

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени А. С. ПУШКИНА

# **ВЕСТНИК**

**Ленинградского государственного университета  
имени А. С. Пушкина**

*Научный журнал*

**№ 2  
серия психология**

Санкт-Петербург  
2009

**Вестник**  
**Ленинградского государственного университета**  
**имени А. С. Пушкина**

***Научный журнал***

**№ 2**  
**Основан в 2006 году**  
серия психология

---

Учредитель: Ленинградский государственный университет  
имени А. С. Пушкина

*Редакционная коллегия:*

В. Н. Скворцов, доктор экономических наук, профессор (главный редактор);  
Л. М. Кобрина, доктор педагогических наук, доцент (зам. гл. редактора);  
Н. В. Поздеева, кандидат географических наук, доцент (отв. секретарь);  
Л. Л. Букин, кандидат экономических наук, доцент;  
Т. В. Мальцева, доктор филологических наук, профессор;  
Г. П. Чепуренко, доктор педагогических наук, профессор

*Редакционный совет:*

Е. С. Ермакова, доктор психологических наук, доцент;  
В. Г. Казанская, доктор психологических наук, профессор;  
А. Г. Маклаков, доктор психологических наук, профессор (отв. за выпуск);  
И. А. Мироненко, доктор психологических наук, доцент;  
Л. Я. Миссуловин, доктор психологических наук, профессор;  
В. А. Худик, доктор психологических наук, профессор;  
С. В. Чермянин, доктор медицинских наук, профессор

Отв. редактор А. А. Беляева  
Редактор А. А. Титова  
Технический редактор Н. В. Чернышева

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-23714**  
Подписной индекс Роспечати: **36224**

Адрес редакции:  
196605, Россия, Санкт-Петербург,  
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10  
тел./факс: (812) 476-90-34  
<http://www.lengu.ru>

© Ленинградский государственный  
университет (ЛГУ)  
имени А. С. Пушкина, 2009

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

**А. Г. Маклаков**

Методологические основы организации психологического  
сопровождения студентов обучающихся в вузе..... 6

### ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**Е. А. Бойко**

Особенности психического развития и успешность школьного  
обучения учащихся-амбидекстров в начальных и средних классах... 23

**И. Д. Головешкин, Г. Ю. Авдиенко**

Особенности адаптации студентов первого курса к образовательной  
среде вуза..... 35

**И. А. Куницына, Е. Н. Беженуца**

Психологическая атмосфера студенческих групп..... 47

### ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

**О. Д. Волчек**

Назначение музыки и отражение в ней социальных процессов..... 56

### ЧЕЛОВЕК И ОБЩЕСТВО: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

**Н. И. Фатиев**

Понимание толерантности..... 67

**Е. Д. Короткина**

Психологические технологии командного взаимодействия..... 75

### ГЕНДЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**О. В. Клопова, В. А. Прокофьева**

Полоролевая социализация мальчиков-подростков в неполных  
семьях..... 86

**В. А. Дессау, И. А. Мироненко**

Гендерная стереотипизация имплицитных представлений  
об интеллекте..... 100

***Д. В. Сочивко, О. А. Тоболевич***

Фемининность и маскулинность в условиях лишения свободы: сравнительно психологический анализ гендерной самоидентификации.....	114
---	-----

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

***В. В. Белов***

Психологические особенности личности деструктивного руководителя организации.....	134
Сведения об авторах.....	148

## CONTENTS

### THEORETICAL AND METODOLOGICAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

<i>A. G. Maklakov</i> Methodological bases of organization of psychological support os students in the University .....	6
---	---

### PSYCHOLOGY OF EDUCATION

<i>E. A. Bojko</i> Peculiarity of mental development and successfulness of education of pupils with ambidexterity in primary and secondary school.....	23
--	----

<i>I. D. Goloveshkin, A. G. Avdienko</i> Peculiarity of first course students' adaptation to educational environment of high school.....	35
--	----

<i>I. A. Kunitsina, E. N. Bejenutsa</i> Psychological atmosphere of students' groups.....	47
--	----

### PSYCHOLOGY OF HEALTH

<i>O. D. Volchek</i> Appointment of music and reflexion in it of social processes.....	56
---	----

### HUMAN AND SOCIETY: PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF INTERACTION

<i>N. I. Fatiev</i> Understanding of tolerance.....	67
--	----

<i>E. D. Korotkina</i> Psychological approaches of teambuilding.....	75
---	----

### GENDER PSYCHOLOGY

<i>O. V. Klopova, V. A Prokofjeva</i> Sex-role playing socialization of boys in one-parent family.....	86
---	----

<i>V. A. Dessau, I. A. Mironenko</i> Gender stereotypification ..... representations about intelligence.....	100
---	-----

<i>D. V. Sochivko, O. A. Tobolevich</i> .....	114
--	-----

### PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL ACTIVITY

<i>V. V. Belov</i> Psychological peculiarity of personality of destructive leader of organization.....	134
---	-----

Information about authors.....	148
--------------------------------	-----

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 155.9.0725

*А. Г. Маклаков*

## Методологические основы организации психологического сопровождения студентов, обучающихся в вузе

В статье обосновываются методологические основы организации психологического сопровождения учебного процесса в вузе. Показано, что обучение в вузе связано с процессом адаптации к постоянно изменяющимся условиям деятельности. Поэтому в качестве методологической основы организации психологического сопровождения следует рассматривать некоторые положения теории адаптации и особенно концепцию личностного адаптационного потенциала. Другим методологическим основанием для организации психологического сопровождения учебного процесса в вузе является функционально-деятельностный подход к изучению способностей обучающихся.

In the article, methodological bases of organization of psychological support of educational process in the university are substantiated. It is shown, that education in the university is connected with adaptation's process to constantly changeable activity's conditions. That is why, it should be regard some propositions of adaptation's theory (and especially conception of personality adaptation potential) as the methodological base of organization psychological support. The other methodological base of organization of psychological support of educational process in the university is functional-activity approach to studying of aptitude's problem

**Ключевые слова:** психологическое сопровождение учебного процесса, адаптация, личностный адаптационный потенциал, способности, функционально-деятельностный подход.

**Key words:** psychological support of educational process, adaptation, personality adaptation potential, aptitudes, functional-activity approach.

Как показывает история возникновения и развития психологической науки, периоды подъема в её развитии всегда были связаны с необходимостью решать какие-либо задачи, продиктованные закономерностями социально-экономического развития. Например, возникшая в начале XX века необходимость оценивать интеллектуальные возможности людей при организации обучения вызвала появление психологических тестов, а необходимость ком-

плектования вооруженных сил здоровыми кадрами – распространение мероприятий по профессиональному психологическому отбору.

Развитие современной психологии по-прежнему в значительной степени связано с решением конкретных задач практики. В настоящее время большое внимание уделяется проблеме организации психологического обеспечения и сопровождения деятельности человека. В рамках данного направления самостоятельную проблему составляет решение задачи психологического сопровождения студентов в процессе обучения в вузе.

Сегодня трудно сказать, кто первый стал доказывать необходимость осуществления психологического сопровождения учебного процесса в образовательных учреждениях. Однако полномасштабная разработка идей психологического сопровождения в СССР началась в конце 70-х годов. Данное направление деятельности научно-исследовательских учреждений было утверждено решением Президиума АН СССР, согласно которому психологам предстояло разработать предложения по организации психологической службы в стране.

С тех пор прошло достаточно много времени. Различными исследователями были предложены направления работы психологической службы образовательных учреждений, сформулированы ее задачи. Однако следует отметить, что большинство имеющейся в настоящее время информации о деятельности психологической службы касается средних общеобразовательных учреждений. Данной проблемой занимались В.В. Давыдов, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин, А.А. Люблинская [3], М.Р. Битянова [2], И.В. Дубровина [9] и др.

Несмотря на имеющиеся различия во взглядах и позициях исследователей, занимающихся вопросами психологического сопровождения образовательного процесса в школе, сегодня можно сформулировать цель, задачи и направления деятельности психологической службы среднего общеобразовательного учреждения. Можно полагать, что цель психологической службы средней образовательной школы – повышение эффективности учебно-воспитательной работы на основе обеспечения поступательного развития психики ребенка, максимальной реализации его способностей и всестороннего развития личности. Таким образом, основное предназначение психологической службы школы заключается в обеспечении всестороннего развития психики ребенка. Особенно развития психики конкретного школьника, темпы ее развития, условия, в которых находится учащийся, и многое другое стало предметом пристального изучения.

Исходя из цели психологической службы школы, можно сформулировать ее основные задачи:

- контроль за психолого-педагогическим статусом ребенка и динамикой его психического развития в процессе обучения;
- создание социально-психологических условий, благоприятных для развития личности учащихся и его успешного обучения;
- оказание помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии и обучении.

Следует отметить, что приведенные выше задачи психологической службы средней общеобразовательной школы в значительной степени отражают позицию М.Р. Битяновой [2]. В данной формулировке задачи в обобщенном виде характеризуют суть психологического сопровождения образовательного процесса в средней общеобразовательной школе и позволяют определить направления практической деятельности школьного психолога. (Направления практической деятельности школьной психологической службы представлены в табл. 1).

*Таблица 1*

**Направления практической деятельности психологической службы школы по осуществлению психологического сопровождения образовательного процесса**

Направления деятельности	Содержание деятельности по направлению
1. Психодиагностическое	Диагностика уровня психического развития ребенка и оценка его соответствия биологическому возрасту; изучение индивидуально-психологических особенностей конкретного школьника; выявление затруднений в психическом развитии ребенка; оценка потенциальных возможностей учащегося
2. Оказание психологической помощи учащимся	Психокоррекционная работа с учащимися, имеющими проблемы в психическом развитии или школьной успеваемости; организация психологических тренингов (развивающих, коммуникативных и др.); индивидуальное психологическое консультирование учащихся и их родителей
3. Психологическое просвещение	Доведение информации о закономерностях психического развития школьника в доступной форме до учителей, родителей, учащихся (начиная с подросткового возраста)
4. Социально-психологическая работа в школьном коллективе	Изучение и управление психологическим климатом в педагогическом коллективе; изучение и управление психологическим климатом в ученическом коллективе; изучение закономерностей развития школьного коллектива

Следует отметить, что реализация вышеизложенных направлений определила поисковую деятельность школьных психологов на многие годы. В результате был сделан значительный шаг вперед. Осуществлена апробация разнообразных методов диагностической и коррекционной работы. Получен значительный практический опыт.

Вместе с тем, несмотря на успехи в организации деятельности психологической службы в школе, до настоящего времени нет единого мнения о том, как должно осуществляться психологическое сопровождение образовательного процесса в высшем учебном заведении. Работ, посвященных проблеме организации психологической службы в вузе, относительно немного [4, 5]. Существенно больше работ, в которых рассмотрены динамика психического развития студентов в ходе обучения, закономерности учебного процесса и др.

В значительной степени подобное положение дел было обусловлено тем, что в советский период развития страны основное внимание исследователей было обращено на среднее образование как основной и наиболее массовый вид образования населения. Объявленное государством требование о всеобщем среднем образовании способствовало тому, что подавляющая часть населения в возрасте от 7 до 18 лет была вовлечена в процесс обучения. При этом обучение в вузе не было столь массовым и, по сути, носило элитный характер. В этих условиях качество образования в вузе, с одной стороны, обеспечивалось существующей системой преподавания в вузах и высоким уровнем подготовки преподавательских кадров, а с другой – достаточно высоким уровнем интеллектуального развития и хорошей базовой школьной подготовкой студентов. Таким образом, в советский период развития страны школа являлась центральным звеном системы образования, обеспечивающим возможность дальнейшего разноуровневого профессионального обучения с учетом способностей и качества школьных знаний конкретного человека.

Некоторым исключением являлись высшие военные учебные заведения, в которых с 1986 г. стали целенаправленно проводиться мероприятия профессионального психологического отбора, а позднее осуществляться психологическое сопровождение учебного процесса. Для решения данных задач в высших военных учебных заведениях были введены штатные группы психологов, которые работали в тесном контакте с учебным и воспитательным отделами. Данное обстоятельство было вызвано высокой себестоимостью подготовки военных специалистов. Поэтому введение в штатное расписание групп профессионального психологического отбора, состоящих из специалистов, имеющих соответствующую подготовку

в области психологии и психофизиологии, было экономически выгодно. За двадцать последующих лет военными специалистами был накоплен большой опыт организации профессионального психологического отбора и осуществления психологического сопровождения учебного процесса. Однако до сих пор этот опыт не получил распространения среди других российских вузов.

Вместе с тем социально-экономические преобразования, произошедшие в России в 90-х годах XX в., привели к тому, что обучение в вузе стало носить массовый характер. В значительной степени это было связано с появлением возможности обучения на договорной основе, что сделало высшее образование более доступным. В результате в стране существенно увеличилось количество студентов, а также появилось много новых негосударственных высших учебных заведений. При этом следует признать два объективно существующих факта. Во-первых, значительная часть студентов не имеет того уровня базовой школьной подготовки, который должен был бы обеспечить успешное обучение в вузе. Во-вторых, большинство вновь образованных вузов еще не сформировали для себя систему обучения, которая могла бы обеспечить высокое качество подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием. В результате в начале XXI в., качество подготовки выпускников вузов существенно снизилось, а система высшего образования России оказалась перед необходимостью поиска путей повышения качества учебного процесса.

В новых социально-экономических условиях ряд исследователей рассматривает создание в вузе психологической службы как один из факторов, способствующих повышению качества учебного процесса. Более того, в настоящее время наличие психологической службы и эффективность ее работы является одним из аккредитационных показателей вуза. В результате многие высшие учебные заведения приступили к созданию своих психологических служб. В научной литературе появился ряд работ, в которых рассматриваются различные варианты создания психологических служб вузов, предпринимаются попытки сформулировать их задачи и направления деятельности.

Следует отметить, что большинство авторов выделяет два аспекта в деятельности психологической службы вуза. Это, во-первых, диагностика психических особенностей студентов и, во-вторых, организация различных тренингов. При этом многие статьи современных авторов можно рассматривать в качестве опыта использования на практике конкретной психодиагностической методики, или конкретного тренинга. Однако в большинстве вузов психологическая служба находится в стадии проектирования или разработки. В связи с этим для современных работ, посвященных деятельности психо-

логической службы вуза, свойственен один общий недостаток. До настоящего времени нет единого мнения о том, что должно выступать системообразующим фактором для деятельности психологической службы высшего учебного заведения, что является методологической основой ее работы.

Для того, чтобы решить проблему с выбором методологической основы мероприятий психологического сопровождения студентов в процессе их обучения в вузе, необходимо выявить основные отличия организации учебного процесса в средней образовательной школе и высшем учебном заведении. Таких отличий немало. Прежде всего, следует отметить существенные различия в самой организации учебного процесса как по форме, так и по содержанию. Учебные занятия в средней школе совершенно не похожи на систему обучения в вузе. Организация лекционно-семинарских занятий в вузе предполагает, что выпускник школы уже обладает достаточным уровнем развития интеллектуальных способностей и сформированными навыками обучения, которые позволят ему усваивать учебные материалы, излагаемые преподавателем вуза в более сложной форме. Именно эта форма изложения учебного материала позволяет преподавателю донести до слушателей существенно больше важной информации, чем школьные занятия. При этом предполагается, что студент уже в состоянии самостоятельно найти дополнительную информацию по изучаемой дисциплине.

Другим существенным отличием обучения в вузе является то, что студент по сравнению со школьником более самостоятелен. Студент существенно меньше подвергается проверке в отношении качества усвоения знаний, чем школьник, поскольку предполагается, что обучение в вузе для него имеет особый личностный смысл, и поэтому студент сам должен быть заинтересован в получении качественных знаний.

Еще одним существенным отличием обучением в вузе от обучения в средней образовательной школе является изменение статуса учащегося. Социальный статус студента существенно выше, чем статус школьника. Соответственно требуется определенное время для того, чтобы молодому человеку привыкнуть к своему новому статусу и научиться его правильно оценивать.

Следует отметить, что существуют и другие отличия обучения в школе и вузе. Однако все они в той или иной степени характеризуют изменения, происходящие с молодым человеком, обусловленные спецификой обучения в высшем учебном заведении. Следовательно, можно полагать, что поступление в вуз и начало обучения в нем следует рассматривать как ситуацию адаптации к новым социальным условиям жизни и деятельности. Причем процесс адаптации

не заканчивается на начальных этапах обучения. Весь процесс обучения в той или иной степени связан с адаптацией студента к новым условиям деятельности и изменению своего социального статуса. Например, переход на старшие курсы, как свидетельствуют результаты многочисленных исследований, сопровождается изменением социального статуса, усложнением деятельности, что также следует рассматривать в качестве очередного этапа социально-психологической адаптации. В свою очередь завершение процесса обучения в вузе и переход к самостоятельной трудовой деятельности также сопровождается существенными изменениями в личности молодого человека, происходящими в ходе адаптации к новым условиям деятельности.

Таким образом, обучение в вузе тесно связано с проблемой адаптации молодого человека к постоянно изменяющимся социальным условиям. Следовательно, проблему организации психологического сопровождения студентов в ходе обучения в высшем учебном заведении следует рассматривать как некую комплексную систему мероприятий, направленную на решение задач повышения эффективности адаптации студентов к постоянно изменяющимся условиям обучения. Поэтому именно теоретические аспекты решения этих задач, вероятно, следует рассматривать в качестве методологической основы организации психологического сопровождения учебного процесса в вузе.

Понятие «адаптация» – одно из основных в научном исследовании живого организма, поскольку ее механизмы, выработанные в процессе эволюции, обеспечивают возможность существования организма в постоянно изменяющихся условиях среды. Благодаря процессу адаптации достигается оптимизация функционирования систем организма и сбалансированность в системе «человек–среда» [1]. С этой точки зрения воздействие экстремальных факторов внешней среды на человека является лишь особенностью осуществления адаптационных процессов.

Несмотря на существование многочисленных определений понятия адаптации, объективно существует несколько форм проявлений этого феномена, которые позволяют утверждать, что адаптация, с одной стороны – это динамическое образование, непосредственный процесс приспособления к условиям внешней среды, а с другой – свойство любой живой саморегулируемой системы, опосредующей ее устойчивость к условиям внешней среды (что предполагает наличие определенного уровня развития адаптационных способностей).

Поскольку адаптация – свойство любого живого организма, то данное свойство присуще и человеку. Однако человек – это не просто живой организм, а, прежде всего, биосоциальная система и

элемент социальной макросистемы. Поэтому при рассмотрении проблем адаптации человека принято выделять три функциональных уровня: физиологический, психологический и социальный, а также можно предположить, что способность к адаптации является не только индивидуальным, но и личностным свойством. Данное утверждение определяет целесообразность рассмотрения адаптационных возможностей человека как важнейшего свойства личности.

Исходя из вышеизложенного автором данной статьи в 90-х годах прошлого века [7], была сформулирована концепция личностного адаптационного потенциала, нашедшая свое отражение в следующих постулатах.

1. Адаптация – это не только процесс, но и свойство любой живой саморегулируемой системы, которое состоит в способности приспосабливаться к изменяющимся условиям внешней среды. Уровень развития данного свойства определяет интервал изменения условий и характера деятельности, в рамках которого возможна адаптация для конкретного индивида.

2. Адаптационные способности индивида во многом зависят от психологических особенностей личности, определяющих возможность адекватной регуляции функционального состояния организма в разнообразных условиях жизни и деятельности. Чем значительнее адаптационные способности, тем выше вероятность нормального функционирования организма и эффективной деятельности при увеличении интенсивности воздействия психогенных факторов внешней среды.

3. Оценить адаптационные возможности личности можно через оценку уровня развития психологических характеристик, наиболее значимых для регуляции психической деятельности и процесса адаптации. И чем выше уровень развития этих характеристик, тем выше вероятность успешной адаптации, тем значительнее диапазон факторов внешней среды, к которым индивид может приспособиться. Данные психологические особенности личности взаимосвязаны между собой и составляют одну из интегральных характеристик её психического развития – личностный адаптационный потенциал, показатели которого содержат информацию о соответствии или несоответствии характеристик личности общепринятой психической норме.

4. Личностный адаптационный потенциал не только содержит информацию о степени соответствия психического состояния общепринятым нормам, но и позволяет дифференцировать людей по степени устойчивости к воздействию психоэмоциональных стрессоров, что позволяет с определенной степенью успешности решать задачи прогнозирования эффективности деятельности.

За прошедшие годы концепция адаптационного потенциала получила поддержку среди отечественных и зарубежных психологов и широко используется на практике при решении задач психологического обеспечения профессиональной деятельности. Однако данная концепция может быть использована и для решения задач психологического сопровождения студентов в процессе обучения в вузе. Использование данной концепции, с одной стороны, позволяет оценить уровень развития адаптационных способностей конкретного человека и спрогнозировать вероятность успешной адаптации к новым социальным условиям. С другой стороны, учитывая, что адаптационный потенциал личности является одним из факторов, обеспечивающих успешность адаптации и деятельности, то данное обстоятельство позволяет планировать мероприятия, направленные на повышение эффективности адаптации к условиям новой деятельности через компенсацию недостаточного развития адаптационных способностей личности. Следовательно, использование основных положений теории адаптации и концепции личностного адаптационного потенциала можно рассматривать в качестве методологической основы организации мероприятий психологического сопровождения деятельности и в том числе сопровождения студентов в ходе обучения в вузе.

Следует отметить, что психологическое сопровождение студентов в процессе их обучения в вузе является одним из основных элементов психологического обеспечения учебного процесса. Психологическое обеспечение – это целостная система психологических мероприятий, направленная на повышение эффективности профессиональной подготовки студентов вуза. Компоненты, входящие в систему мероприятий психологического обеспечения учебного процесса вуза, показаны на рис. 1.

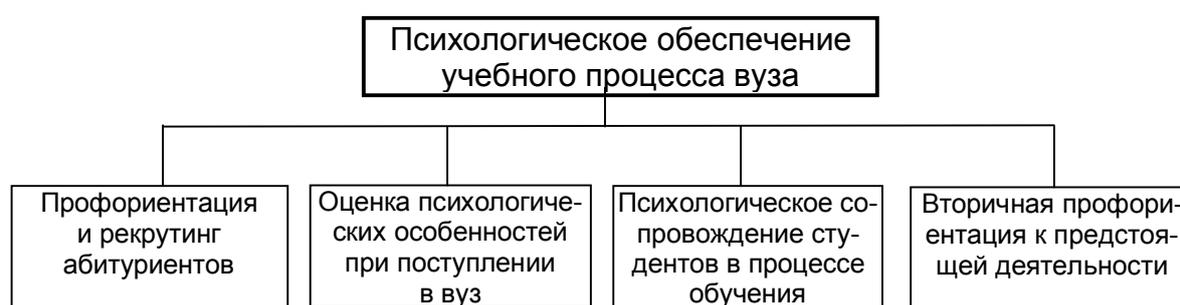


Рис. 1. Структура компонентов психологического обеспечения учебного процесса вуза

Как следует из рис. 1, психологическое сопровождение студентов в ходе обучения в вузе (психологическое сопровождение учебного процесса) – это один из структурных компонентов психологического обеспечения учебного процесса. *Психологическое*

*сопровождение учебного процесса – это комплекс мероприятий по социально-психологическому изучению и углубленному психологическому обследованию студентов, а также коррекции их состояния в процессе обучения в вузе, проводимых с целью повышения эффективности учебной деятельности на основе учета адаптационных возможностей личности.*

Цель психологического сопровождения учебного процесса в вузе – оптимизация процесса адаптации студентов к условиям обучения в высшем военном учебном заведении.

Соответственно основными направлениями психологического сопровождения учебного процесса в вузе являются:

- оценка индивидуальных особенностей адаптации студентов к условиям обучения в вузе;
- углубленное изучение студентов с признаками затрудненной адаптации;
- оказание помощи студентам, испытывающим затруднения в адаптации к условиям обучения в вузе;
- проведение тренингов, направленных на развитие адаптационных способностей студентов вуза;
- разработка практических рекомендаций и предложений преподавательскому составу по организации обучения и воспитания студентов вуза;
- изучение психологического климата в студенческих и преподавательских коллективах.

Для осуществления данных мероприятий необходимо, прежде всего, определить то, что составляет содержание данных направлений. В свою очередь для того, чтобы ответить на этот вопрос, необходимо рассмотреть, что представляет собой структура личностного адаптационного потенциала и в чем проявляется осложнение адаптации к условиям обучения в вузе.

Структура адаптационного потенциала личности представлена структурными компонентами теста МЛО «Адаптивность», разработанного автором данной статьи на основе предложенной им концепции. Согласно данной концепции личностный адаптационный потенциал представляет сложное многоуровневое образование. Основу данного феномена составляют такие качества, как стабильность и адекватность регуляции поведения; умение эффективно строить взаимоотношения с окружающими; умение ориентироваться на морально-этические нормы, существующие в обществе. В свою очередь, развитие данных качеств обусловлено такими характеристиками, как нервно-психическая устойчивость; особенности самооценки личности; осознание своей значимости для окружающих; степень развития эмпатийных качеств и наличие опыта построения

контактов с окружающими; степень ориентации на существующие в обществе морально-нравственные нормы, а также степень идентификации себя с социальной группой. Именно данные характеристики, как показывают многочисленные исследования, определяют возможность адаптации к различным условиям деятельности. Соответственно, оценка уровня развития этих характеристик позволяет прогнозировать степень успешности к новым условиям деятельности, а их развитие повышает вероятность успешной адаптации.

Следует также отметить, что адаптационный потенциал личности содержит информацию о степени соответствия психического состояния индивида общепринятой психической норме. Причем, чем выше уровень развития личностного адаптационного потенциала личности, тем выше вероятность соответствия психического состояния общепринятой норме. Данное обстоятельство позволяет заблаговременно выявлять лиц, которые будут испытывать сложность в адаптации к новым условиям и, соответственно, нуждаться в психологической помощи. При этом в зависимости от особенностей развития структурных компонентов личностного адаптационного потенциала можно прогнозировать характер адаптационных затруднений.

Осложнение адаптации к новым условиям деятельности, как правило, имеет свои внешние проявления. Так, например, низкий уровень развития коммуникативных способностей может сопровождаться тем, что в новых условиях деятельности индивид будет испытывать затруднения в построении взаимоотношений с новыми людьми. В результате в новых условиях эффективность деятельности индивида может оказаться существенно снижена, и потребуются относительно много времени для того, чтобы он смог установить оптимальные взаимоотношения с окружающими и восстановить свою работоспособность.

Недостаточный уровень развития нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции в условиях адаптации к новым условиям деятельности может способствовать увеличению психической напряженности и формированию разнообразных предпатологических состояний. Как следствие при возникновении подобных состояний эффективность деятельности существенно снижается, и возникает риск психосоматических заболеваний и психопатологических нарушений. В подобных ситуациях вероятность того, что человек самостоятельно и быстро справится со своим негативным состоянием без посторонней помощи достаточно низка. Поэтому внезапное ухудшение самочувствия, частые простудные и другие заболевания могут свидетельствовать о сломе механизмов психической адаптации и возникновении дезадаптивных расстройств.

В свою очередь наличие признаков психопатии и недостаточное

развитие такого качества, как умение ориентироваться на существующие морально-этические нормы, может проявляться в нарушении социальных норм и правил, принятых в новом для индивида коллективе; непонимании требований, которые руководство организации предъявляет к своим сотрудникам. Непонимание требований, которые предъявляются социальным окружением к каждому конкретному члену социума, приводит к тому, что человек не понимает или неправильно оценивает цели деятельности коллектива, ради достижения которых он и был создан. В результате эффективность деятельности такого человека будет существенно снижена.

Следует также отметить, что кроме вышеперечисленного для учебной деятельности характерным признаком осложнения адаптации является низкое качество усвоения учебной программы. Как известно, существуют три причины невозможности эффективно усвоить учебный материал. Первая – недостаточный для успешного усвоения учебных знаний уровень развития интеллектуальных способностей. Причем данная причина, вероятно, является основной. Вторая – несоответствие базы предшествующей подготовки уровню сложности учебного материала, что вызывает непонимание новой учебной информации и обуславливает низкий уровень знаний и невозможность формирования практических навыков. Третья причина – принципы организации учебного процесса и существующая система обучения не в состоянии обеспечить успешное овладение учащимися учебной программой. Однако в любом случае независимо от причины низкое качество усвоения учебной программы следует рассматривать как недостаточную эффективность деятельности, что в свою очередь является свидетельством осложнения адаптационного процесса.

Для высших учебных заведений характерно еще одно явление, которое может выступать в качестве признака осложнения адаптационного процесса к условиям обучения в вузе. Известно, что в ходе обучения наблюдается снижение интереса к будущей профессии. Некоторые исследователи считают, что это вполне нормальное явление. Однако следует иметь в виду, что у данного явления может быть несколько причин. Одна из причин состоит в том, что для определенной части студентов выбор будущей профессии был недостаточно осознан или обусловлен целым рядом объективных факторов, которые не позволили молодому человеку получить желаемую для него профессию. Для данной группы учащихся вуза отсутствие интереса к будущей профессии вполне объяснимо.

Однако существуют другие студенты, которые на момент поступления в вуз имели весьма высокую учебную мотивацию и желание работать после окончания высшего учебного заведения по выбран-

ной профессии. Вместе с тем в процессе облучения у данной группы студентов может отмечаться снижение учебной мотивации и угасание интереса к будущей профессии. Данное явление также следует рассматривать в качестве одного из признаков осложнения адаптационного процесса, поскольку оно может быть обусловлено целым рядом факторов, но все они в той или иной степени связаны с особенностями адаптационного процесса.

Таким образом, основными признаками осложнения адаптации студентов к условиям обучения в вузе являются следующие:

- снижение эффективности учебной деятельности, недостаточное качество усвоения учебной программы;
- снижение мотивации учебной деятельности и интереса к своей будущей профессии, отсутствие планов на дальнейшее профессиональное развитие;
- нарушение требований внутреннего распорядка и правил поведения в вузе;
- нарушение взаимоотношений с членами учебного коллектива, конфликты с сокурсниками, низкий социальный статус;
- отказ от участия в общественной жизни учебного заведения, самоизоляция;
- внезапное снижение самочувствия, ухудшение функционального состояния организма, возникновение предрасположенности к различным заболеваниям.

Причем возникновение осложнений в адаптации к условиям обучения в вузе может быть обусловлено двумя группами факторов. Во-первых, это факторы, обусловленные особенностями организации обучения в вузе и его образовательной средой в целом. Например, не вызывает сомнения тот факт, что обучение в высшем военном учебном заведении или в военизированном вузе (МВД, МЧС) будет существенно отличаться от обучения в обычном «гражданском» вузе. В свою очередь обучение в техническом вузе будет иметь свои специфические особенности по сравнению с гуманитарным высшим учебным заведением.

Вторую группу факторов составляют индивидуально-психологические особенности студента. Эти субъективные факторы в значительной степени обуславливают характер адаптационного процесса и определяют вероятность возникновения затруднений в адаптации к новым условиям деятельности. Следовательно, при организации мероприятий психологического сопровождения учебного процесса необходимо учитывать как объективные, так и субъективные факторы, обуславливающие особенности адаптации к условиям обучения в вузе.

Таким образом, при организации психологического сопровождения учебного процесса следует учитывать как объективные особен-

ности обучения в конкретном вузе, так и индивидуальные особенности студентов. В свою очередь понятие «учет» предполагает, прежде всего, выявление существующих особенностей. Поэтому первым этапом психологического сопровождения в отношении человека всегда выступает диагностика его особенностей. Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, что при осуществлении диагностики психических особенностей студента следует в первую очередь оценивать уровень развития тех качеств, которые наиболее значимы для успешной адаптации в вузе. К их числу следует относить не только адаптационные способности личности, которые необходимы для успешного выполнения любой деятельности, но и те, которые необходимы для освоения выбранной профессии. Поскольку деятельность студента – это, в первую очередь, учебная деятельность, то при проведении психодиагностических мероприятий следует оценивать уровень общего интеллектуального развития.

Вместе с тем следует отметить, что диагностика способностей в свою очередь сопряжена с еще одной методологической проблемой, которую можно обозначить в виде вопроса: «Какова природа способностей?». В настоящее время в отечественной психологии существуют два основных подхода к рассмотрению данной проблемы: личностно-деятельностный и функционально-генетический. Личностно-деятельностный подход сформировался в середине XX в., в период расцвета советской психологии, и на протяжении многих лет считался единственно правильным. Теоретической основой данного подхода послужила теория деятельности и взгляды на личность, сложившиеся в советской научной психологии. При этом теория деятельности объясняет возникновение у человека способностей, а теория личности определяет их место в структуре личности.

С позиции данного подхода способности определяются как *свойства (или совокупность свойств) личности, влияющие на эффективность деятельности*. Данное определение существует уже несколько десятков лет, однако до настоящего времени нет единого мнения в отношении того, какие свойства личности или ее особенности следует включать в способности. При этом большинство приверженцев данного подхода склоняются к одному из двух мнений: способности являются отдельным свойством личности или способности являются совокупностью личностных свойств.

Сторонники данного подхода считают, что способности – это результат деятельности человека. Так, Б.М. Теплов писал, что способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности. С этой точкой зрения согласен и К.К. Платонов, который пишет, что вне деятельности способности вообще не существуют. Следовательно, согласно данной позиции деятельность

является обязательным условием формирования способностей, процессом их образования.

Также необходимо отметить, что первоначально в рамках данного подхода полностью отрицалась наследуемость способностей. Данное обстоятельство было обусловлено тем, что принцип деятельности в советской психологии являлся ведущим, поскольку противопоставлялся зарубежной науке с ее господствующем в том время утверждением о наследуемости и врожденности способностей. Данное утверждение было неприемлемо с точки зрения официальной советской идеологии 30–40-х годов XX в., поскольку считалось, что советская политическая система обеспечивала равные возможности всем гражданам не только в получении образования, но и в карьерном росте. При этом понятие «равные возможности» отождествлялось с утверждением «равны от рождения». В результате данных принципов внутренней политики государства даже предположение о том, что различие между людьми в определенной степени обусловлены генетически, было неприемлемым.

Такая позиция имеет ряд недостатков и уязвима для критики. Если согласиться с истинностью данного утверждения, то тогда следует поставить под сомнение целесообразность профессионального психологического отбора или вступительных испытаний в вуз, поскольку все необходимые качества, согласно данной позиции, будут сформированы у любого человека в процессе непосредственной деятельности. Однако, как показывает практика, это совершенно не так. Известно, что для успешной деятельности в конкретной области необходимы соответствующие качества. Точно так же для успешного овладения учебным материалом определенной сложности необходим соответствующий уровень интеллектуального развития. Поэтому ведущим советским ученым-психологам 40–50-х годов было понятно, что отрицать роль врожденности в проявлении способностей полностью невозможно. Данное обстоятельство обусловило появление понятия «задатки», которые по своей сути являлись врожденными. При этом проблема способности, с точки зрения теории деятельности, была сведена к вопросу о значении деятельности для преобразования врожденных задатков в способности.

Еще одним из подходов к рассмотрению проблемы способностей в отечественной психологии является функционально-генетический подход, который стал активно развиваться в последние 20 лет. Особенность этого подхода заключается в том, что структура способностей рассматривается с позиции функции и функциональной системы, а структура возникновения (генезиса) способностей – с точки зрения генетической теории, признающей врожденность и наследуемость способностей. В значительной степени появление данного подхода было обусловлено пониманием уяз-

вимости ряда положений личностно-деятельностного подхода и желанием найти более адекватное объяснение такого реально существующего психического феномена, каким является феномен способностей человека. Наиболее ярким представителем данного подхода является Е.П. Ильин [6]. Достаточно близки к его позиции и некоторые взгляды В.Д. Шадрикова.

Одной из самых сильных сторон подхода к рассмотрению феномена способностей, предложенного Е.П. Ильиным, является утверждение о том, что способности отражают различия между людьми в проявлении ряда функций. К числу этих функций он относит: перцептивные, аттенционные, мнемические, интеллектуальные, двигательные. Привязка к функциям позволяет Е.П. Ильину рассматривать способности как яркое проявление психофизиологической функции, что весьма интересно для решения задач отбора кандидатов для выполнения какой-либо деятельности, поскольку степень проявления психофизиологической функции у конкретного человека может быть оценена и, соответственно, учтена при построении прогноза в деятельности.

К числу преимуществ данного подхода следует отнести и то, что подобное представление о способностях как познавательных и моторных функциях позволяет достаточно точно отделить способности, с одной стороны, от опыта, с другой – от умений и навыков.

Однако данный подход имеет ряд недостатков и уязвим для критики. Например, существуют способности, которые не могут быть объяснены лишь с точки зрения их врожденности. Можно полагать, что существуют способности, которые формируются лишь в процессе социального развития человека. Вероятно, к числу таких способностей следует относить эмпатию или нечто подобное. Следовательно, можно утверждать, что условно способности человека можно разделить на две большие группы: преимущественно врожденные и преимущественно приобретенные (социальные). Данное утверждение позволяет сформулировать еще один подход к рассмотрению способностей – функционально-деятельностный [8].

С позиции данного подхода способности человека представляют собой совокупность индивидуальных и социальных свойств, проявляющихся в ряде психофизиологических и личностных функций, а также в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности. Принятие такого определения способностей позволяет привязать способности к эффективности деятельности, что весьма важно для практического решения задач профессионального психологического отбора и психологического сопровождения деятельности и объясняет роль индивидуальных различий в появлении способностей. Использование данного подхода в реше-

нии задач психологического сопровождения учебного процесса, с одной стороны, позволяет учитывать имеющиеся у студентов наследственные способности, а с другой – формировать и развивать те, которые имеют социальную природу.

Таким образом, методологической основой организации мероприятий психологического сопровождения учебного процесса в вузе могут служить: концепция личностного адаптационного потенциала и функционально-деятельностный подход к рассмотрению проблемы способностей. Целесообразность их использования в качестве методологической основы организации психологического процесса обусловлена условиями облучения в вузе и целями учебно-воспитательного процесса, а также возможностью наиболее полно и всесторонне решать задачи подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием.

#### **Список литературы**

1. Алдашева А.А. Особенности личностной адаптации в малых изолированных коллективах: автореф. – Л., 1984.
2. Битянова М.Р. Психолого-педагогическое сопровождение.
3. Давыдов В.В., Люблинская А.А., Менчинская Н.А. и др. Психологическая служба в СССР: её задачи, содержание и организация // *Вопр. психологии.* – 1979. – № 2.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – Мн., 1993.
5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия. – Мн.: Хэлтон, 1998.
6. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2006.
7. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // *Психологический журнал.* – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16–24.
8. Маклаков А.Г. Профессиональный психологический отбор персонала. – СПб.: Питер, 2008.
9. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2007.

## **Особенности психического развития и успешность школьного обучения учащихся-амбидекстров в начальных и средних классах**

В статье рассматриваются особенности психического развития и успешность обучения в школе учащихся-амбидекстров. Дается развернутая характеристика таких понятий, как тип функциональной асимметрии, амбидекстрия, успешность школьного обучения. В статье приводятся результаты собственного исследования автора.

Problem of peculiarity of mental development and successfulness of education in school pupils with ambidexterity is presented in the article. Detailed characteristic such terms as type of functional asymmetry, ambidexterity, successfulness of school's education are given. The results of author's empiric research are presented in the article.

**Ключевые слова:** амбидекстры; успешность школьного обучения; психическое развитие; учащиеся начальных и средних классов.

**Key words:** ambidexterity, successfulness of school's education, mental development, pupils of primary and secondary school.

Многие современные исследователи говорят о том, что школьные программы обучения должны учитывать индивидуальные особенности учащихся, и только в этом случае они могут оказываться эффективными. Причем под индивидуальными понимаются все особенности человека: личностные, индивидные, особенности протекания психических познавательных процессов. В своей системе человекознания Б.Г. Ананьев [1], говоря об индивиде, выделял его первичные и вторичные свойства. Одним из свойств, отнесенных им к группе первичных, была функциональная асимметрия мозга, которая может быть рассмотрена в качестве одного из факторов, определяющих своеобразие каждого человека как на уровне индивидных, так и на уровне личностных характеристик человека. Функциональная асимметрия полушарий мозга означает специфические особенности структуры и функций мозговых полушарий, приводящие к тому, что при осуществлении одних психических функций главенствует левое, а при осуществлении других – правое полушарие. Традиционно принято считать, что существуют три типа функциональной асимметрии: правая, левая и амбидекстрия. Под

«амбидекстрией» понимается отсутствие различий между правой и левой рукой, между правым и левым полушарием [3]. И на данный момент существуют два основных теоретических подхода к рассмотрению явления амбидекстрии. Первый основывается на предположении, выдвинутом еще в начале XX в., о том, что амбидекстрия – признак гармоничного развития. Вторым подходом основывается на предположении о том, что ускорение развития и адаптации к среде происходит за счет асимметричного строения и функционирования, и, следовательно, в этом случае «амбидекстрия» может рассматриваться как явление, затрудняющее развитие.

