

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени А. С. ПУШКИНА

# **ВЕСТНИК**

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

*Научный журнал*

**№ 3  
Т.5. Психология**

Санкт-Петербург  
2012

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

***Научный журнал***

**№ 3 (Том 5) 2012**  
Психология  
**Основан в 2006 году**

---

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

*Редакционная коллегия:*

В. Н. Скворцов, доктор экономических наук, профессор (главный редактор);  
Л. М. Кобрин, 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

**Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов,  
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты  
диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук,  
определенный Высшей аттестационной комиссией  
Министерства образования и науки Российской Федерации**

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-39790**

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](http://www.lengu.ru)

© Ленинградский государственный  
университет (ЛГУ)  
имени А. С. Пушкина, 2012  
© Авторы, 2012

## Содержание

### ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИИ

*И. А. Мироненко*

О мотивах и проблемах интеграции  
русской психологии в мейнстрим ..... 5

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*А. Г. Маклаков, С. В. Мышкина*

Психологические особенности студентов  
различных национальностей как субъектов  
учебной деятельности в педагогическом вузе ..... 17

*Е. А. Трошина*

Психологические особенности детей младшего школьного  
возраста как субъектов учебной деятельности..... 30

*Г. Ю. Авдиенко*

Социально-психологическая комфортность субъекта обучения  
как психологический феномен ..... 37

### КОНСУЛЬТАТИВНАЯ И КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Е. Ю. Коржова*

Личностные особенности переживания психотравмирующего  
опыта и субъективная картина жизненного пути  
(на примере современных осетин) ..... 42

*Д. Л. Шукуров*

Имя Отца в психоаналитическом дискурсе Жака Лакана..... 51

*С. В. Духновский*

Особенности дисгармонии  
в различных формах межличностных отношений ..... 60

### АКМЕОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*И. Е. Барышникова*

Профессиональная компетентность:  
виды, структура и современные подходы ..... 69

*О. В. Малова*

Особенности самореализации людей с продуктивной  
и непродуктивной стратегиями профессионального развития ..... 81

*А. В. Лесик*

Особенности ценностно-смысловых основ профессиональной  
идентичности в различных профессиях ..... 93

*Сведения об авторах*..... 105

## Contents

### THEORETICAL PSYCHOLOGY

*Mironenko I. A.*

Russian psychology facing a challenge  
to join international mainstream: targets and constrains ..... 5

### PSYCHOLOGY OF EDUCATION

*Maklakov A. G., Myshkina S. V.*

Psychological characteristics of students from different nationalities  
as subjects of training activities in the pedagogical university ..... 17

*Troshyna E. A.*

Psychological characteristics of children of primary school  
age as the subjects of learning activities ..... 30

*Avdienko G. Y.*

Psychological phenomenon  
of educational subject's socio-psychological comfort..... 37

### PSYCHOLOGICAL COUNSELLING AND PSYCHOTHERAPHY

*Korjova E. Yu.*

Personality impact on posttraumatic experience  
and subjective life span representation  
(the example of modern ossetians) ..... 42

*Shukurov D. L.*

The name of Father in the Jacques Lakan's  
psychoanalytic discourse ..... 51

*Duhnovsky S. V.*

Features of disharmony  
in different forms of interpersonal relations ..... 60

### WORK PSYCHOLOGY AND HUMAN FACTORS

*Baryshnikova I. E.*

Professional competence:  
types, structure and modern approaches ..... 69

*Malova O. V.*

Self-realization of people with productive  
and nonproductive strategies of professional development ..... 81

*Lesik A. V.*

Features of value and semantic bases  
of professional identity in different occupations..... 93

*Information about authors*..... 105

# ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9.015 (470 + 571)

*И. А. Мироненко*

## **О мотивах и проблемах интеграции российской психологии в мейнстрим**

В статье анализируются причины и последствия «глобалистических» (интеграционных) и «контрглобалистических» (изоляционистских) тенденций российских ученых по отношению к мейнстриму. Показано, что мотивы и проблемы интеграции, определяющие отношение психологов к мейнстриму, оказываются существенно различными в зависимости от теоретико-методологических ориентаций ученых. Различные теоретико-методологические ориентации российских психологов анализируются в контексте проблемы места и значения российской психологии в мировой науке. Описаны мотивы и проблемы интеграции, характерные для выделяемых «интеллектуальных пространств» российской психологии.

The paper addresses problems in contemporary Russian psychology development. Russian psychology now faces a challenge to join international mainstream after decades of isolation. It is shown that the motives and problems of integration, determined by the attitudes of psychologists to the mainstream, are substantially different depending on the theoretical and methodological orientations of scientists. Different theoretical and methodological orientations of Russian psychologists are analyzed in the context of the place and importance of the Russian psychology in world science. The motivation and integration issues specific to different theoretical orientations of Russian psychologists are described.

*Ключевые слова:* мейнстрим, мировая наука, интеграция, изоляционизм, теоретико-методологические ориентации.

*Key words:* Russian psychology, international science, Activity theory, psychology in Russia in Post-soviet period.

Вопрос о месте российской психологии в мировой науке и неразрывно с ним связанный вопрос об интеграции в мировой мейнстрим сегодня мало кого оставляют равнодушными, тем более что формальные оценки результатов деятельности отдельных российских ученых и коллективов все в большей степени привязываются к

наличию или отсутствию публикаций в иностранных журналах и ссылок в них на труды россиян. Адекватность такого рода критериев, как и в целом необходимость жесткой ориентации на мейнстрим, закономерно вызывают сомнения среди российских психологов и требуют анализа, который представлен в ряде публикаций [7, 9, 10, 13–20], среди которых мы особо отметим работы А. В. Юревича, где проблема путей интеграции и применимость вышеназванных критериев для оценки деятельности российских ученых рассмотрены в широком контексте социальных процессов, происходящих в профессиональном сообществе [14–19].

А. В. Юревич отмечает, что в настоящее время среди российских психологов имеют место как «глобалистические», интеграционные, так и «контрглобалистические», изоляционистские, тенденции: «Прямолинейный западцентризм, предписывающий российской науке интегрироваться в западную путем стирания национальных особенностей российской науки дополнился столь же прямолинейным игнорированием необходимости примыкать к мировому мейнстриму» [15, с. 55].

Более того, в настоящее время «контрглобалистические» тенденции в российской психологической науке усиливаются: «Патриотическая волна последних лет, как водится у нас, принеся антизападнические настроения, породила новые установки в отношении интеграции отечественной науки в мировой мейнстрим. Наиболее радикальные из таких установок состоят, например, в том, что нам нет нужды стремиться к интеграции в западную науку, – напротив, ей надлежит проявлять большее внимание к российской науке; ...не нам следует учить иностранные языки, чтобы публиковаться в международных журналах, а зарубежным ученым надлежит изучать русский, чтобы читать российские научные журналы и т. п.» [15, с. 55].

Трудно не согласиться с выводом А. В. Юревича: «Очевидна неадекватность обоих видов прямолинейности, напоминающих два крайних положения маятника, и, соответственно, необходимость как сохранения наиболее плодотворных национальных особенностей российской науки, так и ее интеграции в мировой мейнстрим, т. е. целесообразность соблюдения ... принципа *оптимума интеграции*» [15, с. 55]. Однако каким должен быть этот оптимум, что следует учитывать при попытках определить этот оптимум, – остается предметом дискуссии. По этому вопросу я и хочу поделиться своими соображениями.

Зачем российской психологии интеграция в мейнстрим? Зачем и кому это нужно (или не нужно) в разнородном российском профессиональном сообществе? Какие идеалы и какие интересы стоят за «глобалистическими» и «контрглобалистическими» тенденциями? Попробуем выделить в нашем профессиональном сообществе группы, интересы и идеалы которых представляются более-менее однородными в отношении интеграции с мейнстримом.

В литературе уже обсуждалось различное отношение к мейнстриму отдельных типов ученых: «местников» и «космополитов» (У. Корнхаузер [22]); «цеховиков», научное знание производящих, и «презентаторов» (Ю. М. Плюснин [12]). Мы не будем рассматривать подобные типологии, применимые к представителям любой науки, любой страны и любого времени, а примем за основание для разделения российских психологов на группы в контексте вопроса об интеграции в мейнстрим особенности их теоретико-методологических ориентаций.

Какие же группы, какие «интеллектуальные пространства» представляется возможным сегодня выделить в российском профессиональном сообществе? Какова структура этого сообщества в контексте нашей проблемы?

Современное нам профессиональное сообщество сложилось на основе советской психологической науки, которая в 60–80-х гг. XX века достигла состояния парадигмы<sup>1</sup>. С падением советского государства были сняты идеологические и другие искусственные барьеры на пути развития психологии, которая в советское время отчасти насильственно удерживалась в русле монометодологического течения, естественно-научного по своей ориентированности и основанного на марксистской философии с приоритетом фундаментальных теоретико-методологических исследований.

---

<sup>1</sup> «В результате многолетней работы в русле единой системы в советской психологии сложился общий методологический каркас, который выступал в качестве парадигмы, задающей направления развития, нормы и стратегию проведения исследований. Этот каркас обеспечивал интеграцию и систематизацию данных, полученных учеными, представляющими различные подходы и отрасли. Методологическое единство и системность организации советской психологии не только не исключали разнообразия различных теоретико-эмпирических подходов и концепций и их полемику, но наоборот, обеспечивали возможность сопоставления данных, полученных в рамках разных школ, существующих в едином методологическом пространстве». (Психологическая наука в России в XX столетии, ИП РАН, 1997).

В это же время перед психологами открылись новые горизонты профессиональной деятельности, хорошо обеспеченный финансово рынок психологических услуг. На фоне сворачивания программ фундаментальных исследований произошел бум в области психологического образования и психологической практики, который с неизбежностью сопровождался радикальными изменениями в подготовке специалистов и выходом на рынок психологических услуг людей, уже никак не связанных с советской российской психологической школой. Разнообразие форм и содержания подготовки психологов специально отмечается в монографии «Психологическая наука в России в XX столетии» института психологии РАН как существенная характеристика постперестроечного периода в развитии психологии в России.

Таким образом, большая часть современного российского психологического сообщества к парадигме, сложившейся в советской психологии, прямого отношения уже не имеет. Достаточно вспомнить, что в 1984 г. психологов в России выпускали три университета (девять в СССР) и в весьма ограниченном количестве, а в 90-х годах уже более 300 вузов России ежегодно выпускали более 5000 психологов.

Какая часть современного профессионального сообщества владеет *той* теорией и методологией? Очень небольшая. Фактически, овладеть *той* теорией и методологией можно было, только приняв ее «из рук в руки» от учителей, учитывая то, какую роль играла в психологическом образовании в советский период устная традиция, когда психологи не учились по учебникам, а монографии, по которым они учились, были написаны «эзоповым» языком. Тексты наших классиков, за редким исключением, не «открываются» при прочтении случайным человеком, они писались в расчете на герменевтику, на чтение совместно с учителем, о чем неоднократно писалось в литературе.

*Той* теорией владеет сегодня очень небольшая часть профессионального сообщества, те, кто был этому специально обучен. При этом не все из этих людей остаются на прежних методологических позициях, так что численность этой группы не только невелика – она уменьшается. Тем не менее, первая группа, которую мы выделяем здесь, – группа последователей субъектно-деятельностного подхода. Она немногочисленна, что не уменьшает ее значимости в контексте обсуждаемой проблемы.



Как классифицировать остальных? С крушением парадигмы на фоне сочетания процессов слияния с мировой наукой и разрушения единства отечественного профессионального сообщества российская психология вступила в фазу системного кризиса, так что кажется уместным цитировать слова Н. Н. Ланге, сказанные почти сто лет тому назад: «...крайнее разнообразие течений, отсутствие общепризнанной системы науки, огромные принципиальные различия между отдельными психологическими школами... Ныне общей, т. е. общепризнанной системы в нашей науке не существует. ...Психолог наших дней подобен Приаму, сидящему на развалинах Трои» [4, с. 110].

В отличие от известного кризиса мировой науки, после перестройки в России оригинальные новые, яркие направления немногочисленны. Доминировала, особенно в 90-е годы, ориентация на те или иные направления в зарубежной науке. Мы назовем их последователей «западниками» и выделим в отдельную группу.

Из новых оригинальных, российских по природе направлений, развившихся в постперестроечный период, назовем христианскую православную, или религиозно-философскую, психологию, которая мощно развивается сейчас, продолжая традиции направления, существовавшего в России в досоветский период.

Таким образом, мы выделяем три группы ученых, три «интеллектуальных пространства»:

- 1) последователи субъектно-деятельностного подхода;
- 2) последователи национально специфических теорий («славянофилы»);
- 3) последователи зарубежных школ («западники»).

Заметим, что структура, которая у нас получилась, в большей степени напоминает структуру направлений развития психологии в России в досоветский период, как ее описывает В. А. Кольцова [5, 6]:

- 1) естественно-научное направление («экспериментальная психология»), на основе которого в дальнейшем развивалась психология в советский период;
- 2) эмпирическая психология, для которой характерна ориентация в большей мере не на национальную традицию, а на современные ученым данного направления европейские концепции и методы исследования психического;
- 3) религиозно-философская психология, основанная на идеях и положениях русской богословской и религиозно-философской мысли.

Рассмотрим вопрос об интересах, идеалах и проблемах интеграции с мейнстримом, имея в виду наше разделение на «интеллектуальные пространства» российского профессионального сообщества.

«Западники». Те, кто ориентируется на западные теории глобалистического толка. Именно эта группа составила основную массу лавинообразного приращения психологического сообщества в 90-е, что в немалой степени объясняется мощным выбросом переводных зарубежных учебников на рынок психологического образования, который бурно разрастался в тот период.

Нарастание контрглобалистических тенденций в современной России отчасти имеет в основе разочарование многих из этих людей, которое постигло их при попытке выхода на Запад. Их исследования на Западе не вызывают интереса, журналы их не печатают. И дело не в том, что Западу неинтересна жизнь в России, а в том, что уровень многих статей не соответствует требованиям журналов. Это неудивительно, так как существенная часть этой группы ученых изучала иностранные теории по переводным учебникам и пересказам, современных западных журналов не читала и потому не может соответствовать сложившемуся там дискурсу. Можно согласиться с А. В. Юревичем, что «скрытая» от Запада советская психология была Западу более интересна, чем современная, «широко открывшаяся ему», однако, причина интереса – не в скрытости – открытости, а в том, что мы Западу показываем.

Многие из тех, кто в 90-е ориентировался на западные школы, сегодня ищут новые идеалы. Однако примеров успешной интеграции среди «западников» достаточно много, и если говорить о публикациях в иностранных журналах как о показателе качества работы ученого, в отношении данной части нашего сообщества этот показатель представляется адекватным.

Растущей численностью отличается другая часть профессионального сообщества, которую мы обозначили здесь как «славянофилы». Христианская православная, или религиозно-философская, психология, ряды сторонников которой сегодня ширятся, развивает традиции, заложенные в российской психологии досоветского периода. Это совершенно оригинальное направление в мировой науке, тесно связанное с российской культурой, ориентированное в своей практике на обширный российский рынок, а в своей теории основывающееся преимущественно на русскоязычных источниках и апеллирующее к российской ментальности.

Глобалистических тенденций среди представителей этого направления не наблюдается. Контрглобалистические – сильные. Применительно к данному направлению публикации в иностранных журналах, конечно же, адекватным показателем качества не являются, и неясно, стоит ли ставить сейчас задачу «прорыва» на западный рынок.

В то же время, в перспективе кажется вполне возможной востребованность этого направления в мейнстриме. Известно, что те представители российской религиозно-философской мысли, которые были высланы из страны в 1922 г., оказали существенное влияние на развитие мировой науки, в частности, на развитие экзистенциализма.

Последователи субъектно-деятельностного подхода. Что определяет глобалистические и контрглобалистические тенденции применительно к этой группе ученых?

Рассмотрим доводы «за» интеграцию. Во-первых, именно исследования в русле субъектно-деятельностного подхода в максимальной степени соответствуют представлениям зарубежных коллег о российской психологии, их ожиданиям. Общеизвестно, что для Запада российская психология – это, прежде всего, труды Л. С. Выготского и А. Р. Лурии: «...образ российской / советской психологической науки, сформировавшийся на Западе. ...можно обозначить как представление о том, что российская психология – это труды таких ее корифеев, как Л. С. Выготский и А. Р. Лурия» [16, с. 79].

И именно к этому направлению («Activity Theory») сохраняется и даже растет устойчивый интерес. В литературе отмечается, что с годами интерес зарубежных психологов к работам Выготского только возрастает, что проявляется в росте индекса цитирования его работ. По данному показателю он в последние годы опередил многих классиков зарубежной психологии [16, 21].

Таким образом, во-первых, ученых, работающих в русле субъектно-деятельностного подхода, на Западе готовы услышать. Во-вторых – им есть, что сказать. У российских психологов есть все основания для полноценного участия в диалоге с Западом. Классические теории, известные на Западе, прежде всего, теория Л. С. Выготского, развивались и на родной почве, и развитие это было иным, нежели на Западе, и, возьму на себя смелость сказать, российские психологи продвинулись здесь значительно дальше зарубежных коллег. Так, теория Л. С. Выготского, признанная

зарубежными коллегами, воспринимается ими в основном лишь в части описанного им механизма овладения культурой, но не в части понимания подлинно решающей роли культуры в формировании личности, революционного пафоса этой теории: «...культурно-историческую концепцию Выготского мог создать только человек, живший в эпоху революционных перемен, атеист, свято веривший в возможность "формирования нового человека" в рамках марксистской психологии, т. е. исповедовавший иудейско-христианскую идею мессианства в ее новой сайентистской форме» [11, с. 141].

Помимо диалога в области известных западному читателю теорий представляет интерес обсуждение ряда теорий, сложившихся в русле субъектно-деятельностного подхода, которые в России справедливо полагают классическими, и которые остаются на Западе практически неизвестными. Прежде всего, я назову теорию Б. Г. Ананьева [1–3], содержание которой относится к областям, остро актуальным сегодня на Западе [8, 23]: Life-Span Human Development, Personality Impact on Psycho physiological functions, etc.

Таким образом, интеграция с мейнстримом данного направления в современной российской науке, как представляется, мейнстримом максимально востребована и его обогатила бы.

Нужна ли эта интеграция российским ученым? Возьму на себя смелость сказать, что *для того, чтобы субъектно-деятельностный подход мог развиваться дальше, он должен быть интегрирован в мейнстрим, только так может развиваться российская психология.* В самой России сегодня нет необходимых ресурсов, нет соответствующего социального заказа на фундаментальные теоретические разработки такого уровня и такой направленности, нет соответствующих людских ресурсов. Возможно, мы, окончившие университеты до перестройки, – последнее поколение, которое научено понимать эти тексты, владеть этим языком, этим понятийным аппаратом. За нами слой стремительно истончается. Много ли желающих учиться субъектно-деятельностному подходу в современной России? Не думаю, что даже в лучших университетах, сохранивших преподавательский состав, владеющий теорией и методологией субъектно-деятельностного подхода, студенты хотят заниматься этой проблематикой. Это направление было актуально в другой стране, с другой культурой и другой ментальностью, в других университетах.

Если мы не обеспечим вхождение разработок субъектно-деятельностного подхода в мейнстрим, тех концепций, которые пока не вошли туда, их, скорее всего, ждет судьба артефактов ушедшей цивилизации. На наш взгляд, интеграция – это вопрос профессиональной состоятельности последователей субъектно-деятельностного подхода и их долга перед учителями.

Однако было бы неправдой сказать, что в группе ученых, развивающих субъектно-деятельностный подход, явно доминируют интеграционные тенденции. Представляется, что дело в том, что именно применительно к работам данного направления стратегия интеграции сопряжена с максимальными тактическими трудностями. Языковая проблема здесь предстает как проблема перевода понятийной системы нашей научной школы, понятийной системы максимально сложной и изощренной, над которой целенаправленно работали лучшие умы советской психологии, – в построенную по совсем иным правилам понятийную систему мейнстрима. Достаточно указать на трудности перевода ключевого понятия «субъект». Перевод данного понятия как «subject» (к сожалению, это случается часто) приводит к немедленному обесмысливанию текста в силу несовпадения семантических полей, расхождения смыслов, приписываемых понятию в текстах российской психологической школы и значения понятия subject в англоязычных текстах: предмет анализа, кто-либо, на кого оказывается какое-то воздействие...

Решение проблемы перевода предполагает осуществление особой герменевтики. Нужно понятно, на их профессиональном языке, объяснить западным коллегам суть наших теорий (что и по-русски не просто). Но другого пути нет.

Тактика движения к интеграции требует отдельного обсуждения, но соответствующая стратегия в контексте развития субъектно-деятельностного подхода представляется необходимой.

В ситуации имеющего место разнообразия «интеллектуальных пространств» российского профессионального сообщества ответ на вопрос об «оптимуме интеграции», сочетании национально специфического и интернационального в российской психологии, не может быть однозначным или, тем более, формальным. В поисках «оптимума интеграции» представляется необходимым учитывать особенности теоретико-методологических ориентаций сообществ ученых, в большей или меньшей степени на мейнстрим ориентированных, так как мотивы, проблемы и сопутствующие факторы в зависимости от этих ориентаций оказываются существенно различными.

Однако вопрос о месте российской психологии в мировой науке не сводится к формальным показателям качества работы ученых. Сегодня он является ключевым для профессионального самоопределения российского психолога, с начала своей профессиональной подготовки активно ассимилирующего продукцию зарубежной иноязычной науки и в то же время в подавляющем большинстве говорящего и пишущего только по-русски.

Уточним, что под «мировой психологией» мы понимаем «мировой мейнстрим развития научного знания, русло которого сформировалось на Западе» (выражение А. В. Юревича), который, по нашему мнению, представляет собой объективную реальность современного мира, где психология стала массовой профессией, где люди живут и работают, переезжая из страны в страну.

Понятие же «российская психология», можно трактовать по-разному. Под «российской психологией» можно понимать научное психологическое знание, порожденное и развитое в России, можно – профессиональное сообщество в современной России.

Применительно к российской психологии как научному знанию вопрос о ее месте в мировой науке – это, во-первых, вопрос о том влиянии, которое оказали на ход развития мировой науки интегрированные в ее контекст российские теории, а во-вторых, вопрос о причинах и следствиях того, что другие оригинальные российские теории недостаточно интегрированы в интернациональный контекст, недостаточно известны вне России.

Если под российской психологией понимать профессиональное сообщество современной России, все выглядит иначе. Это сообщество в 90-х годах за короткий период выросло в численности в тысячи раз. Такой бурный количественный рост не мог не сопровождаться падением качества образования (в массе) и – в массе же – сменой ориентации от сложных фундаментальных теоретических построений отечественной науки к западным теориям, в доступной форме представленным в переводных учебниках и обращенным к запросам востребованной обществом психологической практики.

Российская психологическая наука как одна из великих школ XX в. переживает время драматического разлома. Для российского профессионального сообщества это период роста с сопутствующими ему проблемами, характерными для развивающихся стран. Российская психологическая наука и российское психологическое сообщество – множества расходящиеся. Сегодня эти множества

еще пересекаются – на той элитарной части сообщества, которая приняла наследие учителей из рук в руки и продолжает его развитие, в новых условиях и по-новому.

Тенденция к своего рода «частичной изоляции» от мейнстрима, о которой говорит А. В. Юревич, отказ от активного участия в англоязычном мейнстриме представляются опасными. Может ли в современном мире существовать наука вне мейнстрима? В течение какого времени? Не станет ли «частичная изоляция» башней из слоновой кости, отрезанной от источников жизнеобеспечения, от притока свежих сил, от массовой психологической практики и образования в самой России?

### Список литературы

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М., Наука, 1977.
2. Ананьев Б. Г. Теория ощущений. – Л.: ЛГУ, 1961.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Л., 1968.
4. Ланге Н. Н. Психология // Итоги науки. Т. VIII. С. 110. цит. по: Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Собр. соч.: в 6 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982.
5. Кольцова В. А. Системный подход и разработка проблем истории отечественной психологической науки // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 2. – С. 6–18.
6. Кольцова В. А. и др. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. – М., 1997.
7. Мироненко И. А. Биосоциальная проблема в современной психологии и перспективы развития отечественной теории // Психологический журнал. – Т. 26. – № 1. – 2005. – С. 88–94.
8. Мироненко И. А. Методология Б. Г. Ананьева в свете современного развития мировой психологической науки // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 151–160.
9. Мироненко И. А. Отечественная психология и вызов современности // Журавлев А. Л., Юревич А. (ред). Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – С. 249–267.
10. Национальная гуманитарная наука в мировом контексте: опыт России и Польши / отв. ред. Е. Аксер и М. Савельева. – М.: ИД Гу-ВШЭ, 2010.
11. Петренко В. Ф. Школа А. Н. Леонтьева в семантическом пространстве психологической мысли // Методология и история психологии. – 2007. – Т. 2. Вып. 4. – С. 138–156.
12. Плюснин Ю. М. Эпистемология и стратегия научного поиска // Наука. Инновации. Образование. – М., 2007. – С. 74–95.
13. Сироткина И. Е, Смит Р. Психологическое общество и социально-политические перемены в России // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. Вып. 3. – С. 73–90.
14. Юревич А. В. Вносить или выносить? К проблеме оценки вклада российской социогуманитарной науки в мировую // Независимая газета. – № 233. – 27 окт. 2010. – С. 14.

15. Юревич А. В. Оптимум интеграции // Наука. Инновации. Образование. – 2010. – Вып. 9. – С. 45–56.
16. Юревич А. В. Российская психология в мировом мейнстриме // Методология и история психологии. – 2009. – Т. 4. – Вып. 3. – С. 76–89.
17. Юревич А. В. Социология психологии // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. – Вып. 3. – С. 43–56.
18. Юревич А. В. Социология психологического знания // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. – Вып. 3. – С. 57–72.
19. Юревич А. В., Цапенко И. П. Наука в современном российском обществе. – М.: Институт психологии РАН, 2010.
20. Ясницкий А. Изоляционизм советской психологии? Ученые, «импорт – экспорт» в науке и власть // Вопросы психологии. – 2011. – № 6. – С. 108–121.
21. Карпов Y. V. The Neo-Vygotskian approach to child development / Cambridge, 2005.
22. Kornhauser W. Scientists in industry conflict and accommodation. Berkeley: University of California Press, 1962.
23. Mironenko I. A. "Great Ideas" in Russian Psychology: Personality impact on Psychophysiological Functions and Causal approach to Self-determination // Psychology in Russia: State of the Art. Scientific Yearbook/ Ed. by Y. Zinchenko and V. Petrenko. Moscow: Russian Psychological Society, 2009. P. 225–238.



# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.923.2 – 057.87:97.015.3

*А. Г. Маклаков, С. В. Мышкина*

## **Психологические особенности студентов различных национальностей как субъектов учебной деятельности в педагогическом вузе**

Статья посвящена рассмотрению проблем адаптации студентов различных национальностей к условиям обучения в вузе. Показаны значимые различия в психологических характеристиках студентов русской и корейской национальностей, проживающих на территории России, и их роль в успешности обучения.

The article considers the problem of adaptation of students of different nationalities to the conditions of learning in high school, significant differences in psychological characteristics of students of Russian and Korean nationalities living in Russia and their role in the success of training are discussed.

*Ключевые слова:* субъект учебной деятельности, студенты русской и корейской национальностей, индивидуально-психологические особенности.

*Key words:* the subject of educational activity, students of Russian and Korean nationalities, personality features.

В настоящее время существует достаточно много исследований, посвященных различным проблемам студенчества. Вместе с тем, психологические особенности учащихся, являющихся представителями разных культур, и освоение ими учебной программы высшей школы освещены пока недостаточно широко.

Более того, в настоящее время все сильнее проявляются в системе национальных отношений тенденции, объясняемые стремлением различных диаспор возродить, сохранить и развивать свои культурные традиции, обычаи, язык и свою самобытность.

Заявленная в названии данной статьи проблема исследования изучалась на примере населения Сахалинской области. Сложившееся в Сахалинской области крупное организованное корейское сообщество составляет примерно 40 тысяч человек, то есть 6,5 % всего населения [6]. Свообразием зарождения и формирования корейской этнической общности на Сахалине является примером

этнической толерантности (не как терпимость к чужим взглядам и верованиям, а как образец жизненной способности переносить неблагоприятные воздействия тех или иных факторов окружающей среды). Однако следует отметить, что организация образовательного процесса требует изучения всех социальных факторов, а также индивидуально-личностных особенностей, влияющих на становление личности, которая формируется и под воздействием традиции, идей, идеалов, которые выработаны человечеством.

Исследование осуществлялось на базе Сахалинского государственного университета г. Южно-Сахалинск. Объектом исследования являлись студенты данного вуза, из них 80 студентов русской национальности и 80 студентов корейской национальности. Средний возраст исследуемых – 18 лет.

Для изучения психологических особенностей обследуемых были использованы следующие методики: многофакторный опросник личности Кэттелла, тест определения «Социально-психологической комфортности образовательной среды», многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» (разработан А. Г. Маклаковым и С. В. Чермяниным), а также показатели соответствия психического состояния общепринятой норме по шкалам, аналогичным тесту СМИЛ (MMPI).

Результаты исследования психологических особенностей студентов различных национальностей с использованием опросника Кэттелла позволили построить обобщенный психологический профиль личности студентов русской и корейской национальности, что помогло выделить личностные черты, наиболее выраженные у представителей той или иной этнической выборки

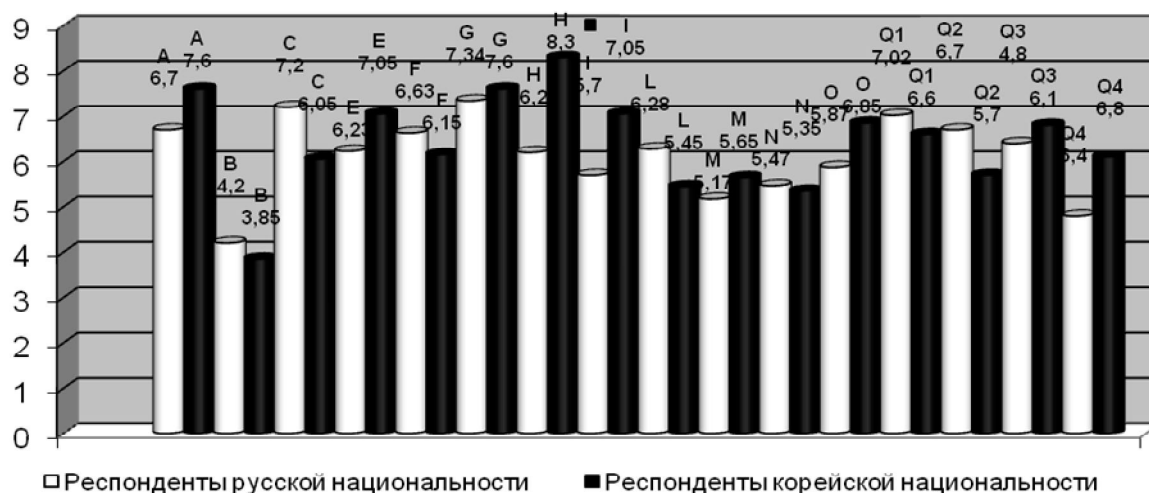


Рис. 1. Психологический профиль студентов русской и корейской национальности

Статистическая обработка показала наличие значимых различий между студентами русской и корейской национальности (табл. 1). Так, у студентов русской национальности следует выделить факторы теста Кеттелла, характеризующиеся более высокими показателями: С – «эмоциональная устойчивость – неустойчивость»; L – «доверчивость – подозрительность»; Q2 – «конформизм – нонконформизм». Незначительно повышены такие факторы, как А – «замкнутость – общительность»; В – «интеллект»; Е – «подчиненность – доминантность»; F – «сдержанность – экспрессивность»; Q1 – «консерватизм – радикализм»; G – «подверженность чувствам – высокая нормативность поведения»; М – «практичность – развитое воображение»; N – «прямолинейность – дипломатичность»; Q2 – «конформизм – нонконформизм»; Q3 – «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль». Фактор Q4 – «расслабленность – напряженность» – занижен.

Полученные данные позволяют предположить, что студенты русской национальности в целом достаточно эмоционально устойчивы, невозмутимы и даже самоуверенны. Кроме этого, студенты русской национальности характеризуются наличием развитых интеллектуальных интересов, аналитичностью мышления, стремятся обладать разноплановой и как можно более полной информацией, спокойно воспринимают новые взгляды. Они, как правило, общительны, самостоятельны, выдержаны, работоспособны, социальные контакты для них эмоционально значимы. Вместе с тем, данные по фактору L («доверчивость – подозрительность») могут свидетельствовать о проявлении у этой же категории студентов ревности, эгоцентричности, подозрительности и даже зависти к окружающим. В целом данная группа студентов характеризуется эмоциональной окрашенностью в общении, но в то же время у них могут отмечаться тенденции к завышению и переоценке своих возможностей.

В группе студентов корейской национальности более высокие показатели по выявлены по следующим факторам опросника Кеттелла: А – «замкнутость – общительность»; Е – «подчиненность – доминантность»; Н – «робость – смелость»; I – «жесткость – чувствительность»; О – «уверенность в себе – тревожность»; Q4 – «расслабленность – напряженность». Незначительно повышены такие факторы, как В – «интеллект»; F – «сдержанность – экспрессивность»; G – «подверженность чувствам – высокая нормативность поведения»; М – «практичность – развитое воображение»; N –

«прямолинейность – дипломатичность»; Q1 – «консерватизм – радикализм»; Q3 – «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль».

Полученные данные характеризуют студентов корейской национальности как людей общительных, открытых, готовых к сотрудничеству, живо откликающихся на различные общественные события, не боящиеся критики. Большинство студентов данной национальности характеризуются высокой способностью к соблюдению моральных норм и послушанием. При этом, наряду с проявлением смирения, данная группа студентов характеризуется наличием психической напряженности, тревожности и возбудимостью. Кроме этого, данной группе студентов свойственна независимость, смелость, склонность к романтизму, художественность восприятия мира, а также ранимость и впечатлительность.

Наличие значимых различий в психологических характеристиках студентов русской и корейской национальности определялись с помощью t-критерия Стьюдента. Результаты данного анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1

Наличие достоверных различий в психологических характеристиках студентов русской и корейской национальности по шкалам 16PF– опросника Кэттелла

| Фактор | Русские     |           | Корейцы |         | t-критерий Стьюдента | Достоверность различий |
|--------|-------------|-----------|---------|---------|----------------------|------------------------|
|        | M±m         | M±m       | M±m     | M±m     |                      |                        |
| 1. A   | 6,7±1,80    | 7,6±2,02  | 3,17    | p<0,001 |                      |                        |
| 3. B   | 4,2±1,27    | 3,85±1,39 | 1,47    | –       |                      |                        |
| 4. C   | 7,2 ±1,90   | 6,05±1,36 | 4,38    | p<0,01  |                      |                        |
| 5. E   | 6,23±2,29   | 7,05±2,09 | 2,33    | p<0,05  |                      |                        |
| 6. F   | 6,63 ± 2,37 | 6,15±2,27 | 1,29    | –       |                      |                        |
| 7. G   | 7,34±1,60   | 7,6±1,75  | 0,98    | –       |                      |                        |
| 8. H   | 6,2± 2,53   | 8,3±1,56  | 6,42    | p<0,001 |                      |                        |
| 9. I   | 5,7 ± 2,05  | 7,05±1,94 | 4,26    | p<0,001 |                      |                        |
| 10. L  | 6,28±1,92   | 5,45±1,84 | 2,81    | p<0,01  |                      |                        |
| 11. M  | 5,17±1,69   | 5,65±1,46 | 1,89    | p<0,1   |                      |                        |
| 12. N  | 5,47±1,72   | 5,35±2,30 | 0,38    | –       |                      |                        |
| 13. O  | 5,87±1,78   | 6,85±2,23 | 3,04    | p<0,01  |                      |                        |
| 14. Q1 | 7,02±1,71   | 6,6±1,47  | 1,67    | p<0,1   |                      |                        |
| 15. Q2 | 6,7±2,23    | 5,7±1,47  | 2,08    | p<0,01  |                      |                        |
| 16. Q3 | 4,8±1,49    | 6,1±1,74  | 1,67    | p<0,1   |                      |                        |
| 17. Q4 | 6,4±1,78    | 6,8±1,29  | 5,30    | p<0,001 |                      |                        |

Анализ личностных характеристик показывает, что у студентов русской национальности значимо выше показатели по таким факторам теста Кеттелла, как: С – «эмоциональная устойчивость – неустойчивость» ( $p < 0,01$ ), L – «доверчивость – подозрительность» ( $p < 0,01$ ). Соответственно, для выборки студентов русской национальности в сравнении со студентами характерна эмоциональная зрелость, выдержанность, лабильность, работоспособность, но в то же время они могут проявлять подозрительность, завышать свои возможности и переоценивать себя.

В выборке студентов корейской национальности по сравнению со студентами русской национальности выше показатели по таким факторам теста Кеттелла, как: А – «замкнутость – общительность» ( $p < 0,001$ ), Е – «подчиненность – доминантность» ( $p < 0,05$ ), Н – «робость – смелость» ( $p < 0,001$ ), I – «жесткость – чувствительность» ( $p < 0,001$ ), О – «уверенность в себе – тревожность» ( $p < 0,01$ ), Q4 – «расслабленность – напряженность» ( $p < 0,001$ ). Таким образом, для данной выборки характерна общительность, независимость, самоуверенность, готовность к сотрудничеству, проявление активности в устранении конфликтов в группе, активный отклик на события, склонность к романтизму и к эмпатии.

В то же время рассматриваемые выборки студентов русской и корейской национальности значимо не различались по таким характеристикам, как В – «интеллект», F – «сдержанность – экспрессивность», G – «подверженность чувствам – высокая нормативность поведения», М – «практичность – развитое воображение», N – «прямолинейность – дипломатичность», Q1 – «консерватизм – радикализм», Q2 – «конформизм – нонконформизм», Q3 – «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль». Следовательно, можно предположить, что данные характеристики оказывают меньше влияние на межэтническое взаимодействие в студенческой среде.

В ходе исследования все испытуемые были обследованы с помощью теста СПКС, определяющего уровень адаптированности к социальной среде на основе оценки некоторых социально-психологических характеристик личности, отражающих интегральные особенности психического и социального развития [1, с. 38]. Результаты данного теста представлены на рисунке 2.

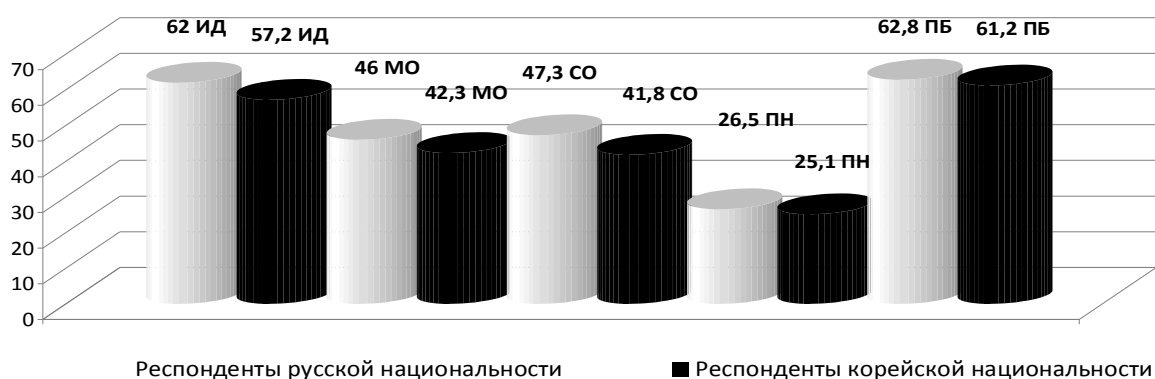


Рис. 2. Показатели по шкалам методики «Социально-психологическая комфортность образовательной среды» у студентов русской и корейской национальности

Шкала «Идентичность обучающегося с социальной средой учебного заведения» позволяет определить особенности межличностных отношений в окружающем социуме. Респонденты русской национальности имеют по данной шкале следующие показатели: 12 % – 1–2 стенам, 20,8 % – 3–5 стенам, 39 % – 6–10 стенам. В свою очередь, среди испытуемых корейской национальности у 24,8 % результаты по данной шкале соответствуют 1–2 стенам, у 12,8 % – 3–5 стенам, у 26,4 % – 6–10 стенам. Таким образом, обе выборки имеют наибольший процент по 6–10 стенам, что соответствует уровню достигнутой идентичности с социальной средой учебного заведения.

Входящая в тест СПКС шкала «Мотивация к обучению в учебном заведении» позволяет определить отношение учащегося к учебному процессу. Среди респондентов первой выборки (представители русской национальности) 6,2 % показали значения по данной шкале равные 1–2 стенам, 15,2 % – 3–5 стенам, 42,4 % – 6–10 стенам. У 15,2 % респондентов второй выборки (представители корейской национальности): – результаты по данному тесту равны 1–2 стенам, у 24 % – 3–5 стенам, у 24,8 % – 6–10 стенам. Таким образом, наибольший процент представителей обеих выборок имеют показатели по данной шкале, равные 6–10 стенам, что позволяет говорить о наличии у большинства обследованных студентов устойчивой мотивации к обучению независимо от их национальной принадлежности.

Шкала «Самооценка», входящая в состав теста СПКС, позволяет определить признаки заниженной и завышенной самооценки. У 6,4 % представителей русской национальности показатели по дан-

ной шкале равны 1–2 стенам, у 44 % – 3–5 стенам, у 28 % – 6–10 стенам. Среди представителей корейской национальности 7 % показывают результаты по данной шкале, равные 1–2 стенам, у 66 % – 3–5 стенам, у 6,4 % – 6–10 стенам. Таким образом, полученные результаты показывают, что у испытуемых корейской национальности наибольшее количество (66 %) результатов приходится на интервал в 3–5 стенов, что свидетельствует об адекватности их самооценки. В группе русской национальности также большая часть учащихся имеет адекватную самооценку, но и у 28 % учащихся есть признаки завышенной самооценки.

Входящая в тест СПКС шкала «Уровень развития профессиональной направленности» позволяет определить у учащихся уровень устойчивости по данному показателю. Представители русской национальности имеют по данной шкале следующие показатели: 9,6 % – 1–2 стенам, 14,4 % – 3–5 стенам, 40 % – 6–10 стенам. В то же время представители корейской национальности показывают следующие результаты: 18,4 % – 1–2 стенам, 11 % – 3–5 стенам, 36,8 % – 6–10 стенам. Таким образом, поскольку обе выборки имеют наибольший процент результатов, равным 6–10 стенам, можно говорить о том, что обе выборки респондентов обладают достаточно устойчивой профессиональной направленностью.

Шкала «Степень удовлетворения у обучающегося потребности в безопасности» является субшкалой теста СПКС. По результатам обследования студенты – представители русской национальности имеют по данной шкале следующие показатели: 16 % – 1–2 стенов, 12 % – 3–5 стенов, 36 % – 6–10 стенов. У респондентов корейской национальности результаты следующие: 16 % студентов показывают результаты, равные 1–2 стенам, 19,2 % – 3–5 стенам, 28,8 % – 6–10 стенам. Таким образом, полученные результаты показывают, что у испытуемых первой и второй выборки наиболее часто встречающиеся результаты приходятся на интервал, равный 6–10 стенам, что позволяет говорить об удовлетворенности потребности в безопасности.

Далее в таблице 2 представлены результаты сравнения показателей студентов различных национальностей, полученных по шкалам теста «СПКС».

Таблица 2

Оценка достоверности различий по шкалам СПКС  
между студентами русской и корейской национальности

| Показатели  | Русские          | Корейцы          | t-критерий<br>Стьюдента | Достоверность<br>различий |
|---|------------------|------------------|-------------------------|---------------------------|
|   | M $\pm$ m        | M $\pm$ m        |                         |                           |
| (ИД) Идентичность   | 62 $\pm$ 9,1     | 57,2 $\pm$ 11,4  | 2,91                    | p<0,01                    |
| (МО) Мотивация  | 46 $\pm$ 9,1     | 42,3 $\pm$ 8,9   | 2,57                    | p<0,05                    |
| (СО) Самооценка   | 47,3 $\pm$ 6,05  | 41,8 $\pm$ 7,9   | 5,13                    | p<0,001                   |
| (ПН) Профессиональ-<br>ная направленность                 | 26,5 $\pm$ 5,2   | 25,1 $\pm$ 6,7   | 1,46                    | p>0,05                    |
| (ПБ) Степень удов-<br>летв. потребности в<br>безопасности | 62,8 $\pm$ 10,18 | 61,2 $\pm$ 13,21 | 0,84                    | p>0,05                    |

Полученные результаты показывают, что студенты русской и корейской национальности значимо отличаются по таким признакам, как идентичность обучающегося с социальной средой учебного заведения ( $p<0,01$ ), мотивация к обучению ( $p<0,05$ ), самооценка ( $p<0,001$ ). И это вполне закономерно, поскольку в основе адаптивности индивида к среде, в которой проходит его деятельность, лежат такие психологические характеристики, как адекватность самооценки и устойчивая мотивация к обучению.

В то же время по таким характеристикам, как степень удовлетворения потребности в безопасности и уровень развития профессиональной направленности выделенные выборки студентов значимо не различаются. Значит, эти характеристики оказывают меньше влияние на успешность учебной деятельности студентов.

Полученные результаты по тесту МЛО «Адаптивность», характеризующие уровень развития личностного адаптационного потенциала, свидетельствуют о невысоком уровне эмоциональной устойчивости у студентов русской национальности в сравнении со студентами корейской национальности. Характерна склонность к нервно–психическим срывам, проявление агрессивности и конфликтности, сниженный уровень коммуникативного потенциала. Возможно, это связано с тем, что студенты корейской национально-



сти с более высоким уровнем личностного адаптационного потенциала, способные быстро вырабатывать стратегию своего поведения, испытывают меньше трудностей в процессе обучения и удовлетворены своей профессией. Студенты русской национальности испытывают нехватку времени в подготовке к занятиям и страдают отсутствием необходимой дополнительной литературы для сдачи сессии (рис. 3).

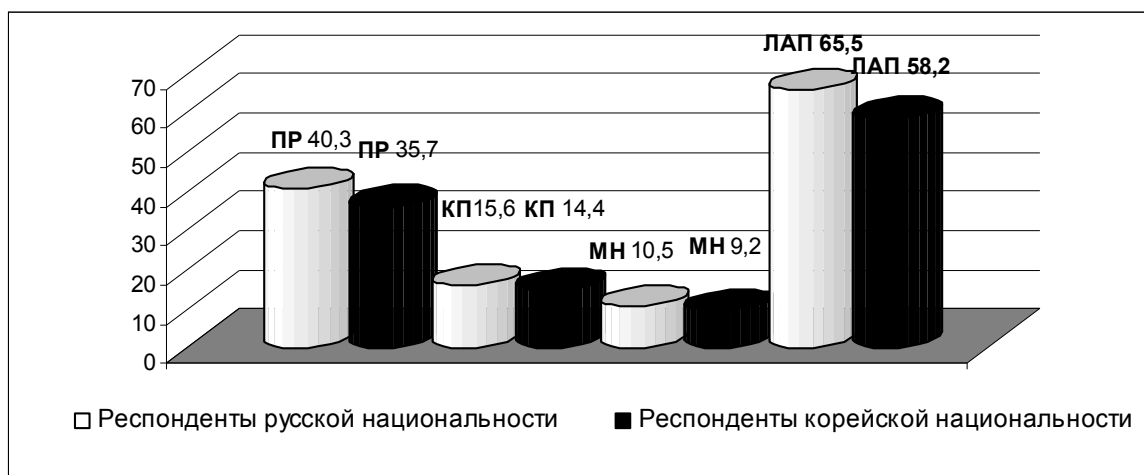


Рис. 3. Результаты обследования студентов русской и корейской национальности с использованием теста «Адаптивность»

Как следует из таблицы 3, статистически достоверные отличия между студентами русской и корейской национальности выявлены по шкалам поведенческая регуляция ( $p < 0,05$ ), коммуникативный потенциал ( $p < 0,05$ ), моральная нормативность ( $p < 0,1$ ), личностный адаптационный потенциал ( $p < 0,05$ ).

Были обнаружены достоверные различия по показателям «моральная нормативность» между студентами русской и корейской национальности (данная характеристика ярче выражена у студентов корейской национальности). Следовательно, студенты корейской национальности адекватнее оценивают свою роль и значимость в коллективе.

Таблица 3

Сравнение средних значений и оценка достоверности различий студентов русской и корейской национальности по методике МЛО «Адаптивность» с использованием базовых шкал СМИЛ

| Показатели                                     | Русские    | Корейцы    | t-критерий<br>Стьюдента | Достоверность<br>различий |
|--|------------|------------|-------------------------|---------------------------|
|  | M±m        | M±m        |                         |                           |
| (ПР)<br>Поведенческие реакции                  | 40,3±14,0  | 35,7±13,5  | 2,10                    | p<0,05                    |
| (КП)<br>Коммуникативные качества               | 15,6±4,04  | 14,4±3,42  | 2,13                    | p<0,05                    |
| (МН)<br>Моральная нормативность                | 10,5±3,72  | 9,2±3,78   | 2,02                    | p<0,1                     |
| (ЛАП) Личностный адап-<br>тационный потенциал  | 65,5±18,0  | 58,2±17,5  | 2,6                     | p<0,05                    |
| (К) Шкала коррекции                            | 3,55±1,78  | 3,83±1,42  | 1,077                   | –                         |
| (Hs) Шкала ипохондрии                          | 5,34±1,86  | 5,65±2,19  | 0,97                    | –                         |
| (D) Шкала депрессии                            | 9,2±2,10   | 8,7±2,46   | 1,34                    | –                         |
| (Hy) Шкала истерии                             | 11,05±2,34 | 10,7±2,82  | 1,034                   | –                         |
| (Pd) Шкала психопатии                          | 11,8±3,11  | 9,1±3,32   | 3,318                   | p<0,001                   |
| (Mf) Шкала мужественно-<br>сти – женственности | 5,2±1,23   | 5,1±1,81   | 0,40                    | –                         |
| (Pa) Шкала паранойяль-<br>ности                | 9,6±2,02   | 8,5±1,82   | 3,41                    | p<0,001                   |
| (Pt) Шкала психастении                         | 9,92±3,40  | 11,08±4,16 | 1,93                    | p<0,1                     |
| (Sc) Шкала шизоидности                         | 14,5±6,22  | 13,9±4,89  | 0,63                    | –                         |
| (Ma) Шкала гипомании                           | 9,4± 2,80  | 9±1,92     | 0,82                    | –                         |
| (Si) Шкала социальной<br>интроверсии           | 6,4±2,08   | 5,8±1,45   | 2,50                    | p<0,05                    |

Вместе с тем, следует отметить, что по основным шкалам СМИЛ у студентов русской национальности ярче выражены характеристики по следующим показателям: Pa (паранойяльность) p<0,001, Pd (психопатия) p<0,001 и Si (социальная интроверсия) p<0,05. Показатели по данным шкалам могут свидетельствовать о самокритичности, склонности к соперничеству, ревности, агрессивности, ориентации на общение в узком кругу друзей, знакомых и к ригидной системе в подходе к решению различных жизненных проблем (рис. 4.).

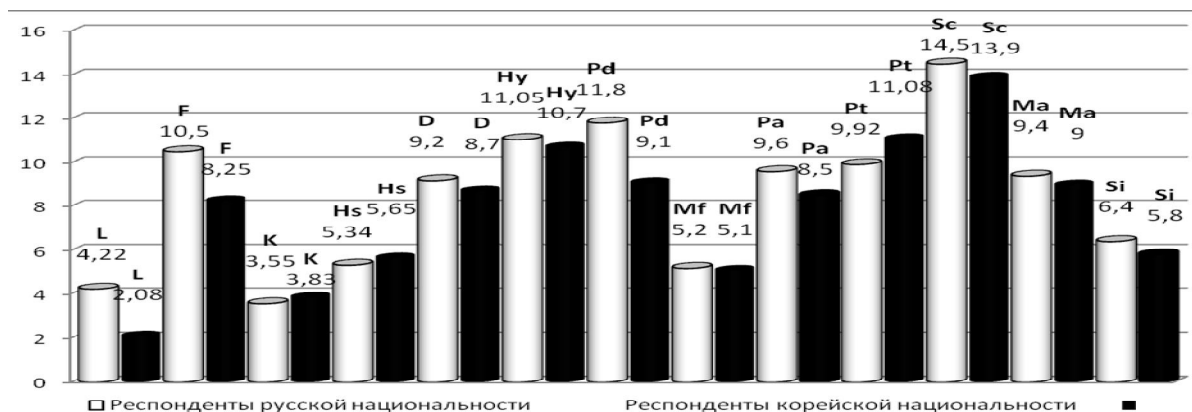


Рис. 4. Показатели средних значений базовых шкал СМИЛ студентов русской и корейской национальности

В отношении результатов базовых шкал СМИЛ у студентов корейской национальности заметно ярче выражены характеристики по шкале (Pt) (психастения)  $p < 0,1$ , что может свидетельствовать о тревожности, склонности к альтруистическим проявлениям и приверженности общепринятым нормам.

