

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени А. С. ПУШКИНА

# **ВЕСТНИК**

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

*Научный журнал*

**№ 1**

**Т. 5. Психология**

Санкт-Петербург  
2013

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

***Научный журнал***

**№ 1 (Том 5)' 2013**  
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. Кобрина, доктор педагогических наук, профессор (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, 2013  
© Авторы, 2013

## Содержание

### **ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ**

*Л. Ф. Сербина*

Психологический подход в обеспечении  
индивидуальной помощи в развитии и социализации детей..... 5

*Е. С. Ермакова, И. В. Ольховая*

Структура психологического вклада  
неработающих пенсионеров различных регионов России..... 17

*В. А. Худик, Д. Ю. Шигашов*

Детерминирующие факторы виктимного поведения у детей  
и их клинико-психологические последствия ..... 31

*И. С. Лабынцева*

Динамика учебной активности студентов вуза  
и ее субъектные факторы ..... 41

### **СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

*И. С. Клецина*

Социально-психологическая концепция  
гендерных отношений и ее развитие в теоретических  
и эмпирических исследованиях ..... 53

*О. А. Пикулёва*

Классификации самопрезентации личности:  
теоретические основания и проблемные аспекты ..... 63

*Н. Г. Ранчугова*

Особенности социальных представлений военнослужащих  
и гражданских лиц о двуглавом орле как символе России ..... 70

*Сведения об авторах* ..... 81

## Contents

### DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGICAL COUNSELLING

<i>Serbina L. F.</i> A psychological approach to providing individual assistance to the development and socialization of children.....	5
<i>Ermakova E. S., Olkhovaya I. V.</i> The structure of non-working pensioners' psychological vitaukt in different regions of Russia.....	17
<i>Khudik V. A., Shigashov D. J.</i> Factors determining children's victim behavior and their clinical and psychological effects .....	31
<i>Labyntseva I. S.</i> Dynamics of higher school students learning activities and its subjective factors .....	41
<b>SOCIAL PSYCHOLOGY</b>	
<i>Kletsina I. S.</i> The concept of gender relations in social psychology and its development in theoretical and empirical research .....	53
<i>Pikuleva O. A.</i> Classifications of self-presentation of personality: theoretical grounds and problematic aspects .....	63
<i>Ranchugova N. G.</i> Social representations of soldiers and civilians of the double-headed eagle as symbol of Russia .....	70
<i>Information about authors.....</i>	81

# ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

УДК 159.922.7:316.61/612

*Л. Ф. Сербина*

## **Психологический подход в обеспечении индивидуальной помощи в развитии и социализации детей**

В статье представлены данные изучения особенностей психологических проблем развития и социализации детей, анализ факторов, вызывающих эти проблемы, а также мер, позволяющих их избежать.

The article presents a study of the psychological problems of development and socialization of children, the analysis of the factors that cause these problems, as well as measures to avoid them.

*Ключевые слова:* психологический подход в развитии и социализации личности, особенности личностного развития и социализации на разных возрастных этапах, причины отклонений в развитии и социализации, значение индивидуальной помощи в процессе развития и социализации.

*Key words:* psychological approach to the development and socialization of the personality, the features of personal development and socialization of the different age stages, the causes of deviations in development and socialization, the value of individual assistance in the process of development and socialization.

Психологический подход в развитии и социализации личности предполагает обязательное осуществление системного анализа психофизиологических и личностных особенностей ребенка посредством изучения истории его жизни, структуры мотивационной, когнитивной, эмоционально-волевой сферы, ценностных ориентаций, деятельности и общения. При рассмотрении особенностей развития и социализации растущего человека, прежде всего следует обращать пристальное внимание на возрастные изменения, а также на биологические, психологические и социальные факторы, влияющие на гормонально-физиологические и психоэмоциональные процессы, и характерологические черты, проявляющиеся в поведении, игровой, учебной деятельности и межличностных отношениях.

Особую роль для нормального протекания процессов развития и социализации играет развитие мозга ребенка в первые 10–12 лет жизни. Несмотря на общее признание того, что мозг и психика связаны между собой как орган и его функция, к сожалению, до недав-

него времени развитие психики ребенка рассматривалось в отрыве от развития его мозга. Лишь в случаях выраженной патологии нервной системы (врожденной или рано приобретенной) этой связи придавался значимый характер и проводились исследования в рамках дефектологии. Иначе говоря, при отсутствии грубых нарушений интеллекта, речи или сенсорных систем роль мозга декларировалась, но оставалась за скобками при изучении закономерностей психического и социального формирования индивида. Лишь в последние годы реалии жизни привлекли внимание специалистов, работающих с психически и неврологически здоровыми детьми, к этой стороне проблемы онтогенеза. Резкое возрастание числа детей, обнаруживающих трудности в обучении, поведении, общении, необходимость формирования для них специальных программ заставили исследователей обратиться к изучению влияния созревания мозга на характер развития ребенка.

В обобщенном виде можно выделить несколько вариантов не исключая друг друга причин отклонений в личностном и социальном развитии, связанных с онтогенезом мозга ребенка. Во-первых, предъявляемые ребенку требования могут не совпадать по времени со стадией нормального анатомического и функционального развития мозга, опережая его возрастную готовность к выполнению поставленных перед ним задач. Вторая вероятная причина – отставание или отклонение в анатомическом развитии отдельных мозговых структур. В-третьих, даже при их нормальном созревании может не складываться соответствующий уровень функционирования, в частности, в связи с отсутствием в жизни ребенка адекватных назначению определенных зон мозга запросов от предметной и социальной среды. Вследствие своей минимальности и парциальности эти отклонения в работе нервной системы не попадают в поле зрения родителей и воспитателей в период дошкольного детства, но обнаруживают себя на начальном периоде обучения в школе по причине интенсивно возрастающих нагрузок. Вследствие этого ребенок теряет возможность управлять своим поведением и оценивается как неуправляемый, непослушный, несобранный, расторможенный и т. п. На самом же деле, по целому ряду причин у него еще не сложились структуры мозга, обеспечивающие те или иные составляющие психики, которые необходимы для регуляции собственного поведения.

Исследователи, изучающие невротичных детей дошкольного и младшего школьного возраста, отмечают, что в основе многих детских неврозов лежат негативные переживания ребенка. В общеобразовательных учреждениях количество детей с невропсихическими отклонениями и расстройствами в несколько раз превышает данные статистики по результатам анализа обращений на

консультативный прием к врачам-специалистам. Таких детей педагоги и психологи относят к группе риска.

Основной клинико-психологической характеристикой этих детей является нарушение работоспособности в связи с различными причинами: астеническое состояние у соматически ослабленного ребенка, церебростенические состояния без нарушения интеллектуального развития, астено-невротические состояния соматогенной и церебрально-органической природы, астенические состояния на фоне невыраженных сенсорных дефектов, патохарактерологическое развитие, невротические и неврозоподобные состояния, психогенное патологическое формирование личности, синдром психофизического инфантилизма, негрубые проявления нарушений интеллектуального развития, психопатические синдромы и другие непатологические расстройства.

Экстенсивный характер учебных нагрузок, несоответствие психофизиологическим особенностям таких детей темпа учебной работы, преобладание отрицательной оценочной стимуляции и возникающие на этой основе смысловые барьеры в отношениях ребенка с педагогами, возникающий на этой почве конфликтный характер отношений в семье лишь усугубляет состояние ребенка.

Поскольку первоначальной социализационной средой является семья, которая выполняет и воспитательную, и обучающую, и развивающую функции, интенсивное развитие познавательной, потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер личности объективно отражает изначальный образ жизни ребенка в условиях семьи. Ущемление одной из этих сфер в процессе воспитания в семье приводит к задержкам психического развития, в том числе в интеллектуальном плане, проявлениям инфантилизма (недоразвития) личности и воспитательно-педагогической запущенности, а также формированию различных отрицательных привычек и девиаций поведения.

Следует подчеркнуть, что при рождении ребенка семья приобретает не только количественно, но и качественно иную структуру. Однако не каждая семья обладает достаточно высокими эмоционально-нравственными параметрами и психологически готова принять ребенка. Неадекватное отношение к ребенку может привести его к особому психическому состоянию, которое порождается отсутствием ощущения безопасности, эмоционального комфорта и защищенности. Другим источником негативных последствий для ребенка являются конфликты между родителями и детьми из-за несоответствия поведения родителей тем требованиям, которые они предъявляют детям, когда родители не только не замечают своего неправильного поведения, но и проецируют на детей собственные проблемы.

Нарушением психического здоровья страдают дети не только в семьях, где родители выделяются асоциальным поведением, но и в семьях, где имеются скрытые конфликты: между старшим поколением и родителями детей, мужем и женой, родителями и детьми. Такие условия позже могут привести к девиантным, патологическим изменениям личности вплоть до делинквентного поведения.

Патогенность психологического климата в семье, по мнению исследователей, связана с повышенной конфликтностью, застреванием на проблемах, недостатком непосредственности и откровенности, безрадостностью, постоянной озабоченностью и пониженным фоном настроения членов семьи. Неблагоприятный психологический климат в семье является одной из основных причин нарушений психического здоровья детей, когда у ребенка формируется асоциальная установка, вызывающая психологическую готовность к социально неодобряемым формам поведения, ведущая к социопатогенезу личности, ее моральной деформации.

Обратимся далее к вопросу нарушения развития и социализации в случае, когда неблагоприятным является такой средовый фактор, как не соответствующее индивидуальным особенностям ребенка обучение и воспитание. Здесь уместно подчеркнуть значение учения Л.С. Выготского о кризисных моментах в жизни человека, когда происходит резкое изменение «ситуации социального развития», вызывающее необходимость реконструкции сложившегося модуса адаптивного поведения. Наибольший риск в этом отношении представляет момент поступления ребенка в школу и период первичного уровня усвоения требований, предъявляемых новой социальной ситуацией. Школа является специфическим институтом социализации, который не может быть замещен ни семьей, ни группой сверстников благодаря своим социальным возможностям. Наряду с прямым назначением обучать и воспитывать, целенаправленно осуществляемым как на уроках, так и во внеурочном целостном педагогическом процессе, она является институтом социализации, нормы и ценности которого трансформируются в систему внутренней регуляции учащихся.

Недостаточный уровень адаптации к школьному обучению, коллективу и особенно психологический климат в классе приводят к появлению невротических реакций, снижению самооценки, которые также способствуют развитию детских неврозов. В этом убеждают результаты многочисленных исследований, фиксирующих в младшем школьном возрасте заметное повышение распространенности невротических реакций, неврозов и других нервно-психических и соматических расстройств в сравнении с дошкольным возрастом.

Значительное влияние на детскую невротизацию оказывает отрицательное влияние педагогов на развитие детей (недостаток или

отсутствие любви и уважения к детям, интереса к ним, непонимание их психологии, возрастных и индивидуальных особенностей, неуспешность, низкая эффективность, повышенная трудность педагогического труда, психологические и эмоциональные перегрузки, испытываемые на работе). Негативное воздействие оказывают также низкие адаптивные возможности педагога к трудностям, неспособность их преодолевать, отсутствие своевременной помощи. Анализ учебно-воспитательной работы современной школы высвечивает факторы, нарушающие психическое и социальное здоровье ребенка. Во-первых, это нежелательная деятельность, давление на ребенка и чрезмерная для него нагрузка, порождающие в душе ребенка страх перед будущим. Вторым фактором, влияющим на психическое здоровье ребенка, является отношение к нему учителя.

В реальной жизни особую роль в нарушении развития и социализации личности играет социально-психическая депривация, которая возникает в результате таких жизненных ситуаций, когда ребенку не предоставляется возможность удовлетворить его основные психические потребности в течение длительного времени. Как показывают исследования и практика, наиболее тяжелыми формами депривации являются сепарация и изоляция, возникающие в случаях чрезвычайных ситуаций (межнациональные конфликты, войны, природные катаклизмы и др.) и в процессе воспитания в семье. Сепарация и изоляция приводят к недостаточному поступлению стимулов (социальных, чувственных, сенсорных или других) и могут вызывать социальную, культурную, эмоциональную, сенсорную и другие виды деприваций.

Проявления социально-психической депривации охватывают широкий диапазон изменений личности: от легких нарушений познавательной сферы и странностей поведения, не выходящих за рамки нормального эмоционального фона, до значительных искажений высших психических функций и характера.

Многие изменения в развитии личности зависят от формы депривации. В одних случаях депривация связана с низким количеством сенсорных стимулов или ограниченной их изменчивостью (при стимульной или сенсорной депривации). В других – возникает в связи с многомерной изменчивостью окружающей ребенка среды при отсутствии какой-либо ее упорядоченности и смысловой содержательности, что не дает ребенку возможности понимать, предвосхищать и регулировать происходящее (когнитивная депривация значений).

Отрицательное значение имеют неблагоприятные семейные условия воспитания, выступающие в качестве депривационного фактора: неполная или распавшаяся семья, отсутствие ее внутреннего единства, многочисленность, низкий экономический и культур-

ный или чрезвычайно высокий социально-экономический уровень, нервные и психотические расстройства членов семьи.

Наиболее негативную роль в развитии личности играют эмоциональная депривация, как недостаточная возможность для установления эмоционального отношения к какому-либо лицу, и депривация социальная, как ограниченная возможность для самостоятельного усвоения социальной роли. Любая форма депривации нарушает протекание процессов адаптации, которая лежит в основе социализации, и вызывает состояние дезадаптации, препятствует восприимчивости к воспитательному воздействию и вынуждает ребенка прибегать к защитным и компенсаторным формам реагирования на них.

Сам процесс дезадаптации разворачивается по принципу замкнутого порочного круга, где пусковым механизмом является, как правило, резкое изменение условий жизни, привычной среды, наличие стойкой психотравмирующей ситуации, в то же время немалое значение имеют и те особенности или отклонения в индивидуальном развитии человека, которые не позволяют ему выработать адекватные новым условиям формы поведения и деятельности. Каждый ребенок со свойственным ему конституционным соматотипом живет в своем стрессовом фоне социальной среды, проявляя как избирательную чувствительность к различного рода влияниям, так и определенные формы реагирования на них. Дезадаптация усугубляет имеющиеся у ребенка психические и соматические нарушения, что ведет к еще большей дезадаптации и дальнейшим отклонениям в развитии.

Изменение социальной ситуации развития – явление закономерное, оно обусловлено тем, что с возрастом меняется место, занимаемое ребенком в обществе. Эти изменения не постепенны, а скачкообразны, они знаменуют собой кризисы в психическом развитии. Процесс социализации личности усложняется тем, что социальная среда в действительности не является стабильной, и на своем жизненном пути индивид оказывается включенным в жизненные события, которые различаются по своим социально-психологическим характеристикам (например, резкое изменение социально-политической и экономической ситуации в стране в 80-е и 90-е гг. прошлого века), что привело к появлению большого количества дезадаптированных детей.

Дезадаптация проявляется в форме переживания, детской тревоги, компенсации чувства, навыке неприспособленного поведения, попытке отыскать компромисс в конфликте, дезорганизации личности, которые обусловлены действием физиологических, психических и социальных факторов, значимых для человека и выражаемых в

виде тех или иных существенных для него моделей поведения. Все эти характеристики обозначают в широком смысле состояние временного или более длительного затруднения в процессе налаживания связей с новой средой, а также длительную неприспособленность к определенной социальной среде, вследствие чего и возникает ряд расстройств и нарушений. Ситуационная специфичность симптомов их средовой дезадаптации предполагает, что психические и социальные расстройства следует рассматривать в терминах взаимодействия, поскольку проблема происхождения дезадаптации заключается не только в самом ребенке, но, главным образом, во взаимодействии ребенка с окружающей его воспитательной средой.

В связи с этим остро стоит вопрос о необходимости разработки определенного типа взаимодействия ребенка с социальной средой в целях развития индивидуальных черт личности, об иной организации среды и обеспечения возможности взаимодействия ребенка с достаточно разнообразными воспитательными ситуациями и людьми. Для многих из детей адаптация затруднена, а средовую дезадаптацию они сами без помощи преодолевать не могут, и она угрожает перерасти у них в устойчивые формы девиантности, вплоть до делинквентности.

Известно, что возможность успешной социализации и развития определяется различными условиями и факторами: возрастом, индивидуальными особенностями, прочностью связей ребенка со средой и условиями обитания, состоянием здоровья и многим другим. Вот почему существуют относительные границы возможностей социализации и различная степень адаптации и дезадаптации.

Среда, являющаяся источником и условием развития ребенка, включает в себя не только характеристики определенного конкретно-исторического общества и всеобщие человеческие достижения, но и сферу деятельности и общения, окружающих ребенка взрослых и других детей, а также возникающие в деятельности и общении межличностные отношения, которые и составляют социальную ситуацию развития ребенка.

Любой элемент среды по-разному воздействует на ребенка в зависимости от того, на какой ступени возрастного развития он находится. Даже в тех случаях, когда воздействия среды остаются в своем объективном содержании неизменными, они по-разному влияют на ребенка в силу тех изменений, которые происходят в нем самом. В то же время отдельный ребенок в силу пространственной и временной организации среды и его жизнедеятельности в среде испытывает непосредственное влияние не всей совокупности средовых влияний, а лишь части их. Индивидуальный мир личности формируется не столько в зависимости от макросреды, сколько ме-

зосреды и особенно микросреды, специфика которой заключается в непосредственном взаимодействии с личностью.

Таким образом, ребенок на пути своего взросления постоянно нуждается в специальной помощи со стороны взрослых, поскольку он с момента рождения и в продолжение всего детства является максимально неприспособленным и не уравновешенным со средой индивидом.

В мировой практике образования оказание индивидуальной помощи в процессе развития и социализации получило широкое распространение в связи с разработкой идей гуманистической психологии личности (А. Маслоу, К. Роджерс и др.), признающей приоритет индивидуальности, т. е. «самости», самореализации и самоактуализации личности.

Появление первых институтов помощи детям относится к концу XIX в.: Великобритания (1896), Германия (1893), Нидерланды (1896), Франция (1907), Швеция (1910) и т. д. К этому времени обозначилась проблема взаимоотношения медицины и педагогики в свете общих задач – оказания индивидуальной помощи (лечения, обучения и воспитания). В начале XX в. появилась отрасль социальной педагогики и медицины для детей из семей, которые не выполняют общественных и воспитательных функций по отношению к ним, семей маргиналов и других категорий, расширилась опекунская работа, в социальной защите выделилось направление социально-педагогической помощи и поддержки малоимущих. С середины XX столетия проблемный ребенок получал заботу и специальное сопровождение (медицинское, психиатрическое, психологическое и педагогическое) в системе специализированных лечебно-профилактических и психолого-педагогических учреждений. Эти мероприятия позволили к настоящему времени иметь в мире научно продуманные системы воспитания и образования, социальной практики оказания всесторонней помощи ребенку, каждая из которых имеет собственное содержание, методы и принципы работы.

Например, в системе образования в США психолого-педагогическое консультирование предполагает оказание помощи ребенку в любых затруднительных ситуациях адаптации к новым условиям, выбора принятия решения, профессии, создание определенной окружающей среды, способствующих разрешению социальных и личностных проблем. Характер такой помощи варьируется в зависимости от возраста ребенка и типа проблемы.

В школах Англии суть психолого-педагогической помощи выражается в содействии личностному и социальному развитию детей, закреплению позитивных установок через качество научения и учения; характер отношений между детьми, педагогами и другими взрослыми; организацию отслеживания личностного и социального

развития; специальные пасторские структуры и системы. Содержание помощи ориентировано на те трудности, которые могут испытывать отдельные дети.

В Финляндии действуют системы комплексной помощи детям и молодежи в образовании, включающие психологические, медицинские, социальные, досуговые службы, деятельность которых координирована общими целями предупреждения и смягчения социального исключения детей и молодежи из образования и трудовой жизни.

В Швеции система обеспечения помощи детству высоко институционализирована, структура децентрализована. Каждый вид помощи находится под контролем специализированного государственного учреждения, имеющего в административном, правовом, финансовом отношении самостоятельный статус.