Необходимо отметить, что тип функциональной асимметрии мозга учащегося является одним из аспектов, который не учитывается в рамках современных образовательных систем. Так, современные школы ориентированы на развитие преимущественно абстрактно-логического мышления (т. е. на развитие функций левого полушария), и получается, что они в наибольшей степени учитывают особенности учащихся-правшей. Хотя еще в работах А.В. Запорожца [2] было показано негативное воздействие на ребенка учебных программ, направленных в основном на развитие функций одного (левого) полушария. Знания об индивидуальных особенностях функциональной асимметрии полушарий головного мозга ребенка необходимы для создания более эффективной обучающей и воспитывающей среды. Поэтому была предпринята попытка выявить взаимосвязь успешности обучения и особенностей психического развития учащихся-амбидекстров. Для этого было обследовано более 300 учащихся начальных и средних классов (со 2 по 6 классы) сертоловской средней школы №1.

В исследовании были использованы следующие методики: «аналогии»; «числовые ряды»; «зрительная память»; «арифметический счет»; «вербальная память»; «установление закономерностей»; «исследование вербального мышления»; «исключение слов»; «образное мышление»; «подбор слов»; «корректирующая проба» Б. Бурдона; «корректирующая проба по таблицам колец Э. Ландольта»; многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (детский и подростковый варианты); методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн, в модификации А.М. Прихожан; метод социометрии. Также для определения типа функциональной асимметрии были использованы теппинг-тест и функциональные пробы.

По результатам теппинг-теста и функциональных проб были выделены две группы: учащиеся-амбидекстры (экспериментальная группа), учащиеся-правши (контрольная группа). Учащиеся-правши были выбраны в качестве контрольной группы, поскольку система школьного обучения ориентирована, прежде всего, на них, и поэтому можно предположить, что эта группа учащихся будет развивать-

ся и обучаться наиболее эффективно. Учащиеся-левши в рамках данного исследования не рассматривались.

Каждая группа учащихся с различным типом функциональной асимметрии была разделена на подгруппы в зависимости от школьной успеваемости. Школьная успеваемость определялась по средней годовой оценке.

Так, во 2 классе успешно обучающиеся амбидекстры в сравнении с неуспешно обучающимися обладают более высоким уровнем развития таких психических познавательных процессов, как зрительная память ( $t = 6,39$ ;  $p < 0,01$ ), образное мышление ( $t = 2,97$ ;  $p < 0,05$ ), вербальная память ( $t = 3,14$ ;  $p < 0,05$ ) (рис. 1). Следовательно, можно предполагать, что учащиеся-амбидекстры 2 класса будут эффективно усваивать новые знания, успешно выполнять учебные задания в том случае, если они обладают достаточно высоким уровнем развития памяти и образного мышления. По всей видимости, именно уровень развития образного мышления – наиболее существенный фактор, обеспечивающий не только успешность психического развития в целом, но и успешность обучения во 2 классе общеобразовательной средней школы.

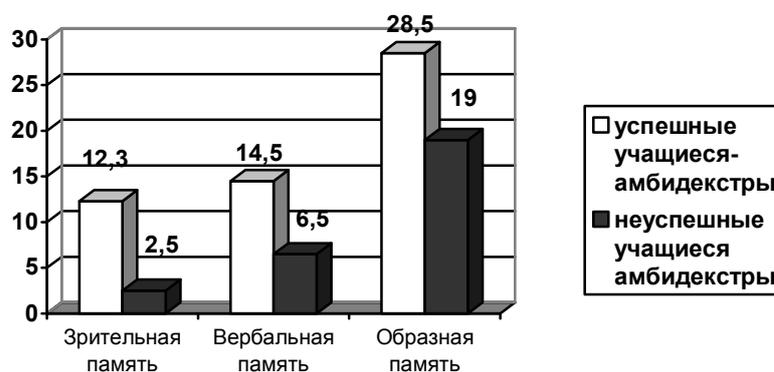


Рис. 1. Особенности выполнения интеллектуальных методик успешными и неуспешными учащимися 2 класса, амбидекстрами

Необходимо отметить, что различия в успешности обучения успешных и неуспешных учащихся-амбидекстров 2 класса основываются на успеваемости по основным предметам, таким как письмо, чтение, математика и т. д. (рис. 2). А различий по ряду других предметов, таких как музыка, труд, физкультура обнаружено не было. Очевидно, что наибольшие трудности учащиеся-амбидекстры испытывают по тем предметам, где требуется определенный уровень развития психических познавательных процессов и, прежде всего, вербальных функций.

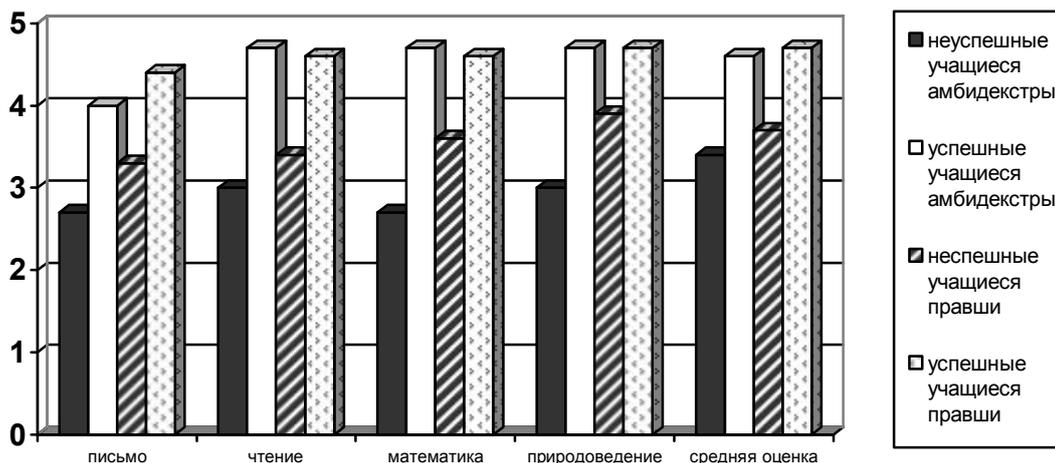


Рис. 2. Особенности школьной успеваемости по различным предметам успешных и неуспешных учащихся 2 класса, амбидекстров и правшей

Между успешными и неуспешными учащимися правшами 2 класса также существуют значимые различия в уровне развития психических познавательных процессов: вербальное мышление –  $t = 3,34$ ;  $p < 0,01$ ; исключение слов –  $t = 3,92$ ;  $p < 0,001$ ; зрительная память –  $t = 3,01$ ;  $p < 0,01$ ; вербальная память –  $t = 5,18$ ;  $p < 0,001$ ; подбор слов –  $t = 2,49$ ;  $p < 0,05$  (табл.1).

Как следует из табл. 1, успешные учащиеся-правши в сравнении с неуспешными учащимися-правшами обладают более высоким уровнем развития памяти, понятийного логического мышления.

Таблица 1

Результаты выполнения отдельных интеллектуальных методик успешными и неуспешными учащимися 2 класса, правшами

Название методики	Успешные учащиеся-правши	Неуспешные учащиеся-правши
Вербальное мышление	$21,0 \pm 1,4$	$12,3 \pm 2,2$ **
Исключение слов	$8,2 \pm 0,7$	$5,0 \pm 0,5$ ***
Зрительная память	$9,6 \pm 1,4$	$4,4 \pm 1,0$ **
Вербальная память	$7,5 \pm 0,9$	$2,0 \pm 0,6$ ***
Подбор слов	$16,6 \pm 0,7$	$11,5 \pm 1,9$ *

Примечания. 1. Значения представлены в виде  $X \pm m$ , где  $X$  – среднее значение по выборке;  $m$  – средняя ошибка. 2. Условные обозначения уровней достоверности:  $p < 0,05$  - \* ;  $p < 0,01$  - \*\*  $p < 0,001$  - \*\*\* .

Таким образом, видно, что успешность обучения учащихся-амбидекстров и учащихся-правшей обеспечивается различными психологическими механизмами. Так, если в группе учащихся-амбидекстров 2 класса для эффективного усвоения школьной программы, в первую очередь, требуется достаточный уровень развития

образного мышления, то в группе учащихся-правшей – достаточный уровень развития вербального, понятийного мышления. Складывается впечатление, что учащиеся-амбидекстры 2 класса и правши просто находятся на различных ступенях психического развития (в частности, мышления). Как известно, мышление в своем развитии проходит определенные этапы, которые связаны с общими закономерностями развития психики. Так, в дошкольном возрасте у ребенка преобладает предметное мышление, и когда он приходит в первый класс, его мышление преимущественно является предметным. В средних классах мышление учащихся становится логическим. Однако между этими двумя этапами развития мышления существует еще один этап, на котором развивается и доминирует образное мышление. Следовательно, развитие логического мышления будет осуществляться более медленно, если учащийся испытывает затруднения в развитии образного мышления. Таким образом, медленные темпы развития образного мышления в начальных классах (что в большей степени характерно для учащихся-амбидекстров) могут рассматриваться в качестве признака, затрудняющего развитие психических познавательных процессов и, как следствие всего этого, признака, который говорит о том, что учащийся может испытывать сложности в обучении.

При этом многие школьные программы, школьные задачи ориентированы не столько на текущий уровень развития психических познавательных процессов, сколько на зону ближайшего развития. И оказывается, что относительно развития мышления такой зоной ближайшего развития для учащихся-амбидекстров оказывается развитие образного мышления, а для учащихся-правшей – вербального, логического мышления. Таким образом, учащиеся-правши и учащиеся-амбидекстры при обучении в начальных классах оказываются на разных ступенях развития мышления. Вероятно, учащиеся-амбидекстры на данном этапе обучения не обладают теми психологическими механизмами (поскольку они еще не успели сформироваться), которые бы позволили им усвоить школьную программу, ориентированную в основном на правшей.

На рис. 2 видно, что наиболее низкие оценки по школьным предметам характерны во 2 классе для группы неуспешных учащихся-амбидектров. При сравнительном анализе неуспешных учащихся-амбидектров и неуспешных учащихся-правшей были выявлены значимые различия по таким учебным предметам, как математика ( $t = 2,52$ ;  $p < 0,05$ ) и природоведение ( $t = 7,0$ ;  $p < 0,001$ ), а также по методике «образное мышление» ( $t=5,85$ ;  $p<0,001$ ). У неуспешных учащихся-правшей во 2 классе образное (предметное) мышление оказывается развито лучше в сравнении с неуспешными учащимися-

амбидекстрами. Таким образом, недостаточный уровень развития образного мышления является тем психологическим фактором, который в наибольшей мере препятствует во 2 классе успешному обучению учащихся-амбидектров.

Интересным оказывается и тот факт, что у успешных учащихся-амбидекстров вербальная память развита лучше ( $t = 6,93$ ;  $p < 0,001$ ) в сравнении с успешными учащимися-правшами. Хотя оценки успешных учащихся-правшей оказываются достоверно выше (письмо  $t = 3,0$ ;  $p < 0,01$ ; средняя оценка  $t = 3,04$ ;  $p < 0,01$ ) (см. рис. 2).

Также между успешными учащимися-амбидекстрами и правшами 2 класса существуют значимые различия по отдельным факторам опросника Р. Кеттелла, а именно по фактору Е (доминантность–конформность;  $t = 2,89$ ;  $p < 0,05$ ), по фактору Н (смелость–робость;  $t = 3,54$ ;  $p < 0,01$ ); Q<sub>4</sub> (фрустрированность–нефрустрированность  $t = 2,36$ ;  $p < 0,05$ ). Таким образом, успешные учащиеся-правши во 2 классе оказываются настойчивыми, независимыми, самоуверенными, общительными, эмоциональными, артистичными и смелыми. Успешные учащиеся-правши обладают теми личностными характеристиками, которые позволяют им более активно проявлять себя на уроках, демонстрировать свои знания, и, вероятно, именно поэтому учителям легче их оценивать, чем успешных учащихся-амбидектров.

В 3 классе между успешными и неуспешными учащимися-амбидекстрами были выявлены значимые различия по таким методикам, как «вербальное мышление» ( $t = 2,58$ ;  $p < 0,05$ ), «исключение слов» ( $t = 4,02$ ;  $p < 0,01$ ), «зрительная память» ( $t = 2,54$ ;  $p < 0,05$ ), «вербальная память» ( $t = 4,08$ ;  $p < 0,01$ ), «подбор слов» ( $t=3,12$ ;  $p<0,05$ ) (рис. 3). Таким образом, в 3 классе успешные учащиеся-амбидекстры в сравнении с неуспешными обладают более высоким уровнем развития памяти, понятийного логического мышления. Интересным представляется тот факт, что все выявленные в данной группе (учащиеся-амбидекстры 3 класса) различия наблюдались во 2 классе в группе правшей. Следовательно, этот факт можно рассматривать в качестве еще одно доказательства того, что в начальных классах учащиеся-амбидекстры и учащиеся-правши находятся на различном этапах психического развития: правши развиваются несколько быстрее. Поэтому одна из причин неуспешности обучения учащихся-амбидекстров в начальных классах, вероятно, может быть связана с общими закономерностями развития учащихся-амбидекстров.

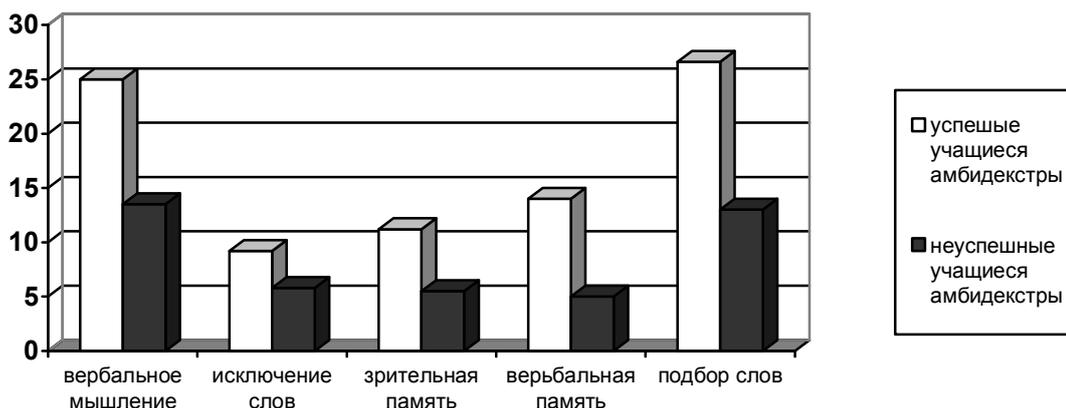


Рис. 3. Особенности выполнения интеллектуальных методик успешными и неуспешными учащимися 3 класса, амбидекстрами

В группе учащихся-амбидекстров между успешными и неуспешными учениками по-прежнему сохраняются значительные различия в успеваемости по отдельным предметам (табл. 2).

Как видно из табл. 2, основные различия в школьной успеваемости между успешными и неуспешными учащимися, амбидекстрами 3 класса, как и во 2 классе, касаются тех школьных предметов, где для успешного выполнения задания необходимо задействовать психические познавательные процессы, связанные с вербальными и логическими функциями. А по тем предметам, где данные функции не задействуются (например, изо, труд и т. д.), между успешными и неуспешными амбидекстрами различий в успеваемости нет. Одновременно в группе учащихся класса правой между успешными и неуспешными учащимися были выявлены значимые различия в оценках по такому предмету, как труд ( $t = 3,0$ ;  $p < 0,05$ ), в то же время различия по предметам письмо, природоведение (которые выявлялись во 2 классе в этих группах) исчезли. Таким образом, в 3 классе для правой, в отличие от амбидекстров, приобретают значение не только предметы, где задействуются вербальные функции, но и предметы, где оказываются задействованными невербальные функции.

Таблица 2

Особенности школьной успеваемости по различным предметам  
успешных и неуспешных учащихся 3 класса, амбидекстров

Название предмета	Успешные учащиеся-амбидекстры	Неуспешные учащиеся-амбидекстры
Письмо	4,4 ± 0,2	3,3 ± 0,3 *
Чтение	4,6 ± 0,2	3,5 ± 0,2 *
Математика	4,2 ± 0,4	3,0 ± 0,0 *
Природоведение	4,6 ± 0,2	3,0 ± 0,0 ***
Средняя оценка	4,6 ± 0,04	3,7 ± 0,1 ***

*Примечания.* 1. Значения представлены в виде  $X \pm m$ , где  $X$  – среднее значение по выборке;  $m$  – средняя ошибка. 2. Условные обозначения уровней достоверности:  $p < 0,05$  - \*;  $p < 0,01$  - \*\*;  $p < 0,001$  - \*\*\*.

В 3 классе между успешными и неуспешными учащимися-правшами различия в психическом развитии оказываются связанными не столько с уровнем развития познавательных способностей, сколько с развитием личностных характеристик. Так, между успешными и неуспешными учащимися-правшами были выявлены значимые различия только лишь по одной интеллектуальной методике «подбор слов» ( $t = 3,08$ ;  $p < 0,05$ ), остальные различия касались отдельных факторов опросника Р. Кеттелла, таких как фактор А (сердечность–обособленность,  $t = 5,97$ ;  $p < 0,001$ ), фактор F (беспечность–озабоченность,  $t = 2,82$ ;  $p < 0,05$ ), фактор G (высокая совестливость–недобросовестность,  $t = 2,49$ ;  $p < 0,05$ ), фактор H (смелость–робость,  $t = 3,97$ ;  $p < 0,01$ ), фактор Q<sub>3</sub> (контроль желаний–импульсивность,  $t = 3,41$ ;  $p < 0,01$ ). Успешные учащиеся-правши в 3 классе могут быть охарактеризованы как более открытые, эмоциональные, общительные, жизнерадостные, активные, более дисциплинированные, упорные, обязательные, отзывчивые, они в большей степени способны контролировать свои действия.

Следовательно, можно предполагать, что в 3 классе успешность обучения у правшей определяется не столько уровнем развития познавательных способностей, сколько личностными характеристиками, позволяющими учащимся добиваться поставленной цели, ответственно подходить к выполнению любого учебного задания.

В 3 классе неуспешные учащиеся-правши в сравнении с неуспешными учащимися-амбидекстрами обладают более высоким уровнем развития памяти ( $t = 4,82$ ;  $p < 0,05$ ), вербального, понятийного мышления ( $t = 3,20$ ;  $p < 0,05$ ). Одновременно неуспешные учащиеся-амбидекстры в сравнении с неуспешными учащимися-правшами оказываются более открытыми, эмоциональными и лучше контролируют свое поведение (фактор А (сердечность–

обособленность,  $t = 9,92$ ;  $p < 0,001$ ) и фактор  $Q_3$  (контроль желаний – импульсивность,  $t = 3,25$ ;  $p < 0,05$ ) опросника Р. Кеттелла). Таким образом, хотя уровень развития вербальных функций по-прежнему оказывается более высоким в группе неуспешных правшей, тем не менее в группе неуспешных-амбидекстров начинают проявляться личностные характеристики, аналогичные тем, которые обеспечивают успешность обучения учащихся-правшей.

В 3 классе между успешными учащимися-амбидекстрами и правшами были выявлены значимые различия в средней оценке ( $t = 3,76$ ;  $p < 0,01$ ), различия по остальным показателям обнаружены не были. Таким образом, хотя различий в личностных характеристиках, в успешности решения интеллектуальных задач нет, тем не менее успешность обучения учащихся-амбидекстров и учащихся-правшей (в группе успешных учащихся 3 класса) оценивается учителями по-разному.

В 5-х классах неуспешные и успешные учащиеся-амбидекстры достоверно различаются по уровню общего интеллектуального развития ( $t = 2,84$ ;  $p < 0,05$ ), а также по уровню развития вербального логического мышления, умению устанавливать логические взаимосвязи между понятиями («анalogии»,  $t = 2,39$ ;  $p < 0,05$ ; «установление закономерностей»,  $t = 3,11$ ;  $p < 0,05$ ) (табл. 3). Следовательно, для успешного освоения новых учебных знаний, эффективного решения учебных задач учащимся-амбидекстрам необходим определенный уровень развития психических познавательных процессов и, прежде всего, логического мышления.

Таблица 3

Результаты выполнения отдельных интеллектуальных методик успешными и неуспешными учащимися 5 класса, амбидекстрами

Название методики	Успешные учащиеся-амбидекстры	Неуспешные учащиеся-амбидекстры
Аналогии	$11,5 \pm 1,4$	$7,3 \pm 1,03$ *
Установление закономерностей	$20,3 \pm 2,6$	$12,0 \pm 0,7$ *
Интегральный показатель развития психических познавательных процессов	$87,3 \pm 9,6$	$59,0 \pm 2,6$ *

*Примечания.* 1. Значения представлены в виде  $X \pm m$ , где  $X$  – среднее значение по выборке;  $m$  – средняя ошибка. 2. Условные обозначения уровней достоверности:  $p < 0,05$  - \* ;  $p < 0,01$  - \*\* ;  $p < 0,001$  - \*\*\* .

Аналогичные закономерности были выявлены и в группе правшей, учащихся 5-х классов. Так, между успешными и неуспешными

учащимися-правшами существуют значимые различия в результатах выполнения таких интеллектуальных методик, как «аналогии» ( $t = 2,54$ ;  $p < 0,05$ ), «зрительная память» ( $t = 3,70$ ;  $p < 0,01$ ), «Вербальная память» ( $t = 5,27$ ;  $p < 0,001$ ), «корректирующие пробы П. Бурдона» (продуктивность внимания,  $t=2,61$ ;  $p<0,05$ ), а также в уровне общего интеллектуального развития ( $t=7,63$ ;  $p<0,001$ ). (табл. 4).

Таблица 4

Результаты выполнения отдельных интеллектуальных методик успешными и неуспешными учащимися 5 класса, правшами

Название методики	Успешные учащиеся-правши	Неуспешные учащиеся-правши
Аналогии	12,1 ± 1,3	7,8 ± 1,1 *
Зрительная память	16,5 ± 0,9	11,7 ± 0,9 **
Вербальная память	16,1 ± 0,9	10,3 ± 0,7 ***
Корректирующие пробы (продуктивность внимания)	753,9 ± 41,7	526,3 ± 76,6 *
Интегральный показатель развития психических познавательных процессов	90,4 ± 2,5	66,0 ± 2,0 ***

*Примечания.* 1. Значения представлены в виде  $X \pm m$ , где  $X$  – среднее значение по выборке;  $m$  – средняя ошибка. 2. Условные обозначения уровней достоверности:  $p < 0,05$  - \* ;  $p < 0,01$  - \*\* ;  $p < 0,001$  - \*\*\* .

Следовательно, успешные учащиеся-правши в сравнении с неуспешными обладают более высоким уровнем развития логического мышления, памяти, внимания.

Таким образом, для успешного обучения в 5 классе учащиеся должны обладать достаточно высоким уровнем развития интеллектуальных способностей.

В 5-х классах неуспешные учащиеся-амбидекстры в сравнении с неуспешными учащимися-правшами обладают более низким уровнем развития памяти ( $t = 2,59$ ;  $p < 0,05$ ), более высокими показателями по шкале D (возбудимость – флегматичность;  $t = 2,45$ ;  $p < 0,05$ ) и более низкими показателями по шкале I (мягкосердечность – суровость;  $t = 2,78$ ;  $p < 0,05$ ) опросника Р. Кеттелла. Таким образом, неуспешные учащиеся-амбидекстры по сравнению с неуспешными учащимися-правшами оказываются более нетерпеливыми, непостоянными, зависимыми, сентиментальными. И они могут, вероятно, испытывать некоторые сложности во взаимоотношениях с окружающими их людьми. Кроме того, неуспешные учащиеся-правши в сравнении с неуспешными учащимися-амбидекстрами обладают более высокими оценками по литературе ( $t = 3,0$ ;  $p < 0,05$ ).

Успешные учащиеся 5 класса амбидекстры и правши различа-

ются между собой лишь по отдельным факторам опросника Р. Кеттелла: по фактору С (эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость;  $t = 2,34$ ;  $p < 0,05$ ) и по фактору F (беспечность – озабоченность;  $t = 2,53$ ;  $p < 0,05$ ). Таким образом, успешные учащиеся-амбидекстры в сравнении с успешными учащимися-правшами оказываются более неустойчивыми в интересах, тревожными, беспокойными, подозрительными. Следовательно, можно предположить, что и успешные, и неуспешные учащиеся-амбидекстры испытывают определенные сложности во взаимодействии с окружающими людьми по сравнению с учащимися-правшами.

В 6 классе успешные учащиеся-амбидекстры по сравнению с неуспешными учащимися-амбидекстрами обладают более высоким уровнем развития образного мышления ( $t = 2,65$ ;  $p < 0,05$ ), более высокими темпами решения интеллектуальных задач (фактор В опросника Кеттелла (высокий – низкий интеллект;  $t = 3,14$ ;  $p < 0,05$ ), а также оказываются более обязательными, дисциплинированными, собранными (фактор G опросника Р. Кеттелла (высокая совесть – недобросовестность,  $t = 3,22$ ;  $p < 0,05$ ). А успешные учащиеся-правши в 6 классе по сравнению с неуспешными учащимися-правшами – по уровню развития логического мышления («числовые ряды»,  $t = 2,58$ ;  $p < 0,05$ ), при этом они становятся более неустойчивыми в своих интересах, невыдержанными (фактор С опросника Р. Кеттелла (эмоциональная устойчивость – неустойчивость,  $t = 2,18$ ;  $p < 0,05$ ). Вероятно, изменяющиеся таким образом личностные характеристики в группе успешных учащихся-правшей является одной из причин снижения общей успешности обучения в группе правшей в более старших классах. Необходимо также отметить, что успешные учащиеся-правши обладают более высоким социометрическим статусом в сравнении с неуспешными учащимися-правшами.

Неуспешные учащиеся-амбидекстры в 6 классе отличаются от неуспешных учащихся-правшей по таким интеллектуальным методикам, как «образное мышление» ( $t = 2,39$ ;  $p < 0,05$ ), «арифметический счет» ( $t = 2,46$ ;  $p < 0,05$ ), а также по таким факторам опросника Р. Кеттелла, как фактор F (беспечность – озабоченность,  $t = 2,17$ ;  $p < 0,05$ ), фактор G (высокая совесть – недобросовестность,  $t = 2,39$ ;  $p < 0,05$ ), фактор H (смелость – робость;  $t = 2,36$ ;  $p < 0,05$ ). Таким образом, неуспешные учащиеся-амбидекстры обладают более низким уровнем развития образного мышления и способностью к преобразованию цифровой информации в сравнении с неуспешными учащимися-правшами, кроме того, оказываются более подозрительными, беспокойными, легкомысленными и небрежными, переменчивыми, застенчивыми и робкими. Следовательно, они ис-

пытывают больше трудностей, связанных со взаимодействием с окружающими, с определением существующих норм поведения в конкретной социальной группе по сравнению с неуспешными учащимися-правшами. Неуспешные учащиеся-правши получают более высокие оценки по сравнению с неуспешными учащимися-амбидекстрами по биологии ( $t = 2,17$ ;  $p < 0,05$ ). Таким образом, можно утверждать, что они обучаются несколько успешнее, чем неуспешные учащиеся-амбидекстры.

В 6 классе успешные учащиеся-амбидекстры и успешные учащиеся-правши оцениваются учителями по различным предметам одинаково, однако успешные учащиеся-амбидекстры обладают более высоким уровнем развития отдельных психических познавательных процессов по сравнению с успешными учащимися-правшами (табл. 5). Так, они обладают более высоким уровнем развития образного мышления ( $t = 2,21$ ;  $p < 0,05$ ), логического мышления (установление закономерностей,  $t = 2,25$ ;  $p < 0,05$ ), более высокими темпами выполнения мыслительных операций (фактор В опросника Р. Кеттелла: высокий – низкий интеллект,  $t = 2,50$ ;  $p < 0,05$ ), а также более высокой скоростью переработки информации ( $t = 2,29$ ;  $p < 0,05$ ).

Таблица 5

Результаты выполнения отдельных интеллектуальных методик успешными учащимися 6 класса, правшами и амбидекстрами

Название методики	Успешные учащиеся-амбидекстры	Успешные учащиеся-правши
Образное мышление	$12,3 \pm 3,1$	$5,3 \pm 0,7^*$
Установление закономерностей	$16,0 \pm 1,7$	$12,0 \pm 0,6^*$
Фактор В (высокий – низкий интеллект)	$3,5 \pm 0,3$	$2,1 \pm 0,05^*$
Скорость переработки информации	$1,09 \pm 0,08$	$0,87 \pm 0,04^*$

*Примечания.* 1. Значения представлены в виде  $X \pm m$ , где  $X$  – среднее значение по выборке;  $m$  – средняя ошибка. 2. Условные обозначения уровней достоверности:  $p < 0,05$  - \* ;  $p < 0,01$  - \*\* ;  $p < 0,001$  - \*\*\* .

Следовательно, можно говорить о том, что в 6 классе успешные учащиеся-амбидекстры обладают более высокими темпами развития психических познавательных процессов, вероятно, именно с этим связано то, что в средних классах количество успешных учащихся (в процентном соотношении) в группе амбидекстров увеличивается.

Обобщая полученные результаты, можно предположить, что школьная успеваемость учащихся-амбидекстров, прежде всего,

связана с темпами психического развития. Так, в начальных классах темпы психического развития в группе успешных амбидекстров были несколько ниже, чем в группе успешных правшей. Однако в средних классах темпы развития успешных амбидекстров и успешных правшей не просто сравнялись, но и учащиеся-амбидекстры начали развиваться более интенсивно. В результате при сопоставлении динамики успеваемости учащихся-правшей и учащихся-амбидекстров обнаруживается, что если в начальных классах школьная успеваемость была выше в группе успешных правшей (чем в группе успешных амбидекстров), то к 6 классу она становится одинаковой у успешных учащихся: у правшей и амбидекстров.

Вместе с тем группа неуспешных учащихся-амбидекстров на всем процессе обучения испытывает сложности в решении интеллектуальных задач, можно даже отметить, что в средних классах к трудностям в развитии психических познавательных процессов добавляются трудности, связанные с особенностями развития личностных характеристик. И в более старших классах неуспешные учащиеся-амбидекстры начинают испытывать сложности, связанные со взаимоотношением с окружающими и с адаптацией к изменяющимся требованиям школьной программы.

#### **Список литературы**

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / под ред. А.А. Бодалева. – М.: изд-во ин-та практической психологии, 1996.
2. Леутин В.П., Николаева Е.И. Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность. – СПб., Речь, 2005.
3. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. – Т. 1. – М.: Наука, 1986.

УДК 159.922.8

*Г. Ю. Авдиенко, И. Д. Головешкин*

#### **Особенности адаптации студентов первого курса к образовательной среде вуза**

В статье рассматривается проблема адаптации студентов первого курса к образовательной среде вуза. Дается подробная характеристика таких понятий, как «адаптация», «социальная адаптация», «этапы адаптации», «образовательная среда вуза». Анализируется динамика значимости факторов образовательной среды, вызывающих у студентов определенные трудности в процессе обучения.

This article tells about problem of student's adaptation to educational environment of high school. Detailed characteristic such terms as "adaptation", "social adaptation", "periods of adaptation", "educational environment of high school" are given in

the article. Dynamic of importance of educational environment's factors, that can be causes of students' certain difficulties during educational process, is analyses.

**Ключевые слова:** адаптация, социальная адаптация, образовательная среда вуза, факторы образовательной среды вуза.

**Key words:** adaptation, social adaptation, educational environment of high school, factors of high school's educational environment.

Понятие «адаптация» – одно из основных в научном исследовании организма, поскольку именно механизмы адаптации, выработанные в процессе эволюции, обеспечивают возможность существования организма в постоянно изменяющихся условиях среды. Благодаря процессу адаптации достигается оптимизация функционирования систем организма и сбалансированность в системе «человек–среда». Начиная с работ К. Бернара [34], выдвинувшего концепцию о постоянстве внутренней среды организма, адаптация рассматривается как совокупность динамических образований, как соотношение между неравновесными системами.

В социальной среде равновесное состояние осуществляется благодаря организации личностных механизмов регуляции состояний, соответствующих иерархии структур личности [20]. Следовательно, функциональное состояние зависит от свойств нервной системы [25], от типа темперамента [3, с. 45–55], общей эмоциональной направленности [11], способности к нейтрализации негативных эмоциональных следов и волевых качеств [28, с. 92–99]. Имеются данные и о влиянии на функциональное состояние интеллектуальных характеристик [18], а также о значении для регуляции состояний уровня психофизиологического единства личности [33]. Таким образом, в функциональном состоянии отражаются особенности всех уровней иерархии личности.

В отечественной психологической литературе категория «функциональное состояние» в качестве научной появилось сравнительно недавно и связано с именами А. Б. Леоновой и В. И. Медведева. По их определению, функциональное состояние – это «интегральный комплекс характеристик тех функций и качеств человека, которые прямо или косвенно обуславливают выполнение деятельности», т. е. характеризуют возможность деятельности [17].

Совершенно очевидно, что функциональное состояние непосредственно связано с особенностями процесса адаптации. С точки зрения В. И. Медведева, адаптация как постоянный процесс взаимодействия в системе «человек – среда» протекает на двух уровнях: физиологическом и социально-психологическом. При этом связь в системе «человек – среда» является системообразующей и определяет функциональное состояние организма [21].

Л. Г. Дикая определяет функциональное состояние как резуль-

тат межсистемного взаимодействия психологической системы и деятельности по саморегуляции психофизиологического состояния [10]. В то же время процессы управления в живых системах можно рассматривать как некую организацию целенаправленных взаимодействий, результатом которых является переход из одного состояния в другое [32]. Поэтому Е.С. Геллер и В.И. Свенцицкий сочли возможным адаптационную деятельность человеческого организма изучать через исследование процессов управления, опосредующих определенный уровень активности и характеризующихся двумя явлениями: актуализацией (увеличение активности ряда систем и органов) и лабилизацией (вовлечение в активное уравнивание других органов и систем) [6, с. 15–20].

В развитии большинства адаптационных реакций прослеживаются два этапа: начальный – этап срочной, но не совершенной адаптации и последующий – этап совершенной долговременной адаптации [24]. Как известно, срочный этап адаптационной реакции возникает непосредственно после начала действия раздражителя и, следовательно, может реализовываться лишь на основе готовых ранее сформированных физиологических механизмов. Известно, что важнейшая черта этого этапа адаптации состоит в том, что деятельность организма протекает на пределе его физиологических возможностей – при почти полной мобилизации функционального резерва – и далеко не в полной мере обеспечивает адаптационный эффект. Следовательно, реализуется «с места», но оказывается несовершенной.

Интересное описание смены этапов адаптации представлено Ф.З. Меерсоном. Он писал, что при адаптации к новым сложным ситуациям окружающей среды, реализуемой на уровне головного мозга, этап срочной адаптации осуществляется за счет готовых предсуществовавших механизмов и проявляется периодом «генерализованных двигательных реакций», или «периодом эмоционального поведения». Долговременный этап адаптации возникает постепенно в результате длительного или многократного воздействия на организм факторов среды и характеризуется тем, что в итоге последовательного количественного накопления приобретает новое качество – из неадаптированного превращается в адаптированный. Такова же качественно более сложная адаптация к окружающей действительности, развивающаяся в процессе обучения на основе памяти мозга и проявляющаяся в возникновении новых устойчивых временных связей и их реализации в виде соответствующих поведенческих реакций.

Автор пришел к заключению, что переход от срочного к долговременному знаменует собой узловым моментом адаптационного про-

цесса, так как именно этот переход делает возможной жизнь организма в новых условиях, расширяет сферу его обитания и свободу поведения в меняющейся среде. Механизмом этого перехода является обеспечение реакции организма на факторы среды не отдельными органами, а определенным образом ориентированными и соподчиненными системами.

С позиции кибернетической науки, живой организм является многоуровневой, саморегулируемой системой [6, 8, 26].

А.А. Ухтомский рассматривал в качестве системы доминанту как констелляцию нервных центров, подчиняющих себе исполнительные органы и определяющих направление поведенческих реакций организма – его вектор [31]. Общими признаками доминанты, по мнению А.А. Ухтомского, являются, во-первых, повышенная возбудимость, повышенная впечатлительность определенной центральной области к раздражителям; во-вторых, способность суммировать, накапливать в себе возбуждение; в-третьих, способность поддерживать его во времени достаточно стойко, не сбиваясь; в-четвертых, достаточная инерция, с которой, однажды начавшись в данном центре, возбуждение продолжается далее.

В исследованиях Ухтомского доминирующая система представлена как образование, складывающееся в организме в ответ на действия среды и объединяющее воедино нервные центры и исполнительные органы, принадлежащие к различным анатомо-физиологическим системам, ради приспособления к совершенно определенному фактору среды – ради решения задачи, выдвигаемой средой. В теории доминанты скрыта мысль, что организм человека представляет собой некий энергетический фонд, который расходуется каждое мгновение по определенному вектору, влияя на очередность других важных работ. Отмечается, что в отдельные моменты жизни энергетический фонд организма непостоянен: если, с одной стороны, он расходуется на процессы, идущие сами собой, то, с другой – он в результате работы может восполняться в избытке за счет процессов вынужденных. При загрузке в полную силу рабочая производительность при утилизации энергии будет наибольшая [2].

Несмотря на то, что механизмы регуляции адаптационных реакций у всех людей однотипны, исход адаптации может быть различным даже при воздействии одного и того же стрессора. Это явление связано с индивидуальностью человека, его пределами нормального функционирования, которые отражают наличие функциональных резервов и которые можно охарактеризовать как разность между максимально допустимым уровнем его специфической функции в условиях физиологического покоя и как готовность организма выполнить заданную деятельность в указанное время [27]. В настоящее время разработан целый ряд интегральных показателей,

оценивающих физиологические резервы организма [7, 13, 14, 22, 23]. Однако, по мнению А. Г. Маклакова, в формировании функциональных состояний особая роль принадлежит субъективной стороне, опосредуемой личностными особенностями индивида, что определяет необходимость более глубокого изучения механизмов психической регуляции адаптационных процессов [19].

Выделяя процессуальный и результативный аспекты феномена адаптации, А.А. Реан утверждает, что полноценная адаптация всегда включает в себя целый спектр самоизменений и выработку новых личностных качеств, поскольку здесь речь идет об активном приспособлении личности, об активном самоизменении, самокоррекции в соответствии с требованиями среды [29].

По утверждению Б.С. Братуся, личность представляет собой своеобразное психологическое орудие формирования и самостроительства в себе человека [5, с. 72]. Исходя из этого личность также может выступать в качестве некоего психологического средства, обеспечивающего адаптационные процессы на всем жизненном пути человека [29].

Под социальной адаптацией, по мнению А.Г. Маклакова, подразумевается постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды, при этом важнейшим ее аспектом является принятие индивидом определенной социальной роли (процесс социализации) [19].

Рассматривая проблему социальной адаптации в масштабах жизненной стратегии, К.А. Абульханова-Славская указывает на наличие двух основных образований в структуре жизненной позиции личности: во-первых, это совокупность субъективно-значимых отношений человека (прежде всего к социальному окружению, предметному миру, самому себе), а во-вторых, совокупность способов реализации этих отношений [1, с. 48].

Ввиду отождествления терминов «социальная» и «социально-психологическая» адаптация в социальной адаптации можно выделить две стороны: субъективную, опосредуемую особенностями интрапсихической адаптации, и объективную, определяемую условиями социальной действительности. От степени адекватности взаимодействия этих сторон зависит успешность адаптации в целом, в том числе и вероятность сохранения здоровья. Например, из работ Г. Ф. Ланга, А. А. Мясникова известно, что существует связь между наличием артериальной гипертонии и особенностями личности, а также определенными формами невротического реагирования на явления социальной действительности [15]. Подобная связь не случайна, ибо уровень артериального давления отражает общую степень мобилизации организма, необходимую для успешной адап-

тации в условиях, требующих адаптационного напряжения, и коррелирует с эмоциональным напряжением [9]. Поэтому очевидно, что нарушение баланса в системе «человек–среда» возникает не как следствие пассивного восприятия субъектом жизненных событий, а в результате активного взаимодействия.

Б. Рубин и Ю. Колесников называют адаптацией студентов процесс «вхождения личности» в совокупность ролей и форм деятельности, усматривая главный момент этого процесса в содержательном, творческом приспособлении индивида к особенностям избранной им профессии и специальности с помощью учебного процесса [30]. Результатом адаптации студента, по их мнению, является положительное отношение его к избранной профессии, поглощенность ею, и этот результат фиксируется показателями академической успеваемости.