Полученные результаты показывают, что студенты русской и корейской национальности значительно отличаются по таким показателям, как: шкала психопатии (Pd), шкала паранойяльности (Pa) шкала психастении (Pt) и шкала социальной интроверсии (Si). По шкалам (Ma, K, Sc Mf) значимых отличий не выявлено, вероятно, в учебной деятельности студентов данные показатели не выражены (табл. 3).

Таким образом, проведенное исследование с использованием вышеназванных методик позволило описать наиболее общие характеристики студентов разной национальности как субъектов учебной деятельности и сформулировать следующие основные выводы:

1. Студенты русской национальности отличаются от студентов корейской национальности по ряду личностных характеристик, а именно: эмоциональной зрелостью, выдержанностью, лабильностью, работоспособностью. Однако было выявлено проявление подозрительности, завышение своих возможностей, переоценка себя. Для студентов корейской национальности наиболее характерны такие качества, как общительность, независимость, самоуверенность, готовность к сотрудничеству, активность в устранении конфликтов в группе, склонность к романтизму и к эмпатии.

2. Анализ результатов исследования идентичности со средой позволяет говорить о достаточно высоких средних значениях, определяющих степень достигнутой идентичности, как у студентов русской, так и корейской национальности, что свидетельствует о возможности успешного обучения в вузе.

3. По таким шкалам теста СПКС, как степень удовлетворения потребности в безопасности и уровень развития профессиональной направленности, выделенные выборки студентов – корейской и русской национальности значимо не различаются ( $p > 0,05$ ).

4. Выявлены достоверные различия теста МЛО «Адаптивность» по шкале «моральная нормативность» между показателями студентов русской и корейской национальности, где данная характеристика ярче выражена у студентов корейцев, что свидетельствует о высокой ориентации на морально-нравственные нормы поведения ( $p < 0,1$ ). Также студенты корейской национальности в большей степени, по сравнению с представителями другой национальности, ориентируются на общегрупповые нормы.

5. Сопоставление результатов, полученных по шкалам тестов МЛО «Адаптивность» и СМИЛ, показали, что студенты корейской национальности с более высоким личностным адаптационным потенциалом имеют достоверно низкие показатели по шкалам психостении, паранойяльности и социальной интроверсии. У них в меньшей степени выявлено наличие акцентуаций характера, что свидетельствует об их национальных особенностях, проявляющихся в более высокой ориентации на требования социальной среды и менее выраженной индивидуальности. У студентов русской национальности достоверно ярче выражены характеристики по следующим психотическим шкалам: Pa (паранойяльность)  $p < 0,001$ ; Pd (психопатия)  $p < 0,001$  и Si (социальная интроверсия)  $p < 0,05$  и более низкие характеристики личностного потенциала адаптации. У них чаще встречаются акцентуации характера и более выражены индивидуальные особенности. Также можно предположить, что студенты корейской национальности существенно легче переносят стрессовые факторы в образовательной среде и обладают большими возможностями в социально-психологической адаптации при условии нахождения в окружении представителей своей национальности.

Результаты, полученные по группам студентов, особенно в системе национальных отношений, заставляют задуматься о роли индивидуально-личностных особенностей, мотивации к обучению, идентичности со средой, поведенческих реакций, коммуникативных качеств, моральной нормативности, развития профессиональной направленности в учебной деятельности как необходимых факторов становления студента.

#### **Список литературы**

1. Авдиенко Г. Ю. Тест определения социально-психологической комфортности среды образовательного учреждения // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина: научный журнал. – СПб., 2007. – № 1(3). – С. 38–57.
2. Диканова М. Ю. Взаимосвязь особенностей характера и профессиональной направленности личности студентов педагогического вуза: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2010. – 180 с.
3. Доронина Н.Н. Психологические особенности профессиональной направленности студентов педагогических специальностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Курск, 2006. – 22 с.
4. Збанацкая А. Б. Личностные характеристики студентов ВУЗа как основа индивидуального стиля учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2007. – 19 с.
5. Новожилова Т. Н. Студент как субъект профессионального саморазвития: моногр. – Самара: СНЦ РАН, 2008. – 128 с.
6. URL: <http://ru.wikipedia.org>

### **Психологические особенности детей младшего школьного возраста как субъектов учебной деятельности**

В статье раскрываются некоторые психологические особенности детей младшего школьного возраста с бронхолёгочными заболеваниями (хронический бронхит, бронхиальная астма). Приведены результаты лонгitudного исследования детей с указанным диагнозом.

This article reveals psychological characteristics of children of primary school age with bronhopulmonary diseases (chronic bronchitis, bronchial asthma). The results of longitudinal study of children with this diagnosis are presented.

*Ключевые слова:* образ «Я», самооценка, тревожность, боязливость, неуверенность в себе, стремление к самоутверждению, хроническая болезнь, хронический бронхит, бронхиальная астма.

*Key words:* self-concept, self-esteem, anxiety, fearfulness, self-doubt, the desire for self-assertion, chronic disease, chronic bronchitis, bronchial asthma.

На современном этапе в российской системе образования идут бурные изменения: вводятся новые системы и технологии обучения. Наряду с этим рядом авторов у учеников был выявлен высокий уровень школьной тревожности, школьные неврозы. (Дж. Бук, В. В. Гурьева, Л. В. Замулина, Л. С. Иванова, Н. Г. Лусканова, И. А. Коробейников и др. [5, 3, 10]).

В связи с этим стала особенно актуальной проблема влияния школьного обучения на психологические особенности детей. Организация обучения с учётом психологических особенностей детей может служить мощным фактором улучшения социальной адаптации и психического развития личности, являться резервом повышения продуктивности обучения.

В младшем школьном возрасте учебная деятельность является ведущей, поэтому успешность освоения этой деятельности в значительной степени определяет их психическое развитие. Эмоциональное благополучие младших школьников также зависит от успехов и неудач в этой деятельности. Для детей младшего школьного возраста в целом характерен жизнерадостный бодрый тон настроения. Оптимальное психическое состояние на учебных занятиях

– комфортность переживаний и эффективность учебной деятельности, говорит о нормальном ходе психического развития младших школьников.

В то же время, на данный возраст приходится пик школьной тревожности, часты случаи неврозов и других невротических состояний школьников (Н. И. Гуткина; В. П. Петрунec; А. М. Прихожан; В. Э. Чудновский и др. [6, 8, 9]).

Данные явления нарушают психическое развитие, вызывают трудности в учебной деятельности как у здоровых школьников, так и у школьников с хроническими заболеваниями, учащихся одной и той же школы.

Статистические данные свидетельствуют о том, что количество школьников, отнесённых по состоянию здоровья к различным медицинским группам, за последние годы значительно возросло. Треть детей, поступающих в первый класс, страдает хроническими заболеваниями. Так, в средней полосе России до 30 %, а в Сибири и на Дальнем Востоке до 50 % детей школьного возраста имеют различные хронические заболевания. Из них у 57,7 % выявлены заболевания органов дыхания [1]. К наиболее распространённым заболеваниям органов дыхания относят бронхит, бронхиальную астму, ринит, гайморит. Все эти заболевания могут быть как острыми, так и хроническими. Данные болезни являются широко распространёнными заболеваниями системы дыхания и в последние годы отмечается тенденция к увеличению заболеваемости.

Хроническое заболевание оказывает негативное влияние на развитие ребенка и формирование его личности. Таким детям свойственно неприятие себя, недовольство своей внешностью, низкая самооценка. В целом же отношение ребёнка к болезни зависит от его возраста, характерологических особенностей, личного опыта, восприятия заболевания и его тяжести, представлений родителей и других членов семьи о его болезни.

Больной ребёнок чаще сталкивается с затруднениями собственной деятельности, что вынуждает его (в силу присущих детям данного возраста стремления к оптимальному социальному результату и потребности в самостоятельности собственной внутренней позиции, включающей, в частности, дефицитарный образ «Я») в большем числе случаев анализировать поведение (своё и окружающих его людей), более тщательно планировать предстоящую деятельность и осуществлять более жёсткое управление в ходе её осуществления [7].

Выявление психологических особенностей младших школьников, страдающих хроническими заболеваниями органов дыхания, проводилось на базе Муниципального учреждения здравоохранения «Тихвинская центральная районная больница» (ЦРБ). На протяжении 2009–2011 гг. обследовались группы мальчиков и девочек 7–10 лет, имеющих хронические заболевания органов дыхания: хронический бронхит, хронический ринит, хронический гайморит, бронхиальная астма.

Предполагалось, что формирование личностных особенностей (самооценки, тревожности, агрессивности, интересов и ценностей), межличностных отношений младших школьников со сверстниками и взрослыми имеет свои особенности и возможную специфическую динамику развития при различных хронических заболеваниях.

В процессе проведенных обследований использовались: методика Дембо-Рубинштейн, шкала явной тревожности в адаптации А. М. Прихожан, методика диагностики школьной тревожности Филиппса, методика «Какой я?», исследование отношения к прошлому, настоящему, будущему, методика Баса-Дарки, детский вариант теста Кетелла; регламентированная клиническая беседа, а также методы математической статистики для анализа полученных результатов.

Исследование проводилось в три этапа. Первый этап: август–сентябрь 2009 г.; второй этап: август–сентябрь 2010 г.; третий этап: август – сентябрь 2011 г. Полученные в ходе лонггютюдного исследования результаты по этапам сравнивались между собой.

Сравнительный анализ исследуемых психических характеристик на 1 и 2, 2 и 3 этапах исследования статистически значимых различий не выявил. Однако сравнение результатов, полученных в 2009 г. (1 этап) и 2011 г. (3 этап) показывает положительную динамику в развитии ряда личностных характеристик младших школьников, страдающих хроническими заболеваниями органов дыхания.

Определенный интерес представляет динамика личностных характеристик девочек и мальчиков с бронхолёгочными заболеваниями (хронический бронхит, бронхиальная астма)

Сравнительный анализ результатов по 1 и 3 этапам исследования девочек с бронхолёгочными заболеваниями приведен в табл. 1.



Таблица 1

Оценка достоверности отличий детей младшего школьного возраста с бронхолёгочными заболеваниями (девочки) по уровню выраженности некоторых личностных характеристик по этапам исследования

| Психологический признак   | 1 этап (n=72) |       | 3 этап (n=72) |       | t–St | p      |
|---|---------------|-------|---------------|-------|------|--------|
|   | M±m           | σ     | M±m           | σ     |      |        |
| Методика «Какой я?»   |               |       |               |       |      |        |
| 1. Самооценка   | 5,431±0,347   | 2,945 | 6,514±0,271   | 2,301 | 2,46 | p<0,05 |
| Методика Кетелла  |               |       |               |       |      |        |
| 2. Аффекто-<br>тими-<br>мия – шизоти-<br>мия – шизоти-<br>мия (экстраверсия –<br>интроверсия) | 5,611±0,327   | 2,776 | 6,542±0,258   | 2,188 | 2,23 | p<0,05 |
| 3. Сила Я –<br>Слабость Я   | 4,542±0,297   | 2,517 | 5,792±0,277   | 2,349 | 3,08 | p<0,01 |
| 4. Интеллект  | 5,292±0,305   | 2,586 | 6,097±0,256   | 2,176 | 2,02 | p<0,01 |
| 5. Доминант-<br>ность – конфор-<br>ность  | 4,75±0,284    | 2,413 | 5,764±0,261   | 2,211 | 2,63 | p<0,01 |

Как видно из приведенных данных, между испытуемыми выявлены различия на статистически значимом уровне и на уровне статистической тенденции.

Для девочек с бронхолёгочными заболеваниями более выражены по сравнению с первым этапом исследования следующие признаки: уровень самооценки, экстраверсии – интроверсии (p<0,05); силы «Я» – слабости «Я», интеллекта, доминантность – конформность (p<0,01); Это позволяет говорить о том, что у девочек с бронхолёгочными заболеваниями повышается самооценка, они становятся более уверенными в себе, более открытыми, доброжелательными, общительными, настойчивыми, независимыми, эмоционально устойчивыми, более успешными в учебной деятельности.

Далее в исследовании рассматривалась динамика личностных характеристик мальчиков с бронхолёгочными заболеваниями (хронический бронхит, бронхиальная астма) (n=46, первый этап; n=46, третий этап).

Сравнительный анализ результатов по 1 и 3 этапам исследования мальчиков с бронхолёгочными заболеваниями приведен в табл. 2.

Таблица 2

Оценка достоверности отличий детей младшего школьного возраста с бронхолёгочными заболеваниями (мальчики) по уровню выраженности некоторых личностных характеристик по этапам исследования

| Психологический признак                                  | 1 этап (n=46) |       | 3 этап (n=46) |       | t–St  | p       |
|--|---------------|-------|---------------|-------|-------|---------|
|  | M±m           | σ     | M±m           | σ     |       |         |
| Методика «Какой я?»                                      |               |       |               |       |       |         |
| 1. Самооценка  | 5,457±0,435   | 2,949 | 6,783±0,327   | 2,22  | 2,44  | p<0,05  |
| Методика Кетелла   |               |       |               |       |       |         |
| 2. Аффектотимия – шизотимия (экстраверсия – интроверсия) | 5,739±0,407   | 2,76  | 6,913±0,311   | 2,106 | 2,29  | p<0,05  |
| Методика Филипса   |               |       |               |       |       |         |
| 3. Общий балл  | 45,04±1,995   | 13,53 | 35,7±1,827    | 12,39 | 3,456 | p<0,001 |
| 4. Общая тревожность в школе                             | 12,33±1,017   | 6,899 | 8,63±0,845    | 5,732 | 2,794 | p<0,01  |
| 5. Фрустрация потребности в достижении успеха            | 5,978±0,333   | 2,256 | 4,957±0,342   | 2,319 | 2,142 | p<0,05  |
| 6. Страх самовыражения                                   | 4,435±0,18    | 1,223 | 3,783±0,176   | 1,191 | 2,591 | p<0,05  |

Как видно из приведённых данных, на статистически значимом уровне были выявлены различия по следующим психологическим признакам: самооценка, аффектотимия – шизотимия, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, страх самовыражения (p<0,05) общий балл по методике Филипса, страх несоответствия ожиданиям окружающих, фрустрация потребности в достижении успеха, общая тревожность в школе, проблемы и страхи в отношениях с учителями (p<0,01). Мы можем говорить в этом случае, что мальчики стали более доброжелательными, открытыми, общительными, более уверенными в себе при установлении контактов со сверстниками и общении со сверстниками; более уверенными в ситуации проверки знаний, менее тревожными в учебной деятельности по сравнению с первым этапом исследования. По сравнению с первым этапом исследования также повысилась самооценка.

При сравнении групп девочек и мальчиков была выявлена особенность выраженности у обеих групп следующих характеристик на статистически значимом уровне: самооценка, аффектотимия – шизотимия (p<0,05).

Выявлены различия по сравнению с первым этапом исследования на статистически значимом уровне по следующим признакам. Для девочек по признакам: сила «Я» – слабость «Я», интеллект, доминантность – конформность ( $p < 0,01$ ); для мальчиков по признакам: общий балл по методике Филлипса ( $p < 0,001$ ); фрустрация потребности в достижении успеха ( $p < 0,001$ ); страх самовыражения, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу ( $p < 0,05$ ); страх несоответствия ожиданиям окружающих, общая тревожность в школе; проблемы и страхи в отношениях с учителями ( $p < 0,01$ ).

Выявленные различия позволяют говорить о том, что девочки быстрее решают проблемы, связанные с тревожностью в учебной деятельности, чем мальчики. Для них более значимыми становятся такие характеристики, как настойчивость, независимость, эмоциональная устойчивость, в отношении которых также наблюдается положительная динамика. В отличие от девочек, мальчики быстрее становятся более уверенными в себе при установлении контактов со сверстниками и общении со сверстниками; более уверены в ситуации проверки знаний.

Кроме того, больные дети (как мальчики, так и девочки) становятся более открытыми, доброжелательными, общительными, повышается самооценка, они становятся более уверенными в себе, настойчивыми, независимыми, эмоционально устойчивыми.

Результаты исследования могут быть использованы при организации учебного процесса детей с хроническими заболеваниями дыхательных путей. Они также указывают на необходимость совершенствования программ школьного обучения для детей данной категории. Кроме того, результаты проведенного исследования позволяют говорить о необходимости совершенствования диагностики особенностей личностных характеристик детей с хроническими заболеваниями дыхательных путей с целью разработки индивидуальных и обучающих коррекционных программ. Полученные в исследовании результаты также могут быть использованы для подготовки практических психологов, работающих в образовательных учреждениях, в учреждениях здравоохранения и медико-психолого-педагогических центрах.

Данные исследования также помогут разработать рекомендации для родителей и педагогов по формированию адекватных условий обучения и воспитания таких детей.

#### Список литературы

1. Альбицкий В. Ю., Баранов А. А. Часто болеющие дети: клинико-социальные аспекты. Пути выздоровления. – Саратов, 2003.
2. Безруких М. М., Ефимова С. П. Знаете ли вы своего ученика? – М.: Просвещение, 1991.
3. Габдрева Г. Ш. Основные аспекты проблемы тревожности в психологии // Тонус. – 2000. – №5.
4. Ершов Ф. И., Гаращенко Т. И. Актуальные вопросы оториноларингологии детского возраста и фармакотерапия болезней ЛОР-органов: юбилейный сб. науч. тр. – М., 2001.
5. Кочубей Б. И., Новикова Е. В. Эмоциональная устойчивость школьника. – М., 2005.
6. Мэй Р. Краткое изложение и синтез теорий тревожности // Тревога и тревожность. – СПб., 2001.
7. Мосина Н.А. Особенности развития самосознания часто болеющего младшего школьника. – Красноярск, 2007.
8. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М., 2000.
9. Прихожан А.М. Формы и маски тревожности. Влияние тревожности на деятельность и развитие личности // Тревога и тревожность / под ред. В. М. Астапова. – СПб., 2001. – С. 143–156.
10. Прохоров А. О. Психология неравновесных состояний. – М., 2004.

## **Социально-психологическая комфортность субъекта обучения как психологический феномен**

В статье раскрывается суть психологического феномена социально-психологической комфортности субъекта обучения в образовательной среде вуза.

The phenomenon of student's socio-psychological comfort in educational environment of HEI is analyzed in the article.

*Ключевые слова:* обучающийся, состояние, образовательная среда, социально-психологическая комфортность.

*Key word:* student, state, educational environment, socio-psychological comfort.

В результате исследований, проводимых автором по изучению адаптированности субъектов обучения (обучающихся) различных вузов к образовательной среде, было установлено, что одна и та же образовательная среда обучающимися оценивается по-разному. При этом выявлено, что различные образовательные среды оказывают воздействия на обучающихся посредством факторов, которые были дифференцированы на факторы, присущие образовательной среде конкретного вуза, и факторы, являющиеся общими для многих образовательных сред. Воздействие общих факторов воспринимается обучающимися через удовлетворенность образовательной средой. Удовлетворенность обучающихся образовательной средой выражается через идентичность с социальной средой, мотивацию к обучению в вузе, самооценку, профессиональную пригодность и степень удовлетворения потребности в безопасности. Поэтому от того, насколько человек идентифицирует себя с социальной средой учебного заведения, насколько у него высока мотивация на обучение и насколько он удовлетворен результатами процесса обучения, насколько адекватна самооценка и реализована потребность в безопасности, зависит его отношение к вузу и субъективная оценка среды учебного заведения и ее комфортности.

Б.Г. Ананьев утверждал, что человек не может постоянно пребывать в состоянии психологического комфорта. «Статус и позиции личности представляются более изменчивыми и подвижными в связи с изменениями различных социальных ситуаций развития личности» [1]. По мнению Е.В. Кузьмина, сложная цепь взаимосвязей между макросредой, микросредой и личностью составляют важную характеристику социального развития личности. Эта сложная цепь взаимосвязей является своего рода механизмом социального развития человека в современном ему мире и вместе с тем создания собственной среды, относительно постоянного образа жизни [3]. В свою очередь, В. Г. Казанская пишет, что обучение – это процесс появления субъект-объектных отношений. Поэтому в нем должны учитываться все свойства личности обучаемых [2].

О значимости «ролевого ожидания» в данной социальной среде для определения поведения человека, которое выражается в форме выполнения заданных социальных функций, определяющее благоприятный или неблагоприятный результат социального взаимодействия: чем в большей степени обобщённое ожидание успеха преобладает над ожиданием неудачи, тем значительно положительная привлекательность превышает отрицательную, и наоборот, отмечали Б.Г. Ананьев и Хенц Хаузен [1, 7].

А.Г. Маклаков замечает, что человек всегда стремится заниматься тем видом деятельности, который ему нравится и вызывает у него позитивные чувства [5], то есть переживает удовлетворенность от выполнения действий и операций в определенной среде. Другими словами успешная деятельность взаимосвязана с комфортностью.

Понятие «комфорт» заимствовано в первой половине XIX в. из английского языка, где *comfort* «комфорт», «поддержка, укрепление» – старофранцузское – *confort* «подкрепление», восходящего к латинскому *confortare* «укреплять» (от *fortis* «сильный, крепкий»). Комфорт – совокупность положительных психологических и физиологических ощущений человека в процессе его контактов со средой или ее элементами; параметр оценки рабочего места. Комфортность – это условие жизни, пребывания, обстановка, обеспечивающие удобство, спокойствие и уют [6]. Комфортность – состояние уюта, удобства и удовлетворения, обеспеченное

совокупностью положительных психологических и физиологических ощущений человека в процессе его деятельности [8].

Существует достаточно много взглядов на феномен комфортности. В частности, исследователи рассматривают комфортность среды (Астахов А., Зайденварг В. и др. 2002), психологический комфорт на уроке (Корневская В.А., 1999), комфортную учебную деятельность студентов (Котрухова Р.И., 2004). Обобщение этих взглядов позволило сделать акцент на том, что комфортность – это состояние, определяемое понятиями радости, уюта, удовольствия, удовлетворения, спокойствия, отсутствием разлада с собой и окружающим миром, испытываемое человеком, находящимся в какой-либо среде.

Таким образом, на основании вышеизложенного, было выдвинуто предположение, что существует некий феномен, представляющий психическое состояние обучаемого и определяющий уровень его удовлетворенности образовательной средой вуза и этим феноменом является субъективная комфортность. Другими словами, комфортность обучаемого – это субъективное состояние, вызванное переживанием удовлетворенности образовательной средой вуза и образовательным процессом, к которому относятся особенности учебного и воспитательного процесса конкретного учебного заведения. Это состояние сопровождает учебную деятельность субъекта обучения. Следовательно социально-психологическая комфортность может рассматриваться в рамках функционального состояния.

По утверждению А.Г Маклакова, в функциональном состоянии человека выделяются две качественно различные стороны – субъективная и объективная. Субъективная сторона отражает прежде всего переживания субъекта и определяет особенности формирования мотивированного поведения. Объективная сторона связана с физиологическими процессами и определяет особенности регуляции гомеостаза [4]. Поэтому, рассматривая комфортность обучаемого в образовательной среде, с точки зрения психологического феномена, для изучения целесообразно выделить лишь субъективную сторону, оговорившись при этом, что это одна из сторон функционального состояния.

Под субъективной стороной функционального состояния, по мнению А.Г. Маклакова, понимают психические явления, которые относятся к личностным образованиям. Автор утверждает, что из личностного принципа регуляции состояний и деятельности следует, что формирование состояний во многом обусловлено отношением человека к самому себе, окружающей действительности и собственной деятельности [5].

Анализ литературных источников и результатов собственных исследований позволил сформулировать определение социально-психологической комфортности обучающегося в образовательной среде». Под социально-психологической комфортностью обучающегося в образовательной среде следует понимать состояние удовлетворения, обеспеченное совокупностью положительных психических ощущений и состояний в процессе его учебной деятельности, порождаемое системой влияний социального и пространственно-предметного окружения, побуждающего к освоению профессиональной деятельности.

Суть концепции социально-психологической комфортности обучающихся заключается в следующем: существует некий психологический феномен, определяющий состояние удовлетворения обучающегося факторами образовательной среды вуза. Причем к этим факторам относятся не ситуации, возникающие в процессе учебной деятельности, а именно сам процесс взаимодействия между обучающимся, как субъектом учебной деятельности, и образовательной средой вуза. Взаимодействие обучающегося с образовательной средой отражается на социальной, мотивационной, субъект-деятельностной сферах. Это происходит следующим образом: в процессе взаимодействия обучающийся проходит идентификацию себя с социальной средой или социализацию; образовательная среда, к которой относятся социальная среда, организация учебного и воспитательного процесса, ценностные ориентации, декларируемые вузом и т. д., выступает в роли побудителя мотивации к обучению; удовлетворенность успешностью обучения и получением профессиональных знаний и умений определяет профессиональную пригодность обучающегося; отсутствие факторов, переживаемых обучающимся с точки зрения безопасности и вызывающих состоя-



ние тревожности, выражает степень удовлетворения потребности в безопасности; развитие вышеперечисленных характеристик отражается на самооценке обучающегося. Переживание удовлетворенности от результата этого взаимодействия и определяет уровень комфортности обучающегося.

