а основанная на ней психологическая готовность к риску определяет ее творческое отношение к жизни.

Организация и методы исследования

С целью изучения представлений личности об акмеологической компетентности и ее влияния на психологическую готовность к риску в зависимости от жизненного опыта на базе двух вузов г. Саратова (государственного университета им. Н. Г. Чернышевского и аграрного университета им. Н. И. Вавилова) было проведено эмпирическое исследование. В нем приняли участие 51 преподаватель в возрасте от 31 до 71 года, из них 12% – доктора наук, 78% – кандидаты наук, 10% – преподаватели, не имеющие ученой степени. В основу формирования исследовательских групп был положен возраст испытуемых как показатель продолжительности жизненного пути и косвенная характеристика жизненного опыта личности. В первую группу вошли: преподаватели в возрасте от 31 до 39 лет – 19 человек (средний возраст 35,2 лет, стаж научно-педагогической деятельности 6,7 лет); вторую группу – 15 человек – составили преподаватели в возрасте от 40 до 50 лет (средний возраст 43,5 лет, стаж научно-педагогической деятельности 12,6 лет); третью

группу – 17 человек – преподаватели в возрасте от 51 до 71 года (средний возраст 61,5 лет, стаж научно-педагогической деятельности 29,2 лет).

Для выявления системы представлений преподавателей о составляющих акмеологической компетентности личности был проведен экспертный опрос, в основу которого положены условия, определяющие личностную зрелость и успешность жизненного пути, сформулированные на основе анализа психологических теорий личности, авторами которых являются А. Адлер, Г. С. Салливан, А. Маслоу, К. Роджерс, А. Бандура [8, с. 62–63]. Валидность данных экспертного опроса определялась путем нахождения корреляций между условиями успешности и зрелости личности, предложенными для оценивания, и шкалами опросника личностной ориентации Э. Шострома, основу которого составляет концепция самоактуализирующейся личности А. Маслоу. Результаты корреляционного анализа подтвердили конвергентную валидность опроса, поскольку 100% утверждений достоверно коррелировали как минимум с тремя и более (до 9) из 12 шкал опросника личностной ориентации. В целом выявлена достаточно высокая интегрированность утверждений опроса со шкалами опросника личностных ориентаций (значимые корреляционные связи составляют 54,99% от общего числа).

Изучение особенностей проявления психологической готовности к риску в зависимости от жизненного опыта личности осуществлялось с помощью психодиагностических методик «Личностные факторы принятия решений» (ЛФР-25, Т. В. Корниловой), «Диагностика личностной креативности» (Е. Е. Туник), «Диагностика мотивации к достижению успеха» (Т. Элерса).

Анализ и обсуждение результатов исследования

Экспертный опрос преподавателей высшей школы позволил выявить систему их представлений о составляющих акмеологической компетентности личности, при этом были выявлены факторы, которые независимо от жизненного опыта преподавателей являются значимыми для реализации собственного потенциала и достижения личностных вершин (акме):

1) «самомотивация» как необходимое условие целеполагания и «способность решать различные задачи» как когнитивная составляющая акмеологической компетентности (А. Бандуры);

2) «принятие себя, других, их природы» как способность принимать собственные и других людей слабости и недостатки, склонность рассматривать других как добрых по своей природе (А. Маслоу);

3) «высокий уровень проявления творческой способности», определяющий полноту жизни (по К. Роджерсу);

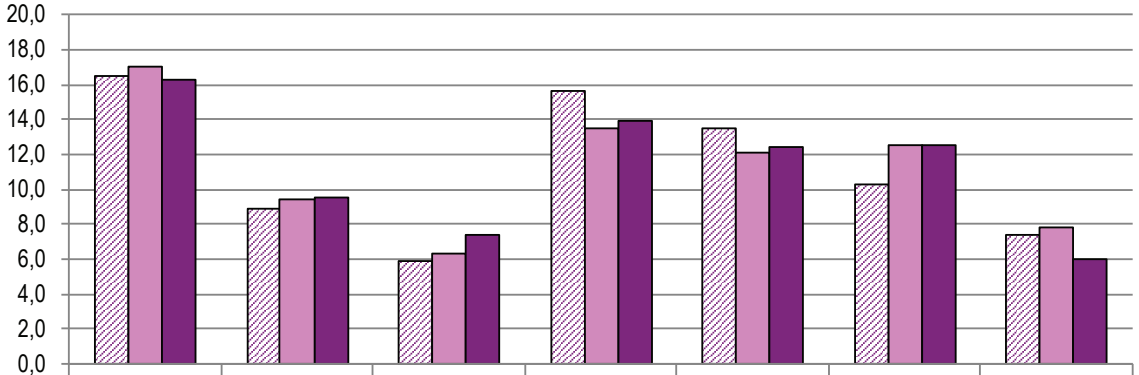
4) «креативное (творческое) Я», которое по А. Адлеру является активным началом человеческой жизни, создающим цель и средства достижения ее смысла.

Вместе с тем были выявлены и различия в системе представлений преподавателей об акмеологической компетентности в зависимости от их жизненного опыта: в системе представлений преподавателей в возрасте до 40 лет оказалось меньшее число факторов, чем у более опытных коллег. Помимо рассмотренных выше у них значимые позиции заняли еще три фактора: «эффективное восприятие реальности»; «преданность делу, призванию, долгу, любимой работе»; «наличие жизненного стиля (или комплекса личной философии – характерных для личности верований и взглядов на жизнь)». У преподавателей с бóльшим жизненным опытом дополнительно выявились по пять факторов, преподаватели в возрасте 40–50 лет и 51–71 года выделили факторы «способность справляться с жизненными трудностями», «стремление к достижению результата» и «креативность, творческое восприятие мира». В группе преподавателей в возрасте 40–50 лет еще определились – «свежесть восприятия» и «тенденция идентифицироваться со своей работой», когда призвание становится неотъемлемым аспектом бытия и воспринимается личностью как определяющая характеристика Я, с которой она идентифицируется. В группе преподавателей в возрасте 51–71 года значимыми также оказались факторы «преданность делу, призванию, долгу, любимой работе» и «преданность делу как воплощение внутренних истинных ценностей», которые, по А. Маслоу, являются метамотиваторами самоактуализирующейся личности и означают, что человек любит дело и поэтому профессия для него является не функционально автономным образованием, а средством воплощения ценностей.

Примечательно, что все преподаватели, независимо от возраста, не включили в структуру акмеологической компетентности социально ориентированные факторы: «убеждение со стороны», «автономность и относительная независимость от культуры и окружения», «стремление к превосходству», «чувство неполноценности и компенсация», «глубокие межличностные отношения», полагая, что чрезмерная ориентация на эти составляющие жизни в меньшей степени ведет к достижению успеха (акме).

Исследование особенностей проявления психологической готовности к риску в зависимости от жизненного опыта личности показало повышенный уровень мотивации к достижению успеха (устремленность к акме) у всех преподавателей, а также доминирование рациональности над готовностью к риску в структуре личностных факторов принятия решений (соответственно, повышенный и средний уровень выраженности) (рис. 1).

Несмотря на то, что показатели рациональности и готовности к риску у преподавателей увеличиваются по мере накопления жизненного опыта, тенденция доминирования рациональности над



	Мотивация к достижению успеха	Рациональ-ность	Готовность к риску	Склонность к риску	Любозна-тельность	Сложность решаемых задач	Воображение
31-39 лет	16,5	8,9	5,9	15,7	13,5	10,3	7,4
40-50 лет	17,0	9,4	6,3	13,5	12,1	12,5	7,8
51-71 лет	16,3	9,5	7,4	13,9	12,4	12,5	6,0

Рис. 1. Показатели психологической готовности личности к риску в зависимости от возраста (жизненного опыта)

готовностью к риску сохраняется. Полученный результат позволяет говорить о том, что преподаватели вуза ориентируются на свой потенциал на основе оценки прошлого опыта, способны к самоконтролю действий при заведомо неполной или недоступной для ориентирования информации, но при этом им свойственна выраженная направленность к обдумыванию решений и действий в ситуациях риска (они допускают вероятность кате как следствие ошибочного решения и продумывают пути выхода из него) – у более зрелых преподавателей эта тенденция выражена сильнее, а готовность к риску более сформирована.

В структуре показателей, определяющих творческие проявления личности, ее креативность в решении жизненных задач и достижении жизненных целей, были выявлены следующие закономерности (см. рис. 1):

в группе молодых преподавателей (31–39 лет) наиболее выраженными, в сравнении с более зрелыми коллегами, оказались показатели «склонность к риску» и «любознательность»: именно в этом возрасте личность в наибольшей степени стремится к максимально возможному познанию мира и поиску разных способов решения жизненных задач, и в этом процессе она способна к действиям, содержащим возможности ошибок и провалов, ради осуществления поставленной перед собой цели;

по мере приобретения жизненного опыта (с 40 лет) увеличивается ориентированность на познание сложных явлений, постановку высоких целей и направленность на их осуществление (стремление к акме);

показатель «воображение» как способность к представлению различных вариантов решения жизненных проблем несколько уменьшается к 51–71 годам, т. е. этот показатель креативности снижается, что свидетельствует о большей ориентации личности на собственный опыт в решении жизненных задач и при достижении поставленных целей, чем на предположения о возможных вариантах достижения результата, основанные на анализе опыта других людей.

С целью выявления взаимосвязи показателей психологической готовности к риску и выявления обусловленности готовности и способности к риску личностными свойствами креативности в контексте жизненного опыта преподавателей вуза был проведен кластерный анализ. На его основе было установлено, что креативность как свойство личности является системообразующим фактором, независимо от возраста и жизненного опыта личности (рис. 2). В группе преподавателей в возрасте 31–39 лет склонность к риску связана с мотивацией достижения успеха, а готовность к риску обусловлена совокупностью факторов «рациональность», «сложность» и «воображение» (рис. 2, *а*).

В возрасте после 40 лет мотивация достижения успеха не связана непосредственно с психологической готовностью к риску, а действует на нее опосредованно. При этом в возрасте 40–50 лет склонность к риску зависит от сложности решаемых личностью жизненных задач, а готовность к риску – с воображением как способностью моделировать варианты возможных жизненных решений (см. рис. 2, *б*). В возрасте после 50 лет происходит некоторое усложнение взаимосвязей и диада «склонность к риску – сложность» (40–50 лет) превращается в триаду «склонность к риску – любознательность – сложность» (51–71 год), а диада «готовность к риску – воображение» переходит в триаду «готовность к риску – воображение – рациональность» (рис. 2, *в*).

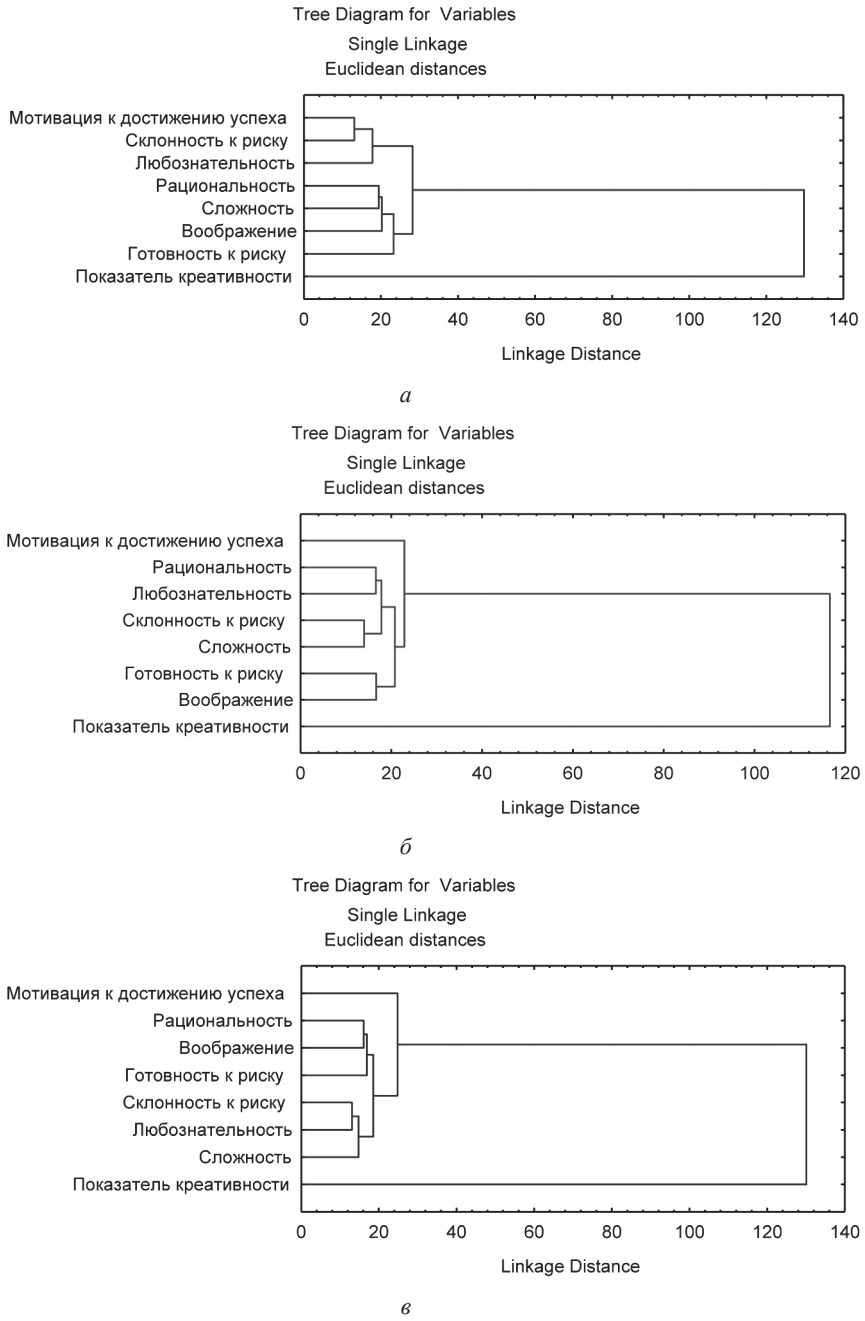


Рис. 2. Взаимосвязь показателей психологической готовности к риску и личностной креативности у преподавателей вуза с разным жизненным опытом (акмеологической компетентностью): *а* – 31–39 лет; *б* – 40–50 лет; *в* – 51–71 лет

Заключение

Обобщение результатов представленного исследования позволяет говорить о том, что в структуре акмеологической компетентности наиболее значимыми для преподавателей оказались факторы, связанные с творческим самовыражением и существенно влияющие на поведение и продуктивность деятельности личности: целеполагание как способность к постановке целей и самомотивации их достижения; когнитивная компетентность как способность решать задачи, позитивно воспринимать себя и других. Вместе с тем по мере накопления жизненного опыта в структуре акмеологической компетентности как совокупности представлений об условиях достижения жизненного успеха наблюдаются изменения, связанные с расширением взглядов на составляющие ее компоненты, и с большей ориентацией личности на самоактуализацию. Так, число факторов, определенных А. Маслоу в теории о самоактуализирующейся личности и выделенных преподавателями как значимые для акмеологиче-

ской компетентности, в первой группе (31–39 лет) было всего три, во второй (40–50 лет) – четыре, в третьей (51–71 год) – пять. В структуре других факторов наблюдалась тенденция к качественной перестройке составляющих акмеологической компетентности, связанной с переносом акцентов от системы требований к себе на устремленность к использованию своего жизненного опыта (мудрости) и способности к достижению результатов (высоких целей) за счет накопившихся в течение жизни умений креативно воспринимать мир.

Анализ личностных факторов, определяющих психологическую готовность к риску, показывает устремленность преподавателей вуза к акме (успеху и высоким результатам) на уровне мотивации, более сформированную готовность к риску в более зрелом возрасте при выраженной тенденции доминирования рациональности и ориентации на свой прошлый жизненный опыт над спонтанностью в принятии решений и действий в ситуациях риска. Также было выявлено, что чем меньше жизненный опыт личности и ее акмеологическая компетентность (в возрасте до 40 лет), тем в большей степени в структуре личностной креативности выражены показатели любознательности и склонности к риску, на этом могут быть основаны не всегда продуманные и спонтанные решения, увеличивающие риск развития жизненного пути к кате (в низину), проживание которого может быть связано либо с кризисом развития, либо с поиском вариантов избегания «глубокого падения» на основе анализа приобретенного опыта и движением к акме (вверх). Подтверждением является направленность личности на решение сложных задач, постановку высоких жизненных целей в возрасте после 40 лет, с усиливающейся тенденцией в зрелом возрасте больше полагаться на собственный опыт (мудрость), особенно в ситуациях потенциального риска развития жизненного пути (склонность к риску в пределах нормативных значений).

Данные заключения подтверждаются и результатом кластерного анализа личностных показателей, связанных с психологической готовностью личности к риску: молодые преподаватели в возрасте до 40 лет склонны к риску (спонтанным, не всегда продуманным поступкам и действиям) ради достижения успеха, в середине жизни (40–50 лет) – ради решения сложных жизненных задач; в более зрелом возрасте (после 50 лет) – не только ради решения сложных жизненных задач, но и удовлетворения интереса в решении новых задач, еще не нашедших отражения как в их собственном опыте, так и опыте окружающих. Структура готовности личности к риску как способности к осуществлению выбора из альтернатив на основе ее представлений в структуре жизненного опыта связана с личностным фактором «воображение», однако у молодых преподавателей к нему добавляются «сложность решаемых задач» и «рациональность», у более зрелых – только «рациональность» как готовность личности обдумывать свои решения в ситуациях, связанных с риском.

В целом проведенное исследование подтвердило предположение о том, что акмеологическая компетентность является фактором психологической готовности личности к риску, поскольку чем более зрелыми и обладающими бóльшим жизненном опытом являются преподаватели высшей школы, тем более осознанно они подходят к принятию важных решений в ситуациях риска, опираясь на этот опыт и накопившиеся в течение жизни умения креативно воспринимать окружающую действительность.

Библиографический список

1. *Ангеловский А. А.* Профессиональная компетентность как необходимое условие профессионализма (психолого-акмеологический анализ) // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). Уфа, 2011. С. 7–13.
2. *Абульханова-Славская К. А.* Субъект – символ российского самосознания // Сознание личности в кризисном обществе. М., 1995. С. 10–28.
3. *Маркова А. К.* Акмеологическое содержание профессионального становления психолога в сфере образования // Акмеология. 2003. № 3. С. 47–50.
4. *Пожарский С. Д.* Акмеология и катабология : теория совершенствования человека. СПб., 2013. 266 с.
5. *Кленова М. А.* Личностная креативность и мотивация достижения как компоненты готовности к риску // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2011. Т. 4, вып. 2 (14). С. 69–72.
6. *Бочарова Е. Е.* Готовность к риску в соотнесении с характеристиками осознанной саморегуляции и субъективного благополучия личности // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2011. Т. 11, вып. 4. С. 59–63.
7. *Арендачук И. В.* Системный психологический анализ рисков профессиональной деятельности // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2011. Т. 4, вып. 2 (14). С. 23–27.
8. *Арендачук И. В.* Субъектные условия профессионализма и успешности преподавателя вуза в контексте ведущих теорий личности // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2010. Т. 10, вып. 3. С. 61–67.

Acmeological Competence of Personality as a Factor of Psychological Readiness to Risk

Irina V. Arendachuk

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
e-mail: arend-irina@yandex.ru

The article presents the detailed description of acmeological competence and psychological readiness to risk from the points of view of acme and katabole in the context of his/her life path. The authors

show the results of empirical research performed on the sample group of professors (n = 51, age 31–71, professors of Saratov universities: Saratov State University, and Saratov State Agricultural University named after N. I. Vavilova) with the use of diagnostic tools: expert questionnaire and method «Personality factors of making decisions» by the author (Personality factors of making decisions-25, T. V. Kornilova), «Diagnostics of personal creativity» (E. Tunik), «Diagnostics of motivation to success» (T. Ehlers). The authors have found factors included in the system of professors' ideas of acmeological competence depending on the age (life length). The article analyses dynamic changes in the structure of psychological readiness to risk depending on acmeological competence. The applied aspect of the problem under research may be put to practice in the programs of personal and professional development for professors in the system of their advanced training.

Key words: acmeological competence of personality, life path, top (acme) and bottom (katabole) in the process of personality development and psychological readiness to risk, university teacher.

References

1. Angelovskiy A. A. *Professional'naya kompetentnost' kak neobkhodimoe uslovie professionalizma (psikhologo-akmeologicheskiy analiz)* (Professional competence as necessary condition of professionalism {psychological and acmeological analysis}). *Aktual'nye voprosy sovremennoy pedagogiki: materialy mezhdunar. nauch. konf. (g. Ufa, iyun' 2011 g.).* (Topical issue of modern pedagogy: materials of international scientific conference, {Ufa, 2011 June}). Ufa, 2011, pp. 7–13 (in Russian).
2. Abul'hanova-Slavskaya K. A. *Sub'ekt – simvol rossiyskogo samosoznaniya. Soznanie lichnosti v krizisnom obshchestve* (Subject – symbol of Russian self-consciousness). *Soznanie lichnosti v krizisnom obschestve* (Personality's consciousness in crisis society). Moscow, 1995, pp. 10–28 (in Russian).
3. Markova A. K. *Akmeologicheskoe soderzhanie professional'nogo stanovleniya psikhologa v sfere obrazovaniya* (Acmeological substance of psychologist's professional formation in educational sphere). *Akmeologiya* (Acmeology), 2003, no. 3, pp. 47–50 (in Russian).
4. Pozharskiy S. D. *Akmeologiya i katabologiya: teoriya sovershenstvovaniya cheloveka* (Akmeology and katabology: theory of human improving). St.-Petersburg, 2013. 266 pp. (in Russian).
5. Klenova M. A. *Lichnostnaya kreativnost' i motivatsiya dostizheniya kak komponenty gotovnosti k risku* (Personal creativity and achievement motivation as components of risk readiness). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*. 2011. Vol. 4, iss. 2 (14), pp. 69–72 (in Russian).
6. Bocharova E. E. *Gotovnost' k risku v sootnesenii s kharakteristikami osoznannoy samoregulyatsii i sub"ektivnogo blagopoluchiya lichnosti* (Readiness for risk in correlation with characteristics of the realized self-control and subjective well-being of the person). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy,* 2011. Vol. 11, iss. 4, pp. 58–63 (in Russian).
7. Arendachuk I. V. *Sistemnyy psikhologicheskiy analiz riskov professional'noy deyatel'nosti* (System psychological analysis of risks at professional activity). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*. 2011. Vol. 4, iss. 2 (14), pp. 23–27 (in Russian).
8. Arendachuk I. V. *Sub'ektnye usloviya professionalizma i uspeshnosti prepodavatelya vuza v kontekste vedushchikh teoriy lichnosti* (Subject conditions of higher school teacher's professionalism and success in context of leading personality theories) *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy.* 2010. Vol. 10. iss. 3, pp. 61–67 (in Russian).

УДК 159.923.5

ДИНАМИКА СУБЪЕКТНЫХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Т. В. Белых

Белых Татьяна Викторовна – доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой консультативной психологии, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: tvbelih@mail.ru

Изложены данные эмпирического исследования, демонстрирующие особенности динамики комплекса субъектных свойств личности студентов в процессе обучения в вузе. Обнаружены существенные различия в структуре субъектной организации у студентов начального и завершающего этапов обучения. Выявлено, что к завершающему этапу обучения у студентов проявляются свойства созидательной субъектности, определяющей не только высокий уровень стремления к самореализации, но и наличие сформированной системы гуманистических ценностей. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке из 50 студентов первого и пятого курсов с применением диагностического инструментария: «Самоактуализационного теста» (САТ), разработанного на основе «Опросника межличностных ориентаций Э. Шострома, в адаптации Ю. Я. Алешиной, А. Я. Гозмана, М. В. Кроза; опросник «Диагностика волевого самоконтроля» (ВСК) (А. Г. Зверкова, Е. В. Эйдмана); «Теста смысложизненных ориентаций» (СЖО) Д. Крамбо, П. Махолик (в адаптации Д. А. Леонтьева); «Опросник уровня субъективного контроля» (УСК) Е. Ф. Бажина с соавт.; статистический метод – факторный анализ. Полученные данные могут быть использованы для организации и проведения консультативной деятельности студентов начального этапа обучения с целью развития способности к целеполаганию и гармонизации Я-концепции.

Ключевые слова: созидательная субъектность, стремление к самоактуализации, принятие ответственности, смысложизненные ориентации, волевой самоконтроль.

© Белых Т. В., 2015

Введение

Проблема изучения динамики субъектных свойств в условиях освоения учебно-профессиональной деятельности является важной как для для социальной, так и педагогической психологии. Становление субъектности как интегративного качества индивидуальности человека зависит и от особенностей социальной среды, в которой происходит развитие личности будущего профессионала, и от совокупности индивидных и личностных свойств, определяющих уровень проявления личностью самостоятельности в принятии решений, осмысленности собственных планов и целей, настойчивости в их достижении, обретении чувства «самоидентичности» и возможности саморазвития.

Теоретический анализ проблемы

Методологическая основа изучения субъектности заложена в концепции С. Л. Рубинштейна и разработана К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинским. В этой концепции определена субъектная специфика человеческого бытия, обозначен общеметодологический принцип изучения субъектности – изучение человека во всех существенных для него связях и отношениях, в каждом из которых он выступает в новом качестве. Названы условия и механизмы функционирования субъектности – внутренние условия, сформировавшиеся у человека на данном этапе его развития, не только детерминированные внешними причинами, но и сами являющиеся источниками следующего изменения.

По мнению А. В. Брушинского, субъект – активно действующий и познающий, обладающий сознанием и волей человек или социальная группа [1]. Определяя теоретические положения концепции субъекта, К. А. Абульханова-Славская выделяет два принципиальных аспекта, которые значимы в контексте нашего исследования. По её мнению, остается открытым вопрос о том, всегда ли субъект демонстрирует более совершенные способы взаимодействия с окружающей действительностью. Активность субъекта, которую лишь постулирует философия, психологически развертывается в определенном пространстве – восходя от наличного, реального (или даже совершенно деструктивного, пессимального), по ее мнению, способа организации к идеальному, оптимальному. Принципиальным является положение, которое хотелось бы подчеркнуть: «Не сам субъект есть совершенство, а он постоянно решает задачу совершенствования, и в этом его человеческая специфика и постоянно возобновляющаяся задача» [2, с. 38]. При этом сущность субъекта, и это подчеркивает К. А. Абульханова-Славская, связана не только с гармонией, упорядоченностью, целостностью, но и с разрешением противоречия между той организацией, которую представляет личность, включая ее цели, мотивы, притязания, и внешними условиями и требованиями. Субъект активен не потому, что потребности движут его активностью, а потому, что он разрешает противоречие между своими потребностями и возможностями, условиями их удовлетворения. В порядке разрешения этого противоречия субъект и вырабатывает способ организации, систему своей деятельности, в которой преобразуется и в новом качестве выступает личность.

Этот процесс можно проследить, изучая динамику субъектных свойств в процессе обучения в вузе. Проблеме изучения динамики таких субъектных свойств, как выраженность познавательной активности, стремление к самореализации, особенность восприятия экзистенциальных границ «Я» были посвящены исследования, проведенные автором в 2003–2011 гг. [3–5]. Предметом настоящего исследования является изучение динамики структурных компонентов субъектности в процессе обучения в вузе: локуса контроля личности, уровней волевого самоконтроля и стремления к самоактуализации, смысложизненных ориентаций.

Выборка и методики исследования

В эмпирическом исследовании в качестве испытуемых принимало участие 50 человек – студенты психологического факультета Саратовского государственного университета, были сформированы 2 группы испытуемых: в первую входили студенты-психологи первого курса СГУ в возрасте от 17 до 18 лет (25 человек), во вторую – студенты-психологи пятого курса в возрасте от 21 до 22 лет (25 человек).

Для выявления динамики субъектных свойств в процессе освоения будущей профессии в качестве инструментария использовались следующие методики: «Самоактуализационный тест» (САТ), разработанный на основе «Опросника межличностных ориентаций» Э. Шострома, в адаптации Ю. Я. Алешиной, А. Я. Гозмана, М. В. Кроза; опросник «Диагностика волевого самоконтроля» (ВСК) (А. Г. Зверкова, Е. В . Эйдмана); «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) Д. Крамбо, П. Махолик (в адаптации Д. А. Леонтьева); «Опросник уровня субъективного контроля» (УСК) Е. Ф. Бажина с соавт. В исследовании при обработке результатов был использован факторный анализ: он позволяет оценить, существуют ли значимые различия не только на уровне отдельных свойств, но и в целостной структуре субъектных свойств личности.

Результаты исследования и их обсуждение

С помощью факторного анализа были выделены четыре значимых фактора в группах испытуемых на начальном и завершающем этапах обучения.

В группе испытуемых начального этапа обучения первый фактор был назван «стремление к самоактуализации». В нем самый высокий факторный вес имеет показатель «поддержки» (0,81), отражающий высокий уровень стремления к самоактуализации у студентов первого курса, также значимый факторный вес наблюдается у показателей: «принятие агрессии» (0,76), «самоуважение» (0,72), «сензитивность» (0,66), «спонтанность» (0,59), «ценностные ориентации» (0,56), «самопринятие» (0,51).

Первокурсники характеризуются тем, что они ценят свои положительные свойства характера и уважают себя за это, принимают раздражение, агрессивность как естественное проявление человеческой природы, принимают себя со всеми достоинствами и недостатками, очень небезразличны к происходящему, а также им свойственно разделять ценности, которые присущи самоактуализирующей личности.

Второй фактор определен нами как «принятие ответственности». Самый высокий факторный вес имеет показатель «общая интернальность» (0,87), кроме того, «настойчивость» (0,76), «интернальность в области достижений» (0,71), «интернальность в области производственных отношений» (0,69), «интернальность в области межличностных отношений» (0,61), «интернальность в отношении здоровья и болезни» (0,59), «волевой самоконтроль» (0,55), «интернальность в области семейных отношений» (0,54).

Это говорит о том, что первокурсники демонстрируют желание нести ответственность за все важнейшие сферы жизни; им свойственны такие личностные качества, как решительность, выдержка, самостоятельность; они демонстрируют возможность самостоятельного инициирования деятельности.

Третий фактор – «смысложизненные ориентации»; самый высокий факторный вес имеет показатель «осмысленность жизни» (0,94), кроме того, «процесс жизни» (0,82), «результативность жизни» (0,70), «локус контроля – жизнь» (0,44).

Это свидетельствует о том, что у первокурсников имеются определенные цели в будущем, которые придают жизни яркую окраску и осмысленность, они воспринимают процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Они обладают достаточной свободой выбора, чтобы построить жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, свободно принимают решения и контролируют свои жизненные позиции.

Четвертый фактор – «прожектерство»; наибольший факторный вес с положительным значением имеют показатели: «цели в жизни» (0,67), «приобретение знаний» (0,66), с отрицательным – показатели: «гибкость поведения» (–0,71), «компетентность во времени» (–0,69), «синергичность» (–0,61), «самопринятие» (–0,51).

Таким образом, на начальном этапе обучения у первокурсников ярко выраженной является шкала «цели в жизни», высокие баллы по этой шкале могут характеризовать не только целеустремленного человека, но и прожектера, планы которого не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. Это подтверждается показателями, имеющими отрицательные значения, а именно – слабо выраженными оказываются:

«гибкость поведения», что проявляется в отсутствии гибкости при реализации своих ценностей, низко выраженной способности к быстрому реагированию на изменяющиеся аспекты ситуации;

«компетентность во времени», что говорит о преобладании ориентации человека лишь на одном отрезке временно́й шкалы (прошлое, настоящее или будущее), дискретное восприятие своего жизненного пути, снижающее адаптивные возможности первокурсников;

«синергичность», определяющее наличие у первокурсников жестких стереотипов при восприятии происходящего, являющихся следствием сохраняющегося юношеского максимализма при оценке себя и других людей;

«самопринятие»: у студентов-первокурсников обнаруживается низкий уровень самопринятия, что свидетельствует об отсутствии выработанных критериев оценки собственных достижений или о признании их недостаточной значимости.

В группе испытуемых завершающего этапа обучения были выделены четыре значимых фактора; первый фактор – «самоидентичность». В нем самый высокий факторный вес имеет показатель «спонтанность» (0,68), также – «принятие агрессии» (0,59), «контактность» (0,56), «креативность» (0,52).

Следует отметить, что студенты завершающего этапа обучения способны спонтанно и непосредственно выражать свои чувства, они не боятся вести себя естественно и раскованно, демонстрировать окружающим свои эмоции, характеризуются умением быстро устанавливать межличностные контакты, проявляют способность к неординарным решениям, что говорит о сформированном чувстве «Я», достижении достаточного для зрелой личности уровня самотождественности.

Второй фактор – «самоконтроль»; самый высокий факторный вес имеет показатель «интернальность в области неудач» (0,75), значимый факторный вес – «волевой самоконтроль» (0,63), «интернальность в области семейных отношений» (0,58), «настойчивость» (0,56).

К концу обучения в вузе у студентов развито чувство субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что непосредственно проявляется в склонности брать на себя ответственность в ситуациях неудач. При сложившихся неприятных обстоятельствах они не останавливаются, а идут дальше к намеченной цели, но при этом поэтапно планируют свою

деятельность. Важно, что у студентов к концу обучения сформировано чувство ответственности за события, которые происходят в их семейной жизни, и высокий уровень волевой регуляции деятельности.

Третий фактор – «компетентность во времени», в нём самый высокий факторный вес имеет показатель «компетентность во времени» (0,74) и, кроме того, «настойчивость» (0,60), «ценностные ориентации» (0,51).

Итак, студенты на завершающем этапе обучения живут «настоящим», т. е. переживают настоящий момент своей жизни во всей его полноте, ощущают неразрывность прошлого, настоящего и будущего, т. е. видят свою жизнь целостной. Студенты также разделяют ценности самоактуализирующейся личности, осознают значимость духовных ценностей, обеспечивая соответствующие условия для продолжения самообразования и саморазвития.

Четвертый фактор – «созидательная субъектность», здесь самый высокий факторный вес имеет показатель «интернальность в области достижений» (0,80) и значимый факторный вес – «самоуважение» (0,78), «цели в жизни» (0,54), «самопринятие» (0,50), «локус контроля – Я» (0,50).

Это свидетельствует о том, что студенты на завершающем этапе обучения считают, что они сами добились всего того хорошего, что было и есть в их жизни, и что они способны с успехом реализовывать свои цели в будущем; они испытывают симпатию и уважение к себе, что говорит о гармонизации Я-концепции. Студенты независимы в своих поступках, стремятся руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, свободны в выборе, не подвержены внешнему социальному влиянию, способны ценить и уважать себя за свои достоинства.

Сравнивая две группы испытуемых на начальном и завершающем этапах обучения, можно сделать вывод, что студенты-первокурсники имеют выраженный личностный потенциал для успешного освоения учебно-профессиональной деятельности: стремление к самоактуализации, желание принимать ответственность за значимые события своей жизни на себя и определять важные цели в будущем. При этом им свойственно, скорее, прожектерство, нежели осмысленность в целеполагании, наличие стереотипности в восприятии происходящего, дисгармоничность Я-концепции. Студенты на завершающем этапе обучения характеризуются набором развитых субъектных свойств, которые они смогли сформировать в процессе учебной деятельности и личностного роста. Им свойственны креативность, выдержанность, терпеливость, спонтанное выражение своих эмоций и чувств, легкость установления межличностных контактов, они руководствуются в жизни собственными убеждениями, установками, принципами, ценят себя и уважают других людей.

Заключение

Полученные данные позволяют говорить о том, что обучение в вузе, имеющее ярко выраженный гуманитарный характер (психологическое образование), формирует не только профессионально значимые субъектные свойства личности и компетенции, но способствует гармонизации Я-концепции, позволяет развивать осмысленность в выборе целей деятельности и принятии ответственности за решения в значимых жизненных сферах, что отражается в проявлении у студентов свойств личности, характерных для созидательной субъектности, определяющей не только высокий уровень стремления к самореализации, но и наличие сформированной системы гуманистических ценностей.

Библиографический список

1. Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М., 2002. 368 с.
2. Субъект действия, взаимодействия, познания (психологические, философские, социокультурные аспекты). М. ; Воронеж, 2001. 288 с.
3. *Белых Т. В.* Психологические закономерности динамики субъектных свойств в структуре индивидуальности. М. ; Ставрополь, 2003. 328 с.
4. *Белых Т. В., Шершнева А. С.* Психологические условия становления интегральной индивидуальности в процессе обучения в вузе // Вестн. Университета (государственный университет управления). 2011. № 23. С. 21–34.
5. *Белых Т. В.* Влияние доминирующих ценностных ориентаций на структуру интегральной индивидуальности в студенческом возрасте // Вестн. Университета (государственный университет управления). 2011. № 22. С. 12–18.

Dynamics of Subjective Characteristics of Personality in the Process of Studying at the University

Tatyana V. Belykh

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: tvbelih@mail.ru

The article suggests the data of empirical research showing the peculiarities of dynamics of the complex of subject personality characteristics with the students in the process of education. The research has found significant differences in the structure of subject organization in the students of the first and the last years. It has been discovered that by the last year students show characteristics of creational subjectness that not only defines she high level of aspiration and self-fulfillment, but also complete system of humanistic values. The article presents the results of empirical research on the sample group of 50 students of the first and the fifth years of studies. The following diagnostic tools have been used: self-fulfillment test; questionnaire

for volitional self-control; test for life-meaning orientation; method for diagnostics of subjective control level; statistical method – factor analysis. The results obtained allow using them for organization and running counselling activities for the first year students in order to develop their goal setting skill and harmonize their I-concept.

Key words: creational subjectness, aspiration to self-fulfullment, taking responsibility, life-meaning orientations, volitional self-control.

References

1. *Psikhologiya individual'nogo i gruppovogo sub»ekta.* (Psychology of individual and group subject). Eds. A. V. Brushlinskiy, M. I. Volovikova. Moscow, 2002. 368 p. (in Russian).
2. *Sub'ekt deystviya, vzaimodeystviya, poznaniya (Psikhologicheskie, filosofskie, sotsiokul'turnye aspekty).* (Subject of action, interaction, knowledge {psychological, philosophical, socio-cultural aspects}). Moscow; Voronezh, 2001. 288 p. (in Russian).
3. Belykh T. V. *Psikhologicheskie zakonomernosti dinamiki sub»ektnykh svoystv v strukture individual'nosti* (Psychological regularities of dynamic of subject properties in individuality's structure). Moscow; Stavropol', 2003. 328 p. (in Russian).
4. Belykh T. V., Shershneva A. S. *Psikhologicheskie usloviya stanovleniya integral'noy individual'nosti v protsesse obucheniya v vuze* (Psychological conditions of integral individuality's improvement in process of learning at university). *Vestnik universiteta (GUU)* (University Bulletin (MSU)), 2011, no. 23, pp. 21–34 (in Russian).
5. Belykh T. V. *Vliyanie dominiruyushchikh tsennostnykh orientatsiy na strukturu integral'noy individual'nosti v studencheskom vozraste* (Influence of dominate values on integral individuality's structure in student age). *Vestnik universiteta (GUU)* (University Bulletin (MSU)), 2011, no. 22, pp. 12–18 (in Russian).

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

УДК 316.6

СОЦИАЛЬНАЯ УСПЕШНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА: ВНЕСУБЪЕКТНЫЕ И ИНТЕРСУБЪЕКТНЫЕ РЕСУРСЫ

В. А. Толочек

Толочек Владимир Алексеевич – доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия
E-mail: tolochekva@mail.ru

Цели статьи – выделить сущностные свойства феномена «акме», его границы; предложить внести соответствующие ограничения в предмет исследования; определить интересные в научном плане аспекты и значимые для последующей разработки социальные технологии; обсудить возможность замены метафор и нечетких понятий на более строгие, входящие в тезаурус современной психологии и допускающие проведение измерений. Ближайшие задачи на этом пути: 1) определение сущностных свойств феномена «акме»; 2) выделение двух основных линий эволюции человека – как субъекта деятельности и как личности; 3) рассмотрение «акме» в контексте «ресурсов» как процессов, сопровождающих взаимодействия человека с условиями внутренней и внешней среды, порождающей особые синергетические эффекты.
Ключевые слова: акме, субъект, успешность, ресурсы, процессы.

НАУЧНЫЙ ОТДЕЛ

Введение

Феномен «акме» активно обсуждается уже более 20 лет [1–5]. К острым, открытым вопросам проблемы «акме», ответы на которые могли бы содействовать уточнению направлений дальнейших исследований феномена, можно относить те, которые касаются связей личности и успешности [4], личности и ее окружения [6] и др. Заслуживает отдельного обстоятельного анализа и вопрос, который можно сформулировать как *внесубъектные, интерсубъектные и интрасубъектные ресурсы «акме»*. Парадоксально, но, с учетом обсуждения множества граней «акме», вопрос ресурсов этого состояния человека до настоящего времени остается одним из наименее изученных, несмотря на проблему, ставшую своеобразной научной модой, на становление целого научного направления – акмеологии.

Теоретический анализ проблемы

Акме как феномен. Начнем с определений акме и дисциплины, данных в «Мекке акмеологии», – сотрудниками кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАГС при Президенте РФ. Под «акме» понимается «… высшая точка, период расцвета личности, наивысших ее достижений, когда проявляется зрелость личности во всех сферах; максимальное развитие способностей и дарований <…> акме приходится на период взрослости, или зрелости человека» [2, с. 217]. В феномене даже различают как целостный синдром, так и его своеобразные «клоны»: «“макроакме” – наивысший уровень в развитии, достигнутый человеком или общностью людей; “микроакме” – вершины, предваряющие достижение макроакме людьми или большими или малыми общностями» [1, с. 300]. Нетрудно заметить, что подобные определения не отличаются научной строгостью, критериями психического явления выступают метафоры и явления, эксплицированные

© Толочек В. А., 2015

в разном масштабе; разные «единицы» и системы содержательно представляются как идентичные; явления, присущие отдельному индивиду, отождествляются с групповыми.

«Оборотной стороной медали» утверждения о длительном периоде состояния «акме» должно быть признание утраты человеком чувствительности к изменениям своей внутренней, равно как и внешней среды, утрата чуткости, сострадательности, сочувствия к горестям даже своих близких родственников и друзей: человек как бы вступает в продолжительную фазу душевного покоя. Да, такие «эталоны» психического и душевного покоя описаны в литературе, но они не характерны для нашей национальной культуры: «…И с отвращением читая жизнь свою, я трепещу и проклинаю/ И горько жалуюсь, и горько слезы лью…»; «…Пока не требует поэта к священной жертве Аполлон,/ В заботы суетного света он малодушно погружен./ Молчит его святая лира, душа вкушает сладкий сон,/ И средь детей ничтожных мира,/ Быть может всех ничтожней он…» Это А. С. Пушкин писал о себе, согласно представлениям акмеологов, состояние «акме» ему было не свойственно, тогда как сам поэт прекрасно понимал, кто он и что ему удается создавать в области словесности. Например, после завершения работы над поэмой «Годунов»: «…Бегал по дому, бил себя по ляшкам и кричал “Ай да Пушкин, ай да сукин сын!”», а по другому поводу – «…И угораздило же меня с умом и талантом родиться в России…»

Акме и социальная успешность. Рассмотрим одно из проявлений связи *социальной успешности* человека и личностных изменений. Рассмотрим эти связи с «большим разрешением» – через «призму» *раннего успеха* (в детском и юношеском возрасте) человека и *«большого успеха»* (сопровождающегося признанием достижений в масштабе страны), предполагая, что более поздние и менее значительные успехи переживаются человеком не столь остро и болезненно, на них не так резко реагируют и окружающие, т. е. все симптомы ординарных успехов как бы приглушены, с новой социальной ситуацией и личностными изменениями и новообразованиями человеку легче совладать: 1) следствия *раннего успеха* можно проследить на примере детей, участников съемок художественных кинофильмов: периодически появляющиеся в отечественной печати обзоры судеб тех, кто в детском и юношеском возрасте был привлечен к участию в съемках художественного фильма, заставляют задуматься о роли успеха в жизни человека. В разных публикациях приводится более или менее полная статистика. Усредненными цифрами можно считать следующие: около 5% юных и молодых актеров в последующем связали свою жизнь с кинематографом и состоялись как ординарные профессионалы; около 45% стали ординарными специалистами в разных сферах; около 50% вели асоциальный образ жизни, в большинстве своем ушли из жизни преждевременно; 2) следствия *неординарной одаренности* давно отслеживаются на примере судеб «вундеркиндов». Разные авторы приводят разную статистику, чаще такую: лишь около 5% детей с выраженной одаренностью в последующем становятся крупными специалистами в какой-то сфере [7]; 3) следствия *большого успеха:* примером для анализа могут быть судьбы выдающихся спортсменов, как правило, достигающих первых крупных успехов в 16–25 лет. В конце 1980-х гг., в период «перестройки», стали появляться публикации о том, как сложно и неровно складывалась жизнь тех, кто в молодые годы был на вершине славы. Около половины из них преждевременно заканчивали жизнь грузчиками в магазинах «Фрукты и овощи» и т. п.; 4) следствия *раннего большого успеха:* на одном из закрытых совещаний в Госспорткомитете СССР в середине 1980-х гг. была озвучена статистика: менее 5% чемпионов СССР среди юношей в последующем становятся чемпионами страны среди юниоров (молодежи), менее 5% чемпионов СССР среди юниоров в последующем становятся чемпионами страны среди взрослых.

Во всех рассмотренных выше сферах можно выделить лишь 5% лиц с последующей нормальной социализацией в «период взрослости» из тех, кто в детском, юношеском и в молодом возрасте пережил взлет, известность, успех, осознание своего отличия от других; пережить (в смысле – жить, проживать) восхождение на такую «вершину» и в последующем сохранить себя как личность удается, увы, немногим – здесь имеет место эффект «роковых 50%». Другими словами, ранний успех, «большой успех» чреваты тяжелыми и затяжными личностными кризисами. Надо полагать, что и в других возрастах успех и даже небольшой успех (защита диссертации, назначение на должность, признание лауреатом, дипломантом конкурса и т. п.) не остаются без последствий – и личностных, и социальных, – совладать с которыми не всегда под силу даже тем, кто вступил в «период взрослости, или зрелости человека».

Составляющие социальной успешности. Составляющие социальной успешности акмеологами, как правило, не обсуждаются. Этимологически можно увидеть близость корневой основы «успешность» и «успеть» (что-либо сделать своевременно). Социологи выделяют три основные сферы жизнедеятельности: труд, семья, досуг (увлечения). *Успешность в труде* – отдельная тема: более обстоятельно ее коснемся ниже, но здесь заметим, что чаще она обсуждается как *профессиональная успешность*, т. е. как успешность в деятельности, так или иначе *исторически уже включенной в системы социальных оценок, в рамках которых человек выстраивает свою систему оценок.* Нам неизвестны научные работы, в которых обсуждается собственно успешность человека в труде как в общественном разделении общественно полезной деятельности; в XIX и XX вв. об этом чаще писали как о самой необходимости (физической, нравственной) трудиться, и чаще – не ориентируясь на внешние оценки и,

тем более, на самооценки своей «успешности». Оценки *успешности в досуге* нам представляются проблематичными и по критериям, и по шкалам измерения. По нашим наблюдениям, «профессионалами досуга» в 1970–90-е гг. были любители горных лыж, рыбалки, охоты, умеющие отдыхать красиво, азартно, с полной самоотдачей. Но первоклассными специалистами из них, кажется, никто не стал. И что можно считать *успешностью в семейной жизни?* Из известных нам работ, например, следует, что на рубеже 1990–2000-х гг. удовлетворены семейной жизнью были около 40% мужчин и около 30% женщин. Принимая во внимание исторические тенденции более позднего вступления в брак, сокращение времени состояния в браке, возрастание доли разводов, уменьшение в семьях рожденных детей и рожденных в полных семьях, возрастание числа сексуальных партнеров на протяжении жизни как у мужчин, так и у женщин, становление разных форм «гражданских браков», т. е. декларирующих меньшую взаимную связь мужчины и женщины, их ограниченную ответственность друг за друга, замещающих «законные» – юридически *закрепленные*, публично *заявленные «узы»* (см. связь со словом «узда», с соответствующим смыслом), – едва ли можно говорить, что в семейной сфере все движется к возрастающей гармонии.