Объективными и субъективными показателями успешной адаптации студентов являются учебная и общественная активность, дисциплина, социометрический статус в группе, уровень удовлетворённости избранной профессией [4].

Исследование, проведённое А. Б. Кагановым, показало, что 70 % студентов первых курсов, 55 % вторых и 53 % третьих испытывают затруднение в связи с переходом на вузовские формы обучения. Среди причин, вызывающих эти трудности, студенты всех курсов поставили на первое место необходимость организовать самостоятельную учёбу. Трудности адаптации, в свою очередь, оказывают значительное влияние на успеваемость студентов. При этом 58 % студентов первых–третьих курсов жалуются на утомление от занятий [12]. Аналогичные затруднения студентов отмечают и другие исследователи. М.В. Левченко приходит к выводу, что у первокурсников недостаточно сформированы такие черты личности, как готовность к учению, способность учиться самостоятельно, владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности [16].

С целью изучения влияния факторов образовательной среды вуза на психологические и психофизиологические характеристики студентов первого курса на факультете психологии Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина проводилось комплексное исследование. В частности, изучалось наличие взаимосвязей между психологическими и психофизиологическими характеристиками обучаемых. С этой целью был разработан опросник, отражающий наиболее актуальные проблемы, с которыми, возможно сталкиваются студенты, начиная обучение в вузе. Опросник задуман таким образом, что максимальное значение вопроса указывает на наличие проблемы в этой сфере и, наоборот, минимальное значение – на отсутствие проблем. Исследование прово-

дилось лонгитюдным методом. Студентам перед началом занятий предлагалось ответить на вопросы опросника и одновременно снимались психофизиологические характеристики: частота сердечных сокращений, систолическое и диастолическое давление, время задержки дыхания на вдохе и выдохе.

В результате проведенного исследования было установлено, что в течение первого семестра у студентов наблюдаются достоверные изменения в пяти сферах: взаимоотношения в семье, взаимоотношения с администрацией вуза, изменение привычного распорядка дня, изменение привычной системы обучения и успеваемость (рис. 1).

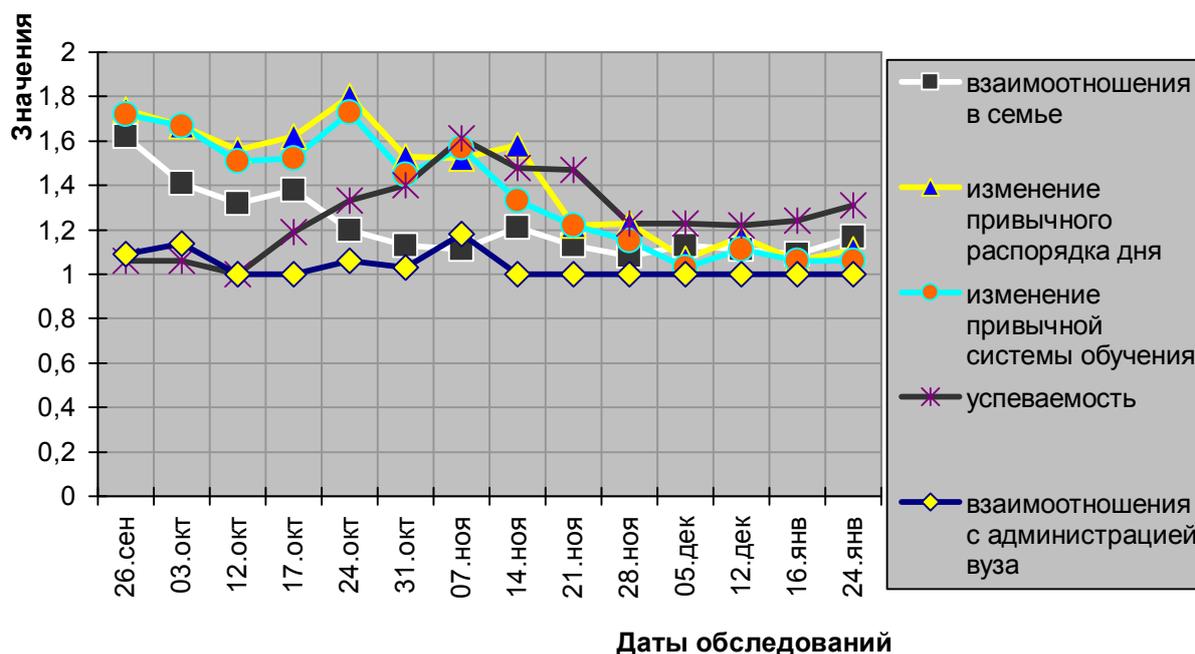


Рис. 1. Динамика факторов образовательной среды, вызывающих у студентов определенные трудности

За начальную точку отсчета было принято первое психодиагностическое обследование, все сравнения проводились с этими показателями. Анализ динамики факторов образовательной среды, вызывающих у студентов определенные трудности, и их актуальность предоставил возможность увидеть основные направления в адаптации к образовательной среде вуза. В течение первых шести недель устанавливаются взаимоотношения с администрацией вуза. В течение трех недель происходит выравнивание отношений с близкими родственниками. В течение восьми недель длится привыкание к новым для первокурсников распорядку дня и системе обучения. В течение первых двух недель успеваемость не вызывает никакого беспокойства. Затем на протяжении одиннадцати последующих недель проблемы с возможностью получения или наличием задолженности в обучении актуализируются. Таким образом, адап-

тация обучаемых к образовательной среде вуза вызывает перестройку в стереотипе представлений о взаимоотношениях, учебном процессе и организации распорядка дня. Следовательно, можно предположить, что факторы образовательной среды оказывают влияние на личностную и субъект-объектную сферы обучаемых. Остается выяснить, в какой мере участвует индивидуальная сфера студентов в адаптации к новым условиям (рис. 2).

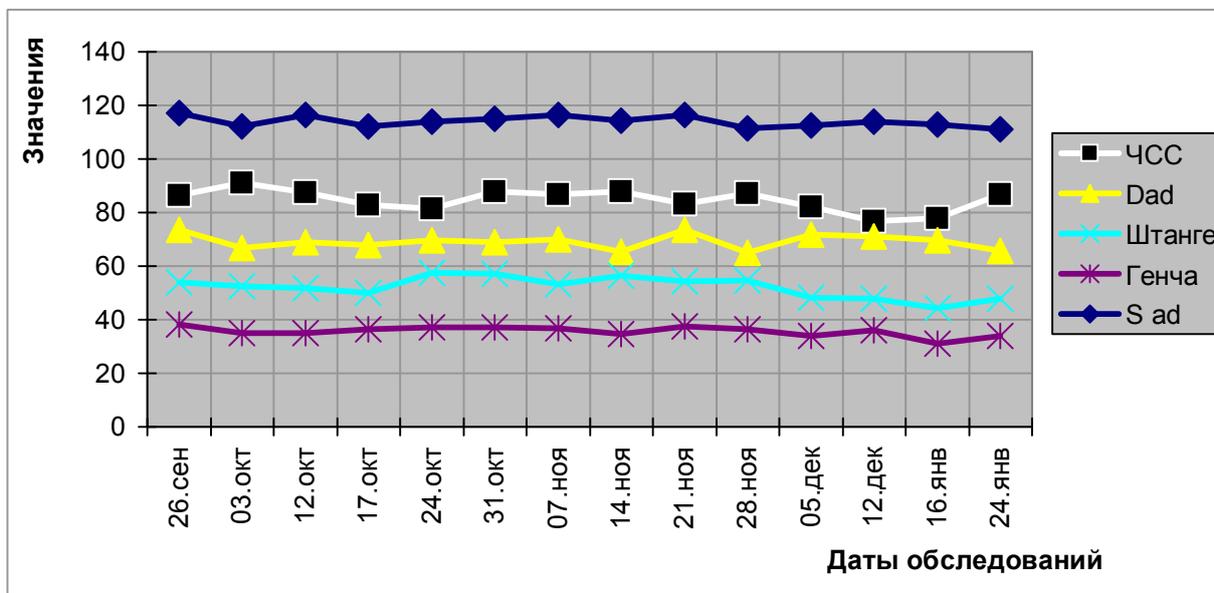


Рис. 2. Изменения физиологических характеристик у студентов первого курса в процессе адаптации к образовательной среде вуза

На рис. 2 наглядно отображена динамика физиологических характеристик студентов на протяжении первого семестра обучения. Подробно анализируя графики, изображенные на рисунке, видно, что значения всех рассматриваемых характеристик колеблются в зоне высоких физиологических резервов. Тем не менее, напрашивается вопрос: если значения физиологических параметров, которые характеризуют индивидуальную сферу обучаемого, все же колеблются в определенных пределах и с различными степенями достоверности различий между первым и последующими днями психодиагностических обследований, то влияют ли факторы образовательной среды на эти изменения.

На этот вопрос можно ответить, рассмотрев взаимосвязи абстрагированных результатов влияний факторов образовательной среды с физиологическими параметрами.

Взаимоотношения с администрацией вуза рассматриваются студентами как фактор среды, вызывающий трудности. Установлено, что проблема в установлении взаимоотношений студентов начального периода обучения с администрацией вуза в индивидуальном рассмотрении ситуативна, однако прослеживается

общая тенденция, заключающаяся в ее актуализации. Другими словами можно сказать, что в течение восьми недель происходит приспособление адаптационной системы к рассматриваемому фактору влияния образовательной среды на личность обучаемого. Возможно, идет речь о краткосрочном этапе адаптации личности по данному фактору. Последующее отсутствие изменений может указывать на переход краткосрочного этапа адаптации в долговременный. При этом, исследуя взаимосвязь психофизиологических характеристик с показателем, характеризующим «установление взаимоотношений с администрацией вуза», выявлено, что для поддержания адаптационной системы студента первого курса в состоянии равновесия в первой половине семестра необходимы некоторые энергетические затраты кардиореспираторной системы организма, что вполне соответствует теории перехода краткосрочной адаптации в долговременную.

В качестве фактора образовательной среды, вызывающего определенные проблемы, студенты указывают изменение привычного распорядка дня. Наличие корреляционной связи между субъект-деятельностной сферой индивидуальности и индивидуальными характеристиками, указывает на наличие краткосрочного этапа адаптации по фактору «изменение привычного распорядка дня», который длится на протяжении первых семи недель и завершается переходом в долговременную адаптацию.

Следующим фактором, определяемым студентами как проблемный, является «изменение привычной системы обучения», который остается актуальным на протяжении первых шести недель. На восьмой неделе наблюдается кратковременная корреляционная взаимосвязь показателя, характеризующего «изменение привычной системы обучения» со способностью к задержке дыхания на вдохе (область значимости связи  $p \leq 0,001$ ) и на выдохе (область значимости связи  $p \leq 0,01$ ).

Таким образом, в решении проблемы по изменению стереотипа о способах, методах и приемах обучения в новой среде, индивидуальная сфера, хотя бы и краткосрочно, но все же участвует.

Наличие проблем в семейных взаимоотношениях студенты указывают на протяжении первых трех недель обучения. На восьмой неделе наблюдается кратковременная незначительная корреляционная взаимосвязь параметра, характеризующего «взаимоотношения в семье», с частотой сердечных сокращений и диастолическим давлением (область значимости связи  $p \leq 0,05$ ). На одиннадцатой неделе повторяется кратковременная корреляционная связь с частотой сердечных сокращений (область значимости связи  $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, одной из особенностей образовательного процесса можно назвать выравнивание в семейных взаимоотношениях. Это может быть связано с различными причинами, например, признанием родителями взрослости и самостоятельности своих детей, или переоценкой ценностей взаимоотношений для детей со своими родителями, или взаимообразные изменения во взглядах на отношения. Причем изменения во взаимоотношениях в семье у самих обучаемых связаны с участием как личностной, так и индивидуальной сфер.

Интересным представляются наблюдения за изменениями в осознании проблемы, возникающей от наличия или возможности получения задолженности в учебе. В течение первых трех недель она не представляется актуальной. Затем на четвертой – седьмой неделях происходит повышение значимости проблемы до  $p \leq 0,05$ , затем на восьмой неделе и далее значения показателя, характеризующего наличие проблемы от фактора «задолженность по обучению» снижаются до области значимости  $p \leq 0,1$ . В течение первых четырех недель корреляционных связей между рассматриваемыми характеристиками не наблюдаются ( $p \leq 0,1$ ). Далее появляются кратковременные связи фактора успешности обучения на уровне тенденций с дисистолическим артериальным давлением – пятая–шестая неделя ( $p \leq 0,05$ ), систолическим артериальным давлением – пятая–шестая неделя ( $p \leq 0,05$ ), способностью к задержке дыхания на выдохе – седьмая неделя ( $p \leq 0,01$ ). Далее на восьмой–одиннадцатой неделях корреляционные связи отсутствуют. На двенадцатой неделе повторяется кратковременная связь с дисистолическим давлением ( $p \leq 0,05$ ) и способностью к задержке дыхания на вдохе ( $p \leq 0,05$ ). На семнадцатой неделе наблюдается тесная взаимосвязь фактора со способностью к задержкам дыхания на вдохе ( $p \leq 0,001$ ) и на выдохе ( $p \leq 0,01$ ). На восемнадцатой неделе корреляционная связь фактора со способностью к задержке дыхания на вдохе становится менее значимой ( $p \leq 0,05$ ), со способностью к задержке дыхания на выдохе пропадает. К сожалению, психодиагностическое обследование с тринадцатой по шестнадцатую недели включительно было прервано в силу большой загруженности всех участников на тринадцатой–четырнадцатой неделях, и Рождественскими каникулами на пятнадцатой–шестнадцатой неделях. Поэтому истинного развития событий на тринадцатой–четырнадцатой неделях установить не удалось. Тем не менее, после каникул адаптационная система имела большее напряжение со стороны респираторной системы.

Таким образом, успешность обучения является фактором, вызывающим напряжение физиологических механизмов адаптационной системы на различных этапах обучения.

Анализ динамики факторов образовательной среды, вызывающих у студентов определенные трудности, и их актуальность, предоставил возможность увидеть основные направления в адаптации обучаемых к образовательной среде вуза, которая сопряжена с перестройкой стереотипа представлений о взаимоотношениях с близкими родственниками и администрацией вуза, организации учебного процесса в вузе и распорядка дня. Установление этих фактов позволило сделать вывод о том, что факторы образовательной среды оказывают влияние на личностную и субъект-объектную сферы обучаемых.

Вместе с тем обнаружено, что каждый из рассматриваемых факторов в определенные периоды имеет различные по длительности и интенсивности корреляционные связи с физиологическими характеристиками. Что позволило утвердиться в парадигме о взаимосвязи всех структур индивидуальности и сделать предположение о доминировании, в процессе адаптации обучаемых к образовательной среде вуза, субъект-деятельностной и личностной сфер индивидуальности над индивидной. Вместе с тем, этапы актуализации проблем и взаимосвязи с изменениями физиологических характеристик, предположительно дают возможность установить момент перехода краткосрочной адаптации в долговременную.

Актуальность и практическая значимость выполненной научно-исследовательской работы несомненна, так как открывается возможность по ее результатам провести дальнейшую научно-исследовательскую работу по определению эффективности психокоррекционных мероприятий и активных методов обучения в адаптации студентов к образовательной среде вуза.

#### **Список литературы**

1. Абульханова-Славская К.А. Личностные типы мышления личности // Когнитивная психология. – М.: Наука, 1986.
2. Баевский Р.М. Проблема прогнозирования состояния здоровья организма в процессе его адаптации к различным воздействиям // Нервные и эндокринные механизмы стресса: сб. науч. тр. – Кишинёв: Штиинца, 1980. – С. 30–61.
3. Белоус В.В. Проблема типа темперамента в современной дифференциальной психологии // Психол. журн. – 1981. – Т. 2. № 1.
4. Березовин Н.А. Адаптация студентов и НОТ. – Минск: «Университетское», 1990.
5. Братусь В.С. К проблеме человека в психологии // Вопр. психол. – 1997. – № 5.
6. Геллер Е.С., Свенцицкий В.И. Смысл понятия «управления» в биокibernетике // Проблемы управления функциями организма человека и животных. – М., 1973.

7. Голицин Г.А. Некоторые закономерности поведения массовых систем // Принципы системной организации функций. – М.: Медицина, 1984.
8. Горизонтов П.Д. Гомеостаз, его механизмы и значение // Гомеостаз. – М.: Медицина, 1976. – С. 5–23.
9. Губачёв Ю.М., Стабровский Е.М. Клинико-физиологические основы психосоматических соотношений. – Л., 1981.
10. Дикая Л.Г. Особенности регуляции функционального состояния оператора в процессе адаптации к особым условиям // Психологические проблемы деятельности в особых условиях. – М., 1985.
11. Додонов Б.И. Эмоциональные типы, типичность и гармоничное развитие личности // Вопр. психологии. – 1978. – Т. 3. С. 21–31.
12. Каганов А.Б. Рождение гражданина. – М., 1983.
13. Калантар В.А. Многоплановый анализ биологических процессов // Теоретические и прикладные аспекты анализа временной организации биосистем. – М.: Наука, 1976. – С. 55–72.
14. Кассиль Г.И., Баевский Р.М., Вайсфельд И.Л. Временная координация физиологических и биохимических показателей здорового человека в суточном цикле // Цикадные ритмы человека и животных. – Фрунзе: Илим, 1975. – С. 26–29.
15. Ланг Г.Ф. Гипертоническая болезнь. – Л., 1950.
16. Левченко М.В. К вопросу об адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в педвузе // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента. – Ереван, 1983.
17. Леонова А.Б., Медведев В.И. Функциональные состояния человека в трудовой деятельности. – М.: МГУ, 1981.
18. Ливитов Н.Д. О психическом состоянии человека – М.: Просвещение, 1964.
19. Маклаков А.Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих: дис. ... докт. психол. наук. – СПб., 1996.
20. Медведев В.И. Психологические реакции человека в экспериментальных условиях // Руководство по физиологии. – М.: Наука, 1979. – С. 625–674.
21. Медведев В.И. Устойчивость физиологических и психологических функций человека при действии экстремальных факторов. – Л.: Наука, 1982.
22. Меерсон Ф.З. Гиперфункция, гипертрофия и недостаточность сердца. – М.: Медицина, 1968.
23. Меерсон Ф.З. Механизмы формирования структурных основ адаптации на примере гипертрофии сердца // Актуальные проблемы физиологии и патологии кровообращения. – М.: Медицина, 1976. – С. 27–44.
24. Меерсон Ф.З. Физиология адаптационных процессов. – М.: Наука, 1986.
25. Небылицин В.Д. Функциональное состояние нервной системы человека и её основные свойства // Психофизиолог. исслед. индивидуальных различий. – М.: Наука, 1976. – С. 187–192.
26. Парин В.В., Баевский Р.М. Введение в медицинскую кибернетику. – М.: Медицина, 1966.
27. Парин В.В., Меерсон Ф.З. Напряжение миокарда и функциональный резерв сердца. – М.: АМН СССР, 1962.
28. Рапохин Н.П. Исследование эмоционально-волевой устойчивости в условиях значимой деятельности // Психол. журн. – 1981. – Т 2. – № 5. – С. 92–99.
29. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности: учеб.-науч. изд. – СПб.: Мед. пресса, 2002.
30. Рубин Б.Г., Колесников Ю.С. Студент глазами социолога. – Ростов

н/Д., 1986.

31. Ухтомский А.А. Доминанта. – М.: Наука, 1966.
32. Фролов В.М. Уровень функционирования физиологических систем и методы их определения. – Л.: Медицина, 1972.
33. Якунин В.А. О связи психических состояний и свойств личности // Психические состояния. – Л.: ЛГУ, 1981. – С. 17–23.
34. Bernar K. (Бернар К.) Лекции по экспериментальной патологии. – М.: Биомедгиз, 1938.

УДК 159.922.8

*И. А. Куницына, Е. Н. Беженуца*

### **Психологическая атмосфера в студенческих группах**

Данная статья основана на результатах экспериментального исследования, посвященного изучению одной из актуальных и значимых проблем современной психологии – психологической атмосферы в студенческих группах. В статье представлено подробное описание психологической атмосферы в учебных группах, в которых студенты обучаются по специальностям «Прикладная информатика в экономике» и «Менеджмент в городском и муниципальном управлении». Приводится сравнение особенностей восприятия психологической атмосферы студентами I и V курсов, юношами и девушками. Раскрываются различия в восприятии психологической атмосферы студентами с разными акцентуациями характера.

This article is based on the result of experimental issue, that was devoted to study of one of the most important and actual problems of modern psychology – to psychological atmosphere of students' groups. Detailed description of psychological atmosphere of academic students' groups, in which students acquire such professions as "Applied informatics in economics" and "Management in municipal government and municipal office", are given in the article. Comparisons of perception's peculiarities of psychological atmosphere by students of 1 and 5 courses, and by boys and girls are given. Differences of perception of psychological atmosphere by students with various character's accentuations are shown.

**Ключевые слова:** психологическая атмосфера, атмосфера общения, атмосфера деятельности, социально-психологический климат, студенческая группа, акцентуации характера, шкала-опросник Ф. Фидлера, методика С. Шмишека.

**Key words:** Psychological atmosphere, communication's atmosphere, activity's atmosphere, social-psychological climate, students' group, character's accentuations, F. Phidler's scale-questionnaire, S. Shmishek's method.

Проблемы формирования и функционирования студенческих групп не обойдены вниманием психологов (Донцов А.И., 1987; Коломинский Я.Л., 2001; Немов Р.С., 1988; Смирнов С.Д., 2003; Ако-

пов Г.В., 2000; Кондратьев Ю.М., 2007 и др.). Однако специфика психологической атмосферы студенческих групп мало изучена, хотя известно, что невозможно изучать своеобразие личности, не учитывая социальный и психологический контекст, в котором она развивается. Знание особенностей эмоционального состояния, преобладающего настроения в студенческих группах необходимо для совершенствования системы подготовки молодых специалистов в высших учебных заведениях. Таким образом, малая проработанность проблемы и высокая практическая значимость изучения психологической атмосферы студенческих групп делает исследования в данном направлении весьма актуальными.

В отечественной и зарубежной научной литературе раскрываются понятия «социально-психологический климат» и «психологическая атмосфера» групп или коллективов. Большинство исследователей считает, что эти понятия являются синонимами. На сегодняшний день насчитывается несколько десятков определений данных понятий.

Настоящее экспериментальное исследование основано на определении, предложенном Б.Д. Парыгиным. Под социально-психологическим климатом он понимает «преобладающую и относительно устойчивую духовную атмосферу или психический настрой коллектива, проявляющийся как в отношениях людей друг к другу, так и в их отношении к общему делу» [5].

Исследование психологической атмосферы студенческих групп проводилось на базе филиала Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета в г. Выборге. В течение 2007–2008 гг. было обследовано 74 студента дневного отделения, обучающихся по специальностям «Прикладная информатика в экономике» и «Менеджмент в городском и муниципальном управлении» (далее по тексту эти группы испытуемых обозначены как «студенты-программисты» и «студенты-менеджеры»). В обследовании принимали участие студенты I и V курсов в возрасте от 18 до 23 лет. Среди обследованных были и девушки, и юноши.

В качестве психодиагностической методики использовалась шкала-опросник оценки психологической атмосферы в коллективе Ф. Фидлера [6]. Методика позволяет не только измерить степень благоприятности психологической атмосферы в студенческой группе, но также выявить и сравнить ее составляющие – атмосферу деятельности и атмосферу общения.

Атмосфера деятельности вычисляется как сумма баллов по шкалам «удовлетворенность – неудовлетворенность», «увлеченность – равнодушие», «продуктивность – непродуктивность», «занятость – скука», а также «успешность – неуспешность».

Атмосфера общения определяется суммой баллов по шкалам:

«дружелюбие – враждебность», «согласие – несогласие», «теплота – холодность», «взаимная поддержка – недоброжелательность» и «сотрудничество – отсутствие сотрудничества».

Итоговый показатель благоприятности психологической атмосферы рассчитывается как сумма баллов по всем 10 шкалам.

Методика построена по принципу обратной шкалы, т. е. благоприятной атмосфере соответствуют низкие оценки, а неблагоприятной – высокие.

При обследовании студентов-программистов и студентов-менеджеров было выявлено, что большинство из них положительно оценивает атмосферу деятельности и общения в своих учебных группах (табл. 1). Студенты удовлетворены организацией и проведением учебных занятий, во время которых они имеют возможность продуктивно работать. Многие увлеченно выполняют задания, которые часто носят занимательный характер.

Таблица 1

Атмосфера деятельности и общения в студенческих группах

Характеристики атмосферы	Количество студентов	
	Положительные оценки	Отрицательные оценки
<i>Атмосфера деятельности</i>		
Удовлетворенность – неудовлетворенность	62	12
Увлеченность – равнодушие	54	20
Продуктивность – непродуктивность	56	18
Занимательность – скука	52	22
Успешность – неуспешность	58	16
<i>Атмосфера общения</i>		
Дружелюбие – враждебность	63	11
Согласие – несогласие	61	13
Теплота – холодность	60	14
Сотрудничество – отсутствие сотрудничества	61	13
Взаимная поддержка – недоброжелательность	59	15
Интегральный показатель атмосферы в студенческой группе	58	16

Атмосферу общения студенты воспринимают преимущественно как дружелюбную, характеризующуюся согласием, взаимной поддержкой, теплотой и сотрудничеством членов учебной группы. Однако есть и такие студенты, для которых психологическая атмосфера не является благоприятной. Примерно одна пятая часть опрошенных студентов недовольна особенностями учебной дея-

тельности, и одна шестая часть опрошенных студентов считает, что взаимоотношения однокурсников характеризуются отсутствием взаимной поддержки и склонности к согласию, нежеланием сотрудничать, холодностью, а порой и враждебностью.

При сравнении оценок показателей атмосферы деятельности и общения значимые различия выявлены не были. Следовательно, комфортность условий обучения и межличностного взаимодействия в группе существенно не различаются (рис. 1).

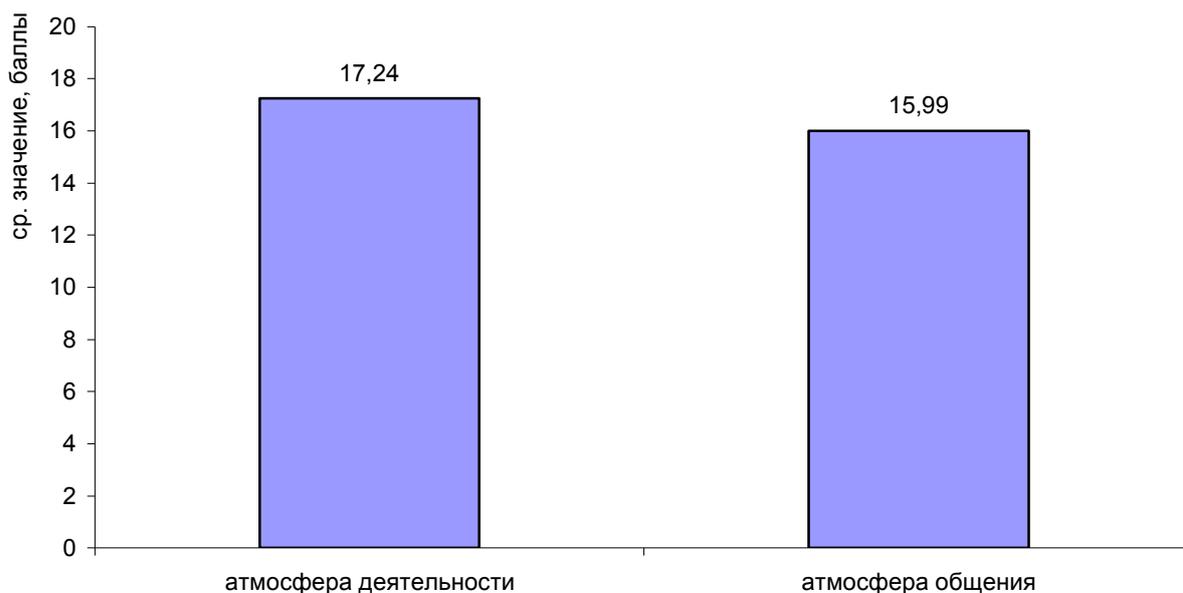


Рис. 1. Оценка благоприятности атмосферы деятельности и общения в студенческих группах

Студенты-программисты по сравнению со студентами-менеджерами склонны более позитивно оценивать психологическую атмосферу, создавшуюся в их группах (табл. 2).

Оценки степени благоприятности психологической атмосферы и ее отдельных характеристик, данные студентами I и V курсов, существенно не различаются. Обследование студентов I курса прошло во втором семестре учебного года. К этому времени уже устанавливаются устойчивые отношения между однокурсниками, завершаются процессы адаптации к новым социально-психологическим условиям. Вероятно, психологическая атмосфера, создавшаяся в группе к концу первого года обучения, мало изменяется в оставшиеся четыре года получения высшего образования. Хотя для более точных выводов необходимо лонгитюдное исследование.

Таблица 2

## Оценка атмосферы деятельности и общения студентами-программистами и студентами-менеджерами

Характеристики атмосферы	Среднее значение и стандартное отклонение		Значение t-критерия Стьюдента
	<i>студенты-программисты</i>	<i>студенты-менеджеры</i>	
Увлеченность – равнодушие	3,09 ± 0,21	4,10 ± 0,22	3,35 при p<0,01
Продуктивность – непродуктивность	2,88 ± 0,29	4,14 ± 0,26	3,28 при p<0,01
Занимательность – скука	3,16 ± 0,35	4,07 ± 0,20	2,27 при p<0,01
Успешность – неуспешность	2,94 ± 0,35	3,90 ± 0,29	2,12 при p<0,05
Суммарный показатель атмосферы деятельности	14,66 ± 1,20	19,81 ± 0,99	3,32 при p<0,01
Дружелюбие – враждебность	1,78 ± 0,14	3,48 ± 0,29	5,27 при p<0,001
Согласие – несогласие	2,78 ± 0,28	3,93 ± 0,24	3,12 при p<0,01
Теплота – холодность	2,75 ± 0,18	3,95 ± 0,25	3,88 при p<0,001
Сотрудничество – отсутствие сотрудничества	2,81 ± 0,28	3,93 ± 0,29	2,79 при p<0,01
Взаимная поддержка – недоброжелательность	2,34 ± 0,21	3,88 ± 0,31	4,12 при p<0,001
Суммарный показатель атмосферы общения	12,78 ± 1,01	19,19 ± 1,22	4,04 при p<0,001
Интегральный показатель атмосферы	27,44 ± 2,05	38,98 ± 2,14	3,89 при p<0,001

Девушки, обучающиеся по специальности «Прикладная информатика в экономике», по сравнению с юношами, более позитивно оценивают психологическую атмосферу деятельности и общения в своих группах (табл. 3). Они испытывают большее удовлетворение от совместной учебной деятельности, отмечают более высокий уровень продуктивности, занимательный характер учебных занятий, сотрудничество и взаимную поддержку однокурсников. Возможно, это объясняется особым отношением к девушкам-программистам. На данном факультете девушки составляют 11–14 % от числа обучающихся в группе.

Таблица 3

Оценка атмосферы деятельности и общения юношами  
и девушками студентами-программистами

Характеристики атмосферы	Среднее значение и стандартное отклонение		Значение t-критерия Стьюдента
	юноши	девушки	
Удовлетворенность – неудовлетворенность	3,43 ± 0,55	1,25 ± 0,08	6,05 при $p < 0,001$
Продуктивность – непродуктивность	3,00 ± 0,31	2,00 ± 0,19	2,74 при $p < 0,05$
Занимательность – скука	3,39 ± 0,38	1,50 ± 0,09	4,84 при $p < 0,001$
Суммарный показатель атмосферы деятельности	15,39 ± 1,30	9,50 ± 0,49	4,24 при $p < 0,001$
Сотрудничество – отсутствие сотрудничества	2,93 ± 0,30	2,00 ± 0,19	2,59 при $p < 0,05$
Взаимная поддержка – недоброжелательность	2,46 ± 0,23	1,50 ± 0,09	3,92 при $p < 0,001$
Суммарный показатель атмосферы общения	13,18 ± 1,13	10,00 ± 0,38	2,67 при $p < 0,05$
Интегральный показатель атмосферы	28,57 ± 2,24	19,50 ± 3,77	3,77 при $p < 0,001$

Оценки степени благоприятности психологической атмосферы, данные юношами и девушками, обучающимися по специальности «Менеджмент в городском и муниципальном управлении», существенно не различаются. Количество девушек и юношей на данном факультете примерно одинаково.

Восприятие окружающих людей и происходящих событий зависит от личностных особенностей человека. Поэтому дополнительно все обследованные студенты были протестированы с помощью методики С. Шмишека. Данная методика позволяет выявить 10 типов акцентуаций характера: демонстративный, застревающий, педантичный, возбудимый, гипертимный, дистимический, тревожно-боязливый, экзальтированный, эмотивный и циклотимный.

Для изучения особенностей восприятия психологической атмосферы студентами с разными типами акцентуаций характера испытуемые были разделены на две группы: с акцентуацией характера и без нее. Затем производилось сравнение результатов тестирования по методике Ф. Фидлера у этих групп испытуемых.

Студентам с застревающей акцентуацией характера во взаимоотношениях с однокурсниками не хватает дружелюбного отношения ( $t = 2,02$  при  $p < 0,05$ ). Выявленный факт подтверждает общую закономерность. Лицам с застревающей акцентуацией в целом

свойственно считать, что окружающие проявляют недостаточно симпатии по отношению к ним.

Студенты с экзальтированной акцентуацией характера по сравнению с однокурсниками полагают, что увлеченность и удовлетворенность учебной деятельностью, успешность ее выполнения студентами их группы недостаточно высоки (табл. 4). Они склонны давать больше отрицательных оценок, характеризуя атмосферу деятельности, чем их однокурсники. Лица с экзальтированной акцентуацией легко приходят в восторг от радостных событий и в полное отчаяние – от печальных. Поэтому психологическую атмосферу, которую другие люди склонны оценивать как вполне нейтральную, эти лица воспринимают негативно.

Таблица 4

Восприятие психологической атмосферы группы студентами с экзальтированной акцентуацией и без нее

Показатели	Среднее значение и стандартное отклонение		Значение t-критерия Стьюдента
	Студенты с экзальтированной акцентуацией	Остальные испытуемые	
Удовлетворенность	5,17 ± 0,37	3,26 ± 0,21	2,12 при p < 0,05
Увлеченность	4,81 ± 0,52	3,56 ± 0,16	2,25 при p < 0,05
Успешность	5,64 ± 0,99	3,28 ± 0,22	2,36 при p < 0,05
Атмосфера деятельности	23,67 ± 3,38	16,52 ± 0,80	2,05 при p < 0,05

Студенты с циклотимной акцентуацией характера по сравнению с остальными студентами дают существенно более низкие оценки психологической атмосфере деятельности в целом и таким ее составляющим, как занимательный характер, продуктивность, успешность и удовлетворенность ситуацией обучения (табл. 5). Также эти студенты считают, что в группе сформировалась недостаточно благоприятная атмосфера общения. В отношениях между однокурсниками недостаточно теплоты, согласия, взаимной поддержки и сотрудничества. Оценки по интегральному показателю психологической атмосферы учебной группы у студентов с циклотимной акцентуацией характера существенно ниже, чем у их однокурсников.

Известно, что для лиц с циклотимной акцентуацией характерны периодические смены настроения: периоды ровного настроения сменяются периодами подъема с высокой умственной активностью и спада с минорным настроением, замкнутостью, немногословностью, рассеянностью. Все это может существенно затруднять общение с сокурсниками. Интересы также зависят от цикла настроения.

В периоды спада настроения они пассивны, пессимистичны, погружены в свой внутренний мир, зависимы от внешних событий, а в периоды подъема настроения проявляют себя как студенты с гипертимной акцентуацией.

*Таблица 5*

Восприятие психологической атмосферы группы студентами с циклотимной акцентуацией и без нее

Показатели	Среднее значение и стандартное отклонение		Значение t-критерия Стьюдента
	Студенты с циклотимной акцентуацией	Остальные испытуемые	
Удовлетворенность	1,80 ± 0,34	3,47 ± 0,22	4,09 при p < 0,001
Увлеченность	2,60 ± 0,47	3,69 ± 0,18	2,21 при p < 0,05
Продуктивность	2,60 ± 0,37	3,62 ± 0,22	2,40 при p < 0,05
Занимательность	2,40 ± 0,47	3,76 ± 0,20	2,69 при p < 0,001
Успешность	2,20 ± 0,34	3,54 ± 0,24	3,20 при p < 0,001
Атмосфера деятельности	10,80 ± 2,35	17,37 ± 0,83	2,63 при p < 0,05
Дружелюбие	1,20 ± 0,18	2,79 ± 0,21	5,69 при p < 0,001
Согласие	2,40 ± 0,47	3,46 ± 0,20	2,08 при p < 0,05
Теплота	2,00 ± 0,41	3,50 ± 0,18	3,40 при p < 0,001
Сотрудничество	2,00 ± 0,41	3,54 ± 0,22	3,33 при p < 0,001
Взаимная поддержка	1,64 ± 0,37	2,66 ± 0,25	2,44 при p < 0,05
Атмосфера общения	9,20 ± 1,34	17,19 ± 0,96	4,85 при p < 0,001
Интегральный показатель атмосферы	20,80 ± 2,79	34,63 ± 1,70	4,23 при p < 0,001

Оценки степени благоприятности психологической атмосферы у лиц с гипертимным, демонстративным, возбудимым и другими типами акцентуаций характера не отличаются от результатов тестирования их однокурсников.

Таким образом, большинство студентов-программистов и студентов-менеджеров положительно оценивают атмосферу деятельности и общения в своих учебных группах. При этом студенты-менеджеры по сравнению со студентами-программистами высказывают больше претензий к эффективности групповой деятельности и благоприятности атмосферы общения в своих группах.

Восприятие студентами особенностей психологической атмосферы группы, в которой они обучаются, связано с их акцентуацией характера. Студенты с экзальтированной, застревающей и циклотимной акцентуациями оценивают психологическую атмосферу существенно более негативно, чем остальные студенты.

Выявленные факты следует учитывать при формировании студенческих групп, а также для оптимизации учебного процесса. Однако для более целостного представления о психологической атмосфере в студенческих группах необходимо обобщить результаты обследования студентов разных вузов, обучающихся по различным специальностям.

#### **Список литературы**

1. Акопов Г.В. Социальная психология образования. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т: Флинта, 2000. – С. 51–54, 182–183.
2. Волова Н.Ю. Студент и образовательное пространство: мотивация и социально-профессиональные ориентации: моногр. – Самара: Самарский ун-т, 2001. – С. 74–140.
3. Кондратьев Ю.М. Отношения межличностной значимости в студенческой группе современного российского вуза // Вопр. психологии. – 2007. – № 4. – С. 56–65.
4. Кондратьев Ю.М. Социальная психология студенчества. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т, 2006.
5. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат коллектива. – М.: Наука, 1981. – С. 12–28.
6. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова, В.А. Снеткова, М.А. Дмитриевой. – СПб.: Речь, 2001. – С. 411–415.
7. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2003.

## Назначение музыки и отражение в ней социальных процессов

В статье раскрывается значение искусства, культуры, ставшей в наш век как источником конфликтов между цивилизациями, так и единственным средством спасения. Среди искусств на первое место вышла музыка, описаны ее значение, разнообразные функции. Подробно освещается диагностическая функция музыки, позволяющая судить о социальных процессах.

The article describes functions of arts and of culture, which nowadays has become a source of conflicts between civilizations and yet the only means of salvation. Music has taken first place among arts. Many authors have described the importance and various functions of music. The article covers diagnostic function of music, which reflects social processes.

**Ключевые слова:** искусство, вестернизация, культура, культурация, музыка, народ, общество, функции музыки, цивилизация, этические идеалы.

**Key words:** arts; westernization; culture; cultururation; music; people; society; functions of music; civilization; ethic ideals.

Музыка из всех видов искусств за последние 20 лет по ее «популярности» – времени звучания – поднялась с 4-го на 1-е место. Музыка звучит из мобильных телефонов, мини-плееров и компьютеров. Технический прогресс привел к доступности музыки разным слоям населения, а Интернет – к возможности бесплатно обладать музыкальными новинками. Среди всех факторов, определяющих проблемы музыкального воспитания российского школьника, положение лидера в системе его художественных предпочтений заняла популярная музыка, зачастую поп-музыка зарубежных стран [7, 18, 37, 39].