Сущность деятельности специалистов, работающих в системе психолого-педагогической помощи (независимо от страны), заключается в оказании индивидуальной помощи ребенку в затруднительной ситуации, причем таким образом, чтобы он самостоятельно научился решать собственные проблемы и справляться с повседневными трудностями. В центре внимания – конкретная личность с ее потребностями и интересами, ценностными ориентациями, чувствами и настроениями.

Индивидуальная помощь в процессе воспитания и обучения не является чем-то совершенно новым и для отечественной психолого-педагогической науки и практики. Историографический анализ отечественных воспитательных и образовательных систем, свидетельствует о том, что идея о ней присутствует в педагогических теориях П.Ф. Лесгафта, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, П.Ф. Каптерева и других педагогов и психологов.

Первая попытка создания системы индивидуальной помощи целевого назначения на интегративной основе в нашей стране связана с возникновением в 20–30-е гг. педологии как междисциплинарной науки о «развивающемся, растущем человеке», явившейся первым опытом приложения комплексного знания к практике, вылившейся в широкое научно-практическое движение.

Педологическая система, несмотря на «методологическую несостоятельность» педологии как «синтетической науки о ребенке» (Ю.З. Гильбух), имела, на наш взгляд, процессуальные признаки системы индивидуальной помощи: цели, задачи, конкретно обозначенный объект – ребенка, для которого «нужно стараться создать подходящую среду, укрепить здоровье, лечить и т. д.» (П.П. Блонский).

Педологическая система функционировала в определенных научно-организационных, кадровых рамках, ее специалисты использовали в работе с детьми, родителями, учителями совокупность психолого-педагогических, анатомо-физиологических, биологических, социологических и других знаний о человеке.

В дальнейшем, как показывает анализ, идеи индивидуальной помощи активно использовались в организации практической психологии образования, которая рассматривалась как специализированная система развития личности.

Распространение проблем в развитии и социализации детей на этом этапе развития общества, сотрудничество науки и практики в этих областях привели к осознанию необходимости развития системы учреждений, призванных наряду с обучением и воспитанием детей оказывать им необходимую (в основном медицинскую и психологическую) помощь. В ответ на запросы практики стали создаваться различные центры, призванные осуществлять работу с детьми по психологической поддержке, психореабилитации и т. п.

В связи с этим проблемные области разных специалистов перекрещиваются. Такое пересечение закономерно и необходимо. Более того, оно должно специально планироваться и адресоваться конкретному индивиду, так как в критических обстоятельствах жизни человека именно интеграция усилий разных специалистов с их профессионально разными взглядами на одну и ту же ситуацию и оказывается наиболее действенной.

В первую очередь ребенку необходима индивидуальная помощь, когда у него возникают проблемы, связанные с его физическим и психическим здоровьем, обучением, межличностными отношениями, жизненным самоопределением и т. п. В этом случае целью такой помощи является устранение объективных и субъективных препятствий, возникающих в процессе развития и социализации.

В обеспечении индивидуальной помощи в процессе развития и социализации мы видим ту побудительную силу, которая позволит в каждом ребенке развить чувство ответственности перед окружающими, обществом в целом, перед самим собой, самоконтроль в повседневном поведении, сформировать активное отношение к собственным личностным возможностям и способностям в целях максимально эффективного удовлетворения потребностей в социокультурной адаптации и самореализации.

Мы считаем, что индивидуальную помощь в развитии и социализации детей необходимо рассматривать как концепцию отношения к ребенку: насколько ребенок приемлем для образовательной системы, и насколько образовательная система приемлема для ребенка. Кроме того, индивидуальная помощь выступает как механизм

уравновешивания или сглаживания противоречий между ребенком и социальной средой, как условие оптимизации воспитания к личным особенностям человека и соответствующему образу жизни окружающего его сообщества и культуре; комфортную педагогическую среду без жестко заданных социально-образовательных характеристик, но с изменяющимися условиями и социальными удобствами, индивидуально подобранную и приемлемую для ребенка без ущерба для его личности. Индивидуальная помощь предполагает создание социальной ситуации развития, соответствующей потребностям ребенка, институт социализации для тех, у кого искажены потребности из-за недостаточности социального опыта и нездоровья.

Таким образом, индивидуальная психологическая помощь ребенку в развитии и социализации как относительно самостоятельное психологическое понятие отражает определенную область психологической действительности; имеет социально и личностно значимый характер; является одним из видов социально-психологической деятельности, которой присущи целеположенность, принципы, предметность, процессуальность, продуктивность и результативность.

Сущность индивидуальной помощи в развитии и социализации детей состоит в осознанной деятельности, направленной на уравновешивание внутренних и внешних противоречий ребенка с целью развития субъектности личности, самосознания, самоопределения, самоутверждения, приобретения знаний и навыков, понимания и восприимчивости к себе и другим, чувства причастности к социуму, на оптимизацию средств социальной поддержки для полноценной реализации своих задатков, возможностей и свойств в конкретной социальной ситуации.

В качестве критериев эффективности системы мы выделяем следующие.

*Изменение ситуации развития.* Количественно это выражается в улучшении показателей воспитательно-образовательного процесса; уменьшении числа проблемных, неадаптированных, тревожных, неуспешных детей; числа воспитательных конфликтов и межличностных конфликтов среди детей; уменьшении количества неразрешенных личностно-профессиональных и родительских проблем воспитательного микросоциума; снижении уровня личностной тревожности воспитателей и родителей.

*Снижение степени дезадаптированности* от высокой к менее выраженной, легкой и полному устранению ее проявлений. Количественно это выражается в уменьшении числа диагностически значимых признаков, интенсивности их проявления у ребенка, увеличении единиц его социальной активности, сокращении числа негативных санкций воспитательного микросоциума и жалоб свер-

стников, улучшение количественно-качественных показателей результатов его деятельности. Качественно это проявляется в гармонизации личности ребенка; развитии его субъектных свойств; изменении отношения к деятельности, большей ее результативности; улучшении межличностных отношений в микросоциуме. позитивных изменениях его статуса в референтной группе сверстников; эмоционального самочувствия и образа «Я». В итоге показатели личностного развития ребенка приближаются к возрастным требованиям и индивидуальным возможностям самого ребенка.

*Повышение уровня социальной активности.* Количественно этот критерий обнаруживается в увеличении единиц не стимулируемой извне, самостоятельно иницируемой активности ребенка в деятельности, общении и личностном плане. Качественным изменением социальной активности ребенка является его переход с уровня «социальной неготовности» к «социальной адекватности» и «социальной готовности», т.е. выраженной социальной субъектности.

#### **Список литературы**

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собр. соч.: в 6 т. – Т. 3. – М.: Педагогика, 1983.
3. Сербина Л.Ф. Региональная система обеспечения индивидуальной помощи детям: проблемы и перспективы. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 1999. – 195 с.
4. Aries Ph. Centuries of Childhood. – Harmondsworth, 1973.
5. Frances C. Waksler. Studying the Social Worlds of Children. – London, 1991.
6. Jenks C. (ed.). The Sociology of Childhood. – London, 1982.
7. Richards M. and Light P. (eds). Children of Social Worlds. – Cambridge. 1987.

## **Структура психологического витаукта неработающих пенсионеров различных регионов России**

В статье рассматривается проблема витаукта, оказывающего влияние на адаптационно-приспособительные процессы в пожилом возрасте. Выделяются социальные и личностные факторы психологического витаукта, а также критические факторы витаукта, определяющие социально-психологическую адаптацию неработающих пенсионеров Ростовской области и Ханты-Мансийского автономного округа.

The problem of vitaukt having influence on adaptation and adaptive processes at advanced age is considered in the article. Social and personal factors of psychological vitaukt and also critical factors of vitaukt are outlined, they define social and psychological adaptation of non-working pensioners in the Rostov region and Khanty-Mansi Autonomous Area.

*Ключевые слова:* витаукт, психологический витаукт, факторы психологического витаукта, самопринятие, самоотношение, временная интегрированность, условия жизнедеятельности, уровень здоровья.

*Key words:* vitaukt, psychological vitaukt, factors of psychological vitaukt, self-acceptance, self-relation, time integration, the conditions of life, level of health.

Витаукт представляет собой целостный процесс, задачей которого является стабилизация жизнеспособности всего организма. Проблема витаукта рассматривается в современной геронтологии в связи с развитием адаптационно-регуляторной теории в эволюции В.В. Фролькиса, основная идея которой состоит в том, что вместе с регрессивными процессами в период старения развиваются и процессы витаукта, которые замедляют старение и позволяют человеку активизировать свои адаптационные возможности, сохранять активность [6; 7]. Однако десяти годами ранее Ю.А. Александровским была разработана концепция адаптационного барьера, представляющего собой условную границу параметров внешней среды, за которыми нет возможности для адекватной адаптации. По мнению исследователя, характеристики адаптационного барьера зависят как от биологических факторов среды и конституционального типа человека, так и от социальных факторов и индивидуально-психологических особенностей личности, определяющих адаптационные возможности. Таким образом, возникновение психической дезадаптации, по Александровскому, возможно только при нарушении всей адаптационной системы [1].

Из вышесказанного можно заключить, что витаукт в целом включает в себя разноуровневые процессы: на уровне организма – физиологические адаптационно-регуляционные процессы, на личностном уровне – психологический витаукт.

Психологический витаукт представляет собой стабилизацию и компенсацию Я-концепции в позднем возрасте. Среди факторов и структурных компонентов психологического витаукта выделяют: самооценку, самоотношение, признание своей позиции удовлетворительной (даже если она крайне низка); ориентацию на жизнь детей и внуков, ретроспективный характер самооценки [2].

Актуальность исследования проблемы особенностей витаукта в возрасте поздней зрелости обусловлена стремительным старением населения и актуализацией в связи с этим тех проблем, которые ранее были «скрыты». Одной из таких проблем является социально-психологическая адаптация пенсионеров. Кроме того, как в теоретических исследованиях, так и в практической работе с пожилыми людьми недостаточно осознается тот факт, что возраст 60–65 лет – это прежде всего период возрастного кризиса. Негативный и наиболее эмоциональный этап этого кризиса как раз связан с изменением социального статуса людей, их внутренней позиции. Это может привести к нарушению личностной идентичности, переоценке цели своей жизни, которая делится на период до пенсии («когда я был всем нужен») и после пенсии («когда я никому не нужен»). Разработка проблемы социально-психологической адаптации неработающих пенсионеров и процесса витаукта, способствующего этой адаптации, в России находится пока в начальной стадии. Анализ научной литературы показывает, что проблема территориальной специфики в процессе адаптации после выхода на пенсию в период поздней зрелости является малоизученной. Климатические, культурные, ментальные, социальные условия и особенности отдельно взятого региона могут оказывать существенное влияние на обозначенный процесс, формировать закономерности и тенденции его протекания. Следовательно, знание данных закономерностей необходимо для разработки практических рекомендаций и методик работы, направленных на оптимизацию процессов адаптации лиц, окончивших трудовую деятельность.

Исследуя проблему сущности психологического витаукта как процесса, способствующего социально-психологической адаптации, мы выделили структуру психологического витаукта неработающих пенсионеров (рис. 1).



Рис. 1. Структура психологического витаукта неработающих пенсионеров

Исследование особенностей психологического витаукта неработающих пенсионеров различных регионов России проводилось на основе сравнения указанных факторов у пенсионеров Ростовской области и Ханты-Мансийского автономного округа-Югры (ХМАО). Всего в исследовании приняло участие 243 испытуемых в возрасте от 60 до 82 лет.

#### *Анализ средовых факторов психологического витаукта*

Анализ такого фактора, как условия жизнедеятельности, показывает, что социально-психологическая адаптация лиц старого и пожилого возраста зависит от всей истории жизни человека: образования, стажа работы, семейного положения. Соответственно, данные переменные должны быть контролируемы, поскольку оказывают влияние на уровень социально-психологической адаптации или дезадаптации человека пенсионного возраста.

Особенностью выборки испытуемых, принимавших участие в исследовании, являются условия их жизнедеятельности – проживание в домах-интернатах. Анализ проведенных различными авторами исследований адаптации людей пенсионного возраста, закончивших трудовую деятельность, показал, что существуют различия в адаптации между теми пенсионерами, которые проживают в семьях или самостоятельно, и теми, кто проживает в специализиро-

ванных учреждениях, поскольку последним приходится адаптироваться как к своему изменившемуся статусу, возрасту и физиологическим особенностям, так и к самому учреждению.

Вторым средовым фактором психологического витуакта является характер деятельности пенсионеров, представляющий собой социальную активность. Анализ особенностей социальной активности проводился на основе разработок авторской анкеты, в которых испытуемые выделяли те виды деятельности, которыми занимаются в свободное время. К видам деятельности неработающих пенсионеров, проживающих в домах-интернатах, относятся: общественная деятельность, общение, чтение книг, активность в отношении своего здоровья. Было выявлено отсутствие значимых различий в уровне социальной активности между пенсионерами ХМАО и Ростовской области (рис. 2).

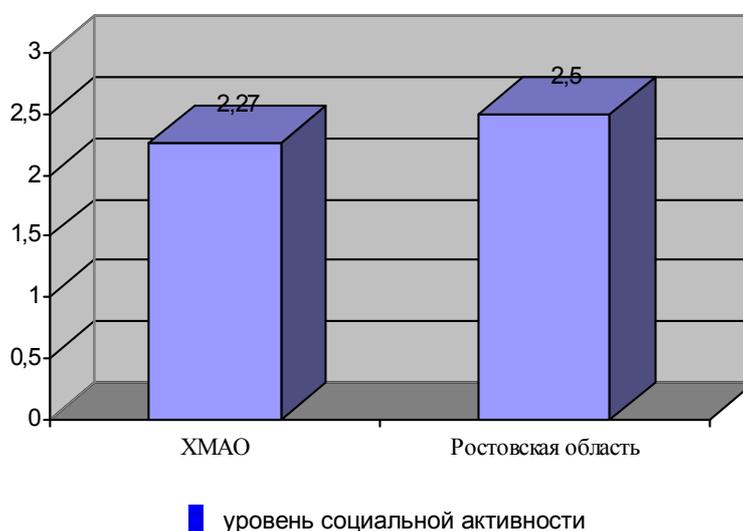


Рис. 2. Распределение среднего значения показателей социальной активности у неработающих пенсионеров ХМАО и Ростовской области

Подобная картина уровня социальной активности характерна для таких условий жизнедеятельности, где существуют активные профилактические мероприятия, направленные на поддержание социального интереса и активности неработающих пенсионеров. Другими словами, социальная активность пенсионера зависит от условий проживания на микросоциальном уровне, а не на макросоциальном.

Анализ состояния здоровья испытуемых, проживающих в разных регионах, показал, что при разделении выборки по географическому признаку можно заметить, что среди испытуемых группы ХМАО четверть имеют инвалидность и практически половина имеет более трех медицинских диагнозов (табл. 1). Полученные эмпирические различия имеют статистическую достоверность ( $U_{эмпр}=2128$  при  $p<0,01$ ).

Таблица 1

Распределение среднего балла показателей уровня здоровья в группах неработающих пенсионеров ХМАО и Ростовской области

Группа	Значение среднего балла
Пенсионеры ХМАО (n=125)	2,79
Пенсионеры Ростовской области (n=118)	2,23

Таким образом, состояние здоровья является важной составляющей средового фактора психологического витуакта.

*Анализ личностных факторов психологического витуакта.*

Исследование самоотношения и самопринятия (методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда) [5] показало, что в целом пенсионеры Ростовской области гораздо благополучнее в принятии других.

Данные по шкале «эмоциональный комфорт» стремятся к среднему уровню, при этом доля испытуемых с высоким уровнем в группе пенсионеров ХМАО выше, чем в группе ростовских пенсионеров. Испытуемых со средним уровнем в ростовской группе больше, чем в группе пенсионеров ХМАО. Направленность локуса контроля пенсионеров ХМАО экстернальная, а пенсионеров Ростовской области – интернальная.

Исследование локуса контроля неработающих пенсионеров северного и южного регионов показало, что пенсионеры Ростовской области в большей степени склонны принимать на себя ответственность за события, происходящие в жизни, чем их сверстники, проживающие в северном регионе. Более проблемные в медицинском плане пенсионеры имеют интернальный локус контроля, т. е. данные пенсионеры всю ответственность за происходящее принимают на себя, объясняя их своим поведением, характером, способностями. Локус контроля определяет стратегию жизни пенсионеров: пенсионеры с интернальным локусом контроля надеются повлиять на ситуацию и стремятся активно изменять свое поведение, социальное окружение, т. е. им свойственна активная жизненная позиция. Экстернальный локус контроля формирует пассивную жизненную позицию.

Доли лиц в группах испытуемых с высоким, средним и низким уровнем по шкале «стремление к доминированию» в обеих группах практически одинаковы, в ростовской группе удельный вес испытуемых с высоким уровнем стремления к доминированию немного превышает удельный вес испытуемых с высоким уровнем в группе пенсионеров ХМАО (табл. 2).

Таблица 2

Распределение средних значений и стандартных отклонений по интегральным показателям социально-психологической адаптации пенсионеров

ХМАО			Ростовская обл.		
Параметры	$\bar{x}$	$m_x$	$\bar{x}$	$m_x$	значение t-критерия
Адаптация	55,64	0,5	60,9	1,07	2,67**
Самопринятие	50,9	1,22	67	1,86	2,66**
Принятие других	57,08	0,83	59,7	1,17	1,68
Эмоциональный комфорт	50,76	1,15	52,7	1,07	1,55
Интернальность	56,52	0,96	64,1	1,27	3,1**
Стремление к доминированию	42,44	1,26	43,9	1,41	1,68

\*\* – достоверность различий на уровне 0,01

Исследование самоотношения и самопринятия себя в новой роли, а также временной интегрированности (методика «Кто я?» М. Кун, Т. Макпартленд) [3] выявило, что все показатели выше у пенсионеров Ростовской области. Уровень достоверности различий представлен в табл. 3.

Таблица 3

Достоверность различий в уровне самоотношения и самопринятия себя в новой роли, а также временной интегрированности у пенсионеров ХМАО и Ростовской области

Показатели	Статистическая достоверность по критерию Фишера
Самопринятие	31,3**
Самоотношение	36,1**
Временная интегрированность	6,23**

\*\* – достоверность различий на уровне 0,01

Низкое самоотношение строится из отношения социума к данной социальной группе, которое усваивается в качестве установки человеком как членом общества. По данным исследователей в нашей стране сформировался негативный образ пенсионера. Социальная микросреда опосредует влияние, оказываемое на пенсионера макроокружением, макросредой. При этом взаимоотношения индивида и макросреды могут модифицироваться микросредой и в положительном, и в отрицательном направлениях. Например, в некоторых случаях человек, ставший пенсионером, может находиться в благоприятном макроокружении, но это нивелируется отрицательным микроокружением. Прекратив работу, индивид может столкнуться не только с новой социальной микросредой,

но и с новым к себе отношением со стороны привычного круга людей, например, детей или бывших коллег, теперь воспринимающих его несколько иначе. Выход на пенсию – это важное событие не только для человека, но и для окружающих его лиц. Именно поэтому процесс адаптации человека к новому положению протекает двояко: с одной стороны, он приспособливается к своему социальному микроокружению, с другой – микроокружение также приспособливается к его новому социальному положению, роли. Все стереотипы, сложившиеся в обществе в отношении той или иной группы, бессознательно усваиваются людьми и формируют у человека определенное отношение (положительное или отрицательное) к этой группе и соответственно, к самому себе, если он становится членом этой группы. Или же наоборот, это формирует у человека защитные механизмы отрицания и неприятия своей принадлежности к негативно оцениваемой социальной группе, что в свою очередь ведет к нарушению идентификационных процессов, формированию маргинального статуса идентичности и в итоге приводит к нарушению социально-психологической адаптации человека в целом.

Важно подчеркнуть, что именно целостное самопринятие, которое заключается в отождествлении себя с людьми определенной социальной группы, обладающими некоторыми характеристиками, является важным показателем успешной социализации. Это связано с тем, что человек может успешно выполнять социальные роли пенсионера, усвоить групповые нормы, но при этом не отличаться успешной социально-психологической адаптацией, поскольку он идентифицирует себя с другой социальной группой и негативно относится к социальной группе, к которой он формально принадлежит.