#### **Список литературы**

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2001. – 263 с.
2. Казанская В.Г. Общение учителя с учениками в процессе обучения: учеб. пособие. – СПб.: ЛГОУ, 1996.
3. Кузьмин Е.С. Основы социальной психологии. – Л.: ЛГУ им. А.А. Жданова, 1967. – 173 с.
4. Маклаков А.Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих: дис. ... д-ра психол. наук. – СПб.: СПбГУ, 1996.
5. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2000, 592 с.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 80000 слов и фразеологических выражений. – М., 1989. – С. 759.
7. Ховланд К. Научение и сохранение заученного у человека // Экспериментальная психология. – М.: ИЛ, 1963. – Т. II.
8. URL: <http://manorg.ucoz.ru>

# КОНСУЛЬТАТИВНАЯ И КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.4 (=221.18)

*Е. Ю. Коржова*

## **Личностные особенности переживания психотравмирующего опыта и субъективная картина жизненного пути (на примере современных осетин)\***

В статье выявлено, что переживание посттравматического стрессового расстройства тесно связано с субъективной картиной жизненного пути и лично-стно обусловлено. На первый план выходит невозможность осмыслить травматический опыт, принять его как прошлое и багаж жизненного опыта. При этом северные осетины отличаются чрезмерной проницаемостью внутреннего мира, а южные – его чрезмерной фиксированностью.

It is shown that experiencing of posttraumatic stress disorder is closely related to the life span subjective representation and personality conditioned. Impossibility to comprehend traumatic experience, to accept it as the past and luggage of vital experience stands out on the first plan. Thus north ossetics differ in excessive permeability of the inner world, and south – in its excessive fixed.

*Ключевые слова:* посттравматическое стрессовое расстройство, травматический опыт, субъективная картина жизненного пути, жизненные ориентации.

*Key words:* posttraumatic stress disorder, traumatic experience, life span subjective representation, life orientations.

Субъективная картина жизненного пути – одно из наиболее существенных проявлений личности. Отношение к жизни, складывающееся из восприятия, осмысления, переживания жизненных событий, во многом характеризует личность как таковую и свидетельствует о богатстве или ограниченности личностных ресурсов. Вопрос о них становится особенно актуальным, когда речь идет о различного рода негативных жизненных обстоятельствах [1; 3; 6].

---

© Коржова Е. Ю., 2012

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Субъективная картина жизненного пути северных и южных осетин», проект № 10–06–01323а/Ос.

Он выходит на первый план и в случаях посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), в возникновении, развитии и исходе которого переживание определенного жизненного события выходит на первый план. В предыдущих наших исследованиях [7; 9] было показано, что жизнь современных жителей Осетии насыщена травмирующими стрессовыми событиями, а их показатели психотравмированности выходят за пределы средних значений. В связи с этим была поставлена задача выявления роли субъективной картины жизненного пути и личностных характеристик, участвующих в ее формировании, в общей картине психотравмированности.

Течение посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) проявляется прежде всего в повторяющемся и навязчивом воспроизведении в сознании психотравмирующего события. С содержательной стороны это может быть любое событие, которое выходит за рамки обычного опыта и становится потрясением вследствие реальной угрозы жизни или безопасности (несчастный случай, природная катастрофа, нападение, участие в военных действиях, неожиданная потеря имущества). Таким образом, в терминологии В. Мишела это «сильная» ситуация. Посттравматическое стрессовое расстройство чревато осложнениями, к которым относятся алкоголизм и наркомания, антисоциальные поступки, вторичная депрессия с суицидальными тенденциями.

Переживание этого события настолько интенсивно, что испытываемый *стресс* превышает тот, который ощущался в момент собственно травмирующего события. Так называемые *непроизвольные рецидивирующие* воспоминания – особый психологический феномен, характеризующийся возникновением внезапных сильных повторных переживаний прошлого опыта. Человек как бы опыт переживает заново.

К проявлениям ПТСР относятся повторяющиеся кошмарные сны, в которых повторно переживается событие, и *флэшбэки* (необычайно яркие переживания), напряженное ожидание угрозы, либо, напротив, избегание собственных мыслей, чувств и действий, мест или людей, которые могут активизировать эти воспоминания, вплоть до психогенной амнезии, отсутствия способности подробно воспроизвести в памяти психотравмирующее событие ожидания *угрозы*; отчужденность, самоизоляция от мира. Событие (триггер), вызывающее приступ ПТСР, относится к травмирующему опыту

(определенные звуки, тексты, телепередачи, определенное местонахождение и т. п.). Повышенная напряженность проявляется в раздражительности по незначительному поводу, трудностях концентрации внимания, повышенной чувствительности к громким звукам и яркому свету, головной боли. Нередки соматические расстройства (*нервной, сердечно-сосудистой, пищеварительной и эндокринной систем*). Эти проявления ПТСР фиксируются показателями существующих методик, направленных на выявление особенностей психотравмированности (Миссисипская шкала для оценки посттравматических реакций, Шкала оценки влияния травматического события – ШОВТС): «вторжение» – повторяющееся переживание события, «избегание» и «физическая возбудимость». При так называемом «фанатическом варианте» развития личности смысл жизни изменяется: в 77 % случаев смыслом жизни становится месть и в 32 % случаев смысл жизни вообще утрачивается [2, с. 37–38].

Таким образом, посттравматическое стрессовое расстройство, связанное с переживанием особого жизненного события, глубоко затрагивает различные уровни бытия человека [5]. Все описания реакции на травму сводятся к двум типам: застревание в травме и избегание травмы. Оба типа реагирования сопровождаются диссоциативными переживаниями (в первом случае – флэшбэки, во втором – психогенная амнезия). Содержанием обоих типов реагирования на травму оказывается невозможность осмыслить и усвоить травматический опыт, принять его как прошлое и как багаж жизненного опыта.

В эмпирическом исследовании участвовали 64 северных и 77 южных осетин в возрасте от 17 до 40 лет. Уровень и особенности психотравмированности выявлялись с помощью Миссисипской шкалы и шкалы ШОВТС. Субъективная картина жизненного пути изучалась с помощью методики «Психологическая автобиография» Е. Ю. Коржовой, личностные особенности – с помощью Опросника жизненных ориентаций Е. Ю. Коржовой, опросника ценностей Ш. Шварца, адаптированного В. Н. Карандашевым, Фрайбургского личностного опросника.

Поскольку в этиологии и патогенезе ПТСР центральное место занимает переживание особого жизненного события, прежде всего необходимо рассмотреть взаимосвязи психотравмированности и

субъективной картины жизненного пути. В субъективной картине жизненного пути северных и южных осетин был изучен количественный показатель «Психологической автобиографии», который позволяет получить ориентировочные данные об общей характеристике субъективной картины жизненного пути. Психологическим содержанием этого показателя является продуктивность воспроизведения образов прошлого и будущего, тесно связанная с общей личностной внутренней активностью. У осетин была ранее выявлена в целом невысокая продуктивность воспроизведения образов своей жизни, что связано как с переживанием стрессовых ситуаций, так и с традиционным менталитетом [7]. По данным настоящего исследования выявлена значимая отрицательная взаимосвязь показателя психотравмированности по Миссисипскому опроснику и продуктивности воспроизведения образов прошлого ( $r=-0,27$ ,  $p<0,01$ ) и несколько менее тесная, но значимая отрицательная взаимосвязь показателя психотравмированности и продуктивности воспроизведения образов будущего ( $r=-0,2$ ,  $p<0,05$ ). За продуктивностью воспроизведения образов прошлого стоит опора человека на прошлый жизненный опыт, его реализация себя как личности, а за продуктивностью воспроизведения образов будущего – устремленность в будущее, его предвосхищение, тесно связанное с самоотношением [6]. Полученные данные свидетельствуют о том, что наличие широкой временной перспективы и трансперспективы может быть надежным защитным барьером от психотравмирующих переживаний: чем больше значимых событий будущего и особенного прошлого (т. е. реально пережитых), тем ниже уровень психотравмированности. Это может свидетельствовать о большей вероятности включенности психотравмирующего события в общий контекст жизни. При наличии многих жизненных событий в субъективной картине жизненного пути жизнь представляется для человека более осмысленной, представляющей большую ценность. В этом случае психотравмирующее событие также обретает осмысление. Можно утверждать, что при ПТСР отмечается прежде всего расстройство смысловой сферы. За обильной симптоматикой ПТСР стоит утрата смысла жизни, жизненных ориентиров, мучительно переживаемый смысловой вакуум. Это относится к любым проявлениям психологического стресса, но в ПТСР заметно особенно ярко.

Личностные характеристики нередко исследуются при ПТСР, однако полученные нами данные побуждают обратиться к исследованию в первую очередь направленности личности.

В настоящем исследовании есть два показателя субъект-объектных ориентаций, имеющие отношение к ПТСР. Трансситуационный локус контроля отрицательно взаимосвязан с психотравмированностью по Миссисипскому опроснику ( $r=-0,23$ ,  $p<0,01$ ), с избеганием ( $r=-0,27$ ,  $p<0,05$ ) и физической возбудимостью ( $r=-0,31$ ,  $p<0,01$  по ШОВТС).

Трансситуационный локус контроля дает возможность справиться с жизненной ситуацией. Положительный полюс шкалы характеризует внутренний трансситуационный локус контроля – высокий уровень субъективного контроля над жизненными ситуациями, отрицательный полюс соответствует внешнему трансситуационному локусу контроля, который свойственен человеку, придающему в объяснении своей жизни больше значения внешним обстоятельствам. Ранее нами [6] было показано, что трансситуационный локус контроля имеет взаимосвязи со шкалой «нейротизм – эмоциональная устойчивость» Г. Айзенка: внутренний локус контроля соотносится с эмоциональной устойчивостью, а внешний – с нейротизмом. Это согласуется с данными Н. Г. Тарабриной, которой также было показано, что существуют отрицательные корреляционные связи шкал интернальности с показателями методов, составляющих некоторый симптомокомплекс «психологического неблагополучия» [10].

Другой же показатель субъект-объектных ориентаций, направленность освоения мира, позитивно взаимосвязан с психотравмированностью ( $r=0,28$ ,  $p<0,01$ ), избеганием ( $r=0,23$ ,  $p<0,05$ ) и вторжением ( $r=0,26$ ,  $p<0,05$ ). Высокий показатель направленности освоения мира означает преимущественную ориентацию на собственный внутренний мир, низкий – на предметы и явления внешнего мира. Выраженная склонность к освоению внутреннего мира как значительная самоуглубленность может указывать на определенные затруднения в обращении к внешнему миру.

Трансситуационный локус контроля и направленность освоения мира, как было показано в наших исследованиях, являются ортогональными характеристиками субъект-объектных ориентаций, свидетельствующих об активности или пассивности жизненной позиции. Обращает на себя внимание тот факт, что среди трех показателей трансситуационного творчества – склонности к преобразующей активности – только один показатель связан с выраженностью психотравмированности. Остальные два показателя указывают на склонность к изменениям во внутреннем мире (трансситуационная изменчивость, или склонность к самоизменениям) и внешнем

(трансситуационная подвижность, или склонность к новым жизненным ситуациям). Можно предположить, что показатель, имеющий значимые связи с психотравмированностью, свидетельствует о некоем фиксированном сосредоточении на своем внутреннем мире, которое не предполагает его развития, изменения, переструктурирования.

В связи с этим представляют интерес ценности, которые могут быть так или иначе связаны с переживанием травмирующего события.

Проанализированные взаимосвязи показателей психотравмированности с показателями опросника ценностей Ш. Шварца показали, что круг ценностей, значимо связанных с переживанием психотравмы, довольно узок и не соотносится с ведущими ценностями, выявленными нами ранее у северных и южных осетин (за исключением традиций, более значимых для южных осетин). Было выявлено, что ценности северных и южных осетин сходны лидирующими ценностями безопасности и доброты, что характеризует их стремление к миру и взаимной поддержке, которую они хотели бы получить от других. При этом признается и необходимость личностной включенности в жизнедеятельность, о чем свидетельствуют ценности, занимающие третье место в обеих выборках. Однако северные осетины более ориентируются на собственные силы и возможности, а южные ищут опору в национальных традициях и социальной поддержке.

Круг ценностей, значимо взаимосвязанных с показателями психотравмированности, может свидетельствовать о предпочитаемых стратегиях преодоления ПТСР. Так, традиции позитивно взаимосвязаны с избеганием ( $r=0,28$   $p<0,05$ ), предполагающим опору на имеющийся опыт, внутренний план переживаний, а гедонизм и стимуляция связаны со всеми показателями психотравмированности ( $p<0,05$ ), кроме избегания. Последние две ценности характеризуют склонность к разнообразию, смелость как проявления некоей активности с опорой на внешнюю действительность. Связи психотравмированности с ценностями конкретной жизненной сферы выявлены не были. Поэтому следующим шагом стал поиск взаимосвязей психотравмированности и личностных черт – фиксированных поведенческих реакций как внешнего слоя личностных проявлений.

Среди показателей Фрайбургского личностного опросника со всеми показателями психотравмированности связаны невротичность и депрессивность, что отражает физиологическую симптоматику ПТСР. С обобщенным показателем психотравмированности (по

Миссисипскому опроснику) связаны спонтанная агрессивность и реактивная агрессивность. Раздражительность, застенчивость, эмоциональная лабильность связаны со всеми показателями психотравмированности, кроме избегания, а уравновешенность, напротив, позитивно связана с избеганием. Эти данные подтверждают данное выше объяснение: «вторжение» основывается на чрезмерной подвижности внутреннего мира, незащищенности, а «избегание» на чрезмерной его фиксированности. К тому же показатель «открытость» позитивно связан с общей психотравмированностью и с частным показателем вторжения. Общительность имеет значимые отрицательные взаимосвязи со всеми показателями психотравмированности, что согласуется с описанными выше положительными взаимосвязями психотравмированности и направленности освоения мира (внутреннего). Можно полагать, что «выход в мир действительности», преодоление сосредоточенности на самом себе и собственных переживаниях при ПТСР является важнейшей задачей.

Ранее нами показано, что северные осетины по сравнению с южными отличаются большей выраженностью спонтанной и реактивной агрессивности, общительностью, открытостью и экстравертированностью, т. е. северные осетины более ориентированы на выражение своих жизненных устремлений вовне, причем в активной форме. Южные осетины при этом отличаются большей склонностью к традициям. На основании этого можно полагать, что северные осетины в переживании ПТСР более склонны к «вторжению», а южные – к «избеганию». В психологической коррекции ПТСР обычно рекомендуются различные приемы «обхода» травмирующего опыта, основанные на концентрации на ярких отвлекающих воспоминаниях. Однако опираясь на полученные нами данные, полагаем более целесообразным не механическое отвлечение, а переструктурирование жизненного опыта, его переосмысление. Травмирующее событие должно быть включено в структуру субъективной картины жизненного пути, лично «проработано». С. Н. Ениколоповым [4] выделяются четыре наиболее эффективные стратегии психотерапии посттравматического стрессового расстройства:

- 1) поддержка адаптивных навыков «Я», в том числе создание позитивного отношения к психотерапии;
- 2) формирование позитивного отношения к возникающим симптомам, так как они являются нормальной реакцией на ненормальные обстоятельства;



3) снижение избегания, так как в противном случае травматический опыт не подлежит переработке;

4) изменение атрибуции смысла произошедшего травматического события, то есть создание условий перехода от ведущих в тупик вопросов «За что?» и «Почему это произошло со мной?» к осознанию смысла и уроков произошедшего.

Многоуровневость ПТСР способствует принятию многоуровневой модели психотерапии. Оптимальной сегодня называют модель «SIBAM» (от первых букв английских понятий «sensitive» (уровень ощущений), «imagine» (уровень образов), «behavior» (уровень поведения), «affect» (уровень переживаний) и «mind» (уровень мыслей, или когнитивный уровень)) [11]. Эта модель предполагает системный подход к терапии психической травмы и сочетание при работе с ПТСР таких методов, как телесно-ориентированная терапия, гештальт-терапия, символ, драма, арт-терапия, когнитивно-поведенческая терапия и другие.

Наше исследование показало, что переживание травматического опыта тесно связано с субъективной картиной жизненного пути и личностно обусловлено. Мы полагаем, что в данной ситуации должна быть иерархия методов: следует выделять основные и вспомогательные методы.

В качестве основного метода можно говорить о реструктурировании и осмыслении всей субъективной картины жизненного пути и северными, и южными осетинами. При этом северным осетинам в большей мере следует обратить внимание на чрезмерную «проницаемость» внутреннего мира и в связи с этим необходимость укрепления его границ, а южным – ориентироваться на «выход» в мир, принятие активного участия в жизни своего народа.

### **Список литературы**

1. Анцыферова Л. А. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол. журн. – 1994. – Т.15. – № 1. – С. 3–17.

2. Ахметова Х. Б. Оказание медико-психологической помощи гражданским лицам, имеющим посттравматические стрессовые расстройства адаптации // Электронный ресурс. – URL: <http://psyinfo.ru/ru/conference/internet/doc.php?d=107>.

3. Дикая Л. Г., Махнач А. В. Отношение человека к неблагоприятным жизненным событиям и факторы его формирования // Психологический журнал. – 1996. – Т.17. – № 3. – С.13–48.

4. Ениколопов С. Н. Психотерапия при посттравматических стрессовых расстройствах // Российский психиатрический журнал. – 1998. – №1. – С. 50–55.

5. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса. – М.: Академический Проект, 2009. – 943 с.

6. Коржова Е. Ю. Психология жизненных ориентаций человека. – СПб.: Изд-во РХГА, 2006. – 384 с.

7. Коржова Е. Ю. Личностные предпосылки субъективной картины жизненного пути северных и южных осетин // Исследование и проектирование в социальной работе: Теория и практика. Материалы V заочной Международной научно-практической конференции. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2011. – С. 34–39.

8. Султанова З. В. Исследование психотравмированности южных и северных осетин // Исследование и проектирование в социальной работе: Теория и практика. Материалы V заочной Международной научно-практической конференции. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2011. – С. 178–184.

9. Султанова З. В., Сиукаева А. Г., Газаева-Супрунова Н. М., Газзаева М. З. Возрастные особенности восприятия жизни южными осетинами // Исследование и проектирование в социальной работе: Теория и практика. Материалы V заочной Международной научно-практической конференции. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2011. – С. 184–190.

10. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.

11. Шех О. И., Сергеев С. С. Теория и практика психологической помощи при травматическом стрессе: Методические рекомендации. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет путей сообщения, 2007. – 68 с.

### **Имя Отца в психоаналитическом дискурсе Жака Лакана\***

В статье рассматривается концептуальная категория психоаналитической теории Жака Лакана – «Имя Отца». Анализируются три регистра «отцовской метафоры» – символический, воображаемый и реальный, коммуникативные нарушения которых приводят к невротическим и психотическим расстройствам. Характеризуются роль и функции языка в конституировании психоаналитического субъекта.

In this article «The Name of Father» is considered as the conceptual category of the psychoanalytic theory of Jacques Lakan. The symbolical, the imaginary and the real registers of «a fatherly metaphor», communicative violations thereof lead to neurotic and psychotic disorder are analysed. The role and the functions of language in institutionalization of a psychoanalytic subject are characterized.

*Ключевые слова:* психоанализ, эдипов комплекс, язык, речь, бессознательное, субъект, психоз, невроз, символическое, воображаемое, реальное.

*Key words:* psychoanalysis, the Oedipus complex, language, speech, the unconscious, the subject, psychosis, neurosis, the symbolical, the imaginary, the real

В современной отечественной гуманитарной науке психоанализ Ж. Лакана (1901–1981) становится объектом пристального исследовательского внимания. Однако, несмотря на достаточно большое количество публикаций последнего времени, посвящённых французскому психоаналитику, его концепция остаётся мало прояснённой и в недостаточной степени осмысленной отечественными специалистами [4]. В психологии, философии, лингвистике психоаналитическая концепция Ж. Лакана характеризуется обычно как структуралистское направление, в котором особое внимание уделено осмыслению роли и функции языка в конституировании человеческой психики [1].

В современной западной гуманитарной науке встречается более широкий и разносторонний подход к осмыслению психоаналитической теории Ж. Лакана как междисциплинарной концепции, которая сформировалась на стыке развития таких философских направлений XX века, как экзистенциализм и феноменология. Запад-

---

© Шукуров Д. Л., 2012

\* Работа выполнена в рамках научного проекта «Русский литературный авангард и психоанализ в контексте интеллектуальной культуры Серебряного века», поддержанного грантом Президента РФ на 2012–2013 гг. для молодых российских ученых – докторов наук (МД–420.2012.6).

ные учёные рассматривают также лакановский психоанализ в контексте гегелевской философии, в связи с эстетикой сюрреализма, развитием кибернетики, математики и появлением такого направления в психиатрической мысли, как «антипсихиатрия». Подобный подход позволяет определить условия функционирования лакановского учения в дискурсе современного научного знания и предлагает обоснование психоаналитической концепции как междисциплинарного направления в системе гуманитарных наук [3]. Среди отечественных учёных такой исследовательской стратегии придерживается В. А. Мазин [9, 10].

Одна из ключевых психоаналитических категорий Ж. Лакана обозначена в его творчестве формулой «Имя Отца» и была связана с переосмыслением фрейдовского понятия «Эдипов комплекс». В данной работе мы рассматриваем логику лакановской психологической мысли при формировании этой концептуальной категории.

«Имя Отца» (именно так – с прописной буквы) в лакановском психоанализе – «означающее, которое даёт закону опору» [7, с. 168] – категория, формирование которой связано с концептуальным для психоаналитической парадигмы понятием Эдипов комплекс.

Эдипов комплекс – концепт теоретических и клинических построений классического психоанализа. Это понятие постепенно перешло в дискурс повседневности, что часто приводит к упрощению, схематизации и даже профанации его глубоких содержательных оснований. Уже в эпоху Жака Лакана часто можно было встретить утверждение об устаревании понятия Эдипов комплекс, в частности, со стороны, представителей так называемой эго-психологии (Х. Хартманн, Э. Эриксон и др.), предпринимавших попытки обоснования новых подходов и методик в психоанализе.

Эдипов комплекс осмыслился З. Фрейдом в двух параллельных, но, безусловно, взаимосвязанных друг с другом планах: во-первых, при исследовании такого феномена, как запрет на инцест и, во-вторых, в процессе анализа вытесненных в бессознательное фантазий и представлений, принадлежащих так называемой инфантильной сексуальности.

Результаты проведённой З. Фрейдом и в том, и в другом направлении исследовательской работы представляют сложную психоаналитическую панораму, которая включает не только открытия в области онтогенеза человеческой психики, но и эвристические для своего времени и необыкновенно продуктивные для современности идеи, приоткрывающие загадку происхождения культуры и характеризующие значение человеческого субъекта в ней.

З. Фрейд, обращаясь к данным этнографических исследований, отмечает общую для родовой структуры разных племён и народов строгость запрета на инцест, нарушение которого влечёт жестокость наказания («Тотем и табу», 1912/1913 [11]). Члены рода, принадлежащего к одному общему тотему, не могут вступать в брачные и сексуальные отношения. В архаических обществах и у примитивных народов, о психологии которых ведёт речь З. Фрейд, место религиозных и социальных установлений занимает система тотемизма. Представители одного тотема соблюдают и другие строгие обязательства помимо уже названного запрета эндогамии: не убивать животное тотема и воздерживаться от употребления мяса тотемистического животного (труды Дж. Фергюсона, Мак-Леннана, Л. Моргана, на которые ссылается З. Фрейд).

Важным наблюдением в исследованиях по тотемизму является указание на то, что тотем передается по материнской или отцовской линии, но при этом тотем выходит за границы кровного родства и не связан с местоположением. З. Фрейд изучает причины возникновения экзогамии в тотемистической системе, т. е. в такой системе социальных установлений, которая не связана напрямую с кровным родством.

Последнее обстоятельство делает неуместным наиболее распространённое объяснение возникновения запрета на родственные браки, обусловленного угрозой генетической деградации поколения: в силу того, что тотем выходит за пределы кровного родства, о такой возможности в случае тотемизма речь не идёт. Таким образом, согласно логике З. Фрейда, исходя только из природного плана, обосновать и объяснить тотемистическую систему невозможно.

Эту же мысль повторяют в своих работах К. Леви-Стросс («Элементарные структуры родства», 1949) и Ж. Лакан (в знаменитой «Римской речи» – «Функция и поле речи и языка в психоанализе», 1953 [8]).

У К. Леви-Стросса запрет на инцест предстает своего рода символическим оператором, приводящим в действие культуру, – оператором всеобщего обмена, который приводит к возникновению нового антропологического порядка культуры, делая недопустимыми некоторые союзы.

Ж. Лакан вслед за К. Леви-Строссом указывал на лингвокультурные основания этого запрета: «Закон этот (запрет на инцест – Д. Ш.), следовательно, достаточно ясно обнаруживает свою идентичность со строем языка. Ибо без именовании родства никакая

власть не в силах установить порядок предпочтений и табу, поколениями плетущих и связывающих нити наследственности. Именно смешение поколений Библия и все традиционные законы предают проклятию как словесную скверну и пагубу для грешника. И мы прекрасно знаем, какое пагубное воздействие, вплоть до разрушения личности, может оказать на субъект фальсификация родственных связей, если ложь находит опору и поддержку в окружении» [8, с. 47].

Итак, тотемистические запреты выражаются в двух предписаниях табу: не убивать священное животное тотема и не иметь сексуальных отношений с женщиной, принадлежащей тотему. Преступления Эдипа, согласно психоаналитической логике, предстают как нарушения запретов, осуществляя диалектику неосознаваемых желаний.

Тотемное животное является символом власти и закона. В книге «Тотем и табу» З. Фрейд излагает миф об убийстве отца первобытной орды, его поедании – поглощении убийцами – братьями и возникновением чувства вины. Место мёртвого отца занимает тотемное животное, поклонение которому формирует новую социальную иерархию общины. Интерпретация этого мифа у З. Фрейда объясняет рождение культуры, в основании которой парадоксальным образом лежит преступление.

В соответствии с фрейдовской мыслью, убийство и память об убийстве приводит к власти Закона, порядка и появлению чувства вины: «...в эдиповом комплексе совпадают зачатки религии, нравственности, общества и искусства – в полном соответствии с положением психоанализа, что этот комплекс образует ядро всех неврозов, насколько они до сих были доступными нашему пониманию» [11, с. 153].

С интерпретацией Фрейда можно не соглашаться, однако безусловным исследовательским открытием является смещение Эдипова комплекса из плана отношений с родительскими фигурами в область социальных взаимоотношений. Этот аспект особенным образом раскрывается в поздних текстах З. Фрейда, в частности, в работе «Человек Моисей и монотеистическая религия» (1939) [12].