Другими словами, рассуждения акмеологов о каком-то тотальном благополучии человека, одновременно и полнозначно реализованном во всех сферах жизнедеятельности и при этом продолжающемся неограниченно долго, не имеют должных эмпирических оснований. Более обоснованными могли бы быть не констатации успешности во всех сферах жизнедеятельности и не заявления о полной «гармонии», а последовательный анализ особенностей самореализации человека в отдельных сферах. Заметим также, что измерения социальной успешности остаются проблематичными [8]. На уровне социального бытия проблема переводится в категории «качества» (качества жизни, труда, удовлетворенности жизнью, работой и пр.); на уровне персонального – разрабатывается как проблема стратегий совладания, механизмов саморегуляции, ресурсов (см. работы Н. Е. Водопьяновой, Т. Л. Клюевой, Д. А. Леонтьева, М. И. Моросановой и др.).

Обобщая, констатируем, что: 1) составляющие *социальной успешности* человека едва ли могут быть сведены к единым интегральным оценкам, одинаково адекватным в отношении разных людей; 2) в отношении конкретных людей нельзя ожидать их равной успешности в разных сферах жизнедеятельности (не все могут быть хорошими родителями, мужьями, женами, благодарными детьми, верными друзьями, надежными соратниками и т. д.).

Составляющие профессиональной успешности. Обсуждая вопрос о составляющих профессиональной успешности, можно констатировать историческое возрастание числа составляющих, например, сопоставляя работы 1960–1970 и 1990–2000-х гг. в области психологии труда, инженерной психологии, организационной психологии. При этом особенно выраженно возрастали составляющие субъективного плана, главным образом разные оценки и самооценки. Классическая триада – продуктивность, психофизиологические затраты, удовлетворенность работой – расширилась и потеряла четкие границы. Среди внешних критериев успешности выделяют продуктивность (или количество продукции), качество, стабильность, надежность деятельности (например, в экстремальных условиях), используемые ресурсы, уровень достижений с учетом задач и пр.; к внутренним относят самооценки своей работы, оценки отношений с коллегами, с руководителем, оценки их оценок работы субъекта и т. п. [8–11]. Внимательный анализ дает основание выносить суждение о специфичности таких критериев в отношении каждой конкретной профессиональной деятельности [9].

Если в работах 1960–1970-х гг. обсуждались преимущественно позитивные эффекты труда, то в 1990–2000-х гг. заметно возросло внимание ученых к деструктивным явлениям – профессиональным деструкциям, деформациям личности, заболеваниям, к профессиональному выгоранию как следствиям длительного исполнения человеком должностных обязанностей, специфических условий труда, возрастных изменений, сложных межличностных отношений с коллегами, особенностей оплаты труда и пр. Показательно, что, например, профессиональное выгорание не обходит стороной ни самых опытных работников, ни увлеченных, ни преданных делу, ни с успешной карьерой [12]. Если не предлагать в качестве предмета науки биографии исключительно одаренных и успешных людей (см. работы А. А. Бодалева) или надежно социально защищенных (как, например, государственных служащих), то мы должны констатировать, что в процессе профессионального становления человека как субъекта труда одновременно актуализируются процессы его развития, как деструктивные, характеризующие эволюцию человека, так и инволюционные.

Обобщая, констатируем, что: 1) множество составляющих *профессиональной успешности* исторически возрастает; 2) оно едва ли может быть сведено к единым интегральным оценкам, одинаково адекватным в отношении разных людей; 3) в конкретных видах профессиональной деятельности чаще выделяют специфические и исторически изменчивые критерии успешности субъекта.

Акме как стадия развития человека как субъекта и как личности. Попытки акмеологов провести параллели и тем более установить тождество между развитием человека как *личности* и как *субъекта* деятельности не имеют должных ни эмпирических, ни теоретических оснований.

Более конструктивным путем видится разделение этих «линий эволюции» человека и их раздельное рассмотрение (ввиду ограничений, налагаемых на статью в журнале, эту тему мы не развиваем – отсылаем читателя к материалам разработки этих понятий в отечественной психологии как к накопленному интеллектуальному капиталу).

Сущностные свойства акме. Напомним, что в качестве теоретических и аксиологических оснований акмеологии были избраны определения Б. Г. Ананьевым феноменов *«личность», «субъект»* и *«индивидуальность»* как формы интеграции психического, жизненного пути человека и истории развития человечества [13, 14]. Последняя из формы интеграции разрабатывалась В. С. Мерлиным как *«интегральная индивидуальность»*, сопровождающаяся не столько развитием отдельных составляющих, сколько изменениями структур связей свойств индивидуальности (нейродинамических, психодинамических, личностных свойств и социально-психологических факторов). Так же и в работах ведущих отечественных специалистов разрабатываются психологические механизмы становления индивидуальности – в одних научных традициях их связывают с развитием личности как вершины интеграции, в других – субъекта. Но в качественном описании феномена вершинной интеграции индивидуальности, как личности, так и как субъекта, представлены все те свойства и эффекты, которые и приписываются в акмеологии человеку в стадии «акме». Чтобы не было в данном случае нарушения требований принципа «бритвы Оккама», имеет смысл исходить не из понимания «личности», «субъекта» и «индивидуальности» по Б. Г. Ананьеву, а из более поздних по времени представлений специалистов.

Одним из наиболее близких аналогов «акме» является, на наш взгляд, более конструктивно изученный феномен *«спортивная форма»*. В *спорте высших достижений* давно описан феномен и введено это понятие: есть фазы ее обретения спортсменом, сохранения и выхода из нее; есть многолетнее (10–15 лет) его планомерное восхождение к «вершине» – Олимпийским играм; есть управление спортивной тренировкой, фазы подготовки, разделенные на олимпийские циклы (т. е. четко определенные по времени задачи и параметры должной подготовленности), с выходом к лучшим состояниям спортсмена к главным турнирам (чемпионатам континента, мира и Олимпийским играм) и последующему снижению нагрузок в межсезонье; есть четко локализованное время лучших достижений (несколько различающееся в разных видах спорта – от 14 до 40 лет, но чаще – 23–26 лет, например, средний возраст победителей последней, летней Лондонской олимпиады – 25,0 лет).

Понятно, что предельных для себя достижений спортсмен может достигать в сочетании своей лучшей физической, технической и психологической готовности, и нет необходимости призывать представителей всех «естественных, общественных и гуманитарных дисциплин» изучать это спортивное акме. Такое же отношение было бы оправданным и для соответствующего предмета психологических исследований. Есть все основания спорт высших достижений рассматривать как аналог, как модель будущего других видов деятельности, а выявленные, описанные и изученные феномены (*«спортивная форма»* как интегральная характеристика готовности спортсмена, *«сыгранность команды»* как характеристика меры согласованности взаимодействий членов группы и др.) могут быть образцом для изучения в психологии сходных явлений применительно к другим видам деятельности.

Обобщая, констатируем, что: 1) во всех реально изучаемых видах деятельности *профессиональная успешность субъекта* имеет четкие хронологические границы; 2) во всех видах деятельности *профессиональная успешность субъекта* динамична, она не является неизменной на протяжении времени, но инвариантной.

Акме как предмет исследований. Поскольку базовый вектор описания акме – *профессиональная деятельность* человека как субъекта (даже не трудовая, а именно профессиональная, предполагающая длительную подготовку, высокую квалификацию, наличие должных качеств как субъекта деятельности), имеет смысл именно ее выделить как ключевую, системообразующую, «необходимую и достаточную», признавая все остальные проявления человека и сферы его жизнедеятельности как второстепенные, успешность в которых желательна, но сама по себе не может быть определяющей. В таком подходе нет дискриминации, но есть лишь стремление более строго очертить круг явлений, нуждающихся в научном изучении и в последующем, вероятно, в научном сопровождении становления человека как личности и как субъекта деятельности. Можно признать, что полноценная самореализация человека в сфере семьи (например, желание иметь много детей) или в сфере досуга (например, желание иметь много друзей, увлечений и пр.) в ближайшем будущем едва ли могут быть предметом широких научных изысканий (да, это важно, да, наука не должна обходить вниманием эти сферы, но пока эти вопросы могут оставаться приватными сферами жизнедеятельности человека), тогда как становление человека как субъекта деятельности (учебной, профессиональной, спортивной) уже давно стало серьезной социальной проблемой, требующей пристального внимания социальных наук. Признаем, что с историческим возрастанием сложности почти каждой профессиональной деятельности, с уменьшением доли неквалифицированного, немеханизированного, неавтоматизированного труда, с возрастанием сложности и продолжительности разных видов профессиональной подготовки, стоимости общего и профессионального обучения, с уменьшением роли непосредственного опыта родственников в профессиональном становлении субъекта и с воз-

растанием социальной оценки и самооценки складывающейся профессиональной карьеры именно профессиональное становление субъекта может и должно быть в центре изучения феномена «акме».

Второй базовый вектор описания акме – *социальная успешность* человека как субъекта жизнедеятельности – крайне сложна, неоднозначна, противоречива. Даже если в основу критериев успешности положить немногие из них, имеющие высокую социальную значимость, – в профессиональной деятельности, в семейной сфере, самореализацию человека как личности (в этом смысле складывающуюся традицию рассматривать *«акме личности»* нужно признать важной в научном и практическом плане), – их единство и эквивалентность не очевидны. Безграничное расширение аспектов проявления акме, адресация феномена ко всем людям без исключения, достигшим зрелых лет, к любым социальным группам [1], скорее, есть ложный путь (согласно Н. А. Бердяеву, учение, притязающее на объяснение всех явлений жизни, есть не наука, а религия). В любом случае в обозримом будущем имеет смысл определять (о-*предел*-ять) предмет акмеологии теми проявлениями профессионального и личностного становления человека, на которых целесообразна концентрация психологии в ее настоящей стадии развития как научной и прикладной дисциплины.

Конструктивным путем описания феномена и выделения его свойств, очевидно, будет его понимание как *психического состояния* или группы состояний. Так, в разработке проблемы состояний А. О. Прохоровым выделяется их сложная структура, динамика, включающая как следовые процессы, так и сохранность «эталонов» прежних состояний, ценностей, их поддерживающих, и др. [15]. Если «акме» определять как психическое состояние, многое в его интерпретации хорошо согласуется и «становится на свои места». Тогда представляется необходимым и достаточным выделение двух аспектов проявлений феномена – внешнего и внутреннего: 1) ***акме*** есть *состояние*, обусловленное *сочетанием процессов,* сопровождающих профессиональное и личностное становления человека (зрелого возраста) как субъекта деятельности и жизнедеятельности, определяющее его относительно стабильную профессиональную успешность; 2) ***акме*** есть *психическое состояние*, переживаемое человеком как гармоничная интеграция его физических, психических и духовных свойств (широкое определение). Обобщая эти два плана, можно дать следующее определение: ***акме*** – *психическое состояние*, обусловленное *сочетанием процессов,* сопровождающих профессиональное и/или личностное становление человека (зрелого возраста) как субъекта деятельности и жизнедеятельности, определяющее его относительно стабильную профессиональную успешность, переживаемое человеком как гармоничная интеграция своего психического состояния и согласованность с условиями социума.

В таком более лаконичном определении «акме» его ключевые составляющие тесно взаимосвязаны и взаимобусловлены: a) профессиональная успешность субъекта совместной деятельности немыслима без его *конструктивных* взаимодействий с другими людьми в малых и средних социальных группах (с коллегами, руководителями и др.); b) стабильная профессиональная успешность, как правило, достигается к зрелому возрасту и часто невозможна без полноценной самореализации человека в других сферах (в семейной, в досуговой); если же надежно будут установлены иные формы успешной адаптации человека в социальной среде (т. е. не сопряженные с обязательной самореализацией в семейной и досуговой сферах), их можно рассматривать как компенсаторные; c) нет необходимости и должных научных оснований тесно связывать профессионализм и профессиональную успешность человека как субъекта с позитивной и незамедлительной социальной оценкой результатов его деятельности: скорее, имеет место криволинейная зависимость, нечто вроде закона Йоркса-Додсона: как самые выдающиеся, так и слабые, и ординарные достижения слабо вознаграждаются; ординарные стимулируются активнее; лучше всего поощряются достижения в «золотой середине» – такие, содержание которых доступно пониманию «широких масс» и «среднему интеллекту»; d) нет необходимости и должных научных оснований эволюцию человека как индивида, личности, субъекта деятельности тесно связывать с эволюцией других – отдельных людей и социальных групп; e) чем сложнее деятельность (учебная, профессиональная, спортивная и др.), тем менее стабильными будут отдельные результаты деятельности субъекта (достижения), тем более динамичным и нестабильным будет наилучшее (а не «высшее») состояние профессионализма, тем сложнее и продолжительнее будет фаза вхождения в лучшую «профессиональную форму», тем продолжительнее будет и последующая за «плато» стадия снижения, пусть даже при периодических колебаниях; f) если акмеология введена в структуру психологии (19.00.13 – *психология развития, акмеология*), то призыв представителей всех наук – «естественных, общественных и гуманитарных», – изучать проявления акме в развитии человека, «и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии» видится излишним, во всяком случае, в настоящее время не реализуемым ни методически, ни методологически (проблема комплексных исследований и согласованности методов и получаемых результатов – отдельная и сложная); g) если акмеология находится в русле специализации 19.00.13, незачем «притягивать» группы и тем самым «клонировать» феномен.

При понимании «акме» как психического состояния сразу же обнаруживаются как излишние понятия, так и их более корректные эквиваленты: так, взаимодействия с другими людьми точнее

определять как *конструктивные,* а не позитивные и т. п. (см. работы А. Н. Поддьякова и др.); *достижения* человека всегда предполагали высокую социальную составляющую, которая может легко «перекрывать» его реальные *достоинства*, личностные и профессиональные; *наилучшее* точнее отражает динамику, чем «высшее», и т. п.

Обобщая, предлагаем: в описании феномена акме: 1) рассматривать его как форму самореализации человека в разных сферах жизнедеятельности, сопровождающуюся особыми психическими состояниями; 2) отказаться от его понимания как «успешности»; 3) отказаться от привлечения метафор и понятий с нечетким содержанием.

Феномен «ресурсы». В наших эмпирических исследованиях установлено, что «*ресурсы»* выступают как *избирательно актуализируемые условия внутренней и внешней среды субъекта, изменяющие силу влияния и валентность (знак), определяющие социальную успешность субъекта выше «среднего» (выше среднестатистической).* Как психологический феномен, отличающийся от других явлений (способностей, мотивации и пр.), ресурсы характеризуются такими особенностями, как: 1) периодическая актуализация; 2) изменение степени влияния на социальную успешность в разном возрасте; 3) изменение валентности, знака влияния; 4) специфическая актуализация (в зависимости от гендера, возраста, социальной микро- и мезосреды и пр.); 5) опережающее по времени влияние отдельных ресурсов; 6) отодвинутое во времени влияние других; 7) инициирование разных эффектов в зависимости от меры актуализации отдельных ресурсов, их значимости для человека, степени их субъективной выраженности; 8) позитивные и нежелательные эффекты находятся в зависимости от диапазона актуализации отдельных ресурсов и их взаимосвязей (вероятно, вследствие становления и проявления их системных свойств) [16]. Нами также выявлены как синергичные, так и конфликтующие структуры ресурсов (первые как способствующие развитию и проявлению профессиональных способностей, поддерживающих социальную успешность субъекта, вторые как блокирующие, разрушающие, тормозящие)**.**

В формальной логике различают три класса категорий – *вещи, свойства, отношения*. Приведем их определения как понятий философии: «*Вещь* (курсив мой. – *В. Т.*) – часть материального мира, имеющая относительно самостоятельное существование» [17, с. 50]; «*Свойство* (курсив мой. – *В. Т.*) – сторона предмета, обусловливающая его сходство или различие с другими предметами, проявляющееся во взаимодействии с ними. Всякое свойство относительно» [17, с. 324]; «*Отношение* (курсив мой. – *В. Т.*) – момент взаимосвязи всех явлений <…> вещи не существуют вне отношений <…> Существование всякой вещи, ее специфические особенности и свойства, ее развитие зависят от всей совокупности ее отношений к другим вещам объективного мира» [17, с. 268]. В психологии можно найти эквиваленты трем вышеназванным классам: *«объекты»/«субъекты», «свойства», «процессы» и «состояния»*, а также *«эффекты»* как отражение динамики и результатов отношений субъектов с объектами и субъектами («процессы» и «состояния» давно вошли в тезаурус психологии, о необходимости введения «эффектов» как особого класса явлений писал Б. Ф. Ломов).

Очевидно, что «ресурсы» не есть «объекты» или «субъекты» (т. е. не сами по себе счет в банке, родители и друзья, здоровье и способности и т. п.); едва ли «ресурсы» правомерно отождествлять со «свойствами» [18] (они не есть сами по себе, например, надежный банк, благополучные родители и статусные друзья, крепкое здоровье или выраженные, экстраординарные способности и т. д.). Более верно «ресурсы» понимать как «процессы» актуализации внешних и внутренних условий, приводящих к определенным «состояниям» и/или «эффектам», т. е. как процессы вовлечения новых составляющих в активность субъекта (личности), как установление связей между новыми и прежними составляющими, как становление новых структур, следовательно, приводящих к порождению новых состояний вследствие синергии новых процессов и становления новых состояний, создающих особые эффекты. Психологические механизмы актуализации субъектом разных условий нам видятся как становление особых связей имеющихся, ранее сформированных у субъекта функциональных структур с *«объектами»/«субъектами», фрагментами объектов и их «свойствами»,* как процессы и эффекты изменение таких структур, их обогащение и усиление, что и создает новые возможности и уверенность в успешности и реализуется субъектом в решении конкретных задач.

Соответственно, *ресурсы* можно понимать как такие *условия среды (внесубъектные ресурсы), процессы взаимодействия людей (интерсубъектные ресурсы) и индивидуальные особенности субъекта (интрасубъектные ресурсы), актуализация которых может приводить к становлению новых психических структур с особыми системными связями, повышающими успешность деятельности и в восприятии субъекта связанных с успешностью* (таблица). При таком понимании *ресурсами* могут выступать как условия и свойства реальных объектов (и субъектов), так и предполагаемых, существующих в воображении (талисманы, особые места и время начала деятельности и пр.), как индивидуальные особенности людей, очевидно выступающие как профессионально важные качества (устойчивость внимания, сенсомоторная координация и т. п.), так и не очевидные, на первый взгляд, но обязательно актуализированные, т. е. активированные, введенные, включенные в процессы поведения и деятельности человека «здесь и теперь»: например, метеозависимость с детского возраста, если вспомнить историю становления А. Л. Чижевского как ученого. В этом примере,

Классификация источников ресурсов деятельности и жизнедеятельности человека

Ресурсы	Фрагменты реальности	
	Объекты («предметы», «идеи»)	Субъекты («люди»)
Окружение (среда: физическая, социальная как «внешние условия»)	**A. Внесубъектные** ресурсы: естественные условия физической и социальной среды, представленные как ***субъект-объектные отношения*** («мир объектов»)	**B. Внесубъектные** ресурсы: культура (ценности, идеи, художественные произведения и т. п.) как среда, как средства деятельности и жизнедеятельности; специфические культурные паттерны (парадигмы, стили и т. п., созданные другими людьми и представленные как ***субъект-объектные отношения*** («мир кристализованных отношений»)
Субъект (как «внутренние условия»)	**C. Интрасубъектные** ресурсы: индивидуальные ресурсы организма и психики человека ***Интрасубъектные отношения*** («интегральная индивидуальность»)	**D. Интерсубъектные** ресурсы: создаваемые при активности субъекта в его взаимодействиях с другими субъектами. Социально-психологические эффекты, порождаемые в процессе взаимодействия людей «здесь и теперь» ***Субъект-субъектные отношения*** («мир людей», «мир “живых” отношений»)

скорее, проявилось не исключение из правил, а яркое воплощение сущности «ресурсов»: в исследованиях индивидуального стиля выявлены «парадоксальные» факты, когда какие-то ограничения человека, например, инертность нервных процессов и, следовательно, медлительность, способствуют становлению развернутой ориентировочной деятельности работника, его системности и организованности; слабость нервных процессов и, закономерно, тревожность, эмоциональная нестабильность спортсмена приводят к становлению его тактического и технического мастерства.

Актуализация условий среды, процессов взаимодействия людей, индивидуальных особенностей субъекта может быть как его пассивной интеграцией с ними, активным поиском условий и их организацией, так и энергичной их мобилизацией. Эффекты, возникающие вследствие интеграции разных условий внешней и внутренней среды, можно понимать как «детерминанты», «факторы» или «условия» (по Б. Ф. Ломову), которые обеспечивают бóльшую успешность субъекта, чем она могла бы быть без подобной интеграции. Определим *эффекты* как *внешние проявления интеграции множества актуализированных условий внешней и внутренней среды субъекта, проявления процессов становления новых психических структур и возникновения новых возможностей субъекта вследствие мобилизации систем на решение задачи становления синергии в функционировании разных систем* и др. Соответственно вышеприведенным суждениям, использование (присвоение, обогащение) *ресурсов субъектом* будет сопровождаться становлением у него особых *психических состояний, возникающих в процессах актуализации новых условий и процессов внешней и внутренней среды, отражающих становление новых психических структур.*

Ресурсы и акме. Ориентируясь на высказанное выше понимание «ресурсов», предложим и наше понимание феномена «акме». Не бесконечно развивающиеся способности и не их экстраординарное развитие, не социальный успех человека и не его социальное благополучие, не поддержка группы («своих», «команды» и пр.) как ключевые факторы способствуют социально ценной продуктивной деятельности человека, а его владение психологическими механизмами актуализации необходимых ресурсов обеспечивают самореализацию человека как *субъекта*, успешная профессиональная деятельность которого, с одной стороны, сопряжена с созданием социально ценного продукта, с другой – становлением его как личности в многообразии отношений с социальным окружением. И первое, и второе сопряжены с формированием особых психических состояний (ощущением своей силы и приливом энергии, эмоциональной приподнятостью, готовностью к свершениям, способностью принять «вызовы» и т. п.). Такие изменения и преобразования совершенно не обязательно будут сопрягаться с резким ростом продуктивности его труда, с радикальным изменением его отношений с окружающими, а, скорее, могут оставаться исключительно в сфере его личности как решения «задач на смысл», поиск и определение новых жизненных целей, ценностей, изменений мотивации и пр. В такой – согласованной с тезаурусом – современной психологии мы видим перспективы разработки феномена «акме» в современной психологии, а не только лишь в акмеологии [2, 19, 20].

Заключение

Цель статьи – не расстановка «точек над i» в изучении «акме», а попытка выделить сущностные свойства феномена, выявить границы феномена и границы дисциплинарной области, внести соответствующие ограничения в предмет исследования, выделить интересные в научном плане аспекты и значимые возможности последующей разработки социальных технологий, провести замену метафор и нечетких понятий на более строгие, входящие в тезаурус современной психологии и допускающие проведение измерений. Ближайшими задачами на этом пути могут быть: 1) определение сущностных свойств феномена «акме»; 2) отказ от ненужного (от экспликации «акме» на «группы», от разного рода метафор – «расцвет», «высшее», «вершина», «успех»

и т. п., для которых в современной психологии еще нет надежных инструментов измерения); 3) выделение и отслеживание двух основных линий эволюции человека – как субъекта деятельности и как личности (поскольку в отечественной психологии эти понятия различают и продолжают разрабатывать, имеет смысл активно и критично интегрировать этот интеллектуальный капитал в исследования феномена); 4) рассмотрение «акме» в контексте «ресурсов» как процессов, сопровождающих взаимодействия человека с условиями внутренней и внешней среды, порождающих особые синергетические эффекты, объясняющие главную «тайну акме» – лучших достижений человека как субъекта, более полной и полноценной самореализации как личности при меньших затратах сил и времени и задействованных ресурсах.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РНФ, проект «Способности как основа ментальных ресурсов в разные возрастные периоды: механизмы развития, когнитивные технологии диагностики и формирования» (грант № 14-28-00087).

Библиографический список

1. Акмеология / под общ. ред. А. А. Деркача. М., 2002. 681 с.
2. *Деркач А. А., Зазыкин В. Г.* Акмеология. СПб., 2003. 256 с.
3. *Молодиченко Т. А.* Социоакмеологическое конструирование развития высшего педагогического образования. Саратов, 2012. 164 с.
4. Социальная психология личности и акмеология : реферат. сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. Саратов, 2014. 113 с.
5. *Толочек В. А.* Акмеология : баланс методологии и эмпирики и перспективы развития // Акмеология. 2004. № 2. С. 6–11.
6. *Толочек В. А., Журавлева Н. И., Шпитонков С. В.* Динамика актуализации ресурсов субъекта на протяжении профессиональной карьеры // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3, вып. 4. С. 297–301.
7. *Юревич А. В.* Социальная психология науки. СПб., 2001.
8. *Толочек В. А.* Интерсубъектные, интрасубъектные и внесубъектные ресурсы профессиональной успешности // Вестн. ун-та (Государственный университет управления). 2008. № 2. С. 155–161.
9. *Журавлев А. Л.* Психология управленческого взаимодействия (Теоретические и прикладные аспекты). М., 2004. 476 с.
10. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. М., 1996. 308 с.
11. *Родина О. Н.* О понятии «успешность трудовой деятельности» // Вестн. Московского ун-та. Сер. 14. Психология. 1996. № 3. С. 60–67.
12. *Водопьянова Н. Е.* Профилактика и коррекция синдрома выгорания. СПб., 2011. 160 с.
13. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Л., 1968. 338 с.
14. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. М., 1977. 380 с.
15. *Прохоров А. О.* Образ психического состояния // Психол. журн. 2013. Т. 34, № 5. С. 108–122.
16. *Толочек В. А., Денисова В. Г., Журавлева Н. И.* Квазиизмерения в решении научных и прикладных задач комплексного человекознания : надежность и валидность // Проблемы социальной психологии личности : межвуз. сб. науч. тр. Вып.11. Саратов, 2013. С. 32–45.
17. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. М., 1980. 444 с.
18. *Хазова С. А.* Ментальные ресурсы субъекта в разные возрастные периоды : автореф. дис. …д-ра психол. наук. М., 2014. 55 с.
19. Толочек В. А. Современное человекознание Б. Г. Ананьева – результаты, состояние и перспективы // Развитие психологии в системе комплексного человекознания : в 2 ч. / под ред. А. Л. Журавлева, В. А. Кольцовой. М., 2012. Ч. 1. С. 221–228.
20. *Шамионов Р. М., Голованова А. А.* Социальная психология личности. Саратов, 2006. 264 с.

Level of Person's Social Success: Outer-Subject and Inter-Subject Resources

Vladimir A. Tolochek

Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences
12, Yaroslavskaya str., Moscow, 129366, Russia
E-mail: tolochekva@mail.ru

The purpose of the present research is do detect ontological characteristics of «acme» phenomenon, determine its limits, suggest particular limitations into the object of research, point out aspects interesting in a scientific way and significant in terms of further development of social technologies. The purpose is to suggest changing metaphors and unclear terms to the more clear terms from thesaurus of modern psychology allowing to make measurements. The closest tasks are as follows: 1) determining the ontological characteristics of «acme» phenomenon; 2) refuse from the unnecessary (ex.: explication of «acme» into groups; different metaphors, etc.); 3) pointing out two major ways of human evolution – as a subject of activity and as a personality; 4) regarding «acme» in the context of «resources» as processes accompanying interaction of a human and conditions of internal and external environment followed by special synergetic effects.

Key words: acme, subject, level of success, resources, processes.

References

1. *Akmeologiya* (Acmeology). Ed. by A. A. Derkach. Moscow, 2002. 681 p. (in Russian).
2. Derkach A. A., Zazykin V. G. *Akmeologiya* (Acmeology). St.-Petersburg, 2003. 256 p. (in Russian).
3. Molodichenko T. A. *Sotsioakmeologicheskoe konstruirovanie razvitiya vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya.* (Socio-acmeological constructing of development of high pedagogical education). Saratov, 2012. 164 p. (in Russian).
4. *Sotsial'naya psikhologiya lichnosti i akmeologiya: referat. sb. materialov mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* (Social psychology of personality and acmeology: Abstractive col-

lection of materials of international scientific and practical conference). Saratov, 2014. 113 p. (in Russian).
5. Tolochek V. A. *Akmeologiya: balans metodologii i empiriki i perspektivy razvitiya* (Acmeology : balance between methodology and empirics and development perspectives). *Akmeologiya* (Acmeology), 2004, no. 2, pp. 6–11. (in Russian).
6. Tolochek V. A., Zhuravleva N. I., Shpitonkov S. V. *Dinamika aktualizatsii resursov sub"ekta na protyazhenii professional'noy kar'ery* (Dynamics of mainstreaming subject's resources during professional career). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*. 2014. Vol. 3. iss. 4, pp. 297–301 (in Russian).
7. Yurevich A. V. *Sotsial'naya psikhologiya nauki* (Social psychology of science). St.-Petersburg, 2001. 352 p. (in Russian).
8. Tolochek V. A. *Intersub"ektnye, intrasub"ektnye i vnesub»ektnye resursy professional'noy uspeshnosti* (Intersubject, intra-subject and out-subject resources of professional success). *Vestnik universiteta (Gosudarstvennyy universitet upravleniya)*. (University bulletin {State university of management}), 2008, no. 2, pp. 155–161. (in Russian)
9. Zhuravlev A. L. *Psikhologiya upravlencheskogo vzaimodeystviya (Teoreticheskie i prikladnye aspekty)* (Psychology of managerial interaction {theoretical and applied aspects)}). Moscow, 2004. 476 p. (in Russian).
10. Markova A. K. *Psikhologiya professionalizma* (Psychology of professionalism). Moscow, 1996. 308 p. (in Russian).
11. Rodina O. N. *O ponyatii «uspeshnost'trudovoy deyatel'nosti»*. (About notion «success of work activities»). *Vestn. Moskovskogo un-ta* (The Moscow University Herald. Ser. 14. Psychology), 1996, no. 3, pp. 60–67 (in Russian).
12. Vodop'yanova N. E. *Profilaktika i korrektsiya sindroma vygoraniya* (Prophylaxis and correction of burn-out syndrome). St.-Petersburg, 2011. 160 p. (in Russian).
13. Anan'ev B. G. *Chelovek kak predmet poznaniya* (Human as object of knowledge). Leningrad, 1968. 338 p. (in Russian).
14. Anan'ev B. G. *O problemakh sovremennogo chelovekoznaniya* (About problems of modern human knowledge). Moscow, 1977. 380 p. (in Russian).
15. Prokhorov A. O. *Obraz psikhicheskogo sostoyaniya* (Image of psychic state). *Psikhologicheskiy zhurnal* (Psychological Journal), 2013, vol. 34, no. 5, pp. 108–122 (in Russian).
16. Tolochek V. A., Denisova V. G., Zhuravleva N. I. *Kvazi-izmereniya v reshenii nauchnykh i prikladnykh zadach kompleksnogo chelovekoznaniya: nadezhnost' i validnost'* (Quasi-measures in decisions of scientific and applied problems of complex human knowledge: reliability and validity). *Problemy sotsial'noy psikhologii lichnosti: mezhvuz. Sb. nauch. tr.* (Problems of personality's social psychology: the inter-university collection of scientific papers). Iss. 11. Saratov, 2013, pp. 32–45 (in Russian).
17. Filosofskiy slovar' (Phylosophy dictionary). Ed. by I. T. Frolov. Moscow, 1980. 444 p.
18. Khazova S. A. *Mental'nye resursy sub"ekta v raznye vozrastnye periody: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk* (Subject's mental resources in different ade periods: autoref. diss. … doct. of psychology). Moscow, 2014. 55 p. (in Russian).
19. Tolochek V.A. *Sovremennoe chelovekoznanie B.G.Anan'eva – rezul'taty, sostoyanie i perspektivy* (Modern human knowledge by B.G. Ananyev – results, station and perspectives). *Razvitie psikhologii v sisteme kompleksnogo chelovekoznaniya: 2 ch.* Ch. 1 (Development of psychology in system of complex human knowledge: in 2 parts). Eds. A. L. Zhuravlev, V. A. Kol›tsova. Moscow, 2012. Part. 1, pp. 221–228 (in Russian).
20. Shamionov R. M., Golovanova A. A. *Sotsial'naya psikhologiya lichnosti* (Social psychology of personality). Saratov, 2006. 264 p. (in Russian).

УДК 159. 942

УРОВНИ И КРИТЕРИИ СТАНОВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Л. З. Левит

Левит Леонид Зигфридович – кандидат психологических наук, доцент, Центр психологического образования и здоровья, Минск, Беларусь
E-mail: leolev44@tut.by

Приведены данные теоретического анализа реализации двух основных подходов к понятию «индивидуальность», принятые в советской и постсоветской психологии. Уровневая структура разработанной автором теоретической модели – «Личностно-ориентированной концепции счастья» (ЛОКС) – позволяет инкорпорировать обе трактовки, причем первая находится в иерархической соподчиненности по отношению ко второй. Уменьшение негативных моральных импликаций, заложенных в термине «эгоизм», в свою очередь, позволяет применить близкое по смыслу понятие «индивидуализм» в качестве адекватной характеристики образа жизни индивидуальности и реализуемых ею ценностей. Показано, что индивидуализм, рассматриваемый в рамках авторской концепции как высшая стадия эгоизма, утрачивает бóльшую часть семантической амбивалентности и приобретает исключительно положительные смыслы. Реализация уровней и критериев «Личностно-ориентированной концепции счастья» позволяет значительно продвинуться или полностью разрешить методологические противоречия, существующие между различными подходами к определению понятия «индивидуальность».

Ключевые слова: индивидуальность, индивидуализм, личность, эгоизм, индивидуальный потенциал, самореализация.

Введение

В недавней коллективной монографии К. А. Абульханова анализирует две основные трактовки индивидуальности. Первая, раскрывая

© Левит Л. З., 2015

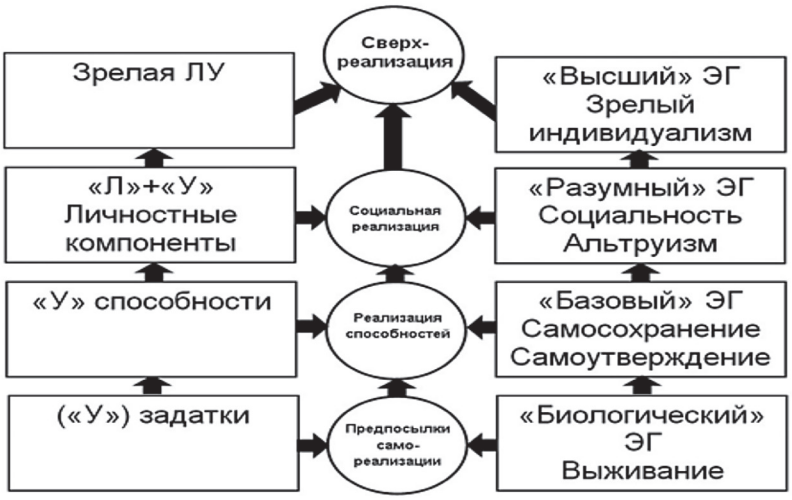
неповторимость и уникальность личности через анализ ее деятельностей и отношений, предполагает, что индивидуальностью обладает и является *каждая* личность [1, с. 25]. Во второй, которой, в частности, придерживались Б. Г. Ананьев и С. Л. Рубинштейн, индивидуальностью является личность, достигшая *высшего* уровня развития. Тем самым признается, что не каждая личность становится (либо в принципе способна стать) индивидуальностью.

Как отмечает К. А. Абульханова, вторая трактовка является проблемной, поскольку не определены *критерии* указанного высшего уровня. Кроме того, обсуждение темы совершенства личности, отвечающего универсальным, общечеловеческим критериям (духовности, нравственности, культуры), создает трудности в соотнесении обоих подходов.

Разрешить указанные противоречия мы попытаемся в рамках собственной теоретической модели. В 2006-2012 гг. нами была разработана «Личностно-ориентированная концепция счастья» (ЛОКС), в которой самореализация индивида, достижение им осмысленной, полноценной жизни описываются через взаимодействие двух систем – «Личностной Уникальности» (ЛУ) и «Эгоизма» (ЭГ). Каждая система состоит из четырех уровней, соответствующих (снизу вверх) «организму», «индивиду», «личности» и «индивидуальности». Одновременно с этим каждый уровень (начиная со второго) представляет собой определенный этап человеческого развития – от рождения до зрелой самореализации. Обе системы развиваются от уровня к уровню, и, соответственно, меняется характер взаимодействия между соответствующими друг другу «по горизонтали» уровнями каждой из них, связанный с осуществлением тех или иных жизненных задач [2–4].

Наша теоретическая концепция может быть отнесена (полностью или большей частью) к эвдемонической группе теорий в современной позитивной психологии, изучающих индивидуальный потенциал и его реализацию.

Социальный («общечеловеческий») уровень (рисунок) находится ниже, чем уровень индивидуальности. Это отражает, во-первых, стандартные определения личности как продукта *общественных* отношений, а во-вторых, столь же стандартные трактовки *индивидуализма* как понятия, подчеркивающего не только человеческую неординарность, но и приоритет интересов индивида по отношению к интересам социума [5].



Личностно-ориентированная концепция счастья

ЛОКС: находя ответы

Социальный (третий) уровень *не может* являться основой для создания и выдвижения критериев становления индивидуальности просто потому, что не является «вершинным». Социум способен быть «судьей» личности, но не индивидуальности. Общество не может в полной мере оценить индивидуальность как раз потому, что последняя в своем развитии уже вышла за его усредняющие пределы. Становление индивидуальности, соответственно, предполагает оперирование сугубо индивидуальными способами дальнейшего самоосуществления. Предшествующий социальный уровень является для этого *основой* – необходимой, хотя далеко не достаточной. Проще говоря, согласно нашей концепции, невозможно стать индивидуальностью, не «побывав» ранее личностью, однако успешное завершение формирования личности (примерно к 25 годам) отнюдь не гарантирует последующее становление индивидуальности.

Построение ЛОКС скорее поддерживает вторую трактовку понятия «индивидуальность» (как высшей формы развития личности) (см. рисунок). В этом случае правомерен вопрос К. А. Абульха-

новой о критериях становления данного понятия. В настоящее время мы могли бы сослаться на собственные опросники («ЗУЛУРЭГ», «ЭЛУ», «ЭЛУ Плюс»), позволяющие успешно диагностировать выраженность *всех* уровней нашей концепции [4]. Напомним, что индивидуальность и ее потенциал в рамках ЛОКС определяются взаимодействием четвертого, высшего уровня, которого достигают в своем развитии системы «ЭГ» и «ЛУ». Кроме того, обратимся к зарубежным исследованиям эвдемонии, поскольку эвдемоническая личность, как и её активность, во многом соответствуют современным представлениям об индивидуальности.

Говоря о трех основных критериях эвдемонии, исследователи отмечают: *реализацию уникального внутреннего потенциала, осмысленную жизнь и полное функционирование субъекта* [6]. Активность имеет преимущественно *автономный* характер, определяется значительным преобладанием *внутренней мотивации* над внешней и тем самым в наибольшей степени показывает актору, кто он такой на самом деле, его жизненное предназначение [7].

Выделяются и другие критерии, которые могут быть в полной мере применены к понятию индивидуальность: так, *высокий уровень сложности* заданий (близкий к предельному по отношению к умениям субъекта) способствует достижению потоковых состояний, умножающих «психологический капитал» и ведущих к дальнейшему самосовершенствованию [8, 9]. Самостоятельно поставленные *долговременные цели* во многом определяют образ жизни человека [10].

Если синтезировать вышеуказанные критерии, то выясняется, что один из ключевых или даже главный признак становления индивидуальности заключается в осуществлении собственного, ни на что не похожего «жизненного проекта». Как пишет В. А. Татенко, неподражаемость является первым критерием и признаком индивидуальности [11, с. 100]. Речь не идет о (социально заданных) стандартах успешности, поскольку индивида привлекает сам процесс подобного существования (и внутренней правоты, обусловленной своей настоящей, аутентичной жизнью и самосовершенствованием). Равным образом речь не идет и о приоритетной «пользе для общества», поскольку достижение социально значимых продуктов деятельности не гарантировано. При этом номинально индивид остается законопослушным членом социума, хотя и не проявляет большого интереса к принятым в нем ритуалам и нормам.

«Путь совершенства», по которому движется реализующая свой потенциал индивидуальность, отвечает, как ни странно, всем необходимым критериям духовности, нравственности и культуры в их *изначальном* смысле. Ведь и нравственность, и наука, и настоящая культура создавались не на социальном, а как раз на высшем уровне, описываемом нашей моделью. Создавались они такими же выдающимися индивидуальностями, «аристократами духа». И лишь позднее эти достижения были «спущены» уровнем ниже, в социум, где были упрощены и приспособлены для массового («общечеловеческого») использования [12, 13].

Поэтому и вопрос, поставленный К. А. Абульхановой относительно соответствия индивидуальности универсальным, общечеловеческим критериям, можно разрешить следующим образом: индивидуальность в ее второй трактовке соответствует «общечеловеческим» критериям (тем, что приняты подавляющим большинством людей) в такой же степени, в какой эти критерии (ранее созданные другими выдающимися *индивидуальностями*) не искажены и не усреднены для основной массы «потребителей культуры». Среди истинных, не упрощенных критериев самой высокой пробы индивидуальность чувствует себя «как дома». Она сама могла бы спросить остальное человечество, до какой степени его «типичные» представители соответствуют подлинным критериям индивидуальности.

Еще раз подчеркнем, что принятие второй трактовки индивидуальности подразумевает определенное «перерастание» психологически зрелым человеком усредняющих норм и условий своего социального существования. Удивительно, однако примеры подобного рода были описаны и изучены основателем эвдемонической традиции Аристотелем еще 24 столетия назад применительно к философу-интеллектуалу, творческая активность которого представляет собой наилучший способ достижения счастья [14].

«Индивидуальности» не следует заблуждаться относительно ответной реакции со стороны общества. Когда социум замечает «ослабление внимания» к себе со стороны того или иного человека, то, не всегда понимая причины, способен выдвинуть негативную (а не нейтральную) для себя интерпретацию происходящего и отреагировать соответственно. Именно в этом смысле следует понимать высказывание А. Г. Асмолова о том, что индивидуальность нужно уметь отстаивать [15, с. 9].

Тем не менее и первая трактовка индивидуальности в рамках ЛОКС, занимаемая «подчиненное» положение, не утрачивает полностью значения. Как отмечает далее в своей работе К. А. Абульханова, важнейшим, интегрирующим оба обсуждаемых подхода является «особое качество индивидуальности – способность жить. Эта способность заключается в использовании *своего потенциала* <…> и переживании *счастья*» [1, с. 39]. В последнем высказывании, очевидно, предполагается, что использование субъектом своего внутреннего потенциала делает неактуальными различия между обеими трактовками индивидуальности. Однако, если самореализация способна «поглотить» все трактовки индивидуальности, что останется от самого понятия? Не говоря уже о том, что первая трактовка индивидуальности никак не указывает на имеющийся потенциал и его реализацию.

Есть и еще один важный аспект проблемы – возрастной. Как известно, Аристотель брал в обучение людей с сорока лет, поскольку считал, что эвдемоническая жизнь начинается не ранее сорока девяти лет. Едва ли мы станем называть «индивидуальностью» совсем молодого человека (с несформировавшейся личностью), даже если круг его занятий и отношений «неповторим и своеобразен», т. е. удовлетворяет первой трактовке. Индивидуация К. Юнга и самоактуализация А. Маслоу также ассоциируются с более старшим возрастом. А. Маслоу прямо говорил, что реализация таланта одаренным молодым человеком самоактуализацией не является, поскольку в ней отсутствуют важные личностные компоненты, приходящие с возрастом и жизненным опытом [16]. Как отмечает М. Селигман, «настойчивость и страсть в деле жизни» сильнее всего проявляются в возрастной группе испытуемых после 65 лет [17, с. 122]. Как правило, с возрастом увеличивается не только самодисциплина – «королева всех добродетелей» [17, с. 118], но и в значительной мере происходит отход от ориентации на типичные «социальные модели» в пользу собственного образа жизни [18]. Приведенные данные также свидетельствуют в пользу второго подхода к индивидуальности, при котором возникновение *высшей* стадии развития личности (ее «акме», вершины) совершенно оправданно ассоциируется и с достижением более зрелого возраста (т. е. для «вызревания» требуется время).

Поскольку ЛОКС изучает именно самореализацию, отметим, что первый подход к индивидуальности (раскрывающий неповторимость и уникальность личности через анализ ее деятельностей и отношений) остается возможным в рамках третьего уровня нашей концепции, описывающего «социальную реализацию» субъекта. Второй же подход с необходимостью требует высшего, четвертого уровня.

Первая трактовка индивидуальности в рамках ЛОКС кажется «шире», вторая – «выше». Это позволяет предполагать, что «нижележащая», первая трактовка может находиться в иерархической соподчиненности с «вышестоящей», второй. И в самом деле, высшая стадия развития личности не может не отличаться неповторимостью и своеобразием ее деятельностей и отношений – наряду с другими, ранее перечисленными возможными критериями. При таком подходе вторая трактовка индивидуальности инкорпорирует в себя первую в качестве одного из подуровней. Очевидно, вторая трактовка подразумевает и некие особые характеристики субъекта (возникающие именно на высшей стадии развития), на которые первая трактовка прямо не указывает.

Существует еще одно доказательство верности именно второй трактовки индивидуальности, пришедшее, как ни странно, из анализа результатов наших экспериментальных исследований, связанных с эмоциональным выгоранием. Возникновение эмоционального выгорания именно в «помогающих» профессиях системы «человек – человек» подразумевает, что исследуемый феномен возникает в условиях перегрузки индивида на третьем, «социальном» уровне ЛОКС. Средством же от выгорания и его профилактикой, как показывают экспериментальные результаты, является переход субъекта на вышестоящий, четвертый уровень, ассоциируемый с индивидуальной самореализацией [19]. Напомним, что регресс «выгорающего» индивида на нижележащий, второй уровень (к «Базовому» Эгоизму) не устраняет проблему, согласно полученным результатам, а только ее усугубляет, не говоря уже о том, что доминирующий второй уровень в перспективе создает и другие серьезные затруднения.

Элегантность приводимого доказательства заключается в том, что, поскольку «исцеление» (полезная профилактика) более ценно, чем сама «болезнь», значит уровень, к которому они принадлежат, автоматически должен занимать более высокое положение, в сравнении с уровнем, на котором болезнь возникла. Как говорил в связи с этим А. Эйнштейн, «Проблема не может быть решена на том уровне мышления, на котором она была создана». Так как выгорание появляется благодаря избыточной *социальной* самоотдаче (третий уровень ЛОКС), а «лечится» или предупреждается с помощью *индивидуальной* самореализации (четвертый уровень), значит: а) индивидуальные права актуализующего свой потенциал субъекта, действительно, должны цениться выше социальных требований в ситуации выбора между ними – как того и требует доктрина индивидуализма; б) наша концепция, ставя уровень индивидуальности *над* социальным, получила еще одно веское доказательство собственной правоты («общественная» болезнь лечится или предупреждается «индивидуальным» путем); в) применительно к теме статьи единственно верной становится вторая трактовка индивидуальности как высшей формы развития экстраординарной личности, находящейся «над» социумом. Таким образом, перед нами исключительный случай, когда «подсказка» решения важной задачи (двух подходов к индивидуальности) приходит совсем из другой области (психологии эмоционального выгорания) благодаря связующей теоретической модели.

Индивидуальность и индивидуализм

Рассмотрим важную проблему, тормозящую исследование индивидуальности. В упомянутых выше работах мы не обнаружили не только психологических исследований, но даже упоминаний индивидуализма – однокоренного с индивидуальностью понятия. Мы постараемся выявить причины, приведшие к такому странному положению дел.

Ученые зачастую не догадываются, какие мощные моральные импликации («хорошо» –

«плохо»; «правильно» – «неправильно») заложены не только в повседневной речи, но и в терминологии гуманитарных наук. В русскоязычной психологии понятие «индивидуальность» всегда имело и продолжает иметь «позитивную» трактовку, подчеркивая неординарность субъекта, уникальность его личностных качеств и жизненного пути.

Теперь сделаем шаг в сторону от «положительной» индивидуальности и поищем родственные ей слова. Ближайшим однокоренным понятием оказывается «индивидуализм», однозначная (как научно-психологическая, так и моральная) интерпретация которого представляет немалые трудности.