Пенсионеры, ориентированные на будущее, воспринимают свою жизнь как более осмысленную. Направленность на краткосрочные будущие цели, с одной стороны, позволяет пенсионерам строить конкретные планы на будущее, снимает депрессию, страх смерти и дает ощущение того, что человек сам управляет своей жизнью, а с другой стороны, дает уверенность в завтрашнем дне и открывает в нем реальные возможности для достижения цели. Таким образом, наличие краткосрочных перспектив положительно влияет на личностную идентичность неработающего пенсионера и способствует эффективной социально-психологической адаптации.

Исследование уровня фрустрации (экспресс-диагностика уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана в модификации В.В. Бойко) [5], показало, что уровень фрустрации выше у ростовских пенсионеров, но не превышает среднего уровня в целом (табл. 4).

Таблица 4

Средние значения уровня фрустрации представителей  
неработающих пенсионеров ХМАО и Ростовской области

	ХМАО	Ростовская область	t-критерий Стьюдента
Мужчины	5,3	8,1	2,98**
Женщины	6,1	8,08	3,01**

\*\* – достоверность различий на уровне 0,01

Фрустрация возникает при невозможности реализовать свои важнейшие потребности. Социально-экономическое положение пенсионеров ХМАО позволяет удовлетворить ведущую потребность – потребность в безопасности и материальном достатке, соответственно, это позволяет им, с одной стороны, не испытывать фрустрации, а с другой – отличаться недостаточным уровнем социально-психологической адаптации, поскольку механизм данного влияния следующий: оказавшись в проблемной ситуации и отражая ее, индивид переживает определенное психическое состояние. Это состояние – состояние фрустрированности, которое возникает в особенно трудных для личности проблемных ситуациях. Для преодоления данного состояния человек использует адаптивные механизмы, пытаясь активно его изменить. Параллельно с активизацией и использованием адаптивных механизмов изменяется и психическое состояние личности. Последовательность изменяющихся ситуаций порождает последовательность соответствующих психических состояний. По завершении адаптивного процесса первоначальное психическое состояние вместе с породившей его проблемной ситуацией исчезает или сильно меняется. Таким образом, хорошие социально-экономические условия удовлетворяют основные ценности и потребности пенсионеров и в то же время расслабляют их, не давая возможности самим справиться с определенными ситуациями.

Исследование ценностных ориентаций (морфологический тест жизненных ценностей В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной) [4] позволило выделить различия в содержании структуры ценностных ориентаций у пенсионеров ХМАО и Ростовской области. Так, ведущими ценностными ориентациями у пенсионеров ХМАО являются: потребность в безопасности, традиции, материальное положение и социальные контакты. Ведущие ценностные ориентации пенсионеров Ростов-

ской области – самостоятельность, конформность, материальное благополучие, креативность, социальные контакты, сохранение индивидуальности.

Ценностные ориентации формируются в течение жизни и к периоду поздней взрослости представляют собой сформированную иерархическую структуру, неизменную по своей сути. Содержание ценностных ориентаций в старом и пожилом возрасте не отличается от их содержания в зрелости, специфика ценностных ориентаций проявляется в их смешении в одном направлении. Особенности мотивационной сферы определяют особенности социально-психологической адаптации и уровень продуктивности, наполненности и активности жизни.

Полученные результаты позволили выделить критические факторы психологического витуакта, определяющие успешность процесса социально-психологической адаптации.

Анализ критических факторов психологического витуакта, различающихся у неработающих пенсионеров ХМАО и Ростовской области, показал следующее.

Были выделены достоверные различия между испытуемыми двух групп в уровне таких факторов психологического витуакта, как «стремление к доминированию», «интернальность», «самопринятие», которые выше у пенсионеров Ростовской области (табл. 5).

*Таблица 5*

Корреляционная матрица зависимостей между средовым фактором (уровнем социальной активности) и критериями социально-психологической адаптации

Показатели социально-психологической адаптации	Вся выборка	ХМАО	Ростовская область
Адаптация	-0,08	-0,06	-0,06
Самопринятие	<b>-0,13*</b>	-0,04	0,04
Принятие других	-0,09	-0,08	-0,02
Эмоциональный комфорт	0,01	-0,04	0,09
Интернальность	<b>-0,14*</b>	<b>-0,135*</b>	-0,06
Стремление к доминированию	0,03	-0,01	<b>0,128*</b>

\*-уровень значимости  $p < 0,05$

Стремление к доминированию и интернальность являются теми личностными факторами психологического вклада, которые влияют на различие в уровне социально-психологической адаптации пенсионеров, проживающих в разных регионах России.

Такие же выводы можно сделать в отношении самопринятия: те пенсионеры, у которых выше уровень самопринятия, более социально активны. Самопринятие выражается в положительном отношении к себе в новой социальной роли, поскольку для эффективной социально-психологической адаптации мало знать свою новую социальную роль – роль пенсионера, нужно принимать ее и положительно относиться к этой роли.

Низкий уровень временной интегрированности пенсионеров ХМАО оказывает снижающее воздействие на социально-психологическую адаптацию.

Наличие в структуре ценностных ориентаций таких ценностей, как креативность, духовное удовлетворение, сохранение индивидуальности, позволяют пенсионерам Ростовской области осуществлять эффективную социально-психологическую адаптацию, что доказывает корреляционный анализ между уровнем адаптации и ценностными ориентациями, который позволил выявить наличие прямой и тесной зависимости между адаптацией и такими ценностями, как креативность, духовное удовлетворение, сохранение индивидуальности (табл. 6).

*Таблица 6*

Корреляционная матрица  
связей между адаптацией и ценностными ориентациями

	Креативность	Духовное удовлетворение	Сохранение индивидуальности
Адаптация	0,42**	0,51**	0,67**

\*\* - достоверность связей на уровне 0,01

Фрустрация и уровень адаптации находятся в сложной квазипериодической зависимости, низкий уровень соответствует невысокому уровню адаптации, средний уровень фрустрации – высокому уровню адаптации, высокий уровень фрустрации – низкому уровню адаптации.

На основе полученных данных представлена модель психологического виаукта с теми критическими факторами его структуры, которые играют решающую роль в уровне социально-психологической адаптации (рис. 3).



Рис. 3. Модель критических факторов структуры психологического виаукта неработающих пенсионеров разных регионов России

По результатам исследования были сделаны следующие выводы:

1. Социально-психологическая адаптация неработающих пенсионеров представляет собой результат процесса приспособления к своему новому социальному статусу, изменившимся социальным ролям, физиологическому состоянию, успешность которого определяется факторами психологического виаукта. Можно выделить средовые и личностные факторы психологического виаукта.

2. К средовым факторам психологического витайкта относятся условия жизнедеятельности пенсионеров, характер социальной активности, состояние здоровья.

3. К личностным факторам психологического витайкта относятся: уровень самоотношения; уровень эмоционального комфорта; уровень интернальности и стремления к доминированию; самопринятие себя в новой роли; временная интегрированность; уровень личностной фрустрации; особенности нормативных идеалов на уровне убеждений;

4. Критическими факторами психологического витайкта, определяющими успешность социально-психологической адаптации неработающих пенсионеров различных регионов России, являются: уровень здоровья, уровень самоотношения, уровень самопринятия себя в новой роли, временная интегрированность, уровень фрустрации, стремление к доминированию, интернальность, особенности ценностных ориентаций.

Уровень здоровья – критический средовой фактор психологического витайкта, определяющий психологический комфорт пенсионера.

Уровень самоотношения как личностный фактор психологического витайкта тесно связан с отношением к себе как к представителю определенной социальной группы.

Самопринятие себя в новой роли дает возможность человеку принять новую социальную ситуацию и адаптироваться к ней наилучшим образом. Критерием социально-психологической адаптации является не просто констатация факта о своей новой социальной роли и соотнесение себя с определенной группой, но и положительное принятие этой новой роли, поскольку именно положительное отношение к новой социальной группе позволяет принять ценности, эталоны, стереотипы, традиции данной социальной группы и, как следствие, сформировать свою целостную идентичность, которая напрямую является критерием успешного процесса социально-психологической адаптации.

Одним из важнейших критических личностных факторов психологического витайкта является высокий уровень временной интегрированности и наличие краткосрочных целей на будущее. Наличие целей придает смысл жизни, а краткосрочные цели дают ощущение ее полноты, поскольку их возможно реализовать. Таким образом, наличие краткосрочных перспектив положительно влияет на личностную идентичность старого и пожилого человека и способствует эффективной социально-психологической адаптации.

Фрустрация и уровень адаптации, которым определяется психологический витайт, находятся в сложной квазипериодической зависимости, низкий уровень соответствует невысокому уровню адаптации, средний уровень фрустрации – высокому уровню адаптации, высокий уровень фрустрации – низкому уровню адаптации. Достаточный уровень фрустрации тренирует человека, делает его более стрессоустойчивым, что соотносится с успешной адаптацией.

Стремление к доминированию позволяет пенсионерам занять активную жизненную позицию.

Интернальность как критический личностный фактор психологического витайта имеет тесную связь с социальной активностью пенсионеров и позволяет осуществлять социально полезную деятельность, ощущать себя хозяином жизни и ситуации, понимать, что она зависит только от самого человека.

Ценностные ориентации являются следующим важнейшим критическим личностным фактором психологического витайта, определяя социально-психологическую адаптацию пенсионера.

5. Исследование структуры психологического витайта неработающих пенсионеров различных регионов России позволяет сформулировать следующие рекомендации для их успешной социально-психологической адаптации: необходимо позитивное отношение к пенсионерам со стороны окружающих людей в домах-интернатах; проведение мероприятий по активизации пенсионеров с ослабленным здоровьем необходимо для психологического комфорта пенсионеров, для ощущения собственной значимости и компенсации физической ущербности; создание в домах-интернатах условий для повышения рефлексивности и уровня интернальности пенсионеров, принятия ответственности; работа с пенсионерами, направленная на принятие ценностей новой социальной группы и себя в новой социальной роли; работа с краткосрочными целями и временной перспективой; повышение творческого потенциала пенсионеров для формирования гибкой и творческой адаптации, с одной стороны, и усвоение традиционных ценностей данной возрастной группы в целях предотвращения девиантной адаптации, с другой стороны; для формирования адаптивных механизмов пенсионеров следует создавать посылные фрустрирующие тренировочные ситуации.

## Список литературы

1. Александровский Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация. – М.: Наука, 1976. – 271 с.
2. Молчанова О.Н. Специфика Я-концепции в позднем возрасте и проблема психологического витоукта // Мир психологии. – 1999. – №2. – С. 133–141.
3. Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. – СПб.: Речь, 2006. – С. 82–103.
4. Сопов В.Ф., Карпушина Л.В. Морфологический тест жизненных ценностей: Руководство по применению: метод. пособие. – Самара: Изд-во СамИКП – МНЦ РАН, 2002.
5. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 101, 142–145.
6. Фролькис В.В. Старение и старость // Биология старения. – Л.: Наука, 1982. – С. 5–21.
7. Фролькис В.В. Старение и увеличение продолжительности жизни. – Л.: Наука, 1988.

### **Детерминирующие факторы виктимного поведения у детей и их клиничко-психологические последствия**

В статье рассматриваются причинно-следственные факторы развития виктимного поведения у детей и подростков, подвергшихся насилию. Внимание уделяется терминологическим подходам к понятию «виктимное поведение». Выявлены предрасполагающие факторы и роль преморбидных особенностей личности пострадавших от сексуального насилия на материале клиничко-психологического исследования подростков, а также описаны варианты пограничных психических состояний, возникших после перенесенной травмы «насилия».

The article discusses causal factors of victim behavior in children and adolescents exposed to violence. Terminological approaches to the concept of "victim behavior" are highlighted. Predisposing factors are identified and the role of premorbid personality characteristics of victims of sexual violence in the clinical material and psychological research of adolescents are described. Options for borderline mental states that emerge after the trauma of "violence" are described.

*Ключевые слова:* виктимность, виктимное поведение, сексуальное насилие, пограничные психические состояния.

*Key words:* victimization, victim behavior, sexual violence, borderline mental state.

Понятие «виктимность» и связанное с ним виктимное поведение, имеющее место у лиц, подвергшихся насилию, обуславливают необходимость более широкого изучения психологического состояния потерпевших, внутренних и внешних факторов, предрасполагающих проявлению виктимного поведения у детей и подростков. Само понятие «виктимность» относится к числу основных понятий, используемых в учении о жертве преступления и получившее толкование в юридической литературе [2, 5, 16, 26 и др.]. Фактически любое лицо, оказавшееся в ситуации потерпевшего, психологически переживает феномен насилия над собственной личностью, вследствие чего его поведение как до возникновения насилия, так и после него может выступать предметом исследования различных специалистов – юристов, психологов, педагогов, врачей-психиатров и др. С юридической точки зрения, фабула правонарушения с проявлением насилия, поведение потерпевшего содержит в себе совокупность признаков, позволяющих правонарушителю реализовать насилие для удовлетворения намеченной цели преступления.

Иными словами, как отмечает Л. В. Франк, виктимность – это реализованная преступным актом «предрасположенность» потерпевшего стать таковым, т. е., «способность стать при определенных обстоятельствах жертвой преступления» или неспособность избежать опасности там, где она объективно могла быть предотвратима [22, с. 22]. Автор уточняет позже, что способность стать жертвой преступления или неспособность избежать преступного посягательства может быть как реализованной, так и потенциальной [23, с. 108]. Это свидетельствует в пользу психологических феноменов виктимности, когда предиспонирующими факторами в поведении будущего потерпевшего выступают определенного рода индивидуально-личностные и конституциональные характеристики, учитываемые преступником при подготовке и совершении преступления. Об этой особенности виктимности говорит В. И. Полубинский, определяя ее как индивидуальное «свойство данного человека, обусловленное его социальными, психологическими или биофизическими качествами (либо их совокупностью) способствующее в определенной жизненной ситуации формированию условий, при которых возникает возможность причинения ему вреда противоправными действиями» [15, с. 32–33]. Следовательно, понятие «виктимность» включает в себя сочетание индивидуально-личностных и средовых компонентов в поведении потенциального потерпевшего, что указывает на характер индивидуальной виктимности.

В каждом конкретном случае тот или иной субъект криминального деликта становится способным оказаться в роли жертвы преступления, где влияние средовых и его личностных свойств могут выступать причинно-следственными факторами и, наоборот. По мнению В. И. Полубинского [15], в ситуации преступления эти способности усиливаются, и жертва преступления аккумулирует в себе стиль виктимного поведения. Д. В. Ривман [18] предпочитает говорить о понятии «индивидуальная виктимность», которое определяет в связи с возможной уязвимостью личности в ситуации конфликта. По мнению автора, «индивидуальная виктимность – это обусловленное наличием преступности состояние уязвимости отдельного лица, выражающееся в объективно присущей человеку (но не фатальной) способности стать жертвой преступления. Реализованная преступным актом или оставшаяся в потенции, эта уязвимость зависит от субъективных и объективных предрасположений и в конечном счете выступает как неспособность противостоять преступнику, определяемая совокупностью факторов, делающих ее объективной (не зависящей от жертвы) или оставляющих ее на уровне субъективного нежелания или неумения» [18, с. 42].

Другие авторы [3, 12, 18, 21] отмечают, что в структуре виктимности присутствуют такие личностные характеристики, как бездействие, пассивность, эмоциональная выхолощенность. Так, Д.А. Сорокотягина [21] считает, что бездействие жертвы, провокационные и рискованные, неосмотрительные действия способствуют реализации преступником его противоправных проступков, а в ряде случаев «терпеливое отношение» к систематическому истязанию выступает мотивирующим фактором в совершении преступления. Очевидно, что данные особенности поведения проявляются как реакция личности на преступление, при которой происходит соскальзывание на более инфантильные типы реагирования, присущие личности потерпевшего на более ранних этапах онтогенеза.

При анализе явлений виктимности и особенностей ее проявления у различных лиц-потерпевших различают несколько видов виктимности [17]:

- групповую виктимность (отдельных групп населения, категорий людей, обладающих сходными параметрами);
- объективно-видовую (виктимность как предпосылку и следствие различных видов преступлений);
- субъектно-видовую (виктимность как предпосылку и следствие преступлений, совершаемых различными категориями преступников).

Соотнесение внешних (объективных) и внутренних (субъективных) факторов в анализе понятия «виктимность» позволяет учитывать в каждом конкретном случае причинно-следственные характеристики, что способствует установлению истины в судопроизводстве. При этом важность психологического фактора в развитии виктимного поведения потерпевшего нередко устанавливается комплексной судебной психолого-психиатрической экспертизой [4, 6–7, 11, 13–14, 24] или судебно-психологической экспертизой [1, 7–9 и др.].

Классификация виктимного поведения предполагает учет не только социально-психологических, клинических, но и в правовом отношении профилактических факторов, позволяющих правильно оценивать особенности поведения потерпевшего и обвиняемого в ситуации инкриминируемого последнему деяния [18, 20].

В основу классификации В. Я. Рыбальской [20] положены факторы, обуславливающие виктимность:

а) виктимность как совокупность социально-психологических свойств личности, связанных с особенностями социализации последней (виктимогенная деформация личности);

б) виктимность как исключительно социальное, «безличное» свойство, обусловленное выполнением некоторых социальных функций (профессиональная или «ролевая» виктимность);

в) виктимность как биофизиологическое свойство личности (возрастная виктимность);

г) виктимность как следствие патологического состояния личности («патологическая» виктимность).

Автор не исключает, что в реальной жизни те или иные разновидности виктимности сопутствуют друг другу или накладываются друг на друга. Однако их вычленение и анализ имеют важное значение в юридической практике. Данная классификация, по мнению Н. Е. Шинкевич [26], может быть вполне обоснованной, но на практике нередки случаи, когда потерпевший обладает «набором» виктимогенных факторов. Тогда определить удельный вес того или иного фактора становится затруднительным. Очевидно, что виктимное поведение потерпевшего интегрирует в себе факторы интроиндивидуального (личностного) регистра (в частности, свойства характера) и факторы социальной обусловленности (например, рода занятий).

Итак, виктимность обусловлена совокупностью личностных, поведенческих качеств, взаимодействующих с внешними факторами в определенных ситуациях.

Исследование виктимности требует подхода с точки зрения психологии, чтобы получить ответ на основной вопрос, стоящий перед виктимологией: почему именно этот человек или эта категория людей становятся жертвами преступлений? Для этого потребуются установить, в какой мере волевые, эмоциональные и другие психологические и социальные процессы, а также черты личности влияют на степень виктимности тех или иных лиц, как эти черты проявляются в критических ситуациях, почему при сходных обстоятельствах одни так легко становятся жертвами мошенничества, изнасилования, грабежа, а другие благополучно минуют опасность. Таким образом, виктимология призвана обнаружить те критерии, которые облегчили бы распознавание потенциальной жертвы задолго до того, как она может ею стать. Это, в свою очередь, дало бы возможность снизить виктимность как явление.

Для массовой виктимности, т. е. виктимности определенной общности людей в конкретном регионе на определенном промежутке времени, характерны те же показатели, что и для преступности как социального явления: уровень, структура, динамика. Соотношение между индивидуальной и массовой виктимностью можно рассматривать по аналогии с соотношением отдельного преступления и преступности в целом. Однако между этими явлениями есть и существенное различие. Виктимность относится к числу причин преступлений, но может быть и последствием преступной деятельности (допустим, совершение в отношении женщины изнасилования может нанести ей серьезную душевную травму, ослабить ее психологический иммунитет, а в дальнейшем привести к озлоблению и

становлению на путь преступлений или вовлечению в криминальные структуры, где вновь высока вероятность посягательства в отношении этой женщины). Кроме того, состояние преступности криминологи анализируют исходя из зарегистрированных преступлений, т. е. используют конкретные цифры (здесь преступный замысел реализовался полностью или частично), а индивидуальная виктимность не всегда реализуется, часто находится в «дремлющем» состоянии. В этом случае она трудно поддается выявлению и тем более учету. Тогда показатель массовой виктимности очень приблизителен. Поэтому вполне справедливо выделять латентную виктимность по аналогии с латентной преступностью. Такой термин мы уже встречали в научной литературе [18]. Однако, несмотря на обозначенные трудности в определении параметров виктимности, учеными разработаны формулы, позволяющие вычислить ее коэффициенты. В некоторых формулах за основу берется количество потерпевших (это фигура процессуальная), в других – количество жертв (хотя эта цифра никогда не будет точной). По нашему мнению, массовую виктимность необходимо изучать, вычисляя ее показатели, поскольку это единственная возможность проанализировать эффективность мер виктимологической профилактики в том или ином регионе, правильно определить направление кадровой политики в данной сфере. Но эта задача невыполнима без планомерной работы на низовом уровне, с каждым человеком в отдельности. Ведь нельзя познать явление без изучения его составляющих элементов. Практический интерес подобные исследования будут иметь только тогда, когда будут выявлены именно те параметры виктимности, на которые можно эффективно влиять. То есть важно не просто признать, что жертвами того или иного преступления являются люди соответствующей группы, а выяснить, можно ли снизить уровень их виктимности конкретными мерами.