Будущее страны зависит от того, каким вырастет ее юное поколение. Музыка может быть мощным средством идейного и морального воспитания людей, развития личности или ее деградации. Огромный потенциал воздействия музыки на состояние, личностные особенности, социальные процессы, с одной стороны, и последние открытия действия слабых излучений, включая звуковые, на процессы развития в эмбриогенезе и онтогенезе, генетические свойства, с другой стороны [5, 11, 19, 25], настоятельно требуют изучения различных аспектов значения музыки и ее функций.

## Значение культуры, искусства

*«Искусство должно изменять жизнь, чтобы силы зла не перевешивали... Музыка – это самое светоносное искусство.  
Владимир Спиваков.*

Культура – «это единственный или главный способ спасения человечества от смерти – через духовное возвышение, через духовный подвиг» [12, с. 135]. Конрад Лоренц впервые показал, что агрессия может быть не только деструктивной, разрушающей, но и инструментальной, способствующей защите своего потомства, своей территории, своего дела и т. д. У человека, в отличие от большинства млекопитающих, нет природных механизмов торможения агрессии. Спасением от проявления разрушительной агрессии служат воспитание, ритуалы, культура [16].

Культура – неотъемлемая часть общественного интеллекта, особый вид коллективной формы мироосвоения, хранительница памяти обо всей предшествовавшей социальной эволюции народа [32, с. 65]. Культура – это «вторая природа», вторая среда обитания человека [14, с. 25– 26]. Культурная среда выступает в качестве одного из источников развития. Культура налагает запреты, которые в процессе индивидуализации последовательно трансформируются в структуру совести [8, 21]. Культурная общность наивысшего ранга, самый широкий уровень культурной идентичности людей – это цивилизация [36].

Культура неразрывно связана со своеобразием национального характера и менталитета народа. В общем случае «культура представляет собой адаптивную систему, посредством которой человек приспосабливается к окружающей среде». Каждый индивид проходит процесс **культурации** – вхождения в свою родную культурную среду и усвоения ее как целостности. Именно тогда культура становится способом формирования человеческой индивидуальности и выбора жизненных ценностей [14, с. 27–31].

И современная экономика определяется социокультурным фоном. В эпоху глобализации, тотальных контактов, состязательность сверхкультур переместилась прежде всего в сферу сознания. Поэтому важнейшим фактором конкурентности государства становятся те, кто это сознание создает: философы, аналитики, писатели, композиторы, журналисты [31].

Культура умеет создавать и транслировать картину мира, формировать ценности и если надо – их разрушать. Существует терминизация – внедрение чуждой культуры, что начинается с нововведений и заимствований в военной технике, затем в образовании и т. п. Исследования со всей очевидностью показывают, что

вестернизация – болезненный и тяжелый процесс, с противодействием жертвы инновациям и её саморазрушающим чувством враждебности и агрессивности. Она либо принимает новый образ жизни, либо гибнет [33, с. 473, 479]. Да, ныне сознание общества может быть сформировано и извне, за счет чуждой ему культуры как завуалированной формы внешнего управления. И если оно осуществляется стратегическими конкурентами, то становится разрушительным, а положение общества – кризисным. Тогда государство может распасться [31]. В нарождающемся мире XXI в. основным источником конфликтов будет уже не идеология и экономика, а культура, культура разных цивилизаций [36, с. 33–34].

Именно культуре придавал огромное значение еще Конфуций и его последователи. Считалось, что народу трудно понять отвлеченные рассуждения о нравственной деятельности, и потому народу нужен живой пример исполнения нравственных принципов их руководителями и правителями. Хороши правители и руководители, хорош и народ, и наоборот [13, с. 74].

Китай смог неоднократно возродиться благодаря китайской бюрократии, идущей от школы конфуцианства. Здесь ведущим признавался идеал, необходимый для нравственной перспективы личности в неразрывном единстве с законом, справедливостью государства. Конфуцианство выстояло, сформулировав эталон этического человека – благородного мужа – цзюньцзы и частично доказав его достижимость для любого, кто постарается его достичь. Без индивидуального этического идеала ни одно общество существовать не может. Вне Китая этот идеал был задан великими этическими религиями.

Под воздействием этических идеалов могут быть облагорожены средства достижения целей неидеальных, обыденных. Иными словами, если в обществе быть цзюньцзы сладостно и почетно, их уважают, то и другие будут стараться походить на них, а дети будут мечтать стать совершенными мужами. Чем социальнее ориентирован кумир, идеал общества, тем жизнеспособнее и перспективнее общество в целом. И нам в России необходимы масштабные государственные дела и идеалы, на основе которых возникают нормы поведения в обыкновенной обывательской жизни. Стоит мерцанию идеалов погаснуть, и вся государственная система ссыхается [17, 23].

Поэтому так важно искусство. Подлинное Высокое Искусство облагораживает душу и всегда учит духовному подвижничеству. Важнейшая функция искусства – смыслообразующая. Главное предназначение искусства – учить творческому восприятию мира, побуждать человека к проявлению спонтанной творческой активности. Искусство прогнозирует будущее и тем самым влияет на то, каким это будущее станет [1].

Искусство помогает затормозить нежелательные отрицательные эмоции, осложняющие болезнь, подавляя их более сильными положительными эмоциями. Искусство – один из древних способов восстановления внешней фрактальности, оно помогает фрактальному сопряжению организма и среды<sup>1</sup> [34, 40].

### **Значение музыки**

Из всех видов искусства музыка, пожалуй, обладает наибольшей властью над настроениями и чувствами людей, оказывая влияние даже на животных. Будучи искусством, музыка помогает процессу уравнивания человека с миром, со средой. Она – сильнейшее средство наиболее целесообразных и важных разрядов нервной энергии. Музыка восполняет потребность в общении и красоте, познании нового [9, 10].

Г. Спенсер заметил, что музыка пробуждает спящие чувства, возможности, которых мы не предполагали и смысл которых для нас непонятен. Она говорит о вещах, которые мы не видели и никогда не увидим [26].

Опыт всей истории человечества показывает, что ни одно общество, ни одна социальная группа и даже ни одна нормальная личность не обходились без музыки. Очевидно, музыка объективно необходима людям, т. е. у человечества (на всех уровнях его структуры), существует потребность в ней [30].

Сказанное подтверждает следующий факт. Недавно в Германии была найдена костяная флейта, изготовленная из птичьей кости. Там же найдены обломки других музыкальных инструментов, сделанных из кости мамонта. Находкам около 40 тысяч лет. То есть по времени они совпадают с периодом сосуществования современного человека и неандертальца. В связи с этим обсуждается идея о том, что музицирование обеспечило нашим предкам стратегическое преимущество перед вымирающими родственниками. Множество фрагментов костяных флейт было найдено в 2008 году в пещере каменного века Холе Фельс группой археологов под руководством Николаса Конарда (Nicholas Conard). Авторы открытия считают, что музыка могла быть одним из культурных достижений, давших первым европейцам *Homo sapiens* преимущество в выживании по сравнению с *Homo neanderthalensis*, поскольку музыка способствовала

---

<sup>1</sup> Фракталы – объекты сложной формы, отличающиеся самоподобием, самоподобной структурой, когда отдельные части похожи на весь фрактал в целом, как у русской матрешки. Их главные характеристики – структура, функция, энергия. На основе фрактальных закономерностей в медицине успешно развиваются новые направления.

поддержанию и укреплению социальных связей среди людей в каменном веке.

История взглядов на музыку как на средство воздействия ведет в глубокую древность. Об использовании музыки при лечении человека упоминается у Гиппократ, Теофраста, Галена. В IV в. до н. э. большое значение придавалось музыке в странах востока. Музыка в древнем Китае трактовалась как дело величайшей важности. Она была государственным культом, способом постижения и воздействия на нравы и настроение народа, управления людьми, удержания их в покорности и смирении [6, 20, 35].

В XIX в. Берлиоз, Вагнер, Шуман и Шуберт выдвинули идею о том, что деятели искусства должны направлять общество по пути развития к светлому будущему. «Нет ничего выше искусства. А музыка – самое возвышенное проявление искусства, так как ей под силу выразить то, что слова и зримые образы выразить не в состоянии. Она устремляется в сферу божественного, приближая человека к Богу» [18, с. 76].

Огромно значение так называемой бытовой музыки, своего рода обыденной речи, т. е. музыки, непосредственно включенной в нашу повседневную жизнь. Её жанры – различные песни, танцы, марши, а также разнообразные стили, которые обновляются во времени [4].

### **Функции музыки**

Звуковой вид общения, сигнализации используется большинством живых организмов. При этом для всех животных со слуховой системой, включая человека, первостепенное значение имеют звуки биологического происхождения, а среди них звуки, излучаемые самими животными. Отмечу, что звуки, излучаемые самими животными, могут быть несоизмеримо малы в сравнении со звуками внешней среды. Именно поэтому мама грудного младенца может спать ночью, несмотря на взрывы, но она проснется, когда младенец еще только готовится заплакать. Ее восприятие настроено на голос своего ребенка, к которому она «прислушивается», когда бодрствует и спит.

Звуковое общение наиболее высокого уровня достигло у человека в его осмысленной членораздельной речи. В систему акустической коммуникации человека входят речь, пение, музыка, свист. Свист как форма коммуникации развит изредка у этносов, жители которых проживают в горах. Большинство антропологов и филологов считают, что в филогенезе человека первично пение, а речь вторична. Речь ведет свое происхождение от песни. А современный говорящий человек является более интеллектуализированным и менее эмоциональным потомком поющего человека [7].

Основными функциями речи считаются коммуникативная, эмоциональная, обозначающая (почти не встречающаяся у животных). К важнейшим функциям речи относятся также регуляторная, воспитательная, организаторская, диагностическая, агитационно-пропагандистская и др.

Функции пения сходны с функциями речи, главнейшие из них – коммуникативная и эмоциональная функции.

Инструментальная музыка является особой разновидностью речи. Она зародилась на основе пения как подражание пению человека и развивалась параллельно с эволюцией речи. И средства музыкальной выразительности имеют общую природу с акустическим языком речи и пения. Соответственно основные функции инструментальной музыки и пения как искусства те же, что у речи: коммуникативная, эмоциональная, регуляторная, воспитательная, организаторская, смыслообразующая, диагностическая, агитационно-пропагандистская, а также эстетическая, адаптивная, прогностическая [1, 2, 3, 7, 9, 30, 24].

Но реализация для музыки коммуникативной и эмотивной функций происходит иначе, нежели для речи. Для инструментальной музыки характерна *коллективность восприятия*. В этом и в универсальности языка музыки заключается ее удивительная способность объединять и сплачивать людей, вызывать чувство духовного единства, слияние чувств и воли в едином порыве.

Музыка может быть мощным средством идейного и морального воспитания людей, развития личности или ее деградации. Огромны возможности музыки в развитии у слушателей таких душевных качеств, как патриотизм, мужество, стойкость, душевная щедрость, доброта [24]. Неоценимо значение народной музыки. Веками проверенный метод сплочения наций – это национальная песня. Во все времена и в самые тяжелые моменты для государства Российской русская песня поднимала дух народа и национальное самосознание, пробуждала чувство [38].

Поэтому помимо повседневного слушания музыки в быту, на концертах, в театре и кино музыка применяется в учебном процессе, в медицине и спорте, на производстве с целью снижения утомления и повышения производительности труда, сплочения коллектива; в гипермаркетах для активизации покупок их посетителями; для религиозных и политических целей.

### **Диагностическая функция музыки**

Диагностическая функция музыки касается как отдельного человека, так и общества в целом. Известное выражение «скажи кто твой друг, и я скажу кто ты» справедливо в определенной степени и

по отношению к музыке. Тяготение к той или иной музыке может свидетельствовать об уровне интеллектуального развития, культуры человека, особенностей его темперамента, личности, здоровья. Но наличие тонкого музыкального вкуса, проявления чувствительности, сентиментальности вплоть до слез при слушании отдельных музыкальных сочинений далеко не всегда является признаком душевного развития и благородства. Достаточно вспомнить любителей классической музыки из приближенных Гитлера или некоторых гитлеровских офицеров, служивших в концлагерях.

Более важной представляется роль диагностической функции музыки в свете состояния общества и социальных процессов. Еще Конфуций и его последователи считали музыку зеркалом, отражающим наличие порядка и поведения народа в государстве, характер политического управления страной. Согласно учению конфуцианцев, когда музыка сдержанна и мужественна, мелодии спокойны и радостны – в народе царят единство и порядок. Когда музыка гневна, пуста и порочна, народ распущен и ленив, дик и достоин презрения. Мелодии гибнущего государства выражают скорбь [20].

Действительно, музыка служит своеобразным слепком состояния общества, общественного настроения. Иоганн Густав Драйзер полагал, что только музыка непосредственно выражает истину времени, тогда как все остальные свидетельства эпохи – результат толкований, автоматически притягиваемых словами к историческим фактам [37].

Итак, музыка может быть как средством воздействия на человека, так и выполнять диагностическую функцию, отражая общественное сознание и настроение. В связи с этим необходимо остановиться на работах П. А. Сорокина. На основе многолетнего изучения данных для ряда стран за период свыше 2500 лет ученый выявил существование трех суперкультур – чувственной, идеациональной, идеалистической. Они периодически сменяют друг друга.

Фундаментальным признаком XX в. являлся упадок и дезинтеграция чувственной культуры. П. А. Сорокин писал: мы живем, мыслим и действуем в конце сияющего чувственного дня, длившегося шесть веков. Он угасает, а впереди рассвет новой великой идеациональной культуры [27, с. 425]. Но до этого рассвета человечеству придется пройти через упадок демократии и рост деспотизма, преодолеть многочисленные социальные кризисы. Это кризис всей западной культуры и общества, кризис искусства и науки, философии и религии, права и морали, образа жизни и нравов. Или коротко – это кризис почти всей жизни, образа мыслей и поведения, присущих западному обществу.

С середины XX в. мир живет под лозунгом «лови момент», «все в мире относительно». Последствием дезинтеграции чувственного

стройка являются войны, революции и преступления. Сила становится правом. Преступность и кровавые революции вспыхивают в беспрецедентном масштабе, а XX в. – самый кровавый из всех предшествующих [27, 28].

П. А. Сорокин выделил этические ценности и признаки в искусстве, включая музыку, которые отвечают трем суперкультурам. Они могут использоваться при анализе музыки в свете ее диагностической функции. Привожу их краткое описание по П.А.Сорокину [29]:

*Идеациональная культура.* Главные ценности – Бог, вера, религия. В искусстве доминирует символический стиль, его герои – Бог, ангелы, святые и душа. Эмоциональный тон – благочестивый, нравственный и аскетичный. В музыке – простые незамысловатые мелодии.

*Чувственная культура.* Высшая ценность – благосостояние, здоровье, чувственное счастье, удовольствие, комфорт, гедонизм, жажда славы и власти. В искусстве доминирует натуралистичный, визуальный стиль. Герои искусства – политики, руководители, фермеры, рабочие, домохозяйки и др. Широко распространены сатира, карикатура, фарс, смех, маскарадные шоу. Искусство захватывает коммерциализация. Эмоциональный тон динамичен, неистовый и страстный; музыка, нередко громкая, с замысловатыми украшениями.

*Идеалистическая или интегральная культура.* Происходит синтез идеационных и чувственных ценностей, когда истинная ценность – неопределенное многообразие. Стиль искусства отчасти символический и аллегорический, отчасти реалистичный и натуралистичный. Герои – боги и реальный человек, но самых возвышенных и благородных проявлений. Эмоциональный тон спокойный, мирный и невозмутимый.

Согласно данным П. А. Сорокина, наступление кризиса всей западной культуры и общества XX в. музыкой давно прогнозировалось. Начиная с XIII века, уменьшалась доля простой, возвышенной музыки хоралов и возрастала доля музыки, богатой чувственными изысками. В XX в. появилась так называемая атональная музыка и какофония с резким увеличением используемых инструментов и тембров. Искусство стало низводиться все больше до простого чувственного наслаждения – «вино – женщины – песня». Оно уклоняется от позитивных к негативным и патологическим событиям. Ищет все большего многообразия и приходит к разрушению гармонии и единения, к хаосу.

Искусство стало в основном товарным, игнорирующим высокое и благородное. Герои его зачастую шуты, комедианты, убийцы, психически нездоровые лица. Назначение искусства сейчас – полезность, развлечение, удовольствие, стимуляция нервов и полового

возбуждения. В музыке на первом месте находятся вульгарные эстрадные певцы, а в литературе дешевые книги про убийства и секс. Но происходит и зарождение искусства будущего, создание новых интегральных форм изящных искусств. Идет борьба между силами устаревшего чувственного порядка и возникающими созидательными силами нового интегрального строя. От исхода этой борьбы зависит, сможет ли человечество избежать третьей мировой войны [27, 28, 29].

Непосредственно с диагностической функцией музыки связана ее прогностическая функция. Чтобы знать будущее, необходимо знать настоящее и прошлое. Произведения искусства могут предвосхищать будущие научные открытия, а также политические и социальные изменения [1, с. 95]. Например, ноябрьские события во Франции 2005 г. предсказывались авторами рэп-музыки. В их песнях в начале 1990-х годов предместья Парижа назывались миной замедленного действия. «Она рванет, войну миров начнет» – предупреждал популярный певец Джоуи Старр в 1995 г.

Подлинными образцами произведений культуры, искусства обеспечивают необходимый душевный настрой, высокий дух, мерцание идеалов и грез, помогая народу выстоять в трудные исторические периоды. Большое преимущество в этом отношении имеет музыка.

Приведенные данные позволяют говорить, что значение музыки как составной части культуры не учитывается в работе средств массовой информации. Это касается разнообразных функций музыки, и особенно воспитательной и развивающей. Они в современной жизни граждан России после перестройки выполняются лишь отчасти. Потенциал воздействия музыки в плане развития индивидуальности, а также горизонты использования регуляторной, диагностической и прогностической функций музыки побуждают к проведению специальных исследований в следующих направлениях:

- анализ особенностей современной музыки и ее адаптивной функции в условиях климатических изменений и социальных кризисов;
- исследование межпоколенных музыкальных предпочтений с выявлением в них доли зарубежной музыки (наличие скрытой вестернизации);
- исследование потенциала воздействия музыки на развитие личности;
- исследование индивидуальных особенностей в связи с музыкальными предпочтениями, наличием или отсутствием музыкального образования.

### Список литературы

1. Аллахвердов В.М. Психология искусства. Эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений. – СПб.: ДНК, 2001.
2. Ананьев Б.Г. Опыт экспериментального исследования влияния музыки на поведение // *Вопр. науки о поведении ребенка и взрослого*. Вып. 1. – Владикавказ, 1927. – С. 21–27.
3. Ананьев Б.Г. О психологии искусства // *Психол. журн.* – 1981. – Т. 2. – № 4. – С. 137–141.
4. Асафьев Б.В. Бытовая музыка после Октября // *Нов. музыка*. Вып. 1. – Л. – 1927. – С. 49–58.
5. Фролов К. В., Миркин А. С., Машанский В. Ф. и др. Вибрационная биомеханика. Использование вибрации в биологии и медицине. – М.: Наука, 1989.
6. Виноградов В. С. Индийская рага. – М.: Сов. композитор, 1976.
7. Волчек О.Д. Музыка и свет: материалы к курсу лекций «Музыкальная психология». – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.
8. Выготский Л.С. Развитие высших функций. – М.: Изд-во АПН, 1960.
9. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1965.
10. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984.
11. Дубров А. П. Музыка и растения. – М.: Знание, 1990.
12. Карякин Ю. Дневник русского писателя // *Знамя*. – № 4. – 2009. – С. 131–154.
13. Конфуций. Суждения и беседы. – СПб.: Азбука-классика, 2004.
14. Крылов А.А. Идея целостности и системный подход в изучении человека // *Психология*. – М., 1998. – С. 1–35.
15. Луначарский А.В. О поэзии, как искусстве тональном // *Проблемы этики*. – М.-Л., 1925.
16. Лоренц К. Агрессия: так называемое «зло»: пер. с нем. – СПб.: Амфора, 2001.
17. Мелихов А. В долине брошенных // *Новый мир*. – 2005. – № 7. – С. 13–60.
18. Мир музыки: энцикл. – М.: Астрель; АСТ, 2004.
19. Мосолов А.Н. Генетический аппарат эукариотов как единая динамическая структура // *Успехи современной генетики*. – 1980. – № 9. – С. 183–202.
20. Музыкальная эстетика стран Востока / под ред. В. П. Шестакова. – М.: Музыка, 1967.
21. Решетников М. М. Элементарный психоанализ. – СПб.: Восточно-Европ. ин-т психоанализа, 2003.
22. Романов С.Н. Биологическое действие вибрации и звука. Парадоксы и проблемы XX века. – Л.: Наука, 1991.
23. Рыбаков В. Китай: Опыт воспитания бюрократии // *Нева*. – 2005. – № 4. – С. 150–173.
24. Рубинштейн С.Л. Музыка и ее представители. Разговор о музыке. – М., 1921.
25. «Слабые и сверхслабые поля и излучения в биологии и медицине»: V Междунар. Конгресс: тезисы. – СПб., 2009.
26. Спенсер Г. Происхождение и деятельность музыки // *Собр. соч.* – Т. 1, Вып. 1–2. – СПб., 1866. – С. 139–166.
27. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат, 1992.
28. Сорокин П.А. Главные тенденции нашего времени. – М.: Политиздат, 1993.

29. Сорокин П. Социальная и культурная динамика / пер. с англ., коммент., вступ. ст. В. В. Сапова. – СПб.: РХГИ, 2000.
30. Сохор А.Н. Социальные функции искусства и воспитательная роль музыки // Музыка в социалистическом обществе. Вып. 1. – Л.: Музыка, 1969. – С. 38–62.
31. Столяров А. Не знает заката // Нева. – 2005. – № 10. – С. 6–88; – № 11. – С. 5–62.
32. Субетто А.И. Системный анализ современного общества. – СПб.: Астерион, 2004.
33. Тойнби А. Цивилизация перед судом истории: пер. с англ. – М.: Айрис-Пресс, 2003.
34. Урицкий В.М. Фрактальные структуры и процессы в биологии // Биомедицинская информатика и эниология. – СПб.: Ольга, 1995. – С. 84–129.
35. Федоренко Н.Т. Древние памятники китайской литературы. – М.: Мысль, 1978.
36. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций? // Полис. – 1994. – № 1. – С. 33–34.
37. Чередниченко Т. Традиция без слов. Медленнее в русской музыке // Новый мир. – 2000. – № 7. – С. 173–194.
38. Ягодинский В.Н. Нами правит Космос. – М.: Рипол-классик, 2003.
39. Langdon O. The Tonal Vibrations and Their Affect on Mind of the Mankind. USA, Ohio, 1961.
40. Voss R., Clark J. 1f noise in music and speech // Nature. – 1975. – № 258. – P. 317–318.

# ЧЕЛОВЕК И ОБЩЕСТВО: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

УДК 159.922.4

*Н. И. Фатиев*

## Понимание толерантности

Ключевые вопросы понимания толерантности в современной России, будут пересмотрены в настоящем документе. Автор показывает, что толерантность толкование наших практических психологов в недостаточной. Среди основных причин – никто не может определить терпимости с помощью психологической устойчивости, адаптивность личной и так далее. Приведенные выше критерии не подходят для социальных и моральных аспектах правильного понимания терпимости. Традиционное понимание толерантности результате европейские либеральные идеи, выглядит ahistoric и противоречивым и в наши дни России.

The key issues of tolerance understanding in contemporary Russia are revised in this paper. The author shows that tolerance interpretation by our practical psychologists is inadequate. Among the main reasons – one cannot identify tolerance with the help of psychological stability, personal adaptivity and so on. The above criteria are not suitable for social and moral aspects of proper tolerance understanding. Traditional understanding of tolerance resulted from European liberal ideas, looks ahistoric and contradictory in our days Russia.

**Ключевые слова:** толерантность, границы толерантности, конфликт.

**Key words:** tolerance, limits of tolerance, conflict.

В современной России тему толерантности начали обсуждать в начале XXI в. Стимулом для ее обсуждения явилась принятая в 2001 г. федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе». Необходимость создания подобной программы не может подвергаться сомнению. Нарастание негативных тенденций в социально-экономическом развитии российского общества в 90-х годах прошлого века, криминализация общественных отношений в этот период усиливались за счет фактически бесконтрольной миграции из постсоветского пространства, что вело к увеличению межэтнической напряженности, росту ксенофобии и т. д. Общее улучшение социально-экономической ситуации в последнем десятилетии, стремление к государственному регулированию миграционных процессов, незначительное оздоровление общей криминогенной ситуации в определенной степени снизили остроту проблемы, на решение которой была направлена данная програм-

ма. Это позволяет более внимательно посмотреть на саму концепцию толерантности, оценить ее категориальный статус.

Сегодня есть ряд авторов, по мнению которых толерантность как этико-философская категория – не просто общечеловеческая ценность, но некий фундамент «общеевропейского дома», на котором эти ценности держатся. И если вспомнить историю европейской мысли, то для сказанного выше имеются разумные основания. Ибо, сформировавшись в рамках споров о свободе религии в английском либерализме XVII в. (мы имеем в виду, прежде всего, *An Essay Concerning Toleration* Дж. Локка), толерантность действительно явилась одним из фундаментальных условий политического и культурного разнообразия, присущего современной европейской цивилизации.

Однако проблемы начинаются непосредственно с определения понятия, поскольку напрашивающийся перевод термина «толерантность» как терпимость не раскрывает всех имеющихся здесь смыслов. Более того, добродетель терпения так, как она представлена, например, в библейской книге Иова, лишь отдаленно связана с темой толерантности, так как последняя проявляет себя, в первую очередь, при наличии внешнего, а не внутреннего конфликта. Разумеется, ответ на вопрос – рефлексивно ли отношение толерантности, чаще всего положителен, некто вряд ли способен быть в целом нетолерантен по отношению к самому себе (более интересна квазирефлексивность отношения толерантности, т. е., если кто-то терпим к себе по поводу какого-то своего недостатка, то и я буду терпим по отношению к себе в рамках того же недостатка).

Но в современной, в первую очередь постмодернистской, традиции толерантность представляется в форме гармонии между индивидом и присущим миру многообразием. Если обратиться назад, в перестроечные времена конца 80-х годов с их тезисом плюрализма, добавив мультикультурализм 90-х годов, то полученный в итоге результат должен персонифицировать толерантность. Сказанное ведет нас к констатации того, что толерантность как бы растворена в идеальном состоянии социума, которого хотелось бы достичь адептам современной европейской культуры.

Однако, если вернуться от должного к сущему, картина радикально меняется. В обществе, далеком от идеала, толерантность представляется, прежде всего, в качестве инструмента предупреждения конфликтов или их разрешения. На этом же уровне она должна противостоять насилию, революции, борьбе за свои права, межконфессиональным и межэтническим конфликтам. Но этот широкий спектр явлений невозможно подвести под общий знаменатель, хотя бы в нравственном отношении. Традиционная христианская позиция «терпите и вам воздастся» по-разному звучит в отношении людей, испытывающих проблемы со здоровьем, и лю-

дей, испытывающих социальное угнетение. Из сказанного очевидным образом следует, что толерантность сама по себе не обладает позитивной ценностью. В России 90-х годов на фоне социальной разрухи и на идейной базе толерантности и «плюрализма в оценках» развелась «аномия» – социальное безразличие к колоссальному ухудшению условий жизни большинства. Воровство, коррупция, порнография, педофилия и многие другие преступления перестали вызывать резкое неприятие их социумом, что совершенно аналогично потере иммунитета организмом (интересно, что в медицине под толерантностью как раз понимается недостаточная иммунологическая реакция организма на отрицательное внешнее воздействие).

Между тем в отечественной социальной психологии тема «диагностики толерантности», «обучение толерантному поведению» переведена в практическую плоскость. Если попытаться оценить содержание, которому при этом должно соответствовать понятие толерантности, то получим четыре компонента: устойчивость, адаптивность, неконфронтационность, позитивное взаимодействие с окружающим миром. «Толерантность – это интегральная характеристика индивида, определяющая его способность в проблемных и кризисных ситуациях активно взаимодействовать с внешней средой с целью восстановления своего нервно-психического равновесия, успешной адаптации, недопущения конфронтации развития позитивных взаимоотношений с собой и окружающим миром» [5, с. 9]. Невозможно не заметить, что каждый из этих компонентов не беспроблемен даже в теории.

Начнем с темы устойчивости. «Толерантность – характеристика физиологической психологической и социальной устойчивости человека». Зададимся вопросом: а достижима ли здесь вообще интегральная оценка? Устойчивость в нервно-психологическом смысле труднодоступна для людей с тонкой душевной организацией, таких, например, как Шопен или Паскаль. Значит ли это, что быть «душевно-толстокожим» лучше? А что понимается выше под «социальной устойчивостью»? Само истолкование понятия «социальная устойчивость» возможно в очень широких пределах от конформизма до нонконформизма, в зависимости от смысла, который мы в это понятие вкладываем. Не спасает в данном случае и конкретизация – «устойчивость к мировоззренческим различиям». Так, М. Уолцер определяет толерантность как особый позитивный способ принятия различий [6, с. 31]. Имеет ли в данном случае существенное значение, о каких различиях идет речь? Например, когда перед нами ценности современного преступного мира – насилие, обман, воровство – как в этом случае понимать, скажем, «устойчивость к нарушению

границ»? В нормальном человеческом языке это будет называться трусостью.

Та же проблема с неконфронтационностью. Следует ли всегда избегать конфликтов? Но ведь из работ классиков философии и психологии, таких как Г. Зиммель или С. Коузер, давно известны положительные стороны конфликта. Во многих случаях конфликт основной, а иногда даже единственный способ позитивной «перезагрузки» отношений в социальной группе [2].

Еще одна методика связывает интолерантность с «ригидностью» при общей оценке личности по шкале «ригидность – флексибельность» [5, с. 76]. Нужно ли сказать о том, что упрямство не очень хорошее свойство личности. В обыденном языке его подчас произносят как «упертость» с явно отрицательными смысловыми коннотациями. Но в анализе ригидности невозможно выявить границу между упрямством и упорством, ибо в том и другом случае это «упертость», этическая оценка которой определяется вектором направленности интересов личности, интенцией, кругом решаемых задач, а не внутренними особенностями психики человека.

Обобщение вопросов ряда представленных методик ясно показывает, кто интолерантен. Это те, кто за наведение порядка в стране, за ограничение религиозных свобод, изоляцию психически больных людей, введение смертной казни в стране и т. д. Толерантны же те, кто думает наоборот. Но ведь вопросы, о которых идет речь, носят философско-мировоззренческий и идейно-политический характер. Они не определяются в принципе на уровне психологии личности. Портрет толерантного человека у составителей данных методик напоминает отражение лица современного либерала на дне глубокого колодца. В том смысле, что, видя знакомые черты личности, этот либерал почему-то не догадывается, что это он сам и есть.

Разумеется, сегодняшние составители методик опираются на представления полувековой и более давности. Так, в работе Г. Олпорта [8] толерантность связывалась с принципами индивидуализма, свободы и демократии. Не составляет труда увидеть заложенный в нее пропагандистский ресурс, который следовало бы оценивать отдельно от научного. Более того, эта составляющая временами представляется в чем-то антинаучной, скажем, когда утверждается, что «авторитарность, которую соотносят с интолерантностью, обычно определяется как психическая «тугоподвижность», консерватизм, что связано с определенным типом психологической устойчивости человека...» [5, с. 9]. По-моему, проще было написать, что консерваторы интолерантны, потому что они флегматики. А сангвиники – либералы и достойны за это похвалы.

Следует заметить, что далеко не все исследователи разных аспектов толерантности способны опуститься до такого «научного»

уровня. Социологи ВЦИОМ, обнаружившие в ходе социологических опросов чуть не двукратный рост толерантности по отношению к различным девиантам (проституткам, наркоманам, гомосексуалистам), не прониклись по этому поводу излишним оптимизмом. Директор ВЦИОМ Ю. Левада пишет: «Вопрос о том, что означают такие сдвиги в массовых установках: распространение более гуманных, более цивилизованных критериев толерантности или рост безразличия к нравственным нормам (и к людям), сопутствующий ситуации ценностного кризиса и распада» [3, 121].

Еще резче высказываются сегодня представители русской православной церкви, в частности, епископ Пермский и Соликамский Иринарх выступил с открытым письмом, в котором пишет: «предпринимается попытка привития нашему народу приемлемости порока. Истинная цель здесь состоит вовсе не в борьбе с экстремизмом, а в стремлении зарабатывать на людских пороках и слабостях через игровые клубы, автоматы и казино, через ночные клубы, порноиндустрию, наркоманию...» [1, с. 31]. Далее епископ делает вывод об опасности «навязывания толерантности нашему народу, ибо толерантность в западном понимании означает принятие без сопротивления любых явлений мира сего, включая всякую гадость» [там же]. В связи со сказанным на православных сайтах требуют запретить проведение в школах «уроков толерантности» без согласия родителей [[www.pravaya.ru/](http://www.pravaya.ru/)].

Вернемся к методологической стороне проблемы. Перед нами определение толерантности как предмета исследования практической психологии. «Толерантность – это интегральная характеристика индивида, определяющая его способность в проблемных и кризисных ситуациях активно взаимодействовать с внешней средой с целью восстановления своего нервно-психического равновесия, успешной адаптации, недопущения конфронтации и развития позитивных взаимоотношений с собой и окружающим миром. Это определение предполагает рассмотрение толерантности в широком диапазоне: от ее понимания как нервно-психической устойчивости до ее оценки как нравственного императива личности» [5].

Оценим первую позицию «способность в проблемных и кризисных ситуациях активно взаимодействовать с внешней средой с целью восстановления своего нервно-психического равновесия», она предполагает возможность самых разнообразных интерпретаций. Для одного человека основной способ восстановления – книжку почитать, для другого – что-нибудь выпить, для третьего – подраться, для четвертого – то и другое вместе. Возможна ли в этом случае оценка нравственного императива личности? Логико-методологический аспект темы – отсутствие не то что единства,

но даже единообразия интерпретации и толерантности применительно к тем или иным аспектам человеческого поведения.

Теперь вопрос, касающийся адаптации. Сама по себе способность к адаптации – очень существенное свойство индивида, но в теме толерантности оно связано без достаточных оснований с позитивными отношениями с окружающим миром. Между тем адаптация может быть как со знаком плюс, так и со знаком минус, например, многие социальные психологи связывали уменьшение числа самоубийств в России во второй половине 90-х гг. XX в. с адаптацией со знаком минус – через деградацию личности. Такая адаптация получила даже название «синдром концлагеря» (попадающий в условия концлагеря человек вначале ведет себя неразумно, если не сказать самоубийственно – спорит с тюремщиками, пытается бежать. А потом «адаптируется», но за счет деградации личности. Привыкнуть к условиям концлагеря без деградации личности невозможно – он на это и рассчитан).

Наконец, «недопущение конфронтации». Опять перед нами вопрос анализа моделей поведения. В одних случаях подобная толерантность морально приемлема, например, в ситуации коммунальной кухни. В других – толерантность как недопущение конфронтации при столкновении с вором или грабителем нравственно ущербна.

Все вышесказанное ставит перед исследователями данной проблемы весьма непростую задачу: необходимость определения границ толерантности, варьируемых в зависимости от типа и характера общественного конфликта, научного спора, политической или религиозной дискуссии. Но само определение этих границ не является тривиальным. Для примера, сошлемся на определение толерантности в интересной в целом статье Н. Н. Федотовой: «Толерантность – это признание легитимности законных и не расходящихся с моралью интересов другого и открытость по отношению к его опыту...» [11, с. 10]. Но позвольте, «признание легитимности законных интересов...» – это нечто во всех отношениях тривиальное. Перед нами утверждение о том, что законные интересы легитимны, т. е. законны. В логике это называется тавтологией.

Перейдем теперь к фундаментальной для данной темы статье В. А. Лекторского, точнее, к выделенным им четырем способам понимания толерантности [12, с. 15].

Толерантность как безразличие, т. е. равнодушие к поведению другого. Эта позиция сомнительна в моральном отношении, даже если поведение другого не затрагивает интересов общества или личности. Напомним, что подвергавшаяся разумной критике в русской философии идея «любви к дальнему» представляется значи-

тельно более значимой в нравственном отношении, чем идея толерантности в данном истолковании. Опять-таки, этическая оценка равнодушия невозможна вне моделирования конкретной жизненной ситуации.

Толерантность как готовность сосуществования с теми факторами, проявления которых нам не понятны. В этом случае может иметь место две шкалы оценок. Научная, ее значения «истина, ложь» и ценностная, ее значения «нравится, не нравится».

Если незнакомое явление может быть познано, то процесс научного познания необратим и представляет собой осуществление возможностей, заложенных в природе человека. Попытки остановить научное познание с религиозных позиций («Ад для любопытных») или с позиции общественной пользы («Ящик Пандоры»), начиная с эпохи Просвещения, вызывают общественное осуждение. Применительно к данному аспекту темы легко сформулировать общий принцип.

Толерантность не работает применительно к системе значений «истина, ложь». Толерантность ко лжи, даже если это «ложь во спасение», морально сомнительна, а толерантность к истине выглядит как нечто избыточное. Характерные для постмодернизма сомнения в объективности истины имеют право на существование по отношению к отдельным случаям, но абсолютно не приемлемы и недостоверны в качестве общего принципа.

Совсем иначе выглядит толерантность в той области, которую И. Кант назвал «суждениями вкуса». Здесь не может быть научной истины. Тема «нравится – не нравится» затрагивает эстетические предпочтения, которые сугубо индивидуальны. Недостаток толерантности к чужой одежде, прическе, музыкальным вкусам или кулинарным пристрастиям не заслуживает одобрения. Кстати, вспоминая почти всю вторую половину XX в., нельзя не упомянуть о том, сколько здесь копий было бесцельно сломано в борьбе с разными реинкарнациями молодежной субкультуры: стилягами, хиппи, панками и т. д. Уместно вспомнить при этом, что Платон, рассматривая место искусства в идеальном государстве, не согласился бы с нами, поскольку для него эстетическое и социально-политическое начало в государстве неразрывно связаны. Развитие общества за последовавшие после Платона две с половиной тысячи лет показало, что эта связь весьма неоднозначна и пока не поддается научному анализу.

Следующий вопрос: толерантность как снисхождение к слабостям и недостаткам других людей. Такое проявление толерантности чаще всего встречается в современном обществе, и его границы вполне очевидным образом определены юридически. Свобода са-

мовыражения одного индивида заканчивается у кончика носа другого (менее очевидным образом они определяются в нравственной сфере. Исключение здесь – законы шариата в исламском праве, где грань между первым и вторым стирается). Приходится констатировать даже при анализе интернета, что сегодня самые активные борцы за толерантность – сторонники нетрадиционных сексуальных отношений. И в этом случае границы толерантного отношения в данном аспекте межличностных отношений определяет право. Но не только оно. Существуют еще нормы морали и обычаи и традиции того или иного этноса. Учитывать надо всю их совокупность.

Ну и, наконец, напоследок – толерантность как условие возможности спора, полемики между людьми или культурами в целом. Вспомним, что в алгебре функции будут считаться толерантными (находиться в рефлексивном и симметричном отношении друг к другу), если графики этих функций имеют хотя бы одну общую точку. В этом случае толерантность представляет собой способность сформировать общее поле аргументации, необходимое для ведения диалога. Отсутствие такого поля, как, например, в диалоге Остапа Бендера с ксендзами в известном романе, полностью исключает возможность общения. «Эй, ксендзы, Бога нет! – сказал Остап. – Есть, Есть! – сказали ксендзы». Чем шире границы толерантности в этом случае, тем сильнее сближаются позиции сторон в процессе аргументации.

Попробуем очень коротко подвести некоторый итог сказанному. Толерантность сегодня – не нашедшая достаточно ясных и общезначимых теоретических обоснований категория. Не следует переводить в прикладную плоскость то, что не нашло адекватного истолкования в теоретической науке. Инженер не станет конструировать прибор, физический принцип действия которого не нашел еще теоретического объяснения. Неужели кто-то думает, что с человеком дело обстоит проще?

#### **Список литературы**

1. Консерватор. – № 15. – 2009.
2. Коузер Л. Основы конфликтологии. – СПб., 1999. 191 с.
3. Левада Ю. А. От мнений к пониманию: социолог. очерки. – М., 2000.
4. Лекторский В. А. О толерантности // Филос. науки. – № 3–4. – 1997.
5. Солдатова Г. У. и др. Психодиагностика толерантности личности. – М., 2008.
6. Уолцер М. О терпимости. – М., 2000.
7. Федотова Н. Н. Толерантность как мировоззренческая и инструментальная ценность // Философские науки. – № 4. – 2004.
8. Allport G.W. The nature of prejudice. – N.Y., 1954.