Что же скрывается за определениями индивидуализма? Часто подчеркивается, что индивидуализм субъекта связан не только с его неординарностью, но и с предпочтением личных интересов общественным [5]. Совершенно очевидно, что советская психология, насквозь пропитанная идеологическим духом коллективизма, не могла положительно отнестись к индивидуализму. На наш взгляд, постсоветская психология в целом ряде аспектов своего развития продолжает следовать установленным ранее традициям и неписаным терминологическим «правилам игры», хотя времена изменились. Как отмечает Р. Кох, и коммунизм, и нацизм были едины в своей ненависти к индивидуализму – основному гуманистическому достижению западной цивилизации [20].

Теперь, чтобы показать картину целиком, сделаем еще один шаг в сторону. Ближайшим к «индивидуализму» понятием оказывается «эгоизм», которому русскоязычные источники склонны давать исключительно негативные определения. Приведем одно из наиболее типичных: «Эгоизм – негативная (?. – *Л. Л.*) ценностная ориентация личности, крайняя (?. – *Л. Л.*) форма индивидуализма, проявляющаяся в сознательном (?. – *Л. Л.*), корыстном (?. – *Л. Л.*) противопоставлении (?. – *Л. Л.*) личных интересов и потребностей интересам других людей и общества в целом» [21].

Теперь будет гораздо легче представить незавидное положение, в которое попал термин «индивидуализм»: с одной стороны, он контактирует с «положительно» окрашенной индивидуальностью, с другой – с «недопустимым» эгоизмом. Проведя анализ множества дефиниций понятия «индивидуализм», мы не обнаружили в нем ни одной характеристики, которая не могла бы быть приписана и эгоизму [4].

Моральное лицемерие и научная путаница, в создании которых преуспели некоторые гуманитарии, не позволяют открыто признать очевидное: а) родство индивидуальности с индивидуализмом; б) родство индивидуализма с эгоизмом; в) индивидуализм как аутентичный модус существования индивидуальности, реализующей свой уникальный потенциал. О чем постоянно забывают критики, так это о пользе, которую индивидуальное самоосуществление приносит социуму (немедленно или в перспективе). Общее богатство увеличивается в результате роста составляющих его индивидуальных богатств.

Возможно, улучшить впечатление об эгоизме (точнее, его высших формах в рамках ЛОКС) помогло бы знакомство с результатами трехлетних исследований, проведенных нами с помощью методов выборки переживаний (ESM). У всех испытуемых, в частности, были обнаружены положительные корреляции между шкалами «эгоизм» («польза, выгода для себя») и «альтруизм» («польза, выгода для других») [22–25]. Таким образом, альтруистические действия становятся разновидностью эгоистических. Если считать эгоистическими все или большинство человеческих действий, значит, подобное поведение нельзя расценивать как порок. Также умеренные и сильные взаимосвязи были между шкалами «эгоизм» и «смысл» [26, 27]. Корреляции между «смыслом» и «эгоизмом» в несколько раз превосходят количественные значения между «смыслом» и «альтруизмом», из чего можно сделать далеко идущие выводы, в том числе относительно природы «смысла» и экзистенциализма в целом. Наряду с «вовлеченностью» и «смыслом» «эгоизм» вошел в общий фактор и верхнюю тройку показателей, в наибольшей степени ассоциирующихся с природой счастья [28].

Мы придерживаемся той точки зрения, что индивиды не могут избежать собственного эгоизма, да им и не следует этого делать, однако люди способны научиться совершать выбор в пользу его более «высоких», качественно иных форм, связанных с индивидуальной самореализацией, самовыражением и саморазвитием. Что характерно для ЛОКС, *моральные импликации* в системе «Эгоизм» существенно различаются от уровня к уровню, обеспечивая тем самым требуемый масштаб и многосторонность исследования.

По контрасту, в западной философской и экономической мысли на протяжении последних трех-четырех веков понятие «эгоизм» сделало триумфальную карьеру. С точки зрения А. Мосли, эгоизм представляет собой «теорию, согласно которой “Я” индивида является или должно являться основой мотивации и целью его собственных действий» [29, с. 1]. Эгоизм, пишет А. Рэнд, представляет не что иное, как заботу человека о своих интересах, а потому должен оцениваться положительно [30].

Как указывает С. Холмс, разумно понятый собственный интерес каждого человека на заре развития капитализма противопоставлялся стихийным, иррациональным человеческим страстям, способным нарушить новый общественный порядок. Буржуазное стремление к эгалитаризму и производительному труду способствовало высокой оценке и приданию универсального характера понятию собственного интереса. В результате «гранитная скала» эгоизма и близкого к нему индивидуализма простояла века и имела успехи (в том числе в качестве объяснительного принципа), не сравнимые ни с какой другой теоретической моделью в политике, экономике и других науках [31].

К положительным сторонам эгоистических концепций мотивации и поведения человека относят их методологическую «строгость» и «компактность». Искомое понятие дает простое понимание человеческой активности и единое объяснение всех наших действий. И хотя сами действия могут отличаться разным содержанием, их *конечным* источником является собственный интерес.

Предлагаемое решение

Если вся или, по крайней мере, большая часть активности индивида эгоистически мотивирована, а эгоизм положительно связан с альтруизмом в повседневной жизнедеятельности человека, значит, единственно разумным и напрашивающимся ходом становится лишение понятия «эгоизм» негативной ауры, по крайней мере, для подавляющего большинства типичных жизненных ситуаций. Подобное решение естественным образом улучшит «имидж» родственного эгоизму понятия «индивидуализм», что, в свою очередь, проложит путь к началу всестороннего изучения индивидуальности как «исключительной личности», проповедующей принципы индивидуализма. Как видим, «эффект домино» (эгоизм – индивидуализм – индивидуальность) может быть приведен в действие.

Соответственно, понятие «индивидуальный потенциал» также приобретает более строгие очертания, перестав выполнять функцию заимствованной из естественных наук туманной метафоры, описывающей некие «скрытые способности» человека. В «Личностно-ориентированной концепции счастья» величина индивидуального потенциала определяется взаимодействием высшего, четвертого уровня развития систем «Эгоизм» (зрелый индивидуализм) и «Личностная Уникальность». Сам же четвертый уровень соответствует понятию «индивидуальность», определяемому как вершина развития личности (вторая трактовка, согласно К. А. Абульхановой). Разумеется, индивидуализм трактуется как наиболее естественный modus vivendi индивидуальности, стремящейся к развитию и продуктивной реализации своего индивидуального потенциала.

Основная трудность на данном пути нам видится в преодолении основанных на невежестве и ложно понятых традициях «моральных» предрассудков, связанных с понятием «эгоизм». Хочется надеяться, что век спустя после того как основанная на «неприемлемых» в тот период идеях сексуальности теория З. Фрейда покорила мир, ее путь сможет повторить ЛОКС, в значительной степени опирающаяся на столь же малоприемлемые для нынешней психологии понятия «эгоизм» и «индивидуализм».

Заключение

Использование уровней и критериев «Личностно-ориентированной концепции счастья» позволяет значительно продвинуться или полностью разрешить методологические противоречия, существующие между различными подходами к определению понятия «индивидуальность». Накопленные научные данные и полученные экспериментальные результаты свидетельствуют о возможности лишения понятия «эгоизм» большей части приписываемых ему негативных моральных импликаций. Соответственно, индивидуализм, рассматриваемый в рамках ЛОКС как высшая стадия эгоизма, утрачивает бóльшую часть семантической амбивалентности и приобретает исключительно положительные смыслы. Это, в свою очередь, открывает путь к всестороннему практическому изучению индивидуальности как высшей формы развития личности, живущей на основе принципов индивидуализма.

Отметим, что аналогичная работа с применением уровней нашей концепции недавно проделана по отношению к систематизации конструктов «смысл», «любовь», «удовольствие» [32], «существование человека» (экзистенция) [33] и других глобальных, неясно очерченных понятий, широко применяемых в гуманитарных науках. С нашей точки зрения, ЛОКС, изучая и описывая индивидуальный потенциал, сама является системой с большим потенциалом, который только начинает раскрываться.

Библиографический список

1. *Абульханова К. А.* История и перспектива психологии индивидуальности. Психология индивидуальности : новые модели и концепции. М., 2009. С. 14–63.
2. *Левит Л. З.* Личностно-ориентированная концепция счастья : краткая история // Психология и психотехника. 2012. № 8. С. 78–86.
3. *Левит Л. З.* Личностно-ориентированная концепция счастья : новая системная парадигма // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 102–111.
4. *Левит Л. З.* Уникальный потенциал, самореализация, счастье. Saarbrucken, 2013. 482 с.
5. *Waterman A. S.* The psychology of individualism. New York, 1984. 401 p.
6. *Ryan R. M., Huta V., Deci E. L.* Living well : A self-determination theory perspective on eudaimonia // Journal of Happiness Studies. 2008. Vol. 9. P. 139–170.
7. *Waterman A. S., Schwartz S. J., Conti R.* The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation // Journal of Happiness Studies. 2008. Vol. 9. P. 41–79.
8. *Селигман М.* Новая позитивная психология. Киев, 2006. 368 с.
9. *Чиксентмихайи М.* Поток : психология оптимального переживания. М., 2011. 464 с.
10. *Sheldon K. M., Elliot A. J.* Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being : the self-concordance model // Journal of Personality and Social Psychology. 1999. Vol. 76, № 3. P. 482–497.

11. *Татенко В. А.* Индивидуальность в бытии // Психология индивидуальности : новые модели и концепции / под ред. Е. Б. Старовойтенко, В. Д. Шадрикова. М., 2009. С. 64–98.
12. *Левит Л. З.* Личностно-ориентированная концепция счастья и культурно-историческая теория : место встречи // Л. С. Выготский и современная культурно-историческая психология. Материалы V Междунар. конф. Гомель, 2014. С. 41–43.
13. *Левит Л. З.* Вершинная психология Л. С. Выготского : от культуры к суперкультуре // Наследие Л. С. Выготского. Материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Вереск II». М., 2014. С. 45–47.
14. *Аристотель.* Никомахова этика. М., 1997. 239 с.
15. *Асмолов А. Г.* Психология личности. М., 2010. 448 с.
16. *Mittelman W.* Maslow's study of self-actualization : A reinterpretation // Journal of Humanistic Psychology. 1991. Vol. 31, № 1. P. 114–135.
17. *Seligman M. E.* P. Flourish. New York, 2011. 354 p.
18. *Клементьева М. В.* Методика оценки биографической рефлексии и ее психометрические характеристики // Пятая Всерос. науч.-практ. конф. по экзистенциальной психологии : материалы сообщений (Москва, 6–8 мая 2013 г.). М., 2013. С. 78–80.
19. *Левит Л. З., Радчикова Н. П., Сапего Е. И.* Влияние эгоизма на эмоциональное выгорание специалиста // Современная зарубежная психология. 2013. № 4. С. 32–44.
20. *Koch R.* Is individualism good or bad? // Huffington Post. September 9. 2014. P. 1.
21. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. URL : psychology_pedagogy.academic.ru (дата обращения : 12.01.2015).
22. *Левит Л. З.* Исследование основных понятий позитивной психологии с помощью методов выборки переживаний (ESM) // Современная зарубежная психология. 2013. № 3. С. 19–44.
23. *Левит Л. З.* Соотношение эгоистических и альтруистических компонентов в повседневной активности человека // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2014. № 1. С. 60–67.
24. *Левит Л. З., Шевалдышева Е. З.* Эгоизм и альтруизм : «антагонисты» или «братья»? // Вестн. Челябинск. гос. ун-та. 2014. № 4 (333). Образование и здравоохранение. Вып. 3. С. 62–78.
25. *Levit L. Z.* Egoism and altruism : the «antagonists» or the «brothers»? // Journal of Studies in Social Sciences. 2014. Vol. 7, no. 2. P. 164–188.
26. *Левит Л. З.* Смысл и эгоизм : совместимы ли понятия? Пятая Всерос. науч.-практ. конф. по экзистенциальной психологии : материалы сообщений (Москва, 6–8 мая 2013 г.). С. 90–93.
27. *Levit L. Z.* Meaning and Egoism : Are the notions Compatible? // International Journal of Social Science Research. 2014. Vol. 2, № 1. P. 102–112.
28. *Левит Л. З.* Что же такое счастье : опыт трех исследований // Педагогическое образование в России. 2014. № 4. С. 139–148.
29. *Mosley A.* Egoism. Ethics, mind and cognitive science. URL : www.iep.utm.edu/egoism/ (дата обращения : 27.02.2015).
30. *Рэнд А.* Добродетель эгоизма. М., 2011. 192 с.
31. *Holmes S.* The secret history of self-interest // Beyond self-interest / Ed. by J. J. Mansbride. Chicago, 1990. P. 267–286.
32. *Левит Л. З.* Личностно-ориентированная концепция счастья : эвдемония и уровни удовольствия // Educatio. 2014. № 4. Ч. 5. С. 34–37.
33. *Левит Л. З.* Существование человека : «пунктир» или «синусоида»? // Наука как основа возрождения общества и экономики : сб. докл. Донецк, 2014. С. 89–92.

Levels and Criteria of Individuality Evolution

Leonid Z. Levit

Center for Psychological Health and Education, Minsk, Belarus
8–114, K. Marksa str, Minsk, 220030, Belarus
E-mail: leolev44@tut.by

The article presents data regarding theoretical analysis of implementation of the two major approaches to the term «individuality», which were adopted by Soviet and post-Soviet ideology. The author developed level-based structure of the theoretical model – «Person-oriented concept of happiness», which allows to incorporate both versions, where the first version is hierarchically subordinate to the second version. Decrease in negative moral implications, which the term «egoism» contains, in its turns allows to apply the neighboring term «individualism» as an adequate characteristic of life style of and individuality and values that he/she has. The article shows that individualism, which is viewed within the framework of the author's conception, as the highest stage of egoism, loses the greater part of its semantic ambivalence and obtains exceptionally positive meanings. Implementation of levels and criteria of the Person-oriented concept of happiness allows to significantly promote the solution of methodological contradictions, or get rid of them completely, as they exist between various approaches to definition of the term «individuality».
Key words: individuality, individualism, personality, egoism, individual potential, self-realization.

References

1. Abul'khanova K. A. *Istoriya i perspektiva psikhologii individual'nosti* (History and perspectives of individuality psychology). *Psikhologiya individual'nosti : novye modeli i kontseptsii* (Individuality psychology: new models and concepts). Moscow, 2009, pp. 14–63 (in Russian).
2. Levit L. Z. *Lichnostno-orientirovannaya kontseptsiya schast'ya : kratkaya istoriya* (Personal-centered concept of happiness: short history). *Psikhologiya i psikhotekhnika* (Psychology and psychotechnics), 2012, no. 8, pp. 78–86 (in Russian).
3. Levit L. Z. *Lichnostno-orientirovannaya kontseptsiya schast'ya: novaya sistemnaya paradigma* (Personal-centered concept of happiness: new system paradigm) *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* (Pedagogical Education in Russia), 2013. no. 1, pp. 102–111 (in Russian).
4. Levit L. Z. *Unikal'nyy potentsial, samorealizatsiya, schast'e* (Unique potential, self-realization, happiness). Saarbrucken, 2013. 482 p. (in Russian).
5. Waterman A. S. *The Psychology of Individualism.* New York, 1984. 401 p.

6. Ryan R. M., Huta V., Deci E. L. Living well: *A self-determination theory perspective on eudaimonia. Journal of Happiness Studies*, 2008, vol. 9, pp. 139–170.
7. Waterman A. S., Schwartz S. J., Conti R. *The implications of two conceptions of happiness* (hedonic enjoyment and eudaimonia) *for the understanding of intrinsic motivation. Journal of Happiness Studies*, 2008, vol. 9, pp. 41–79.
8. Seligman M. *Novaya pozitivnaya psikhologiya* (New positive psychology). Kiev, 2006. 368 p. (in Russian).
9. Chiksentmikhayi M. *Potok: psikhologiya optimal'nogo perezhivaniya* (Stream: psychology of optimal experience). Moscow, 2011. 464 p. (in Russian).
10. Sheldon K. M., Elliot A. J. *Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: the self-concordance model. Journal of Personality and Social Psychology*, 1999, vol. 76, no. 3, pp. 482–497.
11. Tatenko V. A. *Individual'nost' v bytii* (Individuality in being) *Psikhologiya individual'nosti: novye modeli i kontseptsii* (Individuality psychology: new models and concepts). In E. B. Starovoytenko, V. D. Shadrikov. Moscow, 2009, pp. 64–98 (in Russian).
12. Levit L. Z. *Lichnostno-orientirovannaya kontseptsiya schast'ya i kul'turno-istoricheskaya teoriya: mesto vstrechi* (Personal-centered concept of happiness and cultural-historical theory: place of meeting). *L. S. Vygotskiy i sovremennaya kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. Materialy V Mezhdun. konf.* (L. S. Vygotsky and modern cultural-historical psychology. Materials of the 5th international conference). Gomel'. 2014, pp. 41–43 (in Russian).
13. Levit L. Z. *Vershinnaya psikhologiya L. S. Vygotskogo: ot kul'tury k superkul'ture* (Apical psychology by L. S. Vygotsky: from culture to super-culture). *Nasledie L. S. Vygotskogo. Materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Veresk II»* (L. S. Vygotsky's heritage. Materials of International scientific and practical conference «Heather-2»). Moscow, 2014, pp. 45–47 (in Russian).
14. Aristotel'. *Nikomakhova etika* (Ethic by Nikomakh). Moscow, 1997. 239 p. (in Russian).
15. Asmolov A. G. *Psikhologiya lichnosti* (Personality's psychology). Moscow, 2010. 448 p. (in Russian).
16. Mittelman W. *Maslow's Study of Self-Actualization: A Reinterpretation. Journal of Humanistic Psychology*, 1991, vol. 31, no. 1, pp. 114–135.
17. Seligman M. E. *P. Flourish.* New York, 2011. 354 p.
18. Klement'eva M. V. *Metodika otsenki biograficheskoy refleksii i ee psikhometricheskie kharakteristiki* (The method of biographic reflection assessment and its psychometric characteristcs). *Pyataya Vseros. nauch.-prakt. konf. po ekzistentsial'noy psikhologii. Materialy soobshcheniy* (Moskva, 6–8 maya 2013 g.) (The 5th Russian scientific and practical conferense of extstential psychology: the reports {Moscow, May 6–8 2013}). Moscow, 2013, pp. 78–80 (in Russian).
19. Levit L. Z., Radchikova N. P., Sapego E. I. *Vliyanie egoizma na emotsional'noe vygoranie spetsialista* (Egoism influence specialist's emotional burn-out). *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* (Journal of Modern Foreign Psychology), 2013, no. 4, pp. 32–44 (in Russian).
20. Koch R. *Is individualism good or bad? Huffington Post.* September 9, 2014. P. 1.
21. *Entsiklopedicheskiy slovar' po psikhologii i pedagogike* (Encyclopedic dictionary of psychology and pedagogy). Available at: psychology_pedagogy.academic.ru (accessed 12 January 2015) (in Russian).
22. Levit L. Z. *Issledovanie osnovnykh ponyatiy pozitivnoy psikhologii s pomoshch'yu metodov vyborki perezhivaniy (ESM)* (Investigation of main notions of positive psychology with method of experience access). *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* (Journal of Modern Foreign Psychology), 2013, no. 3, pp. 19–44 (in Russian).
23. Levit L. Z. *Sootnoshenie egoisticheskikh i al'truisticheskikh komponentov v povsednevnoy aktivnosti cheloveka* (Interrelation of egoistic and altruistic components at person's activities of daily living). *Aktual'nye problemy pedagogiki i psikhologii* (Actual Issues of Pedagogy and Psychology), 2014, no. 1, pp. 60–67 (in Russian).
24. Levit L. Z., Shevaldysheva E. Z. *Egoizm i al'truizm: «antagonisty» ili «brat'ya»?* (Egoism and altruism: «antagonists» or «brothers»?). *Vestn. Chelyabinsk. gos. un-ta. Obrazovanie i zdravookhranie, vyp. 3* (Bulletin of Chelyabinsk State University), 2014, no. 4 (333). Education and Healthcare, iss. 3, pp. 62–78 (in Russian).
25. Levit L. Z. *Egoism and altruism: the «Antagonists» or the «Brothers»? Journal of Studies in Social Sciences*, 2014, vol. 7, no. 2, pp. 164–188.
26. Levit L. Z. *Smysl i egoism: sovmestimy li ponyatiya?* (Meaning and egoism: are notions compatible?). *Pyataya Vseros. nauch.-prakt. konf. po ekzistentsial'noy psikhologii (Moskva, 6–8 maya 2013 g.). Materialy soobshcheniy* (The 5th Russian scientific and practical conference of existential psychology: the reports {Moscow, May 6–8 2013}), pp. 90–93 (in Russian).
27. Levit L. Z. *Meaning and egoism: Are the notions Compatible? International Journal of Social Science Research*, 2014, vol. 2. № 1, pp. 102–112.
28. Levit L. Z. *Chto zhe takoe schast'e: opyt trekh issledovaniy* (What is happiness: experience of three investigations). *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* (Pedagogical Education in Russia), 2014, no. 4, pp. 139–148 (in Russian).
29. Mosley A. *Egoism. Ethics, mind and cognitive science*. Available at: www.iep.utm.edu/egoism/ (accessed 27 February 2015).
30. Rand A. *Dobrodetel' egoizma* (Egoism goodness). Moscow, 2011. 192 p. (in Russian).
31. Holmes S. *The secret history of self-interest*. Beyond self-interest. Ed. by J. J. Mansbridge. Chicago, 1990, pp. 267–286.
32. Levit L. Z. *Lichnostno-orientirovannaya kontseptsiya schast'ya: evdemoniya i urovni udovol'stviya* (Personal-centered concept of happiness: eudemony and pleasure levels). *Educatio* (Educatio), 2014, no. 4, part 5, pp. 34–37 (in Russian).
33. Levit L. Z. *Sushchestvovanie cheloveka: «punktir» ili «sinusoida»?* (Human existence: «dotted line» or «sinewave»?). *Nauka kak osnova vozrozhdeniya obshchestva i ekonomiki: sb. dokl.* (Science as basis of society and economic revival : the collection of reports). Donetsk, 2014, pp. 89–92 (in Russian).

УДК 159: 316

СОЦИО-КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗРЕЛОСТИ ЛИЧНОСТИ

М. М. Главатских

Главатских Марианна Михайловна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии и конфликтологии, Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия
E-mail: ni-hao@mail.ru

Изложены данные теоретико-методологического анализа сущности социально-психологической зрелости личности с точки зрения процессов социализации/индивидуализации и межличностного взаимодействия. Социально-психологическая зрелость личности рассмотрена и как психологический конструкт, порождаемый в процессе интеграции социальных и индивидуальных компонентов зрелости, и как субъектность, смысловое, когнитивное образование личности. Представлены история развития и основные положения социо-когнитивного подхода в психологических исследованиях. Показано, что зрелая личность – это, с одной стороны, личность социально адаптированная, усвоившая нормы социальных систем разных уровней, с другой стороны, индивидуализированная, ориентированная на реализацию своих целей. Показатели социально-психологической зрелости затрагивают сферы функционирования личности: смысловую, субъективность; поведение, субъектность (реализацию субъективности в объективном мире); социальные ситуации как условия взаимодействия (социальности). Определены перспективы исследования феномена социально-психологической зрелости с позиций социо-когнитивного подхода.

Ключевые слова: социально-психологическая зрелость личности, развитие личности, субъектность, развитие субъектности, социо-когнитивный подход.

Введение

В настоящее время в психологической науке многие авторы [1–4] отмечают дискретность исследований и отсутствие понимания ключевых факторов психологической категории «зрелость личности». Критерии зрелости обозначены в работах А. Л. Журавлева [1] и Е. В. Панькиной [4] как ориентированные либо на адаптацию к социуму (социально ориентированные), либо на раскрытие ресурсов автономной личности, индивидуальности (индивидуально ориентированные). В первом случае зрелость личности называется социальной или социально-психологической, а во втором – психологической. В изучении социально-психологической зрелости интеграция сфер социального/идеального в личности возможна на основе помещения в центр концептуальной схемы смысловых образований личности, а именно – взаимозависимость смысловых образований и социального мира в процессе взаимодействия личности с ним.

Анализируя психологические и философские концепции познания, можно выделить три сферы, определяющие функционирование психики индивида: во-первых, это – реальный мир, во-вторых, процесс конструирования, как писал А. Н. Леонтьев, люди строят, переделывают, частично создают образ реальности [5], и, в-третьих, внутренняя психологическая реальность личности, по С. Л. Рубинштейну, – мысли, чувства и переживания, являющиеся предметом психологии [6]. А. Г. Асмолов предлагает назвать подсистему психики, содержащую смысловые ориентации, смысловыми образованиями в целом, считая их её глубинными ядерными образованиями [7]. По мнению В. В. Абраменковой [8]. смысловые образования – это функциональные системы, являющиеся одновременно продуктами психики, выполняющим функцию жизнеобеспечения, её структурой и механизмом строительства психики.

В современной психологии, несмотря на большое количество исследований, посвященных смысловым образованиям, познанию мира человеком, остается малоизученной и малоразработанной проблема взаимодействия представленных выше пространств – реального социального мира, внутреннего мира индивида и их взаимопроникновение.

Взаимодействия пространств: реального социального мира и внутреннего мира индивида

Окружающий человека мир, создающий условия для развития смысловых систем личности, представлен в виде реальностей: предметного мира; мира ближайшего окружения (семья, малые группы) индивида; культуры как носителя значений широкой социальной общности, в которой живет человек. Все они социальны и могут рассматриваться как смысловые образования социального мира, имеют символически-знаковую, когнитивную природу. Смысловая организация внутреннего мира рассматривается в гештальт-психологии, когнитивной психологии при решении конкретных интеллектуальных задач. Но это знание малоприменимо для того, чтобы понять, как познает мир «обыденный» [9, 10] человек и как развивается смысловая система в процессе становления личности. По мнению В. В. Абраменковой [11], необходимо создание классификаций смысловых систем по принципам: возрастному, организации, содержательно-методологическому признаку. При соотнесении внешнего, социального мира, имеющего символическую природу, и

© Главатских М. М., 2015

внутренней смысловой реальности личности актуальны вопросы о соотнесении индивидуального и социального, механизмах развития личности, если мы считаем, что определяющей основой личности являются её смысловые образования, детерминирующие любые преобразования личности, формирование её новых качеств.

Интеграция и баланс сфер социального/индивидуального в личности может быть показателем её социально-психологической зрелости. Проведя анализ исследований зрелости, можно предположить, что зрелая личность – с одной стороны, социально адаптирована, усвоила нормы социальных систем разных уровней, с другой стороны, индивидуализирована, ориентирована на реализацию своих целей [12].

Прослеживается линия вхождения социального мира во внутреннюю реальность личности и при рассмотрении проблемы субъекта в психологии. О субъектности говорится как о неразрывной взаимосвязи природного и социального, о целостности, об интегративности [13]. Исходные положения психологии субъекта в таком понимании были разработаны С. Л. Рубинштейном. Идея соотнесения социального и индивидуального прослеживается в субъект-субъектном подходе Е. Н. Волковой [14], понимании субъектности как системного качества в работе Н. Х. Александровой [15].

Под термином «субъективность» в концепции С. Л. Рубинштейна понимается внутренний мир человека, онтологическая реальность, внутренняя смысловая картина мира. Основы такого понимания были заложены в культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, где рассматриваются смысловые динамические системы с преобладанием в них социальной сферы над личностной. Смыслы, значения – это основа функционирования внутреннего субъективного мира, внутренней деятельности, средство психологического воздействия на чужое или своё поведение, предоставляющее возможное поле действий [11].

Таким образом, социально-психологическая зрелость личности с точки зрения интегративного подхода рассматривается нами как субъектность, порождаемая в процессе интеграции социальных и индивидуальных компонентов зрелости [12]. Показатели социально-психологической зрелости затрагивают следующие сферы функционирования личности: смысловую, субъективность; поведение, субъектность (реализацию субъективности в объективном мире); социальные ситуации как условия взаимодействия (социальности).

Влияние социального мира на когнитивное развитие личности как основная проблема исследования изучалась в рамках социо-когнитивного подхода в психологии. Основоположниками подхода считают Л. С. Выготского – родоначальника «культурно-исторической психологии», Ж. Пиаже, изучающего интеллектуальное развитие ребенка, и представителя чикагской социологической школы Д. Г. Мида, изучавшего мыслительную работу как интериоризацию диалога. Одно из основных положений данного подхода заключается в том, что личность овладевает смыслами в представленных выше реальностях предметного мира, культуры и речи посредством социального взаимодействия. В развитии смысловых динамических систем Л. С. Выготский ведущую роль отводил социальному взаимодействию, понимая социальность как систему, которая определяет жизнь личности, язык как средство социальной связи: «…все внутреннее в высших функциях было внешним, т. е. было для других тем, что ныне есть для себя. Это центр всей проблемы внутреннего и внешнего <…> Для нас сказать о процессе “внешний” – значит сказать “социальный”» [16]. Процесс развития заключается в том, что ребенок начинает применять по отношению к себе те формы поведения, которые первоначально применяли другие по отношению к нему. Ребенок сам усваивает социальные формы и переносит их на самого себя [17]. Это высказывание раскрывает смысл тезиса о интерпсихическом, совершающемся «между людьми», как основы интрапсихического, индивидуальных ментальных процессов.

Социальное взимодействие осуществляется в жизненных ситуациях в общении со значимыми людьми, в малых группах. В этой ситуации и происходит развитие путем интеграции смысловых образований личности с действительностью, в понимании Абраменковой. Именно в конкретной ситуации общения ребенок усваивает эту общую социальность, развиваются смысловые образования личности. Таким образом, можно сказать, что смысловая система личности ребенка развивается на основе взаимодействия, общения со значимыми людьми в малых группах, передающих детям социально значимые смыслы.

Кооперация в системе освоения нового знания между детьми-ровесниками воспитывает рефлексию, критический взгляд [18]. Ж. Пиаже, обозначая социальные факторы интеллектуального развития наряду с биологическими, выделяет взаимодействие ребенка с предметами и взаимодействие с миром людей, в котором разделяет общение со сверстниками и со взрослыми.

В данном подходе выделены причины психического развития, основанные на взаимодействии со средой, социальных коммуникациях, социальных отношениях посредством освоения смыслов, значений, знаков, орудий, путем принятия других людей, их образа жизни, использования символически-знаковой системы. В концепциях А.-Н. Перре-Клермон, В. Дуаз [19, 20] утверждается, что процессы социального взаимодействия играют главную роль в постепенном структурировании мышления. Эти авторы в исследованиях подтверждают идею взаимозависимости социальных и когнитивных регуляций.

Заключение

Несмотря на длительную историю развития социо-когнитивного подхода, он не получил полного и систематического отражения в отечественной литературе. Перспективы его применения в социальной психологии возможны в области исследований социального развития личности, в изучении влияния социального взаимодействия не только на познавательные процессы, но и на смысловые образования личности, детерминирующие социальное поведение, формирование социально значимых качеств личности и, как следствие, – её социально-психологическую зрелость.

Библиографический список

1. *Журавлев А. Л.* Социально-психологическая зрелость : обоснование понятия // Психол. журн. 2007. Т. 28, № 2. С. 44–55.
2. *Омаров Э. З.* Особенности личной зрелости успешных и неуспешных предпринимателей : дис. … канд. психол. наук. Тюмень, 1997. 185 с.
3. *Орлова В. В.* Социальная зрелость молодежи : социально-психологический аспект // Междунар. журн. прикладных и фундаментальных исследований. 2009. № 5. С. 124–125.
4. *Панькина Е. В.* К вопросу о соотношении понятий «психологическая зрелость» и «самоактуализация» в психологии личности // Вестн. МГГУ им. М. А. Шолохова. Сер. Педагогика и психология. 2010. № 4. С. 26–30.
5. *Леонтьев А. Н.* Образ мира. Избр. психол. произведения : в 2 т. М., 1983. Т. 2. С. 251–261.
6. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб, 2000. 720 с.
7. *Асмолов А. Г., Братусь Б. С., Зейгарник Б. В.* [и др.]. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности // Вопр. психологии. 1979. № 4. С. 35–47.
8. *Абраменкова В. В.* Социальная психология детства. Воронеж ; М., 2000. 432 с.
9. *Андреева Г. М.* Психология социального познания. М., 2000. 288 с.
10. *Московичи С.* Методологические и теоретические проблемы психологии // Психол. журн. 1995. Т. 16, № 2. С. 3–14.
11. *Абраменкова В. В.* Генезис отношений ребенка в социальной психологии детства : автореф. дис. … д-ра психол. наук. М., 2000. 57 с.
12. *Леонов Н. И., Главатских М. М.* Социально-психологическая зрелость личности : интегративный подход // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2014. Т. 14, вып. 1. С. 55–60.
13. *Брушлинский А. В.* Проблема субъекта в психологической науке. М., 2000. 320 с.
14. *Волкова Е. Н.* Субъектность педагога : теория и практика : автореф. дис. … д-ра психол. наук. М., 1998. 48 с.
15. *Александрова Н. Х.* Особенности субъектности человека на поздних этапах онтогенеза : автореф. дис. … канд. психол. наук. М., 2000. 28 с.
16. *Выготский Л. С.* Конкретная психология человека // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. 1986. № 1. С. 54–59.
17. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций // Собр. соч. : в 6 т. М., 1983. Т. 3. С. 5–328.
18. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М., 2008. 48 с.
19. *Перре-Клермон А.-Н.* Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М., 1991. 248 с.
20. *Deschamps J. S., Doise W.* Crossed category memberships in intergroup relation // Differentation between social groups : studies in the social psychology of intergroup relation / ed. by H. Tajfel. London, 1978. C. 141–158.

Social-Cognitive Approach in the Research on Social-Psychological Maturity of Personality

Marianna M. Glavatsky

Udmurt State University
1/6, Universitetskaya str., Izhevsk, 426034, Russia
E-mail: ni-hao@mail.ru

The research provides the data of theoretical and methodological analysis of the essence of social and psychological maturity of personality from the point of view of socialization/individualization processes and the process of interpersonal interaction. Social-psychological maturity of personality has been regarded as a psychological construct appearing in the process of integration of social and individual components of maturity, such as subjectness, meaning and cognitive formation of personality. The article covers the history of development and core ideas of social-cognitive approach in psychological research. It has been shown that mature personality is, on the one hand, socially functioning personality having acquired the norms of social systems of different levels, and, on the other hand, individualized personality oriented towards achieving one's own goals. The values of social-psychological maturity get in touch with the areas of functioning of personality: meaning area, subjectivity; behavior, subjectness – realization of subjectivity in objective world; social situations as a condition for interaction (sociality). The article defines the prospects for the research on the phenomenon of social-psychological maturity from the point of view of social-cognitive approach.

Key words: social-psychological maturity of personality, personality development, subjectness, development of subjectness from the point of view of social-cognitive approach.

References

1. Zhuravlev A. L. *Sotsial'no-psikhologicheskaya zrelost': obosnovanie ponyatiya* (Socio-psychological maturity : problem statement). *Psikhol. zhurn.* (Psychological Journal), 2007, vol. 28, no. 2, pp. 44–55 (in Russian).
2. Omarov E. Z. *Osobennosti lichnoy zrelosti uspeshnykh i neuspeshnykh predprinimateley : dis. ... kand. psikhol. nauk* (Features of successful and unsuccessful businessmen's personal maturity: diss. … cand. of psychology). Tyumen', 1997. 185 p. (in Russian).
3. Orlova V. V. *Sotsial'naya zrelost' molodezhi: sotsial'no-psikhologicheskiy aspekt* (Youth's social maturity: social

and psychological aspect). *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy* (International Journal of Applied and Fundamental Research), 2009, no. 5, pp. 124–125 (in Russian).

4. Pan'kina E. V. *K voprosu o sootnoshenii ponyatiy «psikhologicheskaya zrelost'» i «samoaktualizatsiya» v psikhologii lichnosti* (To question about interrelation of notions «psychological maturity» and «self-actualisation» in psychology of personality). *Vestnik MGGU im. M. A. Sholokhova. Pedagogika i psikhologiya* (Bulletin of Sholokhov Moscow State University for the Humanities. Ser. Pedagogy and Psychology), 2010, no. 4, pp. 26–30 (in Russian).
5. Leont'ev A. N. *Obraz mira* (World picture). *Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya : v 2 t.* (Selected psychological writing: in 2 vol.). Moscow, 1983, t. 2, pp. 251–261 (in Russian).
6. Rubinshteyn S. L. *Osnovy obshchey psikhologii* (Fundamentals of general psychology). St.-Petersburg, 2000. 720 p. (in Russian).
7. Asmolov A. G., Bratus' B. S., Zeygarnik B. V. [et al.]. *O nekotorykh perspektivakh issledovaniya smyslovykh obrazovaniy lichnosti* (About some prospects for study of personality's semantic structures). *Voprosy Psychologii* (Voprosy Psychologii), 1979, no. 4, pp. 35–47 (in Russian).
8. Abramenkova V. V. *Sotsial'naya psikhologiya detstva* (Social psychology of childhood). Voronezh ; Moscow, 2000. 432 p. (in Russian).
9. Andreeva G. M. *Psikhologiya sotsial'nogo poznaniya* (Psychology of social knowledge). Moscow, 2000. 288 p. (in Russian).
10. Moskovichi S. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii* (Methodological and theoretical problems of psychology) *Psikhologicheskiy zhurnal* (Psychological Journal), 1995, vol. 16, no. 2, pp. 3–14 (in Russian).
11. Abramenkova V. V. *Genezis otnosheniy rebenka v sotsial'noy psikhologii detstva : avtoreferat dis. ... d-ra psikhol. nauk* (Genesis of child's relations in social psychology of childhood: autoref. dis. … doct. of psychology). Moscow, 2000. 57 p. (in Russian).
12. Leonov N. I., Glavatskikh M. M. *Sotsial'no-psikhologicheskaya zrelost' lichnosti: integrativnyy podkhod* (Personality's socio-psychological maturity: integrative approach). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Phylosophy. Psychology. Pedagogy.* 2014, vol. 14, no. 1, pp. 55–60 (in Russian).
13. Brushlinskiy A. V. *Problema sub'ekta v psikhologicheskoy nauke* (Problem of subject in psychological science). Moscow, 2000. 320 p. (in Russian).
14. Volkova E. N. *Sub'ektnost' pedagoga: teoriya i praktika: avtoreferat dis. ... d-ra psikhol. nauk* (Teacher's subjectness: theory and practice : autoref. dis. … d-ra of psychology). Moscow, 1998. 48 pp. (in Russian).
15. Aleksandrova N. Kh. *Osobennosti sub»ektnosti cheloveka na pozdnikh etapakh ontogeneza: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* (Features of man's subjectness on late stages of ontogeny: autoref. dis. … cand. of psychology). Moscow, 2000. 28 p. (in Russian).
16. Vygotskiy L. S. *Konkretnaya psikhologiya cheloveka* (Concrete human psychology). *Vestnik MGU, Ser. Psikhologiya* (The Moscow University Herald. Ser. 14. Psychology), 1986, no. 1, pp. 54–59 (in Russian).
17. Vygotskiy L. S. *Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsiy: v 6 t.* (History of development of higher psychical functions). *Sobr. soch.* (Collected edition : in 6 vol.) Moscow, 1983. Vol. 3, pp. 5–328 (in Russian).
18. Piazhe Zh. *Rech' i myshlenie rebenka* (Child's speech and thinking). Moscow, 2008. 48 pp. (in Russian, trans. from French).
19. Perre-Klermon A.-N. *Rol' sotsial'nykh vzaimodeystviy v razvitii intellekta detey* (Role of social co-operations in development of children's intellect). Moscow, 1991. 248 p. (in Russian, trans. from French).
20. Deschamps J. S., Doise W. *Crossed category memberships in intergroup relation. Differentation between social groups: studies in the social psychology of intergroup relation*. / Ed. by H. Taijfel. London. 1978, pp. 141–158.

ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

УДК 316.6:159

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ЭТНОПСИХОЛОГИИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Е. Е. Бочарова

Бочарова Елена Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: bocharova-e@mail.ru

Представлены данные обощенного анализа фактологического материала исследований субъективного благополучия, выполненных в этнопсихологическом ракурсе, свидетельствующие о многообразии видов, форм, факторов и детерминант субъективного благополучия, отражающие этнокультурное своеобразие взаимодействия человека и общества в условиях его глобализации. Зафиксированы основные тенденции в становлении и развитии этнопсихологии субъективного благополучия. Отмечено, что содержательное продвижение заявленной проблематики требует консолидации усилий исследователей для теоретического анализа, осмысления с последующим обобщением накопленного материала в области социальной психологии, этнической психологии и смежных областей, позволяющих охватить все многообразие проявлений феноменологии субъективного благополучия. Это позволит обозначить новые ориентиры в решении научных проблем, а также обеспечить взаимосвязь теоретического знания и психологической практики.
Ключевые слова: личность, этнопсихология, субъективное благополучие, предикторы возможного благополучия.

НАУЧНЫЙ ОТДЕЛ

Введение

Проблема субъективного благополучия в современном обществе вышла далеко за рамки науки и, безусловно, относится к числу наиболее значимых и приоритетных тем, волнующих как отдельных людей, так и общество в целом. В силу новых тенденций развития кризисных явлений в обществе эти проблемы приобретают особую социальную остроту, и для их решения требуется интеграция знаний, накопленных в смежных областях психологической науки (социальной, возрастной, этнической, экономической психологии и т. д.). Это приводит к необходимости расширения представленности психологических переменных в объяснительных конструктах субъективного благополучия личности и ее групп.

Обобщенный анализ результатов исследований субъективного благополучия, выполненных в этнопсихологическом ракурсе, свидетельствующий о многообразии видов, форм, факторов и детерминант субъективного благополучия, отражающий вариативность взаимодействия человека и общества, позволяет обозначить основные тенденции в становлении и развитии этнопсихологии субъективного благополучия.

Основные тенденции в становлении и развитии этнопсихологии субъективного благополучия

Прежде всего обосновывается необходимость включения субъективного благополучия в дискурс эффективности модернизации общества, критериальных оснований качества объективных условий жизни общества. Принципиальным является переход от понимания сущности психологического потенциала индивида к пониманию сущ-

© Бочарова Е. Е., 2015

ности психологического потенциала социума (Г. М. Зараковский, А. В. Юревич, Д. В. Ушаков и др.), поэтому вопросы, связанные с изучением механизмов его формирования, факторов пополнения, а также механизмов функционирования и влияния на регуляцию социальной активности личности, являются чрезвычайно актуальными для сегодняшней России, где показатели качества объективных условий жизни людей остаются существенно ниже, по сравнению с другими развитыми странами. Подтверждением тому являются данные ряда исследований, выполненных зарубежными и отечественными учеными, среди которых особый интерес вызывает накопленный опыт изучения качества жизни, представленный в работах А. Л. Журавлева, А. Б. Купрейченко [1], В. А. Хащенко [2], Г. М. Зараковского [3], А. Н. Татарко [4], А. Е. Журавлевой [5] и др. Качество жизни определяется степенью удовлетворения человеком всего комплекса потребностей и интересов, соответствующих его жизненным ценностям. В этом контексте повышение качества жизни означает расширение возможностей личности в реализации своих потребностей в жизненные планы и, следовательно, достижение успеха, субъективного благополучия не только отдельного человека, но и общества в целом.

Разрабатывая проблему социального капитала, включающего такие параметры, как доверие, гражданская идентичность, нормы толерантности в поликультурном обществе, толерантное отношение к представителям иноэтнических групп и иноконфессиональных групп, исследователи подчеркивают необходимость обращения к конструкту субъективного благополучия [4], отражающему структурно-уровневые характеристики социального капитала. Так, в ряде исследований, выполненных на выборке представителей молодежи, зафиксированы положительные взаимосвязи между субъективным благополучием и такими показателями социального капитала, как уровень межличностного доверия, устойчивость и позитивность гражданской идентичности [4, 6, 7].

Интенсивно накапливаются знания об особенностях структурной организации субъективного благополучия представителей разных этнических групп в зависимости от их социально-возрастных характеристик (Р. М. Шамионов [8], В. В. Гриценко [9], Н. В. Чурило [10], М. А. Кленова [11] и др.). На основании эмпирических данных установлены универсальные и этнодифференцирующие признаки ценностно-смысловой, идентификационной детерминации субъективного благополучия личности разных этнических групп в разных условиях социализации. Анализируя групповые ценности и установки в качестве предикторов психологического благополучия русских и казахов, Р. М. Шамионов [8] отмечает, что психологическое благополучие русских обусловливается культурно-специфичной характеристикой «горизонтальный индивидуализм»; у казахов характеристикой, определяющей психологическое благополучие, является «горизонтальный коллективизм». Групповые ценности русских оказывают значительно меньшее воздействие на компоненты психологического благополучия, чем групповые ценности казахов. Наиболее выраженными предикторами психологического благополучия выступают ценности «уважение власти» (положительная взаимосвязь с благополучием в группе казахов) и «сердечность» (отрицательная взаимосвязь в группе русских). Установка на отстаивание интересов своего народа в ущерб представителям других народов негативно сказывается на различных параметрах психологического благополучия у представителей обеих этнических групп. Исследователь приходит к заключению, что культурная ориентация русских на индивидуализм, все больше проникающий на уровень культурных ценностей, блокирует коллективистские ориентации, а коллективистские ценности подрывают ощущение психологического благополучия.

Многими учёными особо подчеркивается необходимость включения социальной активности в дискурс повышения конкурентоспособности, социальной мобильности личности, ее готовности к взаимодействию с изменяющимся миром, оптимизации субъективного благополучия, изучение которой является немаловажным у представителей молодежи. В связи с этим в современных кросскультурных исследованиях особый интерес вызывает изучение характеристик субъективного благополучия личности, ее социальной активности в контексте ее социализации (социумизации, этнизации и культуризации). Изменение соотношения (удельного веса) внешних и внутренних факторов самоопределения личности приводит к необходимости изучения ее как субъекта социализации и адаптации. В этом отношении научный интерес представляют работы Р. М. Шамионова, Е. П. Белинской, Т. Г. Стефаненко, В. В. Гриценко, М. В. Григорьевой, О. Н. Губиной, А. Р. Вагаповой и др., раскрывающие универсальные и культурно-специфические особенности социализации современной молодежи.

Весьма интересны данные, раскрывающие эффекты межпоколенной трансмиссии, проявляющиеся в имплицитных представлениях о счастье у молодежи разных этносов. Иллюстрацией поиска фактических данных в этом направлении могут быть работы М. Аргайла [12], Р. М. Шамионова [13], И. А. Джидарьян [14], А. Р. Вагаповой [15] и др. Как пример, в исследовании, выполненным А. Р. Вагаповой на выборке представителей русского и армянского этносов, показано, что представления о благополучии в каждой этнической группе имеют свои отличительные черты, ядерная структура формируется и поддерживается в процессе взаимодействия с

представителями как своей, так и других групп. Выявлены отличия в структуре представлений у двух этносов, исторически проживающих вместе, придерживающихся сходных религиозных взглядов, но имеющих языковые, климатические и иные отличия, которые наложили свой отпечаток на мировоззренческие установки и образ окружающего мира. В связи с этим автор приходит к выводу, что у представителей армянского этноса больший акцент делается на эмоциональных аспектах благополучия, созерцательных и гармонизирующих внутреннее самочувствование. В представлениях о благополучии в русской этнической группе выявлены паттерны взаимосвязи переживания внутреннего эмоционального комфорта и положительных контактов с социальным окружением, свидетельствующие о значимости доброжелательных отношений.

В последние годы у исследователей появился интерес к анализу социально-психологических факторов субъективного благополучия личности в условиях миграции. Необходимо отметить, что изменение социокультурного окружения требует от личности установления новых социальных связей, нахождения своего места в новых для нее условиях, профессиональной реализации, встраивания себя в систему уже сложившихся социокультурных отношений. Данное требование приводит к изменениям на всех уровнях личностной сферы – когнитивном (информированность о новой среде), эмоциональном (удовлетворенность различными сторонами жизни), ценностном (изменения в системе отношений), поведенческом (достижения в области деятельности и общении, социальной активности и т. д.), что в целом, несомненно, отражается и на самочувствии, настроении, субъективном благополучии личности мигранта.