Существует еще одна заслуживающая внимания точка зрения относительно видов виктимности: деление ее на первичную и вторичную. При этом под первичной (или объективной) виктимностью понимаются типичные свойства физических или юридических лиц, превращающие их в объект преступных посягательств. Вторичная же или субъективная виктимность – это типичные свойства физических или юридических лиц, снижающие их способность самостоятельно обеспечивать свою защиту [19]. То есть сначала лицо привлекает к себе внимание криминальных элементов, например, занимая высокий пост, и в этом его первичная виктимность. А затем, если это лицо не обеспечило себе должной охраны, оно становится жертвой посягательства, приобретая тем самым вторичную виктимность. Получается, если бы лицо позаботилось о своей безопасности (наняло телохранителей и др.), то оно не оказалось бы на

вторичном уровне виктимности и не стало жертвой. Определенная логика в этом научном построении есть, но мы полагаем, что в приведенном случае просто совмещаются несколько критериев виктимности: и соответствующее социальное положение, и слабая защищенность (уязвимость), хотя для возникновения и реализации преступного замысла эти критерии должны присутствовать одновременно.

Рассмотрим характерные особенности поведения пострадавших, которые раскрывают структуру виктимного поведения, его этиологию. Поведение пострадавшей – одно из наиболее деликатных обстоятельств, характеризующих ситуацию насилия [25]. Ряд действий пострадавшей, непосредственно предшествующих ситуации насилия, может необоснованно расцениваться как поведение, провоцирующее насильственные действия. Зачастую это создает предпосылки для разногласий в оценке виновности за совершенное преступление. Создаются трудности экспертного и реабилитационного характера. В случае раннего возраста пострадавшей или сомнения в ее когнитивных способностях перед экспертами-психиатрами и психологами ставятся следующие вопросы:

1. Насколько пострадавшая осознавала характер совершаемых с нею действий – т. е. понимала ли она опасность совершаемых действий, их сексуальный характер и осознавала ли она возможные последствия преступления?

2. Могла ли оказывать адекватное сопротивление – иными словами, использовала ли пострадавшая все возможные для нее способы предотвращения преступления, осознавая при этом опасность совершаемых действий?

3. Может ли пострадавшая давать адекватные показания по совершенному преступлению – т. е. имеет ли пострадавшая достаточно данных для нравственной, ситуационной, медицинской оценки преступления и насколько адекватно она может сообщить об этом суду?

Чтобы правильно оценить поведение пострадавшей на протяжении периода совершаемых в отношении ее криминальных действий, необходимо прежде всего понять субъективную основу ее поступков. Зачастую собственная оценка поступков, предшествующих насилию, является материалом для построения невротических комплексов и психологических защит пострадавшей. Эта оценка, однако, не может быть положена в основу вынесения экспертного решения. Аффективно окрашенные эмоциями страха, тревоги и подавленности, данные действия фиксируются в ее сознании как причина насилия. Пострадавшая чувствует вину за совершенное преступление и, оставаясь невротизированной, девальвирует масштабы и последствия совершенного преступления.

Кроме того, существенное морально-субъективное значение пережитого преступления удаляет пострадавшую от осознания действительных мотивов ее поведения на период преступления. Оба эти обстоятельства свидетельствуют о том, что оценка собственного поведения пострадавшей не всегда адекватно отражает фактическую сторону событий. В данной ситуации специалисту необходимо знать общие закономерности поведения пострадавших и причины их возникновения.

Рассмотрение обстоятельств, предшествующих насилию, часто вызывает определенное недоумение. В одних случаях становится непонятно, почему пострадавшая не предприняла попытки к бегству, когда это было возможно, в других – зачем она своим откровенным поведением стимулировала сексуальное влечение мужчины, если не имела намерения вступить с ним в близость. Внимательное рассмотрение поведения в связи с индивидуально-психологическими особенностями пострадавшей показывает, что целью ее действий, предшествующих преступлению, не является сексуальное преступление в отношении себя (и даже не сексуальный контакт). Зачастую данные действия характеризуют обыкновенный рисунок поведения явно акцентуированной или психопатизированной личности, оказавшейся в подобной ситуации.

Бихевиоральные особенности виктимности преимущественно складываются из непреднамеренно способствующих действий пострадавших [7]. Они характеризуются способствующими действиями жертв, за которыми не лежит намерения испытать в отношении себя сексуальное насилие. По данным А. Р. Block [27], D. Smith [28], поведенческие особенности, повышающие риск насилия, наблюдаются у 59–70 % пострадавших.

В период с 1995 по 2001 гг. нами было исследовано 550 подростков, подвергшихся сексуальному насилию [25]. Наряду с психогенными реакциями у 73 % подростков, пострадавших от насилия, выявлялись особенности поведения, которые можно охарактеризовать как условно-подчиняемый и условно-провоцирующий типы. Поведение ряда подростков можно было охарактеризовать как сопротивление, адекватное ситуации.

Условно-провоцирующий тип включал 257 пострадавших (47 %). Данный тип характеризуется повышенной способностью привлекать внимание лиц, склонных к агрессии. Характерологическая особенность таких личностей придавать своим поступкам чрезмерную эмоциональную окраску создает у окружающих впечатление эксцентричного, провоцирующего поведения. Нередко, не распознав агрессивных намерений посягателя, такие девушки легко идут на контакт, совместно с ним употребляют алкоголь и другие токсические вещества (наркотики).

Зачастую образ жизни подобных подростков принимает характер постоянного и беззаботного поиска развлечений. Общительность и увеличение контактов с противоположным полом у этих лиц сопровождается или ни к чему не обязывающим с их стороны флиртом, или принятием ухаживаний и знаков внимания. В ряде случаев насилие над лицами с подобным типом поведения обусловлено тем, что они привлекают к себе внимание окружающих в местах с криминальной обстановкой. Стремление к времяпрепровождению в ночных клубах, компаниях с преступной репутацией и т. п. приобретает характер азартного хобби.

Поведение пострадавших с условно-провоцирующим типом поведения, по сути, ничем не отличается от общего агрессивного рисунка поведения представителей данных субкультур, однако индивидуальные особенности потенциальных жертв насилия (ранний возраст, нестандартные внешние данные, эгоцентричный характер, физическая слабость, альтруистические установки и пр.) отделяют их от «толпы» и не позволяют им быть рядовым выразителем «общего зла». В то время, когда их поведение не укладывается в общие рамки, они моментально становятся «чужими» для коллектива, который вымещает на них нереализованную злость.

Личностная оценка насилия пострадавшими следующая: оно воспринимается ими как ситуация, способная повлиять на их благополучие, драматизируется, сопровождается дисфорическими и гневными реакциями.

Условно-подчиняемый тип наблюдался у 148 пострадавших (26 %). Это такой тип поведения, который характеризуется повышенной уступчивостью пострадавших побуждениям окружающих. В ситуации насилия пострадавшие с условно-подчиняемым типом поведения проявляют чрезмерную покорность, без возражения исполняют все требования посягателя. Такие астенические личностные проявления, как нерешительность, доверчивость, пугливость, дефензивность, не позволяют пострадавшим противостоять императивным действиям посторонних.

При условно-подчиняемом типе поведения насилию часто предшествует эпизод предварительного знакомства с посягателем. После пережитого насилия пострадавшие также достаточно часто продолжают общение с посягателем и подвергаются повторному насилию. Кратковременное знакомство с посягателем при условно-подчиняемом типе поведения наблюдается почти в половине случаев, предшествующих насилию, и чуть менее одной трети (28 %) пострадавших этой группы подвергается повторному насилию. В ряде случаев, особенно при домашнем насилии, посягающая сторона создает обстановку систематических и постоянных наказаний. На этом фоне пострадавшая сторона воспринимает эксцессы, связан-

ные с сексуальным насилием, с некоторым облегчением, так как после содеянного негативное внимание со стороны посягателя временно ослабевает.

Характерно, что при возникновении возможности предотвращения насилия (особенно при однократном насилии незнакомым посягателем), пострадавшие часто находятся в состоянии тревожно-фобического оцепенения (которое, по сути, является психологическим коррелятом «реакции мнимой смерти» по Э. Кречмеру [10]) и не проявляют при этом никаких адекватно защитных действий.

Адекватно-сопротивляющийся тип (26 %) характеризуется использованием максимально возможных способов предотвращения насилия, которое практически всегда происходит при случайных обстоятельствах. Отметим, что в группе адекватно-сопротивлявшихся не наблюдается случаев совместного употребления психоактивных веществ с посягателем и практически отсутствует предварительное знакомство с преступником. Число обращений представителей этой группы в правоохранительные органы более чем в восемь раз превышает таковое среди личностей с условно-провоцирующим и условно-подчиняемым типом поведения. У таких пострадавших в значительно меньшей степени наблюдаются психические расстройства, они чаще занимают социально активную позицию и добиваются наказания преступников, совершивших насилие, через уголовно-исполнительную систему.

Таким образом, характерными поведенческими особенностями пострадавших, способствующими совершению над ними преступления, являются: повышенная уступчивость к императивным действиям окружающих и чрезмерная доверчивость и экспрессивность поведения при реализации лидерских установок. Прогностическая реакция личности выражается в неспособности вовремя распознать преступные намерения и оказать адекватное сопротивление посягателю. Данные поведенческие особенности закономерно вытекают из особенностей характера, являются прямым следствием неправильного воспитания.

#### **Список литературы**

1. Васильев В. А., Мамайчук И. И. Анализ личности несовершеннолетних жертв половых преступлений // *Вопр. психол.* – 1993. – № 1.
2. Веницкий Л. В., Шинкевич Н. Е. Криминалистическая виктимология: моногр. – Челябинск: Полиграф-мастер, 2005. – 203 с.
3. Гиндин Г. И., Духова О. Б. Социально-психологическая помощь детям – жертвам сексуального насилия в семье. – Вологда, 1997. – С. 3–29.
4. Горьковая И. А. Медико- и социально-психологические корреляты устойчивого противоправного поведения подростков: дис. ... докт. мед. наук. – СПб., 1988. – 378 с.
5. Задорожный В. И. Концептуальные основы виктимологической профилактики преступлений: дис. ... д-ра юрид. наук. – М., 2006. – 606 с.

6. Качаева М. А., Черный В. А. Клинические и правовые аспекты судебно-психиатрической экспертизы по вопросам воспитания детей применительно к Семейному кодексу Российской Федерации // Рос. психиатр. ж-л. – 1998. – № 1. – С. 22–25.
7. Конышева Л. В. Судебно-психологическая экспертиза психического состояния несовершеннолетней жертвы изнасилования. – М.: Акад. МВД СССР, 1988. – С. 5–18.
8. Котов Д. Судебно-психологическая экспертиза // Социалистическая законность. – 1975. – № 8.
9. Коченов М. М. Введение в судебную психологию. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 115 с.
10. Кречмер Э. Об истерии / пер. д-ра А. С. Чистовича; под ред. прив.-доц. Р. Я. Голант. – Л.: Практическая медицина, 1924. – 144 с.
11. Метелица Ю. Л. Судебно-психиатрическая оценка психических расстройств потерпевших. – М., 1988. – С. 9–20.
12. Понарина Л. Философия помощи пострадавшим от насилия // Безопасность женщин. – М.; СПб.: Кризисный Центр для женщин, 1996. – 13 с.
13. Печерникова Т. П., Морозова Н. Б. Клиника и судебно-психиатрическая оценка психогенных состояний у несовершеннолетних потерпевших // Судебно-медицинская экспертиза. – 1991. – № 1. – С. 42–44.
14. Подрезова Л. А., Израэль Е. Н. Проблема виктимологии в судебно-психиатрической практике // Социалистическая законность. – 1987. – № 11. – С. 56–57.
15. Полубинский В. И. Правовые основы учения о жертве преступления. – Горький: ВШ МВД СССР, 1979. – С. 32–33.
16. Полубинский В. И. Криминальная виктимология: моногр. – М.: Всерос. науч.-исслед. ин-т, 2008. – 208 с.
17. Ривман Д. В. О некоторых понятиях криминальной виктимологии // Виктимологические проблемы борьбы с преступностью. – Иркутск, 1982. – С. 23.
18. Ривман Д. В. Криминальная виктимология. – СПб.: Питер, 2002. – С. 42.
19. Российская юридическая энциклопедия. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 409 с.
20. Рыбальская В. Я. О виктимологическом направлении профилактики преступности несовершеннолетних // Виктимология и профилактика правонарушений: сб. науч. трудов. – Иркутск, 1979. – С. 68–69.
21. Сорокотягина Д. А. Виктимологический анализ при расследовании преступлений // Криминалистическая виктимология (вопросы теории и практики): сб. науч. тр. – Иркутск, 1980. – С. 34.
22. Франк Л. В. Виктимология и виктимность. – Душанбе, 1972. – С. 22.
23. Франк Л. В. Потерпевшие от преступления и проблемы советской виктимологии. – Душанбе, 1977. – С. 108.
24. Шаихова Б. З. Судебно-психиатрическое освидетельствование малолетних потерпевших по делам о половых преступлениях // Проблема расстройств влечений в судебно-психиатрической практике. – М: Изд-во ВНИИ ОиСП им. Сербского, 1991. – С. 37–41.
25. Шигашов Д. Ю. Психические нарушения у девочек-подростков, пострадавших от сексуального насилия: дис. ... канд. мед. наук. – СПб., 1999. – 164 с.
26. Шинкевич Н. Е. Актуальные проблемы криминалистической виктимологии: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – Челябинск, 2004. – 26 с.
27. Block A. P. Rape trauma syndrome as scientific expert testimony / Arch. Sex. Behav. – 1990 Aug; 19(4). – P. 309–323.
28. Smith D., Pearce L., Pringle M., Caplan R. Adults with a history of child sexual abuse: Evaluation of pilot therapy servise. // Nottingham NG 72 UH GBR – Br. Med. J. – 1995. – 310 (6988). – P. 1175–1178.

## Динамика учебной активности студентов вуза и ее субъектные факторы

Статья отражает результаты четырехлетнего лонгитюдного изучения учебной активности студентов вуза и факторов, ее обеспечивающих. Результаты исследования показали, что положительное отношение к профессии, проявленное в позиции субъекта профессионального выбора, сформированные субъектные качества, а также субъективная удовлетворенность от деятельности по овладению выбранной профессией являются важными факторами, обеспечивающими положительную динамику учебной активности студентов.

The article reflects the results of a four-year longitudinal study of high school students learning activities and its providing factors. The results show that a positive attitude to the profession, manifested in the position of the subject's professional choice, formed qualities of a subject as well as the subjective satisfaction of the work on mastering the chosen profession are the main factors of the positive dynamics of students educational activities.

*Ключевые слова:* учебная активность, динамика учебной активности, субъектные качества студентов, субъективные основания выбора профессии.

*Key words:* learning activity, the dynamics of learning activity, student's subject qualities, subjective grounds of profession choice.

Современные тенденции в модернизации высшего образования ориентируют вузы на подготовку компетентного саморазвивающегося специалиста, конкурентоспособного на мировом рынке труда. Активность в субъектном подходе отечественной психологии понимается как способ самовыражения и достижения целостности, как способность к самодетерминации, самосовершенствованию, саморегуляции и самодвижению (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, А.К. Осницкий, С.Л. Рубинштейн, Е.А. Сергиенко, В.А. Татенко, И.С. Якиманская и др.). На этапе обучения в вузе личностно-профессиональное становление специалиста осуществляется прежде всего в учебной активности студентов, направленной на освоение профессии, интеллектуальное и личностное развитие. При этом особого внимания заслуживает не только уровень учебной активности, но и ее динамика, отражающая способность студентов развивать деятельность как средство собственного личностного и профессионального роста.

Учебная активность – это понятие, характеризующее динамическую сторону учебно-профессиональной деятельности студентов. Представление об учебной активности раскрывается в работах Л.П. Аристовой, Л.П. Барама, К.Н. Босиковой, А.А. Волочкова, М.К. Дуванской, И.П. Коноваловой, В.Н. Крутецкого, В.В. Новицкого, Л.Н. Павловой, Е.Ю. Росляковой, Т.И. Шамовой и др. и связывается с такими видами активности, как познавательная, умственная, интеллектуальная, волевая, эмоциональная, интенциональная, поисково-творческая [1, 2, 3]. В нашем исследовании учебная активность понимается как одна из наиболее типичных для студентов целостная активность в сфере образовательных взаимодействий. Согласно А.А. Волочкову, учебная активность – результат интеграции, особого синтеза различных видов и проявлений активности, качественно-количественная мера взаимодействия субъекта учения со средой обучения [2]. Структура учебной активности, предложенная А.А. Волочковым, принятая в нашем исследовании как базовая, представлена четырьмя подсистемами. В нее входят: потенциал активности (включающий учебную мотивацию и обучаемость), регулятивный компонент, динамический компонент (отражающий наличие исполнительских навыков, творческих способностей и самостоятельности), результативный компонент (представленный объективными результатами учебной деятельности и удовлетворенностью достигнутым) [2]. На наш взгляд, важным субъективным аспектом учебной активности является переживание студентом тех трудностей, с которыми он сталкивается в процессе обучения в вузе. Обзор научных работ и анализ первичных эмпирических данных (опросы студентов) по изучаемому вопросу позволил нам назвать и классифицировать наиболее часто встречающиеся трудности, с которыми сталкиваются студенты. К ним относятся: операциональные трудности, порождающиеся отсутствием навыков самостоятельной работы, неумением конспектировать, работать с первоисточниками, справочниками, словарями, несоответствием уровня сложности учебного материала стартовым знаниям студентов и др. причинами; мотивационные трудности, порождающиеся нехваткой учебной, познавательной мотивации, преобладанием внешней мотивации, отсутствием интереса к выбранной профессии; регулятивные трудности, порождающиеся недостатком регулятивных умений, неразвитостью волевых процессов, системы самоконтроля и саморегуляции [4, 5].

Цель нашего исследования: изучение динамики учебной активности студентов и ее объективных и субъективных факторов. Теоретическое и эмпирическое изучение проблемы учебной активности студентов позволило сформулировать следующую гипотезу исследования: в процессе обучения в вузе возможно как повышение, так и снижение уровня учебной активности. Позитивную динамику учебной активности обуславливают положительное отношение к профессии и сформированные субъектные качества. Рост учебной активности сопровождается субъективной удовлетворённостью учебной деятельностью.

Проверка выдвинутой гипотезы осуществлялась в рамках лонгитюдного исследования учебной активности студентов, проведенного в период с 2008 по 2011 г. на базе Технологического института Южного Федерального университета в г. Таганроге под руководством профессора Н.А. Лызь. В исследовании принимали участие 140 студентов технических направлений подготовки с первого по четвертый курс обучения.

В исследовании были использованы следующие диагностические методики:

- направленные на изучение объективного и субъективного компонентов учебной активности (УА): «Вопросник учебной активности студентов», а также специально разработанный нами опросник, направленный на изучение трудностей студентов;
- направленные на изучение оснований профессионального выбора: методика «Мотивы выбора профессии», анкета «Субъективные основания выбора профессии»;
- изучения субъектных качеств студентов: методика Шварца для изучения ценностей личности, тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, самоактуализационный тест (САТ), методика по изучению рефлексивности А.В. Карпова, методика изучения уровня субъективного контроля, разработанная в НИИ им. Бехтерева.

