



СОДЕРЖАНИЕ

Научный отдел

Акмеология образования

Акопов Г. В., Варфоломеева Т. П., Чернышова Е. Л.

Социально-психологические аспекты современного образования

203

Домбровский В., Гусева С., Чапулис С.

Взаимосвязь эмоционального интеллекта и уровня учебной мотивации у подростков

210

Теоретико-методологические подходы к исследованию развития психики**Панов В. И.** Экопсихологические предпосылки изучения психической активности

214

Слободчиков В. И. Антропологический статус современного психологического знания

224

Мазилев В. А. Психология академическая и психология практическая: поиск путей к взаимопониманию и взаимодействию

228

Психология социального развития**Шамионов Р. М.** Социальная психология личности: проблемы и перспективы

236

Янчук В. А. Социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива формирования межкультурной компетентности

241

Белинская Е. П. Информационная социализация в поликультурном пространстве

253

Григорьева М. В. Понятийный аппарат психологии адаптации личности

259

Рябикина З. И. Личностная идентичность в ситуации изменения системы идентификаций (социо-психологические эффекты украинского разлома)

263

Фурманов И. А. Атрибуция враждебности и сценарии поведения детей в ситуации провокации агрессии

267

Рягузова Е. В. Диссоциация и персонификация репрезентации «Герой» у современных подростков

273

Бочарова Е. Е. Этническая и гражданская идентичность личности представителей разных этногрупп

277

Педагогика развития и сотрудничества**Александрова Е. А.** Социокультурные условия и факторы вариативной педагогической деятельности в ситуации стандартизации образования

282

Фирсова Т. Г. Аксиологическая концепция читательского развития младших школьников

286

Приложения

Хроника научной жизни**Шамионов Р. М.** Международная научно-практическая конференция «Социальная психология личности и акмеология»

290

Зарегистрировано
в Министерстве Российской
Федерации по делам печати,
телерадиовещания и средств
массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации СМИ
ПИ № 77-7185 от 30 января 2001 года

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

Заведующий редакцией
Бучко Ирина Юрьевна

Редактор
Гаврина Марина Владимировна

Художник
Соколов Дмитрий Валерьевич

Редактор-стилист
Степанова Наталия Ивановна

Верстка
Багаева Ольга Львовна

Технический редактор
Ковалева Наталья Владимировна

Корректор
Юдина Инна Геннадьевна

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

Подписано в печать 06.10.2014.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 10,93 (11,75).
Тираж 500 экз. Заказ 47.

Отпечатано в типографии
Издательства Саратовского
университета

© Саратовский государственный
университет, 2014

**ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ**

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

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

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

Последовательность предоставления материала:

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

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

Структура и содержание статей:

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

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

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

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

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

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

Адрес для переписки с редколлекцией: akmepsy@mail.ru

CONTENTS**Scientific Part****Educational Acmeology**

- Garnik V. Akopov, Tatiyana P. Varfolomeeva, Elena L. Chernyshova.** Relevant Problems of Social Psychology of Education 203

- Valeriys Dombrovskis, Svetlana Guseva, Sergeys Chapulis.** The Correlation between Emotional Intelligence and Learning Motivation of Adolescent 210

Theoretical and methodological approaches to investigations of psyche's development

- Viktor I. Panov.** Eco-Psychological Prerequisites for Studying Psychological Activity 214

- Viktor I. Slobodchikov.** Anthropological Status of Modern Psychological Knowledge 224

- Vladimir A. Mazilov.** Academic and Practical Psychology: Search for the Ways of Mutual Understanding and Cooperation 228

Social Developmental Psychology

- Rail M. Shamionov.** Social Psychology of Personality: Problems and Prospects 236

- Vladimir A. Yanchuk.** Socio-Cultural-Interdeterministic Dialogical Perspective of Forming Intercultural Competence 241

- Elena P. Belinskaya.** Informational Socialization in Multi-Cultural Space 253

- Marina V. Grigoreva.** Concept Apparatus in Psychology of Personality's Adaptation 259

- Zinaida I. Ryabikina.** Personal Identity in the Situation of Identification System Change (Socio-Psychological Effects of the Ukrainian Breakup) 263