Ситуация миграции во многом соотносится с трудной жизненной ситуацией, где, действительно, происходит изменение в сфере социальных связей и отношений; в частности, велика вероятность формирования чувства одиночества, которое «выступает центральным в группе факторов, связанных с переживанием внутреннего дискомфорта» [16]. В ряде работ показано, что субъективное благополучие в условиях миграции взаимосвязано с социально-психологическими факторами: этнической осведомленностью, позитивной этнической идентичностью, с потребностью в общении, со способностью проявлять гибкость в общении, с самопониманием, с приятным времяпрепровождением, высоким материальным благосостоянием и интерактивным типом социокультурной адаптации [17]. Выявлена специфика структурной организации субъективного благополучия личности в зависимости от условий миграции: в выборке россиян она характеризуется обилием взаимосвязей, ядерную подструктуру которых составили фундаментальные сферы – положение в обществе, материальное положение, сфера отношений. Структура субъективного благополучия иностранных мигрантов, проживающих в России, отражает в большей степени социальную и личностную активность; ядерными компонентами являются в основном профессионально-досуговые [18].

Отметим, что, сталкиваясь с многомерностью и разнообразием культурного окружения, с различными культурно-специфическими взглядами на мир, где правила и нормы разных культур наслаиваются и усваиваются одновременно, человек может получить опыт разрушения, утраты своей исконной этнической идентичности и созидания, конструирования новой, более подходящей в сложившихся условиях. В этом отношении научный интерес представляют работы В. В. Гриценко, Т. И. Заславской, В. Н. Павленко, Г. У. Солдатовой, И. А. Субботиной, Н. В. Усовой и др.

Еще одно направление приобретает все большую актуальность в связи с развитием поликультурной среды и недостаточным знанием психологии того или иного этноса – этнопсихология развития. Сравнительно-культурные исследования различных аспектов развития также имеют место, но пока не позволяют составить целостную в каком-либо отношении картину. Считаем возможным сослаться на кросскультурное исследование проблемных переживаний подростков в возрасте 12–18 лет, проживавших в период с 1993 по 2000 г. в Потсдаме и Санкт-Петербурге [19]. Подобные работы четко выявляют влияние социокультурных особенностей и возраста на развитие. В одном из исследований это выразилось в том, что влияние социально-экономического кризиса в этих культурах «перекрыло» возрастные особенности и наибольшей проблемой для подростков обеих стран стало будущее, в то время как на другие проблемные переживания оказывалось культурное влияние.

Заключение

Безусловно, представленные направления исследований не исчерпывают содержательной наполненности предметного поля в области этнопсихологии субъективного благополучия, а являются свидетельством сложности изучаемого феномена.

Библиографический список

1. *Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б.* Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. М., 2003. 360 с.
2. *Хащенко В. А., Баранова А. В.* Восприятие и оценка качества жизни // Экономическая психология : современные проблемы и перспективы развития. СПб., 2002. С. 36–39.
3. *Зараковский Г. М.* Качество жизни населения России. М., 2009. 320 с.

4. *Татарко А. Н.* Социальный капитал современной России: психологический анализ // Вестн. Московского гос. гум. ун-та им. М. А. Шолохова. Сер. Педагогика и психология. 2012. № 3. С. 68–82.
5. *Журавлева А. Е.* Структурная модель качества жизни современных подростков и юношей // Клиническая и медицинская психология : исследования, обучение, практика : электрон. науч. журн. 2015. № 1 (7). URL : http://medpsy.ru/climp (дата обращения: 15.01.2015).
6. *Татарко А. Н., Лебедева Н. М.* Социальный капитал : теория и психологические исследования. М., 2009. 320 с.
7. *Бочарова Е. Е.* Этнопсихологические предикторы субъективного благополучия личности // Психология обучения. 2014. № 11. С. 95–108.
8. *Шамионов Р. М.* Групповые ценности и установки как предикторы психологического благополучия русских и казахов // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 35. С. 12. URL: http://psystudy.ru (дата обращения : 15.01.2015).
9. *Грищенко В. В.* Исследование субъективного благополучия русских и хакасов в условиях общественно-экономических перемен // Проблемы социальной психологии личности : межвуз. сб. ст. Саратов, 2004. Вып. 1. 260 с.
10. *Чурило Н. В.* Субъективное благополучие юношей и девушек в контексте реализации индивидуальной жизненной стратегии // Психол. журн. 2009. № 2. С. 63–69.
11. *Клёнова М. А.* Взаимосвязь характеристик субъективного благополучия и представлений о риске у представителей этнических групп // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2, вып. 3. С. 257–261.
12. *Аргайл М.* Психология счастья. СПб., 2003. 271 с.
13. *Шамионов Р. М.* Субъективное благополучие личности : психологическая картина и факторы. Саратов, 2008. 296 с.
14. *Джидарьян И. А.* Счастье в представлениях обыденного сознания // Психол. журн. 2000. Т. 21, № 2. С. 40–48.
15. *Вагапова А. Р.* Этногрупповые представления о благополучии и эмоционально-оценочное отношение к другим // Психология обучения. 2014, № 12. С. 143–150.
16. *Усова Н. В.* Развитие идентичности и внутренних условий самоактуализации как направления формирования субъективного благополучия личности в условиях миграции // Психология, социология и педагогика. 2013. № 8. URL: http://psychology.snauka.ru/2013/08/2374 (дата обращения: 15.01.2015).
17. *Усова Н. В.* Факторы субъективного благополучия российских мигрантов // Психология социального взаимодействия в изменяющимся мире : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Саратов, 2010. С. 111–119.
18. *Усова Н. В.* Структура и составляющие субъективного благополучия российских мигрантов // Психология XXI века : сб. материалов V междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых. СПб., 2009. Т. 2. С. 92–97.
19. *Регуш Л. А.* Подросток в эпоху перемен (жизненные проблемы подростков Санкт-Петербурга) // Психология современного подростка / под ред. Л. А. Регуш. СПб., 2005. С. 7–27.

Modern Research Trends in the Sphere of Ethno-Psychology of Subjective Well-Being

Elena E. Bocharova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail:bocharova-e@mail.ru

The article presents generalized analysis data of the subjective well-being research factual material, which was carried out from the perspective of ethno-psychology and testifys to a variety of forms, factors, and determinants of subjective well-being and reflect ethno-cultural peculiarity of interaction between human being and the society under conditions of globalization. The article states the main tendencies in the emergence and development of ethno-psychology of subjective well-being. It was pointed out that substantial advancement of the stated problem requires consolidation of scholars' efforts for carrying out theoretical analysis, understanding and further generalization of accumulated material in the sphere of social psychology and related areas, which allow to cover the whole plethora of manifestations of phenomenology of subjective well-being. It allows to draw new guidelines for the solution of scientific problems, as well as to provide the interconnection between theoretical knowledge and psychological practice.

Key words: personality, ethno-psychology, subjective well-being, predictors of possible well-being.

References

1. Zhuravlev A. L., Kupreychenko A. B. *Nravstvenno-psikhologicheskaya regulyatsiya ekonomicheskoy aktivnosti* (Moral-psychological regulation of economic activity). Moscow, 2003. 360 p. (in Russian).
2. Khashchenko V. A., Baranova A. V. *Vospriyatie i otsenka kachestva zhizni* (Perception and valuation of life quality). *Ekonomicheskaya psikhologiya: sovremennye problemy i perspektivy razvitiya* (Economical psychology: contemporary problems and development perspectives). St.-Petersburg, 2002, pp. 36–39 (in Russian).
3. Zarakovskiy G. M. *Kachestvo zhizni naseleniya Rossii* (Life quality of Russian people). Moscow, 2009. 320 p.
4. Tatarko A. N. *Sotsial'nyy kapital sovremennoy Rossii: psikhologicheskiy analiz* (Social capital of modern Russia: psychological analysis). *Vestn. Moskovskogo gos. gum. un-ta im. M. A. Sholokhova. Pedagogika i psikhologiya* (Bulletin of Sholokhov Moscow State University for the Humanities. Ser. Pedagogy and Psychology). 2012, no. 3, pp. 68–82 (in Russian).
5. Zhuravleva A. E. *Strukturnaya model' kachestva zhizni sovremennykh podrostkov i yunoshey* (Structural model of modern teenagers' life quality) *Klinicheskaya i meditsinskaya psikhologiya: issledovaniya, obuchenie, praktika: electron. nauch. zhurn.* 2015, no. 1 (7). Available at : http://medpsy.ru/climp (accessed: 15.01.2015) (in Russian).
6. Tatarko A. N., Lebedeva N. M. *Sotsial'nyy capital : teoriya i psikhologicheskie issledovaniya* (Social capital: theory and psychological investigations). Moscow, 2009. 320 p. (in Russian).
7. Bocharova E. E. *Etnopsikhologicheskie prediktory sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti* (Ethno-psychological predictors of personality's subjective well-being).

Psikhologiya obucheniya (Educational Psychology), 2014, no. 11, pp. 95–108 (in Russian).

8. Shamionov R. M. *Gruppovye tsennosti i ustanovki kak prediktory psikhologicheskogo blagopoluchiya russkikh i kazakhov* (Group values and attitudes as predictors of Russians' and Kazakhs' psychological well-being). *Psikhologicheskie issledovaniya* (Psikhologicheskie Issledovaniya), 2014, vol. 7, no. 35, p. 12. Available at: http://psystudy.ru (accessed: 15 January 2015) (in Russian).
9. Gritsenko V. V. *Issledovanie sub"ektivnogo blagopoluchiya russkikh i khakasov v usloviyakh obshchestvenno-ekonomicheskikh peremen* (Investigation of Russians' and Khakases' subjective well-being in conditions of social and economical changes). *Problemy sotsial'noy psikhologii lichnosti: mezhvuzovskiy sb. st.* (Issues of personality social psychology: the inter-universities collection of papers). Saratov, 2004. Iss. 1. 260 p. (in Russian).
10. Churilo N. V. *Sub"ektivnoe blagopoluchie yunoshey i devushek v kontekste realizatsii individual'noy zhiznennoy strategii* (Boys' and girls' subjective well-being in context of realizing individual life strategy). *Psikhologicheskiy zhurnal* (Psychological Journal), 2009, no. 2, pp. 63–69 (in Russian).
11. Klenova M. A. *Vzaimosvyaz' kharakteristik sub»ektivnogo blagopoluchiya i predstavleniy o riske u predstaviteley etnicheskikh grupp* (Interrelation of subjective well-being characteristics and risk representations by representatives of ethnic groups). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology.* 2013. Vol. 2, iss. 3, pp. 257–261 (in Russian).
12. Argayl M. *Psikhologiya schast'ya* (Happiness psychology). St.-Petersburg, 2003. 271 p. (in Russian).
13. Shamionov R. M. *Sub"ektivnoe blagopoluchie lichnosti : psikhologicheskaya kartina i faktory* (Personality's subjective well-being: psychological pattern and factors). Saratov, 2008. 296 pp. (in Russian).
14. Dzhidar'yan I. A. *Schast'e v predstavleniyakh obydennogo soznaniya* (Happiness in commonplace sense representations). *Psikhologicheskiy zhurnal* (Psychological Journal), 2000, vol. 21, no. 2, pp. 40–48 (in Russian).
15. Vagapova A. R. *Etnogruppovye predstavleniya o blagopoluchii i emotsional'no-otsenochnoe otnoshenie k drugim.* (Ethno-group representations about well-being and emotional valuation attitude towards others). *Psikhologiya obucheniya* (Educational psychology), 2014, no. 12, pp. 143–150 (in Russian).
16. Usova N. V. *Razvitie identichnosti i vnutrennikh usloviy samoaktualizatsii kak napravleniya formirovaniya sub»ektivnogo blagopoluchiya lichnosti v usloviyakh migratsii* (Development of identity and internal conditions of self-actualization as directions of forming personality's subjective well-being in migration conditions). *Psikhologiya, sotsiologiya i pedagogika* (Psychology, sociology and pedagogy). 2013, no. 8. Available at: http://psychology.snauka.ru/2013/08/2374 (accessed: 15 January 2015) (in Russian).
17. Usova N. V. *Faktory sub»ektivnogo blagopoluchiya rossiyskikh migrantov.* (Factors of Russian migrants' subjective well-being). *Psikhologiya sotsial'nogo vzaimodeystviya v izmenyayushchimsya mire: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem* (Psychology of social interaction in changing world: materials of All-Russian scientific and practical conference with international part). Saratov, 2010, pp. 111–119 (in Russian).
18. Usova N. V. *Struktura i sostavlyayushchie sub»ektivnogo blagopoluchiya rossiyskikh migrantov* (Structure and components of Russian migrants' subjective well-being), *Psikhologiya XXI veka: sb. materialov V mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii molodykh uchenykh.* (Psychology of XXI century: the collection of materials of the 5th international scientific and practical conference of young researchers). St.-Petersburg, 2009, vol. 2, pp. 92–97 (in Russian).
19. Regush L. A. *Podrostok v epokhu peremen (zhiznennye problemy podrostkov St.-Peterburga)* (Adolescent in changes epoch {St.-Petersburg adolescents' life problems}) *Psikhologiya sovremennogo podrostka* (Psychology of modern adolescent). Ed. by L. A. Regush. St.-Petersburg, 2005, pp. 7–27 (in Russian).

УДК 316.6:159

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА СЕРЕДИНЫ ЖИЗНИ

Д. М. Зиновьева

Зиновьева Дина Муратовна – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии, Российская академия народного хозяйства и государственной службы (Волгоградский филиал)
E-mail: zinovyeva.dina@yandex.ru

В статье описаны особенности проживания кризиса среднего возраста государственными служащими. Приведены результаты, опроса государственных служащих в возрасте от 30 до 50 лет, всего 40 человек, из них 22 женщины, 18 мужчин. Сопоставляются возрастные группы 30–40 (переходная) и 41–50 лет (кризисная). Использованы методики: авторская техника ассоциативной беседы, «Рисуночный тест» Э. Вартегга, модифицированная техника «Незаконченные предложения» Дж. Сакса и С. Леви, методика «Дом, дерево, человек» Дж. Бака. С помощью психолого-символического опосредования выявлены признаки психологического неблагополучия на стадии продуктивности, выраженное чувство социальной несостоятельности у переходной и кризисной групп.

Ключевые слова: кризис середины жизни, психологическое благополучие.

© Зиновьева Д. М., 2015

Введение

Поиск детерминант психологического благополучия является значимым направлением в психологии. Возрастные кризисы могут быть рассмотрены как динамические хронотопические детерминанты психологического благополучия человека. Если ранее жизнь человека была «мерзкой, зверской и недолгой» (Т. Гоббс), то экзистенциальные вопросы не успевали стать актуальными ни для науки, ни для конкретного человека, проживающего свою (или не свою) жизнь. Традиционные социальные роли и довольно короткая жизнь позволяли просуществовать большинству людей в ложных адаптивных идентичностях, не достигая кризисов, либо не осознавая их. Широко известны исследования Д. Левинсона, Б. Ливехуда, Г. Шихи [1, 2], но отечественных работ о кризисе среднего возраста очень мало [3].

Программа эмпирического исследования

Выборка респондентов была определена местом работы автора и спецификой деятельности государственных служащих, формализованностью, иерархичностью корпоративной культуры, т. е. условиями, отдаляющими человека от осознанного выбора быть собой. Хронологические границы – от 30 до 50 лет, сопоставляются возрастные группы – 30–40 лет (переходная) и 41–50 (кризисная), всего 40 человек, из них 22 женщины, 18 мужчин. Разделение на группы опирается на идею Г. Крайг о модели перехода (делания) и модели кризиса (осмысления) [4].

Символико-вербальная экспликация переживаний была избрана как адекватная проблематике: использовались авторская техника ассоциативной беседы (архетипически ориентированные стимулы), рисуночный тест Э. Вартегга [5], модифицированная техника незавершенных предложений, Сакса, Леви – методика «Дом, дерево, человек» Дж. Бака.

Результаты исследования и их обсуждение

Рассмотрим результаты ассоциативной беседы с помощью архетипически ориентированного материала (метафорические карты «Персона», «Сага» и «Миф»). В переходной группе у женщин переживания отражались в символико-вербальном проявлении утраты любви, отношений; мужчины боятся нереализованности, испытывают смысложизненный кризис, истории полны экзистенциальных вопросов, поиска пути. В кризисной группе (40–50 лет) мужчины сожалеют о прошлых ошибках, нереализованности, испытывают ощущение, будто бы не сделали что-то важное, акцентирован страх болезни, одиночества и смерти. У женщин также переживание кризиса ассоциируется с одиночеством, потерянностью, ненужностью, нелюбовью. В возрастной группе 30–40 лет у 70% испытуемых фиксируются признаки кризиса, в группе 40–50 лет – у 100%.

Более детально переживания исследовались с помощью теста Э. Вартегга. По параметрам, отражающим Я-концепцию, мировоззрение, поиск себя, самость человека, у мужчин в возрасте 30–40 лет прослеживается тенденция ограничить, защитить, установить четкие границы собственного я. Уместно говорить о стремлении «состояться» (геометрические фигуры, квадраты). Мужчины за 40 лет собственную идентичность выражают разнообразными и завершенными способами (глаз, животное, игральная кость). Стратегии взаимодействия с окружающим миром у мужчин в возрасте 30-40 лет хаотичны, не оформлены, окружающий мир вызывает тревогу и необходимость действия. Несколько человек продемонстрировали потребительское отношение к миру, изобразив поглощение, стремление к сопричастности человеческому обществу (люди, линии плеча, как поддержки, опоры). В отношении к окружающему миру мужчины старше 40 лет демонстрируют приспособленность (овощи, фрукты, живые существа, часто в движении: луковица, ворона, лампа, лицо, яблоко).

Мотивационная сфера: 80% мужчин в возрасте 30–40 лет изобразили лестницу (карьерная лестница, ступеньки), 10% – график роста, стремление к восхождению, т. е. происходит «ловля журавля»; мужчины после 40 лет – полосу препятствий, человека, съезжающего вниз, чащу (80%), лишь 20% нарисовали график позитивного развития. Мужчины до 40 лет бессознательные аспекты страха и вины связывают с действием и неопределенностью (игры, шахматы, домино, кубик Рубика, сторона игральной кости), старше 40 демонстрируют отчетливый страх смерти, одиночества и потери мужской силы.

У 70% мужчин моложе 40 лет область активности связана с трудовой сферой (лопата, веник, совок, автоприцеп и т. п.), 20% изобразили абстрактные узоры, вектор движения. Для второй группы мужчин типично изображение предметов, позволяющих совершать некие полезные действия, но не столь прямо относящихся к трудовой сфере (фонарь, машина, малярная кисть – 70%), эмоциональный фон более спокойный (но есть рисунки на тему «бес в ребро»), в целом же это свидетельствует об освобождении от социальных ролей.

Стремление к интеграции присуще мужчинам всех возрастов, однако если до 40 лет это неоформленное стремление, то после – ориентация на друзей, семью, досуг.

Выявлены затруднения в выражении эмоций, низкая восприимчивость к внешним раздражителям у мужчин младше 40 лет; мужчины старшего возраста более экспрессивны в проявлении своих эмоций и переживаний. Мужчины до 40 лет испытывают комфорт и чувство защищенности, мужчины после 40 – незащищенность и страх смерти.

Самоощущение, Я-концепция женщин до 40 лет уподоблена цветку и имеет любовную символику, после 40 лет – космос и ощущение бескрайности, бесконечности (спираль, звездное небо, вселенная). Отношения с социальной сферой отражают высокую склонность женщин обеих возрастных групп к социальным контактам, эмоциональную зависимость.

В мотивационной сфере женщин до 40 лет наблюдаются карьерные устремления и достижения, женщины после 40 лет все достижения связывают преимущественно с семьей и домом. Страхи женщин всех возрастов лежат в сфере семьи и дома (тревога, страх одиночества, потери близких и т. п.). В плане активности и мотивации достижений женская выборка до 40 лет продемонстрировала предельную активность и целеустремленность, попытку преодолеть трудности любой ценой (ракета, стрела, меч – 60%). Для второй группы женщин характерно вдумчивое отношение к препятствиям (противоударные приспособления, перекресток, инструменты), т. е. данная выборка демонстрирует более зрелые, гибкие стратегии.

Высокое стремление к близости, интеграция с семьей есть у обеих групп женщин. Все они демонстрируют высокие показатели эмоциональности и чувственности, однако у женщин старшего возраста акцентирована сфера зрелой женственности.

Женщины до 40 лет обретают защищенность, вероятнее всего, благодаря присутствию в их жизни мужского начала (отец, партнер, бог). Для женщин старшего возраста свойственны чувство незащищенности и страх смерти.

При сопоставлении результатов методики «Дом, дерево, человек» (хи-квадрат Пирсона) выявлено, что между возрастными группами существуют значимые различия по показателям незащищенность, тревожность, депрессивность: они выше в группе старше 40 лет.

Для мужчин обеих групп характерно схематичное изображение фигуры человека, для выборки старше 40 лет – чрезвычайно уменьшенное изображение, что может свидетельствовать о заниженной самооценке, страхе одиночества, ненужности. Женщины обеих групп украшали рисунки за счет количества деталей, наличия множества посторонних предметов, что может свидетельствовать не только о богатом воображении и демонстративности, но и о повышенной тревожности испытуемых.

Адаптированная методика «незаконченные предложения» анализировалась по параметрам: отношение к прошлому, будущему, семейному окружению. У мужчин 30–40 лет позитивное отношение к прошлому, а те, кому больше 40, выражают сожаления о несделанном и хотят что-то изменить в прошлом (50%).

У мужчин до 40 лет напряженные партнерские отношения, они «считают, что могут обвинить в своих проблемах того или иного партнера» [2, с. 158]. Мужчины после 40 лет воспринимают семью как высшую ценность, стабильные семейные отношения для них важны, т. е. формируется способность к сознательной преданности другому человеку.

Страхи мужчин до 40 лет касаются сферы достижений – страх не состояться, не достичь чего-то в жизни присущ большинству опрошенных мужчин данной возрастной категории (70%). Тревожность части испытуемых настолько высока, что они отказались дать ответ на вопрос «Многие не знают, что я боюсь… и вы не узнаете» либо проигнорировали данные предложения, не завершив. В ответах мужчин возрастной категории после 40 лет явно читается страх одиночества, заброшенности, смерти (80%).

У женщин младше 40 лет в отношении к прошлому присутствуют сожаления об ошибках, желание их исправить (80%); у женщин после 40 сожаления о прошлом конкретизируются: уехала бы (30%), выбрала бы другого партнера, занялась творчеством (40%). Ярким воспоминанием для всех женщин является рождение детей. В отношении к будущему у женщин до 40 лет много надежд, стремлений, жажда активности в области семьи (30%), желание рождения детей (20%), мечты о карьерном росте (30%). Женщины после 40 лет воспринимают будущее как светлое, закономерное продолжение настоящего, наполненное событиями (70%), порой тревожное – 30%.

Актуальные отношения с семейным окружением – благоприятные, они являются основным смыслообразующим компонентом у всех женщин. Женщины до 40 лет говорили о страхе болезней и неких высших либо магических (?) сил, у женщин после 40 лет есть страх одиночества и смерти.

Выводы

Итак, у подавляющего большинства участников исследования были диагностированы признаки кризиса среднего возраста.

В переходной группе наблюдается стремление социально реализоваться, но при этом очень высокий страх несостоятельности, хаотичность стратегий приспособления к внешнему миру – нет внутренних и внешних условий для решения задач полноценной жизни в мире, и это напоминает кризис подросткового возраста.

В кризисной группе наблюдаются переоценка прошлого, страх одиночества и смерти – признаки вхождения в кризис, отсутствует тенденция к единству со своим внутренним «я».

Половые различия по группам: стратегии социальной активности у мужчин переходной группы не оформлены, а у женщин их можно назвать «бурей и натиском». Страх социальной несостоятельности сохраняется у мужчин кризисной группы, нет временнóй перспективы, фиксируются неопределенность, депрессивность; слабо

выражен признак «начинать жить своей жизнью, как хочется»; обостряется чувство ценности семьи, демонстрируется общая эмоциональность у мужчин кризисной группы.

В старшей группе женщин трудовая сфера теряет значимость, ориентация на семью, тревога за детей проявляется в обеих группах женщин, У женщин старшей группы отмечаются наличие ресурсов для выхода из кризиса, временна́я перспектива, признаки стабилизации. Вероятно, это подтверждение того, что женщины раньше входят в кризис, соответственно, раньше выходят из него.

Результаты релевантны известным исследованиям кризиса среднего возраста, но существенно отличаются выраженным страхом социальной несостоятельности у мужчин от 30 до 50 лет. Индивидуальные беседы о возможности «совершить путешествие через неопределенность» вызывали у испытуемых сопротивление, построение «второй карьеры» представлялось невозможным. На наш взгляд, это свидетельствует не только об особенностях системы государственной службы, но и о кризисе социально-экономической сферы нашей страны. Предложение присоединиться к психотерапевтической группе также было отвергнуто, очевидно, мужчинам еще неизвестно, что работа, направленная на развитие личности, происходит внутри человека. Надеемся, что после 50 лет респонденты приблизятся к себе, осознают ресурсы, в том числе одиночества как духовной данности, что позволит создать новые смыслы для продуктивной жизни.

Библиографический список

1. *Ливехуд Б.* Кризисы жизни – шансы жизни. Калуга, 1994. 224 с.
2. *Шихи Г.* Возрастные кризисы. Ступени личностного роста. СПб., 1999. 436 с.
3. *Алферова М. О.* Психологический анализ проживания личностью кризиса середины жизни : автореф. дис. … канд. психол. наук. М., 2010. 24 с.
4. *Крайг Г.* Психология развития. СПб., 2000. 992 с.
5. Рисуночный тест Вартегга / под ред. В. К. Калиненко. М., 2011. 240 с.

Psychological Well-Being of Civil Servants under Conditions of Midlife Crisis

Dina M. Zinovyeva

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Volgograd branch)
8, Gagarin str., Volgograd, 400131, Russia
E-mail: zinovyeva.dina@yandex.ru

Peculiarities of state officials' mid-life crisis process are described. The questionnaire results of state officials are described (overall number is 40 people at the age of 30-50, 22 of them are female, 18 are male). Age groups are associated (30-40 years old (transitional) and 41-50 years old (recessionary)). The following methodology is used: author's technique of associational conversation, technique «Wartegg Drawing Test» by E. Wartegg, modified technique «Sentence completion test» by J. M. Sachs, S. Levy, «House – Tree – Person» drawing technique by J. Buck. Features of transition groups' and crisis groups' psychological ill-being on the stage of efficiency, expressed feeling of social failure are depicted with the help of psycho-symbolic mediation. It is noted that professional conditions worsen the level of crisis affection for males.

Key words: midlife crisis, psychological well-being.

References

1. Livekhud B. *Krizisy zhizni – shansy zhizni* (Life crises – life chances). Kaluga, 1994. 224 p. (in Russian).
2. Shikhi G. *Vozrastnye krizisy. Stupeni lichnostnogo rosta* (Age crises. Scales of personal growth). St.-Petersburg, 1999. 436 pp. (in Russian).
3. Alferova M. O. *Psikhologicheskiy analiz prozhivaniya lichnost'yu krizisa serediny zhizni: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* (Psychological analysis of personality's experience of middle-life crisis: autoref. dis. … cand. of psychology. Moscow, 2010. 24 p. (in Russian).
4. Krayg G. *Psikhologiya razvitiya* (Developmental psychology). St.-Petersburg, 2000. 992 p. (in Russian).
5. *Risunochnyy test Vartegga* (Pictorial test by Vartegg). Ed. by V. K. Kalinenko. Moscow, 2011. 240 p. (in Russian).

УДК 316.6

ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Е. Ю. Чеботарева

Чеботарева Елена Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
E-mail: chebotarevy@yandex.ru

Представлены результаты эмпирического исследования 104 человек с различными социально-демографическими характеристикам, опрошенных с помощью девяти методик, оценивающих удовлетворенность жизнью, приспособленность к жизни, субъективное благополучие, а также ряд личностных фактов благополучия, таких как ценностные ориентации, мотивация, жизнестойкость, защитные механизмы. На основе результатов кластерного анализа выделены и описаны четыре типа субъективного благополучия, условно обозначенные как «враждебный», «пассив-

© Чеботарева Е. Ю., 2015

но-агрессивный», «социально активный» и «конформный». Различные аспекты субъективного благополучия (позитивные и негативные эмоции, удовлетворенность реализацией в различных сферах, наличие жалоб и проблем) имеют разную степень выраженности у каждого из этих типов. Каждый тип субъективного благополучия также связан с определенными личностными факторами. Выявлены специфические для каждого типа факторы жизнестойкости, ценностных ориентаций, мотивации, защитных механизмов.

Ключевые слова: субъективное благополучие, удовлетворенность жизнью, приспособленность к жизни, индивидуально-типические особенности субъективного благополучия.

Теоретическое обоснование исследования

Исследование проблемы субъективного благополучия началось более полувека назад с трудов К. Рифф, Н. Брэдберна, Э. Динера, в дальнейшем получило широкое распространение в связи с развитием позитивной психологии (М. Селигман, М. Чиксентмихайи, К. Паттерсон и др.). Параллельно с понятием субъективного благополучия в российской и зарубежной научной литературе используется целый ряд смежных понятий: психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью, приспособленность, счастье и пр. Во всем многообразии исследований выделяются самые разные по содержанию и количеству компоненты и факторы. Такое разнообразие подходов и используемой терминологии существенно осложняет обобщение этих данных, сопоставление результатов исследований, проведенных в разные годы и в разных культурах.

За последние десятилетия выполнено большое число эмпирических исследований, направленных на выявление факторов субъективного благополучия. Повторные исследования [1], проведенные через тридцать лет после первых, опровергли более ранние данные, доказав необходимость проверки результатов на основе современных теорий, подчеркивающих диспозиционные влияния, роль адаптации, целей и стратегий совладающего поведения в субъективном благополучии. В качестве перспектив исследования проблематики субъективного благополучия в этих исследованиях обозначаются: изучение взаимодействия психологических факторов и жизненных обстоятельств как факторов благополучия; выявление различных стратегий достижения счастья и благополучия; объяснение механизмов действия разных факторов на разные аспекты благополучия (удовлетворенность жизнью, позитивные и негативные эмоции).

Исследования К. Денев и Х. Купера [2] показали, что личностные черты являются устойчивыми предикторами субъективного благополучия, но при этом отмечается, что они имеют разное значение в определении позитивных и негативных измерений субъективного благополучия. В большей степени личностные черты определяют удовлетворенность жизнью, счастье, позитивные эмоции, и в меньшей – негативные эмоции.

Таким образом, перед современными исследователями стоит задача создания интегративных моделей данного феномена, применения комплексных подходов к его исследованию, учитывающих разные аспекты. Ряд исследований [3–5] показывают наличие как универсальных, так и культурно-специфических факторов субъективного благополучия. Многие российские и зарубежные исследователи выделяют также целый ряд социально-демографических факторов субъективного благополучия [6].

Такое разнообразие понимания субъективного благополучия среди ученых в сочетании с многочисленными данными о влиянии на него большого числа личностных, социально-демографических и ситуационных факторов позволяет предположить, что существуют некоторые индивидуально-типические варианты субъективного благополучия. К настоящему времени не создано сколько-нибудь распространенной типологии субъективного благополучия, не выделены устойчивые стили его переживания и достижения. В российской психологии типология субъективного благополучия разрабатывалась в основном в отношении экономического благополучия [7]; проблема стилей достижения субъективного благополучия соотносится с проблематикой стилей жизни или жизненных стратегий личности [8].

Программа эмпирического исследования

Нами была предпринята попытка выделения индивидуально-типических особенностей субъективного благополучия. В эмпирическом исследовании приняли участие 104 человека в возрасте от 18 до 50 лет, различного рода занятий, представители разных этносов, проживающие в разных городах России. Для оценки субъективного благополучия испытуемых мы использовали три методики, измеряющие разные аспекты данного явления: «Опросник приспособленности» Х. Белла в адаптации А. А. Рукавникова, М. В. Соколова, оценивающий степень дезадаптации в разных сферах жизни; тест «Индекс жизненной удовлетворенности» в адаптации Н. В. Паниной, оценивающий степень психологического комфорта и социально-психологической адаптированности испытуемых; «Шкалу субъективного благополучия» в адаптации А. А. Рукавишникова, оценивающую степень эмоционального дискомфорта личности.

Для уточнения характеристик субъективного благополучия выделенных типов на следующем этапе исследования мы оценили ряд характеристик испытуемых, связь которых с субъективным благополучием была подтверждена предыдущими исследованиями [1–6, 9–13]. Показатели жизнестойкости исследовались с помощью «Теста жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. В. Рассказовой теста «Диагностика личностной креативности» (Е. Е. Туник), теста

«Индекс жизненного стиля» для диагностики механизмов психологической защиты (Р. Плутчика, Г. Келлермана, Х. Р. Конта), методики «Диагностика мотивационной структуры личности» (В. Э. Мильмана), диагностики реальной структуры ценностных ориентации личности (С. С. Бубновой), методики диагностики мотивации успеха и боязни неудачи (А. А. Реана). Статистический анализ данных проводился с помощью кластерного анализа, теста Краскела-Уоллеса, критерия Манна-Уитни.

Результаты исследования и их обсуждение

Был проведен кластерный анализ показателей субъективного благополучия, полученных по трем методикам: приспособленности, жизненной удовлетворенности и субъективного благополучия. Наиболее оптимальный вариант представлял собой разделение на четыре кластера, включающие 40, 25, 24 и 15 человек соответственно. Наиболее сильно кластеры различались по показателям приспособленности, по всем шкалам различия на уровне $p = 0{,}0000\ldots$ По двум другим опросникам средние показатели различаются на уровне $p = 0{,}02$, но значимые различия имеются не по всем шкалам. В частности, не достигли уровня значимости различия по показателю решительности, настойчивости в достижении цели в опроснике удовлетворенности жизнью и по показателям напряженности, изменений настроения и неудовлетворенности социальной поддержкой в методике оценки субъективного благополучия, т. е. в меньшей степени различия между выделенными кластерами отмечаются по параметрам субъективного благополучия.

По шкалам методики приспособленности кластеры распределились по уровням: высокий, выше среднего, ниже среднего и низкий, но в других методиках такое соотношение не сохранилось. Кластеры занимали разные уровни по разным шкалам.

Рассмотрим сначала характеристики приспособленности каждого из выделенных типов. По параметрам приспособленности первый тип отличается большим количеством жалоб на проблемы в разных сферах жизни; почти все показатели в интервале от 50 до 60 баллов. Только сетования на здоровье приближаются к уровню 2-го кластера (39 баллов), а жалобы на проблемы в семейной жизни превышают все остальные шкалы и достигают уровня 61. Близко к этому уровню находится и показатель враждебности (59). Таким образом, испытуемые этого типа в большей степени не удовлетворены своей семейной жизнью, а также склонны проявлять враждебность и критичность в социальных контактах, недоверие по отношению к окружающим. В меньшей степени (хотя и больше, чем другие типы) их волнуют проблемы со здоровьем.

Показатели приспособленности второго кластера находятся в интервале от 34 до 47 баллов. Выше всего у этого типа выражен показатель субмиссивности (47 баллов), отражающий их склонность быть зависимыми и пассивными в социальных контактах. Второй пик профиля (45 баллов) приходится на шалу враждебности. Меньше всего у этого типа выражены (34–35 баллов) трудности в семейной жизни, жалобы на здоровье и проявления мужественности.

Большинство показателей приспособленности третьего кластера находятся в интервале от 22 до 35 баллов, за исключением показателя мужественности, достигающего уровня в 52 балла. Ниже всего в этой группе выражены жалобы на семейные отношения (22 балла), на проблемы со здоровьем (26 баллов) и субмиссивность (27 баллов). Люди этого типа предпочитают типично мужские виды деятельности и интересы, довольно уверены в себе и своих силах и обычно не склонны жаловаться на свои семейные отношения и здоровье.

Показатели 4-го кластера находятся в интервале от 14 до 24 баллов. Это люди, реже других жалующиеся на разные проблемы. Их профиль более сглаженный, чем все остальные. Несколько сильнее в нем выражены субмиссивность (23) и враждебность (24), меньше всего выражены жалобы на семейные отношения (14 баллов).

Среди показателей удовлетворенности жизнью, как уже было сказано, выделенные группы по показателю решительности существенно не различаются и находятся на уровне выше среднего. У первого и второго кластеров этот показатель почти на одном уровне (5,6 балла). Показатель интереса к жизни у этих двух типов также на одном, среднем, уровне (4,1 балла). Все другие показатели удовлетворенности жизнью у первого типа значительно ниже, чем у остальных; несколько ниже других показателей согласованность между поставленными и достигнутыми целями (3,8 балла), т. е. представители этой группы не вполне уверены в своей способности достигать важных для них целей.

У второго кластера показатель интереса к жизни является самым низким (4,1 балла). Все остальные показатели (кроме решительности) находятся примерно на одном уровне – несколько выше среднего, при этом показатель положительной самооценки (5,2 балла) несколько выше других и даже превосходит уровень 3-го кластера.

В 3-м и 4-м кластерах пик профилей также приходится на решительность (6,3 балла). У этих типов схожи уровни согласованности желаемых и достигнутых целей (5,2 балла у 3-го кластера и 5,3 – у 4-го). Третий кластер превосходит четвертый как по среднему уровню удовлетворенности жизнью, так и по многим другим показателям, он также отличается самым высоким показателем общего фона настроения (5,9 балла), что свидетельствует о наиболее высоком уровне оптимизма и интереса к жизни.

Четвертый кластер превосходит другие по степени согласованности желаемых и достигну-

тых целей (5,3 балла), но уступает 3-му по ряду других показателей, ниже всего у него выражен интерес к жизни (4,5 балла).

По результатам теста субъективного благополучия показатели первого и четвертого кластеров оказались близки друг к другу и отражают средний уровень благополучия, но жалоб несколько больше, чем у других кластеров. Сильнее всего у первого кластера выражены психосоматические жалобы, а также жалобы на здоровье, остальные показатели на среднем уровне – около 4,5 балла. В четвертом кластере отмечается самый высокий уровень субъективного неблагополучия: выше всего выражены показатели неудовлетворенности повседневной деятельностью (5,3 балла), социальной поддержкой (5,1 балла) и общей напряженности и чувствительности (5,2 балла).

Второй кластер показал средний уровень общего субъективного благополучия (4 балла); большинство показателей находится примерно на одном уровне (около 4,5 балла), только показатели эмоциональной неустойчивости (3,2) и недовольства социальным окружением (3,2) ниже среднего.

У третьего кластера отмечается самый низкий общий уровень неблагополучия (3,4). В их профиле пики приходятся на психосоматические жалобы (4,7) и жалобы на здоровье (3,5), ниже всего в этом кластере неудовлетворенность повседневной деятельностью (2,2).

Для оценки значимости различий между выделенными группами по рассматриваемым личностным факторам применялся тест Краскела-Уоллеса. Значимые различия между группами выявлены по шкале принятия риска (p = 0,002) теста жизнестойкости: в четвертом кластере он самый высокий, а в первом – самый низкий. Имеются также значимые различия по общему уровню психической напряженности (0,004) и частоте использования таких психологических защит, как вытеснение (0,05) и замещение (0,009). У представителей 4-го кластера отмечается самый высокий уровень напряженности, несколько ниже у 3-го, затем, с большим отрывом, более низкие значения у первого и второго кластеров. По частоте использования вытеснения и замещения доминирует третий кластер, затем идет четвертый, и также более низкие значения у первого и второго.

В мотивационной структуре выявлены значимые различия между группами по общежитейской направленности, в частности, по направленности на жизнеобеспечение (0,02), комфорт (0,02) и социальный статус (0,04). Представители четвертого и первого кластеров в большей степени ориентированы на жизнеобеспечение. На комфорт в большей степени ориентированы представители второго и третьего кластеров, в меньшей – первого. На социальный статус более всего ориентированы испытуемые, вошедшие в третий кластер, и меньше всего – вошедшие в первый.

Попарное сравнение групп по тем же показателям проводилось с помощью U-критерия Манна-Уитни. Помимо уже описанных различий были выявлены и некоторые дополнительные. Они нашли свое отражение в обобщенных характеристиках. На основе проведенного анализа мы составили описание четырех выявленных типов субъективного благополучия, которым дали условные названия, обобщающие их характеристики.

1. *Враждебные:* наиболее низкий уровень приспособленности, особенно в семейной сфере, низкий уровень удовлетворенности жизнью, ниже среднего – уровень субъективного благополучия; высокий уровень враждебности; не вполне уверены в своей способности достигать тех целей, которые считают для себя важными; нацелены преимущественно на жизнеобеспечение; много жалоб на психосоматические симптомы и общее состояние здоровья; реже, чем другие, используют психологические защиты.

2. *Пассивно-агрессивные:* уровень приспособленности ниже среднего, удовлетворенность жизнью и субъективное благополучие – средние, низкий интерес к жизни при довольно высокой самооценке, зависимость, пассивность и враждебность в социальных контактах, хотя недовольства социальной поддержкой обычно не высказывают; довольно высокая эмоциональная устойчивость; самый высокий уровень личностной креативности; направленность на комфорт и наслаждение прекрасным.

3. *Социально активные:* уровень приспособленности выше среднего, самые высокие уровни удовлетворенности жизнью и субъективного благополучия, оптимизма и интереса к жизни, предпочитают типично мужские виды деятельности и интересы, довольно уверены в себе и своих силах, больше других удовлетворены своей повседневной жизнью; жалобы в основном касаются психосоматических симптомов; активное использование защитных механизмов, особенно вытеснения и замещения; направленность на комфорт и социальный статус, близкие отношения и любовь.

4. *Конформные:* высокий уровень приспособленности, малое количество жалоб, выше среднего удовлетворенность жизнью, высокая уверенность в достижимости поставленных целей при слабом интересе к жизни; низкий уровень мотивации достижения; уровень субъективного неблагополучия выше среднего, выраженная общая напряженность и чувствительность; сильнее всего неудовлетворенность повседневной деятельностью, социальной поддержкой; высокий уровень принятия риска, но вместе с тем высокий уровень психической напряженности, низкий уровень личностной креативности; чаще, чем другие типы, используют рационализацию; ориентированы на жизнеобеспечение; меньше, чем другие, эмоционально вовлекаются в те дела, которыми занимаются.

Заключение

Различные аспекты субъективного благополучия (позитивные и негативные эмоции, удовлетворенность реализацией в различных сферах, наличие жалоб и проблем) имеют разную степень выраженности у каждой конкретной личности. Для комплексного изучения субъективного благополучия необходимо оценивать эти аспекты в совокупности.

Можно выделить четыре типа субъективного благополучия на основании сочетания различных его аспектов, которые условно можно обозначить как: враждебные, пассивно-агрессивные, социально активные и конформные. Каждый тип субъективного благополучия связан с определенными личностными факторами. В данном исследовании обнаружены специфические для каждого типа факторы жизнестойкости, ценностных ориентаций, мотивации, защитных механизмов.

Таким образом, исследования индивидуально-типических характеристик субъективного благополучия представляется нам перспективным. Необходимы накопление эмпирических данных в этой области и методологическая разработка данной проблемы.

Библиографический список

1. *Diener E., Suh E. M., Lucas R. E., Smith H. L.* Subjective well-being : Three decades of progress // Psychological Bulletin. 1999. Vol. 125 (2). P. 276–302.
2. *DeNeve K. M., Cooper H.* The happy personality : A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being // Psychological Bulletin. 1998. Vol. 124 (2). P. 197–229.
3. *Diener E., Suh E. M.* National differences in subjective well-being // Well-being : the foundations of hedonic psychology / eds. E. Diener, N. Schwarz. New York, 1999. P. 434–450.
4. *Saris W. E., Veenhoven R., Scherpenzeel A. C.* A comparative study of satisfaction with life in Europe / ed. by B. Banting. Budapest, 1996. P. 11–48.
5. *Шамионов Р. М.* Этнокультурные факторы субъективного благополучия личности // Психол. журн. 2014. Т. 35, № 4. С. 68–81.
6. *Андреенкова Н. В.* Сравнительный анализ удовлетворенности жизнью и определяющих ее факторов // Мониторинг общественного мнения : экономические и социальные перемены. 2010. №. 5 (99). С. 189–215.
7. *Хащенко В. А.* Типология субъективного экономического благополучия // Психологический журнал. 2007. Т. 28, № 1. С. 58–69.
8. *Резник Т. Е., Резник Ю. М.* Жизненные стратегии личности // Социологические исследования. 1995. № 12. С. 100–105.
9. *Чеботарева Е. Ю.* Роль субъективного благополучия в межкультурной адаптации // Вестн. РУДН. Сер. Психология и педагогика. 2014. № 2. С. 13–17.
10. *Чеботарева Е. Ю.* Связь субъективного благополучия с механизмами психологической защиты личности // Качество жизни. Психология здоровья и образование : междисциплинарный подход : материалы междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 24–25 апреля 2014). М., 2014. С. 322–324.
11. *Chebotareva E.* Subjective Well-Being and Styles of Intercultural Communication. International Psychology Bulletin. 2013. Vol. 17, no. 3. P. 65.
12. *Chebotareva E.* Regulatory aspects of subjective well-being // Psychology & Health. 2013. Vol. 28. Special iss.: Sapplement: 1. P. 185–186.
13. *Chebotareva E.* Russian migrants' well-being in connection with their social Creativity and style of self-regulation // 13th European Congress of Psychology (ECP 2013) (Stockholm, 9–12 July. 2013). URL: https://abstracts.congrex.com/scripts/JMEvent/ProgrammeLogic_Abstract_P.asp?PL=Y&Form_Id=3&Client_Id='CXST'&Project_Id='13078006'&Person_Id=2802836 (дата обращения: 23.09.2014).

Subjective Well-Being Individually-Typical Characteristics

Elena Yu. Chebotareva

Peoples' Friendship University of Russia
6, Miklukho-Maklaya str., Moscow, 129342, Russia
E-mail: chebotarevy@yandex.ru

The results of an empirical study with the participation 104 people with different socio-demographic characteristics, surveyed with 9 techniques that assess satisfaction with life, adaptation to life, subjective well-being, as well as some personal factors of subjective well-being, such as value orientation, motivation, hardiness, psychological defense mechanisms. Based on the results of the cluster analysis four types of subjective well-being were identified and described. The types were conventionally designated as «hostile», «passively-aggressive», «socially active» and «conformal». Various aspects of subjective well-being (positive and negative emotions, satisfaction with self-realization in different life areas, the existence of complaints and problems) have varying degrees of severity at each of identified types. Each type of subjective well-being is also associated with certain personality factors. Some specific for each subjective well-being type factors of resilience, values, motivation, defense mechanisms were revealed.

Key words: subjective well-being, satisfaction with life, adaptability to life; individually-typical features of subjective well-being.

References

1. Diener E., Suh E. M., Lucas R. E., Smith H. L. *Subjective well-being: Three decades of progress. Psychological Bulletin*, 1999, vol. 125 (2), pp. 276–302.
2. DeNeve K. M., Cooper H. *The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being.* Psychological Bulletin, vol. 124 (2), 1998, pp. 197–229.
3. Diener E., Suh E. M. *National differences in subjective well-being. Well-being: The foundations of hedonic psychology* / eds. E. Diener, N. Schwarz. New York, 1999, pp. 434–450.
4. Saris W. E., Veenhoven R., Scherpenzeel A. C. *A comparative study of satisfaction with life in Europe* / ed. by B. Banting. Budapest, 1996, pp. 11–48.

5. Shamionov R. M. *Etnokul'turnye faktory sub»ektivnogo blagopoluchiya lichnosti* (Ethno-cultural factors of personality's well-being). *Psikhologicheskiy zhurnal* (Psychological Journal), 2014, vol. 35, no. 4, pp. 68–81 (in Russian).
6. Andreenkova N. V. *Sravnitel'nyy analiz udovletvorennosti zhizn'yu i opredelyayushchikh ee faktorov* (Comparative analysis of life satisfaction and factors determining it). *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny* (Monitoring Journal), 2010, no. 5 (99), pp. 189–215 (in Russian).
7. Khashchenko V. A. *Tipologiya sub»ektivnogo ekonomicheskogo blagopoluchiya* (Typology of subjective economical well-being). *Psikhologicheskiy zhurnal* (Psychological Journal), 2007, vol. 28, no. 1, pp. 58–69 (in Russian).
8. Reznik T. E., Reznik Yu. M. *Zhiznennye strategii lichnosti.* (Personality's life strategies). *Sotsiologicheskie issledovaniya* (Sociological studies), 1995, no. 12, pp. 100–105.
9. Chebotareva E. Yu. *Rol' sub»ektivnogo blagopoluchiya v mezhkul'turnoy adaptatsii* (Role of subjective well-being in inter-cultural adaptation). *Vestnik RUDN. Ser. : Psikhologiya i pedagogika* (PFUR Bulletin. Ser. Pedagogy and Psychology), 2014, no. 2, pp. 13–17 (in Russian).
10. Chebotareva E. Yu. *Svyaz' sub»ektivnogo blagopoluchiya s mekhanizmami psikhologicheskoy zashchity lichnosti* (Relation of subjective well-being and mechanisms of personality's psychological defense). *Kachestvo zhizni. Psikhologiya zdorov'ya i obrazovanie : mezhdistsiplinarnyy podkhod. Materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* (Moskva, 24–25 aprelya, 2014). (Quality of life. Health psychology and education: inter-discipline approach. Materials of international scientific and practical conference {Moscow 24–25 April 2014}). Moscow, 2014, pp. 322–324 (in Russian).
11. Chebotareva E. *Subjective well-being and styles of intercultural communication.* International Psychology Bulletin, 2013, vol. 17, no. 3. P. 65.
12. Chebotareva E. *Regulatory aspects of subjective well-being*. Psychology & Health, 2013, vol. 28. Special iss.: Sapplement: 1, pp. 185–186.
13. *Chebotareva E. Russian migrants' well-being in connection with their social creativity and style of self-regulation.* 13th European Congress of Psychology (ECP 2013). (Stockholm, 9–12 July. 2013). Available at: https://abstracts.congrex.com/scripts/JMEvent/ProgrammeLogic_Abstract_P.asp?PL=Y&Form_Id=3&Client_Id='CXST'&Project_Id='13078006'&Person_Id=2802836 (accessed 23 September 2014).