*Результаты исследования динамики учебной активности студентов по всей выборке в целом*

Анализ эмпирических данных, полученных на разных курсах обучения, показал, что по средним значениям общий уровень учебной активности (УА) студентов незначительно снижается к третьему году обучения и также незначительно возрастает к четвертому году обучения, что отражено в табл. 1. Таким образом, мы можем говорить об отсутствии существенных изменений учебной активности студентов в целом по выборке.

Таблица 1

Средние значения учебной активности студентов  
на разных курсах обучения

Шкалы	2 курс	3 курс	4 курс
УМ (учебная мотивация)	32,98	32,07	31,50
ОБМ (самооценка обучаемости студентов)	31,34	30,49	31,71
КДрлз (волевой контроль при реализации учебных действий)	33,31	33,18	35,36
КДндч (контроль действий в ситуации учебных неудач)	33,88	34,37	36,09
ДИНвзм (динамика видоизменения учебных действий)	28,74	27,5	27,66
ДИНисп (исполнительская динамика реализации учебных действий)	32,22	33,12	35,27
УАрез (результат активности)	31,75	32,64	34,56
УАптц (Потенциал УА)	32,16	31,28	31,61
<b>УАрег (Регуляция УА)</b>	<b>33,59</b>	<b>33,77</b>	<b>35,73</b>
УАдин (Динамика УА)	31,48	30,31	31,46
УА (Индекс выраженности общего уровня учебной активности)	32,24	32	33,34

*Примечание:* полужирным шрифтом отмечены значимые статистические различия (t-критерий Стьюдента).

Данный результат обусловлен постепенным снижением внутренней учебной мотивации студентов, снижением самооценки обучаемости к третьему году обучения и повышением самооценки обучаемости к четвертому году обучения. Полученный результат, возможно, объясняется тем, что на третьем курсе студенты впервые сталкиваются с достаточно сложными предметами по специальности, преподавание которых вызывает большое количество трудностей, что способствует снижению их самооценки. Преодоление к концу третьего курса данных трудностей ведет к повышению самооценки обучаемости студентов.

Результаты, полученные по суммарной шкале «Регуляция активности», показали, что у студентов наблюдается значительный рост волевого контроля реализации учебных действий, фрустрационной толерантности и эмоциональной устойчивости, что говорит о том, что у них развивается способность длительное время концентрировать внимание на учебных задачах, стремление доводить начатую работу до конца, сохранять стабильность учебной деятельности при неудачах. Следовательно, мы можем констатировать, что в рамках учебной деятельности развивается волевой компонент личности студентов, способность к саморегуляции. Различия между 2 и 4 курсами обучения по шкале «Регуляция активности» значимые ( $t_{эмп}=2,8$ ,  $p\leq 0,01$ ).

Результаты, полученные по шкале «Динамика реализации активности», демонстрируют относительную стабильность реализации активности: она незначительно снижается на третьем курсе и возрастает до прежнего уровня на четвертом курсе обучения. Данный результат обусловлен постепенным ростом исполнительской активности, т. е. у студентов постепенно растет интенсивность учебной деятельности, однако уровень творческой, авторской учебной активности незначительно снижается к третьему году обучения и остается на том же уровне на четвертом курсе.

Динамика средних значений по шкале «Результат активности» показывает рост самооценки обученности и эмоциональной удовлетворенности своей активностью в сфере обучения, что подтверждается и объективным показателем учебной активности – успеваемостью студентов, которая планомерно возрастает к четвертому году обучения.

Таким образом, в целом по выборке мы наблюдаем лишь незначительные изменения общего уровня учебной активности студентов, представленного снижением учебной мотивации, ростом волевого контроля и удовлетворенности результатами собственной активности и относительной неизменностью исполнительского и творческого компонентов учебной активности. Сравнительный анализ средних значений учебной активности, полученных на разных курсах обучения (за исключением значений по шкале «Регуляция активности», проведенный с помощью методов математической статистики (t-критерий Стьюдента), а также сравнительный анализ процентной доли высокого и низкого уровней учебной активности в проведенных замерах (критерий угловое преобразование Фишера), не дал статистически достоверных различий, что дает нам основание говорить об отсутствии динамики учебной активности по всей выборке в целом.

Подсчет относительного количества студентов с разным уровнем УА показал, что к четвертому году обучения выросло количество студентов как с высоким, так и с низким уровнем учебной активности. Перед нами встал вопрос: действительно ли такая динамика (практически ее отсутствие) характерна для всех студентов? Результаты исследования внутренних переменных, связанных с позитивной динамикой активности, представлены ниже.

На основании теоретического анализа и предыдущих эмпирических исследований был установлен факт зависимости учебной активности от отношения к осваиваемой профессии, а именно от субъективных оснований профессионального выбора, поэтому мы предположили, что у субъектов профессионального выбора, т. е. у тех студентов, которые совершили самостоятельный, осознанный выбор профессии с учетом соответствия своих интересов, целей и способностей возможностям и требованиям профессии и имеющих

в дальнейшем намерения работать по данной специальности, картина динамики УА будет иной. Для проверки данной гипотезы были сформированы две контрастные группы студентов: подгруппа субъектов профессионального выбора (n = 32) и подгруппа студентов, не проявивших позицию субъекта профессионального выбора, в которую вошли студенты, не уверенные в правильности совершенного профессионального выбора и не имеющие намерений в дальнейшем работать в данной профессиональной области, а также низко оценивающие соответствие своих способностей и целей требованиям и возможностям выбранной профессии (n = 30).

В ходе исследования нами были получены данные, подтверждающие выдвинутое предположение: в подгруппе субъектов профессионального выбора от второго курса к третьему наблюдается рост учебной активности по первичным и суммарным шкалам и относительная стабилизация УА к четвертому курсу обучения, что отражено в табл. 2.

Таблица 2

Динамика учебной активности субъектов профессионального выбора

Шкалы	Относительное количество студентов с высокой УА			Значимость различий между 2 и 3 курсами	Значимость различий между 3 и 4 курсами
	2 курс	3 курс	4 курс		
<b>УМ</b> (учебная мотивация)	10%	38%	44,8%	<b>p=0,002</b>	p>0,05
ОБМ (самооценка обучаемости студентов)	28,5%	38%	45%	p>0,05	p>0,05
<b>КДрлз</b> (волевой контроль при реализации учебных действий)	28,6%	57%	56%	<b>p=0,007</b>	p>0,05
КДндч (контроль действий в ситуации учебных неудач)	28,7%	47,6%	48,3%	p>0,05	p>0,05
ДИНвзм (динамика видоизменения учебных действий)	20%	33,3%	24,1%	p>0,05	p>0,05
<b>ДИНисп</b> (исполнительская динамика реализации учебных действий)	10%	33%	45%	<b>p=0,006</b>	p>0,05
УАрез (результат активности)	14,2%	38%	52%	<b>p=0,013</b>	p>0,05
УАптц (Потенциал УА)	19%	38%	44,9	p>0,05	p>0,05
УАрег (Регуляция УА)	28,6%	52,3%	52,1%	p>0,05	p>0,05
<b>УАдин</b> (Динамика УА)	15%	33%	34,5%	<b>p=0,017</b>	p>0,05
<b>УА</b> (Индекс выраженности общего уровня учебной активности)	19%	40,3%	45,9%	<b>p=0,028</b>	p>0,05

*Примечание:* жирным шрифтом отмечены шкалы, по которым получены значимые статистические различия (критерий: угловое преобразование Фишера).

Сравнительный анализ учебной активности субъектов профессионального выбора на втором и третьем курсах, представленный в табл. 2, показывает наличие статистически достоверных различий по следующим суммарным шкалам: «Динамика реализации учебной активности», индексу выраженности общего уровня учебной активности, а также по первичным шкалам, а именно:

- доля лиц с высоким уровнем учебной мотивации значительно больше среди студентов третьего курса, чем второго ( $p=0,002$ ), что свидетельствует о том, что у студентов, совершивших осознанный профессиональный выбор и не разочаровавшихся в выборе профессии, происходит рост познавательной и профессиональной мотивации;

- доля лиц с высоким уровнем волевого контроля реализации учебных действий значительно больше на третьем курсе, чем на втором ( $p=0,007$ ), что, возможно, обусловлено тем, что в учебной деятельности, соответствующей профессиональной направленности студента, развиваются волевые качества личности;

- доля лиц с высоким уровнем исполнительской динамики реализации активности выше на третьем курсе, чем на втором ( $p=0,006$ ), что говорит о том, что темп, интенсивность учебной деятельности растет, если профессиональный выбор был сделан с учетом своих способностей и интересов.

Исследование динамики учебной активности студентов от третьего курса к четвертому не выявил статистически достоверных различий ни по одной из шкал, что свидетельствует о стабилизации учебной активности.

Также были получены значимые статистические различия между вторым и третьим курсами обучения по количеству студентов с высоким уровнем успеваемости: доля лиц с высоким уровнем успеваемости значительно выше на третьем курсе, чем на втором, среди студентов, проявивших позицию субъекта профессионального выбора. Значимых различий по уровню успеваемости между третьим и четвертым курсами не обнаружено.

Результаты изучения субъективного аспекта учебной активности студентов, проявляющегося в частоте встречаемости различных учебных трудностей, имеющих у субъектов профессионального выбора, представлены в табл. 3.

Таблица 3

Динамика частоты встречаемости учебных трудностей  
у субъектов профессионального выбора

Трудности	2 курс	4 курс	Значения критерия	
			$\Phi_{эмп}^*$	p
Операциональные	39%	13%	2,60	0,003
Мотивационные	54%	10%	4,30	0,000
Регулятивные	39,5%	10%	3,03	0,000

Изучение трудностей студентов, представленных в табл. 3, показало, что субъекты профессионального выбора достоверно реже испытывали операциональные, мотивационные и регулятивные трудности на четвертом курсе, чем на втором, что свидетельствует о том, что осознанный и ответственный профессиональный выбор, интерес выбранной профессии способствует успешному преодолению различных учебных трудностей.

Таким образом, мы можем утверждать, что выбор профессии, сделанный субъектом с учетом соответствия своих интересов и способностей возможностям и требованиям выбираемой профессии, способствует не только высокой УА (что было выявлено на предыдущих этапах исследования [6]), но и ее развитию в процессе обучения.

Результаты исследования динамики учебной активности студентов, не проявивших позицию субъекта профессионального выбора, показали, что, у них отсутствуют либо имеются лишь незначительные изменения учебной активности. Дальнейшее изучение динамики учебной активности студентов, не проявивших позицию субъекта профессионального выбора, с помощью методов математической статистики, показало, что статистически достоверных различий нет ни по одной из суммарных шкал. Однако получены значимые статистические различия в уровне учебной мотивации, которая снижается от второго курса к третьему ( $\Phi_{эмп}^*=2,06$ ,  $p=0,019$ ). Этот факт свидетельствует о том, что плохо обдуманый, случайный выбор профессии, не соответствующий истинным интересам студента, обуславливает закономерное снижение мотивации учебной деятельности.

Изучение трудностей студентов, не проявивших позицию субъекта профессионального выбора, на втором и четвертом курсах обучения не выявило достоверных различий в частоте встречаемости различных учебных трудностей. То есть в послеадаптационном периоде у таких студентов уже не происходит прироста опыта учеб-

ной деятельности, достаточного для изменения восприятия учебных проблем как разрешимых и преодолимых.

Обобщая представленные результаты, мы можем констатировать, что в подгруппе субъектов профессионального выбора, в отличие от подгруппы студентов, не проявивших позицию субъекта профессионального выбора, наблюдается рост учебной мотивации, волевого контроля, настойчивости при реализации учебной деятельности, темпа и интенсивности учебных действий, общего уровня целостной учебной активности и уровня успеваемости к третьему курсу обучения, а так же значительное уменьшение операциональных, мотивационных и регулятивных трудностей. К четвертому курсу обучения наблюдается стабилизация учебной активности. Следовательно, положительное отношение к профессии, осмысленное отношение к жизни, деятельности, ответственность, активная жизненная позиция, характерная для субъекта профессионального выбора, являются важным фактором учебной активности студентов, обеспечивающим ее позитивную динамику.

*Результаты изучения субъектных факторов, обуславливающих позитивную динамику учебной активности студентов*

Для реализации данной задачи исследования были сформированы 2 контрастные группы студентов: с повышающейся УА ( $n = 25$  человек), с понижающейся УА ( $n = 23$  человека). Далее был проведен сравнительный анализ данных подгрупп по шкалам УА, который выявил наличие значимых статистических различий между подгруппами с понижающейся и повышающейся учебной активностью по всем суммарным шкалам на третьем и четвертом курсах, что говорит о качественно различных уровнях УА в выделенных подгруппах.

С помощью методов математической статистики мы провели сравнительный анализ данных подгрупп по всем измеренным параметрам: субъектные качества студентов, их трудности, субъективная удовлетворенность учебной деятельностью.

Во-первых, нами были получены значимые статистические различия между сравниваемыми подвыборками по отношению к профессии: в подгруппе с повышающейся учебной активностью значимо больше лиц, положительно воспринимающих профессию, заинтересованных в ее освоении ( $\varphi_{эмп}^* = 4,1$ ,  $p = 0,000$ ), следовательно, гипотеза о том, что позитивную динамику учебной активности обуславливает положительное отношение к профессии, подтвердилась и при данном способе выделения контрастных групп.

Во-вторых, получены значимые статистические различия по уровню сформированности субъектных качеств: в подгруппе студентов с повышающейся учебной активностью значимо больше лиц целеустремленных ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,8$ ,  $p = 0,036$ ), считающих себя хозяевами своей жизни, способны контролировать события своей жизни ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 2,4$ ,  $p = 0,006$ ), убежденных в том, что жизнь подвластна контролю ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 3,4$ ,  $p = 0,000$ ), обладающих высоким уровнем осмысленности жизни ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 2,2$ ,  $p = 0,013$ ). Следовательно, высокий уровень осмысленности жизни, осознание смысла и целей своей жизни и деятельности, представление о себе, как хозяине своей жизни обуславливают положительную динамику учебной активности. В подгруппе с повышающейся УА значимо больше лиц, имеющих высокий общий уровень субъективного контроля, т.е. высокий уровень ответственности за события и результаты своей жизни ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 2,5$ ,  $p = 0,004$ ), считающих, что они сами добились того, что они имеют, что они способны с успехом добиваться своих целей в будущем ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,9$ ,  $p = 0,028$ ), несущих ответственность за собственные неудачи и промахи ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 3,8$ ,  $p = 0,000$ ), таким образом, ответственность как субъектное качество личности является одним из важных факторов повышения учебной активности. Следовательно, гипотеза о том, что сформированные субъектные качества студентов способствуют положительной динамике учебной активности, нашла свое подтверждение.

Сравнение частоты встречаемости различных учебных трудностей в процессе обучения у студентов сравниваемых подвыборок, показало, что студенты с повышающейся учебной активностью достоверно реже испытывают операциональные трудности ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 2,8$ ,  $p = 0,001$ ), мотивационные трудности ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 1,8$ ,  $p = 0,036$ ), регулятивные трудности ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 2,6$ ,  $p = 0,003$ ). Т.е. студенты, характеризующиеся положительной динамикой учебной активности, реже испытывают трудности, связанные с неумением и нежеланием учиться.

#### *Результаты изучения субъективной удовлетворённости студентов учебной деятельностью*

В табл. 4 приведены результаты исследования субъективной удовлетворённости студентов результатами своей активности в сфере учебных взаимодействий.

Таблица 4

Исследование субъективной  
удовлетворённости учебной деятельностью

Показатели удовлетворенности	Подгруппа с понижающейся УА	Подгруппа с повышающейся УА	Значение критерия	
			$\Phi_{\text{эмп}}^*$	p
<b>Полученными знаниями</b>	<b>32%</b>	<b>68%</b>	<b>2,5</b>	<b>0,005</b>
<b>Личностным развитием</b>	<b>32%</b>	<b>64%</b>	<b>2,2</b>	<b>0,013</b>
<b>Опытом учебной деятельности (УД)</b>	<b>23%</b>	<b>52%</b>	<b>2,1</b>	<b>0,022</b>
Взаимодействием с преподавателями	23%	44%	1,5	0,067
Студенческой жизнью	41%	36%	0,4	>0,050
Качеством преподавае- мых дисциплин	64%	84%	1,6	0,050
<b>Возможностью про- явить творчество в УД</b>	<b>32%</b>	<b>68%</b>	<b>2,5</b>	<b>0,005</b>
<b>Успешностью обучения</b>	<b>36%</b>	<b>88%</b>	<b>3,2</b>	<b>0,000</b>

*Примечание:* жирным шрифтом отмечены значимые статистические различия.

Исследование субъективной удовлетворенности учебной деятельностью показало, что студенты с повышающейся УА в большей степени, чем студенты с понижающейся УА, удовлетворены полученными в вузе знаниями ( $\Phi_{\text{эмп}}^*=1,9$ ,  $p=0,028$ ), личностным развитием ( $\Phi_{\text{эмп}}^*=2,2$ ,  $p=0,013$ ), полученным опытом учебной деятельности ( $\Phi_{\text{эмп}}^*=2,1$ ,  $p=0,022$ ), возможностью творчески проявить себя в учебной деятельности ( $\Phi_{\text{эмп}}^*=2,5$ ,  $p=0,005$ ), успешностью обучения ( $\Phi_{\text{эмп}}^*=3,2$ ,  $p=0,000$ ). Следовательно, субъективная удовлетворенность учебной деятельностью взаимосвязана с позитивной динамикой учебной активности.

На основании результатов четырехлетнего лонгитюдного исследования особенностей становления и развития учебной активности студентов, можно сделать следующие выводы:

1. Учебная активность как целостная система, представленная во взаимосвязи объективных и субъективных компонентов, в процессе обучения может как расти, так и снижаться.

2. Позитивную динамику учебной активности обуславливают следующие факторы:

а. положительное отношение к профессии, проявленное в позиции субъекта профессионального выбора;

б. сформированные субъектные качества, такие как внутренний локус контроля, т. е. понимание студентом того, что он – хозяин своей жизни, а жизнь подвластна его управлению, осознание,

что он – истинная причина и своих побед, и поражений; осмысленность жизни как рефлексия целей и смыслов собственной жизни и выполняемой деятельности;

3. Развитие учебной деятельности студентов сопровождается субъективной удовлетворённостью, получаемой от деятельности и её результатов, что, вероятно, способствует большей вовлечённости студентов и более эффективному их личностно-профессиональному развитию.

В заключение стоит отметить, что полученные нами результаты дают основание говорить об особой значимости профориентационной работы психологов на этапе выбора профессии, о необходимости целенаправленной работы психологических служб вузов по формированию субъектных качеств студентов, так как ответственно совершенный профессиональный выбор, развитые субъектные качества позволяют студентам более успешно учиться и совершенствовать учебную деятельность как средство собственного развития.

#### **Список литературы**

1. Босикова К.Н. Повышение учебной активности студентов средствами информационных и коммуникационных технологий: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Якут. гос. ун-т им. М. К. Амосова. – Якутск, 2009.

2. Волочков А.А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход. – Пермь: ПГПУ, 2007. – 376 с.

3. Дуванская М.К. Учебная активность в структуре интегральной индивидуальности студентов в связи со специализацией и этапами обучения (На материале исследования студентов педагогических училищ): дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 2005.

4. Лабынцева И.С. К проблеме изучения трудностей студентов в процессе адаптации к вузу // Изв. ТТИ ЮФУ. Тематич. вып. «Психология и педагогика». – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ. – 2009. – №1. – С. 74–78.

5. Лабынцева И.С. Учебная активность студентов: взаимосвязь объективных и субъективных компонентов // Изв. ЮФУ. Технич. науки. – 2011. – № 10 (123). – С. 239–245.

6. Лабынцева И.С. Особенности учебной активности студентов, имеющих разные субъективные основания выбора профессии // Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сб. статей по материалам II Междунар. науч.-практ. конф. 26–28 дек. 2011 г. / под общ. ред. Л.М. Попова, Н.М. Швецова. – Йошкар-Ола: МОСИ – ООО «СТРИНГ», 2012. – С. 297–302.

# СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.1.01:316.455

*И. С. Клецина*

## **Социально-психологическая концепция гендерных отношений и ее развитие в теоретических и эмпирических исследованиях**

В статье раскрывается содержание социально-психологической концепции гендерных отношений с подробным описанием ее центральной и периферической областей. Описание центральной области концепции включает характеристику следующих компонентов: общий образ психологической реальности, центральная категория концепции, соответствующий феномен, набор основных понятий, система отношений между понятиями, базовые утверждения. При описании периферической области концепции основное внимание уделяется содержанию вспомогательных утверждений концепции и результатам эмпирических исследований, подтверждающих теоретические положения концепции.

This article describes the concept of gender relations in social psychology and gives a thorough description of its central and peripheral areas. The description of the central area of the concept includes the following components: general image of psychological reality, central category of the concept, corresponding phenomena, the set of major terms, interrelation of terms, basic statements.

The description of the peripheral area of the concept gives major attention to the secondary statements and the results of empiric studies that support the theoretical theses of the concept

*Ключевые слова:* социально-психологическая концепция гендерных отношений, гендерные отношения, гендерное неравенство, субъекты гендерных отношений, гендерные роли, гендерные характеристики, статусные позиции женщин и мужчин, уровни анализа гендерных отношений.

*Key words:* the concept of gender relations in social psychology, gender relations, gender inequality, the subjects of gender relations, gender roles, gender characteristics, status positions of women and men, gender relationship analysis levels.

Психологические исследования, затрагивающие гендерную проблематику, проводятся российскими учеными уже второе десятилетие, однако гендерная психология (как и другие динамично развивающиеся научные направления) уделяет большое внимание эмпирическим исследованиям и недостаточно – вопросам теоретико-методологического плана. Анализ работ гендерной направленности, опубликованных в ведущих отечественных психологических журналах «Вопросы психологии» и «Психологический журнал», по-

казывает отсутствие согласованности во взглядах исследователей по принципиальным вопросам, касающимся методологических ориентиров при проведении исследований по гендерной психологии; во многих работах нет четкого обозначения теоретико-методологических позиций, с опорой на которые эти исследования проводились, а уровень проработанности теоретических оснований гендерного направления и степень встроенности его в традиции отечественной психологии остаются пока невысокими [8].

Развитие гендерных исследований в психологии напрямую связано с разработкой новых и адекватным использованием имеющихся теорий и концепций не только на этапе разработки программы эмпирического исследования в качестве его теоретико-методологической основы, но и качестве объяснительных моделей на этапе интерпретации полученных данных.

*Социально-психологическая концепция гендерных отношений* была разработана автором в 2004 г., основное содержание данной концепции нашло отражение в тексте диссертационного исследования и автореферата [10]. В последующие годы проводилась работа по уточнению формулировок основных понятий, конкретизации содержания некоторых теоретических положений, эмпирической проверке ряда идей и гипотез.

В данной статье представляются результаты работы по развитию содержательной составляющей социально-психологической концепции гендерных отношений в плане теоретических дополнений и анализа результатов использования идей концепции в эмпирических исследованиях, проведенных в последние годы.

Ориентируясь на задачу четко и достаточно кратко изложить суть концепции, обозначим план описания ее основного содержания. В качестве плана может быть использована информация о структуре психологических теорий, которая включена в работы по методологии психологии, например, книги А.В. Юревича «Психология и методология» (2005), «Методология и социология психологии» (2010) и др.

Так, в соответствии со сложившейся в отечественной социогуманитарной науке традиции описания теоретических концепций в структуре психологических теорий принято выделять такие наиболее отчетливо проступающие элементы, как *центр и периферия*, т. е. некоторые базовые идеи и утверждения, образующие ядро теории, и вспомогательные по отношению к нему опыт и когнитивные конструкции.

В качестве центральных компонентов психологических теорий предлагается рассматривать: а) общий образ психологической реальности, б) центральную категорию, в) соответствующий феномен, г) набор основных понятий, д) систему отношений между понятиями, е) базовые утверждения [25, с. 70–71].

*Общий образ психологической реальности* обычно задается сквозь призму центральной категории теории. Категория «отношение» является базовой в системе психологического и социально-психологического знания. В социальной психологии (в отличие от общей психологии) категория «отношения» раскрывается через взаимосвязи человека с человеком или между группами людей. Принципиально новое качество этого класса отношений обусловлено результатом взаимных усилий партнеров по совместной деятельности и общению, социально-психологические отношения всегда продукт взаимодействия, взаимосвязи, взаимоустремления, взаимовлияния, взаимопознания, взаимовыражения, взаимоотношения [14].

Таким образом, изучаемый в концепции гендерных отношений образ реальности – это реальность, задаваемая предметным полем социальной психологии, которая включает разноуровневую систему отношений: макро-, мезо-, микро- и внутриличностный уровни отношений. На макроуровне изучаются общественные отношения, это отношения типа «группа – общество» или «личность – общество»; на мезоуровне – межгрупповые отношения, т. е. отношения типа «группа – группа»; на микроуровне – межличностные, отношения типа «личность – личность»; на внутриличностном уровне изучается самоотношение личности, а именно отношение типа «Я как индивидуальность – Я как представитель группы».

*Центральная категория* теории всегда заметно возвышается над ее основными понятиями и, как правило, выносится в название теории [26]. Центральным понятием рассматриваемой концепции является категория «гендерные отношения»; об этом свидетельствует само название концепции «социально-психологическая концепция гендерных отношений». Эта центральная категория определяет все предметное поле изучения гендерных отношений, предполагающее необходимость анализировать гендерные отношения в контексте их встроенности в систему социально-психологических отношений.

Гендерные отношения – это различные формы взаимосвязи людей как представителей определенного пола, возникающие в процессе их совместной жизнедеятельности. Гендерные отношения встроены в широкий социальный контекст и проявляются на разных уровнях социума, это: 1) социально организованные отношения на уровне общества, между представителями государства и гендерными группами; 2) отношения между различными гендерными группами; 3) отношения между субъектами разного пола; 4) отношение личности к самой себе как представителю определенного пола. Они пронизывают макро-, мезо- и микроуровень социальной реальности в качестве компонента общественных, межгрупповых и межлично-

стных отношений, а также проявляются на уровне отдельного индивида, будучи встроенными в самоотношение личности.

Следующий шаг в раскрытии содержания теории связан с описанием основного феномена, соответствующего центральной категории. В концепции гендерных отношений таким феноменом является гендерное неравенство, как явление, присутствующее на всех уровнях гендерных отношений. Гендерное неравенство – это социально и культурно сконструированное неравенство по признаку пола [19]. При изучении гендерных отношений особенно важны такие аспекты проблемы гендерного неравенства, как установление закономерностей функционирования явлений гендерного неравенства в сфере отношений разных типов, определение причин их возникновения, выявление путей и способов устранения существующего гендерного неравенства.

Признание идей гендерного подхода [3; 15; 22] в качестве базовой методологии изучения гендерных отношений позволяет принять тезис о том, что гендерное неравенство порождается различиями в ролевом поведении и статусных позициях мужчин и женщин как субъектов гендерных отношений. Поэтому в качестве основных параметров исследования гендерных отношений были выделены следующие параметры: дифференциация ролей и иерархичность статусов мужчин и женщин как субъектов гендерных отношений. Использование этих параметров позволяет представить комплексную картину ролевого поведения, а также социальных и психологических позиций мужчин и женщин как субъектов отношений в разных сферах жизнедеятельности.

*Набор основных понятий* можно считать специфическим признаком каждой конкретной теории [25]. К числу основных понятий концепции гендерных отношений относятся такие понятия, как субъекты гендерных отношений, роли и статусы субъектов гендерных отношений, модели гендерных отношений, гендерные представления, гендерные стереотипы, гендерные установки, гендерная идентичность. В разряд основных данные понятия отнесены в связи с тем, что они подчинены центральной категории концепции, включены в ее базовые утверждения и часто используются при раскрытии содержания концепции.

*Система отношений между основными понятиями* – это еще один из компонентов структуры психологической теории, входящих в центральную ее область. «Вообще основные понятия теории в большинстве случаев не только подчинены ее центральной категории, но сами организованы в иерархическую структуру, которая, правда, в большинстве случаев выглядит нестрогой» [25, с. 74].

Общими чертами всех четырех видов гендерных отношений является наличие двух слоев отношений или двух аспектов: *объективного и субъективного*. *Объективный аспект* – это реальные отношения, в которые люди вступают в процессе своей жизнедеятельности, это система взаимодействий, контактов, связей, это реальные поступки и поведенческие паттерны; *субъективный аспект* – это отражение этих отношений в виде совокупности представлений, мыслей и чувств, это оценка субъектом или субъектами самих этих взаимодействий и контактов.

Субъективная сторона отношений будет обнаруживать себя в характеристиках личности или группы, которые, являясь производными (дериватами) реальных межличностных или межгрупповых взаимоотношений, в то же время будут выступать и как детерминанты этих отношений. Такой подход к рассмотрению специфики субъективной стороны отношений соответствует традициям социально-психологического знания. В учебном пособии по социальной психологии, изданном под редакцией ведущего отечественного социального психолога А.А. Бодалева, подчеркивается: «Социально-психологическое исследование видов отношений отличается в первую очередь интересом к личности как непосредственному участнику, строителю их. Отношения личности, повторяясь в разных ситуациях, ею усваиваются и превращаются в характерные для нее социально-психологические качества, действующие в обратном порядке на отношения, которые у нее возникают при новых встречах с действительностью» [17, с. 103–104].

Для каждого из видов гендерных отношений (общественные, межгрупповые, межличностные, самоотношение) могут быть выделены их корреляты, в роли которых будут выступать сущностные характеристики гендерных отношений.

Таким образом, гендерные характеристики личности или группы (гендерные представления, гендерные стереотипы, гендерные установки, гендерная идентичность) находятся в системе определенных взаимосвязей с моделями и стилями гендерных отношений. Гендерные отношения анализируются как реальные практики и модели межполового взаимодействия, соотносимые с гендерными представлениями, стереотипами, установками, существующими в сознании субъектов. Эти корреляты и позволяют раскрыть специфику изучаемых отношений.

*К базовым утверждениям* социально-психологической концепции гендерных отношений отнесены следующие теоретические положения.

*Первое положение.* Гендерные отношения – это разнообразные формы взаимосвязи людей как представителей определенного пола, возникающие в процессе их совместной жизнедеятельности,

встроенные в широкий класс общественных, межгрупповых, межличностных отношений; они также включены и в самоотношение личности. В связи с этим анализ гендерных отношений должен осуществляться на четырех уровнях социальной реальности: на макро-социальном уровне, на мезоуровне, на уровне межличностных отношений и на внутриличностном уровне:

- на *макросоциальном уровне* субъектами гендерных отношений являются группа мужчин или женщин и общество (государство);
- на *уровне межгруппового* взаимодействия в роли субъектов гендерных отношений выступают группа мужчин и группа женщин;
- на *уровне межличностных* отношений субъектами являются отдельные мужчины и женщины;
- на *внутриличностном уровне* в субъективном личностном пространстве, ограниченном Я-концепцией личности, «участниками» (субъектами) отношений выступают две ее подструктуры или две ее составляющих: индивидуальная и социальная.

*Второе положение.* Сущность гендерной проблематики раскрывается через акцент на существующем социальном неравенстве мужчин и женщин, следовательно, основное содержание темы гендерных отношений связано с идеей утверждения равных прав и возможностей человека независимо от его половой принадлежности. В связи с этим основными параметрами исследования гендерных отношений являются *дифференциация ролей и иерархичность статусов мужчин и женщин* как субъектов гендерных отношений. Анализ соотношения социальных ролей и статусов мужчин и женщин позволяет выделить специфику гендерных отношений, которая проявляется в социально-психологических феноменах и проблемах гендерного содержания, возникающих в процессе взаимодействия субъектов гендерных отношений.

*Третье положение.* В каждом из выделенных видов гендерных отношений (социально организованные отношения на уровне общества между представителями государства и гендерными группами; отношения между различными гендерными группами; отношения между субъектами разного пола; отношение личности к самой себе как представителю определенного пола) присутствуют два слоя отношений или два аспекта: *объективный и субъективный*. Объективная сторона гендерных отношений представлена поведенческими практиками субъектов, реализуемых в моделях, стилях гендерных отношений, а субъективная сторона представлена социально-психологическими характеристиками субъектов отношений: гендерными представлениями, гендерными стереотипами, гендерными установками, гендерной идентичностью. Значимая роль гендерных характеристик субъектов отношений заключается в детерминации содержательных составляющих гендерных отношений.

Итак, как подчеркивалось выше, в структуре психологической теории принято выделять две части: центральную и периферическую. Все вышеизложенное раскрывает сущность центральной области концепции. Какие же содержательные элементы концепции соответствует ее периферической части?

Периферическая область психологических теорий включает *собственно теоретический и эмпирический компоненты*. Теоретическая периферия включает вспомогательные утверждения теории и систему их аргументации, эмпирическая – подкрепляющий теорию эмпирический или обыденный опыт [26].

К вспомогательным теоретическим компонентам социально-психологической концепции гендерных отношений можно отнести следующие утверждения, дополняющие базовые теоретические положения концепции:

- логика изучения специфики гендерных отношений на каждом из уровней их проявления предполагает следующую последовательность: выделение основных характеристик субъектов гендерных отношений, выявление специфики проявлений гендерных отношений со стороны каждого из субъектов отношений, определение основных форм и моделей проявления гендерных отношений, соотнесение типов гендерных характеристик субъектов отношений с типичными моделями гендерных отношений;

- гендерные феномены являются основной формой проявления гендерных отношений: на макроуровне таким феноменом является гендерный контракт, на мезоуровне – феномен горизонтальной и вертикальной профессиональной сегрегации, на микроуровне – феномен полоролевой дифференциации, на внутриличностном уровне – внутриличностный гендерный конфликт;

- исходя из понимания процесса конструирования гендера как отношений властного взаимодействия [15; 22] основной моделью гендерных отношений признается доминантно-зависимая модель;

- такие характеристики субъектов гендерных отношений, как гендерные представления, гендерные стереотипы, гендерные установки и гендерная идентичность выступают в роли детерминант, определяющих основную направленность моделей гендерных отношений: доминантно-зависимая или партнерская модели.

В основном и в последующих исследованиях, проведенных под руководством автора, базовые положения концепции гендерных отношений получили эмпирическое подтверждение [1; 5; 10; 21; 27]. Так, было получено эмпирическое подтверждение положения о том, что доминантно-зависимая модель отношений является базовой моделью гендерных отношений на разных уровнях социальной реальности. Данную модель гендерных отношений реализуют субъекты с традиционными гендерными представлениями, стереотипами и

установками. Исследование гендерных представлений, гендерных стереотипов, гендерных установок и гендерной идентичности личности позволило подтвердить тезис о взаимосвязи определенных типов гендерных характеристик с соответствующими моделями гендерных отношений [1; 9; 10; 11; 27].

Социально-психологическая концепция гендерных отношений получила развитие не только в психологических исследованиях [1; 2; 5; 7; 9; 13; 16; 21; 24; 27], но и в работах социологов, изучающих гендерные отношения [4; 6; 10; 20; 23]. В работах социологов чаще изучались гендерные отношения на макроуровне [12; 23] и в сфере межгруппового гендерного взаимодействия [4; 20]. Психологические исследования, как правило, посвящены анализу межличностных гендерных отношений [1; 16; 27] и изучению внутриличностных проблем мужчин и женщин [7; 13; 21; 24].

В большинстве работ, посвященных изучению гендерных отношений, реализуется идея уровневого характера гендерных отношений, а также неравенства в ролевом поведении и статусных позициях мужчин и женщин как основных показателей, раскрывающих специфику реальных поведенческих практик в гендерных отношениях [4; 5; 12; 23]. В значительном числе исследований реализована идея о гендерных характеристиках субъектов отношений как детерминантах моделей гендерных отношений [1; 2; 7; 11; 16; 18].

Результаты исследований гендерных отношений, базирующиеся на представленной социально-психологической концепции гендерных отношений, могут быть использованы в различных отраслях научного знания и сферах практической деятельности: в социологических и психологических исследованиях гендерных отношений; в социологии и психологии семейных отношений; в системе высшего образования и повышения квалификации при чтении учебных курсов социальной, психологической и педагогической направленности; в сфере реализации мероприятий социальной политики по предупреждению и устранению явлений гендерного неравенства и др.

### **Список литературы**

1. Аносова Н. Склонность к манипулированию как параметр межличностных отношений: гендерный аспект // Вариации на тему гендера: Материалы III межвуз. конф. молодых исследователей «Гендерные отношения в современном российском обществе» / отв. ред. Т.А. Мелешко, М.В. Рабжаева. – СПб.: Алетейя, 2004. – С. 216–220.
2. Болдырева О.И. Влияние гендерных установок на выбор студентами модели семьи: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Курск, 2006. 23 с.
3. Бэм С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / пер. с англ. – М.: Рос. полит. энцикл., 2004. – 336 с.

4. Гербач Ж.В. Динамика гендерных отношений военнослужащих российской армии // Мир образования – образование в мире. – 2010. – № 3. – С. 16–22.
5. Гусева Ю.Е. Влияние социально-исторических изменений в обществе на трансформацию гендерных представлений в популярной прессе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2007. – 23 с.
6. Дежина Т.П. Трансформация гендерных стереотипов в семейных практиках жителей Дальнего Востока: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Хабаровск, 2007. – 24 с.
7. Заев С.В. Взаимосвязь супружеских сценариев и гендерных характеристик личности в процессе семейного самоопределения молодежи: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Краснодар, 2006. – 26 с.
8. Клецина И.С. Гендерная проблематика в публикациях журналов «Вопросы психологии» и «Психологический журнал» // Вопр. психол. – 2012. – № 1. – С. 83–92.
9. Клецина И.С. Гендерный подход в психологических исследованиях современных семейных отношений // Вестн. Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина: науч. журн. – 2011. – № 4. – Т. 5. Психология. – С. 107–119.
10. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2004. – 39 с.
11. Клецина И.С., Прохорова О.Л. Гендерная компетентность: психологическое содержание и специфика проявления в межличностных отношениях // Вестн. Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина: науч. журнал. – 2010. – № 2. – Т.5. Психология. – С. 38–50.
12. Королева С.В. Трансформация гендерных отношений в современном российском обществе: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – М., 2006.
13. Кулагина Н.В. Внутриличностный гендерный конфликт профессиональной роли: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2009. – 27 с.
14. Куницына В.Н., Панферов В.Н. Проблема отношений личности в трудах В.Н.Мясищева // Психол. журн. – 1992. – № 3. – Т. 13. – С. 140–147.
15. Лорбер Дж., Фаррелл С. Принципы гендерного конструирования // Хрестоматия феминистских текстов. Переводы / под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. – СПб.: Изд-во «Дмитрий Буланин», 2000. – С. 187–192.
16. Овчинникова В.В. Влияние гендерных установок на взаимоотношения в разнополых воинских коллективах: на примере вузов ФСБ России пограничного профиля: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Голицыно, 2006. – 25 с.
17. Основы социально-психологической теории: учеб. пособие / под общ. ред. А.А. Бодалева и А.Н. Сухова. – М.: Междунар. пед. акад., 1995.
18. Ростова А.В. Методология изучения гендерных отношений // Вестн. Самарского гос. ун-та. – 2008. – № 63. – С. 221–226.
19. Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой. – М.: Региональная общественная организация «Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты»: Информация XXI век, 2002. – 256 с.
20. Суркова И.Ю. Гендерные стереотипы в повседневных армейских практиках // Социологические исследования. – 2008. – № 12. – С. 104–111.
21. Тупицына И.А. Особенности гендерной идентичности старшеклассников в зависимости от опыта взаимоотношений со сверстниками и сверстницами: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2004. 22 с.
22. Уэст К., Зиммерман Д. Создание гендера // Хрестоматия феминистских текстов. Переводы / под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. – СПб.: Изд-во «Дмитрий Буланин», 2000. – С. 193–219.