Таким образом, Эдипов комплекс выводится за узкие рамки семейной ситуации, извлекается из контекста отношений с реальным отцом и связывается с судьбой влечения.

Эдипов комплекс предстает основой 1) связи человека с культурой; 2) диалектики закона и желания; 3) половой идентификации.

Теория Эдипова комплекса в изложении Ж. Лакана уточняет, конкретизирует и развивает указанные аспекты. В то же самое время французский психоаналитик выделяет целые серии противоречий, сопутствующих психоаналитическому учению об Эдиповом комплексе.

Самое очевидное противоречие, по Ж. Лакану, заключается в следующем. В теории психоанализа постулируется, что все драмы Эдипова комплекса порождены избыточной ролью отца, его чрезмерным присутствием. Образ отца становится патогенным, с точки зрения одних психоаналитиков, – в случае его устрашающего характера; с точки зрения других – психические нарушения возникают в случае, если образ отца слишком мягок.

И то, и другое объяснение не устраивает Ж. Лакана, который предлагает для того, чтобы выйти из противоречия, следовать мысли З. Фрейда и окончательно вывести функцию отца из семейного комплекса. Ж. Лакан утверждает, что отцовская несостоятельность в семье не равна отцовской несостоятельности в Эдиповом комплексе, в котором она нуждается в принципиально ином измерении, не совпадающем с измерением биографическим.

Психоаналитик обращает внимание на ряд положений.

1. Во фрейдовском учении речь идёт не просто об отце, а об отцовской функции, с которой связан запрет. Отец должен занимать свое функциональное место внутри фундаментальной для семьи триадической структуры. Функциональное поле отца в этой структуре всегда присутствует: даже в тех случаях, когда отец как физическое лицо отсутствует – ребёнок остаётся жить один с матерью – Эдипов комплекс может развиваться по нормальному, не патологическому сценарию.

2. Идея преждевременности рождения человеческого существа принципиальна в лакановском дискурсе. Это основополагающее положение З. Фрейда о биологической недостаточности младенца при рождении устанавливает безусловную важность для его выживания так называемого «первичного материнского другого». Категория «Другого» – в понимании Ж. Лакана – это то, что предшествует субъекту и предопределяет его. Отношения между родителями ещё до появления ребёнка на свет организованы речью (словом) и выстраиваются в рамках «законов языка». Ребёнок вынашивается, по Ж. Лакану, в «купели языка». Это та купель означающих, в которую погружается новорожденный, субъективируя её впоследствии на свой лад. Предысторию собственного довербального существования

ния ребёнок обретает в слове, вербализует и делает своей личной историей. Предназначенная субъекту «сокровищница языка» оказывается вписанной в его структуру, которую Ж. Лакан называет «местом Другого».

3. Следующий, чрезвычайно важный момент лакановских размышлений: предметом вожделения ребенка являются не просто заботы матери, её физическое присутствие – предметом вожделения служит её желание. В данном аспекте мысли Ж. Лакан опирается на гегелевско-кожевский дискурс, в рамках которого основное желание в человеческом мире определяется желанием быть признанным.

4. Наконец, Ж. Лакан рассматривает именно функции отца, действующие в трёх регистрах – символическом, воображаемом и реальном. Мыслитель соотносит эти регистры с тремя «отцовскими» фигурами в психоанализе – Эдипом, Моисеем и отцом примитивной орды.

Символический отец – это особое означающее, которым устанавливается закон. Отец выступает в роли символической фигуры, ратифицирующей закон: «...если действительно существует что-то такое, в силу чего закон имеет своё основание в отце, – отмечает Ж. Лакан, – то убийство отца обязательно должно иметь место. Обе эти вещи тесно между собой связаны – отец, в качестве того, кто закон ратифицирует, является отцом мёртвым, то есть символом отца. А мёртвый отец – это и есть Имя Отца, которое на этом содержании и построено» [7, с. 169]. Именно это выражено в мифе об Эдипе: мёртвый отец – символ, в котором находится основание закона.

Для прояснения фигуры символического отца Ж. Лакан, начиная размышлять об Эдипе, ссылается на американского антрополога, этнографа и учёного Грегори Бейтсона, который утверждал, что этиология психотического расстройства не связана с уровнем фрустраций в паре мать – ребенок (здесь речь идёт лишь о сложностях коммуникации в этих отношениях). Г. Бейтсон ввёл понятие коммуникации, говоря о *double bind* – двух одновременных сообщениях в одном выбросе, одно из которых отрицает другое, что создает для субъекта безвыходную ситуацию, в которой он чувствует себя оказавшимся в тупике, что может иметь столь далеко идущие последствия для психического становления ребёнка. Другими словами, он подчеркивает важность сообщения, которое несёт организующий для субъекта характер. Именно Г. Бейтсон впервые использовал понятие «шизофреногенной матери» [2].



Отец воображаемый – тот отец, которого можно наделить некими атрибутами, заимствованными из материнской речи. Отец реальный – это неконцептуализируемая точка, исключённая из символического ряда, но лежащая у его истоков.

Начало, сообщающее авторитетность закону, это и есть то означающее, которое Ж. Лакан называет Именем Отца или отцом символическим. Причём в этиологии психозов речь идёт о фундаментальной нехватке такого означающего, которое обуславливает сам факт наличия Закона. Это ключевой момент формирования отцовской метафоры в Эдиповом комплексе. Отцовская метафора является способом, с помощью которого ребёнок может получить ответ на загадку собственного существования, на вопрос о желании Другого. Так осуществляется процесс идентификации и субъективации. Однако ещё раз подчеркнём, что отношения выстраиваются не с отцом, а с отцовским словом.

Ж. Лакан описывает три логических такта идентификационных процессов внутри Эдипова треугольника. Мы не углубляемся в их характеристику, поскольку эти процессы важны, прежде всего, для уяснения клинической картины в этиологии психоза. Обратим внимание на третий логический такт, который завершает этап формирования структуры субъекта и его вхождения в культуру. В этом логическом такте большое значение обретает отец реальности – отец, обладающий потенцией, дарующий, тот который говорит «да». Это этап выхода из Эдиповой ситуации – в субъекте устанавливается Идеал-Я: «Это момент, когда субъект, эдипово желание вытеснивший, выходит из этого испытания обновленный и снабженный Идеалом собственного я» [7, с. 336]. Таким образом, речь идёт о субъективном преобразовании и обретении пола: «Функция Идеала Я, – отмечает Ж. Лакан, – усвоение субъектом определенного сексуального типа или образца – образца включенного в более широкую экономию, которая может носить социальный характер» [7, с. 339].

Отец, который говорит «да», становится отцом обещания (в широком смысле – обетования): пусть использование твоего органа с матерью запрещено, но данный запрет становится обещанием на будущее с кем-то другим; инцестуозное желание осталось вытесненным интериоризованным запретом, трансформировалось в желание исполнения воли отца, данное в его обетовании.

В психозе, неврозе и перверсии Имя Отца, то есть отец в качестве символической функции, становится интернализированным объектом, подверженным деструкции. Это влечёт за собой серьёзные последствия, связанные с фундаментальной недостаточностью особого означающего – Имени Отца, которое обуславливает сам факт наличия закона. Закон Эдипа – это закон наложенного на мать запрета. В самом способе цензурирования детской сексуальности лежит лакановское разграничение психоза, невроза и перверсии через разные механизмы этого цензурирования – отбрасывание (*Verwerfung*), вытеснение (*Verdrängung*), отказ от реальности или отклонение (*Verleugnung*).

Фигура матери в лакановском психоанализе – это тот первичный Другой, который изначально внушает чувство аннигиляционной тревоги (тревоги дезинтеграции). Ж. Лакан отказывается от идеи взаимодополнительности в паре «мать – дитя», поскольку мать осуществляет себя в режиме произвола – её появления и исчезновения, фрустрирующее и поощряющее воздействие происходит бессистемно: «Закон матери – это, разумеется, сам тот факт, что мать – существо говорящее; уже этого одного достаточно, чтобы мы по праву могли говорить о законе матери. И все же закон этот, если можно так выразиться, бесконтрольный. Для субъекта, во всяком случае, он состоит в том, что нечто, имеющее отношение к его желанию, всецело зависит от чего-то другого – чего-то такого, что хотя и выражено, как закону и полагается, членораздельно, но обусловлено при этом исключительно тем субъектом, который является его носителем, то есть благосклонностью или неблагосклонностью матери – матери, которая может оказаться как хорошей, так и дурной» [7, с. 216].

Пространство коммуникации в этой диаде напоминает безумный, непредсказуемый, бессвязный мир параноидно-шизоидной позиции, открытой и блестяще описанной М. Кляйн [5, 6]. Это пространство, нуждающееся в организуемом принципе. Этим принципом и является отцовская метафора, которая конституируется в его Имени и его Именем.

Таким образом, Имя Отца – чисто логическая функция, которая преобразует непроницаемую волю Другого в желание, опирающееся на означающее, которое открывает возможность диалектических взаимоотношений между желанием Другого и желанием субъекта.

Символическая функция отца структурирует беспорядочный мир первичной коммуникации, придавая ему смысл. Отцовская метафора, находясь в основе Закона, открывает возможность возникновения смысла, упорядочивающего коммуникативные значения: «В основе этой метафоры лежит примитивное, темное, непроницаемое желание матери, для субъекта поначалу совершенно недоступное. На горизонте его появляется, однако, уже Имя Отца, опора порядка – порядка, установленного цепочкой означающих. Я уже записывал вам однажды эту метафору в символической форме, представив её как отношение двух означающих, одно из которых занимает в ней две различные позиции – Имя Отца стоит в ней над Желанием Матери, а Желание Матери над его, этого желания, символизацией» [7, с. 555].

#### Список литературы

1. Автономова Н. С. Структуралистский психоанализ Ж. Лакана, Французская философия сегодня. – М., 1989.
2. Бейтсон Г. Шаги в направлении экологии разума / пер. Д. Федотова. – М., УРСС, 2005.
3. Дьяков А. В. Жак Лакан. Фигура философа. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2010 (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского»).
4. Качалов П. Лакан: заблуждение тех, кто не считает себя обманутым // Логос. – 1992. – № 3. – С. 177–183.
5. Кляйн М. Зависть и благодарность. Исследование бессознательных источников. – СПб., 1997.
6. Кляйн М. Скорбь и ее отношение к маниакально-депрессивным состояниям // Вестник психоанализа. – 2002. – №1. – С. 44–63.
7. Лакан Ж. Образования бессознательного (Семинары: Книга V (1957/1958) / пер. с фр. А. Черноглазова. – М.: Гнозис, Логос, 2002.
8. Лакан Ж. Функция и поле речи и языка в психоанализе. Доклад на Римском Конгрессе, читанный в Институте психологии Римского Университета 26 и 27 сентября 1953 года. – М.: Гнозис, 1995.
9. Мазин В. А. Введение в Лакана. – М.: Прагматика культуры, 2004.
10. Мазин В. Стадия зеркала Жака Лакана. – СПб.: Алетейя, 2005. – (Серия «Лакановские тетради»).
11. Фрейд З. Тотем и табу / пер. с нем. А.М. Боковой. – М.: Академический Проект, 2007.
12. Фрейд З. Человек Моисей и монотеистическая религия // З. Фрейд. Психоанализ. Религия. Культура / сост. и вступ. ст. А. М. Руткевича. – М.: Ренессанс, 1991. – С. 135–256.

## **Особенности дисгармонии в различных формах межличностных отношений**

В статье обсуждаются результаты исследования психологической и социальной форм межличностных отношений, а также стадий их развития в континууме гармоничность – дисгармоничность.

In the article results of research of psychological and social forms of interpersonal relations are discussed. The stages of development of relations are displayed too in a continuum a harmonicity – disharmonicity.

*Ключевые слова:* межличностные отношения, гармония и дисгармония, формы отношений, стадии развития межличностных отношений, социально-психологическая дистанция

*Key words:* interpersonal relations, harmony and disharmony, forms of relations, stages of development of interpersonal relations, a social – psychological distance

Межличностные отношения имеют свою структуру и представляют собой многогранный в психологическом плане процесс, предполагающий прохождение «драматических» периодов и этапов.

В практическом плане рассматривать структуру межличностных отношений можно с учетом *принципа дифференцирования* (С. В. Петрушин). Данный принцип основан на предположении, что причина психологических проблем в межличностных отношениях кроется в смешивании субъектом различных уровней психической реальности, слияние их в некий единый уровень, и базируется на обнаружении и *дифференцировании уровней межличностных отношений* и построении между ними новых взаимосвязей. При описании этого принципа С. В. Петрушин (2005) опирался на следующие предположения [4; 5]:

1. Межличностные отношения не есть нечто однородное. В них можно выделить различные уровни (виды, подсистемы).

2. Недифференцирование отдельных уровней отношений как относительно самостоятельных и нетождественных друг другу, а также слияние этих отношений является одной из причин неудовлетворенности отношениями.

3. Решение проблемы, возникшей в отношениях, заключается в обнаружении и дифференцировании уровней отношений.

В качестве уровней межличностных отношений С. В. Петрушин (2005) выделяет: социальный, эмоциональный и сексуальный. Считаем, что корректнее говорить не об уровнях отношений, а о видах, формах. Это прежде всего обусловлено дефиницией слова «уровень» [3]. *Уровень* – 1) горизонтальная плоскость, являющаяся границей высоты чего-нибудь; 2) степень величины, развития, значимости чего-нибудь.

*Социальная форма отношений.* Партнеры взаимосвязаны социальными ролями; отношения на социальном уровне в определенном смысле «бесчеловечны», основа их построения – конвенция, контракт, взаимная договоренность.

*Эмоциональная (психологическая) форма отношений* имеет совершенно иную природу, отличную от социальной. Её можно обозначить как принципиально неконвенциональную. Договор о прочности и неизменности эмоций невозможен. Любые гарантии и обязательства по поводу чувств нереальны. Перенос социального на эмоциональный уровень, выражающийся в попытке установления конвенций в отношении эмоции, ради сохранения союза, приводит к напряжению и общей невротизации отношений.

*Сексуальная форма отношений* может рассматриваться как самостоятельная, не смешиваемая с другими.

Кроме структуры, межличностные отношения характеризуются стадийностью развития. Считаем, что наиболее полное представление о развитии межличностных отношений представлено в работе В. Н. Куницыной и соавторов [6]. Авторы считают, что межличностные отношения *начинаются и прекращаются* (курсив мой – С. Д.) в рамках межличностного события. Под ним понимается «зна-

чимое для данного человека изменение в жизни, ключевую роль в котором играет другой человек, с которым они находятся (или находились) в непосредственном контакте» [6, с. 242]. Авторы описывают следующие стадии развития отношений: стадия сближения; стадия близости; стадия дифференциации; стадия отдаления; стадия распада.

Однако и эта позиция не лишена недостатков. Самый главный из них – почему последней стадией развития отношений является их распад? Если это так, то люди изначально встречаются чтобы расстаться! Но возможен и другой вариант развития – отношения могут стать более гармоничными, более близкими, интимными.

Описанное выше легло в основу проведенного нами исследования, цель которого – изучение особенностей социально-психологической дистанции как характеристики гармонии / дисгармонии в разных формах отношений и стадиях их развития, а также выявление значимости составляющих дистанции для поддержания гармоничных отношений.

*Методика исследования.* В эмпирическом исследовании приняли участие 140 человек (70 педагогов женского и 70 мужского пола, средний возраст женщин 35,8 лет, мужчин – 39,0 лет). Для получения эмпирических данных использовали:

1) специально разработанную анкету, в основу которой положено авторское представление о социально-психологической дистанции, а также об уровне структуры межличностных отношений;

2) анкету «Причины неудовлетворенности межличностными отношениями» «ПНО» [2];

3) методику «Определение социально-психологической дистанции» «СПД» [1].

*Перейдем к описанию результатов исследования.* В таблице 1 представлены оценки значимости составляющих социально-психологической дистанции на сексуальном, эмоциональном (психологическом) и социальном уровнях межличностных отношений.

Таблица 1

Оценки значимости составляющих социально-психологической дистанции для разных форм межличностных отношений

| Степень значимости                           | Составляющие дистанции |      |       |      |       |      |       |      |
|--|------------------------|------|-------|------|-------|------|-------|------|
|  | Cog-d                  |      | Com-d |      | Емо-d |      | Act-d |      |
|  | Абс.                   | Отн. | Абс.  | Отн. | Абс.  | Отн. | Абс.  | Отн. |
| <b>Сексуальная форма отношений</b>           |                        |      |       |      |       |      |       |      |
| <i>Очень значима</i>                         | 50                     | 35,7 | 60    | 42,8 | 50    | 35,7 | 56    | 40,0 |
| <i>Значима</i>                               | 58                     | 41,4 | 42    | 30,0 | 60    | 42,8 | 36    | 25,7 |
| <i>Затрудняюсь ответить</i>                  | 14                     | 10,0 | 8     | 5,7  | 16    | 11,4 | 22    | 15,7 |
| <i>Мало значима</i>                          | 10                     | 7,1  | 24    | 17,1 | 10    | 7,1  | 12    | 8,5  |
| <i>Не значима</i>                            | 8                      | 5,7  | 6     | 4,2  | 4     | 2,8  | 14    | 10,0 |
| <b>Эмоциональная (психологическая) форма</b> |                        |      |       |      |       |      |       |      |
| <i>Очень значима</i>                         | 60                     | 42,8 | 62    | 44,2 | 36    | 25,7 | 34    | 24,2 |
| <i>Значима</i>                               | 54                     | 38,5 | 50    | 35,7 | 68    | 48,5 | 54    | 38,5 |
| <i>Затрудняюсь ответить</i>                  | 14                     | 10,0 | 22    | 15,7 | 20    | 14,2 | 18    | 12,8 |
| <i>Мало значима</i>                          | 12                     | 8,5  | 6     | 4,2  | 14    | 10,0 | 22    | 15,7 |
| <i>Не значима</i>                            | 0                      | 0,0  | 0     | 0,0  | 2     | 1,4  | 12    | 8,5  |
| <b>Социальная форма</b>                      |                        |      |       |      |       |      |       |      |
| <i>Очень значима</i>                         | 24                     | 17,1 | 24    | 17,1 | 4     | 2,8  | 34    | 24,2 |
| <i>Значима</i>                               | 64                     | 45,7 | 52    | 37,1 | 40    | 28,5 | 56    | 40,0 |
| <i>Затрудняюсь ответить</i>                  | 18                     | 12,8 | 26    | 18,5 | 30    | 21,4 | 18    | 12,8 |
| <i>Мало значима</i>                          | 24                     | 17,1 | 14    | 10,0 | 28    | 20,0 | 12    | 8,5  |
| <i>Не значима</i>                            | 10                     | 7,1  | 24    | 17,1 | 38    | 27,1 | 20    | 14,2 |

*Примечание:* Cog-d – когнитивная составляющая дистанции, Com-d – коммуникативная составляющая дистанции, Емо-d – эмотивная составляющая дистанции, Act-d – поведенческая и деятельностная составляющие дистанции.

Начнем анализ с *сексуальной формы отношений*. Установлено, что для 42,8 % опрошенных степень доверия между партнерами является *очень значимой* (показатель «Com-d»), для 40 % респондентов это же относится и к возможности проводить вместе время, заниматься различными видами совместной деятельности (показатель «Act-d»). Для 41,4 % опрошенных *значимым* является понимание между партнерами (показатель «Cog-d»), а 42,8 % респондентов

считают *значимым* наличие положительных эмоций в отношениях (показатель «Емо-d»). Таким образом, для гармоничности сексуальных отношений ведущими для педагогов являются коммуникативная и поведенческая (деятельностная) составляющие дистанции. *Возможными причинами дисгармоничности* сексуальных отношений являются недостаток доверия и напряженность, вызываемая длительным нахождением рядом или при осуществлении совместной деятельности и активности.

Результаты, полученные при изучении *эмоциональной (психологической) формы отношений*, показали, что для 42,8 % опрошенных *очень значимой* является когнитивная составляющая, а для 44,2 % респондентов коммуникативная составляющая дистанции. Эмотивная составляющая дистанции была оценена как *значимая* 48,5 % опрошенных, тогда как *очень значимая* лишь 25,7 %. Соответственно, *возможными факторами дисгармоничности* эмоциональной (психологической) стороны взаимодействия выступают недостаток доверия и негативный чувственный тон отношений между субъектами образовательного процесса.

Интересная картина наблюдается при рассмотрении *социальной стороны отношений*. Значительное количество респондентов посчитало, что коммуникативная и эмотивная составляющая дистанции являются *мало значимой* для поддержания гармоничности отношений (10,0 % и 20,0 % опрошенных соответственно). Отметим, что 27,1 % опрошенных посчитали эмотивный аспект дистанции *не значимым* для гармоничных отношений на данном уровне. Мы объясняем этот факт спецификой данной формы отношений, на которой партнеры взаимосвязаны социальными ролями, то есть социальные отношения в определенном смысле «бесчеловечны». Тем не менее, установлено, что *значимыми* для данного уровня являются когнитивная (для 45,7 % опрошенных) и поведенческая и деятельностная составляющие дистанции (для 40,0 % испытуемых). *Возможной причиной дисгармоничности* социальных отношений выступает непонимание между взаимодействующими субъектами, а также напряженность и конфликтность при осуществлении совместной деятельности.

Результаты, полученные при помощи «Анкеты причины неудовлетворенности отношениями» («ПНО») способствовали установлению факторов, обуславливающих дисгармонию отношений субъектов образовательного процесса и установлению неблагоприятной социально-психологической дистанции между ними.



*Дисгармонии сексуальных и эмоциональных (психологических) отношений* будут способствовать следующие условия:

- 1) недостаток интенсивности чувств, преобладание негативных эмоций;
- 2) недостаток внимания друг другу;
- 3) недостаток времени проводимого вместе;
- 4) закрытость и неискренность друг с другом, наличие недосказанности в отношениях;
- 5) отсутствие общности (единства) при нахождении рядом друг с другом.

Специфическими для *психологических отношений*, являются:

- 1) невыполнение обещаний;
- 2) отсутствие интереса и участия при обсуждении проблем и сложностей возникающих в жизни партнеров.

Общими факторами дисгармоничности отношений, для *психологических и социальных отношений* выступают:

- 1) нежелание партнеров решать возникающие проблемы, их избегание;
- 2) чрезмерная забота и опека;
- 3) отсутствие стабильности отношений.

*Общими условиями дисгармоничности всех трех форм отношений* (социальной, психологической и сексуальной), являются следующие:

- 1) неприятие партнерами друг друга; нетерпимость к недостаткам и индивидуальности друг друга;
- 2) неумение быть гибким, неспособность идти на уступки;
- 3) постороннее вмешательство (родителей, друзей, знакомых и т. п.) при разрешении трудностей и проблем, возникающих в отношениях;
- 4) проявление безответственности в отношениях друг с другом;
- 5) ревность и зависть.

Эмпирические данные показали, что возникновение проблем в одних отношениях приводит к неудовлетворенности в других. Например, неудовлетворенность своим социальным положением в педагогическом коллективе (социальный аспект отношений) негативно сказывается на общении и взаимопонимании с коллегами (психологический аспект отношений). Результатом этого является установление неблагоприятной социально-психологической дистанции между субъектами отношений, не удовлетворяющей одного или обоих партнеров. Кроме того, полученные в ходе исследований

данные также показывают целесообразность использования предложенного С. В. Петрушиным (2006) «принципа дифференциации», для разрешения межличностных проблем.

Далее перейдем к анализу данных, полученных при изучении характера отношений и дистанции в них на разных стадиях их развития.

Установлено, что степень близости между субъектами образовательного процесса, отражающая гармоничность / дисгармоничность отношений, на каждой стадии развития отношений различна (см. рис. 1). Общей и, на наш взгляд, логичной закономерностью является снижение показателей по шкалам методики определения социально-психологической дистанции «СПД» от стадии *близости* до стадии *распада*, что отчетливо представлено на рисунке ниже.

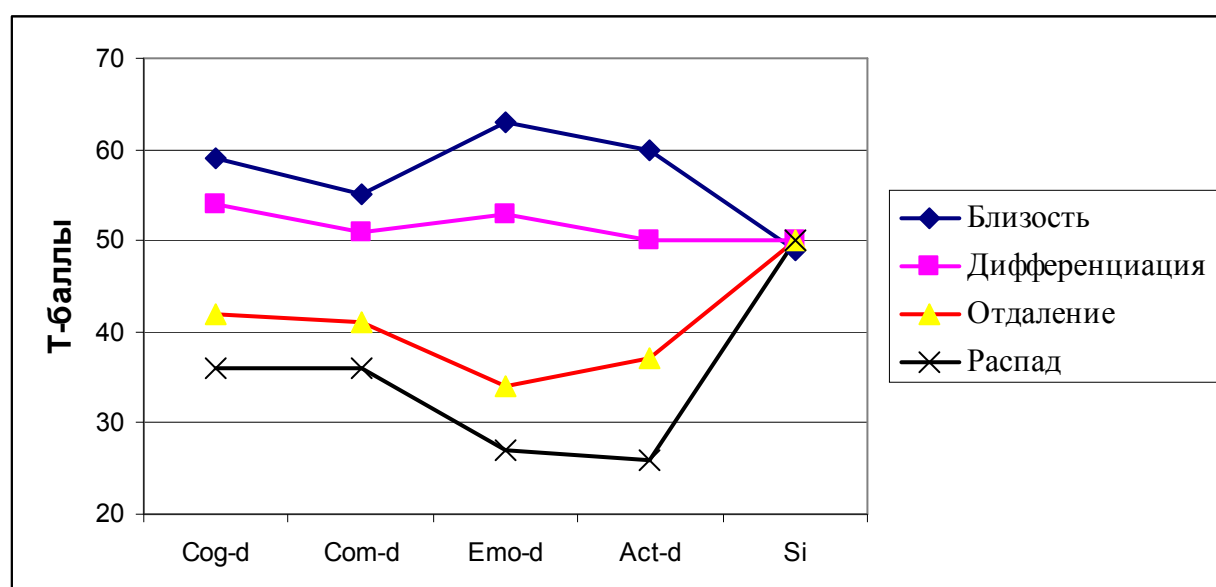


Рис. 1. Профиль межличностных отношений на разных стадиях их развития

Примечание: Cog-d – когнитивная составляющая дистанции, Com-d – коммуникативная составляющая дистанции, Emo-d – эмотивная составляющая дистанции, Act-d – поведенческая и деятельностная составляющие дистанции, Si – положительный – отрицательный образ самого себя.