УДК 316:159

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Н. Ю. Литвинова

Литвинова Наталья Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии личности и специальной педагогики, Владимирский государственный университет, Россия
E-mail: litvinovanu77@ mail.ru

Представлены результаты аналитического обзора литературы, свидетельствующие о том, что важнейшим отправным условием субъективного благополучия является психологическая устойчивость личности, складывающаяся из индивидуально-типологических особенностей личности (содержательных характеристик, в том числе креативных, рефлексивных, целевых), субъективной активности (степени реализации цели, креативности, эмоционально-волевой саморегуляции, конструктивных стратегий разрешения внутриличностных и межличностных конфликтов), мотивационно-потребностной сферы (в частности потребности личностного роста), условий социальной среды (умения позитивно использовать внешние возможности). Показано, что мера переживания субъективного благополучия в гораздо большей степени зависит от личности (и от врожденных, и от прижизненно сформировавшихся устойчивых особенностей), нежели от случайности и объективных условий жизни. Особое внимание уделено рассмотрению внутренних факторов – психологических ресурсов целеполагания, креативности, рефлексии и их практической реализации в характеристиках межличностных отношений, ценностях и мировоззрении.

Ключевые слова: субъективное благополучие, психологическая устойчивость, креативность, целеполагание, рефлексия.

Введение

В последние десятилетия проблема субъективного благополучия все чаще становится предметом исследования психологов. Это вызвано острой для психологической науки и практики необходимостью в определении того, что служит основанием для внутреннего равновесия личности, из чего оно складывается, какие эмоционально-оценочные отношения лежат в его основе, каким образом оно участвует в регуляции поведения, каким образом можно помочь личности в решении проблемы благополучия.Одной из важнейших задач в изучении благополучия является выделение и разграничение основных факторов, определяющих состояния психологического благополучия, систематизация, выявление их соотносительной значимости.

Дифференциация факторов субъективного благополучия

По нашему мнению, важнейшим условием субъективного благополучия является психологи-

© Литвинова Н. Ю., 2015

ческая устойчивость личности. Результатом сформированности психологической устойчивости являются критерии субъективного благополучия: счастье, удовлетворенность качеством жизни и здоровьем, самоактуализация, самореализация, эмоциональный комфорт.

В контексте наших рассуждений счастье рассматривается с точки зрения саморегуляции как феномен обратной связи, переживание слияние желаемого с фактическим [1, 2]. Качественные особенности счастья при этом связаны с характеристиками целей, служащих критериями желаемого. Теоретические и эмпирические данные позволяют различить два вида счастья: нормативное, или счастье-минимум, достигаемое через более полное удовлетворение базовых потребностей и имеющее универсальный характер, и счастье-максимум, которое переживается благодаря постановке и достижению личностно осмысленных целей, реализации индивидуальных экзистенциальных проектов жизнедеятельности.

Относительно взаимосвязи благополучия и здоровья личности можно сказать, что это непрерывный процесс восхождения и осуществления личностной самоактуализации [3]: преодоление неблагополучия и болезней, влекущих за собой неспособность стать полноценным человеком; выбор личностью адекватных копинг-стратегий, помогающих сохранению физического и психического благополучия, повышающих качество жизни.

Самореализация в контексте субъективного благополучия понимается в зависимости от общественно или индивидуально ориентированной личности, в зависимости от эгоистической или альтруистической направленности, общественно-значимой или личностно-престижной мотивации. Можно быть «благополучным», удовлетворяя лишь свои собственные амбиции, реализуя притязания и не соотнося ни своих желаний, ни последствий их реализации с ценностями общества. Следствие этого – психологический дискомфорт, потеря базовых смыслов, целей, что приводит к снижению индекса субъективного благополучия в будущем. Вероятно, так же ущербна и противоположная личностная позиция – альтруистическая.

Эмоциональный комфорт также выступает индикатором степени удовлетворения значимых для личности потребностей, соответствия жизненного пути важным для нее ценностям, убеждениям [4]. В таком контексте под благополучием понимается психическое равновесие, гармоничное психике и ее адаптивным возможностям, адекватность субъективного восприятия отражаемым предметам, явлениям и обстоятельствам.

Заключение

В заключение наших рассуждений о психологических факторах субъективного благополучия хотелось бы отметить, что не следует отождествлять благополучие и счастье. Для некоторых культур и людей характерно выдвижение на первый план наличия цели, осмысленности жизни и, следовательно, активизации креативности и рефлексивных процессов, а не высокой самооценки или частого переживания счастья. В этом случае счастье и субъективное благополучие имеют лишь слабую связь. В исследованиях благополучия большого внимания заслуживает также изучение удивительной способности человека к самовосстановлению и адаптации благодаря психологическим ресурсам креативности, цели и рефлексии. В литературе описано множество психологических фактов, из которых очевидно, что, несмотря на все жизненные трудности, человек демонстрирует способность испытывать положительные эмоции и сохранять высокий уровень субъективного благополучия.

Библиографический список

1. *Аргайл М.* Психология счастья. СПб., 2003. 271 с.
2. *Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю.* Психология жизненных ситуаций. М., 2005. 263 с.
3. *Куликов Л. В.* Здоровье и субъективное благополучие // Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 2000. С. 405–442.
4. *Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С.* Синдром выгорания : диагностика и профилактика. СПб., 2008. 358 с.

Psychological Factors of Subjective Well-Being

Nataliya Yu. Litvinova

Vladimir State University
82, Gorky str., Vladimir, 600000, Russia
E-mail: litvinovanu77@ mail.ru

The article presents results of analytical literature review, which prove that the major condition of subjective well-being is psychological stability of a personality, which is formed with individual and typological personal peculiarities (substantial characteristics of a personality, i.e. creative, reflexive and goal-oriented ones), subjective activity (the degree of goal realization, creativity, emotional and voluntary self-regulation, constructive strategies for resolution of intra-personal and inter-personal conflicts), motivational and need-related sphere (in particular, the need for personal growth), conditions of the social sphere (ability to use external opportunities positively). The article shows that the degree of experiencing subjective well-being largely depends of personality (partly in-born peculiarities, partly stable peculiarities that have been formed in the course of lifetime), rather than random situations and objective conditions of life. Special attention is given to study of internal factors, such as psychological resources of goal-setting, creativity, reflection, and their practical implementation in characteristics of inter-personal relations, values, and views of the world.

Key words: subjective well-being, psychological stability, creativity, goal-setting, reflection.

References

1. Argayl M. *Psikhologiya schast'ya* (Psychology of happiness). St.-Petersburg, 2003, 271 p. (in Russian).
2. Burlachuk L. F., Korzhova E. Yu. *Psikhologiya zhiznennykh situatsiy* (Psychology of life situations). Moscow, 2005. 263 p. (in Russian).
3. Kulikov L. V. *Zdorov'e i sub"ektivnoe blagopoluchie* (Health and subjective well-being), *Psikhologiya zdorov'ya* (Psychology of health). Ed. by G. S. Nikiforov. St.-Petersburg, 2000, pp. 405–442 (in Russian).
4. Vodop'yanova N. E., Starchenkova E. S. *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika* (Burnout syndrome: diagnostics and prophylaxis). St.-Petersburg, 2008. 308 p. (in Russian).

УДК 316.6

САМОРАЗВИТИЕ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

С. В. Яремчук, Е. Ф. Новгородова

Яремчук Светлана Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии образования, Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, Комсомольск-на-Амуре, Россия
E-mail: svj@rambler.ru

Новгородова Екатерина Федоровна – аспирант, кафедра психологии образования, Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, Комсомольск-на-Амуре, Россия
E-mail: talash_ka@mail.ru

Представлены результаты исследования, направленного на изучение саморазвития и удовлетворенности жизнью современной молодежи. Выборка исследования состояла из 315 респондентов, 137 юношей и 178 девушек в возрасте от 16 до 23 лет. Рассматриваются такие аспекты саморазвития, как самопринятие и самосовершенствование, изученные с помощью шкалы самопринятия «Опросника самоотношения» В. В. Столина и методики «Опросник перфекционизма» Н. Г. Гаранян и А. Б. Холмогоровой. Показано, что удовлетворенность жизнью положительно связана с самопринятием и негативно – с перфекционными тенденциями молодежи. Результаты позволяют рассматривать перфекционизм и самопринятие как разнонаправленные тенденции саморазвития в юношеском возрасте.

Ключевые слова: саморазвитие, самопринятие, перфекционизм, удовлетворенность жизнью.

Введение

В современной науке наблюдается тенденция смещения акцентов с общих закономерностей на индивидуальные, с социальных факторов на личностные, с объективных переменных на субъективные, а субъектность человека становится приоритетной ценностью. Это ярко видно при изучении такого феномена, как качество жизни, которое от объективных показателей (доходы населения, здоровье, стоимость жизни, экологическое состояние региона, демографические параметры и т. д.) в настоящее время все в большей степени переходит к изучению субъективного благополучия, наиболее важным параметром которого является удовлетворенность человеком своей жизнью.

Теоретический анализ проблемы

Анализ психологического смысла субъективного благополучия показывает, что удовлетворенность жизнью можно отнести к звену обратной связи системы саморегуляции, свидетельствующему о согласовании или рассогласовании целей и ценностей человека с возможностями их реализации в жизни. Являясь интегральной и обобщенной оценкой соответствия жизни ее основным смысловым ориентирам, субъективное благополучие нарушается при накоплении внутриличностных конфликтов и, в свою очередь, запускает блок коррекции действий, усиливая мотивацию, направленную на саморазвитие и изменение собственной жизни.

Категория «саморазвитие» в последнее время оказывается в фокусе акмеологии, где акцент также переносится с ситуации развития индивида в качестве социального существа и формирования его человеческого потенциала на ситуацию саморазвития, которое рассматривается, с одной стороны, как показатель личностной зрелости человека, а с другой – как средство ее достижения. А. А. Реан рассматривает саморазвитие как основополагающую составляющую социальной зрелости личности, которая выступает активным субъектом саморазвития [1], Е. В. Селезнева указывает на то, что саморазвитие – предмет акмеологического исследования, поскольку центральной задачей акмеологии является формирование стремлений к самосовершенствованию и саморазвитию личности [2].

Вместе с тем понятие «саморазвитие» не имеет однозначного определения, при этом часто смешивается с рядоположенными категориями (приравнивается к учебной деятельности, самопознанию и т. д.), отождествляется с категориями более общего порядка (развитием, субъектностью, активностью) или сводится к одному из своих частных случаев (самосовершенствованию, самовоспитанию, самообразованию и т. д.).

© Яремчук С. В., Новгородова Е. Ф., 2015

Неопределенность категории саморазвития в науке сопровождается неопределенностью представлений о саморазвитии и в сознании молодежи, в представлениях которой саморазвитие конкретизируется, прежде всего, через категорию «самосовершенствование». Вместе с тем в наши дни стремление к самосовершенствованию приобретает неоднозначный характер, что отражается в концепциях перфекционизма.

С одной стороны, перфекционизм рассматривается как положительное явление, сопряжённое с одарённостью, моральным самосовершенствованием и саморазвитием. Так, в работе М. В. Ларских [3] характеристики конструктивного перфекционизма сопоставляются с характеристиками акме-человека, описываемыми А. А. Бодалевым [4], в результате чего автор предлагает рассматривать конструктивный перфекционизм как один из компонентов акме-человека, а формирование конструктивного перфекционизма как проблему акмеологической науки и практики. Но поскольку перфекционизм предполагает аномальное стремление к самосовершенствованию, у человека, обладающего высоким уровнем перфекционных тенденций, могут появляться различные негативные особенности: неудовлетворённость достигнутыми результатами; избегание неудач; прокрастинация; хроническое переутомление; враждебность, конкуренция и ревность в межличностных отношениях; потребность в социальном одобрении и поощрении; повышенная суицидальная готовность; эмоциональная дезадаптация (тревожность, депрессивность, склонность к нервным срывам) и т. д.

Такая ситуация может быть обусловлена тем, что идеал саморазвития зачастую возникает под воздействием окружающих человека людей и содержит социальные нормативы и ожидания, требования, которые предъявляли человеку значимые для него люди. Вместе с тем идеальное Я, задаваемое обществом, часто является прямо противоположным сфере опыта человека, его потребностям. В ситуации, когда человек не осознает и не принимает свои личные характеристики, саморазвитие может приводить к увеличению рассогласования Я-переживаемого и Я-подлинного, а самосовершенствование и самопреобразование происходят за счет частичного отрицания внутреннего опыта. Подобное рассогласование отражается в снижении удовлетворенности человека самим собой и может в еще большей степени побуждать к самосовершенствованию, приводя к деструктивным вариантам перфекционизма.

Преодоление этого замкнутого пути возможно при условии осознания своего внутреннего опыта и его принятия. В. Г. Маралов рассматривает самопринятие как необходимое условие и механизм саморазвития, который является промежуточным между актами самопознания и самосовершенствования [5]. Принятие себя ведет к созданию идеального образа Я с учетом своих истинных целей и ценностей, помогает в процессе саморазвития приблизиться к своему подлинному Я и помочь ему раскрыться в наиболее гармоничном варианте.

Однако значительное рассогласование идеального и переживаемого образа Я, характерное для юношеского возраста, зачастую базируется на искаженном или недостаточно полном образе Я, что приводит либо к иллюзии принятия своих качеств, либо к ориентации на социальные нормы и развитию перфекционизма. Вместе с тем для юношеского возраста характерен и достаточно высокий уровень удовлетворенности собой и своей жизнью, что отражает общее дисфункциональное состояние системы саморегуляции активности, направленной на изменение себя и своей жизни.

В этих условиях представляется актуальным изучение одновременно трех параметров, участвующих в саморазвитии: самопринятия как базового механизма и условия адекватного саморазвития; самосовершенствования, в своих крайних формах представленного в виде перфекционизма; удовлетворенности жизнью как компонента системы саморегуляции, реагирующего на рассогласование в сфере базовых ценностей молодежи и их реализуемости в жизни.

Выборка, методики и методы исследования

В нашем исследовании для изучения самопринятия использовалась шкала самопринятия «Опросника самоотношения» В. В. Столина, включающая семь вопросов и отражающая одобрение себя в целом и в существенных частностях, доверие к себе и позитивную самооценку.

Изучение уровня перфекционизма осуществлялось с помощью методики «Опросник перфекционизма» Н. Г. Гаранян и А. Б. Холмогоровой, обнаруживающего пять параметров и общий показатель перфекционизма, рассчитывающийся как сумма баллов по всем шкалам. В структуру перфекционизма авторами включаются следующие особенности: восприятие других людей как делегирующих высокие ожидания, постоянное сравнение себя с окружающими, дихотомическая оценка результата деятельности и ее планирование по принципу «все или ничего», селектирование информации о собственных неудачах и ошибках. В настоящем исследовании учитывались данные, полученные по общему показателю перфекционизма.

Для изучения удовлетворенности жизнью респондентам задавался вопрос «Насколько Вы удовлетворены своей жизнью в целом?», который оценивался респондентами по десятибалльной шкале.

Выборка исследования состояла из 315 респондентов, 137 юношей и 178 девушек в возрасте от 16 до 23 лет, обучающихся в различных учебных заведениях (школах, учреждениях начального, среднего и высшего профессионального

образования разного профиля). Для установления корреляционных связей между переменными использовался ρ-критерий Спирмена.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты исследования обнаруживают нормальное распределение признака по шкалам «Перфекционизм» и «Удовлетворенность жизнью», где большая часть молодых людей демонстрирует средние показатели. В то же время по шкале «Самопринятие» наблюдается асимметрия в пользу более высоких значений: 4,1% от всей выборки имеют низкий уровень самопринятия. Большое число юношей и девушек, получающих высокие баллы по уровню самопринятия, свидетельствует о том, что позитивный образ Я и одобрение себя не отражает степень реального принятия своих личностных особенностей с полным их осознанием, а скорее является следствием отрицания каких-либо своих качеств в этом возрасте.

Вместе с тем данные корреляционного анализа показывают наличие значимых взаимосвязей между всеми изучаемыми явлениями на высоком уровне статистической значимости (все коэффициенты значимы для $p \leq 0{,}0001$).

Между показателями самопринятия и перфекционизма обнаруживается значимая обратная взаимосвязь ($\rho = -0{,}248$), свидетельствующая о противонаправленности изучаемых явлений. Повышение уровня принятия себя сопровождается уменьшением степени выраженности негативных перфекционных тенденций и, напротив, усиление перфекционизма, проявляющегося в ориентации на других при реализации собственной деятельности, предъявление себе повышенных требований и преимущественной ориентации на собственные неудачи и ошибки, сопровождается снижением степени доверия себе и позитивной окраски самооценки. Таким образом, принятие себя с построением позитивного Я-образа и гиперболизированное стремление к самосовершенствованию являются разнонаправленными тенденциями, свидетельствующими о противоположных и слабосовместимых путях саморазвития в ситуации, когда они принимают крайние формы. Тенденция самопринятия при минимизации стремления к самосовершенствованию и ориентации на социальные требования приводит к некритичному повышению самооценки за счет отрицания негативного смысла своих отдельных личностных особенностей. В то же время гиперболизованная тенденция самосовершенствования, сопровождающаяся негативным отношением к себе, ведет к развитию деструктивного перфекционизма, невротизации личности за счет усиления рассогласования между реальными возможностями, личностными особенностями человека и требованиями общества, которые становятся для молодых людей сверхзначимыми.

Как самопринятие, так и перфекционизм, в свою очередь, имеют значимые корреляционные связи с уровнем удовлетворенности жизнью. Повышение удовлетворенности жизнью сопровождается, с одной стороны, повышением принятия себя ($\rho = 0{,}191$), а с другой – снижением выраженности перфекционных тенденций ($\rho = -0{,}245$). Соответственно, снижение удовлетворенности жизнью в юношеском возрасте имеет обратный эффект: уменьшение степени доверия к себе, одобрения себя в целом и в существенных частностях, сопровождающееся усилением ориентации на окружающих и повышением требований к себе.

Заключение

Таким образом, регулятивное действие субъективного благополучия выражается, главным образом, в усилении тенденций самосовершенствования, ориентации на высокие стандарты деятельности и притязания, которые сопровождаются когнитивными искажениями: восприятием других людей как делегирующих высокие ожидания, постоянным сравнением себя с окружающими, селектированием информации о собственных неудачах и ошибках. Такая деструктивная форма самосовершенствования, сочетающаяся со сниженным принятием себя, в свою очередь, поддерживает низкую удовлетворенность жизнью, создавая деструктивный путь саморазвития человека.

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках базовой части государственного задания в сфере научной деятельности (проект № 2028).

Библиографический список

1. *Реан А. А.* Акмеология личности // Психол. журн. 2000. № 3. С. 88–95.
2. *Селезнева Е. В.* Саморазвитие личности как акмеологическая категория // Акмеология. 2002. № 1. С. 18–25.
3. *Ларских М. В.* Феномен конструктивного перфекционизма в контексте акмеологии // Акмеология. 2013. № 4 (48). С. 67–72.
4. *Бодалев А. А.* Вершина в развитии взрослого человека : характеристики и условия достижения. М., 1998. 168 с.
5. *Маралов В. Г.* Основы самопознания и саморазвития. М., 2004. 256 с.

Self-Development and Life Satisfaction in Adolescence

Svetlana V. Jaremtchuk

Amur State University of Humanities and Pedagogy, Russia
17/2, Kirova str., Komsomolsk-na-Amure, 681000, Russia
E-mail: svj@rambler.ru

Ekaterina F. Novgorodova

Amur State University of Humanities and Pedagogy, Russia
17/2, Kirova str., Komsomolsk-na-Amure, 681000, Russia
E-mail: talash_ka@mail.ru

The article presents results of the investigation, which is aimed at the study of self-development and life satisfaction of the modern youth. The sample consisted of 315 respondents, 137 males and 178 females aged from 16 to 23. The article views such aspects of self-development as self-acceptance and self-perfection, which were studied with the help of self-acceptance scale «Questionnaire of self-attitude» by V. V. Stolin and «Questionnaire of perfectionism» by N. G. Garanian and A. B. Kholmogorova. The study shows that life satisfaction is positively interconnected with self-acceptance and negatively interconnected with perfectionist tendencies of the youth. The results of the study allow to regard perfectionism and self-acceptance as oppositely directed tendencies of self-development during adolescence.

Key words: self-development, self-acceptance, perfectionism, life satisfaction.

References

1. Rean A. A. *Akmeologiya lichnosti* (Personality's Akmeology). *Psikhol. zhurn.* (Psychological Journal), 2000, no. 3, pp. 88–95 (in Russian).
2. Selezneva E. V. *Samorazvitie lichnosti kak akmeologicheskaya kategoriya* (Personality's self-development as acmeological category), *Akmeologiya* (Acmeology), 2002, № 1, pp. 18–25 (in Russian).
3. Larskikh M. V. *Fenomen konstruktivnogo perfektsionizma v kontekste akmeologii.* (Phenomenon of constructive perfectionism in context of acmeology) *Akmeologiya* (Acmeology), 2013, no. 4 (48), pp. 67–72 (in Russian).
4. Bodalev A. A. *Vershina v razvitii vzroslogo cheloveka: kharakteristiki i usloviya dostizheniya* (Top in adult person's development : characteristics and performance conditions). Moscow, 1998, 168 p. (in Russian).
5. Maralov V. G. *Osnovy samopoznaniya i samorazvitiya* (Basics of self-knowledge and self-development). Moscow, 2004. 256 p. (in Russian).

УДК 159: 316.6

СПЕЦИФИКА САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В РАЗЛИЧНЫХ СФЕРАХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ С РАЗНЫМИ УРОВНЯМИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ И СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Е. Н. Комарова

Комарова Екатерина Николаевна — старший преподаватель, кафедра социальной психологии, Ивановский государственный университет, Россия
E-mail: kkatie1988@mail.ru

Изложены основные идеи исследования процессов самоактуализации и переживания субъективного благополучия. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на случайной выборке (N = 226 человек в возрасте от 16 до 67 лет) с применением диагностического инструментария: методики «Диагностика самоактуализации личности» (А. В. Лазукина в адаптации Н. Ф. Калиной); «Шкалы субъективного благополучия» (М. В. Соколовой); специально разработанной авторской анкеты, вопросы которой направлены на изучение субъективного восприятия своей реализованности в различных сферах жизнедеятельности, метод – тестирование. Установлена специфика предпочтения личностью с разным соотношением самоактуализации и субъективного благополучия определенных сфер жизнедеятельности для своей реализации. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в возможности использования полученных выводов в психокоррекционной и психопрофилактической работе, связанной с удовлетворением потребности личности в самореализации. Полученные результаты можно использовать для разработки тренинговых программ и при чтении курсов социальной психологии и психологии личности.

Ключевые слова: самоактуализация, субъективное благополучие, самореализация.

Введение

Исследование процессов самоактуализации и переживания субъективного благополучия подводит нас к следующему, казалось бы, очевидному предположению: чем выше человек оценивает свою самоактуализацию, тем более он благополучен. Но на начальных этапах нашего анализа мы выявили, что не у всех людей субъективное благополучие положительно связано с самоактуализацией, т. е. достаточно высокие оценки по шкале «самоактуализация», но в то же время низкие показатели субъективного благополучия. Одной из главных задач нашего исследования, которое направлено на изучение взаимосвязи самоактуализации с ощущением субъективного благополучия, становится определение основных причин, которые влияют на подобное соотноше-

© Комарова Е. Н., 2015

ние. Особый интерес связан с тем, какие именно сферы жизнедеятельности личности с разным соотношением самоактуализации и субъективного благополучия являются предпочтительными для реализации.

Теоретический анализ проблемы

В процессе теоретического анализа мы столкнулись с неоднозначной трактовкой термина «самоактуализация» и употребления его в качестве синонима понятия «самореализация», в связи с этим предпринята попытка четкого разграничения данных понятий.

Н. С. Козлова определяет самореализацию как результат и основу планирования будущих личностных перспектив. С ее точки зрения, воплощение собственного Я возможно только в объективных условиях внешнего мира и это сопровождается переживанием личностью факта этого воплощения [1, с. 67.].

Н. Е. Харламенкова разводит понятия «самореализация» и «самоактуализация» в рамках проблемы самоутверждения личности. Самоактуализация понимается ею как тенденция, как внутренняя сила, способствующая развитию индивида от простого к сложному, продвижению от зависимого существования к независимому, переходу от фиксации и ригидности к возможности изменения и свободе выражения. Самореализация трактуется как спонтанное раскрытие и приложение своих потенциальных возможностей. Самореализуемость оценивается в том, насколько человек ощущает себя состоявшимся в проекции на определенный возрастной интервал. Предметом реализации являются дарования, способности и таланты; самореализация – механизм развития личности. По мнению автора, любое определение самоактуализации обязательно предполагает и самореализацию, поскольку это – стремление актуализировать, сохранять и расширять самого себя [2].

И с точки зрения Л. А. Коростылевой существуют значительные различия в данных понятиях: самоактуализация – это всегда актуализация, т. е. выражение себя, своей истинной природы вовне, а самореализация – осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом [3].

Итак, существуют две точки зрения: а) первая разграничивает эти понятия; б) вторая трактует самоактуализацию как процесс, включающий в себя и реализацию личности. Мы пришли к мнению, что самоактуализация – часть самореализации, является как начальным, так и конечным его компонентом, предполагая непрерывность осознания личностью своей жизнедеятельности. При этом следует учитывать, что процесс самореализации происходит благодаря тому, что личность является субъектом собственной жизнедеятельности [4].

Перед тем, как рассмотреть взаимосвязь данных понятий, остановимся на понимании субъективного благополучия в субъективной науке. Понятие благополучия зачастую смешивается с понятием удовлетворенности. Р. М. Шамионов рассматривает благополучие, определяя его как отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим важное значение для личности с точки зрения усвоенных нормативных представлений о внешней и внутренней среде и характеризующееся ощущением удовлетворенности [5]. Таким образом, субъективное благополучие представляет собой интегральное социально-психологическое образование, которое включает в себя оценку и отношение человека к себе и к своей жизни.

На наш взгляд, существует тесная связь между самоактуализацией, самореализацией и субъективным благополучием личности. Последнее зависит от оценки личности самореализованности, но самоактуализация является начальным необходимым условием самореализации и, следовательно, должна быть связана с итоговым переживанием субъективного благополучия.

Остановимся на результатах эмпирического исследования, которое позволило нам определить основные сферы жизнедеятельности личности, где лица с разным соотношением самоактуализации и субъективного благополучия ощущают потенциал для дальнейшего развития.

Выборка, методики исследования

Эмпирическую базу исследования составили 226 человек в возрасте от 15 до 74 лет, подобранных методом случайной выборки из различных регионов Российской Федерации (Москва, Кострома, Иваново и Ивановская область). В качестве основных методов получения эмпирических данных применялись: «Диагностики самоактуализации личности» (А. В. Лазукина в адаптации Н. Ф. Калиной); «Шкала субъективного благополучия» (М. В. Соколовой); специально разработанная анкета, состоящая из восьми вопросов, которые направлены на изучение восприятия своего потенциала в основных сферах жизнедеятельности.

Результаты исследования и их обсуждение

Первым этапом нашего исследования было уточнение различий между лицами, у которых самоактуализация и субъективное благополучие соотносятся по-разному (разделение на группы происходило на основании тестовых норм методики А. В. Лазукина и «Шкалы субъективного благополучия»), в результате мы выделили две группы. К первой относятся лица с высокими

показателями самоактуализации и субъективного благополучия и наоборот. Вторую группу составляют лица с высоким уровнем самоактуализации и низким уровнем субъективного благополучия и наоборот.

В процессе анализа специфики реализации личности в различных сферах жизнедеятельности с разным уровнем самоактуализации и субъективного благополучия мы применили новый статистический подход в исследовании: выявления частоты встречаемости корреляционных связей разных аспектов самоактуализации с восприятием своей реализованности в разных сферах жизнедеятельности. Приведем основные результаты данной работы.

У первой группы по частоте встречаемости выделяются такие сферы, как социальная, семейная и здоровье, во второй можно выделить сексуальную и профессиональную сферы. Совпадение показателей самоактуализации и субъективного благополучия позволяет респондентам ощутить свою реализацию на совершенно другом уровне (доминирование социальной сферы и здоровья). Когда показатели самоактуализации и субъективного благополучия не совпадают, то у респондентов возникает ряд затруднений и их реализация ограничивается только сексуальной и профессиональной сферами.

Следующим шагом стало разделение первой группы на три: с высокими, низкими и средними показателями самоактуализации и субъективного благополучия. Группа с высокими показателями субъективно считает успешными сферами своей реализации социальную и сферу физической привлекательности. Наименьшее количество корреляционных связей между разными аспектами самоактуализации и ощущением своих возможностей в разных сферах было выявлено в творческой. Лица со средними оценками самоактуализации и субъективного благополучия считают себя успешными в сексуальной и сфере физического здоровья, но не в волевой сфере. Группа испытуемых с низкими баллами считают перспективными сферы физического здоровья, физической формы и волевую, но не считают себя реализовавшимися в семейной сфере.

Рассмотрим группу с «разнонаправленными» показателями, где респонденты поделились на две выборки: с высокими показателями самоактуализации личности и низкими – субъективного благополучия и наоборот.

Респонденты первой выборки реализуются в таких сферах, как волевая, творческая и сфера физического здоровья, а второй воспринимают себя более успешными в волевой и творческой сферах.

Заключение

Полученные результаты позволяют сделать ряд выводов: респонденты с разным соотношением самоактуализации и субъективного благополучия считают, что могут актуализировать свой потенциал в различных сферах. Респонденты с низкими показателями субъективного благополучия и самоактуализации личностно ориентированы – ведущими являются сферы физического здоровья, привлекательности, творческая и волевая. Можно сказать, что, когда человек направлен на себя, то у него низкие уровни самоактулизация и субъективного благополучия. Для того чтобы скорректировать эти процессы, личность необходимо переориентировать с данных сфер на те, которые в значительной степени связаны с взаимодействием с другими людьми (например, на семейную, социальную, профессиональную), таким образом, у личности повысятся уровни и его самоактуализации и субъективного благополучия.

Библиографический список

1. *Козлова Н. С.* Социально-психологические детерминанты восприятия реализованности личностного потенциала : дис. ... канд. психол. наук. Иваново, 2009. 240 с.
2. *Харламенкова Н. Е.* Самоутверждение подростка. М., 2007. 384 с.
3. *Коростылева Л. А.* Психология самореализации личности : затруднения в профессиональной сфере. СПб., 2005. 222 с.
4. *Сушков И. Р.* Психологические отношения человека в социальной системе. М., 2008. 412 с.
5. *Шамионов Р. М.* Соотношение адаптационной готовности и социальной активности личности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2012. Т. 5, № 2. С. 72–81.

Specific Features of Personal Self-Realization in Various Spheres of Life with Different Levels of Self-Actualization and Subjective Well-Being

Ekaterina N. Komarova

Ivanovo State University
7A, Ermaka str., Ivanovo, 153025, Russia
E-mail: kkatie1988@mail.ru

The article covers major ideas of the study of processes of self-actualization of experiencing subjective well-being. It presents the results of the empirical study, which was made on a random sample (n=226, aged from 16 to 67 years) with application of the following diagnostic toolset: «Diagnostics of personal self-actualization» (by A. V. Lazukin, adapted by N. F. Kalina); «Subjective well-being scale» (M. V. Sokolova); specially designed questionnaire with questions aimed at studying subjective perception of one's actualization in different spheres of life activities (by E. N. Komarova); testing method. The article reveals the specific of personal preferences with different correlation of self-actualization and subjective well-being in certain spheres of life activity for one's realization. The applied aspect of the problem under study can be implemented in the possibility of using the obtained research results in psychological correction and prophylaxis linked to satisfaction of the personal need in self-realization. The obtained results can be used for development of training programs and courses on social psychology and psychology of personality.

Key words: self-actualization, subjective well-being, self-realization.

References

1. Kozlova N. S. *Sotsial'no-psikhologicheskie determinanty vospriyatiya realizovannosti lichnostnogo potentsiala: dis. ... kand. psikhol. nauk* (Socio-psychological determinants of realizing personal potential perception: diss. … doct. of psychology). Ivanovo, 2009. 240 p. (in Russian).
2. Kharlamenkova N. E. *Samoutverzhdenie podrostka* (Teenager's assertiveness). Moscow, 2007. 384 p. (in Russian).
3. Korostyleva L. A. *Psikhologiya samorealizatsii lichnosti: zatrudneniya v professional'noy sfere* (Psychology of self-realization : difficulties in professional field). St.-Petersburg, 2005. 222 p. (in Russian).
4. Sushkov I. R. *Psikhologicheskie otnosheniya cheloveka v sotsial'noy sisteme* (Man's psychological relationship in social system). Moscow, 2008. 412 p. (in Russian).
5. Shamionov R. M. *Sootnoshenie adaptatsionnoy gotovnosti i sotsial'noy aktivnosti lichnosti* (Ratio of person's adaptation readiness and social activity). *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* (Theoretical and experimental psychology), 2012, vol. 5, no. 2, pp. 72–81 (in Russian).

УДК 316

СООТНОШЕНИЕ КРЕАТИВНОСТИ И СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В СОЦИАЛЬНО-ПРЕОБРАЗУЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л. И. Еремина

Еремина Лариса Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, Россия
E-mail: lariv73@mail.ru

Изложены теоретические проблемы изучения развития социальной активности и креативности студентов в аспекте социального творчества, показано и аргументировано взаимовлияние исследуемых понятий. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на базе Ульяновского государственного педагогического университета, выборку составили 90 студентов, с применением диагностического «инструментария: теста «Творческое мышление» Е. П. Торренса; теста отдаленных ассоциаций С. Медника «Вербальная креативность» (RAT), адаптированного Т. В. Галкиной, Л. Г. Алексеевой, Л. Г. Хуснутдиновой; методики «Социализированность личности» М. И. Рожкова; метода экспертных оценок и пр. Количественный и качественный анализ результатов проводился с использованием методов математической статистики (кластерного анализа, коэффициента ранговой корреляции Спирмена). Установлена взаимосвязь креативности и социальной активности студентов в социально-преобразующей деятельности. Определены и описаны уровни сформированности креативности и уровни развития социальной активности студентов, выделены и обоснованы соответствующие критерии, скомбинированы и аргументированы качественные показатели для их идентификации. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в подготовке студентов к социально-преобразующей деятельности, в разработке и внедрении в образовательный процесс технологии развития групповой креативности студентов.

Ключевые слова: креативность, социальная активность, социальное творчество.

Введение

Определение уровня развития социальной активности является одной из актуальных проблем изучения формирования креативности студента в социально-преобразующей деятельности. Социальное творчество предполагает развитие творческой направленности, самостоятельности и инициативы студентов, формирование активной жизненной позиции, что в дальнейшем способствует выработке собственного понимания значимости социального действия, организации и реализации социально-образовательных проектов для позитивного преобразования окружающей социальной действительности. Цель исследования: выявление взаимосвязи креативности и социальной активности студентов в социально-преобразующей деятельности.

Теоретический анализ проблемы

На основе анализа психолого-педагогических исследований по проблеме формирования креативности установлено, что существует многообразие подходов к определению данного феномена: в работах отечественных исследователей – Т. А. Барышевой, Д. Б. Богоявленской, В. Н. Дружинина, Н. С. Лейтеса, А. Н. Лука, А. М. Матюшкина, Я. А. Пономарева и др., в трудах зарубежных исследователей – М. Воллаха, Дж. Гилфорда, С. Медника, Р. Муни, Р. Стернберга, К. В. Тейлора, А. Термена, Е. П. Торренса и др. Многие исследователи рассматривают креативность в аспекте процесса творчества (свойств и характеристик протекания креативного процесса, его фиксации и описания); результата творчества (продукта творческого процесса, его качественных сторон, характеристик); характеристик (свойств) личности как принадлежности креативного типа личности, а также как креативную среду (сферу, социальный контекст, структуру), в которой осуществляется творчество.

© Еремина Л. И., 2015

Понятие «креативность» характеризуется нами как общая универсальная способность к творчеству, в той или иной степени свойственная каждому человеку. Креативность формируется и проявляется в деятельности, в рамках нашего исследования – в социально-преобразующей деятельности, которая также является пространством развития социальной активности студентов. Основа социального творчества – это активная деятельность всех членов группы, при этом деятельность имеет общественную значимость, характер и цели.

Раскрывая особенности социального творчества как добровольного посильного участия студентов в улучшении, совершенствовании общественных отношений, преобразовании ситуации, складывающейся в окружающем их социуме [1], необходимо выделить две плоскости изучаемого процесса: горизонтальную и вертикальную.

Горизонтальная плоскость как готовность студента к социально-преобразующей деятельности раскрывается в трех аспектах: 1) когнитивном – приобретение знаний социального действия, развитие навыков социального взаимодействия («знаю, что такое социальное действие», «имею навыки социального взаимодействия»); 2) мотивационном – формирование позитивного отношения к социально-преобразующей творческой деятельности и социальной реальности в целом («знаю и хочу в этом участвовать»); 3) деятельностном – получение студентами самостоятельного социального опыта как результата собственного общественного действия, формирование опыта активного социального взаимодействия с миром («знаю, хочу, умею и имею опыт организации»).

Вертикальная плоскость представляется развитием внутренних, личностных возможностей студента, а именно – креативности как общей универсальной способности к творчеству, в аспекте нашего исследования, характерной в той или иной степени каждому участнику группы в процессе совместной творческой деятельности.

Социально-преобразующая деятельность находит свое выражение в социальной активности студентов, направленной на преобразование социальной действительности в соответствии с возможностями, потребностями личности. Социальная активность определяется нами как определенная степень взаимодействия человека с окружающей действительностью.

Значение социальной активности определяется содержанием и направленностью деятельности, важно, в какой сфере общественной жизни студент ее проявляет. По мнению Р. М. Шамионова [2], социальная активность личности понимается как частный случай инициативного воздействия субъекта на окружающую среду. Социальная активность личности предполагает не только ее участие в общественной жизни, но, прежде всего, инициативно-творческое отношение к сферам своей социальной жизнедеятельности, а также к самой себе как субъекту социального бытия. Автор отмечает, что основной функцией активности является преобразование действительности посредством интеграции и привнесения в нее новых элементов. Через призму субъектно-бытийного подхода Р. М. Шамионов связывает социальную активность с разными условиями социального бытия (со-бытия), субъектностью личности, субъективностью отношений, со способностью личности конструктивно «со-бытийствовать» с другими, подчеркивает необходимость изучения социальной активности личности в соотнесении с эффектами ее социализации.

Выборка, методики и методы исследования

Эмпирической базой исследования является факультет педагогики и психологии Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова. В исследовании приняли участие 90 человек, студенты 1–3-го курсов по направлениям подготовки: педагогическое образование и психолого-педагогическое образование.

С целью выявления уровня сформированности креативности студентов использовались L-, Q-, T-данные (по классификации Р. Б. Кэттелла). В качестве L-данных использовался, в частности, метод экспертных оценок, разработанный нами на основе методических идей А. И. Савенкова. В качестве Q-данных применялась анкета «Самооценка креативности», разработанная нами с учетом выделенных критериев сформированности креативности. В качестве T-данных использовались результаты теста «Творческое мышление» Е. П. Торренса (задания «Отгадай причины», «Необычные способы употребления», «Нарисуй картинку», «Закончи рисунок», «Линии»); теста отдаленных ассоциаций С. Медника «Вербальная креативность» (RAT), адаптированный Т. В. Галкиной, Л. Г. Алексеевой, Л. Г. Хуснутдиновой; теста «Эскизы», 1-й вариант (модифицированный Е. Е. Туник вариант невербального теста Е. П. Торренса).

Для диагностики социальной активности использовались следующие методики: 1) тест Ю. П. Платонова «Измерение социально-трудовой активности», показатели – целенаправленность, мотивированность, эмоциональность, стрессоустойчивость, коллективность, интегративность и организованность; 2) методика М. И. Рожкова «Социализированность личности», показатели – социальная адаптированность, социальная активность, автономность и отношение к нормам жизнедеятельности; 3) тест «Мотиваторы социально-психологической активности личности» (методологическая основа теста – теория мотивации Д. МакКлелланда), показатели – достижение успеха, стремление к власти, тенденция к аффилиации.

Результаты исследования и их обсуждение

В ходе исследования выбраны и аргументированы критерии сформированности креативности студентов, скомбинированы и обоснованы качественные показатели для их идентификации. В качестве критериев определения уровня сформированности креативности студентов выступили *продуктивность* (способность к генерированию большого количества идей, быстро преобразовывать образец в творческий продукт, чувствительность к творческой деятельности, успешность выполнения творческих заданий); *гибкость* (способность быстро находить новые стратегии решения, устанавливать широкий диапазон ассоциативных связей, преобразовывать функции объекта, преодолевать стереотипы); *оригинальность* (способности: продуцировать новые идеи, выдвигать уникальные идеи, своеобразно и конструктивно решать проблемы, разграничивать продуктивные и непродуктивные проявления творческой активности); *разработанность* (способности: усовершенствовать объект путем добавления проработанных деталей, к исследовательской деятельности, выбору адекватного решения проблемы, анализу и синтезу идеи).

Уровни сформированности креативности и развития социальной активности студентов определялись на основе кластерного анализа. Были введены индексы размерности для каждого критерия, которые рассчитывались по формулам в зависимости от типа данных по интересующим нас характеристикам: L-, Q-, T-данных, применяемых в эмпирическом исследовании (диапазон значений от 0 до 1). Уровни сформированности креативности и развития социальной активности студентов определялись по следующим диапазонам значений: $0{,}1 < I \leq 0{,}4$ – низкий; $0{,}4 < I \leq 0{,}6$ – средний; $0{,}6 < I \leq 0{,}8$ – выше среднего; $0{,}8 < I \leq 1$ – высокий. Исходя из характеристик, данных по кластерам и диапазона значений, были выделены следующие уровни сформированности креативности студентов: репродуктивный, реконструктивный, вариативный, продуктивный и уровни развития социальной активности – низкий, ниже среднего, средний, высокий.

Репродуктивный уровень сформированности креативности характеризуется низкими показателями проявления креативности. Студент пассивен, не стремится к самостоятельному и активному выполнению работ творческого характера, склонен к репродуктивной (воспроизводящей) деятельности. *Реконструктивный* уровень характеризуется неустойчивостью проявления креативности. Интерес и активность к социально-преобразующей деятельности проявляется в зависимости от ситуации в процессе организации жизнедеятельности студента. *Вариативный* уровень характеризуется средними показателями сформированности креативности. Студент проявляет самостоятельность, интерес в выборе и решении творческих заданий, стремится видоизменить характер социально-преобразующей деятельности, предлагает свои варианты решения. *Продуктивный* уровень характеризуется высокими и устойчивыми показателями по всем критериям сформированности креативности студента в социально-преобразующей деятельности. Студент проявляет высокую активность в решении задач творческого характера, демонстрирует ярко выраженную способность к выдвижению уникальных идей.

Социальная активность может иметь различную степень проявления, тот или иной уровень социальной активности зависит от соотношения между социальными обязанностями личности в социально-преобразующей деятельности и установками, мотивами студента, касающимися данного вида деятельности.

Низкий уровень социальной активности: у студента есть знания социального действия и навыки социального взаимодействия. Уровень *ниже среднего* : студент готов к социальным действиям на основании полученных знаний, владеет навыками социального взаимодействия, для него характерно позитивное отношение к социально-преобразующей деятельности и социальной реальности в целом. *Средний* уровень: студент имеет опыт социального действия и навыки социального взаимодействия, у него положительная мотивация самостоятельной социально-преобразующей деятельности. *Высокий* уровень: студент имеет опыт самостоятельного общественно полезного действия, умеет предвидеть позитивные результаты социальной деятельности, ярко выражены креативность, самостоятельность и инициатива в социально-преобразующей деятельности, ее рефлексия.

На констатирующем этапе исследования уровня сформированности креативности студентов были получены следующие данные: 52,5% респондентов находятся на репродуктивном уровне, 34,5% – на реконструктивном уровне, 13% – на вариативном уровне. Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что в начале опытно-экспериментальной работы для студентов характерен низкий (50%) и ниже среднего (39%) уровень развития социальной активности, всего 11% студентов от общего числа респондентов находятся на среднем уровнем развития социальной активности, о чем также свидетельствует и проведенное анкетирование с целью выявления отношения студентов к социальному творчеству. Больше половины опрошенных студентов негативно относятся к социальному творчеству, не понимая значения и содержания социально-преобразующей деятельности.

С целью изучения зависимости и определения тесноты (силы) и направления корреляционной связи между уровнем сформированности креативности и уровнем развития социальной активности студентов в начале опытно-экспериментальной работы мы использовали метод ранговой корреляции Спирмена. Полученное среднее значение

коэффициента ранговой корреляции Спирмена по трем выборкам (rs = 0,65) свидетельствует о том, что связь заметная, средней силы. Корреляция между уровнем сформированности креативности и уровнем развития социальной активности студентов в начале опытно-экспериментальной работы статистически значима и отличается от нуля.

Заключение

Проведенное исследование показало отсутствие респондентов на продуктивном уровне сформированности креативности и на высоком уровне развития социальной активности, что говорит о недостаточности использования потенциала совместной деятельности в социальном творчестве студентов. На примере выделенных уровней сформированности креативности студентов (репродуктивный, реконструктивный, вариативный, продуктивный) и уровней развития социальной активности студентов (низкий, ниже среднего, средний, высокий) можно видеть, что чем ниже уровень сформированности креативности студентов в группе, тем ниже и уровень развития социальной активности студентов в социально-преобразующей деятельности. Очевидно, что значимо исследование понимания природы совместного творчества во взаимовлиянии межличностных, групповых и межгрупповых процессов, отвечающих за креативность и инновационность, внедрение в практику работы образовательных организаций г. Ульяновска технологии развития групповой креативности студентов, а также проведение целенаправленной работы по подготовке студентов к социально-преобразующей деятельности с целью развития их социальной активности.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Социализирующее влияние групповой креативности на социальное творчество студентов в Поволжском регионе» (№ 13-16-73004 а (р)).

Библиографический список

1. *Григорьев Д. В., Степанов П. В.* Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя. М., 2010. 223 с.
2. *Шамионов Р. М.* Психологические характеристики социальной активности личности // Мир психологии. 2012. № 3. С. 145–154.

The Value of Creativity and Social Activity of Students in Socially Transformative Activity

Larisa I. Eremina

Ulyanovsk State Pedagogical University
4, Stolyetiya Lenina str., Ulyanovsk, 432700, Russia
E-mail: lariv73@mail.ru

Theoretical problems of studying of development of social activity and creativity of students in aspect of social creativity are stated, interference of studied concepts is shown and reasoned. Results of the empirical research executed on the basis of ULGPU are presented, selection was made by 90 students, with use of diagnostic tools: test of creative thinking E. P. Torrensa; test of the remote associations of S. Mednik; technique for studying of a sotsializirovannost of the identity of M. I. Rozhkov; method of expert evaluations and so forth. The quantitative and qualitative analysis of results was carried out with use of methods of mathematical statistics (the cluster analysis, coefficient of rangovy correlation of Spirmen). The interrelation of creativity and social activity of students in social and reformative activity is established. Levels of formation of creativity and levels of development of social activity of students are defined and described, the corresponding criteria are allocated and proved, quality indicators for their identification are combined and reasoned. The applied aspect of a studied problem can be realized in training of students for social and reformative activity, in development and deployment in educational process of technology of development of group creativity of students.