23. Фофанова К.В. Институционализация гендерных отношений в социальной сфере: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. – Саранск, 2006. – 36 с.
24. Шакирова Г.Ф. Особенности внутриличностного гендерного ролевого конфликта у мужчин и женщин в условиях современного общества: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2011. – 19 с.
25. Юревич А.В. Методология и социология психологии. – М.: Ин-т психологии РАН, 2010. – 272 с.
26. Юревич А.В. Психология и методология. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 312 с.
27. Юркова Е. Гендерные модели дружеских отношений // Вариации на тему гендера: Материалы III межвуз. конф. молодых исследователей «Гендерные отношения в современном российском обществе» / отв. ред. Т.А.Мелешко, М.В. Рабжаева. – СПб.: Алетейя, 2004. – С. 180–185.

### **Классификации самопрезентации личности: теоретические основания и проблемные аспекты**

В статье представлен обзор существующих теоретических оснований для выделения различных видов и типов самопрезентации, обозначены проблемные аспекты изучения и авторский подход к пониманию сущности рассматриваемого социально-психологического феномена в контексте привлечения знаний из других научных дисциплин. Рассматриваются вопросы осознанности-неосознанности, проактивности-реактивности самопрезентационного поведения, изучаются теоретические подходы к выделению тактик и стратегий самопрезентации, приводятся результаты авторского исследования.

The article presents a review of existing theoretical basis for the allocation of different types of self-presentation, problematic aspects of the study and the author's approach to the understanding of the essence of the socio-psychological phenomenon in the context of knowledge from other scientific disciplines. Examines issues of awareness-unawareness, proactivity-reactivity of the self-presentational behavior, the theoretical approaches to the selection of the tactics and strategies of self-presentation, are given the results of the author's research.

*Ключевые слова:* самопрезентация личности, управление впечатлением, виды и типы самопрезентации, стратегии и тактики самопрезентации.

*Key words:* self-presentation of the personality, impression management, kinds and types of self-presentation, strategies and tactics of self-presentation.

Попытки систематизации накопленных теоретических и практических знаний по вопросу самопрезентации личности предпринимались неоднократно. На данный момент в отечественной и зарубежной психологии нет единства ни в вопросе определения самого понятия «самопрезентация личности» (от англ. «self-presentation» – «Я сам» и «представление, преподнесение»), ни в вопросе классификации ее видов [1–19]. Истоки изучения рассматриваемого нами социально-психологического феномена берут свое начало в зарубежных исследованиях второй половины XX в. Отметим, что единственной системной теоретической концепцией рассматриваемого нами феномена остается концепция социальной драматургии И. Гоффмана [13] – родоначальника самого понятия «самопрезентация», описавшего процесс самопрезентации и адаптировавшего в ролевой теории символическую перспективу интеракционистов (G.H. Mead, 1934 и др.).

Дальнейшее изучение самопрезентации личности активно происходило в зарубежных исследованиях с 1970-х гг., а в отечественной науке с конца 1990-х гг. Отметим, что в последние годы рассматриваемый феномен активно привлекает внимание не только психологов, но и специалистов в области *культурологии, культурантропологии, психолингвистики, лингвокультурологии, этнолингвистики, социологии, социальной философии*. По нашему мнению, при том, что содержание работ этих направлений, безусловно, различно, данные исследования объединяет идея рассмотрения социального поведения человека в различных ситуациях и условиях его жизнедеятельности.

Усиление внимания к проблеме самопрезентации личности с началом XXI в. объясняется, на наш взгляд, не только ростом интенсивности межкультурных коммуникаций в условиях глобализации, но и все более широким пониманием важности ее роли в жизнедеятельности личности, как неотъемлемой составляющей на протяжении всей жизни человека. Именно расширенный, отличный от узко-манипулятивного понимания подход к трактованию понятия «самопрезентация личности» позволяет, по нашему мнению, выявить его сущность, выстроить систему психологических категорий, раскрывающих его содержание, его психологические детерминанты.

На основании анализа определений феномена самопрезентации личности, представленных в научной литературе, можно выделить *шесть категорий* для раскрытия сущности этого понятия (см. табл. 1).

Таблица 1

Основные подходы к пониманию самопрезентации

Категория	Автор
Деятельность / активность (в англоязычной литературе термин «activity»)	«самопрезентация – это целенаправленная деятельность по контролю за производимым на других впечатлением» [18, р. 521]; «самопрезентация – это деятельность, отражающая транзакцию между «Я» и аудиторией в особом социальном контексте и образованная комбинацией личностных, ситуационных и аудиторийных факторов» [18, р. 518]
Процесс	«самопрезентация – это процесс формирования идентичности, которую один человек предъявляет другим людям, через внешние проявления» [20, р. 5]; «самопрезентация – кратковременный, специфически мотивированный и организованный процесс предъявления информации о себе в вербальном и невербальном поведении» [2, с. 317]; «процесс регуляции производимого субъектом впечатления с учетом специфики социальных ситуаций, и (или) выражения системы представлений о самом себе» [10, с. 33]

Поведение	самопрезентация – «поведение, используемое для передачи некоторой информации о субъекте другим людям» [12, р. 398]; «акт самовыражения и поведения, направленный на то, чтобы создать благоприятное впечатление или впечатление, соответствующее чьим-либо идеалам» [4, с. 96]
Способность	самопредъявление – «способность человека быть готовым к выражению, а также презентации себя другим людям» [3, с. 142]; «самоподача – способность вмешательства в процесс формирования своего образа у партнера» [1, с. 28]
Способ	«самопрезентация – это способ, при помощи которого мы представляем себя другим» [16, р.122]
Средство	это средство формирования образа «Я» и самооценки [4, 12], самопрезентация является средством подтверждения образа «Я» и поддержания самооценки [17]

Принимая во внимание разнообразие встречающихся определений, в рамках наших исследований мы придерживаемся мнения, что *самопрезентация личности* – это в различной мере осознаваемый, и постоянно осуществляемый в межличностном взаимодействии процесс предъявления Я-информации в вербальном и невербальном поведении субъекта самопрезентации с учетом специфики социальной ситуации [8].

Анализ научных исследований позволил выявить большое количество критериев для выделения различных видов самопрезентации. Так, по *форме* разделяют вербальную и невербальную самопрезентацию [11, 16, 17], в зависимости от *цели* выделяют манипулятивный и неманипулятивный типы самопрезентации [5]. По *глубине, широте и гибкости* [6] дифференцируют полную и неполную самопрезентацию. По мнению В.В. Хороших [10], все виды самопрезентации можно условно распределить на четыре группы по соответствующим критериям:

1. По основанию – стремлению получить социальное одобрение или избежать значимых потерь в социальном одобрении – выделяют самопрезентацию *«восприимчивого»* (acquisitive) и *защитного* (protective) стиля.

2. По осознанности действий субъекта выделяют *осознаваемую* (контролируемую) и *неосознаваемую* («автоматическую») самопрезентацию.

3. По критерию опосредованности можно выделить *непосредственную* самопрезентацию (субъект – объектное взаимодействие) и *опосредованную* самопрезентацию (субъект – объект – субъектное взаимодействие).

4. По способу предъявления информации выделяют *прямую* и *косвенную* самопрезентацию [10].

На наш взгляд, в данную классификацию следует добавить еще три критерия:

5. По критерию целенаправленности управления впечатлением (активность – пассивность самопрезентационных действий субъекта самопрезентации) можно выделить *проактивную* и *реактивную* самопрезентацию личности.

6. По критерию сочетания ведущего мотива и степени активности поведения можно выделить четыре вида самопрезентации: *ассертивная, агрессивная, защитная, оправдывающаяся*.

7. По критерию времени осуществления самопрезентационных действий выделяются тактическая (*tactical self-presentation*) и стратегическая самопрезентация (*strategic self-presentation*) [8].

Зарубежные и отечественные исследователи выделяют различные стратегии и тактики самопрезентации. Согласно распространенному мнению, стратегическая самопрезентация предполагает продолжительный период времени и является формой вложения в будущее. «Тактическая» же самопрезентация является кратковременным явлением и направлена, как правило, на создание желаемого впечатления» [14, 15, 18].

Мы определяем эти понятия следующим образом:

Тактика самопрезентации – это краткосрочный *поведенческий акт*, включающий в себя совокупность приемов вербального и невербального поведения, направленный на создание желаемого впечатления, необходимого для определенных краткосрочных целей, о субъекте самопрезентации.

Стратегия самопрезентации – это в различной мере осознаваемое и планируемое *поведение* субъекта самопрезентации, направленное на создание желаемого впечатления с учетом долгосрочных идентичностей, и использующее для своей реализации определенные тактики самопрезентации [18].

В табл. 2 описаны защитные и ассертивные тактики самопрезентации [15], отнесенные нами к определенным группам – стратегиям самопрезентации.

## Стратегии и тактики самопрезентации личности

Стратегии самопрезентации [5]	Тактики самопрезентации [12]
1. Уклонение (стратегия выделена по признаку «уход от ответственности и избегание решительных действий»)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• оправдание с отрицанием ответственности (З);</li> <li>• отречение (З);</li> <li>• препятствование самому себе (З)</li> </ul>
2. Аттрактивное поведение (стратегия выделена по признаку «поведение, вызывающее благоприятное впечатление о субъекте самопрезентации»)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• желание понравиться (А);</li> <li>• извинение (З);</li> <li>• примероносительство (образец для подражания) (А)</li> </ul>
3. Самовозвышение (стратегия выделена по признаку: «демонстрация высокой самооценки и доминирования»)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• приписывание себе достижений (А);</li> <li>• преувеличение своих достижений (А);</li> <li>• оправдание с принятием ответственности (З)</li> </ul>
4. Самопринижение (стратегия выделена по признаку: «демонстрация слабости»)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• просьба/ мольба (А);</li> </ul>
5. Силовое влияние (стратегия выделена по признаку: «демонстрация силы и статуса»)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• запугивание (А);</li> <li>• негативная оценка других (А)</li> </ul>

Условные обозначения:

(З) – тактика защитного типа самопрезентации;

(А) – тактика ассертивного типа самопрезентации.

Отметим, что исследования, проведенные нами [7–9] в последние годы на российской выборке при помощи методики С. Дж. Ли и др. [15], показали, что в процессе самопрезентации, независимо от степени осознания своих поведенческих действий, человек использует, как правило, практически весь спектр тактик и стратегий. Предпочтение тем или иным тактикам отдается в зависимости от социального контекста, личностных особенностей, а также целей и задач, обусловленных в основном социальным статусом и профессиональной деятельностью субъекта самопрезентации. При этом, несмотря на универсальность мотивов самопрезентационного поведения, наблюдаются значительные индивидуальные различия в осуществлении самопрезентации. Эти различия имеют как гендерный и личностно-возрастной, так и профессиональный характер [7, 8, 9].

В результате проведенного автором экспериментального исследования по изучению влияния значимости внешних и внутренних факторов на характер самопрезентации личности было также установлено, что:

- в ситуациях субъективно высокой значимости цели и объекта самопрезентации люди часто проявляют проактивное самопрезентационное поведение, направленное на управление впечатлением целевой аудитории – объекта самопрезентации. С этой целью ими осознанно используются самопрезентационные стратегии «аттрактивное поведение» и «самовозвышение» и не используется стратегия «силовое влияние». При этом в их поведении также могут проявляться стратегии «самопринижение» и «уклонение», носящие в данном контексте менее осознаваемый характер.

- в ситуациях субъективно невысокой значимости цели и объекта самопрезентации люди часто проявляют реактивное, неосознаваемое ими самопрезентационное поведение, не имеющее своей целью управлять производимым на других впечатлением. При этом ими часто используется стратегия «силовое влияние» и реже – стратегия «аттрактивное поведение».

Таким образом, представляется возможным говорить о взаимопересеченности проявления в самопрезентационном поведении человека (независимо от половой дифференциации) признаков осознанности-неосознанности им своего поведения, произвольность которого во многом детерминирована особенностями мотивации и личностными характеристиками субъекта самопрезентации.

Отметим, что вопрос осознанности самопрезентационного поведения воспринимается многими стереотипно, в русле понимания, что самопрезентация – это сознательное управление впечатлением, тождественности понятий «самопрезентация» и «управление впечатлением». Однако нам представляется, что *самопрезентация личности является средством управления впечатлением*, являющегося более широкой категорией. В процессе управления впечатлением люди стремятся построить в сознании окружающих определенные представления не только о себе, но и о других (например, друзьях и врагах), объектах (учреждении, жилье) или событиях. Таким образом, самопрезентация личности выступает в качестве субкатегории управления впечатлением, связанного с более широким процессом контроля и регулирования информации о других людях, объектах и событиях.

## Список литературы

1. Бороздина Г.В. Психология делового общения: учеб. пособие. – М., 2001. – 295 с.
2. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. – СПб., 2001. – 544 с.
3. Майерс Д. Социальная психология: учеб. – СПб., 2000. – 512 с.
4. Никитин Е.П., Харламенкова Н.Е. Феномен человеческого самоутверждения. – СПб., 2000. – 224 с.
5. Петрова Е. А. Визуальная психосемиотика общения: дис. ... психол. наук. – М., 2000.
6. Петрова Е.А. Психология имиджа: психосемиотический подход // Психология как система направлений. Ежегодник Рос. психол. об-ва. – Т. 9. – Вып. 2. – М., 2002.
7. Пикулёва О.А. Гендерные, возрастные и профессиональные особенности тактик самопрезентации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2004. – 26 с.
8. Пикулёва О.А. Самопрезентация личности: Мотивация и пространство «Я». Психологические проблемы самореализации личности / под ред. Л.А. Коростылевой. Вып. 8. – СПб.: Изд-во С-Петербургского Ун-та., 2004. – С. 127–145.
9. Пикулёва О.А., Чикер В.А. Тактики самопрезентации. Психология менеджмента / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб., 2010. – С. 305–317.
10. Хороших В.В. Психологические факторы успешности самопрезентации: дис. ... канд. психол. наук, СПб., 2001.
11. Федорова Н.А. Личностные и ситуационные факторы выбора вербальных техник самопрезентации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2007. – 29 с.
12. Baumeister R. F., & Leary M. R. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117. – 1995. – P. 497–529.
13. Goffman E. *The presentation of self in everyday life*. – NY., 1959.
14. Jones E. E. & Pittman, T. S. Toward a general theory of strategic self-presentation. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspective on the self* (P. 231–261). – Hillsdale, NJ: Erlbaum. – 1982.
15. Lee S.-J., Quigley B.M., Nesler M.S., Corbett A.B., Tedeschi J. Development of a self-presentation tactics scale // *Personality and Individual Differences*. – 1999. – P. 701–722.
16. Pearson J., Nelson P., Titsworth S., Harter L. *Human communication*. – 2003. – 565 p.
17. Schlenker B. Self-presentation/ in *HANDBOOK of Self and Identity* / by M. Leary et al., 2003. – P. 488–518.
18. Schutz A. Self-presentational tactics of talk-show guests: a comparison of politicians, experts and entertainers // *Journal of Psychology*, 1998. – 132(6). – P. 611-628.
19. Zelen Seymour L. *Self-presentation: The Second Attribution-Personality Theory Conference*. – CSPP-LA, 1986.

## **Особенности социальных представлений военнослужащих и гражданских лиц о двуглавом орле как символе России**

В статье рассматривается генезис и развитие социальных представлений о двуглавом орле как феномене мирового культурного наследия. Приведены результаты эмпирических исследований психологических особенностей представлений военнослужащих и гражданских лиц о двуглавом орле как Государственном гербе Российской Федерации.

The genesis and development of social representations of the double-headed eagle as a phenomenon of world cultural heritage is considered in the article. Results of empirical research of psychological characteristics of social representations of military men and civilians of the double-headed eagle as the State Emblem of the Russian Federation are shown in the article.

*Ключевые слова:* социальные представления, менталитет, символ, двуглавый орёл, семантика.

*Key words:* social representations, mentality, symbol, double-headed eagle, semantics.

Руководство страны озабочено отношением населения к гербу России. Распоряжение Президента «О популяризации государственных символов России» [12] требует не только реализовать программу мероприятий по популяризации герба и флага России, но и с каждым годом совершенствовать эту деятельность. К сожалению, эта программа ожидаемых результатов не дает. Как показывают социологические опросы ВЦИОМ [14], часть населения России воспринимает двуглавого орла положительно, другие относятся к нему весьма негативно. Более того, опросы показали, что государственная символика «сегодня находится на одном из последних мест в ряду ассоциаций, характеризующих российскую национально-государственную идентичность (14-е место среди 16) [14, с. 29]. Бесспорно, сегодня определенные значения государственных символов сохраняют свою семантику, а некоторые получают новое толкование. Могут появляться и новые ценностные значения положительной или отрицательной окраски. Правильная, духовно здоровая иерархия семантических значений государственных символов способствует формированию гражданина-патриота, а извращенная, деформированная семантика может развратить и духовно искалечить целое поколение.

Естественно, что в этих условиях исследование социальных представлений военнослужащих о двуглавом орле, призванных с оружием в руках защищать Отечество, является особенно актуальным.

Как показал анализ, теория социальных представлений разрабатывалась в трудах С. Московичи и его зарубежных последователей, к которым в первую очередь относятся Ж.-К. Абрик, Д. Жоделе, английская исследовательница Ивана Маркова и др. В отечественной психологии социальные представления изучали М. К. Блок, И. Б. Бовина, Е. Е. Бочарова, Л. М. Веккер, М. И. Воловикова, Е. А. Гайдукова, В. А. Ганзен, А. А. Гостев, А. И. Донцов, Т. П. Емельянова, В. П. Зинченко, Н. И. Нефедова, И. М. Савельева, Е. В. Якимова и др. В работах перечисленных авторов исследовались не только общетеоретические проблемы социальных представлений, но и конкретные социальные представления, например, о демократии, о здоровье, о ролевых отношениях в семье, о молодёжи, о прошлом [2–5; 13].

К проблеме социальных представлений о национальных символах обращалась В. Е. Купченко, но предметом её небольшого исследования стали берёза, медведь, церковь и Волга [8]. Исследования социальных представлений о двуглавом орле как символе России в психологии ещё не предпринималось.

Символы всегда выражают социально-психологические и индивидуально-психологические значения, а Государственный герб России в виде двуглавого орла является символом. Под символом мы будем понимать не те многочисленные и часто противоречивые определения, а глубоко психологическое определение, данное Г. Гегелем: «Символ представляет собой непосредственно наличное или данное для восприятия внешнее существование, которое не берется таким, каким оно непосредственно существует ради самого себя, а должно пониматься в более широком и общем смысле» [6, с. 14]. Аналогичное по содержанию определение символа дал в пятом томе «Философской энциклопедии» А. Ф. Лосев: «символ – идейно-образная структура, содержащая в себе указания на те или иные отличные от неё предметы, для которых она является обобщением и неразвёрнутым знаком [10, с. 8].

Происхождение двуглавого орла как одной из самых загадочных символических фигур уходит корнями в древнеиндийскую ведическую культуру, откуда и пошло его распространение в соседние

ареалы. Изначально фигура двуглавого орла выражала, как точно заметил К. Юнг, нуминозные элементы психики древних людей, ибо именно в них с наибольшей силой отражались страх и трепет, восхищение и восторг перед таинственным, фантастически сильным божественным присутствием [15]. Для этого как нельзя лучше подходила хищная птица, способная терзать животных – орёл. Что же касается двуглавого орла, то его доминирующим смыслом в ведической Индии была фантастическая сила одного из самых почитаемых богов – Вишну, в Византии – симфония церковной и императорской властей и Иисуса Христа, у народов Центральной Америки – союз мужчины и женщины, у мусульман – власть Аллаха, на Руси при Алексее Михайловиче – державы, объединившей многие царства и княжества и т. д. [7; 9; 11]. И хотя за многие годы на Руси двуглавый орёл основательно «обрусел», его представление в XVI и XVII вв. во многом сохранило византийские традиции. В то же время высочайшая любовь к Богу, царю и Отечеству, гербом которого и был двуглавый орёл, детерминировала широчайшее проникновение изображения двуглавого орла во все сферы жизни российского общества.