- Igor A. Fourmanov.** Hostility Attribution and Behavior Patterns with the Children in Agression Provoking Situation 267

- Elena V. Ryaguzova.** Dissociation and Personification of «Hero» Representation with the Modern Adolescents 273

- Elena E. Bocharova.** Personal Ethnic and Civil Identity in Representatives of Various Ethnic Groups 277

Pedagogy of development and cooperation

- Ekaterina A. Aleksandrova.** Social and Cultural Conditions and Factors of Variative Educational Work in Situation of Education Standardization 282

- Tatiyana G. Firsova.** Axiological Concept of Reader's Development in Primary Schoolchildren 286

Appendices**Hronicle of Scientific Life**

- Rail M. Shamionov.** International Scientific and Practical Conference «Social Psychology of Personality and Acmeology» 290



**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА
«ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. НОВАЯ СЕРИЯ»**

Главный редактор

Чумаченко Алексей Николаевич, доктор геогр. наук, профессор (Саратов, Россия)

Заместитель главного редактора

Стальмахов Андрей Всеволодович, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)

Ответственный секретарь

Халова Виктория Анатольевна, кандидат физ.-мат. наук, доцент (Саратов, Россия)

Члены редакционной коллегии:

Бабков Лев Михайлович, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)

Балаш Ольга Сергеевна, кандидат экон. наук, доцент (Саратов, Россия)

Бучко Ирина Юрьевна, директор Издательства Саратовского университета (Саратов, Россия)

Данилов Виктор Николаевич, доктор ист. наук, профессор (Саратов, Россия)

Ивченков Сергей Григорьевич, доктор соц. наук, профессор (Саратов, Россия)

Коссович Леонид Юрьевич, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)

Макаров Владимир Зиновьевич, доктор геогр. наук, профессор (Саратов, Россия)

Прозоров Валерий Владимирович, доктор филол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Устьянцев Владимир Борисович, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)

Шамионов Раиль Мунирович, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Шляхтин Геннадий Викторович, доктор биол. наук, профессор (Саратов, Россия)

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

Editor-in-Chief – Chumachenko A. N. (Saratov, Russia)

Deputy Editor-in-Chief – Stalmakhov A. V. (Saratov, Russia)

Executive Secretary – Khalova V. A. (Saratov, Russia)

Members of the Editorial Board:

Babkov L. M. (Saratov, Russia)

Balash O. S. (Saratov, Russia)

Buchko I. Yu. (Saratov, Russia)

Danilov V. N. (Saratov, Russia)

Ivchenkov S. G. (Saratov, Russia)

Kossovich L. Yu. (Saratov, Russia)

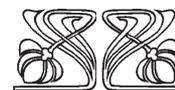
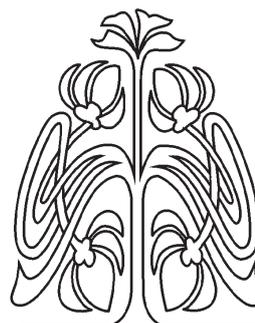
Makarov V. Z. (Saratov, Russia)

Prozorov V. V. (Saratov, Russia)

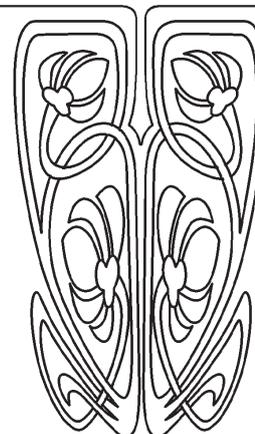
Ustyantsev V. B. (Saratov, Russia)

Shamionov R. M. (Saratov, Russia)

Shlyakhtin G. V. (Saratov, Russia)



**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**





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

Главный редактор

Шамионов Раиль Мунирович, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Заместитель главного редактора

Александрова Екатерина Александровна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)

Ответственный секретарь

Бочарова Елена Евгеньевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

Члены редакционной коллегии:

Акопов Гарник Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Самара, Россия)

Александрова-Хауэлл Мария, M.S, Оклахомский государственный университет (Оклахома, США)