Key words: creativity, social activism, social creativity.

References

1. Grigor'ev D. V., Stepanov P. V. *Vneurochnaya deyatel'nost' shkol'nikov. Metodicheskiy konstruktor: posobie dlya uchitelya* (Extracurricular activities of school students. Methodical designer: the grant for teacher). Moscow, 2010. 223 p. (in Russian).
2. Shamionov R. M. *Psikhologicheskie kharakteristiki sotsial'noy aktivnosti lichnosti* (Psychological characteristics of personality's social activity). *Mir psikhologii* (The World of Psychology), 2012, no. 3, pp. 145–154 (in Russian).

УДК 316.61/62/65/66/47:159.923.2

РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ ОЖИДАНИЙ В СТАНОВЛЕНИИ И РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

И. С. Попович

Попович Игорь Степанович – кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогики, психологии и образовательного менеджмента, Херсонский государственный университет, Украина
E-mail: personal925@list.ru

Представлены результаты исследования социальных ожиданий личности. Подчеркнуто значение и показана роль социальных ожиданий как одного из важнейших и малоизученных психологических феноменов, влияние которого отражается на всех этапах становления и развития личности в онтогенетическом и профессиональном аспектах. Раскрыта особенность детских ожиданий и ожиданий взрослого человека. Сделано предположение, что именно младший школьный возраст является сензитивным, т. е. наиболее благоприятным для формирования и становления социальных ожиданий личности. Автор приходит к выводу, что социальные ожидания способны выступать базовым компонентом системы регуляции поведения личности, который содействует ее становлению и развитию как субъекта самоактивности.

Ключевые слова: социальные ожидания, становление личности, развитие личности, саморегуляция личности, детские ожидания, профессионализация, субъект самоактивности.

Введение

Начало XXI в., с одной стороны, характеризуется процессами возрождения национального самосознания и национальной самоидентификации на принципиально новых уровнях развития, с другой – наблюдается все большее желание унификации и глобализации не только экономики, но и социокультурного пространства, типа государственного строя, даже психологического состава разнообразных наций, этносов и народностей.

Последние десятилетия характеризуются постоянным реформированием, которое охватило все сферы социальной жизни: политику, экономику, культуру, идеологию, образование и науку. Качественно новая социально-психологическая ситуация обусловлена сложностью и противоречивостью протекания процессов политической, экономической, общественной и духовной жизни. Вполне закономерным является усиленное внимание исследователей к изучению социально-психологических, акмеологических теорий, концепций становления и развития личности, исследования субъектной реальности человека и психологии его наивысших достижений. Особое место в этих исследованиях занимают социальные ожидания личности, при посредстве которых осуществляются интеграционное и регуляционное влияния на содержательные характеристики межличностного взаимодействия малой группы.

Теоретический анализ проблемы

Исследование социальных ожиданий в становлении и развитии личности продолжает научные поиски автора [1] и является попыткой подчеркнуть значимость и показать роль социальных ожиданий как одного из наиболее важных и малоизученных психологических феноменов, влияние которого существенно на всех этапах становления и развития личности в онтогенетическом и профессиональном аспектах.

Осуществив ряд научных поисков, связанных с социально-психологическими ожиданиями как базовым психологическим механизмом саморегуляции поведения личности, с влиянием социально-психологических ожиданий на эффективность межличностного взаимодействия, особенностями человеческих взаимоотношений, феноменологическим и типологическим аспектами социальных ожиданий, мы обратились к социальным ожиданиям в становлении и развитии личности. Возникла острая необходимость разобраться, какое имеют значение, занимают место и играют роль социальные ожидания в становлении и развитии личности в онтогенетическом и профессиональном аспектах.

Научные источники содержат богатый эмпирический материал о психологических закономерностях становления и развития личности [2–5], изучаются факторы, которые замедляют развитие личности и противодействуют ему [6]. Ученые исследуют пути достижения человеком самореализации, вершины процветания – акме, не говоря уже об эффективности человеческого труда и построении успешной карьеры в целом [7–10]. Изучаются факторы, способствующие профессиональному становлению и развитию личности, а также те, которые приводят к эмоциональному выгоранию, профессиональной деформации, что может закончиться профессиональной деградацией личности [6, 11, 12]. Тем не менее психологическое содержание, механизмы и функции социальных ожиданий требуют внимательного исследования в контексте становления и развития личности. Мы намеренно акцентируем внимание на онтогенетическом и профессиональном аспектах становления и развития личности. Возрастные этапы становления и возрастные кризисы имеют существенное отличие от этапов профессионального становления и профессиональных кризисов, эмоционального выгорания,

© Попович И. С., 2015

деформации личности. В научной литературе уделяется незначительное внимание проблеме социальных ожиданий, затрагиваются некоторые её аспекты [3, 9, 12–15], но основательных научных исследований о таком важном феномене как социальные ожидания практически нет.

С социальными ожиданиями человек постоянно связан, начиная с выбора профессии или других важных профессиональных этапов и заканчивая мелкими, незначительными, повседневными интеракциями и трансакциями. Социальные ожидания – это проекции в будущее, ориентиры, которые не позволяют потеряться в водовороте человеческого бытия и помогают найти себя.

Раскроем содержание философских категорий «становление» и «развитие». Развитие – процесс, в результате которого происходит изменение качества чего-либо, переход от одного качественного состояния к другому, высшему. Становление отображает процесс диалектического перехода от одной ступени развития к другой, как взаимопревращения противоположных и вместе с тем взаимосвязанных моментов развития – возникновения и исчезновения. Таким образом, развитие предусматривает становление. Достижения на этапе развития сопровождаются определенными изменениями, т. е. возникновением новообразований, а именно – их становлением, что является переходом количественных изменений в качественные. Развитие личности объединяет в себе все процессы становления, всю сферу возможного: и планы, и перспективы, и надежды, и мечты, и желания, и опасения, и страхи, и ощущения угрозы [12]. Чтобы подчеркнуть значимость проблемы социальных ожиданий, мы исследуем их в становлении и развитии личности.

Особое значение в онтогенетическом аспекте имеют детские ожидания: «Ребенок с удовольствием смотрит много раз один и тот же мультфильм, однако типичному взрослому, не сумевшему сохранить свежий детский взгляд на мир, это было бы скучно. Для ребенка реальность подвижна, она способна изменяться, благодаря чему является источником неиссякаемого интереса. Это связано с особенностью детского ожидания, которое отличается от ожидания типичного взрослого» [13, с.75].

Эмпирическое исследование проблемы

Инструментом исследования была беседа, респондентами были дети младшего школьного возраста, 1–4-х классов обучения (6–10 лет). На вопрос: Почему ты пересматриваешь мультфильм снова и снова? дети отвечают: «Мне интересно», «Хочется посмотреть ещё раз», «Просто хороший мультик», «Нравится, хочу смотреть каждый раз». Эти ответы свидетельствуют о том, что реальность ребёнка переменная, динамическая, это и есть источник неисчерпаемого любопытства. Именно в повторном просмотре мультфильмов, повторном чтении сказок и рассказов формируется связь между реальным и ожидаемым образом. В сознании ребёнка формируются ожидаемые варианты, сценарии событий. Поскольку все происходит стремительно, быстро, ребенку хочется опять попробовать почувствовать, пережить свое творение. Ребенок будто цепляется за вероятные перспективные линии, ожидаемые образы. Это вызывает незаурядный интерес, эмоционально захватывает, возникает желание повторить пережитые эмоции. Ребенок в своих фантазиях способен переноситься в виртуальный мир, переживать отдельные эпизоды, сцены вместе со своими героями, просто быть рядом с ними. Пережитые эмоции, реализация мнимых образов, прогнозирование, ожидание соответствующих действий от персонажей мультфильмов, сказок, рассказов является той черновой работой, которую выполняют социальные ожидания в своем становлении. Они переходят от чистого, первичного состояния ожиданий, т. е. детских ожиданий – к конкретному, определенному, предметному состоянию, т. е. к ожиданиям взрослого человека. Безусловно, ожидания ребенка – это ожидания становления, в которых всегда может раскрыться нечто принципиально новое. На наш взгляд, именно в детском возрасте, когда ожидания не предметные, а чистые и находятся в зародышевом, первичном состоянии, необходимо особое внимание обратить на психологию становления ожиданий. Мы допускаем, что именно младший школьный возраст может быть сензитивним, т. е. наиболее благоприятным для формирования и становления социальных ожиданий личности.

Социальные ожидания взрослого человека носят предметный характер, они всегда направлены в будущее, как на ожидаемую определенность. Взрослый ожидает конкретное явление, событие, предмет, которые заблаговременно представляет в виде осуществившегося факта.

Рассмотрим социальные ожидания взрослого человека в его профессиональной деятельности. До недавнего времени психологическая наука базировалась на том, что она должна дать более точную оценку индивидуально-психологических особенностей индивида с точки зрения склонности к тому или иному виду деятельности, предоставить рекомендации, которые помогут сосредоточиться на перспективных для общества сферах деятельности. Такие рекомендации менее всего учитывали социальную составляющую поведения индивида в процессе выбора профессии. Также выбор зависит от реальной доступности профессии в обществе. Все эти процессы предопределены как социально-психологическими, так и экономическими факторами. Поэтому роль социальных ожиданий индивида и общества очевидна, и эти ожидания находятся во взаимообусловленной связи. Оптант, осведомленный о социальных изменениях, новых видах деятельности, тенденциях развития рынка труда,

способен мгновенно реагировать, осуществляя выбор желаемой деятельности. Социальные ожидания из-за постоянной апробации социальных изменений корректируются: сначала на уровне когнитивной составляющей, которая, безусловно, находится в органической связи с эмоционально-ценностной и конативной составляющими, т. е. любые изменения причинно предопределены. Это единство побуждает работать такой сложный социально-психологический механизм анализа и синтеза социально-психологической реальности, как социальные ожидания. Неправильно выбранная профессия негативно отражается не только на самооценке и уровне притязаний индивида, но может стать причиной подавленного состояния, депрессии, психологического кризиса, ускорить процессы профессиональной деформации.

Стержневую роль играют социальные ожидания на стадиях первичной и вторичной профессионализации и профессионального мастерства, являясь базовым психологическим механизмом саморегуляции поведения. Через регуляционную, посредническую, корректирующую, ориентационную, прогностическую и трансформирующую функции обеспечивается работа социальных ожиданий как базового компонента системы регуляции поведения личности, который содействует развитию как субъекта активности. Регулятивная функция социальных ожиданий – это способность индивида анализировать свой внутренний мир и на этой основе формировать соответствующие регулятивные системы. Регулятивные системы изменяют восприятие и отношение как к самому себе, так и к окружающим, и отражаются на смысловых и динамических характеристиках социальных ожиданий человека. Высокий уровень сформированности социальных ожиданий способствует профессиональному мастерству индивида, его личностной самореализации и достижению наивысшего уровня развития личности – акме.

Заключение

Важное значение в онтогенетическом аспекте имеют детские ожидания. Становление механизма социальных ожиданий происходит в детском возрасте. Переживание эмоций, реализация мнимых образов, прогнозирование, ожидание соответствующих действий от персонажей мультфильмов, сказок, рассказов является той черновой работой, которую выполняют социальные ожидания на пути своего становления. Допускаем, что именно младший школьный возраст является сензитивним, т. е. наиболее благоприятным для формирования и становления социальных ожиданий личности.

В профессиональном аспекте оптант, осведомленный о социальных изменениях, новых видах деятельности, тенденциях развития рынка труда, способен мгновенно реагировать, осуществляя выбор желаемой деятельности.

Становление и развитие личности происходит через регуляционную, посредническую, корректирующую, ориентационную, прогностическую и трансформирующую функции социальных ожиданий. Социальные ожидания способны выступать базовым компонентом системы регуляции поведения личности и содействуют становлению и развитию личности как субъекта самоактивности.

Библиографический список

1. *Попович І. С.* Соціально-психологічні очікування в людських взаєминах. Херсон, 2009. 240 с.
2. *Боришевський М. Й.* Особистість у вимірах самосвідомості. Суми, 2012. 608 с.
3. *Кон И. С.* В поисках себя. Личность и её самосознание. М., 1984. 335 с.
4. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / під ред. Л. М. Проколієнко. Київ, 1989. 608 с.
5. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб., 2000. 712 с.
6. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального развития : учеб. пособие для студ. вузов. М., 2006. 240 с.
7. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. М., 1991. 299 с.
8. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / пер. с англ. М. Б. Гнедовского, М. А. Ковальчук. М., 1986. 422 с.
9. *Бобнева М. И.* Социальные нормы и регуляция поведения. М., 1978. 311 с.
10. *Чеснокова И. И.* Проблема самосознания в психологии. М., 1997. 144 с.
11. *Орбан Л. Э.* Акмеологическая концепция нравственного становлення личности : автореф. дис. … д-ра психол. наук. М., 1992. 60 с.
12. *Титаренко Т. М.* Життєвий світ особистості : у межах і за межами буденності. Київ, 2003. 376 с.
13. *Карпицкий Н. Н.* Феноменология детского ожидания // Приволж. науч. вестн. 2013. Вып. 11 (28). Ч. 1. С. 75–76.
14. *Шибутани Т.* Социальная психология / пер. с англ. В. Б. Ольшанского. Ростов н/Д, 2002. 544 с.
15. *Rotter J. B.* The development and applications of social learning theory: selected papers. New York, 1982. 367 p.

Social Expectations in Personal Evolution and Development

Igor S. Popovich

Kherson State University, Ukraine
27, 40 let Oktyabrya str., Kherson, 73000, Ukraine
E-mail: personal925@list.ru

The article presents the results of studying social expectations of a personality. It emphasizes the significance and shows the role of social expectations as one of the major understudied psychological phenomena. The influence of this phenomenon can be traced at all

stages of socialization and development of a personality in the ontogenic and professional aspects. The study reveals peculiarities of children's and adults' expectations. The article suggests that junior school age is the most sensitive age, which means that it is the most suitable age for formation and socialization of social expectations of a personality. The author comes to the conclusion that social expectations can act as a foundation component of the system of personal behavior regulation, which promotes its evolution and development as an object of self-activity.

Key words: social expectations, evolution of a personality, personal development, self-regulation of a personality, children's expectations, professionalization, subject of self-activity.

References

1. Popovich I. S. *Social'no-psihologichni ochikuvannya v lyuds'kikh vzaeminakh* (Social-psychological expectations in human relationships). Herson, 2009. 240 p. (in Ukrainian).
2. Borishevs'kiy M.J. *Osobistist' u vimirah samosvidomosti* (Personality in dimensions of consciousness). Sumi, 2012. 608 p. (in Ukrainian).
3. Kon I. S. *V poiskakh sebya. Lichnost' i ee samosoznanie* (In quest of myself. Personality and her self-consciousness). Moscow, 1984. 335 p. (in Russian).
4. Kostyuk G. S. *Navchal'no-vihovniy protses i psihichniy rozvitok osobistosti* (Process of education and mental development of the personality). Ed. by L. M. Prokolienko. Kyiv, 1989. 608 p. (in Ukrainian).
5. Rubinshteyn S. L. *Osnovy obshchey psikhologii* (Elements of general psychology). St.-Petersburg, 2000. 712 p. (in Russian).
6. Zeer E. F. *Psikhologiya professional'nogo razvitiya : ucheb. posobie dlya stud. vuzov* (Psychology of professional development : the study guide for universities students). Moscow, 2006. 240 p. (in Russian).
7. Abul'khanova-Slavskaya K. A. *Strategiya zhizni* (Life strategy). Moscow, 1991. 299 p. (in Russian).
8. Berns R. *Razvitie Ya-kontseptsii i vospitanie* (I-conception development and education). Moscow, 1986. 422 p. (in Russian, trans. from English).
9. Bobneva M. I. *Sotsial'nye normy i regulyatsiya povedeniya* (Social norms and behavior regulation). Moscow, 1978. 311 p. (in Russian).
10. Chesnokova I. I. *Problema samosoznaniya v psikhologii* (Self-consciousness problem at psychology). Moscow, 1997. 144 p. (in Russian).
11. Orban L. E. *Akmeologicheskaya kontseptsiya nravstvennogo stanovlennya lichnosti : avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk* (Acmeological conception of personality's moral development: autoref. dis. … doct. of psychology). Moscow, 1992. 60 p. (in Russian).
12. Titarenko T. M. *Zhitteviy svit osobistosti : u mezhakh i za mezhami budennosti* (Life environment of the personality, inside and outside the routine). Kyiv, 2003. 376 p. (in Ukrainian).
13. Karpitskiy N. N. *Fenomenologiya detskogo ozhidaniya* (Phenomenology of child's atitude). *Privolzhskiy nauchnyy vesnik* (Volga scientific reporter), 2013, iss. 11 (28), part 1, pp. 75–76 (in Russian).
14. Shibutani T. *Sotsial'naya psikhologiya* (Social psychology). Rostov-on-Don, 2002. 544 p. (in Russian, trans. from English).
15. Rotter J. B. *The development and applications of social learning theory: selected papers.* New York, 1982. 367 p. (in English).

УДК 316.6

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ГОРОДСКИХ И СЕЛЬСКИХ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ

А. А. Хван

Хван Андриан Андрианович – кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии образования, Новокузнецкий филиал-институт Кемеровского государственного университета, Россия
E-mail: andrian-khvan@mail.ru

Рассмотрены личностные особенности городских и сельских подростков. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборках городских (n = 620) и сельских (n = 580) подростков (12–18 лет) с применением психодиагностического инструментария: «Опросник измерения агрессивных и враждебных реакций» А. Басса – А. Дарки, «Опросник эмоциональной напряженности» Е. С. Романовой, «Шкала реактивной и личностной тревожности» Ч. Симпбортера – Ю. Ханина, «Шкала астенического состояния» Л. Д. Майковой, «Гиссенский опросник соматических жалоб» Е. Брюхлера и Дж. Снера. Показано, что в различных социокультурных условиях формируются специфические комплексы личностных характеристик. Городские подростки реагируют на окружающую их ситуацию формированием устойчивых форм различных видов утомления и увеличением ипохондричности (жалобы на состояние здоровья, иногда без объективных признаков болезни). Сельские подростки адаптируются к окружающей среде через формирование высоких уровней тревожности и агрессивности. При этом у сельских подростков-юношей доминирует «Обида», у сельских подростков-девушек – «Чувство Вины». Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в разработке программ психолого-педагогического сопровождения личности подростка.

Ключевые слова: подросток, город, село, особенности личности.

Введение

В настоящее время социальный институт детства – школа – испытывает колоссальные

© Хван А. А., 2015

изменения и во многих случаях не в состоянии обеспечить адекватную социализацию подрастающего поколения. Об этом свидетельствуют показатели суицидального поведения подростков, которые традиционно рассматриваются как индикатор социально-психологической дезадаптации. Добавим, что за короткое время число сельских школ, по данным Росстата (на 25.02.2015), сократилось с 40,1 тыс. в 2005/2006 учебном году до 25,9 тыс. в 2014/2015 учебном году и этот процесс продолжается. Признание твоей школы неперспективной, а значит в какой-то мере и тебя самого, не может не сказаться на психологическом состоянии подростка.

Как совершенно справедливо считает Д. И. Фельдштейн, мы просто обязаны изучать, как изменяются ранее устойчивые характеристики личности подростков под влиянием «социально-культурной ситуации российского социума в целом до различных отдельных макро- и микросред, в которые включен ребенок» [1, с. 9]. Поэтому представляется важным изучение личностных особенностей подростков как психологических индикаторов возможных проблем в связи с меняющейся социальной ситуацией. Именно с этих позиций мы провели ряд взаимосвязанных исследований городских и сельских подростков в 2004–2012 гг. Проведено последовательное изучение трех территориально независимых выборок городских и сельских подростков.

Выборка, методики и методы исследования

Использовались «Опросник измерения агрессивных и враждебных реакций» А. Басса – А. Дарки, «Опросник эмоциональной напряженности» Е. С. Романовой, «Гиссенский опросник соматических жалоб» (регистрирует жалобы респондентов, классифицированные по определенным симптомо-комплексам различных заболеваний), «Шкала реактивной и личностной тревожности» Ч. Симпбортера – Ю. Ханина, «Шкала астенического состояния» Л. Д. Майковой и три опросника диагностики: физического, умственного и хронического утомления А. Б. Леоновой. Все методики были предварительно стандартизированы на других выборках подростков. В общей сложности было обследовано более 2000 городских и сельских подростков в возрасте 12–18 лет. По стандартизированному опроснику А. Басса и А. Дарки было обследовано более 500 городских и сельских подростков в возрасте 12–15 лет.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ показал определенные различия в особенностях проявлений агрессивности и враждебности городских и сельских подростков. Установлено, что у сельских подростков намного выше ($p < 0{,}01$) «подозрительность» и они более ($p < 0{,}05$), по сравнению с городскими, склонны к «физической агрессии».

В структуре форм агрессивности у городских подростков с большим отрывом лидирует «чувство вины», далее идут, с минимальным разрывом между собой, «негативизм» и «вербальная агрессия». У сельских подростков лидер тот же (Чувство Вины), далее, с минимальными разрывами, следуют Подозрительность и Физическая Агрессия.

Сравнительный анализ показывает, что имеются определенные различия в проявлениях агрессивности как интегрального показателя поведения (по А. Бассу – А. Дарки) по стандартизированным данным. Установлено, что с возрастом происходит значительная дифференциация в уровне проявления агрессивности: так, на уровне 5–7 классов выявлено примерное равенство между городскими (43% с «высоким» уровнем) и сельскими подростками (27,3% с «высоким» и 14,3% с «очень высоким» уровнем агрессивности). А уже на уровне 8–9 классов у городских подростков выявлено 29% лиц с «высоким» уровнем агрессивности, а у сельских подростков – 27% с «высоким» и 15% с «очень высоким» уровнем агрессивности. Очевидно, что у городских подростков происходит определенная социализация через купирование крайних форм проявления агрессивности, а у сельских уровень агрессивности с возрастом не меняется.

Анализ показал, что агрессивность у сельских мальчиков и девочек выше, чем у городских подростков: более 40% сельских мальчиков демонстрируют «высокий» и «очень высокий» уровень агрессивности, у городских мальчиков этот показатель составляет только 25%. Аналогично у сельских девочек 44% обследованных показывают «высокий» и «очень высокий» уровень проявления агрессивности, а у городских девочек выявлено только 27% лиц с «высоким» уровнем агрессивности. Интересно, что сельские девочки проявляют агрессивность практически наравне с сельскими мальчиками, аналогичная картина наблюдается при сопоставлении городских мальчиков и городских девочек, что лишний раз подчеркивает особенности социоадаптации в городских и сельских условиях.

Приведенные данные показывают, что сельские подростки, по сравнению с городскими, более склонны к проявлению агрессии. Это проявляется как в уровне проявляемой агрессии, так и в ее специфических особенностях (все рассмотренные различия достоверны на уровне $p < 0{,}001$).

Полученные результаты не совсем тривиальны: тот факт, что сельские подростки более агрессивны, чем городские, возможно, связан с восприятием диссонанса между возможностями большого мира, представленного средствами массовой информации, и реальностью, окружающей сельского подростка. Некоторые основания думать таким образом дают материалы обследования группы сельских подростков.

Установлено, что у старших подростков формируется жестко сцепленная, замкнутая структура (все связи на уровне $p < 0{,}01$, $p < 0{,}001$), включающая взаимосвязанные показатели тревожности, агрессивности, ипохондричности (жалобы на здоровье), астенизации и эмоционального напряжения. Минимальное количество связей – по две – обнаружено у показателей: «сердечные жалобы», «истощение» и «подозрительность». Лидируют показатели «эмоционального напряжения» (8 связей) и «личностной тревожности» (8 связей). Эти два показателя являются своеобразными центрами притяжения, системообразующими факторами состояния напряженности (стресса) сельских старших подростков.

Вероятно, подобные состояния связаны с социальной ситуацией развития сельских подростков – необходимостью выбора жизненного пути и объективно ограниченными возможностями этого выбора [2]. Так или иначе имеющиеся данные позволяют предположить, что и городские, и сельские подростки находятся в состоянии стресса («тяжело быть молодым!»), но проявления этого стресса имеют свою специфику, в зависимости от места проживания.

Проверке этого предположения было посвящено дальнейшее исследование. Было обследовано 620 городских и 580 сельских подростков 13–18 лет. Исследование проводилось на юге (Новокузнецкий, Прокопьевский и Беловский районы) и севере (Кемеровский район) Кемеровской области и в городах Новокузнецке и Междуреченске.

Полученные результаты показали, что городские подростки больше устают (как физически, так и умственно) и значительно больше предъявляют жалоб на состояние своего здоровья. Сельские школьники, как и в предыдущем исследовании, значительно более агрессивны в своем поведении, за исключением косвенных форм агрессии. По индексу «враждебности» сельские школьники значительно опережают городских, аналогично сельские подростки являются более тревожными по сравнению с городскими сверстниками. Все выделенные различия являются достоверными (на уровне $p < 0{,}01$, $p < 0{,}001$).

Сравнительный анализ городских и сельских подростков-юношей показал, что городские больше устают, предъявляют больше жалоб по всем зарегистрированным параметрам; сельские юноши намного более агрессивны. Несколько неожиданным оказалось появление параметра «обида», по которому впервые были выявлены значимые различия: у сельских юношей высокий уровень развития Обиды был выявлен у 53% обследованных, а у городских – в 36% случаев.

Анализ показал, что существенно больший уровень «личностной тревожности» сельских подростков обеспечивается её развитием именно среди старших подростков-девушек (у 69% обследованных лиц выявлен «высокий» уровень тревожности). Этот высокий уровень «личностной тревожности» у сельских девушек 16–18 лет сочетается с высокоразвитым «чувством вины» (51% обследованных девушек характеризуется «высоким» «чувством вины»).

Очень интересно соотношение показателей «обида» в рассмотренных группах: в городе и у девушек, и у юношей с возрастом этот показатель несколько снижается; в селе он только растет и достигает максимума у 16–18-летних подростков, причем стартовые показатели в 13–15 лет сельских подростков выше аналогичных показателей городских.

Очевидно, сложность и неопределенность внешней ситуации вызывают у сельских школьников устойчивую тревожность, которую они пытаются компенсировать агрессивным поведением в различных формах, при этом у старших подростков-юношей ведущей формой является «обида» с последующими вариантами поведения, а для девушек – «чувство вины».

Установлено, что с увеличением возраста резко (в два раза) увеличиваются количество и номенклатура параметров, по которым выявлены значимые различия между старшими городскими и сельскими подростками, в то же время сохраняются основные тенденции, выявленные в среднем подростковом возрасте. Городские подростки больше устают как физически ($p < 0{,}001$), так и умственно ($p < 0{,}01$) и предъявляют больше жалоб на состояние здоровья ($p < 0{,}01$).

Сельские подростки проявляют достоверно бóльшие агрессивность ($p < 0{,}01$) и тревожность ($p < 0{,}001$), причем агрессивность приобретает качественно другую окраску: это уже не банальная «физическая агрессия», но интегральное чувство «враждебности» к окружающему миру, базирующееся на выраженной «обиде». Враждебный мир является постоянным источником угрозы, что находит выражение в увеличении «тревожности» сельских подростков.

Качественный анализ показывает, что количество городских подростков с высоким уровнем «физического и умственного утомления» в 1,5–2 раза превышает аналогичное число сельских подростков (47% и 22, 38 и 26% соответственно). Более половины сельских подростков (54%) характеризуются высоким уровнем развития «обиды», у городских подростков этот показатель составляет 33%.

Совершенно особая ситуация с развитием тревожности. Так, до 90% сельских подростков характеризуются высоким уровнем развития «ситуативной тревожности» и более половины из них (52%) высоким уровнем развития «личностной тревожности». Аналогичные результаты городских старших подростков значительно ниже (63% и 40% соответственно).

Проведенный анализ показывает, что городские и сельские подростки с учетом пола и возраста качественно различаются: городские реагируют

на окружающую их ситуацию формированием устойчивых форм различных видов утомления и увеличением ипохондричности (жалобы на состояние здоровья, иногда без объективных признаков болезни); сельские подростки адаптируются к окружающей среде через формирование высоких уровней тревожности и агрессивности, при этом у сельских подростков-юношей доминирует «обида», у сельских подростков-девушек – «чувство вины».

Фактически мы видим, что подростки выбирают различные способы адаптации к ситуации. По-видимому, это означает, что в городе и селе мы имеем принципиально различные социокультурные ситуации, которые объединяет только одно – школа, институт образования.

Заключение

Полученные данные, с учетом особенностей социокультурной ситуации, позволяют отнести старших подростков, как городских, так и сельских, к группе риска, по разным основаниям, но к группе риска. Эта проблема приобретает еще большую актуальность в связи с социальным и материальным неравенством молодежи в доступе к качественному образованию. Как показывает опыт инновационного строительства в образовании в последние годы, это неравенство будет только увеличиваться, порождая соответствующие психологические проблемы, в том числе и в плане успешной социализации. Игнорирование личностных особенностей школьников как субъектов образовательных реформ будет снижать эффективность инновации и, возможно, увеличивать риски нарушений соматического и психологического здоровья подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Число государственных и муниципальных общеобразовательных организаций. URL: http://www.grs.ru/free_doc/new_sit/population/obraz/O_obr1.htm (дата обращения: 23.03.2015).
2. *Фельдштейн Д. И.* Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестн. практ. психологии образования. 2011. № 4 (29). С. 3–12.
3. *Константиновский Д. Л.* Неравенство и образование : опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи. М., 2008. 552 с.

Personal Peculiarities of City and Countryside Teenagers within the Context of Socialization Problem

Andrian A. Khvan

Novokuznetsk's branch of Kemerovo State University
23, Tsiolkovskaya str., Novokuznetsk, 654041, Russia
E-mail: andrian-khvan@mail.ru

The article views personal peculiarities of city and countryside teenagers. It presents the result of the empiric investigation, which was carried out on a sample of city (n = 620) and countryside (n = 580) teenagers (aged 12–18) with application of the following psychodiagnostic tools: questionnaire regarding change of aggressive and hostile reactions (Buss-Durkey Inventory), E. S. Romanova's questionnaire of emotional strain; State-Trait Anxiety Inventory – STAI by Spielberger and Khanin, L. D. Moionova's scale of asthenic reaction, The Giessen Subjective Complaints List. It is shown that specific complexes of personal characteristics are being formed under various socio-cultural conditions. City teenager's reaction to the surrounding environment is expressed through formation of stable forms of different types of tiredness and the increase of hypochondria (complaints about state of health, sometimes without any objective traits of the disease). Countryside teenagers adapt to the environment through formation of high levels of anxiety and aggressiveness. Offence dominates in countryside male teenagers, while the Feeling of Guilt is predominant in countryside female teenagers. The applied aspect of the problem under study can be implemented in the development of programs of psychological and educational support programs for teenagers.

Key words: teenager, city, countryside, personal peculiarities.

References

1. Chislo gosudarstvennykh i munitsipalnykx obshcheobrazovatelnykh organizatsiy (The number of state and municipal educational organisations). Available at: http://www.gks.ru/free_doc/new_sit/population/obraz/o_obr1.htm (accessed 23 March 2015).
2. Fel'dshteyn D. I. *Glubinnye izmeneniya sovremennogo detstva i obuslovlennaya imi aktualizatsiya psikhologo-pedagogicheskikh problem razvitiya obrazovaniya* (Profound changes of modern childhood and due to their actualization of psycho-pedagogical problems of educational development). *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya* (Bulletin of practical educational psychology), 2011, no. 4 (29), pp. 3–12 (in Russian).
3. Konstantinovskiy D. L. *Neravenstvo i obrazovanie : opyt sotsiologicheskikh issledovaniy zhiznennogo starta rossiyskoy molodezhi* (Inequality and education: experience of sociological research of Russian youth's life start). Moscow, 2008. 552 p. (in Russian).

УДК 316.61

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ВОСПРИЯТИЯ ВНЕШНОСТИ НЕЗНАКОМОГО ДРУГОГО

Е. В. Рягузова

Рягузова Елена Владимировна – доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии личности, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: rjaguzova@yandex.ru

Представлены результаты эмпирического исследования, направленного на анализ социокультурной обусловленности оценок личностных качеств незнакомого человека взрослыми людьми по внешнему облику, показателям экспрессии и оформлению внешности. В исследовании принимало участие 60 человек в возрасте 25–30 лет женского пола и использовался следующий диагностический инструментарий: шкалы «16-факторного личностного опросника» Р. Кеттелла и методика «Семантический дифференциал» Ч. Осгуда. Обнаружено, что при восприятии и оценке внешнего облика незнакомого человека доминантную роль играют особенности экспрессивного репертуара личности и специфика оформления внешности. Выявлена следующая закономерность: если оформление внешности и экспрессия типизируются как составная часть образа-роли, то незнакомому Другому приписываются типичные свойства этого образа и даются субъективные характеристики образа-роли, зафиксированные в культуре и усвоенные личностью в процессе социализации. Установлено, что восприятие незнакомого Другого по фотографии, идентификация его личностных свойств и оценка внешнего образа имеют социокультурные детерминанты.

Ключевые слова: социальная перцепция, незнакомый Другой, внешность, социокультурные детерминанты.

Введение

На современном этапе развития общества все большее значение приобретают различного рода образы. Именно они, по мнению П. Штомпки, «переносят информацию, знания, эмоции, эстетические ощущения, ценности, воздействуя не только на сознание, но и на подсознание» [1, с. 7]. Транслируемые образы влияют на вкусы, предпочтения, ценности, поведенческие стратегии той или иной личности или социальной группы, легитимируют новые практики и устанавливают новые образцы, определяют в целом способы познания и типизации личностью себя, Другого, социального и предметного мира.

Современное общество предъявляет все возрастающие требования к внешнему виду человека, его одежде. От внешнего облика часто зависят получение престижной работы и продвижение по карьерной лестнице, эффективность межличностных отношений и формирование позитивных оценок окружающих людей, в совокупности представляющих социальную репутацию личности [2]. Поэтому неудивительно, что современному человеку приходится тратить много времени, сил и средств на оформление своего внешнего вида, приобретая модную и стильную одежду, декоративную косметику, посещая парикмахерские салоны, переходя на сложные виды диет, корректируя свою внешность с помощью физических упражнений и пластических операций.

В современной психологической литературе внешний облик рассматривается как сложная знаковая система психологических качеств личности, полифункциональное средство ее самопрезентации и самопредъявления, а процесс восприятия выражения лица другого человека трактуется как когнитивно-коммуникативное событие [3]. На основании имеющихся исследований В. А. Барабанщикова, А. А. Бодалева, В. А. Лабунской, Е. А. Петровой, И. П. Шкуратовой можно выделить следующие функции внешности: 1) когнитивную: внешность является носителем определенной информации, средством категоризации и идентификации личности; 2) аффективную: она опосредована тем, что результат восприятия собственной внешности и внешности Другого представляет собой важный компонент самооценки и самоотношения личности, составляя основу для формирования ее Я-образа и Я-концепции, выступая индикатором оценки Другого и конструирования Он-концепции [4]; 3) регулятивную: она связана с влиянием субъективной оценки внешности на характер межличностных отношений и предполагает возможность управления впечатлениями о себе и Другом; 4) социально-перцептивную: способствует формированию первого впечатления о субъектах взаимодействия и создает предпосылки для успешной коммуникации; 5) индикативную: обусловлена тем, что внешность представляет собой совокупность визуальных знаков (кодов) при познании другого человека; 6) функция конструирования позволяет проявиться некоторым характеристикам внутреннего мира личности (интересы, ценности, смыслы, система отношений к себе и Другому) при взаимодействии с Другими, являясь формой объективации этого мира и трансляцией интрапсихического смыслового содержания; 7) антиципирующую, обусловленную представлениями личности о возможном модусе существования собственного Я.

Для анализа внешности человека выделяют три визуальные знаковые системы [5]: первая включает в себя физический облик и конституцию человека, т. е. устойчивые телесные характеристики; основными элементами и кодами второй систе-

© Рягузова Е. В., 2015

мы являются экспрессивные движения личности (мимика, взгляд, поза, жесты); третья система связана с оформлением внешности (косметика, одежда, аксессуары). Эти семиотические системы тесно взаимосвязаны между собой, прочно соединены в единую целостность – «видимый человек» [6], дополняют друг друга, а иногда вступают в явное противоречие и конфликт.

Известно, что оценка личностных качеств другого человека по внешнему виду детерминирована тремя группами факторов: 1) ситуационными, связанными с условиями и обстоятельствами оценивания (предварительная установкой, поставленной задачей, ситуацией оценивания); 2) объектными, имеющими отношение к характеристикам объекта восприятия (знакомый – незнакомый, приятный – неприятный, молодой – старый); 3) субъектными, обусловленными личностными особенностями оценивающего и оцениваемого субъекта (доброжелательностью, доверием, агрессивностью, тревожностью, подозрительностью, доминантностью и др.).

Несмотря на внушительный опыт изучения факторов, механизмов, эффектов социальной перцепции, социального познания и понимания людьми друг друга, накопленный в зарубежной и отечественной психологической науке, существует значительное проблемное поле, связанное с оценкой воспринимаемого образа Другого на фотографиях. Среди немногочисленных работ подобного рода можно выделить исследования В. А. Барабанщикова, С. Ю. Ждановой, Л. З. Зариповой, И. Н. Майниной, В. Н. Носуленко, С. М. Федосеенковой, Л. А. Хрисанфовой. Вместе с тем социальная и социокультурная обусловленность восприятия фотографического образа незнакомого Другого изучена недостаточно.

Целью данной работы является анализ социокультурной обусловленности оценок личностных качеств незнакомого человека взрослыми людьми по внешнему облику, показателям экспрессии и оформлению внешности.

Организация и методы исследования

В качестве стимульного материала мы использовали результаты творческого эксперимента новозеландского fashion-фотографа K. Aaron [7], в котором он наглядно продемонстрировал, как стилистическая трансформация оформления внешности влияет на физический облик человека, кардинально изменяя его. Он сфотографировал шесть школьниц выпускных классов в двух принципиально разных ситуациях: первая касалась фотографирования в школьный альбом, где девушки предстали в знакомом для себя образе школьницы: приветливая улыбка, гладкая прическа, форменная одежда, отсутствие косметики; вторая имела отношение к фотографированию на обложку модного журнала, и девушки выступали в роли моделей, а их внешний облик предполагал наличие макияжа, стильной одежды, прически, демонстративной позы.

Двенадцать фотографий на экране монитора в случайном порядке предъявлялись разным испытуемым в двух сериях: в первом случае необходимо было выбрать из списка, составленного на основании 16-PF Кеттелла (за исключением фактора «Интеллект»), те личностные качества, которыми, по мнению испытуемых, обладают люди, изображенные на фотографиях. Задача испытуемых во второй серии заключалась в том, чтобы оценить внешность людей, представленных на фотографиях, с помощью шкал семантического дифференциала.

В исследовании принимало участие 60 человек в возрасте 25–30 лет женского пола. Мы сознательно проводили эксперимент на испытуемых не только одной и той же возрастной категории, чтобы нивелировать влияние возрастных особенностей, но и гомогенной по полу группе для того, чтобы исключить роль гендерной специфики в оценке личностных свойств и характеристик внешнего облика.

Результаты исследования, их анализ и обсуждение

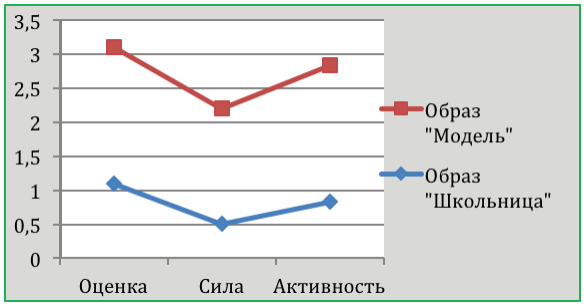
Анализ данных, полученных в первой серии исследования, свидетельствует о том, что одной и той же девушке, представленной на фотографиях в разных образах, атрибутировались диаметрально противоположные личностные качества: робость (образ «школьницы») и смелость (образ «модели»), сдержанность (образ «школьницы») и экспрессивность (образ «модели»). Эта закономерность характерна для всех шкал опросника Кеттелла, за исключением шкалы «расслабленность – эмоциональная напряженность», так как большинство девушек на фотографиях оценивались как эмоционально-напряженные, независимо от характера образа. Мы считаем, что это можно объяснить ситуационным контекстом: девушки, не будучи профессиональными моделями, на самом деле были эмоционально напряжены и скованы во время фотосессии, независимо от характера презентируемого образа и исполняемой роли.

Еще одна выявленная тенденция заключается в том, что разным девушкам в одном и том же образе приписываются идентичные личностные свойства. Практически все испытуемые характеризуют «девушек-школьниц» как эмоционально стабильных, сдержанных, робких, доверчивых, консервативных, с высоким уровнем нормативности поведения. В то же время «девушки-модели» позиционируются большинством участников исследования как экспрессивные, смелые, прямолинейные, радикальные, практичные, с низким уровнем нормативности поведения.

Приведенные результаты позволяют утверждать, что в ходе эмпирического исследования испытуемые приписывают личностные свойства не означающему – объекту восприятия (т. е. самой

девушке – ее внешности), а атрибутируют те или иные качества и характеристики означаемому, т. е. предъявляемому образу-роли, который имеет ту или иную социально обусловленную коннотацию. Соответственно, для взрослого испытуемого при распознавании личностных свойств незнакомого человека по фотографии важными являются не анализ устойчивых телесных показателей внешности (разрез глаз, форма носа, контур губ, линия роста волос и т. д.), выступающих дифференцирующими признаками индивидуальности, а поиск типичных визуальных кодов, зафиксированных в культуре и усвоенных в процессах социализации и инкультурации, которые отражены в экспрессии личности и оформлении ее внешности. Следовательно, личность конструирует образ незнакомого Другого с помощью механизмов категоризации, последующей типизации и стереотипизации, создавая по визуальным знакам конвенциональный образ Другого, характеризующийся набором типичных свойств.

Проанализируем обобщенные данные результатов второй серии исследования (рисунок).



Сравнительный анализ внешности девушек в образах «Школьница» и «Модель» по факторам семантического дифференциала

Как показывают приведенные данные, оценки внешности «моделей» и «школьниц» существенно и значимо различаются по всем факторам: образ «модели» более активный, сильный и привлекательный. На наш взгляд, подобные эталоны внешности задаются в культуре, в контексте которой личность, обладающая аттрактивными качествами, активными поведенческими стратегиями, уверенностью и ассертивностью, имеет больший потенциал для эффективного взаимодействия с Другими и больше ресурсов для успешной социальной адаптации.

В ходе обеих серий исследования было выявлено, что ни один из испытуемых не обнаружил сходных черт внешнего облика у девушек в разных образах. Этот факт был подтвержден в процессе последующей беседы, где подробно сообщалась информация о стилистическом эксперименте, которая вызвала удивление у всех участников исследования и желание посмотреть еще раз на фотографии девушек. На наш взгляд, это служит еще одним аргументом в пользу того, что при конструировании образа незнакомого человека происходит распознавание и узнавание типичных визуальных кодов, транслируемых культурой и социумом, в которые интегрирована личность, и активизация перцептивных алгоритмов, способствующих идентификации образа-роли. Подчеркнем, что речь идет не о механизме физиогномической редукции, описанном В. С. Агеевым [8], который позволяет на основании культурных эталонов и внешних особенностей Другого идентифицировать определенный тип его личности. Мы имеем в виду принципиально иной механизм, связанный с доминантностью презентируемого образа-роли, его властью, императивом и фиксированностью в социуме. Образ-роль маркируется элементами оформления внешности и экспрессивным репертуаром и усваивается в ходе социализации и инкультурации личности. При этом чем сильнее выражены ролевые маркеры, тем однозначнее будет сконструированный образ незнакомого Другого и тем меньше будут учитываться другие визуальные коды.

Каждая культура обозначает границы того или иного образа-роли и определяет его специфику. В нашем исследовании фотографии создавались и предъявлялись в контекстах разных культур, вместе с тем образы-роли имели сходную интерпретацию, что может трактоваться как наличие в различных культурах инвариантных и специфичных образов-ролей, допускающих и сходные, и самобытные интерпретации.

Сфокусируем наш исследовательский интерес еще на одном важном аспекте эмпирического исследования, а именно – на ситуации его проведения [9]. Участвуя в нем, испытуемые решали строго определенные экспериментальные задачи: выбрать те или иные личностные свойства и охарактеризовать внешний облик человека, представленного на фотографии, т. е. они находились в ситуации, не связанной с дальнейшим взаимодействием и последующей коммуникацией с незнакомым Другим, поэтому им достаточно было результатов действия механизма ролевой стереотипизации. Безусловно, контекст реальных межличностных интеракций предполагает решение более сложных жизненных задач и активизацию всех механизмов как социальной перцепции, так и когнитивных способов интерпретации и прогноза развития ситуации, эмоциональных оценок и переживаний, конструирования стратегий и тактик собственного поведения по отношению к незнакомому Другому.

Выводы

При восприятии внешности незнакомого Другого по фотографии, на которой зафиксированы не только телесные коды, но и экспрессивные движения и особенности оформления внешности, субъект восприятия приписывает личностные качества не объекту восприятия – означающему, а репрезентируемому образу-

роли – означаемому, имеющую определенную социокультурную коннотацию. При распознавании личностных свойств незнакомого человека посредством подобного рода фотографий ключевым является поиск визуальных кодов, усвоенных в ходе социализации и инкультурации, которые отражены в экспрессии личности и оформлении ее внешности.

Личность конструирует образ незнакомого Другого с помощью механизмов категоризации, последующей типизации и стереотипизации, создавая по визуальным знакам конвенциональный образ Другого, характеризующийся набором типичных для данного образа свойств, транслируемый культурой и социумом, в которые интегрирована личность.

Установлено, что восприятие незнакомого Другого по фотографии, идентификация его личностных свойств и оценка внешнего образа имеют социокультурные детерминанты.

Библиографический список

1. *Штомпка П.* Визуальная социология. Фотография как метод исследования / авт. вступ. ст. Н. Е. Покровского. М., 2007. 200 с.
2. *Рягузова Е. В.* Репутация личности как кредит доверия Другого // Изв. Сарат. ун-та. Нов. Сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2014. Т. 14, вып. 1. С. 71–76.
3. *Барабанщиков В. А.* Восприятие выражений лица. М., 2009. 448 с.
4. *Барабанщиков В. А., Носуленко В. Н.* Системность, восприятие, общение. М., 2004. 480 с.
5. *Петрова Е. А.* Визуальная психосемиотика общения. М., 1999. 176 с.
6. *Лабунская В. А.* «Видимый человек» как социально-психологический феномен // Социальная психология и общество. 2010. №1. С. 26–39.
7. Школьницы – топ-модели : изменения до неузнаваемости (стиль, имидж и восприятие). URL: http://alldayplus.ru/lifestyle/fashion/3563-shkolnicy-topmodeli-eksperiment-fashion-fotografa-aaron-k.html (дата обращения: 08.04.2014).
8. *Агеев В. С.* Влияние факторов культуры на восприятие и оценку человека человеком // Вопр. психологии. 1985. № 3. С. 135–140.
9. *Рягузова Е. В.* Ситуация : горизонты психологической интерпретации // Изв. Сарат. ун-та. Нов. серия. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2006. Т. 6. № 1–2. С. 81–86.

Socio-cultural Conditionalism of Perception of Strange Other's Appearence

Elena V. Ryaguzova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: rjaguzova@yandex.ru

The article presents results of the empirical investigation aimed at the analysis of socio-cultural conditionalism of evaluations of personal characteristics of a stranger by adults, based on stranger's appearance, indicators of expression and style of appearance. 60 females aged 25-30 years old took part in the investigation. The following diagnostic toolset was used: Cattell's 15 Personality Factors Test and semantic differential method. It was revealed that the dominant role in evaluation of appearance is played by peculiarities of expressive repertoire of a personality and specifics of appearance style. The following regular pattern was uncovered: if style of appearance and expression are typified as components of image-role, then the strange Other is attributed with typical properties of this image and is provided with subjective characteristics of an image-role, which are established in culture and learnt by personality in the course of socialization. It was found out that perception of the strange Other based on the photograph, identification of his/her personal characteristics and evaluation of appearance have socio-cultural determinants.