## **Психологические технологии командного взаимодействия**

В статье представлен теоретический анализ зарубежной и отечественной литературы, посвященной изучению основных подходов к процессу командообразования. Рассмотрены современные направления методического обеспечения создания команды в организации. Проведен сопоставительный анализ зарубежных и отечественных подходов к выделению базовых детерминант командообразования.

This article is devoted to theoretical analysis of basic concepts in teambuilding. The author describes the main approaches to psychological training in team groups. Modern psychological approaches to factors, conditions, criteria of team efficiency in organizations are submitted.

**Ключевые слова:** команда, процесс командообразования, командное взаимодействие, методы формирования команды.

**Key words:** team, team interaction, methods of teambuilding.

В последние десятилетия в центре внимания специалистов в области менеджмента и психологии менеджмента находятся вопросы, связанные с теорией команд, практикой их создания и функционирования в организации (Безрукова Е.Ю., Ильин В.А., Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М., Брэдфорд Д., Базаров Т.Ю., Латфуллин Г.Р. Приходько В.И. и др.). Вполне очевидна актуальность социально-психологического исследования команды в условиях теоретического обоснования и концептуального оформления новой парадигмы управления, основными принципами которой выступают принципы гуманизма, гармонизации управленческой деятельности во всех сферах общества, принцип синергии [1,3–5, 7–9].

Растущая конкуренция и радикальные изменения на рынке неизбежно приводят к необходимости динамических изменений внутри предприятий. Во многом успешность бизнеса зависит от готовности сотрудников принимать эти изменения и участвовать в них. В связи с этим существенно меняются требования к уровню знаний и навыков сотрудников предприятия.

Как отмечает ведущий авторских тренинговых программ в области подготовки персонала предприятий Г.Н. Сартан, сегодня не менее важной частью обучения являются мероприятия, посвященные адаптации и нематериальной мотивации персонала, тогда как ранее основой обучения были «навыковые тренинги» (тренинги для сотрудников любого уровня, посвященные их функциональным обязанностям, включая навыки управления). Попытки обучать персонал

«традиционными» методами («тренировать, а если нет результата – много тренировать») приводит к ситуации, когда сотрудники с легкостью демонстрируют знания и навыки, но совершенно не применяют их на практике [9].

Интересно, что экономисты, определяя проблему командообразования, обращаются, по сути, к психологическим параметрам. Они указывают, что командообразование – острая проблема во всех областях, где необходимо эффективное групповое участие (в бизнесе, политике, спорте), но ее создание представляет сложный творческий процесс, требующий огромных финансовых затрат и интеллектуальных усилий. Отмечая роль руководителя в этом процессе, авторы утверждают, что далеко не каждый руководитель обладает нужными для этого навыками, знаниями и временем, и, видимо, не случайно специалисты по управлению персоналом часто рекомендуют возлагать работу по формированию команд на кадровые службы организации. Однако, хотя их помощь полезна, все же основную роль в сплочении подчиненных в команду единомышленников должен играть непосредственный руководитель коллектива, именно это в конечном счете является его главной задачей. Руководитель должен помочь подчиненным выработать единую систему ценностей как фундаментальную основу организационной культуры, поставить вдохновляющие цели, воодушевить на получение выдающихся результатов, создав необходимые условия и обеспечив средствами достижения [10].

В связи с этим актуальными становятся поиск принципиально новых методов обучения персонала и разработка более эффективных форм тренинга, отражающих основные требования бизнеса к обучающим мероприятиям:

- компактность – мероприятие должно занимать немного времени и сам процесс обучения должен быть максимально интегрирован в процесс работы;
- мобильность – деятельность компании не всегда бывает локализована в одном месте, поэтому важны методы организации обучения на местах (в регионах);
- универсальность – форма мероприятия должна быть пригодна для любой группы сотрудников;
- эффективность – мероприятие должно быстро давать результат, который не будет краткосрочным [9].

Цель исследования на основе анализа основных теоретических подходов к командообразованию, рассмотреть проблему комплектования команды в отечественной и зарубежной психологии, а также выделить направления методического обеспечения процесса командообразования в организации.

Объект исследования – командное взаимодействие.

Предмет исследования – методическое обеспечение процесса командообразования.

**Основные подходы к командообразованию.** Командообразование можно рассматривать в двух планах. Во-первых, как естественное социально-психологическое развитие команды, развернутое во времени и включенное в более широкий процесс жизни группы. Во-вторых, как специально организованные социально-психологические технологии формирования коллективного субъекта деятельности – команды. Два эти плана содержательно связаны между собой, однако существуют в социальной психологии достаточно изолированно. Начнем с первого из них.

В настоящий момент можно выделить несколько направлений в области командообразования, которые оказались наиболее востребованными [5]. Во-первых, это вопросы комплектования команд, включая и задачу подбора отдельных «исполнителей» с учетом общекомандного контекста. Во-вторых, это задача командной сыгровки (формирование командного духа, чувства локтя, улучшения взаимопонимания). В-третьих, это задача оценки (диагностики) целевых групп с точки зрения того, в какой мере эти группы являются командами. Кроме того, существует круг практических задач, выходящих за рамки социальной группы и локализуемых, с одной стороны, на индивидуальном уровне, с другой – на организационном. Среди задач первого рода можно выделить задачи подбора и подготовки командных лидеров. К задачам второго рода относится создание организационной среды, отвечающей принципам командного способа работы.

Как отмечают Е.Н. Павлова и А.В. Журавлев, можно выделить классификацию основных подходов к командообразованию, ориентируясь на ту или иную сторону жизнедеятельности команды: либо на инструментальную сторону отношений, либо на социоэмоциональную [5] (табл. 1). Преимущественная ориентация на ту или иную сторону жизнедеятельности команды определяет методологию работы с командой. Опираясь на предложенную классификацию, проанализируем каждый из подходов более подробно.

Таблица 1

Специфика подходов, направленных на развитие  
социоэмоциональных и инструментальных отношений в команде

	Вид	Описание, комментарии
Социоэмоциональная сфера	Групподинамический тренинг	Совокупность приемов групповой работы, основанных на использовании складывающихся внутригрупповых отношений для достижения желаемых эффектов (терапевтических, развивающих, обучающих). Имитируются условия жизни группы, в которых активизируются групподинамические процессы (лидерство, групповое давление, усиление групповой сплоченности, принятие решений и др.) и осуществляется их всестороннее обсуждение. Острие анализа направляется на поведение, установки, нормы и ценности членов команды, которые помогают или мешают ее развитию
	Частный случай групподинамического тренинга: сюжетно-динамические игры	Конгломерат методов работы с внутригрупповой и межгрупповой динамикой в сравнительно больших группах людей. Снижается роль обсуждений (рефлексии), возрастает роль позитивно окрашенного опыта как такового. Создаются условия для совместного переживания успеха, увеличивающего чувство принадлежности и единства. Роль ведущего (ведущих) в определении содержания работы резко возрастает (иногда является всецело определяющей). Формы работы жестко структурированы. Активно используется межгрупповое взаимодействие, однако «мотором» является фигура ведущего. Роль большой группы, тем не менее, достаточно велика, так как сильно сказываются эффекты эмоционального заражения. Предметное содержание не порождается группой и не воссоздается, а иллюстрируется
Инструментальная сфера	Тренинг навыков (умений)	Основан на экспериментальной модели обучения (модели Колба), т. е. для каждого умения создается ситуация приобретения опыта, наблюдения, концептуализации, свободного экспериментирования. Особое внимание уделяется отработке (вплоть до формирования навыка) и перенесении навыка на требуемый класс ситуаций. В основе лежит тренинг базовых (ядерных) коммуникативных умений: умение понимать свои интересы и выражать свою позицию, понимать позицию партнера, диагностировать коммуникативную ситуацию, говорить и умение слушать, поддерживать контакт и умение работать с обратной связью
	Тренинг овладения поведением	Овладение своим поведением, минимизация негативного влияния феноменов утери контроля, при которых разрушается не само поведение (умение, навык), а произвольное его использование. Подразумевается, что человек обладает определенным умением, но не всегда способен произвольно его использовать. Продукт тренинга поведения – не только исполнение, но и управление исполнением

За отправную точку принято естественное развитие команд, развернутое во времени и включенное в более широкий процесс жизни группы. В рамках данного подхода исследователи выделяют различные стадии развития команды (М. Kelly, Wellins, Tuckman, Т.Ю. Базаров).

Наиболее известная попытка принадлежит М. Келли. Он описывает развитие команды с помощью пяти стадий:

- первоначальной ориентации;
- конфликта и сопротивления;
- консолидации вокруг задачи;
- командной работы и решения задачи;
- перехода к решению другой задачи.

Автор считает, что на пятой стадии развития команды обычно происходит регресс к более ранней стадии: члены команды могут постоянно приходить и уходить, может появиться новая задача или цель и, наконец, команда может просто распаться [3].

Другая попытка принадлежит R. Wellins. Он использует ту же концептуальную схему, но ограничивается описанием четырех стадий развития команды:

- старт: оптимизм, определение миссии, границ, ролей;
- вход в круговорот: стресс в отношении ролей, внутренний конфликт;
- выход на курс: принятие различий, сильная преданность группе;
- полный ход вперед: совершенствование системы, большие перспективы, помощь другим командам [3].

Модель Такмена отмечена как одна из самых популярных, часто цитируемых моделей. Он выделил следующие этапы развития группы:

- формирование – знакомство членов группы (forming);
- шторм – установление иерархии внутри группы и предписание ролей членам группы (storming);
- нормирование – сформированная группа разрабатывает «правила игры» в обращении друг с другом, в выполнении поставленных заданий и достигает подсознательного «само собой разумеется» действий в группе (norming);
- выполнение только после того как успешно пройдены все предыдущие этапы, группа приступает непосредственно к выполнению работы (performing) [3,7].

Другой вариант выделения этапов командообразования в большей степени связан с практикой функционирования групп в реальной социальной практике. Так, Т.Ю. Базаров, используя модель Б. Такмена, называет следующие стадии.

1. *Адаптация.* С точки зрения деловой активности характеризуется как этап взаимного информирования и анализа задач. На данном этапе происходит поиск членами группы оптимального способа решения задачи. Межличностные взаимодействия осторожны и ведут к образованию диад, наступает стадия проверки и зависимости, предполагающая ориентировку членов группы относительно характера действий друг друга и поиск взаимоприемлемого поведения в группе. Члены команды собираются вместе с чувством настороженности и принужденности. Результативность команды на данном этапе низка, так как члены ее еще не знакомы и не уверены друг в друге.

2. *Группирование.* Этот этап характеризуется созданием объединений (подгрупп) по симпатиям и интересам. Инструментальное содержание его состоит в противодействии членов группы требованиям, предъявляемым им содержанием задачи, вследствие выявления несовпадения личной мотивации индивидов с целями групповой деятельности. Происходит эмоциональный ответ членов группы на требования задачи, который приводит к образованию подгрупп. При группировании начинает складываться групповое самосознание на уровне отдельных групп, формирующих первые интрагрупповые нормы.

Особенности существования групп на данном этапе характерны для рабочих управленческих групп с субкультурами типа «клики». Происходит объединение всех членов подгруппы вокруг ее лидера, которое может послужить причиной некритичного восприятия последнего со стороны отдельных членов группы.

3. *Кооперация.* На данной стадии происходит осознание желания работать над решением задачи. Она характеризуется более открытым и конструктивным общением, чем на предыдущих этапах, появляются элементы групповой солидарности и сплоченности. Здесь впервые возникает сложившаяся группа с отчетливо выраженным чувством «Мы». Ведущей на этом этапе становится инструментальная деятельность, имеется хорошая подготовленность членов группы к ее осуществлению, развито организационное единство. Однако в такой группе отсутствуют достаточно выраженные психологические связи. Особенности существования групп на данном этапе характерны для рабочих управленческих групп с субкультурами типа «кружок» и «комбинат».

4. *Нормирование деятельности.* На данной стадии разрабатываются принципы группового взаимодействия. Доминирующей становится сфера эмоциональной активности, резко возрастает значение отношений «Я-Ты», личные взаимоотношения становятся особенно тесными. Одной из характерных черт данной стадии развития группы является отсутствие интергрупповой активности.

Процесс обособления сплоченной, хорошо подготовленной, единой в организационном и психологическом отношении группе может превратить ее в группу-автономию, для которой характерны замкнутость на своих целях, эгоизм.

5. *Функционирование.* С точки зрения деловой активности его можно рассматривать как стадию принятия решений, характеризующуюся конструктивными попытками успешного решения задачи. Стадия функционально-ролевой соотнесенности, связанной с образованием ролевой структуры команды, являющейся своеобразным резонатором, посредством которого проигрывается групповая задача. Группа является открытой для проявления и разрешения конфликта. Признается разнообразие стилей и подходов к решению задачи. На этом этапе группа достигает высшего уровня социально-психологической зрелости, отличаясь высоким уровнем подготовленности, организационным и психологическим единством, характерным и для командной субкультуры [1].

Следующие подходы представляют собой более разнородное, но и менее структурированное поле разработок по созданию процедур ускорения и оптимизации формирования полноценной команды. Эти технологии позволяют развить навыки командного взаимодействия, способность принимать решения и т. д. Более того, могут изменить вектор развития группы в том направлении, в котором требуется. Речь идет об искусственном процессе. Следовательно, в этом случае командообразованием называется процесс целенаправленного формирования особого способа взаимодействия людей в группе, позволяющего эффективно реализовывать их энергетический, интеллектуальный и творческий потенциал соответственно стратегическим целям команды [5]. Тогда критерием сформированной команды будет способность группы анализировать свою деятельность и находить внутренние ресурсы для развития и преодоления затруднений.

Командные испытания (известные под названием «веревочные курсы»). Групподинамические тренинги ориентированы на развитие эмоциональных отношений, имитируют жизнь группы в экстремальных условиях (походах, состязаниях, изоляции). Группы преодолевают различные препятствия, степень экстремальности которых возрастает. Создаются условия совместного переживания эмоционально насыщенного опыта.

Тренинги навыков имеют инструментальный, обучающий характер. Участники осваивают различные навыки командной работы. Это единственный вид технологий командообразования, как отмечают Е.Н. Павлова, А.В. Журавлев, который можно осуществлять не только в реальных группах (например, в режиме корпоративного тренин-

га), но и в условиях наборного тренинга, поскольку социоэмоциональная сторона отношений имеет второстепенное значение [4,5].

Командный коучинг, или командообразование в режиме реального времени. Проводится комплексная деятельность по позиционированию участников и выработке общего видения (инструментальная сторона) и оптимизация их отношений (социоэмоциональная сторона). Как отмечает Ю.М. Жуков, в данном случае успешность процессов командообразования во многом определяется тем, насколько выстраивание систем командного менеджмента поддерживается адекватными преобразованиями в таких компонентах организации, как системы вознаграждения (оплата труда и управление карьерой) и информационного обеспечения принятия решений, а также изменениями в содержании должностных обязанностей [5].

Деловые игры, тренинги по разработке общего видения направлены на позиционирование участников, развитие внутри- и межгрупповых отношений, на согласование целей и ценностей. Запускаются механизмы саморазвития; формируется разделяемое ценностное и смысловое пространство. Деловая игра позволяет имитировать существенные аспекты деятельности команды и, что наиболее важно, в относительно безопасном (с точки зрения бизнес-последствий) режиме провести команду через опыт успехов и неудач, а также опыт межгруппового взаимодействия. По мнению Ю.М. Жукова, деловые игры служат методом имитации принятия управленческих решений в различных ситуациях по заданным или вырабатываемым самими участниками игры правилам [4].

В зарубежной социальной психологии также можно выделить подходы к командообразованию. На наш взгляд, они носят более дифференцированный характер и подходят к командоформированию с точки зрения развития отдельных характеристик команды, определяют тем самым методологию работы с командой. Вслед за Е.Ю. Безруковой можно выделить следующие подходы к командообразованию: 1) подход, основанный на развитии и согласовании целей команды (E.A.Locke, G.P. Latham, E. Weldon, L.R. Weingart и др.). Процесс командообразования определяется как развитие способности группы людей достигать своих целей; 2) интерперсональный подход или подход, ориентированный на анализ процессов и улучшение межличностных отношений (C. Argyris, W. Schutz и др.). Процесс командообразования направлен на увеличение интерперсональных связей в группе и основан на предположении, что за счет этого команда сможет функционировать более эффективно. Согласно авторам, данный подход помогает развить групповое доверие, обеспечить поддержку и коммуникацию внутри группы; 3) представители ролевого подхода к командообразованию (M. Bel-

bin и др.) заявляют, что командообразование – это улучшение работы команды за счет увеличения ясности ролей и в итоге увеличения организационной эффективности. В результате командообразования каждый член команды знает, какова его роль и каковы роли других, какие ожидания есть у него относительно других и у других в отношении него. Как следствие улучшается работа команды, повышается его продуктивность; 4) подход к командообразованию, основанный на решении проблем (W.G. Dyer, R. Kilman, I. Kilman и др.). Согласно представителям этого подхода, команда становится более эффективной в результате совместного решения проблем всеми её участниками. То есть в процессе проведения командообразования члены команды определяют главные проблемы, занимаются их решением и активно планируют свою деятельность. Этот подход является более общим подходом к командообразованию, он может включать все предыдущие [2].

*Технологии командообразования.* Как правило, использование той или иной технологии командообразования определяется профессиональной компетентностью тренеров-консультантов и характером заказа (организационный, административный, политический).

В целом в зарубежной социальной психологии имеется опыт разработки теоретических концепций, принципов и технологий проведения командообразования. Более того, как отмечает Е.Ю. Безрукова, в последнее время эта разработка осуществляется не только в рамках того или иного подхода, но и на трех уровнях: 1) на уровне конкретного члена команды (улучшение и развитие навыков, важных в командной работе), 2) на уровне команды (сыгровка команды), 3) на уровне организации, в которой функционирует команда [2].

Для отечественной психологии характерна «своеобразная ситуация несоответствия между развитием социальной психологии в традиционном академическом исследовательском ключе и актуальными запросами на психологическую технологию. По мнению Е.Ю. Безруковой, подобное положение дел можно объяснить господством деятельностного подхода в течение длительного периода времени и этим обуславливаются идеологические причины предпочтения научного исследования практическим разработкам в области активной работы с коллективом [2,4].

Тем не менее накоплен интересный опыт изучения социально-психологических процессов и состояний в группах, подбора и комплектования групп для выполнения совместной деятельности, формирования, организации и управления коллективами, групповой психологической подготовки, повышения эффективности совместной деятельности коллективов, планирования социально-психологического развития коллективов и др. (Р.С. Немов,

Л.И. Уманский, А.Н. Лутошкин, Т.Ю. Базаров, Е.А. Аксенова, М.А. Иванов, Е.Н. Емельянов, Н.П. Аникеева и т. д.).

Среди отечественных технологий командообразования, пользующихся популярностью на рынке консалтинговых услуг, стоит отметить следующие.

Е. Ю. Безрукова, например, приводит последовательные работы по командообразованию. Формирование образа желаемого будущего. На этом этапе достигается согласованность между всеми участниками, группа расписывает миссию своей организации, определяет направления движения, цели и задачи деятельности организации. 2. Позиционирование. Участники определяют позиции в своей организации и соответствие членов организации этим позициям. Методический инструментарий предполагает использовать на этой стадии различные специальные процедуры. 3. Составление плана. Планирование первого шага. В ходе групповой дискуссии участники приходят к общему мнению относительно планирования деятельности организации и осуществления непосредственно первого шага. Все обозначенные стадии продолжаются в течение всего процесса командообразования: например, формирование образа желаемого будущего происходит во время всей жизни организации [2].

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева предлагает пошаговую технологию командообразования («10 шагов к своей команде»), где особое внимание уделяется ценностям команды как отличительной особенности русской команды [6].

Следующий тип тренингов, наиболее распространенный на консалтинговом рынке – это тренинги, которые предполагают объединение участников группы на основе совместного выполнения ряда заданий. Задания могут быть сложными как в физическом плане, например «веревочные тренинги», так и в интеллектуальном плане, например, участие в различных моделируемых ситуациях или в ролевых играх. Но во всех этих заданиях присутствует соперничество в различных видах: личностное или между подгруппами, а также отсутствует анализ того, что, собственно, во время всего этого происходило в группе и для чего все это ей необходимо. В результате группа может объединиться, но не вокруг целей предприятия, а вокруг личных предпочтений и интересов, сотрудники часть рабочего времени будут тратить на общение, не связанное с целями и задачами предприятия. Их производительность естественным образом будет падать.

Г.Н. Сартан рассматривает технологию «SNED» в качестве приоритетной и целесообразной. Эта технология позволяет создавать самоорганизующиеся команды (S), нацеленные на результат (N), обладающие большим энергетическим потенциалом (E), необходимым для их постоянной динамики (D). Данная программа ко-

мандообразования на предприятии включает в себя три этапа: 1) организационная диагностика предприятия; 2) тренинг командообразования; 3) послетренинговое сопровождение. По мнению Г.Н. Сартан, команду можно построить в любой компании, но при этом необходимо знать, на каком этапе развития находится данное предприятие и каковы цели и задачи руководителя (на практике команда строится под конкретного руководителя) [9].

Таким образом, идеология командообразования в организациях в последнее время очень популярна. Командный менеджмент становится одной из важнейших стратегий управления. Многообразие технологий командообразования свидетельствует об актуальности данного вопроса и востребованности создания команд в режиме реального времени. Однако большинство современных командных тренингов лишены методологической основы, информационно-методического обеспечения. Это требует специального организационно-психологического рассмотрения проблемы на теоретико-методологическом уровне.

#### **Список литературы**

1. Базаров Т.Ю. Управление персоналом. – М., 2005.
2. Безрукова Е.Ю. Информационно-методическое обеспечение процесса командообразования: дис. ...канд. психол. наук. – М., 1998.
3. Донцов А.И., Дубовская Е.М., Жуков Ю.М. Группа-коллектив-команда: модели группового развития // Социальная психология в современном мире / под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. – М., 2002. – С. 96–114.
4. Жуков Ю.М. Методы и технологии командообразования // Методы практической социальной психологии: Диагностика. Консультирование. Тренинг / под ред. Ю.М. Жукова. – М., 2004. – С. 230–253.
5. Жуков Ю.М., Журавлев А.В. Павлова Е.Н. Технологии командообразования. – М.: Аспект-Пресс, 2008.
6. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Теория и практика командообразования. Современная технология команд. – СПб.: Речь, 2004.
7. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Социальная психология малой группы. – М., 2001.
8. Приходько В.И. Современная организационная парадигма // Менеджмент в России и за рубежом. – 1999. – № 3. – С. 3–10.
9. Сартан Г.Н. Тренинг командообразования. – СПб.: Речь, 2005.
10. Социальная психология: практикум / под ред. Т.В. Фоломеевой. – М.: Аспект-Пресс, 2006. – С. 294.

# ГЕНДЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.772

*О. В. Клопова, В. А. Прокофьева*

## **Полоролевая социализация мальчиков-подростков в неполных семьях**

В статье рассмотрена проблема социализации мальчиков-подростков в неполных семьях. Дается подробная характеристика таких понятий, как социализация, личностные характеристики, идентичность, стереотипы мужского и женского поведения. Приводятся результаты собственных исследований авторов.

Problem of boys' socialization in one-parent families is presented in the article. Detailed characteristic such terms as socialization, personality characteristics, identity, stereotype of man's an woman's behavior are given in the article. The results of authors' empiric research are given.

**Ключевые слова:** социализация, дети из неполных семей, идентичность, стереотипы мужского и женского поведения, нарушение процессов социализации.

**Key words:** socialization, children from one-parent family, identity, stereotype of man's an woman's behavior, disorder of adaptation process.

XX век кардинально изменил жизнь общества и сферу семьи. Один из наиболее прочных институтов прошлого рухнул. Авторитет церкви, а с ним и брака не устоял под натиском повальной либерализации жизни. Чувства ответственности и привязанности сменились недолгими и «зыбкими» отношениями. Интенсивная внешняя жизнь и ежедневные заботы поглотили способность человека жить «сообща». Такие понятия, как «забота», «любовь», «долг» устарели и потускнели под глянцем других: «желание», «секс», «драйв».

В последние десятилетие социологи и педагоги всего мира забили тревогу по поводу «кризиса отцовства». Обсуждалась эта проблема и раньше. Но в последнее время беспрецедентный рост числа разводов и неполных семей, тотальная занятость мужчин на работе, их отстранение от воспитания детей приводят к исчезновению отцовской фигуры из процесса развития ребенка. Встает вопрос о негативных последствиях этого факта в воспитании детей, их психическом развитии, сексуальной идентичности, эмоциональном благополучии. Все вышеуказанные факторы сделали эту проблему еще более актуальной.

Цель данного исследования – анализ проблемы нарушения развития личности подростка, вызванного деформацией семейных отношений в ситуации неполной семьи.

Каждый человек обладает множеством психологических черт характера. Одни черты являются бесполыми, универсальными, а другие традиционно связываются с типично мужской или типично женской психологией. Некоторые типично мужские и женские черты имеют свои эволюционно-генетические и физиологические основания, предпосылки. Например, уровень агрессивности и доминантности (рассматриваемые как типично мужские черты) коррелирует с уровнем концентрации у индивидов мужских половых гормонов – андрогенов. Другие черты формируются в процессе социализации, воспитания и развития личности. Не случайно же существуют социальные стереотипы маскулинности и феминности, хотя, по существу, приобретение типично мужских или типично женских психологических черт происходит в результате совместного влияния обеих групп факторов: биологических и социальных.

В широком смысле пол – это совокупность телесных, физиологических, поведенческих и социальных признаков, на основании которых индивида считают мальчиком (мужчиной) или девочкой (женщиной) [9, с. 224]. Чрезмерная широта этих понятий приводит к появлению множества уточняющих понятий:

- генетический (хромосомный) пол, определяемый по хромосомному набору XX или XY;
- гормональный пол как связанная с деятельностью желез внутренней секреции характеристика;
- генитальный пол, определяемый строением внутренних и наружных половых органов;
- акушерский (паспортный, анатомический, гражданский, дескриптивный – описательный) пол, устанавливаемый при рождении по строению наружных гениталий;
- психологический пол, описывает связанные с полом особенности переживаний и поведения в категориях маскулинности и феминности, оценивающих, прежде всего, систему половых ролей/идентичностей [9, с. 224].

С целью разграничения биологического и социального толкования ролевых отношений мужчин и женщин в социуме в научную литературу было введено понятие «гендер». Гендер (от англ. род, пол) подразумевает видимые различия личностных и поведенческих характеристик мужчин (мальчиков) и женщин (девочек), которые не связаны напрямую с действием биологических факторов, а определяются спецификой социального взаимодействия, в которое включены мужчины и женщины, обладающие субъективным знанием о своих половых признаках [15, с. 52]. Следовательно, гендер связан, прежде всего, с психологическими характеристиками мужчин и женщин, возникающими в процессе социализации.

В структуре психологического пола различают:

- гендерные особенности, связанные с признаками половой принадлежности;
- гендерные роли – существующая в каждой культуре модель полового поведения, определяемая системой традиций, стереотипов, предписаний, экспектаций, которую индивид должен усвоить и которой должен соответствовать;
- гендерные схемы – набор ожидаемых образцов (норм) поведения для мужчин и женщин [13, с. 450].

Ранние научные исследования психологического пола опирались на представления об их альтернативности (либо маскулинность, либо феминность) и сменились представлениями об их дополнительности (сочетание при убедительном доминировании у мужчин маскулинности, а у женщин феминности). Согласно модели С. Бем маскулинность и феминность являются ортодоксальными (независимыми) характеристиками, сочетания которых представляют собой виды психологического пола внутри каждого паспортного пола [9, с. 224–225].

К типично мужским чертам традиционно относятся такие, как независимость, напористость, доминантность, агрессивность, склонность к риску, самостоятельность, уверенность в себе и другое. В специальных исследованиях было установлено, что генерализованная спонтанная агрессивность, а также сексуальная агрессия коррелируют с уровнем содержания андрогенов (мужские половые гормоны) в сыворотке крови. В другом исследовании было показано, что маскулинных индивидов отличает большее самоуважение в целом, а также более высокая самооценка в области академических достижений и собственной внешности – физическое Я [14, с. 248].

К типично женским чертам традиционно относятся такие, как уступчивость, мягкость, чувствительность, застенчивость, нежность, сердечность, способность к сочувствию, сопереживанию и др. Социальные стереотипы феминности меньше касаются волевых сторон личности и успешности деловой карьеры, но при этом уделяют значительное внимание эмоциональным аспектам [14, с.248].

Согласно данным Т.А. Репиной, было установлено, что представителям женского пола свойственен более высокий уровень развития акцентуаций характера; при обладании акцентуированным характером им была присуща более высокая личностная тревожность; у них была более высокая, чем у мужчин, эмоцентричность (эмоции доминировали в содержании мотивации поведения, и любое событие переживалось необычайно глубоко и длительно) [16, с. 17].

В соответствии с существующими представлениями индивид не

обязательно является носителем чётко выраженной психологической маскулинности или феминности. В личности могут быть на паритетных началах представлены существенные черты как маскулинного, так и феминного типов. При этом предполагается, что у андрогина эти черты представлены гармонично и дополняют друг друга. Считается, что такая гармоничная интеграция маскулинных и феминных черт повышает адаптивные возможности андрогинного типа. При этом большая мягкость, уступчивость в социальных контактах и отсутствие резко выраженных доминантно-агрессивных тенденций в общении никак не связаны со снижением уверенности в себе, а напротив, проявляются на фоне сохранения высокого самоуважения, уверенности в себе, самопринятия. Андрогинны не уступают маскулинному типу ни по уровню самоуважения в целом, ни по уровню самооценок академических достижений и собственной внешности [9, с. 225].

В целом большинство исследователей признают, что восприятие у мужчин носит более синтетический и аналитический характер, более рациональный, чем у женщин. У женщин преобладает эмоциональное начало, но им свойственна большая ответственность, дисциплинированность и социальная активность. При этом умственные способности у представителей обоего пола одинаковы, но способности женщин не поддерживаются обществом. Отсюда возникает известный феномен: девочки, успешные в школьном обучении, редко добиваются успехов в карьере.

Гендерные роли усваиваются человеком в процессе социализации, первоначально в семье. Полоролевая социализация проходит в несколько этапов. Эти этапы были выделены и подробно описаны З. Фрейдом.

Таким образом, первые 5–6 лет жизни – это период, когда закладываются и формируются наиболее глубокие и сказывающиеся на последующем развитии сферы психики и личности, в которой самым тесным образом вплетена психосексуальная дифференциация.

Позиция ребёнка, связанная с его ориентацией на роли своего пола, определяет его мотивы и поведение. Образы мужского и женского поведения входят в структуру самосознания ребёнка через непосредственные проявления старшего поколения мужчин и женщин. Малыш ориентируется на ценности своего пола, и тем самым у него в сознании начинают закладываться гендерные схемы, существующие в обществе.

В ситуации неполной семьи у мальчика отсутствует пример отца перед глазами, следовательно, формируется искажённое представление о мужчине. В психологии существуют два противоположных мнения. Согласно первому, материнская семья

одинаково негативно сказывается и на мальчиках, и на девочках. Отсутствие мужчины приводит к тому, что у детей обоего пола искажаются гендерные схемы и идентификация. В будущем они не могут построить нормальных взаимоотношений с другими людьми, в частности с представителями противоположного пола [20, с. 141]. Согласно второй точки зрения, ситуация неполной семьи и одностороннего женского воспитания более губительна именно для мальчиков. Это объясняется целым рядом психологических феноменов [4, с. 15–26].

Во-первых, психика девочек более пластична, они более стрессоустойчивы.

Во-вторых, требования к маскулинности в целом жестче, чем к феминности девочек, мальчики в процессе социализации испытывают большее давление среды.

В-третьих, одностороннее женское воспитание приводит к формированию женских черт в характере, а усиление женских черт губительно именно для мальчика.

Возможно, что неполные материнские семьи и отсутствие мужского воспитания отрицательно скажутся на ребёнке любого пола. Но для мальчика отец – это ещё и пример для подражания, от которого он заимствует те или иные черты и качества «настоящего» мужчины. Отсутствие отца в этом случае скажется не только на взаимоотношениях с противоположным полом, но и на негативных качествах самой личности.

Подростковый возраст – промежуток времени между детством и юностью с 10–11 до 15–16 лет, когда происходят биологические и социальные изменения, обуславливающие психологическую перестройку [3, с. 212].

Подростковый возраст обычно характеризуют как переломный, переходный, критический, но чаще как возраст полового созревания (пубертатный период). М.В. Ермолаева отмечает, что переходный возраст – это время самого глубокого кризиса в жизни человека [3, с. 214]. С одной стороны, по уровню и особенностям психического развития отрочество – это типичная эпоха детства, с другой – перед нами растущий человек, стоящий на пороге взрослой жизни, в усложнённой деятельности которого реально намечается направленность на новые формы общественных отношений. В целом этот период завершения детства, начало «вырастания» из него [2, с. 217].

Подростковый возраст от 11 до 15–16 лет – переходный прежде всего в биологическом смысле. У вырастающего человека происходит ряд изменений в организме, которые связаны с половым созреванием и с гормональными сдвигами. Для этого времени характерны так называемые «скачки роста» (ускоренное прибавле-

ние в росте и весе) [13, с. 13].

В подростковом возрасте чаще всего возникает страх или бред физического недостатка – дисморфофобия [13, с. 18]. У мальчиков тревогу вызывает их рост, у девочек их общее телосложение, которое должно соответствовать принятым стандартам.

Социальная позиция подростка пока ещё мало чем отличается от детской, хотя сам подросток активно стремится это изменить. Он пытается занять новый социальный статус, которого фактически ещё не достиг. Это приводит к частым конфликтам с родителями. В этом возрасте у ребёнка могут появиться такие черты характера, которых раньше не было. Взрослые перестают узнавать собственных детей и настойчиво пытаются очертить те рамки, за которые подростки всё-таки не должны выходить [10, с. 14].

По мнению Н. Подлесновой, некоторое время родители и их почти взрослые дети существуют в «разных мирах» [10, с. 14]. Это позволяет ребёнку взрослеть, ослабляет психологическую зависимость от родителей. Но именно поэтому подросток часто оказывается одинок на пути взросления.

В связи с перестройкой эмоциональной сферы человек в этом возрасте становится очень чувствительным. В.Н. Соколова, Г.Я. Юзевич пишут: «Подростку трудно, потому что он видит то, что ещё не видит ребёнок, но уже не замечает взрослый, ко многому привыкший и притерпевшийся» [17, с. 118].

Подросток невольно разделяет ту атмосферу, которая господствует в окружающей его обстановке [13, с. 45]. Именно этим можно объяснить агрессивность, жестокость, склонность к дезадаптации подростка и вместе с тем его тревожность и мнительность.

Для этого возраста характерны специфические реакции, обусловленные как внутренними потребностями, так и воздействием социальной среды, окружающей ребёнка. К таким реакциям А.Е. Личко относит реакции эмансипации, группирования со сверстниками, хобби-реакции и реакции, обусловленные формирующимся сексуальным влечением.

Реакция эмансипации проявляется в стремлении освободиться от опеки и контроля всех старших. Эта реакция может распространяться на все установленные порядки, правила, законы, нормы поведения и духовные ценности, что является способом самоутверждения в обществе и мире. Проявления этой реакции могут быть весьма разнообразными, наблюдаются периодически или постоянно в виде поступков и высказываний, отдаления от родителей, вплоть до побегов из дома из желания «пожить свободной жизнью», даже в тех случаях, когда дома вполне благополучная

обстановка [13, с. 225–227]. В идеале такая реакция приводит к взрослению.

Реакция группирования со сверстниками имеет давнюю историю, наблюдается практически во всех странах, но закономерности образования до сих пор не выяснены и недостаточно изучены. Существуют два типа подростковых групп: одни отличаются однополостью, наличием постоянного лидера и фиксированным ролевым распределением, в них царят подчиняемость и помыкание одного другим. Такие группы могут иметь свою территорию, тщательно охраняемую от других групп; в них царят свой язык, условные знаки, клички, обряды. Это «мужские» группы.

Другие группы – разнополы, их состав и лидер не постоянны, группа подвижна, жизнь в ней минимально регламентирована, без каких-либо чётких требований. В целом реакция группирования вполне естественна, но опасность здесь в том, что в таких группах могут возникнуть алкоголизм, наркомания, противоправное поведение. И если родители не имеют власти над ребёнком и не могут ничего противопоставить интересам группы, судьба их сына – в руках чужих, непредсказуемых людей [21, с. 265].

Хобби-реакция, или реакция увлечения, составляет важнейшую черту подростка. Хобби связаны с влечениями, наклонностями, интересами личности. Это могут быть хоккей, футбол, коллекционирование, картёжные игры, пари на деньги, игральные автоматы, компьютеры и т. д. Каждый подросток выбирает хобби, соответствующее его внутренним потребностям [21, с. 266].

Для этого возраста характерны также детские поведенческие реакции, которые выражаются в поведении, соответствующем более младшим возрастным периодам [1, с. 217].

Реакции, обусловленные формирующимся сексуальным влечением, – наименее изученная область жизни подростков. Сюда относятся ранние половые связи, транзиторный гомосексуализм и некоторые иные проявления. В этом возрасте формируются эмоциональные реакции на сексуальное возбуждение и формы социального поведения в зависимости от акцентуации характера [21, с. 267].

В подростковом возрасте выделяются две фазы: негативная и позитивная. Негативная фаза длится от 11 до 13 лет, характеризуется повышенной чувствительностью, беспокойным и легко возбудимым состоянием, неудовлетворённостью собой и окружающими. Позитивный период – приблизительно 14–16 лет начинается с повышенной активности, энергичности, открытием новых источников радости, к которым до этого времени подросток не был восприимчив. Хотя, конечно, негативные проявления кризиса переходного возраста отмечаются и во второй период [8, с. 346].

Сравнивая себя со взрослым, подросток приходит к заключению, что между ними нет никакой разницы. Возникает центральное новообразование этого возраста – возникновение представления о себе не как о ребёнке. Виды взрослости, которые возникают в этот период, очень многообразны и формируются они постепенно:

- подражание внешним признакам взрослости – курение, игра в карты, особый лексикон, стремление к взрослой моде. Это самые лёгкие способы достижения взрослости и самые опасные. При них познавательные интересы утрачиваются, и складывается специфическая установка, что главное в жизни – весело провести время;

- равнение подростков-мальчиков на качества «настоящего мужчины». Это сила, смелость, мужество, выносливость, воля, верность в дружбе и т. п. Средством самовоспитания часто становятся занятия спортом;

- социальная зрелость возникает в условиях сотрудничества ребёнка и взрослого в разных видах деятельности. Обычно это наблюдается в семьях, переживающих трудности, там фактически подросток занимает положение взрослого;

- интеллектуальная взрослость выражается в стремлении подростка что-то знать и уметь по-настоящему. Это стимулирует развитие познавательной деятельности, содержание которой выходит за пределы школьной программы.

Следовательно, именно в возрасте 11–13 лет у мальчиков заканчивается формироваться представление о себе как о представителе определённого пола. Очень важно наличие положительного образа отца. Характерной тенденцией также является отделение от родителей, объединение со сверстниками. Нормальное течение этих процессов затрудняется в условиях неполной материнской семьи. В случае деформации семейных отношений происходит усиление негативных особенностей материнского воспитания. Характерны две взаимоисключающие тенденции. С одной стороны, мать может отгораживаться от ребенка, если видит в нем черты отца, приписывая ему вину за случившееся; с другой – может усиливаться гиперопека со стороны матери, которая будет стремиться компенсировать ребенку отсутствие отцовского участия в его судьбе. В подростковом возрасте это может помешать процессу автономизации.

Семья, в которой ребёнка воспитывает одна мама, сейчас стала обычным явлением. По данным Госкомстата РФ, каждая шестая российская семья неполная. При существующем уровне внебрачной рождаемости, разводимости, овдовении и повторной брачности около половины детей какую-то часть своего детства и отрочества (до 18 лет) проводят в условиях неполной семьи [19, с. 349].

Психологи ещё долго будут обсуждать вопрос о том, что хуже скажется на развитии мальчика: последствия развода и неполная семья или конфликты и ссоры в семье. Оказалось, что поведение мальчиков из распавшихся семей менее агрессивно, чем из конфликтных. Но так или иначе негативное влияние женского воспитания на личность мальчиков нельзя отрицать.