Арендачук Ирина Васильевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

Витрук Эвелин, доктор психол. наук, профессор (Лейпциг, Германия)

Гарбер Илья Евгеньевич, кандидат психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Григорьева Марина Владимировна, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Демакова Ирина Дмитриевна, доктор пед. наук, профессор (Москва, Россия)

Домбровскис Валерийс, Ph.D, доцент (Даугавпилс, Латвия)

Знаков Виктор Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Москва, Россия)

Леонов Николай Ильич, доктор психол. наук, профессор (Ижевск, Россия)

Панов Виктор Иванович, доктор психол. наук, профессор (Москва, Россия)

Поляков Сергей Данилович, доктор пед. наук, профессор (Ульяновск, Россия)

Рахимбаева Инга Эрленовна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)

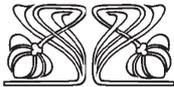
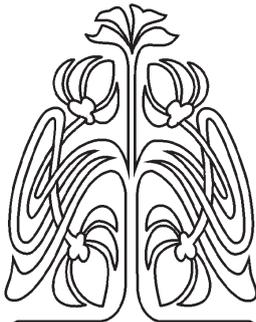
Рягузова Елена Владимировна, доктор психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

Фулоп Марта, Ph.D, профессор, Университет Этвеш Лорана, Институт когнитивной нейронауки и психологии Венгерской академии наук (Будапешт, Венгрия)

Фурманов Игорь Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)

Черникова Тамара Васильевна, доктор психол. наук, профессор (Волгоград, Россия)

Янчук Владимир Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)



**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**

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

Editor-in-Chief – Shamionov R. M. (Saratov, Russia)

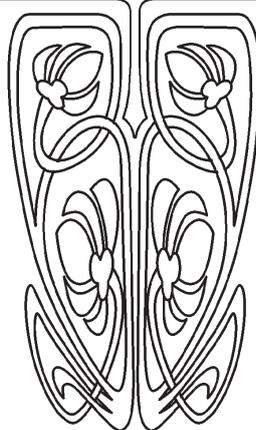
Deputy Editor-in-Chief – Aleksandrova E. A. (Saratov, Russia)

Executive Secretary – Bocharova E. E. (Saratov, Russia)

Members of the Editorial Board:

Akopov G. V. (Samara, Russia)
Aleksandrova-Howell M. (Oklahoma, USA)
Arendachuk I. V. (Saratov, Russia)
Vitruk E. (Leipzig, Germany)
Garber I. E. (Saratov, Russia)
Grigorieva M. V. (Saratov, Russia)
Demakova I. D. (Moscow, Russia)
Dombrovskis V. (Daugavpils, Latvia)
Znakov V. V. (Moscow, Russia)

Leonov N. I. (Izhevsk, Russia)
Panov V. I. (Moscow, Russia)
Polyakov S. D. (Ulyanovsk, Russia)
Rahimbaeva I. E. (Saratov, Russia)
Ryaguzova E. V. (Saratov, Russia)
Fülöp M. (Budapest, Hungary)
Furmanov I. A. (Minsk, Belarus)
Chernikova T. V. (Volgograd, Russia)
Yanchuk V. A. (Minsk, Belarus)





АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 316.6:159.9

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г. В. Акопов, Т. П. Варфоломеева, Е. Л. Чернышова

Акопов Гарник Владимирович – доктор психологических наук, профессор, кафедра общей и социальной психологии, Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара, Россия
E-mail: psy_f@pgsga.ru

Варфоломеева Татьяна Петровна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей и социальной психологии, Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара, Россия
E-mail: psy_f@pgsga.ru

Чернышова Елена Леонидовна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей и социальной психологии, Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара, Россия
E-mail: psy_f@pgsga.ru

В статье обозначена актуальная предметная область научных знаний на стыке социальной, возрастной и педагогической психологии. Анализируются задачи и методы этого научно-прикладного направления. Основным объектом исследования является групповое сознание учащихся, педагогов, работников управления образования и ассоциированных с образованием лиц (работодателей, родителей и др.). Дается описание фактов, закономерностей формирования и развития образовательных и профессиональных установок. В качестве предмета социальной психологии образования рассматриваются также психологические особенности управления и организационной культуры учебного заведения, социально-ролевые отношения и особенности развития социальной, личностной, учебно-профессиональной идентичности учащихся на разных этапах и уровнях образования. Определены возможности организационного и информационного социально-психологического управления в системе образования; приводится учебная программа по социальной психологии образования.