На рисунке видно, что все параметры дистанции, характеристики межличностных отношений, отражающие их гармоничность / дисгармоничность, на стадии *близости* выражены у обследованных на повышенном и высоком уровнях – находятся в диапазоне от 55 до 63 Т-баллов. Соответственно, на данной стадии партнеры стремятся встречаться во все более разнообразных ситуациях, ищут общества друг друга (поведенческий и деятельностный аспект дистанции), стараются быть более открытыми, понимать точку зре-

ния и мировоззрение друг друга (когнитивный и коммуникативный аспект дистанции), чувствуют, что их благополучие связано с устойчивостью и надежностью их взаимоотношений (эмотивный аспект). Этот факт мы объясняем тем, что близкие, гармоничные, «здоровые» отношения предполагают достаточно близкую дистанцию между взаимодействующими субъектами.

Наиболее *значимыми причинами неудовлетворенности отношениями*, что говорит об их дисгармоничности, по данным анкеты «ПНО», *на стадии близости* выступают:

- 1) перенос проблем из других сфер жизни на отношения;
- 2) отсутствие интереса к проблемам и переживаниям друг друга;
- 3) ревность.

*На стадии дифференциации* имеет место иная картина. Составляющие социально-психологической дистанции по методике «СПД» выражены на повышенном, но не на высоком уровне, и находятся в диапазоне от 50 до 55 Т-баллов. Мы считаем, что это обусловлено самим содержанием данной стадии – стремлению партнеров или одного из них противопоставить слишком большой привязанности свою самостоятельность, иметь свои особые интересы, думать больше о реализации своих возможностей, чем о партнерстве. Гармоничность – дисгармоничность отношений на данной стадии будет определяться взаимопониманием (когнитивной составляющей дистанции), уважительным отношением к интересам, индивидуальности партнера.

*Причины неудовлетворенности отношениями* на данной стадии схожи со стадией близости, однако при этом обладают большей выраженностью каждой из них. Кроме того, к ним добавляются:

- 1) потеря партнером своей индивидуальности;
- 2) нежелание идти на уступки друг другу;
- 3) неумение обращать мелкие ссоры в шутку;
- 4) напряженность и конфликтность в совместной деятельности.

*Общим для стадий отдаления и распада* является снижение показателей по шкалам методики определения социально-психологической дистанции «СПД». *На стадии отдаления* показатели по шкалам методики выражены на пониженном и низком уровнях, находятся в диапазоне от 34 до 42 Т-баллов. Это обусловлено тем, что на данной стадии изменяются суждения о поведении друг друга, взаимные оценки партнеров становятся ниже (эмотивный аспект дистанции), а также наблюдается избегание контактов друг с другом (поведенческий и деятельностный аспект дистанции), прихо-

дит понимание исчерпанности отношений (когнитивный аспект дистанции). *На стадии распада* все составляющие социально-психологической дистанции выражены на низком уровне, находятся в диапазоне от 26 до 36 Т-баллов. Это свидетельствует о том, что партнеры или один из них решили, что он или она не может выносить существующих отношений и желает прекратить их. Если это характеризует обоих партнеров, то можно считать, что их отношения «удовлетворяют» друг друга, а если только со стороны одного из них, то отношения будут восприниматься другим как дисгармоничные.

Отметим, что на *стадиях отдаления и распада* каждая причина неудовлетворенности, выявленная по методике «ПНО» имеет высокие значения (5,9 балла по семибалльной шкале оценок). Однако пик выраженности каждой причины отмечается на стадии отдаления. Мы объясняем это содержанием данной стадии как насыщенной негативными переживаниями.

Суммируя вышеизложенное, отметим, что дисгармония может быть обусловлена неудовлетворенностью, возникающей в социальных, психологических (эмоциональных) и сексуальных отношениях между партнерами (субъектами образовательного процесса). Полученные данные могут быть использованы в практике психологической помощи с целью гармонизации межличностных отношений субъектов образовательного процесса.

#### Список литературы

1. Духновский С. В. Дистанция в межличностных отношениях. Регуляция и диагностика: моногр. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2010. – 209 с.
2. Духновский С. В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум. – СПб.: Речь, 2010. – 141 с.
3. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. – М.: Русский язык, 2000.
4. Петрушин С. В. Любовь и другие человеческие отношения. – СПб.: Речь, 2005. – 96 с.
5. Петрушин С. В. Искусство быть вместе: любовь и переговоры. – СПб.: Речь, 2009. – 240 с.
6. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

# АКМЕОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 377/378 : 159.9 : 37.015.3

*И. Е. Барышникова*

## **Профессиональная компетентность: виды, структура и современные подходы**

Представленное в данной статье теоретическое исследование отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что в профессиональной деятельности когнитивно-акмеологические компетентности играют принципиально важную роль.

This article presents theoretical analysis of domestic and foreign literature which shows that acmeologic cognitive competence plays a fundamental role in professional career.

*Ключевые слова:* компетенции, когнитивный компонент, компетентностный подход, профессиональная компетентность, профессиональное мышление, креативно-деятельностный компонент, когнитивно-акмеологическая компетентность.

*Key words:* competencies, cognitive components, competence approach, professional competence, professional thinking, creative-activity – the component, acmeologic cognitive competence.

В настоящее время к вопросу профессиональной компетентности привлечено внимание всего общества. Старая система профессиональной подготовки практически разрушена, а новая еще не создана. В этих условиях очевидно, что серьезной проблемой развития нашей страны становится уровень профессионализма трудовых ресурсов. Специалисты и исследователи в области менеджмента предпринимают попытки комплексного анализа проблемы профессиональной подготовки: их внимание обращено не только на процесс профессионального обучения, но и на личностные факторы, определяющие профессиональную эффективность. Поэтому разработка понятийного аппарата, позволяющая наиболее полно и точно описать и исследовать проблему, является приоритетной задачей.

Среди современных ученых существует устойчивый интерес к проблеме классификации профессиональной компетентности, весьма разнообразной по своим основным характеристикам. Прежде всего, исследуются отдельные виды профессиональной компетентности: аутопсихологическая (И. В. Елшина, А. А. Деркач, А. П. Ситников, А. С. Гусева и др. [17]); психолого-акмеологическая (В. Н. Маркин, И. Н. Дроздов [8]); социально-перцептивная компетентность в системе профессионального общения (Н. Н. Ершова [5]); социально-психологическая (В. Г. Первутинский, Г. Е. Белицкая, Л. И. Берестова); конфликтологическая (О. И. Денисов); информационно-технологическая (П. В. Беспалов), коммуникативная компетентность (Л. А. Петровская и др. [16]).

Е. В. Бондаревская [4] и Е. Н. Юрина [19] выделяют, кроме ряда названных выше видов, еще научную, профессионально-педагогическую и психолого-педагогическую компетентность.

Н. В. Харитонова [18, с. 191], основываясь на комплексе сформированных у специалиста умений, выделяет:

- проектировочную компетентность – умения, необходимые для определения тактических и стратегических задач через достижение которых реализуется профессиональный процесс;
- информационную и прогностическую компетентность – конструктивные умения композиционного упорядочения знаний;
- организаторскую компетентность – умения руководства деятельностью;
- коммуникативную компетентность – коммуникативные умения воздействия на субъектов профессионального процесса;
- аналитическую компетентность – умения адекватно оценивать уровень собственной деятельности.

Подход Н. В. Харитоновой к классификации видов компетентности представляется логически более точным, так как профессиональная компетентность определяется набором ее компонентов и структурой данной системы. Философское понятие «структуры» определяет эту категорию как форму внутренней организации системы, выступающей как единство устойчивых закономерных взаимосвязей между ее элементами. Профессиональная компетентность может быть структурирована как системная характеристика, состоящая из различных компонентов, состав которых исследователи определяют по-разному (Н. В. Кузьмина [11], А. К. Маркова [13, с. 11], В. Г. Первутинский [15]).

Таким образом, существует множество видов компетентности, какие из них составляют содержание профессиональной компетентности, определяется характером профессии.

Тем не менее, можно сформировать модель профессиональной компетентности, выделив те компоненты, которые являются обязательными для любой профессии. Эта модель выглядит следующим образом:

1. *Эмоционально-волевой* компонент отражает личностное отношение будущего специалиста к проблеме, его чувства, эмоции, приоритеты. Проявление эмоционально-волевой активности включает эмоциональность как положительный эмоциональный фактор – реакцию на успех и неудачу – и эмотивность – ценностный показатель осознанности субъектом необходимости профессиональной деятельности, положительное активное эмоционально окрашенное отношение к личностному и профессиональному самосовершенствованию. Основные составляющие компонента: способность к адекватной самооценке, саморегуляция поведения специалиста.

2. *Мотивационно-ценностный* компонент служит важнейшей характеристикой мотивационной стороны деятельности. Он тесно связан с понятием «личностная свобода». Данное понятие определяется готовностью специалиста к самостоятельному осуществлению профессиональной деятельности, которая не задана жестко извне (субъективная сторона) и наличием альтернатив решения проблемных ситуаций (объективная сторона).

3. *Когнитивный компонент* характеризует познавательные способности специалистов: способность восприятия учебно-информационного материала и наличие определенного «багажа» знаний. Интеллектуальные качества развиваются в процессе реализации творческой активности. Основные составляющие компонента: интеллектуальная вовлеченность, под которой И. А. Васильев подразумевает интерес к науке, открытость приобретению новых знаний, наличие профессиональных знаний, умений и навыков.

4. *Коммуникативный компонент* характеризует особенности взаимодействия специалиста с социальным окружением в условиях личностной свободы. Основные составляющие: способность к построению диалога; конструирование потенциальных социальных запросов на основе имеющегося банка данных ситуаций.

5. *Креативно-деятельностный компонент* ориентирует профессионала на применение творческого подхода в работе, тем самым формируя способность осознанно выбирать комплекс методов

и технологий работы. Наличие разнообразных способов практической деятельности, творческих способностей необходимо для самореализации личности в профессиональной деятельности. Данный компонент отражает практический, действенный характер профессиональной компетентности, ведь рассматривая личность будущего специалиста, как «субъект жизни, мы учитываем не только ее отношение к жизни, ценности, смыслы, но и способы их реализации...» [9]. Основные составляющие компонента: проектирование перспектив развития и результатов профессиональной деятельности; творческая самостоятельность в решении профессиональных задач; «правильная» постановка проблемы, способность предвидения возникновения проблемной ситуации и на основе этого построение системы превентивных мер.

Сложность изучения понятия «профессиональная компетентность» обусловлена не только ее структурой, но различием научных подходов. Так, И. В. Арановская [2] строит свое понимание компетентности на ситуационном подходе, включая в содержание профессиональной компетентности три аспекта: проблемно-практический, смысловой, ценностный.

Т. Исаева предлагает подход к оценке профессионального мастерства, основанный на определении его ключевых профессиональных компетенций и технологии их количественной и качественной оценки. Основными чертами, по ее мнению, являются:

1) общесоциальная и личностная значимость формируемых знаний, умений, навыков, качеств и способов продуктивной деятельности;

2) формирование компетенций как совокупности смысловых ориентаций базирующихся на постижении национальной и общечеловеческой культуры;

3) создание ситуаций для комплексной проверки умений практического использования знаний и приобретения ценного жизненного опыта;

4) интегративная характеристика проявлений личности, связанная с ее способностью совершенствовать имеющиеся знания, умения и способы деятельности по мере социализации и накопления опыта жизнедеятельности.

Ряд ученых В. А. Болотов, В. В. Сериков [3] считают, что в понятии «компетентность» выдвигается на первое место не информированность обучающегося, а умения разрешать проблемы.



В современной науке также выделился гипотетический подход к теории компетенций. В его основе лежит составление идеального образа объекта, который способен совершать действия, успешность которых будет зависеть от заданных компетенций. Так, например, в декларации Болонского процесса господствует качественный подход к проблемам образования, который заключается в понимании важности для общества качественной подготовки специалистов, умения использовать стандарты в виде инструмента регламентации уровня качества, его оценки, навыков проектирования систем управления качеством и разработки управляющих воздействий. Поэтому термин «компетенция» используется для обозначения интегрированных характеристик качества подготовки выпускников, для описания результата образовательного процесса. Восприятие компетенций в качестве нового типа целеполагания обозначает трансформирование образовательной политики вузов по направлению к интересам рынка труда и освоению парадигмы образования «долгою во всю жизнь».

В литературе рассматривается и индивидуальный подход к изучению компетенций и профессиональной компетентности. В этом случае акцент делается на учете индивидуальных психологических особенностей личности: способностей, знаний, установок, необходимых и достаточных для выполнения определенной функции в конкретной ситуации.

В исследованиях российских ученых до последнего времени преобладал деятельностный подход к определению природы компетентности. Однако данный подход не позволяет увидеть все то, что движет человеком за пределами визуально воспринимаемых действий, и определить уровень достаточности компетентности для осуществления определенной деятельности. В последние годы появился ряд работ, в которых сделана попытка подойти к этому сложному явлению, используя возможности нескольких наук. Н. Ф. Ефремова [6] придерживается синергетического подхода к определению данного понятия: «Компетенции – это обобщенные и глубокие сформированные качества личности, ее способности наиболее универсально использовать и применять полученные знания и навыки»; «совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих субъекту приспособиться к изменяющимся условиям, по сути, это его способность действовать и выживать в данных условиях».

Анализ современных научных исследований также показал, что можно определить профессиональную компетентность в контексте

дифференциально-психологического подхода как интегральную профессионально–личностную характеристику, определяющую способность и готовность выполнять профессиональные функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно-исторический момент нормами, стандартами и требованиями.

Реальный труд невозможен без запаса профессиональных знаний и умений (сведений о разных сторонах профессиональной деятельности, о способах их осуществления) и психологических знаний (знаний о структуре труда, о способностях, о мышлении) [14, с. 128].

Особое значение в этом случае приобретает различие роли мотивационной и операциональной сферы профессиональной деятельности. Если готовность к труду – это характеристика мотивационной сферы, то подготовленность к труду – это характеристика операциональной сферы. Психологическая готовность к труду – это установка на труд, состояние мобилизации всех психологических и психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное (и при необходимости экстренное) выполнение определенных действий. Подготовленность же к труду – это определенный, достаточный уровень профессиональных знаний, умений и навыков, позволяющий выполнять профессиональную деятельность на уровне требований стандарта. По аналогии со сферами профессиональной деятельности можно в модели профессиональной компетентности выделить тоже две сферы – мотивационную и операциональную. При этом мотивационная сфера развивается тем эффективнее, чем активнее формируется операциональная сфера деятельности профессиональной компетентности и наоборот. Обе сферы взаимозависимы. И тем не менее, если человек не понимает или плохо представляет реальное содержание работы, содержание профессии, то невозможно сформировать мотивацию к данной деятельности, а тем более профессиональную компетентность. Поэтому в данной статье анализируется операциональная сфера деятельности и рассматриваются компоненты операциональной сферы профессиональной компетентности.

В качестве важнейшего компонента операциональной сферы рассматривается профессиональное самосознание, что позволяет человеку оперировать образами профессиональной деятельности при ее осуществлении. Профессиональное самосознание строится на базе общего самосознания личности. Профессиональное самосознание – это комплекс представлений человека о себе как профессионале, это целостный образ самого себя как профессионала,

а также представление личности о своем поведении в системе производственных отношений и психологических установок по отношению к себе как профессионалу.

По мнению специалистов, профессиональное самосознание включает:

1) осознание человеком норм, правил, моделей своей профессии как эталонов для осознания своих качеств. Здесь закладываются основы профессионального мировоззрения, позднее – личного профессионального кредо, личной концепции профессионального труда, из которой будет исходить специалист в своем труде, что крайне важно для формирования профессиональной компетентности;

2) осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с неким абстрактным или конкретным коллегой;

3) учет оценки себя как профессионала со стороны коллег;

4) самооценка человеком своих отдельных сторон – понимание себя, своего профессионального поведения, а также эмоциональное отношение и оценивание себя. Профессиональное самосознание опирается на профессиональную самооценку – ретроспективную («Я как профессионал вчера»), актуальную («Я как профессионал сегодня»), потенциальную («Я как профессионал завтра»), идеальную («Я как профессионал в отдаленном будущем»). Профессиональная самооценка – это инструмент развития мотиваций личности и ее профессиональной компетентности.

5) положительное оценивание себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив, что приводит к позитивной Я – концепции. У профессионала, обладающего таким уровнем самосознания, повышается уверенность в себе, удовлетворенность своей профессией, эффективность работы, возрастает стремление к самореализации [10, с. 48].

В процессе профессионализации по мере роста профессионализма меняется и профессиональное самосознание. Так, оно расширяется за счет включения новых признаков развивающейся профессии, что предъявляет новые требования к человеку – профессионалу; меняются сами критерии оценивания себя как профессионала, когда человек поднимает планку выше при оценке своих профессиональных возможностей, т. е. осуществляется процесс формирования профессиональной компетентности.

Другим компонентом операциональной сферы выступает профессиональное мышление, состоящее в использовании мыслитель-

ных операций как средств осуществления профессиональной деятельности. Профессиональный тип (склад) мышления – это преобладающее использование принятых именно в данной профессиональной области приемов решения проблемных задач, способов анализа профессиональных ситуаций, принятия профессиональных решений, способов вычерпывания содержания предмета труда. Профессиональные задачи нередко обладают неполнотой данных, дефицитом информации, ибо профессиональные ситуации быстро меняются. Развитие профессионального мышления – важная сторона процесса профессионализации человека и предпосылка успешности профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность связана с развитым профессиональным мышлением.

Профессиональное мышление включает в себя процесс обобщенного и опосредованного отражения человеком профессиональной реальности (предмета труда, задач, условий и результатов труда); пути получения человеком новых знаний о разных сторонах труда и способах их преобразований; приемы постановки, формулирования и решения профессиональных задач; этапы принятия и реализации решений в профессиональной деятельности; приемы целеобразования и планообразования в ходе труда, выработку новых стратегий профессиональной деятельности.

Все виды мышления (теоретическое, практическое, репродуктивное, творческое, наглядно-образное, словесно-логическое, наглядно-действенное, аналитическое, интуитивное) обеспечивают качество профессионального мышления, они выступают как его характеристики.

Совершенствование профессионального мышления может состоять, с одной стороны, в его спецификации, а с другой – в выходе в более широкий жизненный контекст из профессии, а также в возрастании целостности, гибкости и др.

Признаком нового профессионального мышления называют внимание к альтернативным точкам зрения, диалогичность, плюрализм, усиление роли не только внешних, но и внутренних, «мыслительных» технологий.

Операциональная сфера профессиональной деятельности в современных быстро меняющихся условиях труда зачастую требует развертывания творческого профессионального мышления. Профессиональное творчество – это нахождение новых нестандартных способов решения профессиональных задач, анализа профессиональных ситуаций, принятия профессиональных решений. Резуль-

татами профессионального творчества могут быть: новое понимание предмета труда (новые идеи, законы, концепции, принципы, парадигмы), новый подход к способам профессиональных действий с предметом труда (новые модели, новые технологии, правила), ориентировка на получение принципиально новых результатов, привлечение новых групп потребителей своего продукта.

Профессиональное творчество требует развития у человека ряда новых качеств:

- потребность в новой идее;
- видение проблемы там, где другие люди ее еще не видят;
- способность замечать альтернативы, видеть предмет труда с совершенно новой стороны;
- способность к быстрому переключению и преодолению барьеров;
- способность к субъективному уподоблению – мысленному включению себя в систему предметов и средств труда;
- способность обращать внимание на необычные, порой кажущиеся незначительными события;
- готовность критически относиться к установленным общепринятым истинам и к новым идеям;
- умение создавать новые комбинации из известных сочетаний, осуществлять все эти мысленные преобразования применительно к разным сторонам труда – предмету, средству, результату;
- готовность работы с новой, например, компьютерной реальностью.

Для характеристики операциональной сферы важна также профессиональная обучаемость – открытость к дальнейшему профессиональному развитию, готовность к овладению новыми средствами труда, профессиональными знаниями и умениями, активное приспособление человека к обновляющимся условиям профессионального опыта.

Профессиональное самосознание, мышление и обучаемость лежат в основе становления профессиональной компетентности, выступающей как характеристика профессиональной зрелости личности. Такой подход дает нам право рассмотреть профессиональную компетентность в контексте акмеологического развития личности.

В акмеологическом понимании, по нашему мнению, профессиональная компетентность – это сфера профессионального ведения, круг решаемых вопросов, постоянно расширяющаяся система знаний, позволяющих выполнять профессиональную деятельность с

высокой продуктивностью. Акмеологическая компетентность – это системно-структурное многоуровневое интегральное личностно-деятельностное качество, которое позволяет человеку ставить и эффективно решать задачи и проблемы разного уровня сложности в области самоактуализации, самосовершенствования и самореализации в различных сферах жизнедеятельности.

Акмеологическая компетентность включает следующие компоненты:

- мотивационно-личностный (акме-мотивация, акмеологические способности и готовность к саморазвитию),
- когнитивный (акмеологическое знание и система интеллектуально-эмоциональных умений, способствующих непрерывному обновлению и обогащению акмеологического знания),
- операциональный (умения и навыки самопознания и саморегуляции).

В данном случае мы можем выявить несколько важных индивидуальных факторов, когнитивно-акмеологических характеристик человека, которые влияют на то, как он приобретает, сохраняет, вспоминает, интерпретирует информацию, действует на ее основе, преобразуя эту информацию в знания, и проектирует индивидуальные стратегии управления.

Таким образом, речь идет о том, что профессиональное развитие личности определяется ее когнитивно-акмеологической компетентностью. Так как личность пытается осмыслить этот сложный и неоднозначный мир, то качество и пригодность ее структуры знаний приобретает первостепенное значение. Эти когнитивные структуры могут быть весьма восприимчивы к важным, но едва уловимым изменениям в окружающей среде. Когнитивная инерция представляет собой чрезвычайно серьезный риск, например, многие современные изменения в организационных формах могут привести, преимущественно к потенциальной потере организационной памяти.

Существует также проблема информационной перегрузки. В настоящее время человеку необходимо уметь получать доступ и обрабатывать большой объем информации с пристальным вниманием к подробностям. Чтобы преодолеть этот парадокс, необходимы два вида компетентности. Аналитические навыки нужны для того, чтобы обрабатывать детали, но кроме этого потребуется дополнительный набор навыков, с помощью которых личность сможет более целостно контролировать «общую картину». Ученые и авторы

в популярном менеджменте все больше внимания уделяют скрытым и бессознательным формам интеллекта и мышления личности.

Основным критерием при выборе методик изучения когнитивно-акмеологического потенциала профессиональной компетентности личности является анализ трех составляющих личностно-профессионального развития:

- 1) отношение к своей профессиональной деятельности;
- 2) отношение к себе как профессионалу;
- 3) отношение к личностно-профессиональному развитию.

Как видим, это те характеристики, которые связаны с профессиональным самосознанием, мышлением и обучаемостью.

Когнитивно-акмеологический потенциал как совокупность акмеологических профессионально важных качеств, сформированных на базе когнитивных способностей, акмеологической культуры личности и системы профессиональных компетенций, реализующихся в форме акмеологического лидерства и акмеологического воздействия, выступает главной предпосылкой успешной самореализации личности в процессе профессиональной деятельности в современных условиях.

Профессиональная зрелость личности проявляется в наличии ее достаточно развитой когнитивно-акмеологической компетентности.

Итак, модель профессиональной компетентности включает в себя такие компоненты, как эмоционально-волевой, мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативный и креативно-деятельностный. Профессиональная компетентность выступает как системное образование, включающее в себя целый ряд компонентов, которые являются разными видами компетентностей, представляющих, в свою очередь, тоже системные образования. В модели можно выделить две сферы – мотивационную и операциональную. Обе сферы взаимозависимы. Но операциональная сфера, направленная на осуществление деятельности, является определяющей в развитии профессионализма. Она содержит такие компоненты, как профессиональное самосознание, мышление и обучаемость. Эти компоненты определяют профессиональное развитие. Потенциал личности в реализации профессиональной компетентности эффективнее всего раскрывается на основе применения акмеологического подхода. Когнитивно-акмеологическая компетентность позволяет выявить характер и эффективность самоактуализации и самореализации личности в профессиональной деятельности.

## Список литературы

1. Амирова Л., Багишаев З. Профессионально-педагогическая мобильность учителя как целевая установка высшего педагогического образования // *AlmaMater Вестник высшей школы*. – 2004. – № 1.
2. Арановская И. В. Подготовка специалиста как социокультурная проблема // *Высшее образование в России*. – 2002. – № 4.
3. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. – М.: Педагогика, 2005.
4. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // *Педагогика*. – 1997. – №4. – С. 11.
5. Ершова Н. Н. Развитие социально-перцептивной компетентности в системе профессионального общения: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1997. – 169 с.
6. Ефремова Н. Ф. Современные тестовые технологии в образовании: учеб. пособие. – М.: Логос, 2003. – 176 с.
7. Завалишина Д. Н. Творческий аспект практического мышления // *Психологический журнал*. – 1991. – № 2. – С. 87.
8. Дроздов И. Н. Развитие психолого-акмеологической компетентности субъекта оценки и отбора персонала: автореф. дис. ... канд. психол. наук.
9. Кирьякова А. В. Теория ориентации в мире ценностей. – Оренбург, 1996.
10. Конева Е. В. Психологический анализ репродуктивных компонентов мышления профессионала в реальной деятельности: автореф. канд. дис. ... – Ярославль, 2006. – С. 48.
11. Кузьмина Н. В. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя.
12. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. – М., 2008. – С. 58.
13. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // *Сов. Педагогика*. – 1990. – №8.
14. Марищук В. Л. Психологические основы формирования профессионально значимых качеств: автореф. докт. дис. – Л.: 2002. – С. 128.
15. Первутинский В. Г. Современные подходы к развитию профессиональной компетентности студентов. URL. <http://akmeo.rus.net/index.php?id=19>
16. Петровская Л. А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи // *Введение в практическую социальную психологию* / под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой. – М.: Смысл, 2006.
17. Ситников А. П., Деркач А. А., Елшина И. В. Аутопсихологическая компетентность руководителей: прикладные психотехнологии. – М.: Луч, 2004.
18. Харитоновна Н. В. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов в процессе изучения иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2002. – 191 с.
19. Юрина Е. Н. Личностно-ориентированная технология обучения студентов технических вузов иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2001.