К основным факторам, оказывающим отрицательное воздействие на развитие ребёнка в неполной семье, исследователи относят:

- отсутствие отца с его специфической ролью и обязанностями, выступающего объектом для идентификации, источником безопасности и уверенности;
- отсутствие влияния сферы взаимоотношений между супругами, неустойчивое эмоциональное и психическое состояние матери, её ошибочное поведение;
- ранний возраст ребёнка при потере отца (чем младше был мальчик, когда ушёл отец, тем более негативные последствия будут);
- негативное отношение значимого социального окружения [9, с. 219].

Для мальчика, который воспитывается одной матерью, она часто становится образцом мужского поведения. А у неё, несущей в одиночку ответственность за воспитание ребёнка, действительно развиваются мужские черты: решительность, собранность, властность, обостренное чувство долга; поэтому она и доминирует в семье, подчиняет себе сына. К этому можно прибавить достаточно распространённую в неполных семьях чрезмерную опеку матери над ребёнком, проявляющуюся в лавине забот, в каскаде перестраховочных мер. В итоге ребёнок лишается инициативы, самостоятельности, боится без мамы сделать шаг. Л. Ковар выделяет следующие типы отношений «мать–сын», которые негативно влияют на мальчика в неполной семье.

Мать с «разбитой судьбой» временно посвящает себя ребёнку, но может и бросить его ради нового мужчины; сын окажется брошен и забыт. Ребёнок бунтует против родительского непостоянства, отсюда побеги, подлоги, кражи и т. д. С ранних лет он попадает в компании сверстников, стремится преуспеть в сферах, не требующих самодисциплины, там, где можно быстро удовлетворить свои потребности. Он часто нарушает школьную дисциплину, прогуливает занятия, проявляет негативизм и демонстративность при общении с педагогами.

«Отношения для двоих» создаются матерями-одиночками, которые контролируют поведение ребёнка и испытывают от этого удовольствие. Хотя ребёнок всегда желанен, мать уходит от него, когда нужно ей, а не ему. Это приводит к инфантилизации и развитию женских черт у мальчиков. Его тянет к общению с маленькими деть-

ми; в школе к нему быстро прилипает кличка «маменькин сынок». Часто он бунтует против матери, но мать всегда знает, как подавить этот бунт. Характерен уход в мир фантазий, аддиктивное поведение, наркотики [18, с. 23].

Многие авторы отмечают, что при деформации семейных отношений, прежде всего, нарушается позиция ребенка. Мать, воспитывая сына одна, начинает либо чрезмерно опекать и баловать его, либо обвинять во всех грехах. По мнению А.А. Реана, возможны следующие роли, которые выполняет ребенок в такой семье [13, с. 240].

1. «Любимчик» («расширение сферы родительских чувств») – чрезмерная концентрация на ребенке; возникает чаще всего тогда, когда супружеские отношения по какой-либо причине не удовлетворяют женщину (несоответствие характеров, эмоциональная холодность и т. д.) или отсутствуют (развод, смерть супруга). Нередко при этом мать, сама того не осознавая, хочет, чтобы ребенок удовлетворял хотя бы отчасти потребность во взаимной исключительной привязанности, которые в гармоничной семье удовлетворяются в психологических отношениях супругов. Появляется стремление отдавать ребенку (как правило, противоположного пола, т. е. именно мальчику) «все чувства», «всю любовь». Нередко мать отказывается от повторного замужества, карьеры. При наступлении подросткового возраста у нее возникает страх перед самостоятельностью детей, желание удержать их. Обычно, женщина при этом не осознает побудительных мотивов своего поведения.

2. «Бэби», «маленький ребенок» («предпочтение в ребенке детских качеств») – даже повзрослевший сын является для своей матери только ребенком, от которого ничего не зависит. Она старается игнорировать взросление детей, сохранить у них такие детские качества, как непосредственность, наивность, игривость, при этом, снижая уровень требований к ребенку и стимулируя развитие психологического инфантилизма (форма задержки при прохождении стадий онтогенетического развития, при которой оказываются неразвитыми как физические, так и психические функции, но при этом сохраняется возможность полной компенсации психического развития в дальнейшем). Нередко мать открыто признает, что маленькие дети ей нравятся больше, с большими уже не так интересно. Такое отношение может быть обусловлено боязнью родителей переходить на новую стадию семейных отношений, неуверенностью в своих воспитательных возможностях, страхом перед возможным отдалением ребенка.

3. «Вундеркинд», «надежда семьи» – в основе лежит стремление матери замещающим образом удовлетворить собственные не-

удовлетворенные потребности (например, недостаточную реализацию карьеры, неудачный брак, ощущение своей неполноценности и т. д.) и желание через идентификации с ребенком это компенсировать. Здесь отношения с ребенком уже строятся не на противоположности, а на сходстве. Нередко такая мать тратит все силы и средства на то, чтобы ребенок был разносторонне развитым (спортивные секции, кружки, репетиторство и т. д.), зачастую не замечая, что нагрузка ее сына превышает оптимальную. В основе такого поведения женщины лежит, с одной стороны, вера в исключительные способности своего ребенка, с другой – страх перед вероятностью девиантного поведения и банальная «нехватка» времени, чтобы быть с сыном.

4. «Козел отпущения» – ребенок служит громоотводом для разрядки эмоций своей матери, испытывающей конфликтные, фрустрирующие переживания в семье или вне семьи. Очень часто в высказываниях такой матери сын сравнивается с его отцом, причем акцент делается на отрицательные качества. В основе этой роли лежит механизм замещения, позволяющий адресовать негативные эмоции лицу, не способному дать отпор, которым часто и является ребенок. Нередко такое ролевое нарушение вызвано «сдвигом в установках родителя по отношению к ребенку в зависимости от пола» – такое отношение матери к сыну обуславливается не реальными качествами ребенка, а теми, которые мать приписывает его полу, т. е. мужчинам вообще.

Однако специфическая ролевая позиция не единственная характеристика мальчика, которого воспитывала мама. Известно, что лишенные в детстве достаточного общения с отцом мальчики либо усваивают «женский» тип поведения, либо создают искаженное представление о мужском поведении как антагонистически противоположном женскому и не воспринимают всего того, что пытается привить им мать. Сколько бы ни говорила сыну мать о том, каким должен быть «настоящий мужчина», если мальчик не видит перед собой образца, реального примера для подражания, он не сможет ему следовать. Выращенные без отцов мальчики оказываются менее зрелы и целеустремленны, не чувствуют себя в достаточной безопасности, менее инициативны и уравновешенны, у них труднее развивается способность сочувствовать, управлять своим поведением. А в зрелом возрасте им гораздо труднее выполнять свои отцовские обязанности [22, с. 41–43].

В проведенных исследованиях было доказано, что мальчики гораздо острее, чем девочки, воспринимают отсутствие отца; без отцов они часто бывают задиристыми и беспокойными. Особенно заметно ощущается разница в поведении мальчиков в семьях без отцов в первые годы жизни. Двухлетние дети, живущие в таких

семьях, нередко менее самостоятельны и больше проявляют тревожность и агрессивность, чем дети, у которых были отцы. Поведение девочек, выросших в таких семьях, мало чем отличается от поведения девочек, воспитанных в полных семьях [6, с. 406].

Это то, что касается особенностей поведения двухлетних детей, воспитывающихся в неполных семьях и семьях, где отец по каким-то причинам устраняется от воспитания. Взрослея, мальчик постепенно все больше осознает свое «мужское бытие» и ищет отца, отождествление с которым способствует отделению от матери и деидентификации с ней. Когда ребенок редко общается с отцом, идентификация с ним может быть задержана и установление уверенного чувства мужественности у мальчика нарушается [7, с. 66].

По мнению психологов, дефицит мужского влияния в неполных семьях проявляется в следующем.

1. Нарушается гармоничное развитие интеллектуальной сферы, страдают математические, пространственные, аналитические способности ребенка за счет способностей вербальных.

2. Менее четко происходит процесс половой идентификации.

3. Затрудняется обучение подростков навыкам общения с представителями противоположного пола.

4. Становится возможным формирование избыточной привязанности к матери, поскольку отсутствует член семьи, который мог бы «оторвать» ребенка от неё, выводя его в более широкий мир [20, с. 131].

В подростковом возрасте результатом женского воспитания может стать акцентуированный характер мальчика.

Было высказано предположение, что в ситуации неполной семьи произойдет заострение черт характера, но какие именно акцентуации будут проявляться, не выяснено. Более того, у матери, практически в одиночку воспитывающей сына, может появиться потребность опекать его до пенсии (его собственной, разумеется). Дальнейшую жизнь такого «вечно маленького ребенка» представить себе не сложно. Один из таких вариантов был описан М. Полевой, она условно назвала таких мужчин «масики» [11, с. 122]. Она заметила, что все чаще и чаще появляются мужчины, которым уже больше сорока лет, но которые так и не собрались создать свой собственный семейный очаг. Только не надо путать со старым холостяком – там вопрос «жениться или не жениться?» стоит исключительно принципиально. А вот у «масиков» особого отвращения к брачной жизни нет, и они подчас даже с удовольствием на эту тему рассуждают с друзьями или очередной избранницей, но до законного оформления отношений дело так и не доходит. Обычно такие мальчики воспитываются в неполных семьях без отца, а если вдруг – крайне редко – появляется отчим, то «поле боя» остается все-таки

за «масиком». Такова возможная картина дальнейшей жизни «маленького сына».

Таким образом, неполная семья – это особая атмосфера, и её влияние на личность ребёнка двойственно и противоречиво. С одной стороны, мать может искренне хотеть счастья для своего ребёнка. С другой стороны, мальчик в ходе феминизированного воспитания переходит из одних женских рук в другие (мать – воспитательница – учительница – женщина-начальник), и какими бы ни были призывы воспитания, сколько бы он не слышал от женщины, каким должен расти мужчина, сын воспитывается, прежде всего, как «удобный в обращении» для матери.

Таким образом, в заключение хотелось бы отметить, что переходный период – один из самых сложных этапов в жизни каждого человека, это, прежде всего, взросление, становление его личности. Это тот возраст, когда становятся очевидными все ошибки, допущенные родителями. И вместе с тем это ещё и время огромного количества новообразований. Следовательно, именно теперь станет очевидным влияние всех факторов.

Неполная семья давно уже перестала быть редким, исключительным явлением современной действительности. Всё более очевидным становится и тот факт, что наибольшее распространение получают среди неполных семей именно материнские семьи. Всё чаще ребёнка любого пола воспитывает женщина, мать. А значит, и о том, что значит быть мужчиной, мальчик узнаёт только со слов мамы.

Исследователи до сих пор не могут прийти к единому мнению насчёт влияния одностороннего женского воспитания на личность ребёнка. Многие считают, что феминизированное воспитание имеет одинаковые последствия и для мальчиков, и для девочек. Отсутствие в семье мужчины приводит к снижению коммуникативных навыков, невозможности строить взаимоотношения с противоположным полом. Существует и противоположная точка зрения о том, что недостаток мужского воспитания сильнее скажется на мальчиках и приведёт к искажению личностного развития, появлению негативных черт характера, а не только к нарушению коммуникативных способностей. Это объясняется двумя факторами. Во-первых, жесткими требованиями, предъявляемыми к мужественности мальчиков со стороны общества (а мужество у сына воспитывает именно отец!). Во-вторых, тем, что психика мальчиков более ранима, и любые изменения социальной ситуации особенно в раннем детстве оказываются для них губительными.

В ситуации отсутствия мужского воспитания негативные черты появляются не только в отношении матери к ребёнку, но и в характере её сына. Мать может либо чрезмерно опекать мальчика, что приведёт к развитию инфантильности, либо уделять ему мало вни-

мания, что тоже скажется не лучшим образом, есть вероятность возникновения склонности к девиантному поведению.

К сожалению, проведённые практические исследования по данной проблеме не совсем полно отражают последствия феминизированного воспитания для мальчиков. Наиболее подробно описан лишь период их раннего детства, об устойчивых изменениях личности остаётся только предполагать.

#### Список литературы

1. Баярд Р., Баярд Д. Волнение беспокойного подростка. – М.: Просвещение, 2000. – 317 с.
2. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба. – М.: Владос, 2000. – 405 с.
3. Ермолаева М.В. Основы возрастной психологии. – М.: Ось-89, 2003. – 416 с.
4. Калинина О.Г. Влияние образа отца на полоролевою идентификацию подростков // Вопр. психологии. – 2007. – № 2. – С. 15-26.
5. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2001. – 592 с.
6. Немов Р.С. Психология. – М.: Владос, 2003. – 608 с.
7. Николаева Я.Г. Воспитание ребёнка в неполной семье. – М.: Владос, 2006. – 159 с.
8. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учеб. – М.: Пед. о-во России, 2001. – 442 с.
9. Овчарова Р.В. Психология родительства: учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Академия, 2005. – 368 с.
10. Подлеснова Н. Время тревог. Тревоги времени // Семья и школа. – 1999. – № 5–6. – С. 14–17.
11. Полевая М. Папа, мама, я – а где же семья // Смена. – 2000. – № 1 – С. 118–123.
12. Практическая психология в тестах. – М.: АСТ-ПРЕСС, 2000. – 376 с.
13. Психология подростка: учеб. / под ред. А.А. Реана. – СПб.: «Прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003. – 480 с.
14. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. – М.: АСТ; СПб.: «Прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2007. – 407 с.
15. Репина Н.В., Воронцов Д.В., Юматова И.И. Основы клинической психологии. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 480 с.
16. Репина Т.А. Проблема полоролевой социализации детей. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 288 с.
17. Соколова В.Н., Юзенич Г.Я. Отцы и дети в меняющемся мире. – М.: Просвещение, 2001. – 223 с.
18. Фельдштейн Д.И. Психология воспитания подростка. – М.: Знание, 1978. – 48 с.
19. Холт Дж. Залог детских успехов. – СПб.: Дельта, 1996. – 480 с.
20. Целуйко В.М. Вы и ваши дети: Психология семьи. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 448 с.
21. Шилов И.Ю. Фамилистика. – СПб.: Петрополис, 2000. – 416 с.
22. Шишова Т. О воспитании мужского характера // Воспитание школьников. – 2002. – № 5. – С. 41–43.

## **Гендерная стереотипизация имплицитных представлений об интеллекте**

В статье представлены результаты исследования имплицитных представлений о «мужском» и о «женском» интеллекте. Качества интеллекта «умного» мужчины, «умной» женщины и «обычного» мужчины и «обычной» женщины оценивались респондентами с помощью специально разработанной анкеты и личностного дифференциала. Показано, что имеют место устойчивые гендерные стереотипы имплицитных представлений об интеллекте, и что эти стереотипы различаются у мужчин и у женщин.

In the article the results of psychological research of implicit preconceptions of female and male intellectual abilities are discussed. A difference is shown between those of male and female respondents.

**Ключевые слова:** *гендерные стереотипы, имплицитные представления об интеллекте.*

**Key words:** *gender stereotypes, implicit preconceptions of intelligence.*

Стереотипные представления о различиях интеллектуальных способностей женщин и мужчин находят свое отражение в культуре, искусстве и науке, проявляются в анекдотах, литературе и фольклоре (в том числе современном). Если в повседневных представлениях различие умственных способностей женщин и мужчин не вызывает сомнения, то традиционные научные исследования в области интеллекта столь же уверенно свидетельствуют об отсутствии существенных отличий [1, с. 182–192; 2, с. 63–71; 3, с. 125–131; 4, с. 265–267]. Расхождение научных данных и социальных стереотипов «мужского» и «женского» ума является интересной психологической проблемой. Какова же природа гендерной стереотипизации имплицитных представлений об интеллекте и в чем эта стереотипизация проявляется?

Изучение имплицитных представлений об интеллекте началось за рубежом в начале 80-х гг. XX в. [9; 10; 12; 13]. В России исследования в этом направлении стали проводиться только в последние годы и они весьма немногочисленны [5; 6; 7]. Публикации научных исследований гендерных аспектов имплицитных представлений об интеллекте практически отсутствуют.

*Цель* нашего исследования – выявление и анализ гендерных стереотипов имплицитных представлений об интеллекте. Принимая во внимание, что в обыденном сознании интеллект не абстрагирован от того, кому он реально принадлежит, *предметом* проводимого

исследования являются представления о свойствах интеллекта мужчины и женщины, как «умных» мужчины и женщины (далее в тексте УМ и УЖ), так и «обычных» (ОМ и ОЖ).

*Объект исследования* – 290 человек в возрасте от 20 до 45 лет, в том числе 105 мужчин и 185 женщин.

#### *Гипотезы исследования*

1. Имеются устойчивые различия в представлениях о мужском и о женском интеллекте, т. е. гендерная стереотипизация имплицитных представлений об интеллекте.

2. Гендерные стереотипы имплицитных представлений об интеллекте различны у женщин и у мужчин.

3. Гендерная стереотипизация имплицитных представлений об интеллекте носит дискриминационный характер в отношении женщины: характеристики свойств мышления, приписываемые женщине, уступают мужским.

4. Гендерные стереотипы имплицитных представлений об интеллекте включают в себя как характеристики мышления, так и свойства, традиционно понимаемые как личностные, относящиеся к широкой области взаимодействия субъекта с окружающей средой.

#### *Методы исследования*

1. Анкета для оценки обыденных представлений об интеллекте, разработанная И.А. Мироненко на основе имеющихся в отечественной и зарубежной литературе данных об имплицитных концепциях интеллекта [11]. Испытуемым предлагается по 7-балльной шкале оценить выраженность у персонажа, заданного исследователем, следующих свойств интеллекта: 1) умение применять знания для решения практических задач; 2) ясность и беглость речи; 3) способность видеть различия и согласовывать различные точки зрения; 4) умение настойчиво искать и находить необходимую информацию; 5) знания о мире, умение использовать опыт; 6) сообразительность, умение мыслить абстрактно; 7) способность понимать других людей и предвидеть их поведение; 8) хитрость; 9) способность использовать других людей в своих интересах. Данные свойства интеллекта последовательно оценивались для УМ, УЖ, ОМ и ОЖ.

2. Личностный дифференциал [8, с. 20–21]. Оценивались качества личности УМ и УЖ.

Полученные данные обрабатывались методами дескриптивной статистики (анализ средних, параметры разброса средних, статистическая значимость различий средних), а также методами корреляционного и факторного анализа.

### Результаты исследования

В табл. 1 представлены результаты дескриптивного анализа оценок качеств интеллекта УМ и УЖ. Можно видеть, что по всей выборке в целом имеются статистически значимые различия в представлениях о свойствах мужского и женского интеллекта. Мужчине приписывается большая гибкость в применении знаний к решению практических задач, женщине – превосходство в трех последних параметрах, называемых в анкете, которые можно отнести к сфере социального интеллекта.

Таблица 1

#### Качества интеллекта УМНОГО МУЖЧИНЫ и УМНОЙ ЖЕНЩИНЫ

	Вся выборка		Ответы мужчин		Ответы женщин	
	УМ	УЖ	УМ	УЖ	УМ	УЖ
Гибкость в применении знаний к решению практических задач	6,61	6,38*	6,52	5,78*	6,63	6,50***
Ясность и беглость речи.	6,30	6,34	6,20	6,10	6,32	6,40
Способность видеть различия и согласовывать разные точки зрения.	6,43	6,41	6,44	6,12***	6,43	6,47
Умение настойчиво искать и находить необходимую информацию.	6,60	6,52	6,46	6,34	6,63	6,55
Знание о мире, умение использовать опыт.	6,50	6,40	6,50	5,94**	6,50	6,50
Сообразительность, умение мыслить абстрактно.	6,40	6,39	6,56	5,78*	6,37	6,52***
Способность понимать других людей и предвидеть их поведение.	6,13	6,43*	6,14	5,80	6,13	6,57*
Хитрость.	5,20	6,07*	5,60	5,86	5,12	6,11*
Способность к использованию других людей в своих интересах.	5,24	5,72*	5,64	5,76	5,16	5,71*

\* - различия значимы на уровне 0,001 ( $p \leq 0,001$ ); \*\* - различия значимы на уровне 0,01 ( $p < 0,01$ ); \*\*\* - различия значимы на уровне 0,05 ( $p < 0,05$ )

Интересно, что имплицитные представления о мужском и женском интеллекте существенно расходятся у мужчин и у женщин. Заслуживает внимания тот факт, что нет ни одного параметра ума, в котором мужчины признавали бы превосходство женщин. Мужчины приписывают себе превосходство в практическом применении знаний, в способности видеть различия, знание жизни и умение мыслить абстрактно. Также они отрицают превосходство женщин в отношении «социальных» способностей. Женщины признают при-

оритет мужчин в практическом применении знаний, однако считают различие менее выраженным, чем выборка в целом. Кроме этого, женщины видят свое превосходство в отношении «социальных» параметров в сравнении с данными всей выборки. Способность мыслить абстрактно женщины приписывают себе, а не мужчинам.

В табл. 2 представлены результаты анализа выраженности свойств интеллекта «обычных» мужчины и женщины. Интересно, что все значимые различия по данным всей выборки – в пользу женщин!

Таблица 2

Качества интеллекта ОБЫЧНОГО МУЖЧИНЫ  
и ОБЫЧНОЙ ЖЕНЩИНЫ

	Вся выборка		Ответы мужчин		Ответы женщин	
	ОМ	ОЖ	ОМ	ОЖ	ОМ	ОЖ
Гибкость в применении знаний к решению практических задач	4,88	4,80	5,16	4,08*	4,82	4,95
Ясность и беглость речи	4,73	4,99**	5,08	4,88	4,66	5,02*
Способность видеть различия и согласовывать разные точки зрения	4,66	4,76	4,86	4,16*	4,61	4,89***
Умение настойчиво искать и находить необходимую информацию	4,72	4,84	5,08	4,38**	4,65	4,94**
Знание о мире, умение использовать опыт	4,80	4,87	5,36	4,56*	4,68	4,94**
Сообразительность, умение мыслить абстрактно	4,46	4,83*	4,88	4,24***	4,37	4,96*
Способность понимать других людей и предвидеть их поведение	4,32	5,14*	4,64	4,76	4,25	5,23*
Хитрость	4,33	5,47*	4,56	5,26***	4,28	5,51*
Способность к использованию других людей в своих интересах	4,36	4,99*	4,28	5,02**	4,38	4,99*

\* - различия значимы на уровне 0,001 ( $p \leq 0,001$ ); \*\* - различия значимы на уровне 0,01 ( $p < 0,01$ ); \*\*\* - различия значимы на уровне 0,05 ( $p < 0,05$ )

Рассмотрим результаты мужчин и женщин отдельно. Мужская половина признает превосходство женщин в отношении трех «социальных» параметров (значимые различия лишь в отношении двух из трех), в отношении же всех остальных качеств ума мужчины считают себя превосходящими «слабый» пол, причем за исключением

ясности и беглости речи, все различия статистически значимы. Женская часть выборки отдает предпочтение «женскому» интеллекту по всем показателям, кроме практического применения знаний (где значимые различия отсутствуют)!

В табл. 3 представлены результаты исследования по методике личностного дифференциала. Имеет место устойчивое приписывание УМ более высоких оценок по фактору «сила», чем УЖ. Очевидно, в современных представлениях умный мужчина должен не только обладать академическими знаниями и способностями, но и быть сильным, решительным, независимым, волевым лидером (что явно отличается от образа умного «ботаника в очках», бытовавшего не так давно в нашем обществе). В то же время УЖ устойчиво характеризуется более высокими показателями по фактору «оценка». Значимые различия здесь отсутствуют лишь при подсчете результатов отдельно по мужской части выборки. Таким образом, подчеркивается привлекательность УЖ, что противоречит выдвинутой гипотезе о дискриминационном отношении к Умной женщине в нашей культуре. По фактору «активность» значимых различий не выявлено.

Таблица 3

Качества личности УМНОГО МУЖЧИНЫ и УМНОЙ ЖЕНЩИНЫ

Фактор	Вся выборка		Ответы мужчин		Ответы женщин	
	УМ	УЖ	УМ	УЖ	УМ	УЖ
1. Оценка	40,57	41,55**	39,98	39,92	40,69	41,88*
2. Сила	39,04	36,81*	39,26	33,34*	39	37,53*
3. Активность	33,5	34,3	32,48	33,41	33,72	34,52

\* - различия значимы на уровне 0,001 ( $p \leq 0,001$ ); \*\* - различия значимы на уровне 0,01 ( $p < 0,01$ )

Более детальные представления об умных мужчине и женщине с учетом всех шкал личностного дифференциала представлены в табл. 4, где видно, что статистически значимые различия имеются по большому числу параметров.

Таблица 4

## Качества личности УМНОГО МУЖЧИНЫ и УМНОЙ ЖЕНЩИНЫ

Название параметра	Вся выборка		Ответы мужчин		Ответы женщин	
	УМ	УЖ	УМ	УЖ	УМ	УЖ
1. Обаятельный (-ая)	5,68	6,26*	5,64	5,82	5,68	6,35*
2. Слабый / Сильный (-ая)	5,84	5,0*	5,64	4,44*	5,88	5,12*
3. Молчаливый / Разговорчивый (-ая)	4,8	5,12*	4,28	4,92***	4,91	5,18***
4. Добросовестный (-ая)	6,35	6,13 **	6,32	5,88***	6,35	6,18***
5. Уступчивый (-ая) / Упрямый (-ая)	4,24	4,13	4,72	3,68*	4,14	4,23
6. Открытый (-ая)	5,14	5,39 **	5,06	5,36	5,15	5,40***
7. Добрый (-ая)	5,46	5,47	5,60	5,14	5,43	5,53
8. Независимый (-ая)	5,85	5,56*	5,76	4,84*	5,87	5,71
9. Деятельный (-ая)	6,44	6,1*	6,36	5,40*	6,46	6,25*
10. Отзывчивый (-ая)	5,53	5,81**	5,08	5,8**	5,62	5,81**
11. Решительный (-ая)	6,4	6,07*	6,42	5,36*	6,4	6,21**
12. Энергичный (-ая)	6,14	6,09	6,06	5,58***	6,16	6,20
13. Справедливый (-ая)	6,08	6,07	6,06	5,54***	6,09	6,18
14. Расслабленный (-ая) / Напряженный (-ая)	3,91	3,6*	3,96	3,54	3,90	3,61*
15. Спокойный (-ая)	2,53	2,78***	2,18	2,84**	2,60	2,77
16. Дружелюбный (-ая)	5,62	5,99*	5,54	5,88	5,64	6,01*
17. Уверенный (-ая)	6,41	6,29	6,34	5,78***	6,43	6,40
18. Общительный (-ая)	5,81	6,02**	5,74	6,00	5,82	6,03***
19. Честный (-ая)	5,85	5,82	5,74	5,86	5,88	5,82
20. Самостоятельный (-ая)	6,39	6,16*	6,42	5,70**	6,38	6,25***
21. Невозмутимый (-ая) / Раздражительный (-ая)	2,64	2,8**	2,80	3,32***	2,61	2,69

\* - различия значимы на уровне 0,001 ( $p \leq 0,001$ ); \*\* - различия значимы на уровне 0,01 ( $p < 0,01$ ); \*\*\* - различия значимы на уровне 0,05 ( $p < 0,05$ )

В табл. 5 выделены категории, устойчиво приписываемые одному из полов, что подтверждает литературные данные о преобладании в представлениях о мужском интеллекте инструментальных и деятельностных характеристик, а в представлениях о женском – экспрессивных и коммуникативных. Интересно, что при отсутствии значимых различий по фактору «активность», структура составляющих его характеристик имеет значимые различия: активность женщины представлена разговорчивостью, общительностью и открытостью, активность мужчины описывается респондентами в характеристиках деятельности, спокойствия и невозмутимости.

Таблица 5

## Качества УМНОГО МУЖЧИНЫ и УМНОЙ ЖЕНЩИНЫ

	Оценка	Сила	Активность
Умная женщина	Обаятельность Дружелюбие Отзывчивость	Расслабленность (т. е. спокойствие)	Разговорчивость Общительность Открытость
Умный мужчина	Добросовестность	Сила Решительность Независимость Самостоятельность	Деятельность Спокойствие Невозмутимость

С целью выявить структуру гендерных стереотипов интеллекта, были посчитаны корреляции между оценками отдельных его свойств и произведен факторный анализ, отдельно по ответам мужчин и по ответам женщин. Подвергались факторизации оценки девяти свойств интеллекта УМ, УЖ, ОМ и ОЖ по анкете обыденных представлений об интеллекте, а также показатели УМ и УЖ по факторам «Оценка», «Сила», «Активность» из личностного дифференциала.

Факторный анализ ответов женщин позволил выявить и интерпретировать пять факторов, представленных ниже в табл. 6–10.

*Фактор 1.* Обращает на себя внимание, что на положительном полюсе фактора 1 располагаются все оценки свойств интеллекта ОМ, за исключением двух последних свойств, упоминаемых в анкете: хитрость и способность использовать других людей в своих интересах (табл. 6). Данные «манипулятивные» способности располагаются ближе к отрицательному полюсу для всех четырех оцениваемых образов. Подобное распределение свойств в отношении факторных нагрузок позволяет предложить следующую интерпретацию данного фактора: *Бесхитростность, прямодушие – изворотливость ума, хитрость.*

Отметим, что во всех проводимых расчетах взаимосвязи показателей свойств ума стабильно проявляется тенденция к изоляции «манипулятивных» способностей и их противопоставленности другим свойствам интеллекта. При этом наиболее «изворотливой» в представлениях респондентов является умная женщина, за ней располагается умный мужчина. Наиболее прямодушен обычный мужчина, к нему примыкает обычная женщина.

Таблица 6

Результаты факторного анализа структуры представлений о мужском и женском интеллекте (ответы женщин). Первый фактор

Полюсы фактора	Свойства	Фактор. нагрузка
Положительный	Способность согласовывать различные точки зрения ОМ	0,800
	Знания о мире, умение использовать опыт ОМ	0,793
	Сообразительность, умение мыслить абстрактно ОМ	0,789
	Умение настойчиво искать и находить необходимую информацию ОМ	0,765
	Способность понимать других людей и предвидеть их поведение ОМ	0,720
	Гибкость в применении знаний к решению практических задач ОМ	0,699
Отрицательный	Ясность и беглость речи УЖ	-0,265
	Способность к использованию других людей в своих интересах УЖ	-0,092
	Сила по ЛД для УМ	-0,059
	Гибкость в применении знаний к решению практических задач УЖ	-0,055
	Сила по ЛД для УЖ	-0,051
	Способность к использованию других людей в своих интересах ОМ	-0,033
	Умение настойчиво искать и находить необходимую информацию УЖ	-0,031

*Фактор 2.* Данный фактор представляется возможным интерпретировать как *мудрость, понимание жизни – суетность* (табл. 7).

Таблица 7

Результаты факторного анализа структуры представлений о мужском и женском интеллекте (ответы женщин). Второго фактор

Полюсы фактора	Свойства	Фактор. нагрузка
Положительный	Знания о мире, умение использовать опыт УЖ	0,790
	Способность понимать других людей и предвидеть их поведение УЖ	0,753
	Способность видеть различия и согласовывать точки зрения УЖ	0,668
	Знания о мире, умение использовать опыт УМ	0,668
	Гибкость в применении знаний к решению практических задач УЖ	0,582
	Умение настойчиво искать и находить необходимую информацию УЖ	0,505
	Сообразительность, умение мыслить абстрактно УЖ	0,416
	Ясность и беглость речи УЖ	0,386

Отрицательный	Гибкость в применении знаний к решению практических задач ОМ	-0,209
	ЛД активность УМ	-0,137
	ЛД активность УЖ	-0,091
	Хитрость ОЖ	-0,088
	Ясность и беглость речи ОЖ	-0,078
	Ясность и беглость речи ОМ	-0,040
	Хитрость УЖ	-0,012
	Способность к использованию других людей в своих интересах УЖ	0,070

Вновь обращает на себя внимание противопоставленность «манипулятивных» характеристик интеллекта другим свойствам ума.

*Фактор 3.* Данный фактор представляется возможным интерпретировать как *поверхностность – глубина* (табл. 8).

Таблица 8

Результаты факторного анализа структуры представлений о мужском и женском интеллекте (ответы женщин). Третий фактор

Полюсы фактора	Свойства	Фактор. нагрузка
Положительный	Ясность и беглость речи ОЖ	0,777
	Способность видеть различия и согласовывать точки зрения ОЖ	0,718
	Умение настойчиво искать и находить необходимую информацию ОЖ	0,664
	Гибкость в применении знаний к решению практических задач ОЖ	0,651
	Знания о мире, умение использовать опыт ОЖ	0,578
	Сообразительность, умение мыслить абстрактно ОЖ	0,448
	Способность понимать других людей и предвидеть их поведение ОЖ	0,425
Отрицательный	Способность видеть различия и согласовывать точки зрения УМ	-0,174
	Способность понимать других людей и предвидеть их поведение УМ	-0,139
	Гибкость в применении знаний к решению практических задач УМ	-0,066
	Знания о мире, умение использовать опыт УМ	-0,065

Отличие данного фактора в том, что здесь оказываются незадействованными «манипулятивные» характеристики ума, т. е. фактор кажется в меньшей степени «этически нагруженным».

Интересно, что в пространстве этого фактора оказываются противопоставленными обычная женщина (как воплощение поверхностности) и умный мужчина (как воплощение глубины), в то время как

в пространстве фактора 2 умная женщина (как воплощение мудрости) противопоставляется обычному мужчине (воплощающему суетность).

*Фактор 4.* Представляется, что в данном факторе у наших респондентов проявилась тенденция к высокой оценке личностных свойств УЖ и УМ (табл. 9).

Существенного интереса в свете поставленных задач данный фактор не представляет.

Таблица 9

Результаты факторного анализа структуры представлений о мужском и женском интеллекте (ответы женщин). Четвертый фактор

Полюсы фактора	Свойства	Фактор. нагрузка
Положительный	Оценка ЛД УМ	0,835
	Оценка ЛД УЖ	0,823
	Активность ЛД УМ	0,790
	Активность ЛД УЖ	0,735
	Сила ЛД УМ	0,653
	Сила ЛД УЖ	0,304
Отрицательный	Практически все остальные параметры тяготеют к отрицательному полюсу фактора	

*Фактор 5.* Представляется возможным интерпретировать данный фактор как *Макиавеллизм* (табл. 10). Здесь вновь в максимальной степени проявилась тенденция к изоляции в структуре особенностей интеллекта «манипулятивных» качеств и их противопоставлению прочим свойствам.

Таблица 10

Результаты факторного анализа структуры представлений о мужском и женском интеллекте (ответы женщин). Пятый фактор

Полюсы фактора	Свойства	Фактор. нагрузка
Положительный	Хитрость УЖ	0,813
	Способность к использованию других людей в своих интересах УЖ	0,817
	Способность к использованию других людей в своих интересах УМ	0,810
	Хитрость УМ	0,778
Отрицательный	Практически все остальные параметры тяготеют к отрицательному полюсу фактора	

Рассмотрим далее результаты факторного анализа ответов мужчин, представленные в табл. 11–13.

*Фактор 1.* Представляется, что данный фактор повторяет фактор 1, рассчитанный по женской выборке (табл. 11). Картина распределения свойств в отношении факторных нагрузок позволяет также предложить следующую интерпретацию данного фактора: *бесхитростность, прямодушие – изворотливость ума, хитрость.* Однако здесь в меньшей степени, чем в представлении женской выборки, отличаются факторные нагрузки по свойствам УМ и ОМ – эти два образа в большей степени сливаются. Также в меньшей степени дифференцируются образы УЖ и УМ. Можно отметить меньшую гендерную окрашенность данного свойства ума в представлении мужчин.

Таблица 11

Результаты факторного анализа структуры представлений о мужском и женском интеллекте (ответы мужчин). Первый фактор

Полюсы фактора	Свойства	Фактор. нагрузка
Положительный	Знания о мире, умение использовать опыт УМ	0,700
	Способность видеть различия и согласовывать точки зрения ОМ	0,695
	Гибкость в применении знаний к решению практических задач УМ	0,673
	Способность видеть различия и согласовывать точки зрения УМ	0,667
	Сообразительность, умение мыслить абстрактно ОМ	0,617
	Способность видеть различия и согласовывать точки зрения ОЖ	0,614
Отрицательный	Сила по ЛД для УЖ	-0,089
	Способность к использованию других людей в своих интересах УМ	-0,007
	Активность по ЛД для УЖ	0,078
	Хитрость УМ	0,095

*Фактор 2.* Интересно, что в пространстве данного фактора образу УЖ противопоставлены все три других образа: УМ, ОМ, ОЖ (табл. 12).

Таблица 12

Результаты факторного анализа структуры представлений о мужском и женском интеллекте (ответы мужчин). Второй фактор

Полюсы фактора	Свойства	Фактор. нагрузка
Положительный	Умение настойчиво искать и находить необходимую информацию УЖ	0,598
	Способность к использованию других людей в своих интересах УЖ	0,549
	Знания о мире, умение использовать опыт УЖ	0,525
	Ясность и беглость речи УЖ	0,520
	Способность видеть различия и согласовывать точки зрения УЖ	0,505
	Способность понимать других людей и предвидеть их поведение УЖ	0,419
	Хитрость УЖ	0,401
	Сообразительность, умение мыслить абстрактно УЖ	0,346
Отрицательный	Ясность и беглость речи ОМ	-0,626
	Гибкость в применении знаний к решению практических задач ОМ	-0,488
	Ясность и беглость речи ОЖ	-0,366
	Гибкость в применении знаний к решению практических задач ОЖ	-0,340
	Знания о мире, умение использовать опыт ОМ	-0,339
	Хитрость ОЖ	-0,258

Отметим, что все свойства интеллекта, перечисленные в анкете, для УЖ здесь идут компактно, даже «манипулятивные» свойства не оторваны от основной группы. Представляется, что в данном случае проявляется особый гендерный стереотип, присущий только мужчинам, в соответствии с которым умная женщина воспринимается как некая аномалия в отличие от остальных образов «нормальных» людей. Данный фактор представляется возможным интерпретировать следующим образом: *умная женщина как аномалия*.

*Фактор 3.* Представляется возможным интерпретировать данный фактор как *макиавеллизм*, аналогично фактору 5 по женской выборке. Здесь вновь в максимальной степени проявилась тенденция к изоляции в структуре свойств ума «манипулятивных» свойств и их противопоставлению прочим свойствам (табл. 13).

Таблица 13

Результаты факторного анализа структуры представлений о мужском и женском интеллекте (ответы мужчин). Третий фактор

Полюсы фактора	Свойства	Фактор. нагрузка
Положительный	Хитрость УМ	0,634
	Способность к использованию других людей в своих интересах ОЖ	0,495
	Хитрость УЖ	0,491
	Способность к использованию других людей в своих интересах УМ	0,490
	Способность к использованию других людей в своих интересах УЖ	0,397
Отрицательный	Сообразительность, умение мыслить абстрактно ОЖ	-0,501
	Знания о мире, умение использовать опыт ОЖ	-0,428
	Гибкость в применении знаний к решению практических задач ОЖ	-0,420
	Сила по ЛД УЖ	-0,396

Результаты нашего исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. В имплицитных представлениях о мужском и женском интеллекте имеются устойчивые различия, т. е. гендерная стереотипизация представлений об интеллекте.

2. Гендерная стереотипизация в большей степени выражена в представлениях об интеллекте «обычных» мужчин и женщин, чем в представлениях об «умных», что позволяет предположить, что существует некий единый общий, лишенный гендерной специфичности идеал интеллекта, а гендерные стереотипы представляют собой типологические отклонения от этого идеала.

3. Выявлена устойчивая тенденция приписывания своему полу более высоких умственных способностей, чем противоположному. Эта тенденция более выражена в отношении представлений об «обычных» людях, чем об «умных», что подтверждает предыдущий вывод.

4. Обыденные представления приписывают мужчинам способность практически применять знания, женщинам – «социальные способности»: понимать других людей, манипулировать ими, хитрить.

5. Гендерные стереотипы имплицитных представлений об интеллекте включают в себя свойства, традиционно понимаемые как личностные, относящиеся к широкой области взаимодействия субъекта с окружающей средой:

а) умному мужчине устойчиво приписываются более высокие оценки по фактору «Сила» (ЛД);

б) умная женщина отличается более высокими показателями по

фактору «Оценка» (ЛД);

в) при отсутствии значимых различий по фактору «Активность» (ЛД), структура составляющих его компонентов различна в представлениях о мужчинах и о женщинах.

6. Факторный анализ ответов респондентов позволил выявить в структуре имплицитных представлений об интеллекте у мужчин и у женщин два общих фактора: «Прямодушие – изворотливость» и «Макиавеллизм».

При анализе ответов женщин выявлены также факторы: «Глубина – поверхностность ума» и «Мудрость – суетность».

У мужчин выявлен специфический фактор, который мы интерпретировали как «Умная женщина как аномалия».