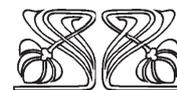
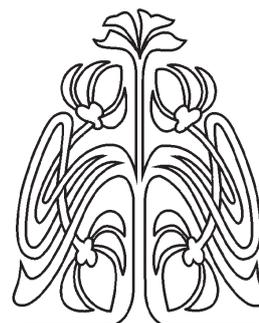
Ключевые слова: установка, учебная установка, профессиональная установка, групповое сознание, профессиональное сознание.

Введение

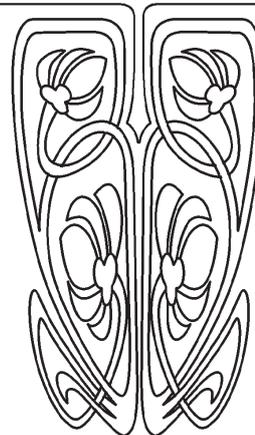
Необходимость совершенствования подготовки специалистов в вузах, обусловленная социально-экономическими изменениями в обществе и модернизацией образования, стимулирует обращение психологов к решению актуальных вопросов высшей школы, одним из которых является социально-психологический аспект профессиональной подготовки студентов. Современная экспансия психологии в системе образования связана со структурно-функционально-психологической реконструкцией образования (А. Г. Асмолов, Ю. М. Забродин, Ю. П. Зинченко, В. В. Рубцов и др.), индуцированной в новом поколении образовательных стандартов.

Современные тенденции социально-психологических исследований в системе образования

Социально-психологическая работа в системе образования может проводиться в различных направлениях. Важнейшим из них, определяющим все остальные, является разработка целей об-



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





разования, что предполагает также оценку соответствия декларируемых и реально достигаемых целей в системе и в различных подсистемах образования [1].

В исследованиях психологов, работающих в русле социальной психологии образования (Г. В. Акопова, Т. П. Варфоломеевой, А. В. Горбачевой, Л. В. Карпушиной, Е. Л. Чернышовой и др.), на примере учебных групп высшей школы, охватывающих большой контингент студентов разных специальностей, вузов разных типов и городов, разных поколений, в поперечных срезах и в лонгитуде, ведущихся по принципу комплексной организации, лежит идея профессиональной подготовки как процесса последовательной *профессионализации сознания* будущих специалистов, в том числе и будущих психологов на разных этапах подготовки. Развитие профессионального сознания рассматривается как неотрывный от субъективации учебно-профессиональных действий процесс, т.е. процесс превращения (становления) студентов в полноценных субъектов учебной и профессиональной деятельности. Обучение в вузе может обеспечивать реализацию таких основных функций учащегося, как целеполагание, профессиональное отношение, познание, планирование, прогнозирование, самосознание и др. Программа развития функций профессионального сознания не релевантна традиционной программе знаний и не тождественна известным программам компетентностного обучения в вузе.

В социально-психологических исследованиях образования, проводившихся на базе Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (ранее – Самарского государственного педагогического университета) с 1993 по 2011 г., выявлена устойчивая эмпирическая структура учебного и профессионального сознания будущих специалистов, показана ее *инвариантность* относительно образовательного учреждения, профиля и этапа вузовской профессиональной подготовки: выявлены периоды нарушения инвариантности, определены количественные характеристики различных составляющих структуры группового учебно-профессионального сознания, найдено количественное расхождение в структурах целеполагания, планирования, прогнозирования и других субъектных функций (Г. В. Акоповым); выявлена субъектная составляющая межпоколенных различий, изучены учебно-профессиональные установки студентов в контексте их смысложизненных ориентаций (Г. В. Акоповым, А. В. Горбачевой, Л. В. Карпушиной); исследованы особенности формирования *учебно-профессиональных установок* студентов разных профилей – гуманитарного и естественно-научного (Г. В. Акоповым, И. В. Архиповой, О. Ю. Шевченко и др.). Прикладная значимость

решения вопроса учебно-профессиональных установок студентов связана с интенсивной перестройкой системы образования, принятием новых образовательных стандартов, изменением статуса ряда государственных вузов, организацией учебных заведений нового типа, в том числе негосударственных [2, 3].