## Особенности самореализации людей с продуктивной и непродуктивной стратегиями профессионального развития

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи стратегий профессионального развития с самореализацией личности в современном российском социуме. Выявлена взаимосвязь различных аспектов и проявлений самореализации с активной – пассивной стратегией профессионального развития и гендерные особенности такой взаимосвязи.

Investigation of self-realization of people with productive and nonproductive strategies of professional development is presented. The impact of gender on the interrelation between strategies of professional development and self-realization is shown.

*Ключевые слова:* стратегия профессионального развития, профессиональное развитие, самореализация личности, профессиональная самореализация, гендерные особенности самореализации, гендерные особенности профессионального развития.

*Key words:* self-realization, strategies of professional development, gender.

Целью наших исследований является выявление индивидуально-психологических предпосылок и коррелят активной (продуктивной) и пассивной (непродуктивной) стратегий профессионального развития. Под стратегией профессионального развития мы будем понимать способность субъекта к самостоятельному планированию и построению своей профессиональной карьеры, к принципиальному, осмысленному и ответственному ее регулированию в соответствии с поставленной целью достижения профессионального успеха и профессиональной самореализации с учетом существующей социально-экономической ситуации на рынке труда.

С понятием «стратегия» в сложившейся в психологической науке традиции его употребления неразрывно связываются признаки, характеризующие субъекта с точки зрения активности и пассивности. При этом активность субъекта и эффективность (успешность) его деятельности рассматриваются как единая комплексная характеристика (К. А. Абульханова-Славская [1], А. А. Деркач [2], Л. А. Коростылева [10], М. Б. Маринов [12], Ю. М. Резник [15]).

Так, К. А. Абульханова-Славская рассматривает стратегию как интегральную характеристику личности, ее способность к самостоятельному построению своей жизни, к осмысленному ее регулированию в соответствии с кардинальным направлением. Стратегия жизни – «это стратегия поиска, обоснования и реализации своей личности в жизни путем соотношения жизненных требований с личностной активностью, ее ценностями и способом самоутверждения» [1, с. 244].

На таком представлении основывается большинство современных исследователей стратегий профессионального развития, выделяющих активную (эффективную, успешную, продуктивную) и пассивную (неэффективную, неуспешную, непродуктивную) стратегии профессионального развития субъекта.

Л. М. Митина с соавторами [14] выделяют две основные стратегии профессионального развития – а) адаптивное поведение и б) собственно профессиональное развитие. При ориентации на стратегию адаптивного поведения доминирует тенденция к подчинению внешним обстоятельствам в виде выполнения предписанных требований, правил и норм. Специалист, как правило, руководствуется постулатом экономии сил и пользуется, главным образом, наработанными алгоритмами решения профессиональных задач, превращенными в шаблоны и стереотипы. При реализации стратегии подлинного профессионального развития человек осознает свои потенциальные возможности и перспективы личностного и профессионального роста, что побуждает его к постоянному поиску, творчеству. Данная стратегия характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики, увидеть свою деятельность в целом и превратить ее в предмет практического преобразования. Решающим элементом данного профессионального развития является возможность и необходимость делать выбор, а значит, ощущать свою свободу, с одной стороны, и свою ответственность за все, что происходит и произойдет, с другой [14].

Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк [8] также выделяют две стратегии профессионального развития на основе анализа теории копинг-поведения (coping-behavior): продуктивную (активную) и непродуктивную (пассивную). Для пассивной стратегии характерны процессы подчинения личности интересам и требованиям среды. [8, с. 84]. Активная стратегия профессионального развития определяет, преобразует совокупность обстоятельств и направляет ход жизни. [8, с. 85–86].

В исследовании В. Ю. Мамаевой описаны два типа стратегий профессионального развития женщин: стратегия выживания, где главным принципом является зависимость от социальной поддержки государства, и стратегия развития, где важна опора на собственные силы в достижении целей. В основе успешных женских стратегий совладания с трудностями лежат независимость, профессиональная компетентность и чувство самоуважения. В основе неуспешных – защитное или избегающее поведение, сопровождающееся осторожностью, пессимизмом и пассивной выжидательной тактикой, когда в результате женщина делегирует ответственность за свою судьбу близким людям, как правило, мужу [11, с. 118–125].

Необходимо отметить, что в литературе представлены и попытки более дробной классификации стратегий профессионального развития и типологии возможных вариантов стратегий профессионального развития [7, 9]. Однако большинство авторов в качестве существенного компонента профессионального развития называют активность личности и выделяют два основных типа стратегий профессионального развития – активную (продуктивную) и пассивную (непродуктивную), как уже было сказано выше.

В нашем исследовании мы также основывались на наиболее распространенной в литературе и теоретически обоснованной дихотомической классификации стратегий профессионального развития, выделяя два типа стратегий: активная (продуктивная) и пассивная (непродуктивная). *Активная стратегия профессионального развития* – способность субъекта к активному самостоятельному планированию и построению своей профессиональной карьеры, к принципиальному, осмысленному и ответственному ее регулированию в соответствии с поставленной целью достижения профессионального успеха с учетом существующей социально-экономической ситуации на рынке труда. *Пассивная стратегия профессионального развития* – безынициативная позиция субъекта в планировании и построении своей профессиональной карьеры, отсутствие принципиального, осмысленного и ответственного стремления к достижению профессионального успеха в условиях конкретной социально-экономической ситуации на рынке труда.

В литературе доминирует мнение, что для личности, успешно реализующей себя в профессии, применяющей активные стратегии профессионального развития, характерны высокие уровни самореализации, чему соответствуют позитивный взгляд на мир, четкость и последовательность в своих действиях, контроль над жизненными ситуациями, креативность, наличие целей и смысла в жизни. Личность же, которая не реализует себя в профессии, применяет пас-

сивные стратегии профессионального развития, отличается низким уровнем самореализации, что выражается в недооценке своих возможностей, сопровождается ожиданием указаний и помощи со стороны, пессимизмом.

Так, Л. А. Коростылева, описывая процесс самореализации личности в профессиональной сфере, отмечает, что «адекватные субъективные стратегии самореализации личности обусловлены, прежде всего, фактором жизнотворчества» [10, с. 102].

Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк [8] утверждают, что активная стратегия профессионального развития характерна для людей с оптимистическим мировоззрением, устойчивой положительной самооценкой, реалистичным подходом к жизни и отчетливо выраженной мотивацией достижения.

Однако можно ли утверждать, что самореализация личности однозначным образом связана с профессиональной успешностью, с продуктивной стратегией профессионального развития? Непременно ли профессиональный успех и активное построение карьеры сопутствует внутренней гармонии и самореализации? Однозначность такой взаимосвязи уже ставилась под сомнение в литературе [4].

В настоящей работе мы стремились проверить предположение о взаимосвязи стратегий профессионального развития с самореализацией личности в современном российском социуме, а также выявить взаимосвязь различных аспектов и проявлений самореализации с активной – пассивной стратегией профессионального развития и определить, имеют ли место гендерные особенности такой взаимосвязи. Наличие последних мы считали весьма вероятным в силу устойчивости гендерных стереотипов, предписывающих самореализацию в профессиональной сфере в первую очередь мужчинам, в то время как женщина остается в общественном сознании прежде всего хранительницей очага.

Для осуществления эмпирического исследования индивидуально-психологических особенностей лиц с различными стратегиями профессионального развития оказалось необходимым сформировать выборку, включающую в себя две группы взрослых: с пассивной стратегией и с активной стратегией профессионального развития. Для формирования выборки мы использовали объективные показатели: для пассивной стратегии профессионального развития состояние «хронической безработицы», понимаемое как отсутствие работы в течение длительного периода времени. В литературе неоднократно указывалось на то, что хронически безработные отличаются использованием пассивных стратегий профессионального развития. Так, Л. А. Коростылева отмечает, что

лица, обращающиеся за содействием в службы занятости, испытывают выраженные затруднения в профессиональном росте, для них характерно «стереотипное использование сценариев, некритично воспринятых и оформившихся в более ранние годы, что приводит к применению непродуктивных, фиксированных, автоматически актуализируемых стратегий» [10, с. 102].

М. А. Бендюков, который провел масштабное исследование безработных [3], также утверждает, что для них типичной является пассивная стратегия, которая проявляется прежде всего в фактическом уходе индивида с рынка труда, в переносе активности в сферы, не связанные с восстановлением занятости.

С помощью сотрудников центра занятости г. Череповец нами была сформирована выборка, включающая в себя 94 женщины и 87 мужчин (средний возраст – 36 лет), на протяжении последних 1,5 лет постоянно или с редкими перерывами числившиеся как нуждающиеся в трудоустройстве, последние 4–6 месяцев они состоящих на учете в Центре занятости и нигде не работающих. Эти мужчины и женщины имели среднее или среднеспециальное образование и не посещали дополнительные курсы, в том числе по повышению квалификации или переквалификации. От предложенного в центре занятости места трудоустройства, они, как правило, отказывались после 1–3 месяцев работы, объясняя причину увольнения несоответствием оплаты труда и выполняемой работы, отсутствием хорошего коллектива и т. п.

Как нам представляется, состояние такой хронической безработицы является достаточно надежным индикатором отсутствия успеха в профессиональной деятельности. Отсутствие стремления к повышению уровня образования и квалификации у данных мужчин и женщин также рассматривается нами как показатель пассивной стратегии.

В качестве группы людей с активными стратегиями профессионального развития мы избрали группу успешно работающих жителей того же региона, совмещающих свою профессиональную деятельность с получением высшего образования на базе имеющего среднеспециального (студенты заочного обучения), 109 женщин и 86 мужчин (средний возраст – 32 года). Данным группам были присвоены условные названия «Продуктивные» и «Непродуктивные». Для определения особенностей самореализации в группах использовался тест Самоактуализационный тест (САТ).

Результаты обследования респондентов с различными стратегиями профессионального развития по тесту САТ представлены в табл. 1 и на рис. 1.

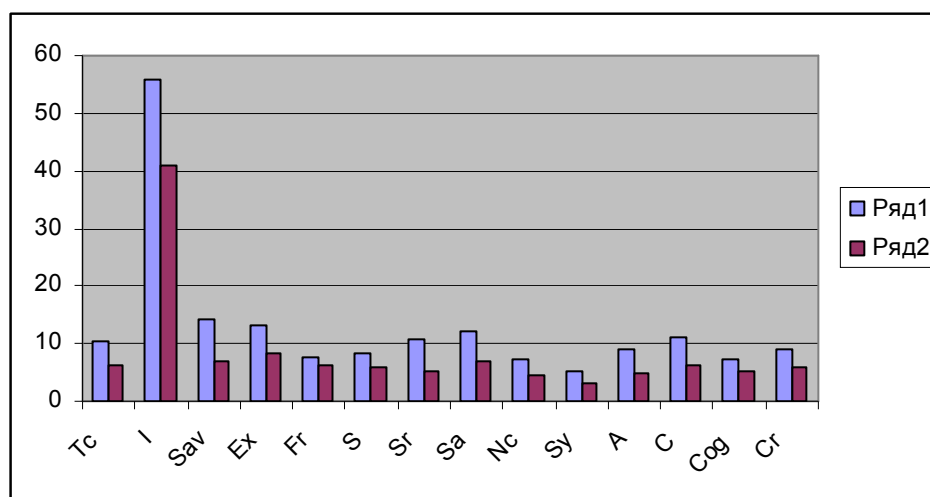
Таблица 1

Средние значения показателей респондентов с различными стратегиями профессионального развития по тесту САТ

| Шкалы САТ | Продуктивные | Непродуктивные |
|-----------|--------------|----------------|
| Tc        | 10,28        | 6,32*          |
| I         | 55,95        | 40,88*         |
| Sav       | 14,33        | 6,89*          |
| Ex        | 13,11        | 8,44*          |
| Fr        | 7,60         | 6,15**         |
| S         | 8,45         | 5,79*          |
| Sr        | 10,81        | 5,30*          |
| Sa        | 12,11        | 7,00*          |
| Nc        | 7,41         | 4,38*          |
| Sy        | 5,04         | 3,29*          |
| A         | 8,94         | 4,95*          |
| C         | 10,93        | 6,29*          |
| Cog       | 7,34         | 5,09**         |
| Cr        | 9,02         | 5,94*          |

\* – различия значимы по *t*-критерию Стьюдента на уровне 0,01

\*\* – различия значимы по *t*-критерию Стьюдента на уровне 0,05



Ряд 1 – продуктивные

Ряд 2 – непродуктивные

Рис. 1. Результаты обследования респондентов с различными стратегиями профессионального развития по тесту САТ

По результатам, представленным в табл. 1 и на рис. 1, можно видеть, что уровень самоактуализации респондентов с продуктивными стратегиями профессионального развития по всем шкалам

опросника статистически значимо выше уровня непродуктивных. Существенная разница показателей имеет место по базовым шкалам опросника: по шкале I – шкала поддержки, которая измеряет степень независимости ценностей и поведения субъекта от воздействия извне («внутренняя – внешняя поддержка»), и по шкале Tc (Шкала ориентации во времени). Шкала Tc характеризует, во-первых, способность субъекта жить настоящим, т. е. переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, а не просто как фатальное следствие прошлого или подготовку к будущей «настоящей жизни»; во-вторых, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, то есть видеть свою жизнь целостной. Именно такое мироощущение, психологическое восприятие времени субъектом свидетельствует о высоком уровне самоактуализации личности. Низкий балл по шкале означает ориентацию человека лишь на один из отрезков временной шкалы (прошлое, настоящее или будущее) и (или) дискретное восприятие своего жизненного пути.

Шкала поддержки (I) измеряет степень независимости ценностей и поведения субъекта от воздействия извне («внутренняя – внешняя поддержка»). Человек, имеющий высокий балл по этой шкале, относительно независим в своих поступках, стремится руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, что, однако, не означает враждебности к окружающим и конфронтации с групповыми нормами. Он свободен в выборе, не подвержен внешнему влиянию. Низкий балл свидетельствует о высокой степени зависимости, конформности, несамостоятельности субъекта, внешнем локусе контроля.

Также обращают на себя внимание большие различия показателей по шкалам Sav – шкала ценностных ориентаций, Sr – шкала самоуважения, Sa – шкала самопринятия, A – шкала принятия агрессии, C – шкала контактности.

С целью определить наличие гендерных особенностей взаимосвязи самореализации личности и стратегий профессионального развития мы рассмотрели показатели теста САТ, разделив результаты испытуемых по группам мужчин и женщин. В табл. 2 и на рис. 2 представлены результаты выполнения теста САТ в группах продуктивных и непродуктивных мужчин и женщин.

Таблица 2

Результаты выполнения теста САТ в группах продуктивных и непродуктивных мужчин и женщин

| Шкалы САТ | Продуктивные |         | Непродуктивные |         |
|-----------|--------------|---------|----------------|---------|
|           | мужчины      | женщины | мужчины        | женщины |
| Tc        | 11,84        | 9,03*   | 5,95           | 6,55**  |
| I         | 60,51        | 52,10*  | 41,34          | 40,15** |
| Sav       | 13,60        | 14,78   | 7,09           | 6,67**  |
| Ex        | 12,99        | 13,11   | 8,32           | 8,46**  |
| Fr        | 8,83         | 6,62*   | 5,71           | 6,42    |
| S         | 8,92         | 8,03    | 5,79           | 5,74**  |
| Sr        | 11,93        | 9,90    | 5,38           | 5,19**  |
| Sa        | 13,34        | 11,10   | 6,69           | 7,16**  |
| Nc        | 8,22         | 6,75    | 4,57           | 4,20**  |
| Sy        | 5,65         | 4,55*   | 2,94           | 3,52**  |
| A         | 10,69        | 7,56    | 4,81           | 5,00**  |
| C         | 12,37        | 9,76*   | 5,95           | 6,49**  |
| Cog       | 9,10         | 5,95*   | 4,81           | 5,25    |
| Cr        | 10,25        | 8,03*   | 5,87           | 5,93**  |

\* – статистически значимые различия (по t-критерию Стьюдента на уровне 0,05) между продуктивными мужчинами и женщинами

\*\* – статистически значимые различия (по t-критерию Стьюдента на уровне 0,05) между продуктивными и непродуктивными женщинами

Различия между всеми показателями продуктивных и непродуктивных мужчин статистически значимы (по t-критерию Стьюдента на уровне 0,01)

Между непродуктивными мужчинами и женщинами статистически значимые различия отсутствуют.

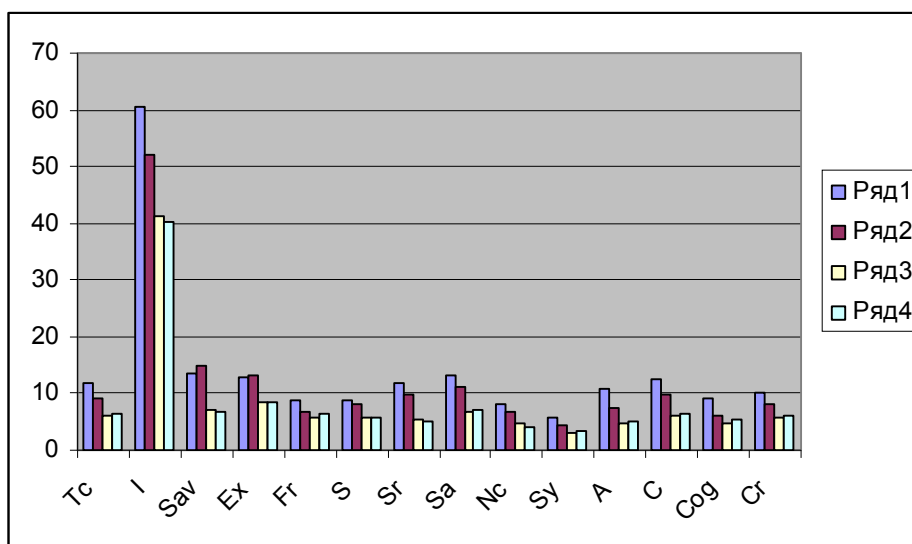
Можно видеть, что показатели по тесту САТ для продуктивных мужчин значительно выше, чем для непродуктивных мужчин, по всем шкалам различия статистически значимы по t-критерию на уровне 0,01. Обращают на себя внимание существенные различия прежде всего по базовым шкалам Tc – ориентация во времени, I – поддержка, а также по шкалам Sav – ценностные ориентации, Sr – самоуважение, Sa – самопринятие, A – принятие агрессии, C – контактность, Cog – познавательные потребности, Cr – креативность.

Результаты продуктивных и непродуктивных женщин показывают значимые различия по всем шкалам опросника, кроме шкал Fr и Cog.

Шкала сензитивности к себе Fr, как известно, определяет, в какой степени человек отдает себе отчет в своих потребностях и чув-



ствах, насколько хорошо ощущает и рефлексивирует их. Шкала познавательных потребностей Cog определяет степень выраженности у субъекта стремления к приобретению знания об окружающем мире. Последняя шкала наряду со шкалой Cr (шкала креативности) составляют блок отношения к познанию в тесте САТ. Однако по шкале Cr подгруппа продуктивных женщин показывает значимое превосходство перед непродуктивными.



Ряд 1 – продуктивные мужчины  
 Ряд 2 – продуктивные женщины  
 Ряд 3 – непродуктивные мужчины  
 Ряд 4 – непродуктивные женщины

Рис. 2. Результаты выполнения теста САТ в группах продуктивных и непродуктивных мужчин и женщин

По результатам, представленным в табл. 2 и на рис. 2, видно, что показатели самореализации продуктивных мужчин и женщин достаточно близки, хотя имеются и статистически значимые различия по ряду характеристик. Особенно выраженные различия имеют место по шкале синергии (Sy), которая определяет способность человека к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей, таких как игра и работа, телесное и духовное, а также по шкале познавательных потребностей (Cog), которая определяет степень выраженности у субъекта стремления к приобретению знания об окружающем мире.

Статистически значимые различия имеют место по базовым шкалам опросника Tc (шкала компетентности во времени) и I (шкала поддержки).

Женская часть продуктивной выборки имеет показатели, статистически значимо ниже мужчин по шкалам Fr (шкала сензитивности к себе), которая определяет, в какой степени человек отдает себе отчет в своих потребностях и чувствах, насколько хорошо ощущает и рефлексивирует их; C (шкала контактности); Cr (шкала креативности).

В то же время значимые различия отсутствуют между продуктивными мужчинами и женщинами по шкалам Sav (шкала ценностных ориентаций); Ex (шкала гибкости поведения); S (шкала спонтанности); Sr (шкала самоуважения); Sa (шкала самопринятия); Nc (шкала представлений о природе человека); A (шкала принятия агрессии).

Обращает на себя внимание то, что все различия в показателях САТ, как значимые, так и статистически незначимые, в нашей выборке продуктивных оказались исключительно в пользу мужчин.

Интересно, что результаты непродуктивных мужчин и женщин не отличаются друг от друга статистически значимо. Критерий Стьюдента не показал значимости различий показателей САТ ни по одной шкале. Данный факт в определенной степени противоречит представленным в литературе данным о том, что гендерные различия в самореализации в максимальной степени проявляются при низких уровнях профессиональной успешности и не выражены у людей профессионально успешных [10]. Однако наши данные созвучны результатам других исследователей [5, 6], которые показали, что с ростом профессиональной успешности и активности гендерные различия не стираются, а, напротив, усиливается дифференциация по гендерному признаку. В частности, представления об интеллектуальных способностях мужчин и женщин у женщин с пассивными стратегиями профессионального развития различаются слабо, в то время как для женщин с активными стратегиями профессионального развития характерно подчеркивание гендерных различий в выраженности отдельных свойств интеллекта и общей его структуре<sup>1</sup>.

Таким образом, результаты нашего исследования полностью подтвердили предположение о том, что людям с продуктивными стратегиями профессионального развития свойственны более высокие уровни самореализации, чем тем, кто не стремится к профессиональной карьере.

---

<sup>1</sup> Обе группы женщин при этом считают, что женский интеллект в целом выше мужского.

Представляют интерес выявленные гендерные аспекты взаимосвязи показателей самореализации с особенностями стратегий профессионального развития. Наиболее высокие уровни самореализации в нашей выборке продемонстрировали продуктивные мужчины. Показатели самореализации у продуктивных женщин несколько уступают показателям продуктивных мужчин. Различия в показателях продуктивных и непродуктивных женщин существенны, однако менее выражены, чем для мужчин. Статистически значимые различия между непродуктивными мужчинами и женщинами не проявились.

Объяснением выявленных аспектов гендерных особенностей взаимосвязи самореализации со стратегиями профессионального развития, на наш взгляд, может служить предположение о меньшей относительной значимости фактора активной и успешной профессиональной деятельности для самореализации женщин, чем для мужчин. Такое предположение соответствует известным гендерным стереотипам, где подчеркивается значимость для женщины в первую очередь социальной роли хранительницы очага. Из нашего предположения следует, что среди непродуктивных женщин с большей вероятностью, чем среди непродуктивных мужчин, могут присутствовать лица с высокими уровнями самореализации в других сферах жизнедеятельности, а среди продуктивных женщин с большей вероятностью, чем среди продуктивных мужчин, могут присутствовать лица, ощущающие недостаточность самореализации, несмотря на достаточно успешную жизнь в профессии.

Необходимо все же отметить, что выявленные гендерные особенности не дают оснований подвергнуть сомнению общий вывод о взаимосвязи самореализации со стратегиями профессионального развития, так как статистически значимые различия показателей самореализации между продуктивными и непродуктивными имеют место как для мужчин, так и для женщин.

#### **Список литературы**

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
2. Акмеология / под ред. А. А. Деркача. – М.: изд-во РАГС, 2004.
3. Бендюков М. А. Психология профессионального кризиса у безработных: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2009.
4. Богатырева О. О., Марцинковская Т. Д. Профессиональная самореализация в пространстве личностного развития // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. № 1(3). URL: <http://psystudy.ru>

5. Дессау В. А., Мироненко И. А. ИмPLICITные представления о «мужском» и «женском» интеллекте // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Сер. 12. Психология, социология, педагогика. – 2009. – Вып. 2. – Ч.1. – С. 300–307.
6. Дессау В. А., Мироненко И. А. Эмпирическое исследование гендерных стереотипов обыденных представлений об интеллекте методом контент-анализа свободных ответов респондентов // Вестник ЛГУ. №2 – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010. – С. 81–96.
7. Ермолаева, Е. П. Психология социальной реализации профессионала. – М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2008.
8. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология профессиональных деструкций: учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005.
9. Иванченко Г. В. Карьера vs профессиональный успех: имPLICITные концепции выпускниц высшей школы // Карьера, семья и материнство в жизни современной женщины: материалы науч.-практ. конф. «Женщина и карьера»: сб. ст. / под ред. К. В. Солоед. – М.: МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2004.
10. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. – СПб.: изд-во: Речь, 2005.
11. Мамаева В. Ю. Социальная адаптация женщин в условиях формирования рыночных отношений // Экология и труд: сб. науч. тр. Вып. II. – Омск, 1998. – С.118–125.
12. Маринов М. Б. Трансформация стратегии жизни личности в индивидуализирующемся обществе. – М.: изд-во «Социально-гуманитарные знания», 2008.
13. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: учеб.-метод. пособие. – М.: Изд-во Моск. психолого-соц. инта; Воронеж: МОДЭК, 2002.
14. Психологическое сопровождение выбора профессии: научно-методическое пособие / Л. М. Митина, Л. В. Брендакова, И. В. Вачков и др.; под ред. д-ра. психол. наук Л.М. Митиной. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998.
15. Резник Ю. М., Смирнов Е. А. Жизненные стратегии личности (опыт комплексного анализа). – М.: Институт человека РАН, Независимый ин-т гражданского об-ва, 2002.

## Особенности ценностно-смысловых основ профессиональной идентичности в различных профессиях

В статье представлены результаты исследования ценностно-смысловых основ профессиональной идентичности на примере трех профессиональных групп, рассмотрены особенности структуры ценностных ориентаций в каждой профессиональной группе, показано, что ценности в профессии являются источником осмысления профессиональной деятельности, осмысленная деятельность приобретает особую личностную значимость, что является проявлением профессиональной идентичности.