Key words: social perception, strange Other, appearance, socio-cultural determinants.

References

1. Shtompka P. *Vizual'naya sotsiologiya. Fotografiya kak metod issledovaniya* (Virtual sociology. Photos as method of investigation). Moscow, 2007. 200 p. (in Russian).
2. Ryaguzova E. V. *Reputatsiya lichnosti kak kredit doveriya Drugogo* (Personality's reputation as Other's credit of trust). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy.* 2014. Vol. 14, iss. 1, pp. 71–76 (in Russian).
3. Barabanshchikov V. A. *Vospriyatie vyrazheniy litsa* (Perception of facial expression). Moscow, 2009. 448 p. (in Russian).
4. Barabanshchikov V. A., Nosulenko V. N. *Sistemnost', vospriyatie, obshchenie* (Systemacity, perception, communication). Moscow, 2004. 480 p. (in Russian).
5. Petrova E. A. *Vizual'naya psikhosemiotika obshcheniya* (Visual psycho-semiotics of communication). Moscow, 1999. 176 p. (in Russian).
6. Labunskaya V. A. *«Vidimyy chelovek» kak sotsial'no-psikhologicheskiy fenomen* («Visible person» as social-psychological phenomenon). *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* (Social psychology and society), 2010, no. 1, pp. 26–39 (in Russian).
7. *Shkol'nitsy – top-modeli: izmeneniya do neuznavaemosti (stil', imidzh i vospriyatie)* (Schoolgirls – top models: changes beyond recognition {style, image and perception}). Available at: http://alldayplus.ru/lifestyle/fashion/3563-shkolnicy-topmodeli-eksperiment-fashion-fotografa-aaron-k.html (accessed 8 April 2014) (in Russian).
8. Ageev V. S. *Vliyanie faktorov kul'tury na vospriyatie i otsenku cheloveka chelovekom* (Cultural factors impact on human perception and valuation of person). *Voprosy Psychologii (Voprosy Psychologii)*, 1985, no. 3, pp. 135–140 (in Russian).
9. Ryaguzova E. V. *Situatsiya: gorizonty psikhologicheskoy interpretatsii* (Situation: horizons of psychological interpretation). Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy. 2006. Vol. 6, iss. 1–2, pp. 81–86 (in Russian)..

УДК 159:316.6

ОБРАЗ ДРУГОГО В РАЗВИТИИ САМОПОЗНАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

С. Б. Спиридонова

Спиридонова Светлана Борисовна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии начального образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Россия
E-mail: sbspir@mail.ru

Анализируется проблема развития самопознания школьников. Представлен теоретический анализ подходов к проблеме влияния образа Другого на развитие самопознания. Эмпирическое исследование выполнено на выборке, охватывающей более 300 учащихся в возрасте 8–17 лет нескольких школ г. Волгограда. В качестве основного применялся метод свободного самоописания с последующим контент-анализом. Установлено, что в содержании самопознания школьников представлены характеристики значимых других людей, через которые раскрываются собственные качества ребенка. Образ Другого в самопознании учащихся представлен в четырех модальностях: идеальный взрослый, реальный взрослый, идеальный сверстник, реальный сверстник. Психолого-педагогический аспект исследования проблемы предполагает формирование у школьников умения последовательно анализировать образ Другого и сравнивать его сущностные характеристики с особенностями собственной личности.

Ключевые слова: образ Я, самопознание, образ Другого, познание Другого, идеальный Другой.

Введение

Проблема исследования представленности образа Другого в сознании человека является одной из наиболее интересных в психологической науке. Рассмотрение в этом контексте категории «образа» связывает изыскания социальной психологии не только с общепсихологической, но и с философской проблематикой.

В зарубежной психологии проблему представленности образа Другого в психике индивида затрагивали в своих трудах М. Бубер, Э. Гуссерль, К. Роджерс, В. Стюарт, З. Фрейд, К. Г. Юнг. Среди отечественных исследователей вопросы взаимосвязи познания Другого и самопознания изучали Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, И. С. Кон, М. И. Лисина, В. С. Мухина, А. В. Петровский, Г. Я. Розен, И. И. Чеснокова, Б. С. Шалютин и др. В этих подходах образ Другого рассматривается в основном в аспекте его влияния на сознание и поведение человека в процессе социальных отношений, общения. Достаточно представлены исследования генезиса и возрастных особенностей становления образа Другого и образа Я в их взаимосвязи. На наш взгляд, недостаточно проработанным остаются психолого-педагогические аспекты влияния образа Другого на самосознание личности, в частности на формирование образа Я.

Теоретический анализ проблемы

А. А. Бодалев понимает под образом Другого целостный психический акт, обладающий всеми свойствами результата отражения. Главным, что отличает образ Другого от всех актов отражения, является то, что в психический образ включаются характеристики психологических качеств личности, которые не даны воспринимающему в той же непосредственности, как физические свойства объекта, однако именно их следует рассматривать как главный предмет познания людьми друг друга.

Социально-психологические аспекты данной проблемы в отечественной и зарубежной психологии традиционно изучались в связи с вопросами социального влияния одного человека на другого. В. А. Петровский для определения некоторых свойств образа Другого ввел понятие «отраженная субъектность», понимая под ним идеальную представленность одного человека в другом. Отражаясь в других людях, человек выступает как активный субъект, способствующий изменению взглядов и переживаний другого человека, открывается людям как значимый для них Другой.

Г. С. Салливен использует понятие «значимый Другой» для обозначения человека, который является авторитетом для данного субъекта общения и деятельности. Личностная значимость может проявляться через изменения, которые значимый человек производит в индивиде. Но более важным для нас представляется проявление личностной значимости через соотнесение и определенное совпадение характеристик значимого Другого с ценностно-потребностной сферой индивида.

В отечественной психологии хорошо представлены исследования онтогенеза образа Другого и его роли в развитии личности ребенка на разных возрастных этапах. И. И. Чеснокова считает, что «с самого начала познание себя – процесс отраженный, производный по отношению к познанию других людей вообще и отношений других людей к себе в частности» [1, с. 59].

По мнению М. И. Лисиной, на ранних этапах онтогенеза образ Я строится в постоянном соотнесении с образом других людей: ребенку важно отделить себя от близких людей – взрослых, чтобы выделить себя в мире [2]. Для ребенка Другой может выступать в качестве взрослого или в качестве сверстника. Сравнивая значение этих образов в развитии личности ребенка, А. Кемпин-

© Спиридонова С. Б., 2015

ски подчеркивает, что взаимодействие ребенка с взрослыми построено по принципу снизу-вверх, поэтому образ взрослого кажется недостижимым. Со сверстниками же общение ребенка строится на равных, в связи с чем образ сверстника является более реалистичным.

О. А. Карпушова отмечает, что «в отличие от взрослого, качества которого проявляются в жизненных ситуациях и отношениях часто не свойственных подростку, сверстник является меркой, которая позволяет подростку оценить себя на уровне реальных возможностей» [3, с. 128]. В отличие от образа взрослого, который складывается у ребенка уже в первые месяцы жизни, образ сверстника появляется в онтогенезе позже, примерно к двум годам.

Анализ психологической литературы позволяет утверждать, что многие авторы считают роль образа другого человека (взрослого и сверстника) очень важной в развитии самопознания ребенка. Это дало нам основания провести эмпирическое исследование с целью выяснить, как проявляется это влияние и при каких условиях оно будет конструктивно и эффективно.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты наших исследований показывают высокую представленность в сочинениях школьников о себе суждений о других людях. Учащиеся через описания значимых Других стремятся раскрыть особенности своей личности. Все социальные объекты, упомянутые в сочинениях о себе обследованных нами детей, можно разделить на четыре группы по признакам «взрослый-сверстник» и «идеальный-реальный».

К группе «идеальный взрослый» относятся обобщенные образцы, эталоны, люди, обладающие набором совершенных черт. Они возникают чаще всего в самоописаниях подростков в виде «лирических отступлений», когда они рассуждают о том, какими хотели бы стать в будущем, например: «Многое мне самой в себе нравится. Есть, конечно, маленькие недостатки, но их мало. *Конечно, жизнь многих людей меняет, но главное, чтобы не изменился внутренний стержень человека, ни под кого не прогибаться, быть личностью и человеком с большой буквы*» (Лена С., 11 кл.).

«Реальные взрослые», которые проецируются на образ Я в самоописаних школьников, это в основном родители, родные, близкие и знакомые. С образами идеальных взрослых их объединяет обобщенность, слабая дифференцированность и отсутствие критичности. Учащиеся всех возрастных групп упоминают взрослых чаще всего как образцы для подражания: «Хочу быть как *мама*, врачом» (Таня П., 4 кл.); «Я завидую белой завистью тем людям, которые нашли себе работу по душе. Например, таким человеком является моя *мама, мне кажется, ей очень повезло*. Я думаю, у меня *это стремление от нее*» (Катя М., 11 кл.)

«Идеальный сверстник» в самоописаниях школьников возникает в основном в связи с образом друга, такого, каким он должен быть, по мнению ребенка: «Вчера мы поссорились с Димой. Он не дождался меня после уроков и ушел домой с другими мальчишками. *А ведь настоящий друг должен быть верным*» (Витя К., 4 кл.); «*Сейчас трудно найти хорошего друга, все думают только о себе*» (Вероника М., 9 кл.).

Самой большой по представленности в самоописаниях школьников является группа «реальных сверстников». Друзья и не-друзья, приятели, с которыми ребенок рядом живет, ходит в один кружок, секцию и т. п., очень часто используются в самоописаниях для отражения различных сторон собственной жизнедеятельности и личности. Например: «Мой лучший друг – Саша. Мы с *ним очень веселые, всегда попадаем в истории*» (Витя Т., 5 кл.); «У нас с Катей нет секретов друг от друга, *она такая же, как и я, творческая натура*» (Рита З., 10 кл.).

Полученные нами результаты легли в основу разработки развивающей программы. Она состояла из четырех этапов, в течение которых мы организовывали психолого-педагогические условия для социального сравнения школьниками себя: 1) с идеальным взрослым, 2) с идеальным сверстником; 3) с реальным сверстником; 4) с реальным взрослым.

Логика этапов программы основывалась на принципе онтогенетической сообразности. В процессе развития личности ребенка образ Другого становится *доступным для конструктивного сравнения с собой* сначала в идеальном плане, т. е. сравнение с литературными, мульт- и киноперсонажами. Характеристики идеальных Других подчеркнуты сюжетом, акцентированы. Причем зачастую родители создают специальные педагогические ситуации, когда помогают ребенку разобраться в хороших поступках и качествах героя, побуждают к стремлению быть на них похожими. Очень важно, что сравнение себя с идеальным Другим психологически более безопасно для ребенка.

Гораздо труднее ребенку анализировать и сравнивать себя с реальным сверстником и тем более – реальным взрослым. Анализ личностных качеств одноклассников и друзей, которые в тех же условиях, что и ребенок, оказались более успешными, может сильно травмировать сознание школьника. Сравнение детей между собой, протекающее стихийно, как правило, не становится конструктивным.

Анализ и сравнение с собой личностных качеств реального взрослого для школьников может быть и вовсе недоступно. У младших школьников это связано с высоким авторитетом учителя и родителей, у подростков, наоборот,

с возрастным нигилизмом. Но главное, что затрудняет процесс сравнения, – это неясность, нечеткость проявлений их качеств в поведении, а также неумение ребенка вычленять различные личностные характеристики в обыденных ситуациях (то, что в художественных произведениях сделано автором).

Разработанная нами технология организации социального сравнения школьниками себя с образом другого человека позволяет успешно сформировать это умение.

Заключение

Теоретический анализ психологической литературы показывает тщательную проработку общих, социальных и возрастных аспектов проблемы представленности образа другого человека в сознании развивающегося ребенка. Образы взрослого и сверстника по-разному, но весьма интенсивно влияют на формирование представлений школьников о себе. Психолого-педагогический аспект решения проблемы, на наш взгляд, должен быть связан с формированием у школьников умения последовательно (по алгоритму) сравнивать себя с сущностными чертами личности другого человека (взрослого и сверстника).

Библиографический список

1. *Чеснокова И. И.* Проблема самосознания в психологии. М., 1977. 143 с.
2. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. М., 1986. 144 с.
3. *Карпушова О. А.* Развитие образа сверстника у младших школьников // Начальная школа плюс до и после. 2013. № 1. С. 81–85.

Image of «The Other» in the Course of Self-Cognition Development in the School Children

Svetlana B. Spiridonova

Volgograd State Social-Pedagogical University
27, Lenina str., Volgograd, 400066, Russia
E-mail: sspir@mail.ru

The article analyzes the problem of self-cognition development in the school children. The research suggests theoretical analysis of the approaches to the problem of the influence of the image of «the other» on the self-cognition development. The empirical research has been made on the sample group of more than 300 school children age 8–17 from several Volgograd schools. Method of free self-description has been used as the major one. It has been stated that there are characteristics of the significant «other» people in the contents of self-cognition of the school children through which their own characteristics are revealed. Image of «the other» in self-cognition of school children is represented in four modalities: perfect adult, actual adult, perfect peer, actual peer. Psychological and pedagogical aspect of the problem under research presupposes formation of sequential «other» analysis skill in the school children and ability to compare his/her essential characteristics to characteristics of one's own personality.

Key words: «I» image, self-cognition, «other» image, cognition of the other, perfect other.

References

1. Chesnokova I. I. *Problema samosoznaniya v psikhologii* (Problem of self-cognition in psychology). Moscow, 1977. 143 p. (in Russian).
2. Lisina M. I. *Problemy ontogeneza obshcheniya* (Problems of communication ontogeny). Moscow, 1986. 144 p. (in Russian).
3. Karpushova O. A. *Razvitie obraza sverstnika u mladshikh shkol'nikov* (Development of primary school age pupils' peer's image). *Nachal'naya shkola plyus do i posle* (Primary school plus before and after). 2013, no. 1, pp. 81–85 (in Russian).

УДК 316.6

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О МАТЕРИНСТВЕ/ОТЦОВСТВЕ И РОДИТЕЛЬСКИЕ УСТАНОВКИ У МОЛОДЕЖИ

А. Р. Вагапова

Вагапова Альфия Равилевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: Al_fiya@bk.ru

Проанализированы теоретические подходы к пониманию процесса формирования представления о родительстве. Выявлены половые различия в представлениях о материнстве и отцовстве, а также в родительских установках и ожиданиях. Выборка исследования включала в себя 60 респондентов (30 юношей и 30 девушек в возрасте от 20 до 24 лет). Применялся комплекс методик – модифицированного варианта методики «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири, адаптированный Л. Н. Собчик, в модификации Р. В. Овчаровой, методики PARI Е. С. Шеффера и Р. К. Белла, адаптированной Т. В. Нещерет, в модификации Т. В. Архиреевой, методики Р. Г. Овчаровой «Представления об идеальном родителе», методов сравнительного анализа. Это позволило выявить, что материнство и отцовство для молодежи – понятие абстрактное и не осмысленное до конца. В представлениях как юношей, так и девушек проявлены стереотипные умозаключения о материнстве и отцовстве, основанные лишь на внешнем представлении о функциях родителя, семейной роли и воспитании подрастающего поколения. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной практике психологических служб.

Ключевые слова: семья, родительство, установки, ожидания, представления, материнство, отцовство, молодежь.

© Вагапова А. Р., 2015

Введение

Качеству родительства в современном обществе уделяется большое внимание наряду с вопросами семьи и детско-родительских отношений. Проблема целенаправленного изучения отношения молодежи к материнству и отцовству, родительским установкам и ожиданиям в научном плане до сих пор остается открытой. Ряд исследователей выявили, что родительство входит в структуру субъективного благополучия личности [1, с. 125], при этом большинство авторов подчеркивают роль именно осознанного родительства.

В статье мы обратились к изучению представления о родительстве в совокупности с установками о нем. Поскольку данные представления складываются не сразу, а на протяжении длительного времени, предшествующего реальному родительству, необходимо выявить качество представлений, а также возможное влияние половых отличий на эти представления. На наш взгляд, подобные исследования актуальны в силу сложной демографической ситуации в нашей стране и инфантильности значительной части молодежи.

Теоретический анализ проблемы

Исследователи неоднократно подчеркивали, что родительство – это довольно сложный феномен, включающий в себя не только эмоциональную составляющую, но и представления, установки, которые реализуются в практике родительства. Так, Р. В. Овчарова предполагает, что в развитой форме родительство включает: ценностные ориентации супругов (семейные ценности); родительские: установки и ожидания, отношение, чувства, позиции, ответственность, стиль семейного воспитания [2, с. 8].

Родительские установки и ожидания являются одной из важных составляющих феномена родительства; они представляют собой определенный взгляд на свою роль родителя, включающий, в том числе, и репродуктивный компонент установки, основанный на когнитивном, эмоциональном и поведенческом компонентах. Родительские ожидания тесно связаны с родительскими установками, они предполагают право ожидать от других признания их ролевой позиции родителей, соответствующего поведения окружающих, согласованного с их ролью. Как совокупность установок родительские позиции существуют в трех планах: эмоциональном (доминирующий эмоциональный фон, суждения и оценки реального образа ребенка, своих родительских позиций и взаимодействия родители – дети), когнитивном (представления о реальном и идеальном образе ребенка, о существующих позициях родителя, о своей родительской позиции) и поведенческом (коммуникативные позиции родителей, прогностический аспект – планирование дальнейшего взаимодействия с ребенком) [3, с. 23].

Выборка, методики и методы исследования

Выборка исследования включала в себя студентов старших курсов высших учебных заведений г. Саратова (Саратовского государственного университета, Саратовского технического университета, Поволжского института управления им. П. А. Столыпина) в количестве 60 человек, из них 30 девушек и 30 юношей. Возраст респондентов от 20 до 24 лет, респонденты в браке не состоят. Были использованы следующие методы сбора эмпирических данных: модифицированный вариант методики «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири, адаптированный Л. Н. Собчик, в модификации Р. В. Овчаровой, для изучения отношения к себе как идеальному родителю (родительству) и отношения к себе как реальному родителю; методика PARI (Parental attitude research instrument) Е. С. Шеффера и Р. К. Белла, адаптированная Т. В. Нещерет, в модификации Т. В. Архиреевой, методика Р. Г. Овчаровой «Представления об идеальном родителе».

Результаты исследования и их обсуждение

Нами было выдвинуто предположение, что на представления о материнстве и отцовстве влияют половые различия. В связи с этим выборка испытуемых была поделена по принципу половой принадлежности. Было также проведено исследование с помощью авторской анкеты: респондентам предлагалось ответить на вопрос, что такое, по их мнению, материнство и отцовство. Результаты ответов респондентов были занесены в таблицы, после чего проводился контент-анализ представлений молодежи о материнстве и отцовстве.

Структура представлений о материнстве и отцовстве включает ядерные и периферийные компоненты, а также те, которые обладают качественной центральностью. Нами была выявлена структура представлений о материнстве в группе юношей. Элемент ядра структуры их представлений о материнстве представлен такими характеристиками, как рождение, воспитание ребенка и проявление ответственности. Следующий элемент, обладающий качественной центральностью, содержит такие компоненты материнства, как проявление заботы и любви к ребенку, помощь ему. Элемент периферии включает следующие характеристики материнства: материальное обеспечение семьи; возможность обучения ребенка чему-либо; материнство как самопожертвование.

Структура представлений девушек о материнстве включает в себя следующие элементы: ядро – рождение и воспитание ребенка, проявление любви и заботы; следующий элемент – проявление

помощи, обучение ребенка и ответственность; на периферии материальное обеспечение семьи, самопожертвование.

Проанализировав ответы респондентов, мы выявили, что юноши и девушки считают материнством, прежде всего, рождение и воспитание ребенка. Различие в том, что юноши видят в материнстве большую ответственность, а девушки отдают предпочтение проявлению заботы и любви, положительных чувств по отношению к ребенку, а затем уже рассматривают материнство как ответственность. Это говорит о том, что необходимым и важным для будущих матерей является эмоциональный компонент родительства, в то время как для будущих отцов более важным компонентом материнства является ответственность за воспитание и развитие ребенка.

Девушки в большей степени, чем юноши, видят в материнстве возможность обучения ребенка чему-либо и помощи ему. Можно предположить, что это связано с тем, что матери уделяют больше времени занятиям с ребенком, выполняют с ним задания, делают уроки, готовят к школе и т. д.

Также юноши, в отличие от девушек, более склонны к тому, что материнство – проявление самопожертвования. Это можно объяснить тем, что после рождения ребенка и в первые годы его жизни женщина полностью отдает себя заботе о нем, удовлетворяет потребности и желания младенца, игнорируя свои, и уделяет меньше внимания своему супругу.

Были проанализированы ответы респондентов, касающиеся их представлений об отцовстве. Структура этих представлений у юношей определяется следующим образом: наиболее важными компонентами респонденты считают проявление защитной функции, материальное обеспечение семьи; далее следуют характеристики отцовства с точки зрения участия в рождении и воспитании ребенка, проявлении заботы о семье; и последний компонент структуры – это выстраивание и сохранение положительных отношений с ребенком, ответственность.

Рассмотрим структуру представлений девушек об отцовстве: наиболее важным его компонентом девушки считают проявление заботы о своей семье. Менее важными его характеристиками – проявление защиты своей семьи, выстраивание положительных отношений с ребенком и материальное обеспечение семьи. На последнем месте находятся проявление ответственности, участие в рождении и воспитании ребенка.

Таким образом, по результатам сравнительного анализа были установлены различия в представлениях об отцовстве: у юношей данный феномен включает в основном такие характеристики, как защита и материальное обеспечение своей семьи. Это связано с тем, что мужчины, как правило, выполняют в своей семье экономическую функцию, т. е. работают, делают карьеру и зарабатывают средства для обеспечения своих близких, выполняя еще и защитную функцию: так исторически сложилось, что мужчина – это защитник и добытчик. Девушки же уверены, что отцовство – это, прежде всего, забота о своей семье, проявляющаяся в эмоциональной и физической поддержке ее членов, помощь, понимание и принятие сложных ситуаций.

В определении феномена отцовства меньше всего у юношей и больше у девушек проявлен фактор выстраивания и сохранения положительных отношений с ребенком и компонент ответственности, т. е. молодые люди полагают, что бóльшая ответственность лежит на матери ребенка из-за большего контакта с ним и ее осведомленности о его потребностях. Девушки считают, что отцовская ответственность должна быть подкреплена и соответствующими отношениями с ребенком – доверием, близостью, любовью, пониманием, которые должны формироваться и развиваться в течение всей его жизни. Здесь очевидно рассогласование представлений юношей и девушек, несоответствие ожиданиям, т. е. некий конфликт представлений.

Таким образом, в представлениях юношей и девушек об отцовстве и материнстве существуют различия, которые определяются разными потребностями мужчин и женщин, связанными с родительством, несхожим ролевым исполнением, а также функциональной нагрузкой в семье.

В результате проведенного исследования с помощью модифицированной методики Т. Лири («Я-реальный» и «Я-идеальный» родитель) среди юношей и девушек были выявлены значимые различия в представлениях об идеальном отцовстве и материнстве (табл. 1).

Реальный образ себя как отца у юношей представлен следующими характеристиками: авторитарностью (властность, доминантность, энергичность, требование уважения к себе), альтруистичностью (принятие ответственности, деликатность, доброта), эгоистичностью (ориентация на себя, склонность к соперничеству, независимость, себялюбие). Меньше всего юноши склонны к зависимости от других, а также к подчинению и подозрительности (рис.1).

У девушек характеристика себя как реального родителя несколько отличается от представлений об идеальном образе родителя. Так, реальный образ себя как будущей матери у девушек включает, прежде всего, такие характеристики личности, как альтруистичность (принятие ответственности, деликатность, доброта, проявление эмоционального отношения к людям в сострадании), авторитарность (доминантность, энергичность, стремление занимать лидерские позиции, успешность в делах), дружелюбность (инициативность, энтузиазм в достижении целей, стремление помогать, заслужить признание и любовь, общительность, проявление теплоты и дружелюбия в отношениях). Менее всего в реальном образе «я» девушек наблюдается стремление к подозрительности, обидчивости, склонности к сомнению во всем, а также стремление к подчинению и зависимости (см. рис. 1).

Таблица 1

Средние значения типов реального и идеального родителя

Шкала	Юноши				Девушки			
	Тип родителя							
	Реальный		Идеальный		Реальный		Идеальный	
	С	РЗ	С	РЗ	С	РЗ	С	РЗ
Авторитарный	7,5	9,5–4,5	7,8	10,8–4,8	6,5	2–13	7,6	10,6–4,6
Эгоистичный	7,1	9,5–4,7	6,9	8,9–4,9	5,3	0–14	5,9	8,9–2,9
Агрессивный	6,8	8,3–5,3	6,6	9,1–4,1	5,3	1–14	5,6	8,6–2,6
Подозрительный	6,3	8,6–4,0	5,1	7.2–3,0	3,3	0–16	2,1	6,1–1,9
Подчиняемый	6,3	9,5–3,1	4,7	6,7–2,9	4,8	0–11	4,1	6,8–1,4
Зависимый	5,9	8,9–2,9	5,0	7,3–2,7	4,8	2–9	3,9	6,9–0,9
Дружелюбный	6,7	9,3–4,1	7,3	10,3–4,3	7,4	2–16	7,1	10,1–4,1
Альтруистический	7,3	10,2–4,4	7,7	10,7–4,7	7,7	2–12	7,4	9,6–5,4

Примечание. С – среднее значение, РЗ – разница значений.

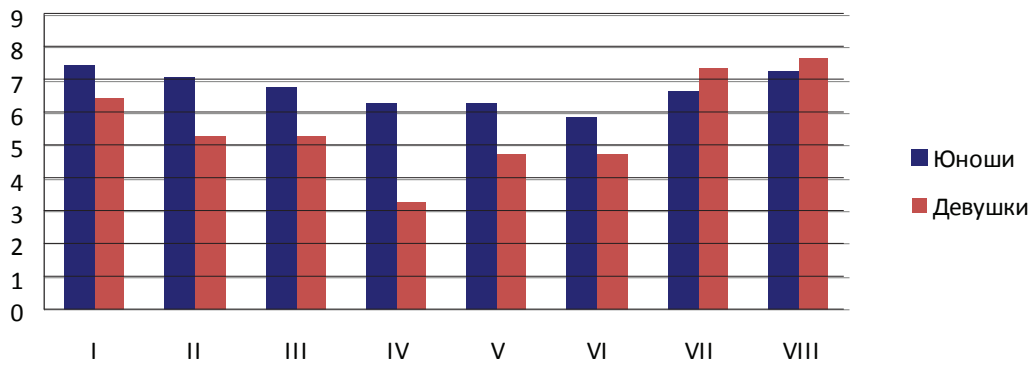


Рис. 1. Средние значения «реальный» родитель по октантам: I – авторитарный; II – эгоистичный; III – агрессивный; IV – подозрительный; V – подчиняемый; VI – зависимый; VII – дружелюбный; VIII –альтруистический

В целом можно сказать, что образ себя как реального родителя у девушек более гармоничен и позитивен, так как преобладают положительные качества альтруистичности, дружелюбности, но в сочетании с авторитарностью, т. е. доминированием родительской позиции. Образ реального родителя у юношей, в первую очередь, авторитарен, показывает стремление руководить, быть лидером в семье и определять стиль воспитания, а затем уже быть добрым и заботливым, но не забывать о себе, быть ориентированным на себя и уделять внимание собственной личности.

Теперь перейдем к рассмотрению представлений об идеальном родителе. Идеальный родитель в представлениях юношей должен быть уверенным в себе и энергичным человеком, который стремится научить чему-либо своего ребенка, требует от него уважения к себе как родителю, стремится быть наставником. В то же время он обладает такими качествами, как ответственность, деликатность, отзывчивость и мягкость, касающимся воспитания своих детей, а также стремится быть независимым, ориентированным на себя, проявляющим склонность к соперничеству.

Идеальный родитель в представлениях девушек также характеризуется как уверенный в себе, упорный, настойчивый, проявляющий тенденции к лидерству наставник своего ребенка. В то же время он отличается добротой, стремлением заботиться о ребенке, хочет помогать и сопереживать ему. Также идеальный родитель должен быть склонным к сотрудничеству, гибким и компромиссным при решении конфликтных ситуаций и проявлять теплоту и дружелюбие в отношениях с детьми (рис. 2).

Таким образом, при проведении сравнительного анализа представлений молодежи о будущем материнстве и отцовстве с помощью методики Т. Лири было выявлено, что и юноши, и девушки в представлениях об идеальном образе отца и матери, соответственно, выделили такие характеристики личности, как уверенность в себе,

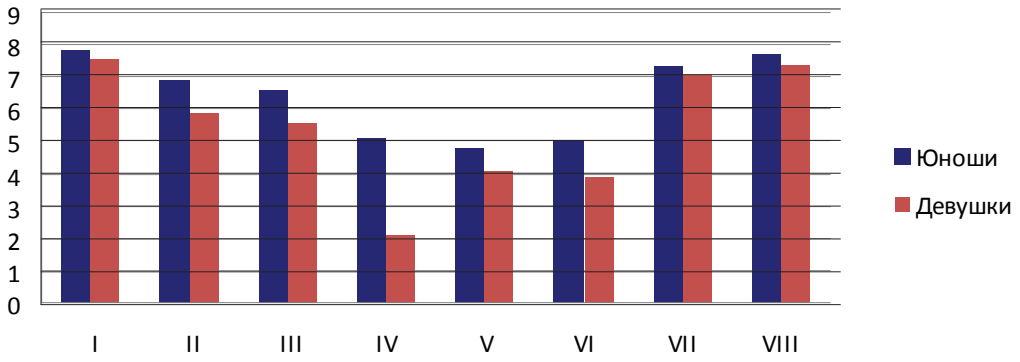


Рис. 2. Средние значения «идеальный» родитель по октантам: I – авторитарный; II – эгоистичный; III – агрессивный; IV – подозрительный; V – подчиняемый; VI – зависимый; VII – дружелюбный; VIII –альтруистический

настойчивость в достижении целей, проявление лидерских качеств, т. е. доминантность. Здесь видна тенденция соперничества и борьбы за лидерство как параметр ролевой структуры семьи.

Также для респондентов важным является стремление к заботе и уходу за своим ребенком, сопереживание и высокий уровень вербализации, т. е. проявление альтруистичности как желание быть лучше, стремление быть близким к идеалу отцом/матерью. У девушек так же, как и в представлении себя как реального родителя, важен компонент «дружелюбность», а у юношей вместо эгоистичности реального образа родителя выявлено стремление к дружелюбности, т. е. желание преодолеть ориентацию только на себя и обратить внимание на более положительную характеристику качеств родителя.

Для уточнения значений «Я-реального» и «Я-идеального» образа матери и отца у девушек был проведен корреляционный анализ по методике Т. Лири (табл. 2).

В выборке девушек наблюдается зависимость показателей агрессивности «Я-реального» и эгоистичности «Я-идеального» образа матери. Это означает, что чем больше проявлений агрессивности в образе реального родителя, т. е. склонности к соперничеству, ориентации на себя, тем больше проявлений эгоистичности в образе идеального родителя, который обладает упорством, настойчивостью, упрямством в достижении целей.

Склонность к зависимости (я-реальное) коррелирует с агрессивностью (я-идеальное), то есть чем выше зависимость, тем выше агрессивность. Это можно объяснить тем, что при склонности к конформности, доверчивости, неуверенности в себе и зависимости у девушек растет желание видеть в образе идеальной матери более агрессивную, уверенную в себе, настойчивую и энергичную личность.

В целом выявлена тенденция к проявлению в родительстве, а именно в материнстве таких черт, как эгоистичность и агрессивность, т. е. проявление ориентации в основном на себя, перекладывание трудностей на окружающих, рост раздражительности, требовательности. Возможно, это связано с прообразом материнства в родительской семье и бессознательным перенесением его в структуру убеждений, взглядов и представлений о материнстве.

Теперь перейдем к рассмотрению значимых корреляционных связей в выборке юношей по методике Т. Лири и PARI (табл. 3).

Таблица 2

Значимые корреляционные связи в выборке девушек

Характеристика корреляционной связи	*r*
Агрессивность (реальное) – Эгоистичность (идеальное)	0,630
Зависимость (реальное) – Агрессивность (идеальное)	0,680
Зависимость (реальное) – Эгоистичность (идеальное)	0,671

Таблица 3

Значимые корреляционные связи в выборке юношей

Характеристика корреляционной связи	*r*
Дружелюбность (реальное) – Самопожертвование матери (PARI)	0,601
Вербализация (PARI) – Желание иметь хорошую мать для своих детей, любящую их	0,633

По фактору «дружелюбность» (Я-реальное) есть тенденция к взаимосвязи с параметром «самопожертвование матери». Стремление юношей быть со всеми дружелюбными, общительными, возможно, легкомысленными и избегающими семейных проблем и обязанностей, связанных с родительством, приводит к пониманию того, что мать ребенка может чувствовать себя в роли «жертвы» семьи, склонной к переживаниям по поводу необходимости отдавать много времени семейным заботам, уделять внимание воспитанию детей, вести домашнее хозяйство одной, не полагаясь на помощь мужчины-отца.

Уровень вербализации как проявление эмпатии, сочувствия и сопереживания ребенку, умение и желание общаться с ним, знать его чувства коррелирует с желанием иметь для своих детей хорошую мать, которая бы любила и заботилась о них. Это может говорить о том, что молодые люди считают необходимым проявление положительных чувств к своим детям и со стороны супруги, которая должна быть также внимательна и заботлива по отношению к ним.

Таким образом, можно сделать вывод, что респонденты ориентированы в большей степени на внешнее проявление родительства и в меньшей – на возможные трудности при реализации материнства и отцовства. Это можно объяснить тем, что средний возраст респондентов – 21 год, соответственно, отсутствует реальный опыт общения с собственным ребенком, а мотивация его появления слаба. В связи с этим также прослеживается желание переложить решение проблем на партнера.

Рассмотрим результаты, полученные с помощью методики Р. В. Овчаровой «Идеальный родитель» (табл. 4).

Таблица 4

Результаты исследования юношей и девушек с помощью методики «Идеальный родитель»

Показатель	Аспект					
	Когнитивный		Эмоциональный		Поведенческий	
	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки
Среднее	19,0	19,5	16,4	19,8	19,9	20,0
Стандартное отклонение	4,1	8,5	3,9	7,0	7,0	7,7
Разброс данных	23,1–14,9	28,0-11,0	20,3–12,5	26,8–12,8	23,6–16,2	27,7–12,3

В целом можно сказать, что ответах юношей и девушек примерно в равной степени выражены когнитивный и поведенческий аспекты, при этом наблюдается незначительное преобладание поведенческого. Это можно объяснить тем, что идеальный отец/мать, по мнению респондентов, должен реализовывать себя в отцовстве и материнстве как в деятельности, касающейся ухода, материального обеспечения, воспитания и обучения ребенка. Также необходимым здесь является и выстраивание положительного взаимодействия и отношений с супругом/супругой как родителем общего ребенка, планирование и вырабатывание совместного стиля семейного воспитания.

Еще одним важным компонентом идеального отцовства/материнства, по мнению респондентов, является когнитивный компонент – это знания, получаемые в ходе планирования семьи, ребенка, осознание своих родительских обязанностей и функций.

Анализируя полученные результаты, необходимо отметить, что менее всего у юношей, в отличие от девушек, выражен эмоциональный компонент. Он представлен родительскими чувствами, отношением родителя к ребенку, а также отношением к супругу/супруге, как к родителю их общего ребенка: это субъективное ощущение себя как матери или отца. Наименьшую выраженность этого компонента можно объяснить отсутствием у респондентов собственных детей, по отношению к которым эмоции и чувства со стороны будущих отцов могли бы проявиться, именно поэтому наиболее высока ориентация респондентов на поведенческий компонент, т. е. на поведение родителя как социально желаемое, и на когнитивный компонент с еще не сложившимся до конца мотивационным аспектом планирования семьи и детей.

Таким образом, обобщив полученные результаты, можно сделать вывод о том, что структура представлений о материнстве и отцовстве, а также отношения к различным сторонам семейной жизни, в том числе отношения к ребенку и жизни в семье, у юношей и девушек различны. Представление об отце, прежде всего, как о защитнике, добытчике, а о матери как о воспитателе и помощнике ребенка в совокупности с такими качествами идеального родителя, как упорство, стремление быть главным, ориентированным на себя, но в то же время добрым и готовым помочь – оптимальный образ родителя, с точки зрения юношей. В отцовстве они видят незначительное проявление ответственности со своей стороны, поэтому происходит ее перекладывание на потенциальную супругу, которая, в свою очередь, склонна к ощущению самопожертвования.

Материнство для девушек – это рождение ребенка, его воспитание с незначительным участием в этом процессе супруга. Наблюдается тенденция к ориентации на себя, требовательность к ребенку

в сочетании с любовью и заботой по отношению к нему, а также преобладание поведенческого компонента родительства в виде материального обеспечения семьи, воспитания, обучения детей и ухода за ними.

В общем материнство и отцовство для молодежи – понятие абстрактное и не осмысленное до конца. В представлениях как юношей, так и девушек проявлены стереотипные умозаключения о материнстве и отцовстве, основанные лишь на внешнем представлении о функциях родителя, семейной роли и воспитании подрастающего поколения.

Заключение

Показано, что различия в представлениях юношей и девушек об отцовстве и материнстве, т. е. половые различия, связаны с действующими социокультурными представлениями о том, каким должен быть мужчина как отец и женщина как мать, а также с определенными потребностями мужчин и женщин, связанных с родительством. Сравнительный анализ представлений «Я-реального» и «Я-идеального» образа матери/отца показал, что у девушек образ реального родителя более демократичен, чем у юношей. Образ же идеального родителя респондентов схож: есть тенденция к соперничеству и борьбе за лидерство в семье, а также стремление быть более альтруистичным, т. е. добрым и мягким родителем. Также было выявлено, что и юноши, и девушки думают в большей степени о внешнем проявлении родительства и в меньшей – о возможных трудностях в реализации материнства и отцовства, что объясняется отсутствием реального опыта общения с собственным ребенком и слабой мотивацией его появления. В связи с этим также прослеживается желание переложить решение проблем на партнера.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект «Структура и предикторы субъективного благополучия личности: этнопсихологический анализ» (№ 14-06-00250а).

Библиографический список

1. *Бочарова Е. Е.* Этнопсихологические детерминанты социальной активности студенческой молодежи // Психология обучения. 2012. № 11. С. 124–132.
2. *Овчарова Р. В.* Психологическое сопровождение родительства. М., 2003. 319 с.
3. *Филиппова Г. Г.* Материнство и основные аспекты его исследования в психологии // Вопр. психологии. 2001. № 2. С. 22–37.

Image of Maternity and Paternity and Parental Attitudes in the Youth

Alfiya R. Vagapova
Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: al_fiya@bk.ru

The article analyzes theoretical approaches to understanding the process of the development of image of parenthood. It reveals the gender differences in the ideas of maternity and paternity, and also in parental mindset and expectations. The research sample group consisted of 60 respondents (30 young men and 30 girls age 20-24 years). The complex of methods has been used: modified version of diagnostic method for interpersonal relationships by T. Leary, adapted by L. N. Sobchik modified by R. V. Ovcharova, PARI method by E. S. Sheffer and R. K. Bell adapted by T. V. Nesheret, modified by T. V. Arkhireeva, method by R. G. Ovcharova «Idea of a perfect parent», and methods of comparative analysis. These methods allowed to point out the fact that maternity and paternity for the youth are abstract not fully comprehended notions. Both the young men and girl show stereotypical attitudes to maternity and fraternity based on the superficial ideas of parents' functions, family role, and education of children. Applied aspect of the problem under research may be put to practice in counselling practice of psychological services.

Key words: family, parenthood, attitudes, expectations, ideas, maternity, paternity, youth.

References

1. Bocharova E. E. *Etnopsikhologicheskie determinanty sotsial'noy aktivnosti studencheskoy molodezhi* (Ethnopsychological determinants of students youth's social activity). *Psikhologiya obucheniya* (Educational psychology), 2012, no. 11, pp. 124–132 (in Russian).
2. Ovcharova R. V. *Psikhologicheskoe soprovozhdenie roditel'stva* (Psychological maintenance of parenthood). Moscow, 2003. 319 p. (in Russian).
3. Filippova G. G. *Materinstvo i osnovnye aspekty ego issledovaniya v psikhologii* (Motherhood and main aspects of its research in psychology). *Voprosy Psychologii* (Voprosy Psychologii), 2001, no. 2, pp. 22–37 (in Russian).

УДК 316.65

АНАЛИЗ ХАРАКТЕРИСТИК НАДЕЖДЫ В АРТЕФАКТАХ КУЛЬТУРЫ

Т. Ю. Фадеева

Фадеева Татьяна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: Fadej_TU@rambler.ru

Представлены результаты теоретического и эмпирического исследования характеристик надежды. Применение контент-анализа 158 русских пословиц и поговорок, 277 афоризмов, популярных у современных людей, а также сравнительного анализа позволило выявить, что, по сравнению с фольклорным языковым сознанием, у современных людей прослеживается тенденция снижения положительного отношения к надежде, а также появляется ее амбивалентная оценка. Отмечено, что четко прослеживаются векторы надежды: позитивный и негативный, активный и пассивный. Основными характеристиками пассивной надежды являются бездействие надеющегося, ожидание и будущее; активная надежда характеризуется побуждением к действию, стремлением к цели, внутренней готовностью личности к активности и его персональной действенностью. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть использован в дальнейших исследованиях в области позитивной психологии.

Ключевые слова: надежда, характеристики надежды, артефакты культуры.

К постановке проблемы

Надежда как один из важнейших экзистенциалов человеческого бытия выражает фундаментальную характеристику нашей жизни, является одним из факторов оптимистического мироощущения человека, помогает позитивно настроиться на будущее, образуя преграду перед разрушительным воздействием на психику отчаяния и безнадежности. С одной стороны, надежда помогает человеку преодолевать трудности, избегать депрессии, с другой стороны, достижение желаемого возможно только благодаря усердному труду, силе воли или с помощью других форм активности личности.

Так является ли надежда для человека благом? Способствует ли она психическому и физическому здоровью? Помогает ли людям решать проблемы? Данные вопросы становятся актуальными особенно в современном мире – в эпоху социального кризиса, характеризующуюся существенными изменениями в культуре, бытии человека, что, несомненно, влияет на сознание общества.

В науке пока нет определенного ответа на поставленные вопросы, как и нет единого понимания природы надежды. Ученые рассматривают ее довольно разнопланово, как: эмоцию [1], мотивационное состояние [2], динамическую когнитивно-мотивационную систему [3], интегральный социально-психологический феномен [4] и пр.

В социологии, культурологии, лингвистике ученые характеризуют надежду как одну из особенностей национального характера русских [5, 6]. И. А. Джидарьян было высказано предположение, что именно продолжавшийся веками «недобор» счастья в жизни русского народа компенсировался развитием в его психике таких структур, как надежда и вера, которые стали источниками положительных эмоций в повседневной жизни людей [7]. В русской культуре четко прослеживается противопоставление двух типов надежд: доброй надежды как позитивной ценности и ее противоположности – пустой надежды [5].

В толковом [8], как и в психолого-педагогическом словаре [9], в определении понятия «надежда» выделяются две характеристики: ожидание, т. е. устремленность в будущее, и уверенность в позитивном исходе этого ожидания. Эти характеристики перекликаются с определением, предложенным Б. Спинозой, который писал, что надежда – «непостоянное удовольствие, возникшее из образа будущей или прошедшей вещи, в исходе которой мы сомневаемся» [10, с. 32–33]. Философ рассматривал надежду в континууме удовольствия в противовес страху, который трактовался как «непостоянное неудовольствие, также возникшее из образа сомнительной вещи» [10, с. 32–33]. При разрешении сомнения (внутреннего конфликта) возникает эффект снятия имеющегося напряжения, переживаемый как удовольствие, иными словами, надежда переходит в удовольствие, страх – в отчаяние. Из этого определения вытекает еще одна характеристика надежды: чувство сомнения в исходе.

Следует отметить, что сомнение возникает в двух случаях: когда отсутствует достаточная информация, необходимая для прогнозирования совершаемого события, либо когда возникает опасение за успех осуществляемой деятельности, т. е. актуализируется когнитивная составляющая надежды. Состояние сомнения зависит от предыдущего опыта человека, усиливается при негативном и уменьшается при позитивном опыте [2].

Э. Лассан, анализируя концепт «надежда», фиксирует три значения: во-первых, он используется в ситуациях «суженных возможностей», т. е. когда говорящий знает о достаточном количестве негативных факторов, в отличие от глагола «надеяться», который выражает большую степень уверенности говорящего в осуществлении события; во-вторых, «надежда» является средством достижения цели, им может быть лицо или событие и,

© Фадеева Т. Ю., 2015

в-третьих, слово «надежда» употребляется, когда субъект находится в предельно трудной ситуации, связанной с отсутствием благоприятных перспектив развития и воспринимаемой как драматическая [5]. Состояние надежды взаимосвязано с тем, как человек оценивает свою жизнь, однако надежда не всегда сопряжена с оптимистическим взглядом на жизнь [11].

В истории философии и религии надежду рассматривают, прежде всего, как одну из экзистенциальных ценностей, наряду с Верой и Любовью. Однако в культуре, в философской и психологической литературе встречаются как позитивные, так и негативные взгляды на функции и значение надежды в жизни человека. Надежда в противовес жизнеутверждающей силе в альтернативных концепциях предстает как самообман, самомнение, замедляющие и делающие невозможным саморазвитие человека [12, 13].

Довольно разнообразны и определения понятия «надежда» в психологической науке. Например, К. Р. Снайдер надежду определяет как «процессы мышления по поводу собственных целей, мотивационные процессы, продвигающие личность в сторону этих целей (мотивационное напряжение), и способы достижения этих целей (пути)» [3]. Иными словами, надежда помогает находить пути к желаемым целям, мотивирует использовать эти пути и вселяет уверенность.

В социальной психологии под надеждой понимают психосоциальное качество личности, служащее основой для осознания смысла своего существования. Надежда взаимно связана с чувством базисного доверия, которое закладывает фундамент для переживаний и возникновения других чувств во взрослой жизни человека, превращается в способность верить [14]. Наряду с перечисленными выделяют такие характеристики надежды, как: временная открытость, терпение, непринятие капитуляции, вера в реальность и волю, активность при ожидании [15].

Э. Фромм выделяет два вида надежды: активную и пассивную [16]. Пассивная (скрытая безнадежность) – это надежда на время, основными категориями которой являются ожидание и будущее, активная характеризуется внутренней установкой личности на собственную активность. Также ученый указывает на парадоксальность надежды, считая, что с данным понятием не сопоставимы не только пассивное ожидание, но и форсирование событий [16]. Надежда как психическое состояние одновременно является и переживанием, и внешним действием. Если человек только переживает надежду, выжидая, надеясь на время, но не проявляет активности, трудно говорить о состоянии надежды. С другой стороны, возможны действия, внешне имеющие вид надежды: пренебрежение реальностью, авантюризм, но не сопровождаемые переживанием надежды, веры в успех, и поэтому их также трудно отнести к этому понятию.

Несмотря на то, что тематика работ, связанных с проблемой надежды, довольно разнообразна, изучению представлений о ней посвящено не так много психологических исследований. Но именно это изучение дает возможность через образы окружающего предметного мира прогнозировать жизненные перспективы, определяющие поведенческие стратегии становления субъекта деятельности.

Личность в своей основе представляет собой целостную систему смысловой регуляции жизнедеятельности, которая реализуется через отдельные смысловые структуры и процессы, необходимые во всех проявлениях человека [17].

Одной из основных форм культуры, в которых сохраняются и транслируются смыслы, являются артефакты. Согласно концепции артефактов М. Коула, они и действия не могут существовать отдельно друг от друга, следовательно пословицы, близкие архетипическим образованиям психики, и афоризмы, несущие в себе совокупный общественный опыт, отражают структуры обыденного, житейского сознания и определяют поведение человека. Анализ русских пословиц и поговорок, а также афоризмов делает возможным изучение особенностей человеческой психики в контексте культуры.

Цель данной статьи в том, чтобы выявить характеристики надежды в артефактах культуры, а также сравнить представления о надежде в русской народной и современной культуре.