В исследованиях Т. П. Варфоломеевой [4] проводилось изучение специфики становления учебно-профессиональных установок студентов психологов в различных образовательных условиях (в классическом и педагогическом университетах; в зависимости от различных экономических форм обучения – бюджетной или контрактной; различных образовательных стандартов: «Психология», «Педагогика и психология»; в разных областных центрах Поволжья) на разных этапах профессиональной подготовки. Было обнаружено, что различные образовательные условия (разные образовательные стандарты, вузы разных типов, различные экономические формы обучения, обучение в разных областных центрах Поволжья) существенно не влияют на содержание и динамику учебно-профессиональных установок будущих психологов. Существуют определенные различия в характеристиках когнитивного, аффективного и конативного компонентов учебно-профессиональной установки на начальном и завершающем этапах обучения будущих психологов в учебном процессе современных учреждений высшего образования.

Учебно-профессиональная установка может быть определена как сложное психологическое образование, включающее оценку и отношение личности как субъекта учебной деятельности к себе, к своей учебной деятельности, направленной на освоение будущей профессии, её стремление в соответствии с этим отношением действовать определенным образом в конкретной ситуации исполнения требований будущей профессии и в соответствии с учебным процессом, организованным в вузе. Установка включает ряд компонентов и их составляющие аспекты: аффективный компонент – *социально-психологическая оценка вузовской подготовки к профессиональной деятельности, оценка правильности выбора профессии, удовлетворенность качеством своего обучения*; аспекты когнитивного компонента – *целевой, субъектный и профессионально-личностный*; конативный компонент *включает профессиональные намерения будущих специалистов* в форме готовности реализовать себя в будущей профессиональной деятельности.

Когнитивный компонент учебно-профессиональной установки студентов-психологов имеет инвариантную структуру в условиях образовательных учреждений разного типа, в разных областных центрах Поволжья, независимо от избранного профиля, экономической формы обу-



чения. В *целевом аспекте когнитивного компонента* учебно-профессиональной установки выявлена позитивная динамика профессионального сознания студентов от первого к пятому курсу в оценке специальной профессиональной подготовки. Величина (объем) представлений профессионального сознания служит прогрессивной характеристикой динамики профессиональных представлений. Наиболее существенные изменения в сознании учащихся в целевом аспекте когнитивного компонента учебно-профессиональной установки отмечаются на втором году обучения.

Представления студентов-психологов о *целевых аспектах* профессиональной подготовки в различных образовательных условиях и на разных этапах профессиональной подготовки подчиняются однотипной структуризации (организация учебного процесса, теоретические знания по психологии, квалификация преподавателей и их умение работать со студентами, психологическая практика, навыки психологической работы, предметы гуманитарного цикла, личные качества студента), при этом более всего по частоте упоминаний представлен в структуре представлений о профессиональной подготовке компонент «психологическая практика».

Субъектный аспект когнитивного компонента учебно-профессиональной установки независимо от образовательных условий, на разных этапах профессиональной подготовки характеризуется фиксацией студентами недостатков своей профессиональной подготовки (недостаточное овладение необходимыми практическими навыками; неполнота знаний по специальности; значительно реже учащиеся фиксируют отсутствие организационных умений и несформированность личностных качеств психолога-профессионала). Объем представлений студентов о целях профессиональной подготовки на всех её этапах существенно превышает объем осознаваемых недостатков в профессиональной базовой подготовке.

В *когнитивной составляющей* учебно-профессиональной установки в *целевом и субъектном аспектах*, независимо от образовательных условий, установлено несоответствие идеального (целевой аспект) и реального (субъектный аспект) планов профессионального сознания – более всего в представлениях студентов первого курса, что подтверждает ранее установленную в выборках студентов других специальностей закономерность.