7. В отношении факторов «Прямодушие – изворотливость» и «Макиавеллизм» гендерная стереотипизация в нашем исследовании не выявлена. Здесь не проявляется в сколько-нибудь существенной мере значение пола заданного образа или пола самого респондента.

8. Выявленные при анализе ответов женской части нашей выборки факторы «Мудрость – суетность» и «Глубина – поверхностность» демонстрируют эффекты гендерной стереотипизации: *мудрость* в большей степени ассоциируется с женским интеллектом, а *глубина* – с мужским.

9. Выявленный при анализе ответов мужской части выборки фактор «Умная женщина как аномалия» отражает дискриминационный характер гендерной стереотипизации имплицитных представлений об интеллекте.

10. Все виды статистической обработки результатов выявляют устойчивую тенденцию к изоляции в структуре свойств ума «манипулятивных» свойств (макиавеллизма) и их противопоставлению прочим свойствам. Представляется, что этот факт представляет интерес в контексте современных дискуссий о природе социального интеллекта и его места в структуре общего интеллекта.

#### Список литературы

1. Бендас Т.В. Гендерная психология: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2007.
2. Виноградова Т.В., Семенов В.В. Сравнительное исследование познавательных процессов у мужчин и женщин: роль биологических и социальных факторов // Вопр. психологии. – 1993. № 2. – С. 63–71.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007.
4. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: Теория и практика. – СПб.: Алетейя, 2004.
5. Новикова М.А. Имплицитные теории ума // Современная психология мышления: Смысл в познании: Тез. докл. науч. конф. – М.: Смысл, 2008. – С. 194–196.

6. Пархоменко О.Г. ИмPLICITные теории интеллекта студентов педагогического университета: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1998.
7. Смирнова Н.Л. ИмPLICITные концепции интеллекта: представления об умном человеке в обыденном сознании: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1995.
8. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2005.
9. Azuma H., Kaschiwagi K. Descriptors for an intelligent person: A Japanese Study // Japanese Psychological Research. – 1987. – № 29. – P. 17–26.
10. Raty H., Shellman L. Does Gender Make any Difference? Commonsense conceptions of intelligence // J.Soc.Behav. and Pers. – 1992. – V.20 (1). – P. 23–34.
11. Sternberg R. Implicit theories of intelligence // Journ. of Personality and Social psychology. – 1985. – № 49. – P. 607–627.
12. Sternberg R., Conway B.E., Ketron J.L., Bernstein M. People's conceptions of intelligence // Journal of Personality and Social Psychology. 1981. – Vol. 41. – P. 37–55.
13. Varnanen A. Age related differences in the conceptions of intelligence // III European Congress of Psychology. Finland. Tampere. – 1993. – P. 236.

УДК 159.922.1-021.483

*Д. В. Сочивко, О. А. Тоболевич*

### **Фемининность и маскулинность в условиях лишения свободы: сравнительно психологический анализ гендерной самоидентификации**

В статье рассматриваются вопросы гендерного подхода в психологических исследованиях современной преступности. Показана роль маскулинных и фемининных черт в формировании социально-психологического портрета преступника.

In the article questions of the gender approach in psychological researches of modern criminality are considered. The role of masculine and feminine lines in formation of a socially-psychological portrait of the criminal is shown.

**Ключевые слова:** гендерный подход, гендер маскулинность, фемининность, психологические различия, психология преступности.

**Key words:** the gender approach, a gender masculine, femininity, psychological distinctions, criminality psychology.

Фемининность-маскулинность как единое свойство с двумя полюсами присутствует в индивидуальном выражении в любом человеке. Всякий имеет и фемининные и маскулинные черты, с естественным преобладанием тех или иных в зависимости от половой принадлежности. Собственно говоря, такое представление является новым лишь в том смысле, что именно в последнее время

гендерные особенности человека стали активно изучаться, появилась новая отрасль научно-психологического знания – гендерная психология.

О мужском и женском как абстрактных началах упоминается практически в каждой из древнейших философских систем и мировых религий. Культурный архетип мужественности-женственности имеет, на наш взгляд, две существенные стороны диалектического противоречия. С одной стороны, женское практически везде понимается как производное, вторичное (из ребра мужчины), подчиненное, но при этом почему-то темное, греховное, злое. С другой стороны, человеческое бытие невозможно без какого-либо из начал, т. е. и общественное, и индивидуальное (и духовное, и материальное) основано на балансе Инь и Янь, женского и мужского, и нарушение этого баланса имеет разрушительные последствия для истории.

С этой точки зрения в гендерной концепции вообще нет места преступлению. Норма фемининного гендера – это воспроизводство рода и поддержание семейного очага, норма маскулинного гендера – созидательный труд на благо семьи и всего общества. Преступление по своей природе направлено против и того и другого. Логично предположить, что совершение преступления и последующее самопринятие себя как преступника того или иного пола сопровождается мощными гендерными психологическими изменениями личности.

Известно, что с давних времен субкультурные нормы различного рода воров, бандитов, пиратов и прочих бродяг в первую очередь отрицали именно институт семьи. Проще говоря, внутренние субкультурные нормы запрещают настоящим вора́м иметь семью, что есть существенное изменение гендерной самоидентификации. Характерно, однако, что опять же с незапамятных времен именно организованные формы преступности строятся по принципу «семьи». Это и мафия, и восточные бандитские кланы, и кланы в диаспорах переселенцев. Таким образом, если обратиться к историческим корням, то различия «воровской» и «организованной» преступности носят ярко выраженный гендерный характер. Именно разрушение архаической семьи в Новое время, особенно активно развивающееся в XIX в., совпадает с появлением не только феминистского движения, но и терроризма, и организованной преступности в формах, близким к современным. В настоящее время исследователи отмечают (возможно, как продолжение этого процесса) рост женской преступности, а главное, все более увеличивающееся среди женщин число «неженских» преступлений – грабежей, разбоев, корыстных и заказных убийств, сексуального насилия.

Анализируя экспериментальные данные, которые мы приведем ниже, а также общие тенденции развития преступности, складывается впечатление, что нарождается какой-то новый «третий гендер», который постепенно становится реальностью нашего общества. Преступник – это уже не только отказавшийся от ряда социальных, в том числе и гендерных ценностей (в первую очередь семьи) человек. Это некий монстр с мужской толстокожестью и женским коварством, подростковой беспринципностью и агрессивностью ревнивой самки. Естественная человеческая надполовая духовность заменяется уродливым гендерным суррогатом. Болезненное женское чувство «МОЁ» сливается с мужским «героизмом» отобрать любой ценой.

Однако перейдем к анализу эмпирических данных психологических исследований, дабы совсем не запутаться в метафорах и в конце статьи представить вышеописанный теоретический «коктейль» из вполне реальных психологических свойств современных осужденных.

В исследовании приняли участие осужденные мужчины (67 человек) и женщины (49 человек). Осужденные подбирались так, чтобы характер преступления был связан с некоторой существенной его предварительной организацией: усложненные (квартирные) кражи, мошенничество, групповые подготовленные преступления, наконец, просто действия в составе организованных преступных групп.

Были использованы психодиагностические методы: тест «Самоотношение», разработанная Р.С. Пантелеевым [1], тест LSI Плутчка с соавт. [2], для исследования психологических защит, тест Люшера с расчетом психодинамических коэффициентов цветовых предпочтений по Д.В. Сочивко [3].

В качестве основного гипотетического положения предлагаемого подхода в исследовании психологии осужденных является то, что гендерная самоидентификация, которая в общих чертах определяет как характер совершения преступления, так и характер отбывания наказания, построена на внутриличностной функции самоотношения. Различия самоотношения у мужчин и женщин и являются той стержневой составляющей, которая определяет весь комплекс гендерных различий психологических свойств личности. Роль самоотношения в структуре личности осужденного актуализированна, так как совершенное преступление, последующее осуждение и наказание как юридическое (лишение свободы), так и психологическое (совестливые терзания) оказывают самое существенное влияние именно на самоотношение. В местах лишения свободы человек вынужден пересмотреть свою жизнь: оценить прошлое (раскаяться или утвердиться в нем), адаптироваться в настоящем и выстроить планы на будущее. Как подчеркивал А.Р. Ратинов, «осужденный – это

уже не тот человек, который совершил преступление, ибо само преступление наложило отпечаток на его психику, он пережил процедуру судопроизводства, испытал массу противоречивых воздействий в исправительно-трудовой колонии»<sup>1</sup>.

На фоне этих общих изменений в самоотношении осужденного существуют и специфические гендерные изменения.

Согласно гипотезе нашего исследования весь многосоставной и сложный комплекс изменений интегрируется в структуре личности в процессе самоидентификации осужденного в местах лишения свободы, которая носит прежде всего гендерный характер. С теоретической точки зрения это означает, что комплекс изменений, которые проходит личность в период адаптации к местам лишения свободы, затрагивает наиболее глубокие ее архетипические слои и прежде всего архетип «мужественности-женственности».

В целом с теоретических позиций следует предположить, что процесс гендерной самоидентификации осужденных в местах лишения свободы имеет двухкомпонентную структуру: общее изменение психологической структуры самоотношения и его внутриличностных связей и влияний в целостной структуре личности осужденного; и характерное гендерное изменение самоотношения мужского и женского типа.

Для экспериментальной проверки данного гипотетического утверждения матрица интеркорреляций результатов по тесту «Самоотношение» была подвергнута многомерному статистическому факторному анализу по трем группам:

- общая группа мужчин и женщин (116);
- группа осужденных мужчин (67);
- группа осужденных женщин (49).

Целью такой обработки данных – сравнение факторных структур, характерных для мужского и женского типов самоотношения, а также для исследования тех изменений, которые происходят в факторной структуре самоотношения осужденных по сравнению с правопослушными гражданами.

Напомним, что типичная факторная структура самоотношения, согласно авторам метода, выглядит следующим образом: 1) *самоуважение* – выражает оценку собственного «Я» испытуемого по отношению к социально-нормативным критериям: моральности, успешности, воле, целеустремленности, социальному одобрению; 2) *аутосимпатия* – отражает прежде всего эмоциональное отноше-

---

<sup>1</sup> Ратинов А.Р. Психология личности преступника. Ценностно-нормативный подход // Личность преступника как объект психологического исследования. – М., 1979.

ние испытуемого к своему «Я»; 3) *внутренняя неустроенность* – отражает негативное самоотношение, независящее от аутосимпатии и самоуважения, и может свидетельствовать о дезадаптации личности и о потребности респондента в психологической помощи.

В наших экспериментальных исследованиях по общей группе осужденных была получена следующая факторная структура (табл. 1).

*Таблица 1*

Факторная структура самоотношения по всей группе осужденных

	Factor 1	Factor 2
Открытость	0,277104	-0,509925
Самоуверенность	0,765513	-0,153997
Саморуководство	0,766619	0,129502
Отр. самоотнош.	0,521498	-0,468062
Самоценность	0,704973	-0,247131
Самопринятие	0,730583	0,314853
Самопривязанность	0,674717	-0,063023
Внутр. конфл.	0,105699	0,835916
Самообвинение	0,090134	0,806656

Примечание. *Курсивом* выделены значимые факторные нагрузки.

Из табл. 1 видно, что факторная структура самоотношения осужденных уплощается по сравнению с таковой у правопослушных граждан. Латентная переменная «самоуважение» сливается с переменной «аутосимпатия» в один фактор. В то время как такой показатель, как «открытость» (или «внутренняя честность») переходит в фактор «внутренняя неустроенность». По мнению авторов методики<sup>1</sup>, показатель «открытости» является обратным: чем выше шкальная оценка, тем ниже «внутренняя честность» и больше «закрытость». Если проследить внутрифакторные связи, то это сопряжено с ростом «внутреннего конфликта» и «самообвинения». Это весьма существенная черта «самоотношения» именно осужденных. Их «внутренний конфликт» тем больше, чем меньше их «внутренняя честность». Такая тенденция действительно существует. Однако по общей матрице корреляций (независимо от гендера) эта связь прослеживается слабо (хотя и на однопроцентном уровне значимости), при этом отсутствует корреляционная связь со вторым показателем,

<sup>1</sup> Методика исследования самоотношения (МИС) // Аладьин А.А., Пергаменщик Л.А., Фурманов И.А. Психодиагностика и психокоррекция в воспитательном процессе. – Мн., 1992.

входящим в фактор «внутренняя неустроенность», – «самообвинением» (см. табл. 2).

Таблица 2

Матрица интеркорреляций по тесту «Самоотношение» по всей выборке осужденных мужчин и женщин

	Открытость	Самоуверенность	Саморукводство	Отр. самоотнош.	Самоценность	Самопринятие	Самопривязанность	Внутр. конфл.	Самообвинение
Открытость	1,00	0,14	0,16	0,33	0,19	0,09	0,18	-0,28	-0,21
Самоуверенность	0,14	1,00	0,51	0,42	0,57	0,39	0,38	-0,05	-0,06
Саморукводство	0,16	0,51	1,00	0,23	0,45	0,46	0,43	0,12	0,15
Отр. самоотнош.	0,33	0,42	0,23	1,00	0,41	0,15	0,31	-0,18	-0,21
Самоценность	0,19	0,57	0,45	0,41	1,00	0,38	0,27	-0,17	-0,08
Самопринятие	0,09	0,39	0,46	0,15	0,38	1,00	0,50	0,26	0,22
Самопривязанность	0,18	0,38	0,43	0,31	0,27	0,50	1,00	0,02	-0,10
Внутр. конфл.	-0,28	-0,05	0,12	-0,18	-0,17	0,26	0,02	1,00	0,58
Самообвинение	-0,21	-0,06	0,15	-0,21	-0,08	0,22	-0,10	0,58	1,00

Примечание. Курсивом выделены значимые на однопроцентном уровне коэффициенты корреляций.

Данные табл. 2 позволяют констатировать существенные гендерные различия. Действительно, если обратиться к матрицам интеркорреляций показателей по тесту «Самоотношение» отдельно по осужденным мужчинам и женщинам, то можно видеть, что у мужчин корреляции «открытости» и «внутренней неустроенности» отсутствуют по обоим показателям. В то время как у женщин, эти связи, напротив, достаточно сильные.

Данные корреляционного анализа свидетельствуют об особом характере самоидентификации женщин в связи с совершенным преступлением и отбыванием наказания. Именно у женщин «внутрен-

няя нечестность» (закрытость, в понимании авторов методики «Самоотношение»), ведет к «внутреннему конфликту» и «самообвинению». У осужденных мужчин эта связь отсутствует (см. табл. 3), как отсутствует и связь с отрицательным «самоотношением» («зеркальное Я», согласно авторам методики «Самоотношение»), также имеющаяся у женщин (см. табл. 3 и 4). Напомним, что этот показатель, по мнению авторов указанной методики, также является обратным.

Таблица 3

Матрица интеркорреляций по тесту «Самоотношение»  
по выборке осужденных мужчин

	Открытость	Самоуверенность	Саморуководство	Отр. самоотнош.	Самоценность	Самопринятие	Самопривязанность	Внутр. конфл.	Самообвинение
Открытость	1,00	0,14	0,16	0,33	0,19	0,09	0,18	-0,28	-0,21
Самоуверенность	0,14	1,00	0,51	0,42	0,57	0,39	0,38	-0,05	-0,06
Саморуководство	0,16	0,51	1,00	0,23	0,45	0,46	0,43	0,12	0,15
Отр. самоотнош.	0,33	0,42	0,23	1,00	0,41	0,15	0,31	-0,18	-0,21
Самоценность	0,19	0,57	0,45	0,41	1,00	0,38	0,27	-0,17	-0,08
Самопринятие	0,09	0,39	0,46	0,15	0,38	1,00	0,50	0,26	0,22
Самопривязанность	0,18	0,38	0,43	0,31	0,27	0,50	1,00	0,02	-0,10
Внутр. конфл.	-0,28	-0,05	0,12	-0,18	-0,17	0,26	0,02	1,00	0,58
Самообвинение	-0,21	-0,06	0,15	-0,21	-0,08	0,22	-0,10	0,58	1,00

«Высокие значения этой шкалы соответствуют представлению субъекта о том, что его личность, характер и деятельность способны вызвать в других уважение, симпатию, одобрение и понимание. Низкие значения связаны с ожиданием противоположных чувств по отношению к себе от другого»<sup>1</sup>. Положительный знак корреляционной связи указывает, что у женщин ожидание отрицательного отношения к себе снижается по мере повышения «закрытости» (снижения «внутренней честности»). Женщина как бы стоит перед выбором: или быть честной с собой относительно своих поступков, или быть внутренне закрытой и нравиться другим, ожидая от них принятия и симпатий.

<sup>1</sup> Методика исследования самоотношения (МИС) / Аладьин А.А., Пергаменщик Л.А., Фурманов И.А. Психодиагностика и психокоррекция в воспитательном процессе. – Мн., 1992.

Внутренняя нечестность (закрытость) для женщины предстает, по результатам нашего исследования, как нечто существенное для них, развивающее внутренний конфликт и регулирующие эмпатические ожидания от окружения. Напротив, у мужчин эти связи отсутствуют, что говорит о норме внутренней нечестности и закрытости. Действительно, это качество хорошо заметно в местах лишения свободы и в беседах с осужденными. Если большинство осужденных мужчин занимают самооправдательную позицию по отношению к преступлению, то большинство женщин обычно осознают свой поступок и раскаиваются. Однако, как мы это покажем ниже, это не ведет к большей исправимости женщин, а наоборот парадоксальным образом приводит к их гендерной самоидентификации как преступницы («навек»).

Таблица 4

Матрица интеркорреляций по тесту «Самоотношение»  
по выборке осужденных женщин

	Открытость	Самоуверенность	Саморуководство	Отр. самоотнош.	Самоценность	Самопринятие	Самопривязанность	Внутр. конфл.	Самообвинение
Открытость	1,00	0,21	-0,21	0,44	0,10	-0,10	0,05	-0,40	-0,44
Самоуверенность	0,21	1,00	0,46	0,46	0,57	0,26	0,27	-0,17	-0,25
Саморуководство	-0,21	0,46	1,00	0,07	0,40	0,27	0,26	0,11	0,01
Отр. самоотнош.	0,44	0,46	0,07	1,00	0,41	0,01	0,27	-0,27	-0,21
Самоценность	0,10	0,57	0,40	0,41	1,00	0,25	0,25	-0,38	-0,33
Самопринятие	-0,10	0,26	0,27	0,01	0,25	1,00	0,32	0,22	0,18
Самопривязанность	0,05	0,27	0,26	0,27	0,25	0,32	1,00	-0,17	-0,28
Внутр. конфл.	-0,40	-0,17	0,11	-0,27	-0,38	0,22	-0,17	1,00	0,68
Самообвинение	-0,44	-0,25	0,01	-0,21	-0,33	0,18	-0,28	0,68	1,00

У мужчин имеется единственная положительная корреляционная связь показателя «открытости» – с показателем по шкале «саморуководство». Напомним, что «высокий балл по шкале свидетельствует, что человек отчетливо переживает собственное “Я” как внутренний стержень, интегрирующий и организующий его личность и жизнедеятельность, считает, что его судьба находится в собственных руках, чувствует обоснованность и последователь-

ность своих внутренних побуждений и целей»<sup>1</sup>. Таким образом, внутренний стержень «Я» у осужденных мужчин может быть связан с внутренней ложью. Свое выживание в местах лишения свободы мужчина строит в первую очередь на самообмане.

«Низкие баллы свидетельствуют о подвластности “Я” влияниям обстоятельств, неспособности противостоять судьбе, плохой саморегуляции, размытом фокусе “Я”, отсутствии тенденций поиска причины поступков и результатов в себе самом»<sup>2</sup>. «Внутренне честные» мужчины осужденные рискуют в местах лишения свободы утратой внутреннего стержня и рычагов саморегуляции. Этот гендерный механизм, вскрытый в наших эмпирических исследованиях, позволяет уже на этом этапе определить ориентиры по психологической помощи в зависимости от гендерных особенностей. Маскулинные личности нуждаются в разрушении систем внутреннего самообмана, обучении открытости, и одновременной поддержке утрачиваемого при этом внутреннего стержня саморуководства. Напротив, женщины нуждаются в психологической помощи для переориентации внутренней честности (с ее отрицательного влияния на самоидентификацию) и формирования отрицательного отношения к себе кающейся на положительное.

В целом гендерные различия в структуре самооотношения представлены факторными матрицами в табл. 5 и 6.

*Таблица 5*

Факторная структура «Самоотношения» по группе осужденных женщин

	Factor 1	Factor 2
Открытость	-0,726647	-0,042185
Самоуверенность	-0,274227	0,761834
Саморуководство	0,234714	0,729970
Отр. самооотнош.	-0,529255	0,409679
Самоценность	-0,354488	0,714156
Самопринятие	0,347452	0,603452
Самопривязанность	-0,175705	0,560243
Внутр. конфл.	0,826348	-0,035466
Самообвинение	0,801498	-0,110396

Факторные структуры «самоотношения» как у мужчин, так и у женщин осужденных также являются уплощенными. Один из факто-

<sup>1</sup> Методика исследования самооотношения (МИС) / Аладьин А.А., Пергаменщик Л.А., Фурманов И.А. Психодиагностика и психокоррекция в воспитательном процессе. – Мн., 1992.

<sup>2</sup> Там же.

ров (второй у женщин и первый у мужчин) повторяет фактор общей структуры, объединяя в себе аутоэмпатию и самоуважение. Этот фактор общий и неспецифический для гендерных отличий у осужденных можно было бы назвать *самопринятием*.

Таблица 6

Факторная структура «Самоотношения» по группе осужденных мужчин

	Factor 1	Factor 2
Открытость	0,407017	-0,356064
Самоуверенность	0,760556	0,015238
Саморуководство	0,816911	0,153492
Отр. самоотнош.	0,603047	-0,410576
Самоценность	0,694415	-0,064189
Самопринятие	0,689817	0,431498
Самопривязанность	0,683477	0,120583
Внутр. конфл.	0,058671	0,822482
Самообвинение	0,128644	0,791866

Характерно, что у мужчин открытость тяготеет к этому фактору, но с незначительным весом, т. е. практически размывается в факторной структуре. Это важнейшее свойство внутренней честности утрачивает свое влияние в маскулинной гендерной структуре самоотношения осужденных. Таким образом, все составляющие этого фактора, начинающиеся на «само-», создают вместе впечатление какого-то *самообмана*. Такое название этого фактора, на наш взгляд, тоже возможно и оно отражает особенность маскулинной гендерной факторной структуры самоотношения.

По оставшемуся фактору структур у мужчин и женщин имеются существенные различия, которые мы частично проанализировали выше. У женщин этот фактор кроме внутреннего конфликта включает показатели открытости (внутренней честности) и отрицательного самоотношения. Кроме того, у женщин этот фактор выходит на первое место по объему объясняемой дисперсии. Мы бы назвали его фактором *самообличения*. Это сугубо гендерный фактор, характерный для фемининной составляющей личности и по существу определяющий ее готовность к истинному покаянию и раскаянию в совершенном преступлении. В названии мы хотели бы подчеркнуть не просто самообвинение, не просто внутренний конфликт и отрицательное самоотношение, но то, что все эти процессы развиваются на фоне внутренней честности к себе. И напротив, отсутствие внутреннего конфликта связано с закрытостью, самообманом. У мужчин второй фактор внутреннего конфликта не принимает такую

обостренную форму самообличения, возможно в связи с развитием вытеснения и ограниченности осознанности своих поступков.

*Итак, фемининная гендерная структура самоотношения как ядра самоидентификации личности осужденных женщин состоит из двух факторов «самообличения» и «самопринятия» (самообольщения), а маскулинная – из факторов «самопринятия» (самообмана) и «внутреннего конфликта».* Различия факторных структур определяют и различия поведения в местах лишения свободы, и необходимость различных подходов к исправлению осужденных и психокоррекции их личности, основанной на гендерных различиях самоидентификации. В этой связи при оказании психологической помощи мужчинам на первый план выходит осознание внутреннего конфликта, доведения его до уровня самообличения. И только после этого следует работа со вторым фактором – «самопринятие», направленная на развитие раскаяния и присоединение к будущему.

У женщин в силу работы фактора самообличения этот конфликт чаще бывает уже осознан, поэтому для них особую важность приобретает работа с самопринятием.

В табл. 7 приведены средние значения и стандартные отклонения показателей по тесту «Самоотношение» в группах осужденных мужчин и женщин. В последнем столбце указан уровень значимости различий по t-критерию Стьюдента.

Таблица 7

Средние значения и стандартные отклонения показателей по тесту «Самоотношение» у осужденных мужчин и женщин

	Mean (мужчины)	Mean (женщины)	Std.Dev. (мужчины)	Std.Dev. (женщины)	Значимость различий
Открытость	6,2388	6,9592	2,00068	1,85920	0,051
Самоуверенность	8,9104	9,5918	2,90627	2,60543	не значимы
Саморуководство	6,9701	7,6735	2,49223	2,43574	не значимы
Отр. самоотнош.	4,8806	5,3061	1,95806	1,96006	не значимы
Самоценность	7,7612	8,9796	2,64626	2,54534	0,014
Самопринятие	5,7015	7,9592	2,88683	2,55734	0,000
Самопривязанность	5,1940	6,3265	2,16892	2,13491	0,006
Внутр. конфл.	7,4179	7,6735	3,54687	3,82093	не значимы
Самообвинение	5,8507	5,6531	2,52415	2,59447	не значимы

Существенно значимые различия (см. табл.7) получены именно по фактору самопринятия, которое значительно выше для фемининного гендера, а именно по показателям самооценности, самопри-

нятия и самопривязанности. Самоценность, по мнению авторов методики, «отражает эмоциональную оценку себя, своего «Я» по внутренним интимным критериям любви, духовности, богатства внутреннего мира. Высокие значения показателя отражают заинтересованность в собственном «Я», любовь к себе, ощущение ценности собственной личности и одновременно предполагаемую ценность своего «Я» для других. Низкие – говорят о переоценке своего духовного «Я», сомнениях в ценности собственной личности, ответственности, граничащей с безразличием к своему «Я», потере интереса к своему внутреннему миру.

Высокий уровень самопринятия соответствует дружескому отношению к себе, согласию с самим собой, одобрению своих планов и желаний, эмоциональному, безусловному принятию себя таким, каков есть, пусть даже с некоторыми недостатками. Низкое самопринятие свидетельствует о внутренней дезадаптации»<sup>1</sup>. Именно по этому показателю различия между мужчинами и женщинами наиболее велики.

«Высокие значения самопривязанности говорят о ригидности Я-концепции, нежелании меняться на фоне общего положительного отношения к себе. Данные переживания часто сопровождаются привязанностью к неадекватному Я-образу. В последнем случае тенденция к сохранению такого образа – один из защитных механизмов самосознания»<sup>2</sup>. Как нам представляется, именно этот последний случай характерен для осужденных женщин. Удивительным, однако, представляется факт, что эта привязанность к неадекватному Я-образу сопровождается наличием самообличающего фактора, что сопряжено с осознанием этой неадекватности. В этом заключается парадоксальность у осужденных женского самоотношения: более высокое самопринятие на фоне развитого самообличения (на уровне внутреннего диалога: «Такая вот я сволочь»). В этом должна заключаться и главная специфика воспитательной работы с осужденными, подпадающими под влияние фемининного гендера.

Рассмотрим гендерные отличия самоидентификации в защитной сфере личности осужденных. Общая сравнительная оценка выраженности психологических защит у мужчин и женщин представлена на рис. 3. Из табл. 8 следует, что существенно значимые статистические различия получены прежде всего по таким психологическим защитам, как «проекция» и «реактивные

---

<sup>1</sup> Методика исследования самоотношения (МИС) / Аладьин А.А., Пергаменщик Л.А., Фурманов И.А. Психодиагностика и психокоррекция в воспитательном процессе. – Мн., 1992.

<sup>2</sup> Там же.

образования». Защиты типа «отрицание» также встречаются у женщин чаще, однако различия лишь намечаются, едва дотягивая до пятипроцентного уровня (см. табл. 8).

Таблица 8

Средние показатели психологических защит и стандартные отклонения в группах осужденных мужчин и женщин

	Mean (мужчины)	Mean (женщины)	Std.Dev. (мужчины)	Std.Dev. (женщины)	Значимость различий
А отрицание	6,469697	7,346939	2,412912	2,241196	0,0553
В подавление	4,863636	4,714286	2,372187	2,813657	не значимы
С регрессия	5,333333	5,489796	2,388004	2,894841	не значимы
D компенсация	3,606061	4,244898	1,999067	2,136299	не значимы
Е проекция	7,333333	9,122449	3,019594	2,287945	0,0007
F замещение	4,348485	4,122449	2,465094	2,650728	не значимы
G рационализация	6,424242	5,918367	2,038556	1,923936	не значимы
Н реакт образования	3,803030	5,204082	2,009360	1,892745	0,0002

Различия, полученные по шкале «реактивные образования», хорошо укладываются в положение нашей гипотезы о том, что женщины склонны с гораздо большим личным участием принимать события своей личной жизни.

«Реактивные образования» как психологическая защита представляют собой мини-концепции «Я» для оправдания, в том числе и неприемлемого поведения. Для осужденных таким поведением в первую очередь является совершенное преступление, а также все последующее поведение, основанное на принятом в местах лишения свободы криминальном образе жизни. Самой типичной формой реактивного образования в тюрьме является так называемая «жизнь по понятиям». Любой осужденный вам скажет, что в тюрьме иначе нельзя. Иногда это правда, но чаще это просто защита от неприятных сомнений (как поступить) и переживаний. Подтверждение нашей гипотезы мы видим здесь в том, что женщины гораздо более склонны развивать оправдательные концепции своего непотребного поведения, чем мужчины, что лишний раз подтверждает большую значимость для них совершенных поступков. Развивая реактивные образования вокруг совершенных поступков, фемининный гендер тем самым идентифицирует их как свои поступки, т. е. отводит им вполне определенное значимое место в структуре самоидентификации.

Полученные различия по показателям такой психологической защиты, как «проекция» требуют более детального анализа и потому, что сам этот механизм достаточно сложен и многогранен, и по-

тому, что он играет, как мы попытаемся показать, особую роль в гендерной самоидентификации.

Как видно из табл. 8, у женщин показатели внутреннего конфликта и самообвинения имеют сильные корреляционные связи как с регрессионным, так и с проекционным защитными механизмами. У мужчин эти связи не столь выражены по тесноте, и присутствуют только корреляции внутреннего конфликта и регрессии, и самообвинения, и проекции.

Эти связи могут быть, на наш взгляд, объяснены отдельной ролью каждого из видов защит в формировании самоотношения у мужчин, и в целом отсутствии у них единого регрессионно-проекционного механизма, свойственного фемининному гендеру. Так, у мужчин, в частности существенную роль в формировании самооценности играет такая защита, как рационализация – нахождение разумных объяснений своим асоциальным действиям и поступкам. Регрессия имеет еще одну естественную корреляцию с внутренней честностью (открытостью). Чем более мужчина нечестен сам с собой – тем более он склонен к регрессу в детство.

Таблица 9

Корреляционные связи показателей психологических защит с показателями теста «Самоотношение» по группе осужденных мужчин

	С регрессия	Е проекция	Г рационализация
Открытость	-0,51	-0,00	0,15
Самоуверенность	-0,09	0,06	0,32
Саморуководство	-0,20	0,15	0,30
Отр. самоотнош.	-0,16	-0,06	0,14
Самоценность	-0,11	0,13	0,36
Самопринятие	0,05	0,27	0,18
Самопривязанность	0,03	0,17	0,16
Внутр. конфл.	0,43	0,34	0,11
Самообвинение	0,24	0,51	0,27

Таким образом, для маскулинного гендера защитная сфера играет свою естественную защитную роль относительно самоотношения, сглаживая внутренний конфликт и «излишнюю» внутреннюю честность регрессом, проецируя неприятное самообвинение вовне, и повышая самооценность рационализацией своих непотребных действий и поступков.

Самоотношение как ядро гендерной самоидентификации у фемининного гендера нуждается уже в гораздо большей защите и, как

следствие, в гораздо более развернутой защитной сфере (см. табл. 10). В отличие от мужчин, у женщин подключаются также и примитивные защиты – отрицание и подавление. Причем именно отказ в восприятии очевидных фактов защищает внутреннюю честность и внутренний стержень. В этом, на наш взгляд, опять проявляется парадоксальность фемининного гендера. Казалось бы, как согласуются примитивные защиты с самоанализом в самопринятии, с большой внутренней честностью, о которых мы говорили выше? Это своего рода «женская логика». Ее необходимо учитывать и в психокоррекции, и в воспитательной работе с осужденными женщинами. *Смысл такого типа защитной сферы самоидентификации женщины в том, что если она что-то принимает, то принимает очень глубоко и серьезно.*

Таблица 10

Корреляционные связи показателей по тесту «Самоотношение» с показателями психологических защит у осужденных женщин

	А Отрицание	В Подавление	С Регрессия	Е Проекция	Ф Замещение
Открытость	0,37	-0,09	-0,04	0,04	0,10
Самоуверенность	0,33	-0,35	-0,13	-0,07	-0,14
Саморуководство	0,37	-0,09	-0,04	0,04	0,10
Отр. самоотнош.	0,31	-0,18	-0,27	-0,23	-0,11
Самоценность	-0,15	-0,46	-0,36	-0,06	-0,18
Самопринятие	0,21	0,04	0,20	0,23	0,41
Самопривязанность	0,21	-0,15	-0,16	0,13	0,06
Внутр. конфл.	0,21	0,36	0,59	0,42	0,48
Самообвинение	0,17	0,39	0,49	0,37	0,37

Если она приняла себя как «преступницу», то исправить это очень трудно. Но при этом женщина может очень долго отрицать (и подавлять) очевидные факты, не признавая, например, себя преступницей. В этом случае требуется совершенно другая поддерживающая терапия с опорой на присоединение к тому будущему, которое она сформировала себе на основе включенного отрицания: «Пусть ты не преступница, пусть у тебя не было выхода, но где тогда гарантия, что ты вновь не сделаешь того же?» В такой психотерапевтической ситуации обычно срабатывает тип специфического реагирования на основе защитного механизма фемининного гендера – регрессионно-проекционный тип защиты. По мысли Д. В. Сочивко<sup>1</sup>, объединение защит в одном типе реагирования, ха-

<sup>1</sup> Подсознание террориста / под ред. Д. В. Сочивко. – М.: Пер Сэ, 2006.

рактизирующего защитную сферу личности, формирует определенный психодинамический цикл поведения. В данном случае он может быть приблизительно такой. Отказ признать себя преступницей на фоне очевидных доказательств вины ведет к проекции (они виноваты, они меня довели и т. п.), которая сменяется регрессией (я неопытная, я глупая, у меня не было выхода, не наказывайте меня строго, я больше не буду), которая вновь сменяется проекцией или даже замещением (см. табл. 10).

Теперь рассмотрим другой полюс корреляционной связи, когда регрессия, проекция (и замещение) малы, соответственно высок внутренний конфликт и самообвинение. Это именно тот случай глубокой убежденности в неизбежности содеянного, глубоком (без регрессов и проекций) принятии вины, а также, как было показано выше, в такой же глубокой убежденности в невозможности исправления (себя и ситуации) и судьбоносности происшедшего (преступница – значит на всю жизнь). Именно поэтому среди женщин гораздо выше рецидивная преступность<sup>1</sup>.

Если говорить о маскулинном гендере, то здесь, как уже было сказано, защитная сфера играет свою защитную роль относительно самоотношения, сглаживая внутренний конфликт и «излишнюю» внутреннюю честность регрессом, проецируя неприятное самообвинение вовне, и повышая самооценку рационализацией своих непотребных действий и поступков. Снижение регрессии ведет к росту внутренней честности и внутреннего конфликта. Снижение проекции и рационализации ведет к росту самообвинения и снижению самооценки.

Эти данные могут быть использованы непосредственно в психокоррекции и психотерапии осужденных мужчин, что в общем-то уже и делается. Нашей задачей было показать, что именно феминный гендер с точки зрения особенностей защитной сферы требует специфического психологического подхода в силу своей парадоксальности, в том числе и в защитной сфере.

Анализ цветовых предпочтений в тесте Люшера проводился по методу расчета психодинамических коэффициентов Д. В. Сочивко. По мысли автора, одним из направлений выбора и интерпретации новых коэффициентов является анализ тех системных различий, которые существуют по каждому из 168 коэффициентов отдельно и

---

<sup>1</sup> Характеристика осужденных к лишению свободы. По материалам специальной переписи 1999 г. / под ред. проф. А. С. Михлина. – М.: Юриспруденция, 2001.

с учетом их связи с общим цветовым фактором, который определен числителем коэффициента<sup>1</sup>

В рамках исследования существенные различия выявлены по зеленому и фиолетовому фактору.

Системное отвержение этих цветов осужденными женщинами говорит об их эмоциональной (или преступно-эмоциональной) экспансивности. Подобный эффект экспериментально был выявлен Д. В. Сочивко и у террористов<sup>2</sup>. Таким образом, мы подошли к такой черте фемининного преступного гендера, как его экспансивность.

Отвержение зеленого по отношению ко всем возможным парам других цветов, системно иллюстрируемое спектром психодинамических коэффициентов Д. В. Сочивко, хорошо подтверждает гипотезу о специфике гендерной самоидентификации женщин, так как в этой позиции зеленый цвет означает: «Угнетена способность к отстаиванию своей позиции. Неудовлетворенность своим социальным статусом, трезвая, рассудочная оценка происходящего, но ослабление воли мешает изменить ситуацию. Нежелание предпринять что-либо»<sup>3</sup>. Для маскулинного гендера, напротив, характерно активное отстаивание своей позиции.

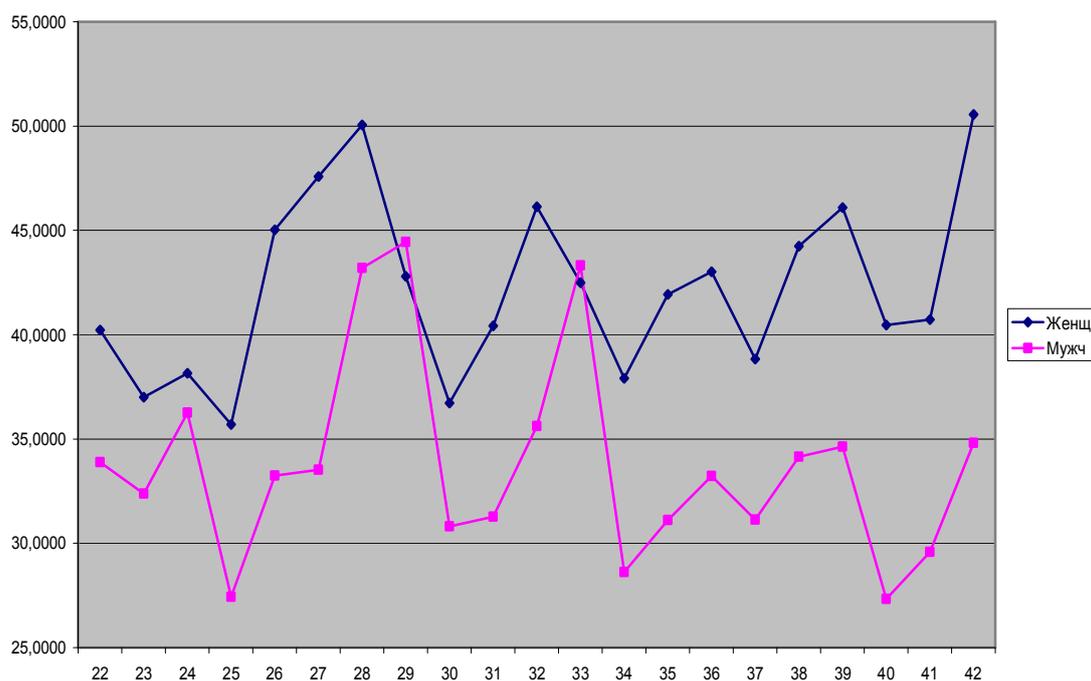


Рис. 1. Средние показатели пс. д. к. по зеленому фактору

<sup>1</sup> См.: Сочивко Д.В. Психодинамика, М.: Гендер организованной преступности // Прикладная юридическая психология. – Рязань, 2007. – № 1. – С. 36.

<sup>2</sup> См.: Сочивко Д.В. Подсознание террориста / под ред. Д.В. Сочивко. – М.: Пер Сэ, 2006. – 192 с.

<sup>3</sup> Сочивко Д. В. Психодинамика. – М.: МПСИ. – 2007 г.

Дополняет картину системное отвержение фиолетового цвета: «Напряженность, связанная с тенденцией к сдерживанию эмоциональных проявлений. Выраженная избирательность в межличностных контактах, повышенная сензитивность к внешним воздействиям диктует необходимость повышенного самоконтроля. Повышенные требования к окружающим как защита от собственной излишней доверчивости»<sup>1</sup>.