Двуглавый орёл уже в то время воспринимался современниками в нескольких смыслах, один из которых мог быть доминирующим. Более того, как верно заметил Е. В. Пчелов, «интерпретация эмблемы может исходить от разных социальных и культурных слоёв: официальных лиц, обладающих государственными полномочиями, например, русских послов в европейских странах, представителей духовно-интеллектуальной среды и т. д.» [11, с. 10]. Учёные располагают весьма скудными официальными и неофициальными трактовками семантики двуглавого орла на то время, поэтому можно высказывать лишь наиболее вероятные их варианты, подавляющее большинство из которых связано с менталитетом россиян.

Исследователи русского менталитета, указывая на многогранность и противоречивость русской души, всё же выделили в менталитете русского народа некоторые общие черты: безграничная любовь к Родине, набожность, коллективизм, терпеливость, свободолюбие, правдолюбие, стойкость, мужественность, доброта, сердечность, душевность, открытость, простота, достоинство и др. Эти качества менталитета россиян обусловили самобытные представления о двуглавом орле. Прежде всего, двуглавый орёл воспринимался как символ великой и могучей Родины, высшей справедливой

власти, данной от Бога, евразийского единства России, возвышенного свободолюбия и истинного достоинства (орёл – птица свободолюбивая и гордая, способная смотреть на солнце как на самое блистательное величие и царственность). Двуглавый орёл воспринимался и как символ особой заботы о подданных, ибо забота орла и орлицы о своих птенцах вызывала у древних славян только удивление и восхищение. Существует поверье о том, что орёл приносит в гнездо волшебный камень, называемый славянами как огневик, или орлов камень, который оберегает птенцов от всякой порчи и огня, поэтому молодые жёны заставляли мужей искать орлов камень и принести его в избу. Тогда, как верили предки, дети не будут болеть, а молния не ударит в дом.

Важное символическое значение орла славяне связывали с самоотверженным терпением. Считалось, «что орёл может парить в грозном небе, с беспредельным терпением выжидая, когда разрушительные ураганы, грозы или землетрясения, захоронившие его гнездо, не улягутся. Это символическое значение орла созвучно с судьбой России и россиян, за свою многовековую историю много раз самоотверженно вытерпевших все нашествия захватчиков и превозмогавших любые беды и лихолетья» [1, с. 74].

Идея симфонии двух властей в одно время отражалась также в изображении двуглавого орла с Евангелием в левой лапе, в другое время – с православным крестом между голов или над головами орла. В наше время эта идея осталась в изображении двуглавого орла с державой в левой лапе.

В духовно-интеллектуальной среде двуглавый орёл трактовался в богословско-экзегетических смыслах, корни которых уходили в глубочайшую древность, когда в двуглавом орле видели воплощение высшего божества – Вишну или Аллаха. В двуглавом орле христианские интеллектуалы видели Иисуса Христа с его двойственной природой – божественной и человеческой. Этим не ограничились представления о двуглавом орле: его стали представлять, как установил Д. Ю. Кривцов, как воплощение системы христианских парных добродетелей – «Веры и Ревности, Крепости и Силы, Милости и Истины, Правды и Свободы, а также Любви и Мира, которыми двуглавый орёл прославляется во всех концах земли». В другом месте орлу «приписываются Вера и Надежда, Мудрость и Правда, Бодрость и Мужество, Любовь и Молитва, Милостыня и Воздержание, Кротость и Благодать» [7, с. 59–60]. Все эти добродетели рассматри-

вались богословами как условия успешного царствования идеального монарха.

Двуглавый орёл в конце XIX в. представлялся и как символ молодой крепнувшей империи, занимавшей огромное пространство, поэтому в его семантике прочно закрепилась символика единства Европы и Азии, бдительности и грозного предупреждения врагов с Востока и Запада.

С появлением в середине XVIII в. масонства двуглавый орёл становится символом борьбы Иисуса Христа со злом. Масоны видели в двуглавом орле нечто таинственное – андрогина, двуполое существо (одна голова мужская, другая – женская), поэтому понимали его как совершенство, существо без нравственных изъянов, которым и был Иисус Христос. Двуглавый орёл стал у масонов высочайшим символом, призывающим к борьбе со злом и невежеством, а также мести за поправленные права человека (масонский орёл держит в лапах меч). Двуглавого орла масоны воспринимали и как символ человека, избавившегося от скверны, нравственных изъянов и порочных страстей [1, с. 24].

Двуглавый орёл получил широкое распространение в русском искусстве: мастера обогатили его иконографию, дополнив стилевое многообразие двуглавого орла звериным и древнерусским стилями. Это было обусловлено высоким эстетическим вкусом русского народа, его возвышенным, утончённым чувством красоты и художественным талантом. Изображения двуглавых орлов украшали не только царские регалии, но и произведения архитектуры, изобразительного, декоративно-прикладного искусства, предметы из сферы военного дела, христианства и усадебного быта дворян и крестьян.

Несмотря на возрождение двуглавого орла как главной фигуры герба Российской Федерации, официальной трактовки его символики до сих пор не существует. В Федеральном конституционном законе «О Государственном гербе Российской Федерации» от 2000 г. нет ни слова о его семантике. Поэтому каждый гражданин, воспринимая герб, трактует его субъективно, в меру своей исторической, геральдической образованности, общей культуры и многих других факторов.

Объект исследования: психология представления символов.

*Предмет исследования:* психологические особенности представлений военнослужащих и гражданских лиц о двуглавом орле как символе России.

*Цель исследования:* изучить особенности социальных представлений военнослужащих и гражданских лиц о двуглавом орле как символе России.

*Гипотеза исследования:* в представлениях военнослужащих и гражданских лиц о двуглавом орле как символе России существуют общее и особенное, которые детерминированы, с одной стороны, общечеловеческими культурно-историческими представлениями граждан России о двуглавом орле, а с другой стороны, спецификой гражданской и военной среды.

*Методы исследования:*

- теоретические: теоретический анализ психологической и философской литературы, анализ современного состояния исследований изучаемой проблемы, методы анализа, синтеза, сравнения, теоретического обобщения, абстрагирования;
- эмпирические: опрос, анкетирование, метод семантического дифференциала, контент-анализ;
- обработки данных: обработка полученной информации в программном пакете STATISTIKA 6.0. Проведена процедура факторного анализа с подпрограммой поворота факторных осей по принципу Varimax.

Эмпирическую базу исследования составили 108 военнослужащих, составивших экспериментальную группу, а также 108 гражданских лиц, составивших контрольную группу. Выборки военных (курсанты и офицеры) и гражданских лиц выровнены по основным социально-демографическим параметрам: полу, возрасту и образованию. В выборку гражданских лиц вошли люди разных профессий: студенты, учителя, преподаватели, врачи, работники торговли. Общая выборка составила 216 человек.

*Результаты исследования и их анализ.* Для получения информации о характере представлений о двуглавом орле была разработана анкета, включающая 20 утверждений – символических значений двуглавого орла в составе Государственного герба России. От респондентов требовалось выбрать наиболее значимое или важное с их точки зрения символическое значение двуглавого орла. В итоге были получены результаты, отразившие степень важности того или иного символического значения для группы военнослужащих и группы гражданских лиц (табл.).

Таблица

## Распределение символических значений двуглавого орла

Значение символа	Военнослужащие		Гражданские лица	
	чел	%	чел.	%
Символ победоносной военной силы	24	22,2	10	9,2
Символ двух сущностей Иисуса Христа: божественной и человеческой	23	21,2	18	17
Символ патриотизма (одна голова смотрит в будущее, а другая – с уважением и любовью в прошлое)	10	9,2	10	9,2
Символ единства двух начал: мужского (правая голова) и женского (левая голова)	4	4	9	8,3
Символ большого будущего (мужское и женское даст потомство)	3	3	3	3
Символ евразийского состава России	7	6,4	4	4
Символ симфонии (сотрудничества) двух властей – светской и церковной	2	2	4	4
Символ бдительной охраны России с Востока и Запада	5	5	0	0
Символ самоотверженного терпения	0	0	0	0
Символ высшего свободолюбия, достоинства и чести	1	1	2	2
Символ омоложения, возрождения	1	1	6	5,5
Символ единства двух культур – культуры Востока и Запада	3	3	0	0
Символ двойной мудрости и двойной силы	2	2	1	1
Символ единства светской и военной властей	5	5	9	8
Символ особой заботы о подданных	2	2	1	1
Символ парных христианских добродетелей: Веры и Ревности, Крепости и Силы, Милости и Истины, Мудрости и Свободы, Любви и Мира, Бодрости и Мужества и др.	1	1	10	9,2
Символ человека без пороков	0	0	7	6,4
Символ дани истории, уважения прошлого.	4	4	11	10
Символ гармонии двух политических тенденций – реформаторской и консервативной	1	1	1	1
Символ предусмотрительности и прозорливости	6	5,5	2	2

Наиболее важные с точки зрения респондентов символические значения двуглавого орла представлены такими утверждениями, как:

1. Символ победоносной военной силы – 24 военнослужащих и 10 гражданских лиц;

2. Символ двух сущностей Иисуса Христа: божественной и человеческой – 23 военнослужащих и 18 гражданских лиц;

3. Символ евразийского состава России (Европы и Азии) – 7 военнослужащих и 4 гражданских лица;

4. Символ патриотизма (одна голова смотрит в будущее, а другая – с любовью в прошлое) – 10 военнослужащих и 10 гражданских лиц.

Часть респондентов (6 военнослужащих, 2 гражданских) видят в орле символ предусмотрительности и прозорливости (одна голова планирует будущее, вторая смотрит в прошлое, чтобы не допустить старых ошибок).

Понимание двуглавого орла как символа единства двух культур – культуры Востока и Запада – 3 военнослужащих. Вместе с тем академик Д. С. Лихачёв справедливо ставил это значение двуглавого орла на первое место [7]. В России очень важны культурные контакты разных народов, особенно в плане укрепления и развития межнационального мира и согласия. Ведь эта проблема становится всё более злободневной в современной России.

Пониманию двуглавого орла как символа симфонии (сотрудничества, взаимодействия) двух властей – светской и церковной – отдали предпочтение всего 2 военнослужащих и 4 человека из числа гражданских лиц.

Только по одному респонденту выделили значение двуглавого орла как символа гармонии двух политических тенденций – реформаторской и консервативной. Можно отметить и то, что значение двуглавого орла как Символа бдительной охраны России с Востока и Запада представлено 5 военнослужащими.

Следующим этапом работы было выяснение того, какими характеристиками наделяется образ двуглавого орла респондентами из числа военнослужащих и гражданских лиц. Для этого мы использовали методику «Семантический дифференциал», состоящую из 30 полярных характеристик, например «Воинственный – Миротлюбивый», «Добрый – Злой». Респондентам предлагалось оценить образ двуглавого орла в составе Государственного герба России по семибалльной шкале (от – 3 до +3).

Обработка данных проводилась с помощью факторного анализа отдельно по каждой исследуемой группе: экспериментальной и контрольной. В результате факторного анализа данных по выборке военнослужащих РФ (экспериментальная группа) было выделено пять наиболее значимых факторов.

*Первый* (вклад 23 %) можно обозначить как «Власть». В него вошли с положительным весом такие характеристики: «воинственный» (0,88), «величественный» (0,67), «вооруженный» (0,64) и с отрицательным весом – «веселый» (0,22).

*Второй* (вклад 20 %). Этому фактору можно дать название «Безопасность». Включает следующие важные характеристики: «надежный» (0,50), «божественный» (0,39), «милосердный» (0,25). На противоположном полюсе: «патриотичный» (0,67).

*Третий* (вклад 16 %). Его можно обозначить как «Значительность». Включает следующие важные характеристики: «авторитетный» (0,78), «родной» (0,60) и с отрицательным весом – «вооруженный» (0,27).

*Четвертый* (вклад 15 %). Его можно назвать «Религиозность и духовная ценность». С положительным весом вошли такие характеристики, как «божественный» (0,45), «патриотичный» (0,22), «богатый» (0,21). Противоположный полюс: «заботливый» (0,84).

*Пятый* (вклад 13 %). Можно обозначить как «Одухотворенность». Представлен суждениями: «возвышенный» (0,81), «богатый» (0,22), «прекрасный» (0,22). Противоположный полюс: «уважаемый» (0,73).

Как видно из результатов исследования, в представлениях военнослужащих двуглавый орел – это в первую очередь победоносная сила, военная мощь, величественность, могущественность, а затем уже красота, духовные ценности и религиозность.

В результате обработки данных среди гражданских лиц (контрольная группа) с помощью факторного анализа было выделено пять наиболее значимых факторов.

*Первый* фактор – «красота». Вклад – 20 %. В него вошли с положительным весом такие характеристики: «яркий» (0,87), «прекрасный» (0,87), «родной» (0,81), «богатый» (0,79); с отрицательным весом – «опасный» (0,18).

*Второй* фактор – «власть». Вклад – 11 %. С положительным весом вошли такие характеристики, как «величественный» (0,87), «воинственный» (0,84), «строгий» (0,73). Противоположный полюс представлен фактором «дружественный» (0,15).

*Третий* фактор – «патриотизм», вклад – 10%. В него вошли такие характеристики с положительным весом: «патриотичный» (0,37), «дружественный» (0,34), «могущественный» (0,26), «вооруженный» (0,25) и с отрицательным весом – «хитрый» (0,78).

*Четвертый* фактор – «субъективное мнение». Вклад – 9 %. С положительным весом вошли характеристики: «оригинальный» (0,75), «веселый» (0,70), «надежный» (0,39), «заботливый» (0,31). Противоположный полюс: «опасный» (0,28).

*Пятый* фактор – «благодетельность», вклад – 9 %. С положительным весом вошли характеристики: «милосердный» (0,88), «добродетельный» (0,82), «дружественный» (0,57), «богатый» (0,51) и с отрицательным весом – «благородный» (0,22).

Исходя из весов факторных нагрузок выстраивается определенная линия ценностей, определяющая представления о двуглавом орле гражданских лиц. Так, наивысшей семантической ценностью являются красота, духовные ценности. Затем в меньшей степени двуглавый орел представляется как символ великой и могучей Родины, высшей справедливой власти, двойной власти в смысле единства светской и военной (в руках Президента Российской Федерации).

Суммируя вышеизложенное, можно утверждать, что социальные представления о двуглавом орле, как любые другие представления о социальных объектах, зависят от субъекта представления, его мировоззрения, расовой, этнической, половой, возрастной и религиозной принадлежности, места проживания, менталитета, системы ценностей, уровня интеллекта и познавательных способностей, социального положения и жизненного опыта, а также от его профессиональных интересов и профессиональной деятельности.

В представлениях военнослужащих и гражданских лиц о двуглавом орле как государственном символе России выявлено общее и особенное.

Общим в представлениях о двуглавом орле у обеих групп выступает символика величественной, справедливой и могущественной Родины с возвышенными и прекрасными целями. Особенным в представлениях военнослужащих о двуглавом орле является символика победоносной силы, а также надежного, могучего, активного воина, готового служить высшему благу – вступить в бой на защиту Отечества.

Особенным в представлениях о двуглавом орле гражданских лиц является символика высшей власти, характеризующейся могущественностью и справедливостью, нацеленной на достижение прекрасных и возвышенных целей на благо народа. Общее в представлениях о двуглавом орле детерминировано общечеловеческими, традиционными культурно-историческими представлениями и менталитетом граждан России.

Особенное в социальных представлениях военнослужащих о двуглавом орле обусловлено: особой значимостью воинской деятельности; характером и ролью армейской среды; возвышенной, патриотической мотивацией деятельности военнослужащих, в которой материальное вознаграждение не стоит на первом месте; сплочённостью воинских коллективов и их ценностными ориентациями; доминирующими установками, что и подтверждает гипотезу исследования.

## Список литературы

1. Беркс П. М., Ражнёв Г. В. Герб России: развитие символики. – Смоленск: Изд-во СГТ, 2006. – 127 с.
2. Блок М. К. Социальные представления о демократии: комплексное исследование: дис. ... канд. психол. наук. – Тверь, 2005
3. Бовина И. Б. Социальные представления о здоровье и болезни: структура, динамика, механизмы: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2009.
4. Бочарова Е. Е. Социальные представления о молодёжи // Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии: материалы междунар. научн. конф. 29–30 мая 2008 г.: в 2 т. – Смоленск, 2008. – Т. 1. – С. 68–75.
5. Гайдуква Е. А. Социальные представления о ролевых отношениях в современной семье: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2005.
6. Гегель Г. В. Ф. Эстетика. – М.: Искусство, 1969. – Т. 2. – 326 с.
7. Кривцов Д. Ю. Образ двуглавого орла в символике западнорусских посвяtitельных предисловий XVII – начала XVIII века // Геральдика: материалы конф. «10 лет восстановления геральдической службы России. – СПб.: Изд. Геральдического совета при Президенте РФ, Гос. Эрмитаж, 2002. – С. 58–67.
8. Купченко В. Е. Восприятие национальных символов русской этнической группой // Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии: материалы междунар. научн. конф. 29–30 мая 2008 г.: в 2 т. – Смоленск, 2008. – Т.1. – С. 330–337.
9. Лихачёв Н. П. Некоторые старейшие типы печати Византийских императоров // Нумизматический сб. (Моск. нумизм. об-ва). – М., 1911. – Т. 1. – С. 575–590.
10. Лосев А. Ф. Символ // Философская энциклопедия. – М.: Сов. энциклопедия, 1970. – Т. 5. – 740 с.
11. Пчелов Е. В. Российский государственный герб: Композиция, стилистика и семантика в историческом контексте. – М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2005. – 162 с.
12. Распоряжение Президента РФ «О программе мероприятий по популяризации государственных символов России до 2010 г.». № 572-рп, 7 дек. 2004 г. // Собр. законод-ва РФ. – 2004. – № 50. – Ст. 5055.
13. Савельева И. М., Полетаев А. В. Социальные представления о прошлом, или знают ли американцы историю. – М.: Новое литературное обозрение. М., 2008. – 456 с.
14. Седова Н. Н. Национально-государственная идентичность россиян и отношение к государственной символике // Мониторинг общественного мнения. – 2005. – № 3 (75). – С. 29–35.
15. Юнг К. Г. Аналитическая психология. Глоссарий. – СПб.: МЦНК и Т «Кентавр», 1994. – 132 с.

## Сведения об авторах

**Ермакова Елена Сергеевна** – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры Прикладная психология, Петербургский государственный университет путей сообщения  
e-mail: e\_s\_ermakova@mail.ru

**Клецина Ирина Сергеевна** – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и прикладной психологии, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина  
e-mail: irinaklyotsina@mail.ru

**Лабынцева Ирина Сергеевна** – аспирант кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности, факультет информационной безопасности, Южный федеральный университет, Таганрог  
e-mail: labyirina@yandex.ru

**Ольховая Ирина Владимировна** – аспирант кафедры психологии образования и развития, Нижневартковский государственный гуманитарный университет  
e-mail: erbis86@mail.ru

**Пикулёва Оксана Анатольевна** – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры государственного и муниципального управления Высшей школы менеджмента, Санкт-Петербургский государственный университет  
e-mail: opikuleva@inbox.ru, pikuleva@gsom.pu.ru

**Ранчугова Наталья Геннадьевна** – аспирант кафедры общей и социальной психологии, Смоленский гуманитарный университет  
e-mail: natalya\_ranchugova@mail.ru

**Сербина Любовь Федоровна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и дефектологии, Сочинский государственный университет  
e-mail: serbinalf@mail/ru

**Худик Владимир Александрович** – доктор психологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина  
e-mail: vkhudik@mail.ru

**Шигашов Дмитрий Юрьевич** – кандидат медицинских наук, докторант кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, главный врач Центра восстановительного лечения «Детская психиатрия» имени С. С. Мнухина (Санкт-Петербург)  
e-mail: zvl dp@home.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) 476-90-34  
*E-mail:* [vestniklengu@mail.ru](mailto:vestniklengu@mail.ru)

*Научный журнал*

**Вестник  
Ленинградского государственного университета  
имени А. С. Пушкина  
№ 1**

**Том 5  
Психология**

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

---

Подписано в печать 26.03.2013. Формат 60x84 1/16.  
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.  
Усл. печ. л. 5,25. Тираж 500 экз. Заказ № 929

---

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

---

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