Независимо от образовательных условий низкая субъектная включенность студентов в процесс профессиональной подготовки (объем и структура планов самоподготовки значительно меньше соответствующих целей) формирует механизм адаптационного сопротивления со-

держанию, формам и методам, субъективно не принимаемым учащимися, в отличие от последующего оптимального в профессиональной жизнедеятельности механизма адаптационного преодоления (включая переосмысление). Первое проявляется в многочисленных пожеланиях устранить из учебного процесса «лишние», непрофильные дисциплины и значительно увеличить количество практических и лабораторных занятий.

Анализ направлений субъектного включения студентов в учебно-профессиональную деятельность дает основания отметить их качественное своеобразие, характеризующееся познавательной активностью, заинтересованностью студентов в своей личностной и профессиональной самоподготовке, стремлением к самосовершенствованию.

В структуре учебно-профессиональной установки отмечается позитивная динамика развития самосознания студентов от первого к пятому курсу обучения. Самооценка в профессиональном контексте будущих психологов имеет структуру, инвариантную относительно образовательных учреждений разных типов (классического и педагогического университетов), в разных областных центрах Поволжья, независимо от избранного профиля (специальности – «Психолог» или «Педагог-психолог»), экономической формы обучения (бюджетной или контрактной), на разных этапах профессиональной подготовки; она включает два блока профессионально важных качеств: узкопрофессиональные (профессионально важные качества специалиста – специальные, методические, социально-психологические, практические) и общепсихологические свойства личности (профессионально важные качества личности – интеллектуальные, эмоционально-волевые, качества сферы отношений).

Динамика *аффективного компонента* учебно-профессиональной установки студентов связана с повышением критичности в оценке вузовской подготовки к профессиональной деятельности по мере перехода от одного этапа обучения к другому, независимо от образовательных условий. В *аффективном компоненте* учебно-профессиональной установки социально-психологический показатель адаптированности студентов к избранной профессии, независимо от образовательных условий, характеризуется наличием в определении причин неудовлетворенности учащихся своей учебной активностью как субъектно-субъективных факторов (лень, недостаточная подготовленность к пониманию преподаваемого материала), так и объектно-субъективных (недостаток времени, трудности семейного положения) при значительном, стабильном доминировании на всех этапах подготовки субъектно-субъективных.



Динамика **конативного компонента** учебно-профессиональной установки в различных образовательных условиях характеризуется снижением профессионального намерения старшекурсников осуществлять профессиональную деятельность в то время как студенты младших курсов обнаруживают высокую готовность к профессиональной деятельности.

Профессиональные интересы студентов-психологов младших курсов неопределенно разнообразны и преимущественно базируются на размытой исходной информации, побудившей их к поступлению на данный факультет. Профессиональные интересы старшекурсников, имеющих объективную информацию об основных отраслях и видах деятельности психологов, многие из которых их привлекают, все-таки не связываются в их представлении с реальной ситуацией на рынке труда, что в определенной мере объясняет неуверенность в решении вопроса о перспективах трудоустройства.

Таким образом, профессиональная установка, как и её разновидность – учебно-профессиональная установка, является одной из основополагающих для глубокого изучения реального профессионального сознания. Изучение профессиональных установок способствует выявлению социально-психологических аспектов в задачах высшего образования на макро- и микроуровнях – в области целеполагания (изучении профессионально-целевых установок), в содержании высшего образования и др.

В исследовании Е. Л. Чернышовой [5] осуществлен анализ представлений о специалисте-психологе, что позволило выявить систему обыденных знаний, мнений и норм поведения, сложившихся в социальном опыте взрослых людей. Значение житейских представлений заключается в формировании внутренней картины мира и проявляется в общественном мнении. Выяснилось, что адекватные представления о психологе как представителе профессии отсутствуют более чем у половины испытуемых. В то же время у большинства опрошенных сформированы относительно адекватные представления о его работе, условиях оказания профессиональной психологической помощи. Более трети обследуемых отметили, что в случае возникновения различных трудных жизненных ситуаций они обратились бы за помощью к психологу и что в нашей стране психологов должно быть больше, чтобы профессиональная психологическая помощь была доступна всем, кто в ней нуждается. Все это свидетельствует о сформированности потребности в услугах профессиональных психологов.