Выборка и методы исследования

Нами был проведен контент-анализ русских пословиц, поговорок и афоризмов, популярных у наших современников. В качестве источников были выбраны сборник пословиц, поговорок, речений, присловий, чистоговорок, загадок, поверий и проч. В. И. Даля и также интернет-сайты: «Жемчужины мысли» и «Цитаты и афоризмы». Мы выбрали 158 русских пословиц и поговорок, содержащих «надежду» как смысловую единицу. Следует отметить, что из общего массива были выбраны пословицы, которые непосредственно содержали слова «надеяться» и «надежда», а также значение которых могло быть отражено пословицей в целом, кроме того были проанализированы 277 афоризмов, содержащих слова «надежда» и «надеяться», которые цитируются в социальных сетях.

Результаты исследовния и их обсуждение

В результате контент-анализа все выбранные пословицы мы условно разбили на несколько смысловых групп, удельный вес смысловых значений следующий: надежда на Бога (0,22), надежда на случай, авось (0,21), надежда на себя, на свою активность (0,21), надежда на другого (0,03), на-

дежда как ожидание (0,18), надежда как вера в лучшее (0,11), надежда как терпение (0,04).

В русской народной культуре наибольший удельный вес понятия «надежда» зафиксирован в группе, где основным смысловым значением является «надежда на Бога», на втором месте «надежда на случай, авось», на третьем – «надежда на себя, на свою активность». Наименьший удельный вес имеет группа со смысловым значением «надежда на другого» (на правителя, царя, работника, соседа). Выделенные группы объединяются по смыслу, определяя возможный объект надежды (Бог, случай, авось, я сам, другой) и ее характеристики (ожидание, терпение, вера).

По степени активности/пассивности надежды выбранные пословицы имеют следующие удельные веса: первая – 0,21 (представлена смысловой группой «надежда на себя, на свою активность»); вторая – 0,79. Основными характеристиками пассивной надежды являются бездействие надеющегося, время и будущее, а активная надежда характеризуется внутренней готовностью личности к активности.

Отобранные пословицы имеют как положительную оценку надежды с (0,86), так и отрицательную – 0,14; как видим, доминирует положительное отношение над отрицательным. Для сравнения был проведен контент-анализ популярных пословиц, афоризмов и высказываний с целью выявить наиболее распространенные варианты смысла слова «надежда» в современной культуре.

В этих высказываниях отразился как оптимистический взгляд на надежду с удельным весом (0,65), так и пессимистический – (0,27). Кроме того, есть афоризмы с амбивалентным отношением к надежде (0,08). В них подчеркивается, что надежда иногда помогает выжить, а иногда мешает жить, что надежда эффективна, однако возникает опасность иллюзорных, неоправданных надежд.

В современной культуре доминирует положительное отношение к надежде над отрицательным, но в современных афоризмах наблюдается тенденция снижения положительного отношения к надежде и появляется ее амбивалентная оценка.

Афоризмы с оптимистическим и пессимистическим отношениями к надежде условно были разбиты на две группы: характеристики надежды (192 высказывания) и ее значимость в жизни человека (63). При анализе последней группы было замечено, что позитивная оценка в данной выборке составила 73%, а негативная – 27%. Первая группа из этих двух была подвергнута дальнейшему смысловому анализу и по степени активности/пассивности надежды разделена на две категории, имеющие следующие удельные веса: надежда пассивная – 0,8, надежда активная – 0,2. На основании полученных данных можно утверждать, что по степени активности/пассивности надежды в традиционной культуре русского народа и у наших современников отношение к надежде аналогичное.

В результате дальнейшего контент-анализа афоризмы, содержащие характеристики надежды, были, условно разбиты на несколько смысловых подгрупп. Следует отметить, что, в отличие от традиционной русской культуры, в современной наблюдается большее разнообразие характеристик надежды, что вызвало определенные трудности в их группировке. Однако мы условно выделили следующие смысловые подгруппы: «надежда как ожидание» (0,04), причем такая трактовка наблюдается как в положительном, так и в отрицательном смыслах оценивания данного феномена. Самой большой смысловой подгруппой с негативным взглядом на надежду является «надежда как зло, глупость» (0,09); далее степени снижения удельного веса: «надежда как иллюзия» (0,08), «надежда как бессилие, отсроченное разочарование» (0,05), «надежда как страх» (0,04), «надежда как мука» (0,03). Все афоризмы этих подгрупп описывают пассивную надежду.

Смысловые подгруппы с позитивным взглядом на надежду делятся по степени активности/пассивности и более разнообразны по содержанию, но включают много единичных афоризмов, отличных друг от друга по смыслу, например, «надежда на Бога», «надежда на другого», «надежда-терпение», «надежда-авось», «надежда-оптимизм», «надежда-определенность». Выделенную нами подгруппу «надежда как ресурс, источник внутренней силы» (0,03) можно отнести и к активной и к пассивной (0,03 и 0,10).

Афоризмы с признаком активности надежды можно разбить на подгруппы, отделяя возможный объект надежды Я-сам («надежда на себя» – 0,05) от её характеристик («побуждение к действию» – 0,06, «стремление к цели, работа» – 0,04), что будет полезно для дальнейшего исследования.

Группу афоризмов с признаком пассивности надежды можно разбить на подгруппы: «надежда как вера в лучшее» (0,27), отождествление надежды с жизнью (0,09), «надежда на судьбу» (0,02).

В отличие от традиционной русской культуры, где основными объектами надежды являлась высшая сила (Бог), случай, русский авось, а также сам человек, его активность, современный человек в основном надеется на себя, на свои силы.

В современном сознании появляются более разнообразные характеристики надежды, которые отражают как позитивную, так и негативную оценки. Чаще всего встречались афоризмы, в которых надежда описывается как вера в лучшее, подчеркивается, что опора на предыдущий опыт дает уверенность в завтрашнем дне. Следует отметить, что в русской традиционной культуре данная характеристика занимала пятое место по частоте встречаемости. В современной культуре на втором месте по частоте характеристика «надежда как ресурс, источник внутренней силы» (0,13). Современный человек отождествляет надежду с пищей, поддержкой, помощью, топливом, а также – с жизнью, считает, что надежда помогает

обрести смысл жизни (0,09). Наравне с этим люди считают, что надежда делает человека слабым, затемняет рассудок: «надежда как зло, глупость» имеет частотную характеристику 0,09. Результат крушения надежд характеризуется как негативное, отрицательное событие.

Заключение

Надежда и безнадежность сопровождают многочисленные человеческие переживания и действия, при этом чувство надежды является не только целью, но и «механизмом ее движения» (А. Н. Леонтьев). Потребность человека в надежде реализуется через «механизм» чувства и через потребность в этом чувстве.

Надежда – это не только эмоциональное состояние личности, но и социальная ценность, которая, преломляясь через индивидуальные жизненные ценности человека, выражает его чаяния и устремления, определяет основные смыслы человеческого бытия.

Характеристики надежды претерпевают существенные изменения при движении от фольклорного и традиционного к современному обыденному сознанию. Понятие «надежда» в представлениях наших современников объединяет в себе множество смыслов и смысловых оттенков, но четко прослеживается два вектора данного понятия: позитивный (положительная ценность, утешение, избавление от страданий, ресурс, жизненная сила и т. п.) и негативный (зло, самообман, иллюзия, бессилие, страх т.п.). По степени активности/пассивности можно выделить «активную надежду» и «пассивную». Основными характеристиками второй являются бездействие надеющегося, ожидание и будущее; первая характеризуется побуждением к действию, стремлением к цели, внутренней готовностью личности к активности.

Надежда является психологическим ресурсом, который пробуждает у человека желание жить, справляться с ситуацией, опираясь на это желание. Надежда-опора на деятельность человека в затруднительных ситуациях подразумевает его активность в преодолении трудностей, стремление действовать и побеждать.

Библиографический список

1. *Горбатков А. А.* Шкала надежды и безнадежности для подростков : некоторые аспекты валидности // Психол. наука и образование. 2002. № 3. С. 89–101.
2. *Ильин Е. П.* Психофизиология состояний человека. СПб., 2005. 412 с.
3. *Снайдер К. Р.* Надежда и успешность учебы в колледже // Психология обучения. 2004. № 5. С. 39–40.
4. *Мансурова И. С.* Особенности выраженности надежды в связи с удовлетворенностью жизнью и оценкой значимых событий : автореф. дис. … канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2008. 26 с.
5. *Лассан Э.* «Надежда» : семантический и концептуальный анализ // Respectus Philologicus. 2002. Т. 2 (7). URL: http://www.philology.ru/linguistics2/lassan-02.htm (дата обращения: 01.09.2014).
6. *Сикевич З. В.* «Образ» прошлого и настоящего в символическом сознании россиян // Социологические исследования. 1999. № 1. С. 87–93.
7. *Джидарьян И. А.* Психология счастья и оптимизма. М., 2013. 268 с.
8. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. 12-е изд., стер. М., 1978. 846 с.
9. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. 2013. http://psychology_pedagogy.academic.ru (дата обращения: 01.09.2014).
10. Психология эмоций. Тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. М., 1984. 288 с.
11. *Лабунская В. А.* Надежда как условие психологической безопасности личности и общества // Социальная психология и общество. 2011. № 4. С. 15–26.
12. Философы Греции. Основы основ : логика, физика, этика. М. ; Харьков, 1999. 1056 с.
13. *Ницше Ф.* Человеческое, слишком человеческое // Соч. : в 2-х т. М., 1990. Т. l. С. 231–490.
14. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. СПб., 2003. 608 с.
15. *Муздыбаев К.* Феноменология надежды // Психол. журн. 1999. Т. 20, № 3. С. 18–27.
16. *Фромм Э.* Революция надежды. Избавление от иллюзий. М., 2005. 352 с.
17. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. М., 2003. 487 с.

Analysis of Hope's Characteristics in Culture's Artifacts

Tatyana Yu. Fadeeva

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: Fadej_TU@rambler.ru

The article presents the results of theoretical and empirical investigation of characteristics of hope. Content analysis of 158 Russian proverbs and sayings, 277 popular modern aphorisms, as well as comparative analysis, allowed to find out that in comparison to folklore linguistic consciousness, there is a trend of decrease in positive attitude to hope in modern people. Hope is evaluated ambivalently. The article points out that there are two clearly distinguished vectors of hope: positive and negative; active and passive. Major characteristics of passive hope are inactiveness of a hopeful person, expectation and future, while active hope is characterized by an impulse to action, goal-orientedness, internal readiness for activeness and personal potency. The applied aspect of the problem under study can be used in further investigations in the sphere of positive psychology.

Key words: hope, characteristics of hope, cultural artefacts.

References

1. Gorbatkov A. A. *Shkala nadezhdy i beznadezhnosti dlya podrostkov: nekotorye aspekty validnosti* (Scale of hope and hopelessness for teens: some aspects of validity). *Psicho-*

logicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education), 2002, no. 23, pp. 89–101 (in Russian).

2. Il'in E. P. *Psikhofiziologiya sostoyaniy cheloveka (*Psychophysiology of human conditions). St.-Petersburg, 2005. 412 p.
3. Snayder K. R. *Nadezhda i uspeshnost' ucheby v kolledzhe* (Hope and academic success in college). *Psikhologiya obuchenia* (Educational Psychology), 2004, no. 5, pp. 39–40 (in Russian).
4. Mansurova I. S. *Osobennosti vyrazhennosti nadezhdy v svyazi s udovletvorennost'yu zhizn'yu i otsenkoy znachimykh sobytiy* : avtoref. dis. … kand. psikhol. nauk (Features an expression of hope in relation to life satisfaction and evaluation of significant events : author. diss. … candidate psychol. sciences). Rostov-on-Don, 2008. 26 p. (in Russian).
5. Lassan E. *«Nadezhda»: semanticheskiy i kontseptual'nyy analiz* («Hope»: semantic and conceptual analysis). Respectus Philologicus, 2002, vol. 2 (7). Available at : http://www.philology.ru/linguistics2/lassan-02.htm (accessed 1 September 2014) (in Russian).
6. Sikevich Z. V. *«Obraz» proshlogo i nastoyashchego v simvolicheskom soznanii rossiyan* («Image» of the past and present in a symbolic consciousness of Russians). Sotsiologicheskie issledovania (Sociological studies), 1999, no. 1, pp. 87–93 (in Russian).
7. Dzhidar'yan I. A. *Psikhologiya schast'ya i optimizma* (The psychology of happiness and optimism). Moscow, 2013. 268 p. (in Russian).
8. Ozhegov S. I. *Slovar' russkogo yazyka. 12-e izd., stereotip.* (Russian dictionary, 12th ed. stereotype). Moscow, 1978. 846 p. (in Russian).
9. *Entsiklopedicheskiy slovar' po psikhologii i pedagogike* (Encyclopedic dictionary of psychology and pedagogy). 2013. Available at : http://psychology_pedagogy.academic.ru (accessed 1 September 2014).
10. *Psikhologiya emotsiy. Teksty* (Psychology of emotions. Texts). Eds. V. K. Vilyunas, Yu. B. Gippenreyter. Moscow, 1984. 288 p. (in Russian).
11. Labunskaya V. A. *Nadezhda kak uslovie psikhologicheskoy bezopasnosti lichnosti i obshchestva* (Hope as a condition of psychological safety of the individual and society. *Sotsial'naya psikhologiya i obshestvo* (Social Psychology and Society), 2011, no. 4, pp. 15–26 (in Russian).
12. *Filosofy Gretsii. Osnovy osnov: logika, fizika, etika* (The philosophers of Greece. Cornerstone: logic, physics, ethics). Moscow, Khar'kov, 1999. 1056 p. (in Russian).
13. Nitsshe F. *Chelovecheskoe, slishkom chelovecheskoe* (Human, all too human). Soch.: v 2 t. (Collected works: in 2 vol.). 1990. Moscow, vol. l, pp. p. 231–490 (in Russian).
14. Kh'ell L., Zigler D. *Teorii lichnosti* (Theories of Personality). St.-Petersburg, 2003. 608 p.
15. Muzdybaev K. *Fenomenologiya nadezhdy* (Phenomenology of hope). Psikhol. zhurn. (Psychological journal), 1999, vol. 20, no. 3, pp. 18–27 (in Russian).
16. Fromm E. *Revolyuciya nadezhdy. Izbavlenie ot illyuziy* (The revolution of hope. Getting rid of illusions). Moscow, 2005. 352 p. (in Russian).
17. Leontev D. A. *Psikhologiya smysla : priroda, stroenie i dinamika smyslovoy realnosti* (Psychology sense : the nature, structure and dynamics of sense of reality). 2nd, rev. ed. Moscow, 2003. 487 p. (in Russian).

НАУЧНЫЙ ОТДЕЛ

ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

В. Н. Саяпин, Н. В. Саяпин

Саяпин Василий Николаевич – кандидат педагогических наук, профессор, кафедра технологического образования, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: sayapinnv@gmail.com

Саяпин Николай Васильевич – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологического образования, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: sayapinnv@gmail.com

Изложены данные теоретического анализа проблемы профессионального самосовершенствования, необходимость формирования которого обусловлена интенсивной модернизацией системы образования в России, протекающей на основе бурных социально-экономических процессов в стране и за ее пределами, а также целенаправленным развитием личности обучающегося. Представлено понимание потребности профессионального самосовершенствования будущего учителя как сложного явления, базирующегося на совокупности побуждений и условий, определяющих и регулирующих процесс ее формирования. Формирование потребности профессионального самосовершенствования как одной из основных в системе потребностей будущего учителя технологии реализовывается неотрывно от развития базовых профессиональных потребностей в определенных видах подготовки: личностной, общекультурной, психологической, коммуникативной, методологической, технологической, управленческой и т. д., что позволяет повысить конкурентоспособность учителя на рынке педагогического труда и расширить границы трудоустройства.
Ключевые слова: профессиональное самосовершенствование, формирование потребности профессионального самосовершенствования будущих учителей технологии.

Введение

Практика показывает, что существующая в настоящее время целенаправленно организуемая подготовка будущих учителей технологии уже не может охватить тот круг задач, которые встают перед преподавателями в связи с меняющимися и возрастающими требованиями. Эффективное решение этих задач возможно при опоре на выявленную в отечественной педагогике и психологии закономерность формирования личности, её усилий и резервов.

Увеличение в последнее время доли психолого-педагогических представлений в научном знании, объективная потребность поиска путей совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей с учетом современных требований к ней и нарастанием инновационных процессов в высшем образовании, повышенное внимание ученых к разработкам, освещающим проблемы развития личности, создают реальные предпосылки анализа профессионального самосовершенствования студентов, делают актуальной проблему исследования различных аспектов формирования соответствующей потребности. Рассмотрение профессионального совершенствования как специфического вида профессиональной деятельности будущих учителей предполагает обращение к нему уже в период их подготовки и выделение в виде одного из её компонентов.

© Саяпин В. Н., Саяпин Н. В., 2015

Понимание профессионального самосовершенствования как сознательного, целенаправленного процесса повышения уровня профессиональной компетентности и развития профессионально значимых качеств в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями профессиональной деятельности и личной программой развития позволяет говорить о нем как о процессе, строящемся согласно требованиям общества и профессии к личности будущего учителя. Причем эти требования должны быть несколько выше имеющихся у конкретного студента возможностей, в противном случае не возникнет предпосылок самосовершенствования в виде внутренних противоречий в процессе его ведущей деятельности, разрешение которых приводит к целенаправленному развитию собственной личности.

Таким образом, осознанное взаимодействие в этом процессе студентов с конкретной образовательной средой вуза позволяет пробудить их потребность в овладении системой профессиональных и личностных компетенций, приобретении педагогического опыта, умений адекватно оценивать свои достижения, вырабатывании личностных качеств, гарантирующих успех не только в учебной, но и профессиональной деятельности и в жизни вообще.

Профессионально-педагогическое самосовершенствование будущих учителей технологии

Т. Н. Сапожникова профессионально-педагогическое самосовершенствование студентов представляет в виде двух взаимосвязанных форм – самовоспитания и самообразования, взаимодополняющих друг друга и оказывающих взаимное влияние на характер работы будущего учителя над собой [1]. В широком смысле самовоспитание – сознательная, активная, целеустремленная работа личности по систематическому формированию и развитию положительных и устранению отрицательных качеств. Важное условие этой работы – знания личности о себе, умения адекватно оценить себя, настроить сознание на познание самого себя, что, в конечном счете, формирует её потребности, взгляды, убеждения, жизненные идеалы и цели.

Основное содержание самообразования – систематическое обновление и совершенствование имеющихся у студента знаний, умений и навыков с целью достижения желаемого уровня профессиональной компетентности. В зависимости от формы и уровня самостоятельности различают два вида самообразования – системное и автономное. Первый побуждается, направляется и управляется учебным заведением и его субъектами, самообразовательная деятельность студентов осуществляется при выполнении конкретных заданий.

Автономное самообразование представляет собой побуждение к образованию, исходя из потребностей, интересов самой личности. В этом случае личность сама ставит цели самообучения, определяет объем осваиваемых знаний и практических умений. В данном виде самообразования контроль за результатами и ходом этого процесса выступает в виде самоконтроля, самоотчета и т. д. Развивающаяся личность будущего учителя оценку своей значимости проводит на уровне самооценки и самоопределения: стремление быть лучше, уважать самого себя, быть довольным самим собой, быть уверенным в себе, в своих силах и способностях; тогда потребности в самосовершенствовании на высшем уровне могут перейти в стремление к самовоспитанию и самообразованию.

В качестве базового выберем определение профессионального самосовершенствования будущего учителя С. В. Дикановой, которая рассматривает его как целостный, разворачивающийся во времени, многокомпонентный, профессионально значимый процесс целенаправленной деятельности по непрерывному саморазвитию, сознательному управлению своим ростом, выбору целей, путей и средств его достижения, способствующий формированию индивидуальности, помогающий осмыслению передового опыта и собственной самостоятельной деятельности [2].

В исследованиях А. А. Деркача, Б. С. Гершунского, Э. Ф. Зеера, А. М. Новикова, В. В. Серикова и др. отмечается, что именно потребность является основой, определяющей интенсивность и направление развития личности. А. Г. Маслоу трактует потребность в саморазвитии личности как её желание самоосуществиться, стать тем, кем она может быть, заниматься тем, для чего она предназначена [3]. Изложенное выше позволяет потребность профессионального самосовершенствования будущего учителя определить как совокупность всех побуждений и условий, которые детерминируют, направляют и регулируют процесс профессионального самосовершенствования студента.

Данная потребность как специфический вид психической регуляции деятельности личности по своему развитию представляет сложную функциональную систему интегрированных воедино содержательных и динамических процессов, в которых отражаются основные ее функции: побуждения, направленности, регуляции и контроля выполнения. Данные функции логически взаимосвязаны с основными этапами развертывания потребности профессионального самосовершенствования: в самопознании, планировании самосовершенствования путём определения программы его протекания, в реализации программы самосовершенствования и сформулированных в ней задач, в самоконтроле

и коррекции проводимой работы над собой. Взаимосвязь обозначенных самостоятельных этапов, последовательное и полное выполнение задач на каждом из них позволит получить искомый результат в профессиональном развитии будущих учителей.

Формирование потребности профессионального самосовершенствования будущих учителей обеспечивается в органическом единстве с формированием у них базовых профессиональных потребностей в таких видах подготовки, как личностная, общекультурная, психологическая, коммуникативная, методологическая, технологическая, управленческая и т. д. Учителями в качестве основных выделяются следующие потребности: совершенствование педагогического мастерства как основание достижения целей, адекватных социальному заказу на подготовку специалистов, декларируемому на федеральном уровне в содержании «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», «Национальной доктрины образования до 2025 года», модели «Российское образование – 2020»; реализация требований ФГОС; информирование о достижениях педагогической науки, педагогов-новаторов, результатах их внедрения на практике; обобщение индивидуального педагогического опыта и его распространение. Анализ даже небольшого перечня профессиональных потребностей учителей позволяет сделать вывод о том, что они порождаются затруднениями учителей в профессиональной деятельности или их стремлениями к профессиональному росту, поэтому формирование выделенной нами потребности как приоритетной в системе потребностей будущего учителя необходимо начинать уже в вузе на ступени становления специалиста, что позволит расширить границы его трудоустройства, быть более успешным на начальном этапе осуществления профессиональной деятельности.

Формирование потребности профессионального самосовершенствования будущих учителей согласно анализу психолого-педагогической литературы представляет собой процесс, в котором аморфная одноуровневая система побуждений переходит к сложной иерархически построенной, узкая временная сфера действия побуждений к самосовершенствованию – к автономной потребности в нём, отдельные попытки в работе над собой превращаются в постоянно действующий процесс.

Чтобы этот процесс был успешен, необходимо результаты профессионального самосовершенствования студента сравнивать не с достижениями в этом направлении других учащихся, а с его прежними, оценивать личность будущего учителя по его индивидуальному вкладу в решение учебно-профессиональных задач в период подготовки. При этом важно учитывать выделенные и подробно раскрытые К. А. Абульхановой основные направления эффективного влияния на процесс развития мотивации профессионального самосовершенствования:

формирование положительных установок на профессиональное самосовершенствование;

формирование прочных знаний, умений и навыков в работе по профессиональному самосовершенствованию;

актуализация потребностей профессионального самосовершенствования у специалистов в процессе ведущей деятельности [4, с. 243–246].

В этом случае формирование потребности профессионального самосовершенствования будущих учителей технологии нами будет рассматриваться как целенаправленный процесс, ориентированный на развитие профессиональной мотивации, профессиональных качеств, рефлексии у будущих педагогов, на овладение ими знаниями и умениями самостоятельного совершенствования в практической деятельности, на включение их в самовоспитание, самообразование в период профессиональной подготовки в вузе.

Заключение

Сформированная потребность профессионального самосовершенствования будущих учителей технологии в период вузовской подготовки позволит на качественно новом уровне решать обозначенные ими самими или другими субъектами образовательного процесса профессиональные задачи, обеспечит бóльшую свободу выбора и действий в их решении и станет определенным гарантом эффективности их последующей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Сапожникова Т. Н.* Стимулирование профессионального самосовершенствования студентов в процессе организации познавательной деятельности // Ярослав. пед. вестн. 2003. № 1 (34). URL: http://www.yspu.yar/ru.pedagoka.psichologiy (дата обращения: 10.09.2014).
2. *Диканова С. В.* Актуализация потребности в личностном самосовершенствовании будущего специалиста в процессе социально-проектной деятельности // Современные проблемы психологии личности : теория и практика. URL: http://psyjournals.ru/bozhovich/issue/30151.shtml (дата обращения: 12.09.2014).
3. *Маслоу А. Г.* Мотивация и личность. М., 1999. 210 с.
4. Психология и педагогика : учеб. пособие / под ред. К. А. Абульхановой. М., 1998. 320 с.

Formation of the Need for Professional Self-Improvement of Future Teachers of Technology

Vasiliy N. Sayapin

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: sayapinnv@gmail.com

Nikolay V. Sayapin

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: sayapinnv@gmail.com

The article presents data on theoretical analysis of the problem of professional self-improvement. The necessity of self-improvement's formation is conditioned by intensive modernization of the Russian educational system, which taking place alongside with dramatic social and economic processes in the country and world-wide; it is also conditioned by goal-oriented development of student's personality. The article reveals understanding of the need for professional self-improvement of a future teacher, as a rather complex phenomenon, which is based on a complex of incentives and conditions, which determine and regulate the process of its formation. Formation of the need for professional self-improvement as one of the major needs within the system of needs of a future teacher of technology is being steadily implemented together with the development of basic professional needs during various types of trainings: personal, general cultural, psychological, communicative, methodological technological managerial, etc., which allows to increase these teachers' competitiveness on the labour market and widen the horizons for their employment.

Key words: professional self-improvement, formation of the need for professional self-improvement in future teachers of technology.

References

1. Sapozhnikova T. N. *Stimulirovanie professional'nogo samosovershenstvovaniya studentov v protsesse organizatsii poznavatel'noy deyatel'nosti* (Stimulation of students' professional self-improvement in process of organizing of cognitive activity). *Yaroslav. ped. vestn.* (Yaroslavl Pedagogical Bulletin), 2003, no. 1 (34). Available at: http://www.yspu.yar/ru.pedagoka.psichologiy (accessed 10 September 2014) (in Russian).
2. Dikanova S. V. *Aktualizatsiya potrebnosti v lichnostnom samosovershenstvovanii budushchego spetsialista v protsesse sotsial'no-proektnoy deyatel'nosti* (Actualization of future specialist's need of personal self-improvement in process of social-project activity). *Sovremennye problemy psikhologii lichnosti : teoriya i praktika* (Actual problems of personality's psychology : theory and practice). Available at: http://psyjournals.ru/bozhovich/issue/30151.shtml (accessed 10 September 2014) (in Russian).
3. Maslou A. G. *Motivatsiya i lichnost'* (Motivation and personality). Moscow, 1999. 210 p. (in Russian, trans. from English).
4. *Psikhologiya i pedagogika: ucheb. posobie* (Psychology and pedagogy : the study guide). Ed. by K. A. Abul'khanova. Moscow, 1998. 320 p. (in Russian).

УДК 37.378.1

СОВРЕМЕННЫЕ КРИТЕРИИ КЛАССИФИКАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Е. Б. Щетинина

Щетинина Елена Борисовна – кандидат социологических наук, доцент, кафедра коррекционной педагогики, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: ebp1976@mail.ru

Освещены основные условия, созданные в нашей стране для того, чтобы люди с ограниченными возможностями здоровья могли получить высшее образование. Раскрыты критерии классификации условий получения высшего образования различными категориями людей с ограниченными возможностями здоровья. Проанализированы основные модели организации профессионального образования в различных странах. Изложены основные принципы оказания помощи в адаптации студентам с ограниченными возможностями здоровья в процессе получения ими высшего образования. Описан опыт создания доступной образовательной среды высшего учебного заведения.

Ключевые слова: студенты с ограниченными возможностями здоровья, условия получения высшего образования, доступная образовательная среда, модели организации получения профессионального образования, профессиональная сегрегация, профессиональная конкурентоспособность, профессиональная интеграция.

Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья была, остается и будет одной из важнейших задач, решение которой необходимо искать специалистам, работающим с данной категорией граждан. Определенная часть населения имеет особые потребности в связи с инвалидностью и постоянно нуждается в специальных мерах государственной поддержки. При этом многие из них трудоспособного возраста, стремятся к социально активной и максимально независимой жизни, профессиональной самореализации, но воплотить в жизнь эти стремления удается пока далеко не всем. Несмотря на активное проведе-

© Щетинина Е. Б., 2015

ние государственной и муниципальной политики содействия занятости лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидов, доля реально трудоустроенных среди них остается, к сожалению, небольшой.

Низкая конкурентоспособность лиц с ограниченными возможностями здоровья на рынке труда связана не только с этими ограничениями, но и с более низким уровнем образования по сравнению с остальным населением. А без профессионального образования уделом человека с ОВЗ становятся лишь малоквалифицированные и низкооплачиваемые работы, которые зачастую не могут раскрыть его потенциальных возможностей. В результате, с одной стороны, это – явное сужение горизонтов самореализации, а для общества, государства – неэффективное использование имеющихся трудовых ресурсов [1].

В рамках данной статьи нам бы хотелось систематизировать существующие на сегодняшний день подходы к классификации видов профессионального образования на основании различных критериев. На наш взгляд, решение данной задачи имеет не только теоретическую, но и практическую пользу.

Известно, что профессиональное образование в РФ осуществляется в различных видах образовательных учреждений. Допрофессиональное образование, а в ряде случаев и начальное профессиональное обучающиеся получают в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для детей с отклонениями в развитии. Начальное профессиональное образование лица с ОВЗ получают в профессиональных училищах, учебно-курсовых комбинатах; учебно-производственных центрах; вечерних профессиональных училищах; специальных (коррекционных) профессиональных училищах для детей и подростков с отклонениями в развитии. Среднее профессиональное и высшее профессиональное образование обучающиеся получают в специальных образовательных учреждениях и на условиях различных форм интеграции в учреждениях общего назначения среднего и высшего профессионального образования [2].

Однако если система школьного специального образования имеет ясные контуры и ориентиры развития, то система профессионального образования, на наш взгляд, не так понятна и однозначна. Это связано, во-первых, с тем, что в профессиональном образовании нуждается довольно разнородный по своим способностям и возможностям контингент лиц с ОВЗ. Их можно разделить на *три основные группы* в соответствии с особенностями состояния здоровья, специфическими потребностями, возможностями обучения и последующей трудовой реализации [2].

Первая группа – это инвалиды с полностью сохранным интеллектом при нарушениях функций опорно-двигательного аппарата или органов зрения и слуха. В плане профессионального обучения они – наиболее перспективная группа, имеющая высокую мотивацию получения специальности и повышенный интерес к трудовой реализации, но нередко – и особые способности, как в форме компенсаторных личностных данных, так и в форме ярко выраженного таланта к определенным видам деятельности. Для обеспечения необходимых условий их обучения требуются не столько особые образовательные технологии, сколько доступная учебная среда (наличие пандусов, широких дверных проемов, туалетных комнат, лифтов). Данная группа учащихся легче всего интегрируется в коллективы сверстников с нормальным психофизическим развитием и не имеет особых сложностей обучения в инклюзивных группах не только средних специальных, но и высших учебных заведений. Проблемы их инклюзивного обучения относительно легко разрешимы путем дополнительного технического оснащения учебных и производственных помещений и не требует, как правило, особого программно-методического обеспечения учебного процесса.

Вторая группа – инвалиды с серьезными нарушениями слуха и речи, которые, как правило, имеют не только проблемы с коммуникацией, но и замедленное восприятие информации и новых знаний, что требует особых технологий по их интеграции и ступенчатого подхода к организации учебного процесса (обучение в первые годы в отдельных группах, а завершающие – в инклюзивных). Такие технологии существуют в вузах и могут быть успешно внедрены в учреждениях как начального, так и среднего профессионального образования. Успешный опыт организации профессионального обучения этих молодых людей существует в колледжах города Москвы, МГТУ им. Н. Э. Баумана, впоследствии почти все они трудоустроены. [3]

Третья группа, наиболее значительная по количеству и испытывающая самые большие трудности в профессиональной подготовке и последующей трудовой реализации, – лица с аномалиями психофизического развития (задержками психического развития, умственной отсталостью, девиантным поведением). При этом далеко не все, отнесенные к данной группе, имеют не только инвалидность, но и подтвержденный медицинский диагноз. Проблема усугубляется как ограниченным выбором профессий и специальностей, так и узким полем трудовой реализации, поскольку малоквалифицированный или простой физический труд все больше заменяется трудом мигрантов либо техническим средствами с особыми требованиями к их эксплуатации, предполагающими наличие определенного интеллекта. Для данного контингента лиц с ограниченными возможностями здоровья целесообразны практика ранней профессиональной ориентации будущих выпускников коррекционных школ, последующая профессиональная подготовка и

начальное профессиональное обучение на основе адаптированных упрощенных программ, включающих освоение как общеобразовательных, так и специальных предметов с целевой ориентацией на последующую занятость в сфере городского коммунального хозяйства.

Во-вторых, особенности современной социальной реальности заключаются в том, что формы получения образования, пройдя определенный путь своего становления, сейчас очень разнообразны и, представляя выбор, в то же время рождают определенные проблемы этого выбора. Можно выделить формы получения профессионального образования; в настоящее время мировая и российская практика предлагает четыре основные формы организации учебного процесса для лиц с ограниченными возможностями здоровья: интегрированное (инклюзивное); специализированное; смешанное; дистанционное обучение.

Интегрированное (инклюзивное) обучение основано на объединении лиц с ОВЗ и обычных студентов в учебном процессе; основой общности лиц с ОВЗ и обычных студентов являются государственные образовательные стандарты и распорядок, обязательные для тех и других. Для первых особо сложным и более длительным процессом является адаптация в среде конкретного учебного заведения, поэтому особое внимание необходимо уделять процессам организации их психолого-педагогического сопровождения в образовательной среде вуза. Важно организовать данную деятельность на принципах: *пропедевтической подготовки*; *постепенной интеграции* в среду условно здоровых студентов; *создания самостоятельных служб* психолого-педагогического сопровождения, реабилитации и др., позволяющих решать текущие проблемы студентов; *создания гуманистической внутривузовской корпоративной этики, культуры,* когда профессорско-преподавательский состав находит необходимые контексты взаимодействия со студентами с ОВЗ; *индивидуального подхода,* который раскрывает потенциальные возможности каждого студента, профессионально и личностно ориентирует его на социально значимые, полезные виды деятельности [4] .

Специализированное обучение проводится на базе учебных заведений – интернатов, как правило, государственных. В таком учебном заведении создается максимально адаптированная среда, что для многих лиц с ОВЗ со значительными поражениями опорно-двигательного аппарата, с глубокими поражениями зрения и слуха или их родителей может оказаться решающим при выборе учебного заведения.

Профессиональное образование в таких учебных заведениях осуществляется, как правило, во взаимодействии с государственной службой реабилитации. Специально создаваемые условия (с приспособлением территории и помещений, специальным техническим оборудованием учебного процесса, специальным оснащением аудиторий, лабораторий, библиотек и т. д.) максимально благоприятствуют развитию профессиональных знаний и умений в координации с выполнением индивидуальной программы реабилитации, способствуют созданию оптимальной развивающей и поддерживающей медико-психологической и педагогической среды в учебном заведении.

Смешанное обучение лиц с ОВЗ на практике осуществляется в следующих разновидностях:

специальное: в отдельных группах – на подготовительном и начальном этапах обучения, с переходом на последующем и завершающем этапах в интегрированное, с включением учащихся-инвалидов в общие потоки. Роль первого этапа состоит в осуществлении подготовительного обучения, психолого-педагогической и социально-средовой адаптации, профессиональной ориентации и профессионального обучения по блокам специальных дисциплин, к которым могут быть подключены дисциплины адаптационной направленности. На втором этапе обучение производится по стандартным учебным планам и при специальном сопровождении обучаемых инвалидов;

частичная интеграция: в течение всего периода обучения оно ведется в отдельных группах с применением адаптационной составляющей учебных планов и всех видов реабилитации параллельно с учебным процессом. Однако группы лиц с ОВЗ обучаются на территории обычного учебного заведения, что позволяет включить учащихся-инвалидов в его общественную, научную, культурную, спортивную жизнь вместе с остальными обучающимися.

Дистанционное обучение – это новая интегральная форма обучения, основывающаяся на контролируемой самостоятельной деятельности учащихся по изучению специально разработанных учебных материалов и базирующаяся на использовании как новых, так и традиционных информационных технологий, обеспечивающих интерактивное взаимодействие всех участников этого процесса. Создание безбарьерной информационно-образовательной среды вуза является одной из приоритетных задач Саратовского государственного университета [4].

Рассматривая системы профессиональной подготовки, существующие в мировой практике, можно выделить подход И. Баранаускене: она обозначает пять моделей профессиональной реабилитации лиц с ОВЗ [5].

Модель профессиональной инклюзии: профессиональная и социальная адаптация в данном случае понимается не только как непосредственное обучение профессии в процессе производства, а позже – профессиональная деятельность, но и как сотрудничество лиц с ОВЗ и здоровых. Социальная инклюзия стремится удалить все барьеры и препятствия (дискрими-

нацию, страх, игнорирование, недоброжелательность и нарушение прав), с которыми в обществе сталкиваются лица с ОВЗ, стремящиеся к равенству. Суть модели – обучение в реальных условиях, на будущем месте работы, где содержание обучения адаптируется к процессу производства, потребностям рынка.

Модель профессиональной конкурентоспособности используется в Федеративной Республике Германии, Швейцарии, в других немецкоязычных странах. Учащиеся, составив договор обучения, три года учатся профессии на предприятии и один-два раза в неделю посещают профессиональную школу, где знакомятся с теоретическими основами знаний, получаемых на практике. Исключительная черта данной модели: подготовить лиц с ОВЗ к профессии так, чтобы они могли конкурировать на рынке труда. Это достигается при согласовании теоретического обучения в школе с практическим обучением на предприятии (дуальный принцип). Такая модель чаще всего применяется по отношению к молодым, имеющим недуг с рождения, лицам, для которых наступило время приобрести специальность и начать профессиональную карьеру [6].

Модель профессиональной сегрегации признается во многих европейских государствах, не являются исключением Великобритания и Германия. Для лиц с ОВЗ создаются предприятия «безопасного труда» (социальные предприятия) или отделы «безопасного труда», где предусмотрены организация безопасности труда, профессиональный, социальный, медицинский присмотр, созданы условия для совершенствования и, по возможности, перехода на работу в условиях конкуренции. Иногда эти предприятия называют «социалистическими», в них практически применяется принцип «от каждого по возможностям, каждому по потребностям». Они работают по когда-то декларированным в советском пространстве принципам, что мы смогли наблюдать в ФРГ. В основном это принадлежащие общественным организациям институции, чаще всего в своей деятельности опирающиеся на принципы антропософии, идеи вальдорфской педагогики [6].

Модель профессионального обучения наиболее популярна в странах постсоветского пространства и доступна молодым людям с ОВЗ (чаще всего с недугом от рождения или приобретенным в детстве). Профессиональное обучение проводится в школе или в профессиональном реабилитационном центре: не только передаются профессиональные знания, навыки и способности, но ведется обучение общеобразовательным предметам. Цель модели – научить той или иной профессии. В связи с недостаточным финансированием часто материальная база школ не соответствует выдвигаемым рынком требованиям; даже при хорошо оборудованных школьных мастерских из-за недостатка выделяемых средств трудно правильно организовать производственное обучение.

Модель проекта профессиональной карьеры: исключительные черты данной модели: индивидуализированное отношение с лицом с ОВЗ, в соответствии с его индивидуальными потребностями и реальными возможностями; профессиональная карьера планируется с учетом перспективы: как она воздействует на качество жизни лица с ОВЗ и его близких, на его здоровье, психологическое состояние, насколько она долгосрочна? В этой модели принимается во внимание регион, где живет человек с ОВЗ, его потребности; проводится исследование возможностей утвердиться на рынке труда; модель проекта профессиональной карьеры в Италии называется «проектом жизни», в Англии – «методом индивидуального профилирования» и т. п.

Несмотря на сложность определения основных концептуальных подходов к организации профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, сегодня можно выделить следующие критерии его классификации: ступени получения профессионального образования; особенности контингента лиц, получающих профессиональное образование; формы получения профессионального образования, модели организации профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. Проблема доступности профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве. М., 2012. 212 с.
2. *Назарова Н. М.* Специальная педагогика. М., 2000. 517с.
3. Концепция ресурсного центра для профессионального обучения лиц с ОВЗ. М., 2007. 215 с.
4. *Щетинина Е. Б., Коновалова М. Д.* Опыт организации психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2, вып. 3. С. 323–327.
5. *Баранаускене И. Р.* Модели профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями: теоретический аспект. Интеллектуальные технологии и средства реабилитации людей с ограниченными возможностями (ИТСР-2010) : тр. Первой междунар. конф. «Интеллектуальные технологии и средства реабилитации людей с ограниченными возможностями». М., 2010. С. 23–30.
6. *Щетинина Е. Б., Селиванова Ю. В., Соловьева О. В.* Особенности организации системы специального образования в Германии. Научное обозрение : гуманитарные исследования. 2013. № 5. С. 19–27.

Modern Criteria for Classification of Professional Education for the Disabled

Elena B. Schetinina

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: ebp1976@mail.ru

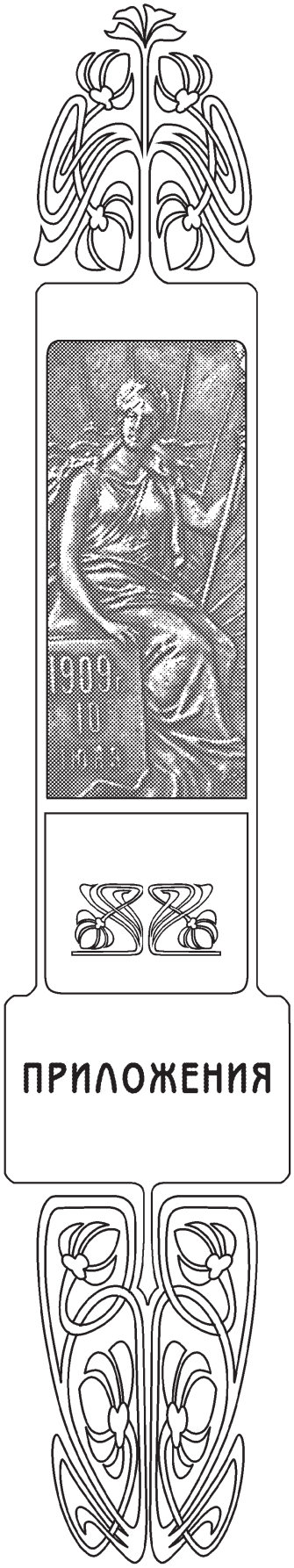
The article deals with the main conditions created in our country in order to provide disabled people with higher education. The article reveals the criteria of classification of conditions for obtaining higher education by various categories of people with disabilities. It analyses the main models of organization of professional education in different countries and lists major principles of rendering help in the course of disabled students' adaptation in the course of receiving higher education. The study describes the experience of creating accessible educational environment in higher educational education.

Key words: disabled students, conditions for obtaining higher education, accessible educational environment, models of organization of professional education acquirement, professional segregation, professional competitiveness, professional integration.

.

References

1. *Problema dostupnosti professional'nogo obrazovaniya dlya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v gorode Moskve* (Problem of availability of professional education for persons with limited opportunities of health in the city of Moscow). Moscow, 2012. 212 p. (in Russian).
2. Nazarova N. M. *Spetsial'naya pedagogika* (Special pedagogy). Moscow, 2000. 517 p. (in Russian).
3. *Kontseptsiya resursnogo tsentra dlya professional'nogo obucheniya lits s OVZ* (The concept of the resource centre for vocational training of persons with disabilities). Moscow, 2007. 215 p. (in Russian).
4. Shchetinina E. B., Konovalova M. D. *Opyt organizatsii psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya.* (Experience in organization of psychological and pedagogical support for students with disabilities*). Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*. 2013. Vol. 2, iss. 3, pp. 323–327 (in Russian).
5. Baranauskene I. R. *Modeli professional'noy reabilitatsii lits s ogranichennymi vozmozhnostyami : teoreticheskiy aspekt* (Model of vocational rehabilitation for persons with disabilities: a Theoretical aspect). *Intellektual'nye tekhnologii i sredstva reabilitatsii lyudey s ogranichennymi vozmozhnostyami* (ITSR-2010): *tr. Pervoy mezhdunar. konf. «Intellektual'nye tekhnologii i sredstva reabilitatsii lyudey s ogranichennymi vozmozhnostyami»* (Intelligent technologies and means of rehabilitation of people with disabilities {ITSR-2010}: Proceedings of the First International conference on «Intelligent technologies and means of rehabilitation of people with disabilities». Moscow, 2010, pp. 23–30 (in Russian).
6. Shchetinina E. B., Selivanova Yu.V., Solov'eva O. V. *Osobennosti organizatsii sistemy spetsial'nogo obrazovaniya v Germanii* (Peculiarities of organization of the system of special education in Germany). *Nauchnoe obozrenie : gumanitarnye issledovaniya* (The Scientific review: Humanities researches), 2013, no. 5, pp. 19–27 (in Russian).



ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

ЕДИНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Е. А. Александрова

Александрова Екатерина Александровна – доктор педагогических наук, профессор, кафедра методологии образования, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: alexkatika@mail.ru

Uniform Educational Environment as a Factor of Students' Socialization

Ekaterina A. Aleksandrova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: alexkatika@mail.ru

Преподаватели факультета приняли активное участие в международной научно-практической конференции *«Единая образовательная среда как фактор социализации обучающихся»*, проходившей 18 февраля 2015 года в г. Саратове.

Эта конференция явилась результатом многолетнего сотрудничества преподавателей факультета с работниками Саратовского областного института развития образования и педагогами Дворца творчества детей и молодежи.

Более 500 участников из Москвы, Санкт-Петербурга, Московской, Самарской, Нижегородской, Иркутской областей, Республики Татарстан, а также из Беларуси, Казахстана, Польши, Ирака, Украины, Германии, Турции и Чехии обсуждали проблемы развития единой образовательной среды, отметили ее место в социализации личности обучающихся, значение общества и социальных институтов в данном процессе.

На пленарном заседании выступили профессора факультета **Е. А. Александрова** (доклад «Культурные практики детства как условие динамичного развития образовательной среды»), **М. В. Григорьева** (доклад «Образовательная среда и школьник: взаимоадаптация»), доцент **Е. Б. Щетинина**, озвучившая результаты совместной работы с **Н. Б. Михайловой**, представителем интернационального центра образования и научной информации г. Дюссельдоф (Германия) по теме «Система специального образования Германии как условия социализации детей с нарушениями развития».

Преподаватели смогли принять участие в работе тематических секций: «Проблема социализации личности в образовательном пространстве» (председатель: профессор **Р. М. Шамионов**), «Методология проектирования и развития образовательных сред» (председатель: профессор **Е. А. Александрова**), «Активизация психического развития детей с ОВЗ в процессе социализации» (председатель: доцент **Л. В. Шипова**), «Риски социализации детей с ОВЗ» (председатель: профессор **Ю. В. Селиванова**) и др.

Конференция приобрела особый формат, поскольку в ней приняли участие начинающие исследователи СГУ – будущие деятели образования. В работе секции «Молодой исследователь: научные поиски, педагогические идеи и находки» с докладами выступили 30 студентов педагогических специальностей подготовки. Активное

© Александровна Е. А., 2015

участие бакалавров и магистрантов в работе конференции отражает нарастающее стремление будущих педагогов к научному поиску, к научным знаниям в области социально-педагогических и психологических наук, к поиску решений актуальных вопросов образования и социализации.

В заключительном слове председатель секции «Молодой исследователь: научные поиски, педагогические идеи и находки» **М. Н. Бурмистрова** отметила, что благодаря таким совместным научным мероприятиям молодые люд после обучения в вузе станут не только квалифицированными педагогами, а, прежде всего, сформировавшимися личностями, имеющими опыт исследовательской деятельности, без которой, как справедливо отметил классик немецкой педагогики А. Дистервег, «учитель неизбежно попадет под власть трех педагогических демонов: механичности, рутинности, банальности».

ПОДПИСКА

Подписка на II полугодие 2015 года

Индекс издания по каталогу ОАО Агентства «Роспечать» 84823,
раздел 23 «Образование. Педагогика».
Журнал выходит 4 раза в год.
Каталожная цена одного выпуска 350 руб.

Адрес редакции:

410012, Саратов, Астраханская, 83
Редакция журнала «Известия Саратовского университета».
Тел. (845-2) 52-26-85, 52-50-04; факс (845-2) 27-85-29.
E-mail: akmepsy@mail.ru