The article presents results of a study of value-semantic foundations of professional identity on the example of three professional groups. Characteristics of values in each professional group are considered. Values specific for a profession are a source of understanding of professional activity, meaningful work is of particular personal importance, which is a manifestation of professional identity.

*Ключевые слова:* профессиональная идентичность, ценностные ориентации, мир профессии, ценностно-смысловые основы профессиональной идентичности.

*Key words:* professional identity, values, profession world, value-semantic bases of professional identity.

Ценностный аспект профессиональной идентичности проявляется на уровне профессионального самосознания, когда личность принимает профессиональные ценности как значимые без учета особенностей осуществления профессиональной деятельности. Позитивное принятие ценностей профессиональной деятельности, их осознание, интериоризация в систему ценностей личности, руководство ими в деятельности приводит к осуществлению профессионально-нравственного поведения [4] и является основой для формирования профессиональной идентичности. Подобное преобразование ценностей означает, что они наполнились личностным смыслом, такие ценности становятся устойчивыми жизненными ориентирами [2].

Экспериментальные исследования, проведенные Е. Ю. Артемьевой, Ю. Г. Вяткиным, В. П. Серкиным, В. Ф. Петренко, показывают, что профессиональная деятельность формирует систему особых значений и смыслов личности, образуя «субъективную

модель мира профессионала» [1]. «Профессионалы, принимающие свою профессию как образ жизни, приобретают особое видение окружающего мира, особое отношение к ряду объектов... особые свойства перцепции, оптимизирующие взаимодействие с этими объектами... такие акценты можно назвать миром профессии» [1, с. 127].

Профессия является пространством, в рамках которого осуществляется профессиональное самоопределение, а профессиональная идентичность – неотъемлемая часть, формирующая «субъективную, смысловую реальность» [6]. Одним из важнейших факторов становления мира профессии и профессиональной идентичности является, на наш взгляд, усвоение норм и ценностей, связанных с профессиональной деятельностью, включение их в смысловую сферу личности. Таким образом, профессиональное самоопределение сопряжено с развитием смыслового пространства личности и включением в него ценностей, имеющих особую значимость в условиях профессиональной деятельности, а отчасти и в организационных условиях. Результатом профессионального самоопределения является профессиональная идентичность [6], в основу которой закладываются закрепленные в непосредственной профессиональной деятельности осмысленные ценностные ориентации.

Таким образом, каждая конкретная профессия отличается от других своими ценностными ориентациями, на основе которых формируется профессиональная идентичность. В одной из гипотез своего исследования профессиональной идентичности мы предположили, что в каждой профессиональной группе существует собственная структурная композиция терминальных, инструментальных и профессиональных ценностей, отражающая особенности деятельности и потребности, реализуемые в профессии.

Исследование проводилось на трех профессиональных выборках: педагоги многопрофильного техникума, инженеры, работники крупного научно-исследовательского института в области металлургии, а также машинисты и помощники машинистов железнодорожного транспорта. В статье представлены результаты исследования ценностно-смысловой основы профессиональной идентичности, выполненного с помощью комплекса методик: методика исследования «Ценностные ориентации» М. Рокича в адаптации А. Гоштаутаса, А. А. Семенова и В. А. Ядова, методика «Уровень соотношения ценности и доступности» (УСЦД) Е. Б. Фанталовой,

методика «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева. Проанализированы взаимосвязи между терминальными, инструментальными, профессиональными ценностями и смысложизненными ориентациями в каждой профессиональной группе.

Для исследования профессиональных ценностных ориентаций использован опросник УСЦД Е. Б. Фанталовой, модифицированный и адаптированный на кафедре психологии профессионального развития РГППУ в рамках исследования внутренних конфликтов на начальных этапах профессионального становления. Для введения в методику новых суждений, отражающих профессиональные ценностные ориентации работающих специалистов, был использован метод равнокажущихся интервалов Л. Терстоуна. Из 19 первоначальных суждений методом экспертной оценки были отобраны 12, вошедших в измененный вариант методики УСЦД. Для оценки суждений в качестве экспертов было привлечено 50 человек, в их числе студенты – выпускники (в том числе работающие), преподаватели кафедры психологии профессионального развития РГППУ и работающие специалисты со стажем не менее 5 лет.

В результате математико-статистической обработки данных с помощью однофакторного дисперсионного анализа были выявлены статистически значимые отличия в 3 группах по 5 терминальным, 5 инструментальным и 4 профессиональным ценностям. Для оценки различия между сочетаниями средних значений для разных уровней фактора (в нашем случае для сравнения каждой профессиональной группы с двумя другими), нами был использован метод контрастов, позволивший выделить дополнительные отличия.

В группе педагогов наиболее значимыми оказались терминальные ценности «здоровье», «счастливая семейная жизнь», «интересная работа» (здесь и далее определялось по средним значениям). В сравнении с другими группами ценность «жизненная мудрость» имеет меньшую значимость ( $p=0,017$ ).

В группе инженеров наиболее значимыми терминальными ценностями оказалось «здоровье», «активная деятельная жизнь», «интересная работа», (две последних относятся к ценностям профессиональной деятельности). Можно предположить, что для инженеров профессиональная деятельность в целом более значима. В сравнении с другими группами ценности «хорошие верные друзья» и «счастливая семейная жизнь» менее значимы ( $p \leq 0,045$ ), а ценность «творчество» более значима ( $p=0,004$ ).

В группе железнодорожников наиболее значимые терминальные ценности: «здоровье», «счастливая семейная жизнь», «жизненная мудрость». В сравнении с другими группами ценности «жизненная мудрость» и «развлечения» более значимы ( $p=0,041$ ), а ценности «активная деятельная жизнь» и «творчество» имеют меньшую значимость ( $p\leq 0,023$ ). В данной группе можно говорить о низкой значимости профессиональной и вообще трудовой деятельности, так как более значимыми являются собственное благополучие и благополучие близких.

Исследование ценностных ориентаций показывает, что иерархия терминальных ценностей (наиболее устойчивые доминирующие ценности, занимающие первые позиции) сходны во всех трех группах. Для более точной оценки нами был вычислен групповой ранг ценностной ориентации как среднее арифметическое ранга по данным всей группы, после чего ценности с наименьшим средним приписывался ранг 1 и т. д. [3]. Ценность «здоровье» получила во всех группах групповой ранг 1. Ценность «счастливая семейная жизнь» получила в группе педагогов ранг 2, инженеров – 4, железнодорожников – 2. Ценность «интересная работа» получила в группе педагогов ранг 3, инженеров – 3, железнодорожников – 7. Эти ценности можно назвать наиболее универсальными и даже смыслообразующими.

Среди инструментальных ценностей в группе педагогов значимыми оказались: «аккуратность», «воспитанность», «исполнительность». В сравнении с другими группами ценность «аккуратность» более значима ( $p=0,012$ ), а ценности «непримиримость к недостаткам в себе и других» и «широта взглядов» менее значимы ( $p\leq 0,006$ ). Педагог в деятельности представляет образец, эталон того, «как нужно делать», он должен быть сдержанным и терпеливым, что вполне соответствует указанным ценностным ориентациям.

В группе инженеров наиболее значимые инструментальные ценности: «ответственность», «образованность», «честность». В сравнении с другими группами ценности «образованность» и «широта взглядов» более значимы ( $p\leq 0,039$ ), а ценности «воспитанность» и «аккуратность» менее значимы ( $p\leq 0,005$ ). В своей профессиональной деятельности инженеры должны понимать всю меру ответственности за дальнейшую реализацию и эксплуатацию проектируемых объектов, а также использовать новейшие технологии и материалы, все это отражено в перечисленных ценностях.



В группе железнодорожников наиболее значимые инструментальные ценности: «воспитанность», «ответственность», «честность». В сравнении с другими группами ценность Непримируемость к недостаткам в себе и других более значима ( $p=0,000$ ), а ценности «независимость» и «образованность» менее значимы ( $p\leq 0,030$ ). Работа машинистов не требует особо сложных технических знаний и навыков, зато не дает права на ошибку, связана с ответственностью за технику и безопасность других людей, предполагает тесное и иногда вынужденно длительное взаимодействие с коллегами.

Инструментальные ценности менее устойчивы и отражают принципы, которыми руководствуется профессиональная группа в своей деятельности, более полно отражают специфику профессии, для этих ценностей характерна большая межиндивидуальная вариативность.

Из профессиональных ценностей наиболее значимы для педагогов «удобный режим работы», «комфортные условия труда» и «работа с близкими по духу коллегами». В сравнении с другими группами для педагогов более значима ценность «работа», предполагающая общение с широким, меняющимся кругом людей ( $p=0,001$ ), а менее значима ценность «хорошая зарплата» ( $p=0,013$ ).

Для инженеров более значимы профессиональные ценности «хорошая зарплата», «работа с близкими по духу коллегами», «работа под руководством квалифицированного начальника». В сравнении с другими группами для инженеров более значимы «работа по полученной специальности» ( $p=0,000$ ), «хорошая зарплата» ( $p=0,016$ ), «работа с близкими по духу коллегами» ( $p=0,023$ ), и менее значимы удобный режим работы ( $p=0,001$ ) и «комфортность условий труда» ( $p=0,001$ ). Мы предполагаем, что в жизни данной группы профессиональная деятельность играет важную роль, это отличает её от двух других групп, для которых более значимыми являются организационные условия, а не сама деятельность.

В группе железнодорожников более значимы профессиональные ценности «удобный режим работы», «хорошая зарплата» и «комфортность условий труда». От других групп железнодорожники отличаются меньшей значимостью Работы по полученной специальности ( $p=0,000$ ).

Исследуемые профессиональные ценности носят универсальный характер, являются ценностями–средствами и отражают в первую очередь потребности, реализуемые в профессии. На основании

этого можно судить о роли и значимости профессии в жизни респондентов. Значимость свидетельствует об успешном усвоении и присвоении норм, правил и ценностей профессиональной деятельности, придании ей личностного смысла, что является необходимым условием профессиональной идентичности и её проявлением на деятельностном уровне.

Таким образом, каждой группе профессиональной деятельности придается различное значение. Для педагогов более значимы организационные и социально-психологические условия, близкие к комфортным, безконфликтным, особое значение имеют коммуникации, с которыми связана профессиональная деятельность педагога. В группе инженеров значимо материальное вознаграждение и также комфортные социально-психологические условия, однако здесь можно говорить не только о благоприятном психологическом климате, но и о работе в команде квалифицированных профессионалов, сама профессия является значимой для инженеров. В группе железнодорожников профессиональная деятельность, ее содержание не являются привлекательными, а наибольшее значение придается комфортным организационным условиям и материальному вознаграждению.

Важным показателем опросника УСЦД является соотношение оценок ценности и доступности, отражающее степень рассогласования, дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере. В нашем случае критические значения принимает рассогласованность между ценностью и доступностью в ценности «работа по полученной специальности». Так, в группе педагогов рассогласованность близка к состоянию внутреннего вакуума ( $-3,846$ ), а в группе железнодорожников она находится в этом состоянии ( $-4,051$ ). Работа по полученной специальности является наиболее доступной в этих группах, но не несет в себе большой ценности, что говорит о малой побудительной, мотивационной силе такой деятельности, респонденты данных групп не ощущают возможности к самореализации и профессиогенезу в рамках специальности, не получают удовлетворение от своей работы. Также вероятно, что будущее, в том числе профессиональное, не связывается со специальностью и существующей работой.

Ещё одна ценность рассогласованность, в которой между ценностью и доступностью достигает критического значения – «хорошая зарплата». В группе педагогов и инженеров данная ценность

находится в состоянии внутреннего конфликта (4,231 и 4,105 соответственно). В результате анализа уровня выраженности профессиональных ценностей установлено, что для инженеров значимость ценности «хорошая зарплата» статистически достоверно выше, чем для педагогов и железнодорожников ( $t=2,462$ ;  $p=,016$ ), а для педагогов в сравнении с инженерами и железнодорожниками эта ценность имеет наименьшее значение ( $t=-2,565$ ;  $p=,013$ ). Опыт проведенных исследований [5] показал, что в ситуации внутреннего конфликта в определенной жизненной сфере, отражающего наиболее аффективно заряженную часть самосознания личности, низкая доступность может быть рассмотрена как атрибут настоящего, а высокая ценность – как атрибут будущего по отношению к нереализованному желанию, неразрешенной проблеме. Различия в ценности «хорошей зарплате», выявленные между педагогами и инженерами, свидетельствуют об уровне запросов, ожиданий от своей профессиональной деятельности.

Применение однофакторного дисперсионного анализа к результатам методики «Смыслоразнообразие ориентации» показало отсутствие различий между тремя группами. Независимо от профессиональной принадлежности для всех респондентов характерен средний и высокий уровень осмысленности жизни и всех смысло-разнообразных ориентаций. Однако представления о том, что насыщает жизнь, наполняет её смыслом, различные для каждой группы, что проявляется во взаимосвязях смысло-разнообразных ориентаций с терминальными и инструментальными ценностями, взаимосвязи смысло-разнообразных ориентаций с профессиональными ценностями отражают значимость профессиональной деятельности в жизни респондентов, её осмысленность, демонстрируют реализованность смысло-разнообразных ориентаций в профессии. Для выявления взаимосвязей эмпирические данные были подвергнуты корреляционному анализу с помощью коэффициента  $r$ -Пирсона. Результаты корреляционного анализа представлены ниже в табл. 1, 2, 3. В таблицах представлены ценности, для которых выявлено большее количество взаимосвязей.

В группе педагогов выявлено множество взаимосвязей терминальных и инструментальных ценностей со смысло-разнообразными ориентациями, помимо тех, что представлены в табл. 1. Следование в деятельности таким ценностям как «рационализм» и «эффектив-

ность» у педагогов повышает осмысление себя в жизни (–0,406, –0,356), а также «локус контроль Я» (–0,340, –0,414) и «локус контроль жизнь» (–0,309, –0,372). Значимая терминальная ценность «здоровье» связана с понижением осмысленности жизни (0,383), снижением целеполагания (0,417), более низким уровнем оценки прошлых результатов (0,524), неспособностью принимать самостоятельные решения (0,469). Остальные терминальные ценности также имеют отрицательный характер взаимосвязей с показателями осмысленности жизни. Напомним, что показатели методики «Ценностные ориентации» являются обратными, так как при увеличении показателя, его значимость уменьшается. Вслед за Д. А. Леонтьевым мы считаем, что это связано с достигнутой и реализованностью в группе педагогов таких ценностей как «здоровье», «жизненная мудрость» и «уверенность в себе», т. е. эти ценности перестают быть целями. Перечисленные ценности выполняют роль инструментальных ценностей. В своей профессиональной деятельности педагоги стремятся к продуктивности, постановке четких, осознанных целей, принятию взвешенных и рациональных решений, что дает им возможность контролировать свою жизнь.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа в группе педагогов ( $p \leq 0,05$ )

| Показатели СЖО                     | Общая осмысленность жизни | Цели   | Процесс | Результат | Локус контроль Я | Локус контроль Жизнь |
|------------------------------------|---------------------------|--------|---------|-----------|------------------|----------------------|
| ТЦ Здоровье                        | 0,383                     | 0,417  |         | 0,524     | 0,469            |                      |
| ТЦ Жизненная мудрость              | 0,321                     |        |         |           |                  | 0,487                |
| ТЦ Уверенность в себе              |                           | 0,430  | 0,344   |           | 0,376            |                      |
| ИЦ Рационализм                     | –0,406                    | –,435  | –,481   | –,395     | –,340            | –,309                |
| ИЦ Эффективность в делах           | –0,356                    |        |         |           | –0,414           | –0,372               |
| ИЦ Воспитанность                   | 0,365                     | 0,399  |         |           |                  | 0,313                |
| Четко расписанный трудовой процесс |                           | –0,350 |         |           |                  |                      |
| Возможность социальных льгот       | 0,420                     | 0,417  |         | 0,465     | 0,452            |                      |
| Удобный режим работы               |                           |        | –0,349  |           |                  |                      |

Профессиональные ценности имеют меньше взаимосвязей со смысложизненными ориентациями. Четко расписанный трудовой процесс и удобный режим работы снижают целеустремленность ( $-0,350$ ) и ощущение насыщенности жизни ( $-0,349$ ), также, на наш взгляд, эти ценности противоречат содержанию работы педагога, так как его деятельность содержит элементы творчества, непредсказуемости, также учебные занятия могут идти не каждый день, рабочий график является ненормированным. Можно предположить, что четко расписанный трудовой процесс и удобный режим работы – атрибуты настоящего. Полученные результаты свидетельствуют о большей значимости организационных условий труда, чем непосредственно профессиональной деятельности.

Таким образом, можно предположить, что стремление к принятию рациональных решений и эффективности в деятельности не связано непосредственно с содержанием профессиональной деятельности и направлено на желаемые цели (материальное вознаграждение), поскольку существующие условия труда, значимые для педагогов, вполне их удовлетворяют.

В группе инженеров выявленное количество связей меньше (табл. 2). Осмысленность жизни инженеров придают ценности «активная деятельная жизнь» и «продуктивность жизни», т. е. инженеры стремятся к насыщенной жизни, к тому, чтобы максимально использовать свои возможности и ресурсы, наполнить свою жизнь событиями и эмоциями. Такое стремление – не просто моментная цель деятельности, а осознанный принцип жизни, ведь ценность «активная деятельная жизнь» вторая по значимости в группе инженеров. В свою очередь инструментальная ценность «ответственность», являясь наиболее значимой по групповому рангу, имеет положительную взаимосвязь со смысложизненными ориентациями и отражает специфику профессиональной деятельности инженеров.

Количество взаимосвязей смысложизненных ориентаций с профессиональными ценностями в группе инженеров самое большое (в табл. 2 представлены не все взаимосвязи), это свидетельствует о том, что для данной группы профессия и связанные с ней ценности имеют высокую значимость. Выявленные положительные взаимосвязи говорят о развитой профессиональной перспективе и принятии ответственности за свою деятельность, уверенности в возможности управления своей жизнью, что является важным показателем идентичности профессионалов, свидетельствует о гармоничности.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа в группе инженеров ( $p \leq 0,05$ )

| Показатели СЖО   | Общая осмысленность жизни | Цели   | Процесс | Результат | Локус контроля Я | Локус контроля Жизнь |
|--|---------------------------|--------|---------|-----------|------------------|----------------------|
| Ценностные ориентации  |                           |        |         |           |                  |                      |
| ТЦ Здоровье  |                           |        | 0,331   |           | 0,334            |                      |
| ТЦ Активная деятельная жизнь                                 | -0,392                    | -0,307 | -0,456  | -0,535    |                  |                      |
| ТЦ Продуктивная жизнь  | -0,352                    | -0,327 |         |           |                  |                      |
| ИЦ Ответственность   | -0,319                    | -0,410 | -0,368  |           |                  |                      |
| Возможность служебного роста                                 | 0,339                     | 0,306  |         |           | 0,390            | 0,404                |
| Комфортность условий труда                                   | -0,475                    | -0,460 | -0,447  | -0,331    | -0,494           | -0,396               |
| Возможность выполнять работу большой общественной значимости | 0,391                     | 0,384  | 0,375   | 0,328     |                  | 0,330                |

Таким образом, инженеры оценивают свою жизнь как насыщенную, наполненную смыслом, в то же время они стремятся к такой жизни, желают наиболее полно реализовывать свои возможности и способности. Учитывая значимость профессиональной деятельности, можно предположить, что ценности – цели будут реализовываться именно в профессии.

В группе железнодорожников взаимосвязей между показателями выявлено наименьшее количество, в сравнении с другими группами, все взаимосвязи разрозненны (см. табл. 3). На наш взгляд, инструментальные ценности «непримиримость к недостаткам в себе и других», «честность» и «независимость», а также инструментальные ценности, имеющие наибольшую значимость в группе («воспитанность», «ответственность» и «честность»), отражают специфику профессиональной деятельности машинистов и помощников машинистов, так как условия труда подразумевают длительную, совместную деятельность, связанную с большой материальной и моральной ответственностью без права на ошибку.

В группе железнодорожников выявлено меньше всего взаимосвязей профессиональных ценностей со смысложизненными ориентациями и все связи имеют отрицательный характер. Это говорит о низкой значимости профессиональной деятельности и соотносимо с состоянием внутреннего вакуума ценности «работа» по полученной специальности. Таким образом, в сфере профессиональной деятельности респонденты группы имеют проблемы, сама профессия

привлекает их лишь с точки зрения организационных условий, оставляя нереализованными потребности в признании, развитии и самореализации.

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа  
в группе железнодорожников ( $p \leq 0,05$ )

| Показатели СЖО  | Общая осмысленность жизни | Цели  | Процесс | Результат | Локус контроля Я | Локус контроля Жизнь |
|---|---------------------------|-------|---------|-----------|------------------|----------------------|
| Ценностные ориентации                                 |                           |       |         |           |                  |                      |
| ТЦ Счастливая семейная жизнь                          |                           |       |         |           | -0,416           |                      |
| ТЦ Счастье других                                     |                           | 0,339 |         | 0,417     |                  |                      |
| ТЦ Развлечения  |                           |       |         |           |                  | 0,391                |
| ИЦ Независимость                                      |                           |       |         |           |                  | ,324                 |
| ИЦ Непримириемость к недостаткам в себе и других      | 0,330                     | 0,391 |         |           |                  |                      |
| ИЦ Честность  | -0,314                    |       |         | -0,404    |                  |                      |
| Хорошая зарплата                                      |                           |       | -0,350  |           |                  |                      |
| Работа под руководством квалифицированного начальника |                           |       |         | -0,359    |                  | -0,377               |

Таким образом, педагогов отличает инструментализация таких ценностей как «жизненная мудрость» и «уверенность в себе», т. е. они считают, что обладают зрелостью мышления и достаточным жизненным опытом в сочетании с уверенностью и отсутствием внутренних противоречий. Также они характеризуются продуктивностью в работе, стремлением к полной самостоятельности в постановке целей и принятии решений. Респонденты в данной группе более ориентированы на будущее. Однако в существующей профессиональной ситуации они не стремятся к профессиональному или карьерному росту, так как наибольшее значение имеют комфортные условия труда. Учитывая существующие рассогласования в сфере профессиональных ценностей, можно предположить, что профессиональная идентичность педагогов находится в кризисном состоянии. Вероятно, что разрешение кризиса в данной группе может быть связано со сменой профессиональной деятельности.

Группу инженеров отличает осмысленность и высокая значимость профессии, осознание ее значимости для общества. Инженеры считают свою жизнь насыщенной и стремятся к такой жизни в будущем, стремятся наиболее полно реализовать свои способности и возможности, в том числе и в профессиональной деятельности. В

профессии инженеры нацелены на хороший заработок, профессиональный и карьерный рост. На основании этого мы считаем, что инженеры адекватно и положительно воспринимают свою профессиональную принадлежность и обладают зрелой профессиональной идентичностью.

Железнодорожников отличает отсутствие прочных целей относительно профессии, для них профессия не обладает большой значимостью. Можно выделить инструментальные ценности, отражающие особенности профессиональной деятельности, но они неустойчивы сами по себе. Таким образом, можно предположить, что в данной группе профессиональная идентичность преждевременна, когда человек не сделал осознанного выбора относительно профессии, или же она не сформирована и размыта.

В итоге гипотеза о существовании отличий в структуре ценностных ориентаций в различных профессиональных группах подтвердилась. В терминальных и в инструментальных ценностных ориентациях количество отличий совпало. Специфику профессиональной деятельности в каждой профессиональной группе наиболее полно отражают инструментальные ценности, в то время как терминальные указывают на общую значимость профессиональной деятельности. Профессиональные ценностные ориентации респондентов отражают ценности, непосредственно реализуемые в профессиональной деятельности, их анализ позволил установить, что не в каждой профессиональной группе профессия является действительно значимой и наполненной смыслом.

На основании этого можно предположить, что в каждой группе профессиональная деятельность воспринимается по-разному и имеет различный уровень осмысленности, что отражается на выраженности и особенностях профессиональной идентичности.

#### **Список литературы**

1. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики. – М.: Наука, 1999.
2. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций. – М.: Смысл, 1992.
3. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение. – 1998. – №1. – С.13–25.
4. Реньш М. А. Ценности профессиональной деятельности: теоретико-методологический аспект // Приложение к журн. Образование и наука. 2007. – №4(8). – С. 28–37.
5. Фанталова Е. Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. – Самара: ИД Барах-М, 2001.
6. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004.



## Сведения об авторах

**Авдиенко Геннадий Юрьевич** – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии развития и образования, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

**Барышникова Ирина Евгеньевна** – преподаватель; аспирант, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ, Санкт-Петербург  
e-mail: irisha63@gmail.com

**Духновский Сергей Витальевич** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург  
e-mail: doc-duh@rambler.ru

**Коржова Елена Юрьевна** – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии человека, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург  
e-mail: elenakorjova@gmail.com

**Лесик Анастасия Викторовна** – аспирант кафедры психологии профессионального развития, Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург  
e-mail: lesichkaav@rambler.ru

**Маклаков Анатолий Геннадьевич** – доктор психологических наук, профессор, декан психологического факультета, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

**Малова Ольга Владимировна** – юрисконсульт, некоммерческое партнерство «Саморегулируемая организация арбитражных управляющих "Северная Столица"» (НП «СРО АУСС») филиал в Вологодской области

**Мироненко Ирина Анатольевна** – доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

**Мышкина Светлана Валерьевна** – специалист по учебно-методической работе, ректорат (ученый секретарь), Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина  
e-mail: myshkinasvetlana@rambler.ru

**Трошина Евгения Александровна** – ассистент кафедры истории и гуманитарных наук, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Бокситогорский филиал).  
e-mail: tammilla71@mail.ru

**Шукуров Дмитрий Леонидович** – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры культурологии и литературы, Шуйский государственный педагогический университет  
e-mail: shoudmitry@yandex.ru

## 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:* vestniklengu@mail.ru

*Научный журнал*

**Вестник  
Ленинградского государственного университета  
имени А. С. Пушкина  
№ 3**

**Том 5  
Психология**

Редактор *О. В. Мамуркина*  
Технический редактор *Н. В. Чернышева*  
Оригинал-макет *Н. В. Чернышевой*

---

Подписано в печать 26.09.2012. Формат 60x84 1/16.  
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.  
Усл. печ. л. 6,75. Тираж 500 экз. Заказ № 806

---

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

---

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