У большинства обследуемых уже имеются вполне конкретные представления о том, кто такой психолог и что он должен делать, но

часто эти представления не имеют никакого отношения к деятельности психолога. Изменить уже имеющиеся убеждения всегда сложнее, чем сформировать новые, в результате многие попытки пропаганды психологических знаний оказываются малоэффективными, так как любая исходящая от психолога или относящаяся к нему информация воспринимается человеком через призму своих убеждений.

Психологи-профессионалы отчетливо осознают трудности, связанные с несформированностью представлений об их профессии, что проявляется в фиксации отсутствия у клиента адекватных ожиданий, неготовности людей обращаться к психологам.

Представления о профессии психолога по мере освоения профессиональной деятельности подвержены изменениям, причинами которых выступают позитивно и негативно оцениваемые процессы. К первым следует отнести расширение информационной составляющей деятельности, развитие мотивационно-целевого компонента деятельности, личностных характеристик, навыков и умений. Ко вторым относятся разочарование: в статусе профессии на рынке труда, в общественном отношении к психологии как сфере деятельности, в результативности психологической деятельности.

Оценка перспектив профессионального развития позволяет зафиксировать смещение акцентов в представлениях психологов о предмете деятельности. Анализ ответов позволил выявить в качестве направлений профессионального развития совершенствование в обслуживании клиентов и средств деятельности, развитие личности.

Профессиональные установки психологов разных направлений деятельности содержат **целевой компонент**, имеющий противоречие между идеальным и реально достигаемым планами, что определяет внутреннюю конфликтность целевых установок в уровневом и качественном отношениях. В определении трудностей профессиональной работы есть следующая последовательность: методические, организационные трудности и работа в коллективе. Большая часть психологов удовлетворены своей работой, замечания и предложения психологов-специалистов по совершенствованию профессиональной деятельности многочисленны, но не многоаспектны. Они включают пожелания более тщательного изучения теоретической психологии, улучшения организации и оплаты их труда, а также адекватного восприятия своей деятельности обществом. Показательно желание предъявлять больше требований к личностным особенностям специалиста-психолога.

Формирование в России с конца 1990-х гг. новой социальной реальности – массового **психологического образования**, рост его популяр-



ности и кардинальные перемены в социальном статусе психолога-профессионала – несомненное свидетельство того, что в условиях разрешения социальных противоречий в стране развивается устойчивая тенденция гуманизации и демократизации общественной жизни. В интересах повышения качества психологического образования, в ситуации его стремительного распространения необходимо, прежде всего, исследовать социально-психологические аспекты развития образования вообще, в том числе психологического [6, 7].

Подготовка психологов для работы в сфере образования современной России за последние годы претерпела существенные изменения. Качество образования в настоящее время становится ведущим условием успешного преобразования российского общества. Углубляющаяся в общественном сознании необходимость качественного профессионального образования предполагает актуальность вопроса совершенствования не только объективных, но и субъективных факторов его развития.

В настоящее время программы высшего психологического образования построены на реализации государственного стандарта третьего поколения. Приоритетным направлением модернизации российского образования является компетентностный подход. Уже в 2007 г. коллегией Министерства образования и науки Российской Федерации был утвержден макет федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения по направлению подготовки специалистов в высшей школе, в котором **компетентностный подход** стал методологической основой перехода на новые образовательные ориентиры в высшей школе. Понятия «компетенция» и «компетентность» являются основными единицами обновления содержания образования. Компетенции представляют собой сочетание характеристик, относящихся к знанию и его применению, к личностно-профессиональным мотивам, ценностям, навыкам, опыту деятельности.

В современных условиях востребована модель не узкопрофессиональной подготовки выпускника вуза, ориентированная на конкретные объекты и предметы труда, а **модель интегрального типа**. В ней цели, содержание и результаты обучения формулируются в комплексном виде с учетом непрерывных изменений в профессиональной деятельности и направлены на формирование у выпускника вуза широкой **социально-профессиональной компетентности с доминантой творческой активности**.