Женщины, таким образом, не хотят меняться, но предъявляют повышенные требования к окружающим, вместо того, чтобы самой что-то сделать для своего развития. В местах лишения свободы фемининный гендер ориентирован на то, чтобы больше требовать к себе внимания, чем заниматься собой. Такая фемининная характеристика часто встречается и в мужских колониях, но не приветствуется авторитетными осужденными, которые называют носителей фемининных черт приспособленцами. Для маскулинного гендера на первое место выходит собственная позиция, которая часто бывает и регрессивной (например типа: «все равно украду»).

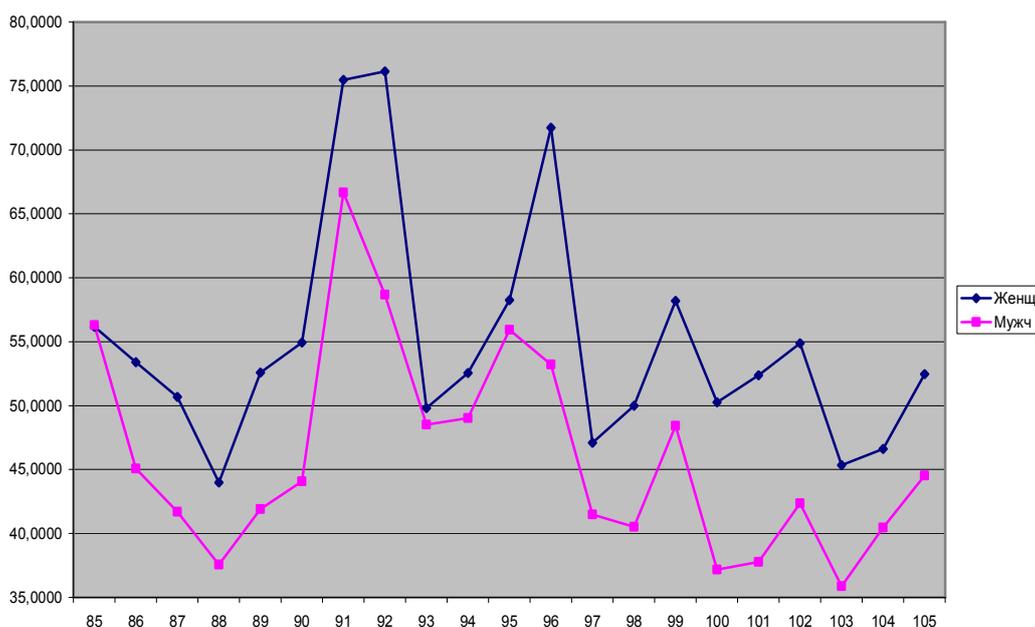


Рис. 2. Средние показатели пс. д. к. по фиолетовому фактору

По полученным результатам этого раздела можно сделать вывод о контрастных различиях маскулинного и фемининного гендера по отвержению зеленого и фиолетового цветов, при этом

- маскулинный гендер выступает как инфантильно-настойчивый;
- фемининный – как сензитивно/доверчивый-экспансивный.

<sup>1</sup> Сочивко Д. В. Психодинамика. – М.: МПСИ. – 2007 г.

Итак, *маскулинный гендер в изменении своего поведения (исправлении) ориентирован больше на положительное подкрепление, фемининный – на отрицательное. Соотношение мер поощрения и наказания в исправлении, видимо, должно быть как-то согласовано с соотношением фемининных и маскулинных черт осужденного (независимо от пола).*

Подводя итог исследованию гендерной самоидентификации осужденного в пространстве отношений к жертве преступления, можно указать следующие психологические характеристики, различающие фемининный и маскулинный гендер.

По обобщенным характеристикам цветопредпочтений:

- маскулинный гендер выступает как инфантильно-настойчивый;
- фемининный – как сензитивно/доверчивый-экспансивный.

По специфическим особенностям выраженности психодинамических коэффициентов индивидуального ряда цветопредпочтений:

- *коэффициент униженности – обидчивости (подозрительности)*: фемининный гендер требует достаточной степени униженности, чтобы признать, что у других (в данном случае жертвы) тоже есть собственные интересы. Женская экспансивность, отраженная в цветовых спектрах, проявляется в ее обидчивости, которая в первую очередь направлена вовне. Для маскулинного гендера характерна более простая картина: чем более он обидчив и подозрителен, тем менее он рассчитывает на понимание со стороны жертвы.

- *сензитивная напряженность–созерцательность*: для маскулинного гендера гораздо большую роль играет отстаивание собственной позиции (в колонии это называют «авторитетом»). Фемининный авторитет, напротив, основан на сензитивной независимости, индивидуальной неповторимости, своеобразии чувственной сферы. Еще раз подчеркнем, что фемининные и маскулинные авторитетности могут проявляться как у мужчин, так и у женщин – это гендерные, прямо независимые от пола особенности.

- *коэффициент конструктивности социальной позиции*: для фемининного гендера характерно снижение конструктивности социальной позиции. При этом повышение конструктивности социальной позиции в местах лишения свободы полезно скорее для маскулинного гендера и требует некоторого опосредования (отрицательным подкреплением–наказанием) для фемининного. Непосредственное укрепление социальной позиции в местах лишения свободы через фемининные черты способствует скорее повышению авторитета осужденного в криминальной среде через избирательное укрепление межличностных контактов, т. е. способствует его дальнейшей криминализации.

• *эмоциональная замкнутость – экзальтированность*: большая экзальтированность и артистизм характерны для маскулинного гендера. Фемининность проявляется в большей эмоциональной замкнутости. С этой точки зрения маскулинный гендер более управляем и лучше поддается исправительному воздействию.

Нам представляется, что гендерные исследования имеют большой потенциал в современной психологической науке, в особенности с точки зрения индивидуального (гендерного) баланса фемининных и маскулинных черт.

#### **Список литературы**

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М.: Прогресс, 1974.
2. Долг и преступление: психологические портреты / Д.В. Сочивко, Е.Е. Гаврина, А.В. Молоствов и др.; под ред. Д.В. Сочивко. – Рязань, Узорочье, 2007.
3. Люшер М. Цветовой тест Люшера. – СПб., 2006.
4. Пантिलеев С.Р. Методика исследования самоотношения. М., 1993.
5. Сочивко Д.В. Подсознание террориста / под ред. Д.В. Сочивко. – М.: Пер Сэ, 2006.
6. Сочивко Д.В. Психодинамика. – М.: МПСИ, 2007.
7. Сочивко Д.В. Цветопсиходинамика. – М.: МПСИ, 2009.
8. Методика исследования самоотношения (МИС) / Аладьин А.А., Пергаменщик Л.А., Фурманов И.А. Психодиагностика и психокоррекция в воспитательном процессе. – Мн., 1992.
9. Ратинов А.Р. Психология личности преступника. Ценностно-нормативный подход // Личность преступника как объект психологического исследования. – М., 1979.
10. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2002. – С. 444–451.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК: 159.923

*В. В. Белов*

## Психологические особенности личности деструктивного руководителя организации

В статье рассмотрена одна из наиболее актуальных проблем современной психологии труда: проблема деструктивного руководства. Дается подробная характеристика таких понятий, как профессиональная непригодность, деструктивное руководство, личность руководителя. В статье приводятся результаты эмпирического исследования автора.

The article tells about one of the most actual problem of psychology of job: problem of destructive company management. Detailed characteristic such terms as professional unfitness, destructive company management, personality of leader are given. The result of empiric research are given in the article.

**Ключевые слова:** профессиональная непригодность, деструктивное руководство, личность руководителя.

**Key words:** professional unfitness, destructive company management, personality of leader.

В настоящее время за рубежом и в нашей стране актуальной проблемой организационной психологии является проблема деструктивного руководства. Зарубежные и отечественные психологи, первоначально опираясь на концепцию управленческой деятельности и решая задачи профессионального отбора руководителей, разрабатывали психологические критерии профессиональной непригодности этой категории специалистов.

Необходимо отметить, что существуют различные точки зрения на возможность оценки профессиональной непригодности руководителей.

Некоторые специалисты критически относятся к идее разработки перечня качеств, присущих непригодному руководителю, так как считают, что современное состояние изучения этой проблемы характеризуется большим разнообразием противопоказаний, противоречивостью оценок одних и тех же качеств. Кроме того, они предполагают, что при исследовании признаков профессиональной непригодности специалистов управленческого профиля деятельности не учитываются потенциал развития личности, компенсаторные возможности психики, структурные преобразования личности в про-

цессе развития [13].

Большинство специалистов в области психологии управления признают возможность выделения психологических признаков непригодного руководителя. Так, Р. Разаускас считает, что слабые и некомпетентные руководители отличаются некоторыми характерными особенностями своего поведения и деятельности. Он выделяет следующие особенности поведения слабого руководителя: всегда сталкивается с непредвиденными обстоятельствами, так как не способен предугадать их, почувствовать их приближение и подготовиться к ним; убежден, что знает дело и умеет его делать лучше всех, поэтому старается все делать сам; занят деталями, участвует во всех делах, из-за чего никогда не имеет времени; его письменный стол всегда загружен бумагами; работает по 10–14 часов; в портфеле носит непрочитанные бумаги с работы домой, а из дома на работу; решения старается отложить на завтра, ведь вопрос может решиться сам собой или его решит кто-то другой; никогда ничего не решает до конца; всё видит «белым» или «черным», для него нет оттенков, полутонов, нюансов; склонен «из мухи делать слона», случайным, второстепенным деталям придает слишком большое значение, не способен отличать главное от второстепенного; старается принять наилучшее решение, вместо того чтобы принять выполнимое; фамильярен с подчиненными, старается приобрести репутацию хорошего руководителя; готов к любому компромиссу, чтобы избежать ответственности; склонен сваливать вину за свои ошибки на других; работает по принципу «открытых дверей»: к нему в кабинет идет, кто хочет, когда хочет и по любому поводу [8].

П. Диксон, исследуя деятельность некомпетентного руководителя, предложил следующие особенности его поведения: не учитывает человеческие ресурсы, не умеет работать с людьми; проявляет консерватизм, придерживается устаревших традиций и взглядов; проявляет тенденцию пренебрегать информацией, которая ему не понятна или вступает в противоречие с существующей концепцией; недооценивает противников; проявляет нерешительность и уходит от ответственности в принятии решений; проявляет упорную неуступчивость, упрямство при решении проблемы вопреки очевидным изменившимся обстоятельствам; не способен провести сбор и проверку информации о проблеме, «войти в сложившуюся ситуацию»; проявляет тенденцию «обессиливания при завершении»; предрасположен к фронтальным атакам, верит в грубую силу, а не в находчивость и дипломатичность; не способен использовать неожиданности; проявляет неоправданную готовность находить «искупительные жертвы» в случае затруднений; предрасположен к подтасовке фактов и распространению информации с мотивами,

несовместимыми с моралью и безопасностью; склонен верить в мистические силы – судьбу, фатальность неудач и т. п.; не принимает во внимание того, что лежит в основе поведения подчиненных; избегает действий, связанных с наказанием; не стремится к ясности; оставляет работу подчиненных без контроля, отстраняется от принятия ответственных решений; терпит посредственность; мало делегирует полномочия; пренебрегает возможностью положительно отметить работу подчиненных; часто не справляется с трудными людьми; не защищает собственную группу [9].

Ряд исследователей полагают, что существует определенный набор противопоказаний к управленческой деятельности. К ним относятся неуверенность в себе, агрессивность, пониженный самоконтроль, индивидуализм и корыстность, слабоволие, бесхарактерность, неумение логически мыслить, излишняя эмоциональность [2].

Украинские психологи Г.С. Канюка, В.Н. Лехан и И.А. Губарь выделили негативные составляющие способностей, которые служат критерием при отборе руководителей. К этим составляющим относятся: неспособность обучать подчиненных и решать управленческие проблемы, слабо развитые организаторские и коммуникативные способности, недостаток креативности [5].

В процессе исследования проблемы некомпетентного руководителя были выделены характеристики, ограничивающие профессиональный рост руководителей. К этим ограничениям относятся: неумение управлять собой, что проявляется в неспособности в полной мере использовать своё время, энергию, умения, справляться со стрессами современной жизни управленца; размытость личных ценностей – отсутствие ясного понимания своих личных ценностей, наличие ценностей, не соответствующих условиям современной деловой и личной жизни руководителя; смутные личные цели – отсутствие ясности в вопросе о целях своей личной или деловой жизни, наличие целей, несовместимых с условиями современной работы и жизни; остановленное саморазвитие – отсутствие настроенности и восприимчивости к новым ситуациям и возможностям; недостаточность навыка решать проблемы – отсутствие стратегии, необходимой в принятии решений, а также способности решать современные проблемы; недостаток творческого подхода – отсутствие способности генерировать достаточно новых идей, неумение использовать новые идеи; неумение влиять на людей, т. е. недостаточная способность обеспечить участие и помощь со стороны окружающих или влиять на их решения; недостаточное понимание особенностей управленческого труда – недостаток понимания мотивации работников, устаревшие, негуманные или неуместные представления о роли руководителя; слабые навыки руководства – отсутствие

практических способностей добиваться результата от работы своих подчинённых; неумение обучать – отсутствие способности или желания помогать другим, развивать и расширять свои возможности; низкая способность формировать коллектив – неспособность содействовать развитию и повышению эффективности работы групп или коллектива [7].

Помимо выделения качеств непригодного руководителя в последние годы исследователи изучают особую категорию – деструктивных руководителей, которые не своей пассивностью, а активными действиями разрушают организацию.

Термин «деструктивный руководитель» предложил норвежский психолог С. Эйнарсен. Он с коллегами наряду с традиционными трансформационной и харизматической формами лидерства, а также сервант-лидерством, предложенным Р. Гринлифом [14] и рассматривающим лидера и менеджера как слугу своих подчиненных, выделил деструктивное руководство. При этом он описал три разновидности деструктивного руководства: популярный, но нелояльный; разрушительный («derailed» – буквально «сошедший с рельсов») и тиранический.

Норвежские психологи предложили еще один термин – «буллинг», которым обозначается особый тип взаимоотношений руководителя и подчиненного, проявляющийся в грубом тоне высказываний, рукоприкладстве, насилии, моббинге – психологическом терроре [6].

Необходимо отметить, что первыми, кто провел психологические исследования деструктивного руководителя, были авторы психодинамических концепций. Представители психодинамического направления в психологии, как известно, исходили из того, что доминирование мотива власти – это признак выраженной защитной реакции, а ещё со времён З. Фрейда считается, что высокий уровень защиты – это признак невротической личности [10].

А. Адлер, как известно, считал, что стремление к власти – это способ преодоления своего «комплекса неполноценности». На определенном этапе жизненного пути стремление к власти – это движение к совершенству за счёт превосходства над другими и выделение из толпы. Необходимо подчеркнуть, А. Адлер не считал мотив власти вершиной побудительных сил личности. Такой вершиной, по А. Адлеру, было стремление к кооперации [1].

К. Хорни исходила из того, что стремление к власти связано с нарушением базальной тревоги. Следовательно, доминирование мотива власти – это признак невротической личности, которая стремится всё держать под контролем, себя, других, ситуацию. Власть выступает как способ защиты от тревоги [12].

Интересная модель личности руководителя принадлежит Э. Фромму. Он, опираясь на последние представления З. Фрейда об «основных инстинктах», классифицирует лидеров по преобладанию стремления к смерти (некрофилия) или к жизни (биофилия) [11]. Эта классификация была использована В.В. Крамником для разработки модели деструктивного руководителя политических организаций. Такие руководители отличаются стремлением к разрушению, ненавистью к людям, когнитивной простотой [4].

Опираясь на психодинамический подход к исследованию личности деструктивного руководителя, была разработана концепция «комплекс угрожаемого авторитета». Как показали результаты исследований, руководители, для которых характерен «комплекс угрожаемого авторитета», отличаются следующими особенностями личности: считают, что они выполняют свои обязанности настолько хорошо, насколько это возможно, что могут всё точно предвидеть, главной причиной неудач, которые иногда бывают в их работе, является плохое отношение или глупость части сотрудников; признают на словах критику, но при этом отмечают, что большинство критиков не имеют морального права выдвигать против них обвинения; убеждены, что многие сотрудники абсолютно безразлично реагируют на их неудачи; уверены в том, что люди, которые хотят их поучать, должны сами сначала многому научиться, ориентация на мнение подчиненных является признаком слабости руководителя; считают также, что они трезво и объективно оценивают себя самого, что те, кто критикует их решения, проявляют или злую волю, или пренебрежение; могут безошибочно оценить отношение подчиненных к себе; убеждены, что не следует уступать подчиненным, поскольку это подрывает авторитет руководителя; уверены, что принимают всегда правильные решения, что руководитель должен полагаться исключительно на свое мнение, а подчинённые беспрекословно, без дискуссий должны выполнять все приказы [2].

Специалисты, рассматривая причины, способствующие возникновению комплекса, хотя и выделяют объективные как внеорганизационные, так внутриорганизационные причины, признают, что самая главная причина – это психологическая «хрупкость» авторитета – ситуация, когда на посту руководителя оказывается человек, прячущий глубоко в душе неуверенность в своей компетентности. Явление это довольно частое, и подобную неуверенность в себе, нередко возникающую еще в детстве, не могут уничтожить никакие успехи, и по службе в том числе.

Т.В. Бендас, анализируя материалы XII Европейского конгресса по психологии труда и организационной психологии, который проходил в 2005 г., отмечает повышенный интерес зарубежных психологов к феномену лидерства в организации, в том числе к

деструктивному руководству [3].

Она подчеркивает, что не иссякает интерес к проблеме лидерства в организации и у академических ученых, и у практиков. Для организационной же психологии эта проблема – одна из центральных. Эта проблема была «сквозной» на конгрессе, так как к ней обращались как в специальных симпозиумах, так и в тематических секциях других направлений [6].

К. Хаберкорном была разработана модель личности деструктивного руководителя, которая выгодно отличается тем, что в ней не только представлены характеристики личности руководителя-разрушителя, но и предпринята попытка установить их психологическое содержание. Он выделил семь признаков бездарного руководства, которые он обозначил как «Семь грехов руководства».

Первый признак – это перенос решения на завтра: самый распространённый признак, проявляется в том, что на столе руководителя постоянно находится «кипа бумаг». Главная психологическая причина – это слабость характера, боязнь безотлагательных решений, когда проблема и цели неясны, а также, на наш взгляд, неуверенность в себе.

Второй «грех» – это выполнение работы наполовину: начатое дело не доводится до конца. Главная причина – неумение организовать свою собственную работу при решении нескольких проблем, а также, на наш взгляд, неспособность выделить главное.

Третий признак – это стремление сделать всё сразу: при решении проблем отсутствует их приоритет, и поэтому все дела выполняются одновременно и с одинаковой степенью активности руководителя. Главная причина – синдром гиперответственности.

Четвертый – это стремление сделать всё самому: задача руководителя не в том, чтобы загрузить себя работой, а в том, чтобы скоординировать порученную другим работу. На наш взгляд, главной причиной является недоверие к людям.

Пятый «грех» – это убеждение в том, что руководитель знает всё лучше других. Главной причиной являются ложный стыд, завышенная самооценка, комплекс угрожаемого авторитета.

Шестой признак – это неумение разграничить функции: отсутствие чёткого разграничения задач, ответственности и должностных обязанностей приводит к неразберихе и конфликтам, возникает ненужное межличностное соперничество, борьба за влияние и покровительство, всё это втягивает руководителя в бесполезную тяжбу, которая «разъедает организацию изнутри и отвлекает руководителя от созидательной работы». Главная причина – это профессиональная некомпетентность руководителя, недостаточные знания своей работы, объекта управления.

Седьмой «грех» – это попытки в случае неудачи переложить вину на своих подчинённых: перекладывая вину на других, на тех, кто ему подчинён, руководитель разрушает доверительные отношения со своими подчинёнными, поиск виноватых ведёт к тому, что энергия людей направлена не на решение, а на формирование изощённых механизмов защиты и манипулирования. Главная причина – безнравственность руководителя [2].

Обобщая результаты теоретического анализа проблемы деструктивного руководства, можно прийти к выводу, что проблема деструктивного руководства не решена на теоретическом и эмпирическом уровнях. В настоящий момент концептуальная основа исследования этого феномена ограничена психодинамическими теориями, которые не раскрывают психологическое содержание личности деструктивного руководителя, ограничиваясь мотивом власти, комплексом угрожаемого авторитета и семью «грехами».

В связи с этим нами были проведены эмпирические исследования, целью которых было выявить психологические особенности личности деструктивного руководителя.

В целом в исследовании принял участие 71 руководитель. Для определения деструктивных руководителей использовался метод наблюдения за поведением руководителей в процессе выполнения тренинговых заданий. На основе результатов наблюдения были отобраны руководители, которые проявляли неуважительное, грубое, агрессивное отношение к подчинённым; неумение организовать свою собственную деятельность; при недостаточном уровне профессиональной компетентности демонстрировали свое профессиональное превосходство над подчинёнными; стремление переложить вину на своих подчинённых. В дальнейшем по результатам анализа документов, в которых представлены сведения об изменении служебного положения выпускников программ дополнительного профессионального образования из числа руководителей, проявляющих признаки деструктивного поведения в процессе тренинга, были отобраны те, кто был уволен с занимаемой должности по причине профессиональной некомпетентности. На основании результатов наблюдения и анализа документов было отобрано 16 руководителей с яркими признаками деструктивного руководства. Во вторую группу вошли руководители, которые в процессе тренинга не проявляли признаков деструктивного руководства, что подтверждалось и на практике. Они успешно продвигались по службе. В эту группу вошло 24 руководителя.

Проводилось психологическое исследование особенностей личности руководителей, относящихся ко всем группам с помощью следующих психодиагностических методик: методики диагностики личности на мотивацию к успеху, мотивации избегания неудач

Т. Элерса, методики диагностики степени готовности к риску Шуберт, 16-факторного личностного опросника, методики Равенна, СМИЛ, методики Розенцвейга, методики Томаса, методики «Самооценка конфликтности», методики «Прогноз».

В связи с тем, что количество испытуемых было ограничено, для оценки степени достоверности различия по показателям стандартизированных методик был использован непараметрический критерий Манна-Уитни.

Результаты сравнения личностных качеств успешных руководителей и деструктивных руководителей представлены в табл. 1. Анализ данных, представленных в табл. 1, свидетельствует о том, что деструктивные руководители достоверно не отличаются от успешных руководителей организации по уровню развития мотивации достижения успеха. При этом для успешных руководителей характерен уровень развития этого мотивационного качества выше среднего, а для деструктивных – средний. По уровню развития мотивации избегания неудачи и склонности к риску деструктивные руководители достоверно отличаются от успешных лидеров организации. При этом для первых характерен высокий уровень развития, а для вторых – ниже среднего. Склонность к риску также более характерна для деструктивных руководителей, так как у них показатель этой мотивационной характеристики имеет значение выше среднего, в то время как у успешных руководителей он находится в области средних значений. Следовательно, особенностями мотивационной сферы личности руководителей, склонных к деструктивному стилю лидерства, является выраженное стремление к избеганию неудач в сочетании со склонностью к риску.

Таблица 1

Сравнение личностных качеств успешных руководителей  
и деструктивных руководителей

Название методики	Наименование показателя	Среднее значение показателей в группе		Значение критерия Манна-Уитни	Уровень достоверности различия
		Успешные руководители	Деструктивные руководители		
1	2	3	4	5	6
Методика Элерса	Мотивация достижения успеха	18,2	16,7	105	> 0,05
	Мотивация избегания неудачи	10,4	17,3	42	< 0,01
Методика Шуберта	Склонность к риску	7,2	12,4	86	< 0,05
16-факторного личностного опросника	MD	4,8	4,3	106	> 0,05
	Фактор А	6,8	4,7	79	< 0,05
	Фактор В	6,1	4,2	53	< 0,01
	Фактор С	7,1	3,6	42	< 0,01
	Фактор Е	5,8	6,9	81	< 0,05
	Фактор F	3,8	6,1	96	< 0,05
	Фактор G	4,9	4,3	126	> 0,05
	Фактор Н	7,1	6,8	129	> 0,05
	Фактор I	4,2	4,8	132	> 0,05
	Фактор L	4,1	5,6	88	< 0,05
	Фактор М	5,4	4,9	131	> 0,05
	Фактор N	4,9	4,1	126	> 0,05
	Фактор О	4,2	6,1	51	< 0,01
	Фактор Q1	4,8	4,2	128	> 0,05
	Фактор Q2	5,3	4,9	134	> 0,05
	Фактор Q3	6,3	4,6	69	< 0,05
Фактор Q4	3,4	6,1	41	< 0,01	
СМИЛ	L	48	53	128	> 0,05
	F	51	71	97	< 0,05
	K	58	43	92	< 0,05
	Hs	51	54	142	> 0,05
	D	54	57	145	> 0,05
	Hу	47	62	81	< 0,05
	Pd	54	67	88	< 0,05
	Mf	48	53	128	> 0,05
	Pa	49	71	54	< 0,01
	Pt	52	64	79	< 0,05
	Sc	56	66	88	< 0,05
2	3	4	5	6	

1	Ma	53	72	35	< 0,01
	Si	46	62	96	< 0,05
Методика Розенцвейга	E	11	16	81	< 0,05
	I	8	9	132	> 0,05
	M	10	8	124	> 0,05
	OD	9	14	88	< 0,05
	ED	6	15	96	< 0,05
	NP	12	11	129	>0,05
	GCR	62	43	64	< 0,01
	R	14,2	11,2	87	< 0,05
Методика Томаса	Соперничество	5,7	6,5	81	< 0,05
	Компромисс	5,3	5,5	134	> 0,05
	Избегание	6,3	6,7	136	> 0,05
	Приспособление	5,6	6,3	123	> 0,05
	Сотрудничество	6,1	5,4	92	< 0,05
Методика «Самооценка конфликтности»	Уровень конфликтности	42	59	64	< 0,01
Методика «Прогноз»	НПНУ	7,8	12,9	32	< 0,01
	Л	4,1	4,5	132	> 0,05

*Примечание.* Значение критерия Манна-Уитни  $U=98$  и менее соответствует  $P = 0,05$ ; а  $U=79$  и менее —  $P = 0,01$ .

Интерпретируя полученные данные, необходимо отметить, что такая структура мотивационных качеств может объяснить ряд поведенческих особенностей, присущих деструктивному руководителю. Для этих руководителей характерно принятие необдуманных решений, которые нередко приводят к неудачам, причина которых приписывается своим подчинённым. Как правило, такое поведение руководителя приводит к конфликтам с подчинёнными, что деструктивно сказывается в конце концов на организации. Предрасположенность к конфликтам подтверждается данными методики «Самооценка конфликтности», которая позволила выявить высокий уровень конфликтности у деструктивных руководителей. При этом, как следует из данных, полученных с помощью методики Томаса, для этих руководителей в конфликтной ситуации доминирует такой способ реагирования, как соперничество, для которого характерно стремление добиваться удовлетворения своих интересов в ущерб другим людям.

Эти данные хорошо согласуются с результатами исследования по методике Розенцвейга. Как следует из табл. 1, у деструктивных руководителей преобладают экстрапунитивные реакции в ситуации фрустрации, что свидетельствует о том, что они подчёркивают степень фрустрирующей ситуации и ориентированы на внешние причины фрустрации. При этом эти руководители предъявляют повышенные требования к окружающим, что может служить призна-

ком неадекватной завышенной самооценки. В связи с этим вполне объяснимо и преобладание типа реакции с фиксацией на самозащите. Неадекватная самооценка связана с защитой своего «Я» не в форме обвинения самого себя, а в форме порицания других людей. Доминирование этого типа реакции, как правило, характерно для слабой, уязвимой личности, которая недостаточно адаптирована к социальному окружению, о чём свидетельствует достоверно низкий по сравнению с успешными руководителями показатель GCR.

Многостороннее исследование личности деструктивных руководителей с помощью 16-факторного опросника Кэттелла и методики СМИЛ позволило выявить психологические причины поведения этих руководителей в ситуациях фрустрации и конфликта. Анализ данных свидетельствует о том, что руководители, склонные к деструктивному стилю лидерства, достоверно отличаются от лидеров организации по следующим факторам методики Кеттелла: А, В, С, Е, F, L, O, Q<sub>3</sub>, Q<sub>4</sub>. При этом для деструктивных руководителей характерны следующие особенности коммуникативной сферы: сниженный уровень доброжелательности в общении с подчинёнными, подозрительность (факторы А, L) в сочетании с упрямством, настойчивостью, доминированием, склонностью к жесткому авторитарному стилю лидерства, жадой власти и восхищения (фактор Е), беспечностью, импульсивностью, порой не обоснованным оптимизмом (фактор F) на фоне смелости в общении, готовности к риску, склонности к авантюризму (фактор H). При этом по фактору А и F в группе успешных лидеров организации наблюдаются противоположные значения. В частности, у деструктивных руководителей значение фактора А ниже средних значений, а в группе успешных лидеров организации – выше средних, а по фактору F наоборот, деструктивные – выше, успешные – ниже.

Интерпретируя полученные данные, необходимо отметить, что результаты исследования коммуникативных качеств с помощью 16-факторного опросника хорошо согласуются с данными, полученными при исследовании мотивационных характеристик личности деструктивного руководителя. Этот факт подтверждает предположение о том, что о личности деструктивного руководителя необходимо судить не по отдельным свойствам, а по сочетанию свойств, относящихся к различным сферам личности, в том числе к эмоционально-волевой и интеллектуальной.

Как следует из данных, приведенных в табл. 1, у деструктивных руководителей значение по фактору С, O и Q<sub>3</sub> ниже средних значений, а фактору Q<sub>4</sub> – выше. Более того, по этим факторам наблюдаются противоположные по степени выраженности значения в группе успешных менеджеров. Особенности эмоционально-волевой сферы личности руководителей, склонных к деструктивному лидер-

ству, являются следующие характеристики: эмоциональная неустойчивость, подверженность чувствам, переменчивость в настроении и отношениях (фактор С), неуверенность в себе (фактор О), низкий самоконтроль, недостаточный уровень интеграции, организованности и обдуманности, склонность следовать своим побуждениям, не считаясь с социальными требованиями (фактор Q3), напряженность, беспокойство, неспособность остановиться, обдумать и оценить ситуацию (фактор Q4).

Что же касается интеллектуальной сферы личности деструктивных руководителей, то по сравнению с успешными лидерами организации для них характерно снижение уровня развития абстрактного интеллекта (фактор В). Более того, анализ данных, представленных в табл. 1, свидетельствует о том, что деструктивные руководители по степени выраженности продуктивности умственной деятельности достоверно отличаются от успешных, т. е. для первой категории руководителей менее характерны способность к систематизации, устойчивость внимания, логическое мышление, наблюдательность, способность к установлению закономерностей на основе операций анализа и синтеза. При этом если для успешных руководителей характерен высокий уровень развития продуктивности умственной деятельности, то для руководителей, склонных к деструктивному стилю лидерства, значение этого показателя интеллектуальной сферы личности находится в области ниже средних значений.

Более глубоко психологическую причину деструктивного руководства позволяют раскрыть данные, полученные с помощью методики СМИЛ в комплексе с результатами исследования, выявленными по другим методикам. Так, оценка шкал достоверности (L, F, К) позволяет заключить, что если для успешных руководителей характерна нормальная реакция на процедуру обследования, то у деструктивных руководителей выявлены признаки трудности адаптации. Целостная оценка профиля, в котором наблюдается пик на 4-й, 6-й, 9-й шкалах в сочетании с повышением на 3-й, 7-й и 8-й шкалах свидетельствует о том, что для деструктивных руководителей характерен стенический тип реагирования с признаками дезадаптации. Такие личности склонны к антисоциальной направленности, к подавлению других людей, враждебно настроены к окружающим. Из-за своего упрямства они трудно поддаются корректировке поведения. Выраженная ригидность способствует кумуляции негативного опыта. Сочетание пиков на 6-й и 4-й шкале выше 70 Т отражает акцентуацию взрывного типа с тенденцией к психопатоподобным взрывным агрессивным неконтролируемым реакциям. Сочетание пика на 4-й шкале с повышением на 3-й

усиливает эмоциональную негативную реакцию в напряжённых ситуациях по типу «самовзвинчивания». Более того, такое сочетание резко усложняет коррекцию поведения деструктивных руководителей. Сочетание пиков на 4-й, 6-й, 9-й шкалах с подъёмом на 8-й шкале ещё больше усиливает риск агрессивного поведения и уменьшает успешность коррекции поведения, так как у этих руководителей имеется сложившееся убеждение в несправедливости и враждебности по отношению к ним окружающих. Это же убеждение является основой для оправдания своих агрессивных действий в их собственных глазах. При этом переубедить деструктивных руководителей невозможно, так как мнение других для них незначимо. Сочетание пика на шкале 9 с подъёмом на 4-й и 3-й шкалах обуславливает нецеленаправленную хаотическую активность, механизм возникновения которой связан с подражанием деструктивного руководителя своему кумиру, как правило, авторитарной личности. При этом наблюдается снижение критичности, самоконтроля с признаками авантюризма. Вероятность описанного дезадаптивного типа поведения у деструктивных руководителей усиливается ввиду недостаточного развития у них интеллекта.

Следовательно, деструктивные руководители – это акцентуированные личности с ярко выраженными признаками дезадаптации по гиперстеническому психопатоподобному эксплозивному типу.

Обобщая данные, представленные в литературных источниках, и собственные результаты исследования, можно разработать описательную модель или психологический портрет деструктивных руководителей, которые являются бездарными руководителями, приводящими организации к краху. Описательная модель руководителя, склонного к деструктивному руководству, представлена в табл. 2.

## Описательная модель личности деструктивного руководителя

Структурный компонент личности	Особенности личности
Направленность	Эгоистические устремления, стремление к господству, слаборазвитые моральные качества
Опыт	Некомпенсируемая профессиональная некомпетентность руководителя, некорректируемая коммуникативная некомпетентность
Способности	Низкая степень выраженности способности к социальному творчеству, способности принимать решения, способности к раннему выявлению угроз, неустойчивость к деструктивным воздействиям
Стиль руководства	Переход от одной крайности к другой в руководстве людьми, что проявляется, то в неоправданном контроле, носящем характер психологического террора, то в пренебрежении контролем, то в фамильярном, то в чрезмерно официальном отношении с подчиненными, в непредсказуемости поведения деструктивного руководителя.

## Список литературы

1. Адлер А. Мотив власти // Наука жить. — Киев, 1997. — С. 235–241.
2. Белов В.В. Организационная одарённость. — СПб., 2008.
3. Бендас Т.В. Психология лидерства. — СПб., 2008.
4. Крамник В.В. Социально-психологический механизм политической власти. — Л., 1991.
5. Лехан В.Н., Канюка Г.С., Губарь И.А. Методические аспекты психологического обучения руководителей здравоохранения // Актуальні аспекти і тенденції розвитку соціально-медичної освіти в Україні: Зб.ст. / під ред. О.П. Татаровського, Т.О. Бажан. — Дніпропетровськ, 1997. — С. 125–128.
6. Материалы XII Европейского конгресса по психологии труда и организационной психологии // Психологический журн. — 2006. — Т. 27. — С. 124–141.
7. Машков В.Н. Практика психологического обеспечения руководства, управления, менеджмента. — СПб., 2005.
8. Разаускас Р. 15 признаков слабого руководителя // ЭКО. — 1982. — № 1.
9. Самыгин С. И., Столяренко Л.Д. Психология управления. — Ростов н/Д, 1997.
10. Фрейд. З. Введение в психоанализ: лекции. — М., 1989.
11. Фромм Э. Бегство от свободы. — М., 1990.
12. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. — СПб., 2006.
13. Шепель В.М. Управленческая психология. — М., 1993.
14. Greenleaf R.K. (2002) Servant-leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness (L.C. Spears, Ed.).

## Сведения об авторах

**Авдиенко Геннадий Юрьевич** – кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, e-mail: [dekanat@psy-lgu.spb.ru](mailto:dekanat@psy-lgu.spb.ru)

**Беженуца Елена Николаевна** – заместитель директора по работе с персоналом, ООО «Пеликан-Трейд», e-mail: [i-kunitsyna@yandex.ru](mailto:i-kunitsyna@yandex.ru)

**Белов Василий Васильевич** – кандидат медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой «психология», Санкт-Петербургская академия управления и экономики, e-mail: [dekanat@psy-lgu.spb.ru](mailto:dekanat@psy-lgu.spb.ru)

**Бойко Евгения Анатольевна** – кандидат психологических наук, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, e-mail: [evbojko@mail.ru](mailto:evbojko@mail.ru)

**Волчек Ольга Дмитриевна** – кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский Институт Гуманитарного образования, e-mail: [volchekod@mail.ru](mailto:volchekod@mail.ru)

**Головешкин Иван Дмитриевич** – ассистент кафедры психологии развития и образования, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, e-mail: [gid250677@mail.ru](mailto:gid250677@mail.ru)

**Дессау Виктория Анатольевна** – психолог, аспирантка кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, e-mail: [des1905@mail.ru](mailto:des1905@mail.ru)

**Клопова Ольга Владимировна** – аспирант кафедры общей и прикладной психологии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, преподаватель Уральского техникума экономики и права, e-mail: [dekanat@psy-lgu.spb.ru](mailto:dekanat@psy-lgu.spb.ru)

**Короткина Елена Дмитриевна** – кандидат психологических наук, доцент, Тверской государственный университет, e-mail: [irina040776@mail.ru](mailto:irina040776@mail.ru)

**Куницина Ирина Анатольевна** – кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, e-mail: [i-kunitsyna@yandex.ru](mailto:i-kunitsyna@yandex.ru)

**Маклаков Анатолий Геннадьевич** – доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, e-mail: [mag304@mail.ru](mailto:mag304@mail.ru)

**Мироненко Ирина Анатольевна** – доктор психологических наук, доцент, психолог, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина. e-mail: [mironenko\\_i@mail.ru](mailto:mironenko_i@mail.ru)

**Прокофьева Виктория Альбертовна** – кандидат психологических наук,

доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,  
e-mail: [dekanat@psy-lgu.spb.ru](mailto:dekanat@psy-lgu.spb.ru)

**Сочивко Дмитрий Владиславович** – профессор кафедры юридической психологии и педагогики Академии ФСИН России, доктор психологических наук.

**Тоболевич Ольга Анатольевна** – старший преподаватель кафедры социальной психологии и социальной работы Академии ФСИН России, кандидат психологических наук.

**Фатиев Никита Игоревич** – профессор, доктор философских наук, кафедра философии и культурологии, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов

## Требования к научным статьям

К публикации в Вестнике Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина (серия психология) принимаются статьи, отражающие широкий спектр проблем общей, медицинской, социальной и педагогической психологии, психологии развития и труда, психофизиологии.

Обязательным условием публикации результатов научных работ для кандидатских исследований является наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий.

Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке. Редакция журнала оставляет за собой право отбора статей для публикации.

### Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

#### 1. Статья

Объем статьи не менее 18 и не более 26 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Times New Roman Cyr, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

Примечания оформляются в виде постраничных сносок в автоматическом режиме Word.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [5: с. 56–57]. Список литературы (по алфавиту) помещается после текста статьи.

Фамилия автора печатается в правом верхнем углу страницы над названием статьи.

В левом верхнем углу страницы над названием статьи печатается присвоенный статье УДК.

#### 2. Автореферат

Автореферат содержит:

- название статьи и ФИО автора – на русском и английском языках.
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом 300–350 знаков с пробелами.
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языках.

### **3. Сведения об авторе**

Содержат сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью, место работы и занимаемая должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований, редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакционные (не меняющие смысла) изменения в авторский оригинал.

При передаче в журнал рукописи статьи для опубликования презюмируется передача автором права на размещение текста статьи на сайте журнала в системе Интернет.

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

*Редакционная коллегия:*

196605, Санкт-Петербург,

г. Пушкин, Петербургское шоссе, д. 10

тел. (812) 479-90-34

*E-mail:* [vestnik\\_lgu@list.ru](mailto:vestnik_lgu@list.ru)

*Научный журнал*

**Вестник  
Ленинградского государственного университета  
имени А. С. Пушкина  
№2**

**серия психология**

Редактор *В. Л. Фурштатова*  
Технический редактор *Е. Ю. Березина*  
Оригинал-макет *Е. Ю. Березиной*

---

Подписано в печать 30.09.2009. Формат 60x84 1/16.  
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.  
Усл. печ. л. 9,5 Тираж 500 экз. Заказ № 425

---

Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина  
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10

---

РТП ЛГУ 197136, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 25а