Социально-психологические исследования в системе образования позволяют отслеживать, оценивать и корректировать как принятые к исполнению учебные планы и программы, так и вновь проектируемые (прогнозные исследования).

В Поволжской государственной социально-гуманитарной академии на факультете психологии с 2000 г. студентам специальностей (направлений) «Психология» и «Педагогика и психология» читается курс «Социальная психология образования». Ранее и с этого времени проведен объемный комплекс исследований, защищены диссертации по этой проблеме, а сам курс является одним из приоритетных направлений научных исследований факультета. Широкая тематика научных исследований также находит отражение в учебном курсе «Социальная психология образования». Оригинальность курса в том, что он принципиально отличается от сходных по названию курсов (Н. И. Шевандрина «Социальная психология в образовании» [8], Е. А. Орловой «Педагогическая социальная психология» [9] и др.), в которых переносятся главным образом общепсихологические и социально-психологические знания в сферу образования. Так, в учебной программе Е. А. Орловой представлены различные аспекты применения социально-психологического знания в педагогическом процессе; в книге Н. И. Шевандрина рассматриваются основные проблемы, концепции и методы социальной психологии применительно к сфере образования.

Образование как социальное явление массового порядка к началу нового века превращается в одну из основных форм жизнедеятельности населения, условие и главную движущую силу процессов экономического, социального, политического и культурного развития. Активное преобразование в соответствующих областях современных знаний и практики сопровождается интенсивными взаимосвязанными процессами социальной дифференциации и интеграции. Достаточно назвать такие отрасли, как философия и социология образования, экономика, политика, психология образования и другие.

Различные территориальные условия социально-экономической жизни России определяют специфику инновационной политики в образовании для различных регионов. Формирование образовательных учреждений нового типа, в том числе негосударственных, также повысили потребность в адекватном научном исследовании новых тенденций в образовании, по возможности, избавления от стихийных моментов в становлении новых образовательных моделей. Решение этих задач связано, прежде всего, с развитием рассматриваемой научной дисциплины – социальной психологии образования [2], опирающейся в большей степени на идеологию социологической социальной психологии [3, 10], когда образование рассматривается как социальный институт с множеством учреждений (школ, вузов и т.д.), а также социальная целевая политика в области образования.



Если обратиться к такой отрасли психологии, как психология образования, то в определении предмета этой науки вместе с проблемами управления процессом обучения обозначены также вопросы взаимоотношений между педагогом и учащимся и между учащимися, т.е. социально-психологические. Однако данным определением не охватывается весь комплекс социально-психологических вопросов, в частности массовые психологические процессы, обусловленные включением учащихся в те или иные педагогические системы, независимо от конкретных ситуаций взаимодействия учащихся и педагогов. Этот весьма близкий к социологическому, но тем не менее социально-психологический аспект практически отсутствует как в теоретических, так и в экспериментальных работах по педагогической психологии. Речь идет о той ветви социальной психологии, которую Т. М. Ньюком называет социологической социальной психологией, в рамках которой последовательно рассматриваются условия среды (социальные институты) и используется соответствующая система категорий (социальные нормы, статус, роли, социальные установки) [10]. Значение этого подхода возрастает сегодня в связи с резким расширением спектра учреждений образования разного типа.

Целью курса «Социальная психология образования» является формирование углубленного практико-ориентированного представления о социально-психологическом подходе к исследованию образования, его целей, содержания и структуры: социальных и психологических факторах развития, организационно-методических средствах субъектного включения учащихся в учебный процесс, социально-психологических характеристиках участников образовательного процесса, особенностях коммуникативного взаимодействия и управления.

Программа изучения дисциплины включает лекционные, практические, семинарские занятия, а также самостоятельную работу студентов. В лекционной части рассматриваются следующие разделы: социально-психологическое исследование целей образования; социально-психологический анализ содержания образования; социально-психологические вопросы организации учебного процесса; социально-психологический анализ актуальных учебно-творческих, профессионально важных качеств учащихся (будущих специалистов) и преподавателей вуза. На практических занятиях студенты знакомятся со спецификой оценки и понимания целей образования субъектами образования и ассоциированными лицами с помощью психолого-диагностического инструментария. В рамках самостоятельной работы студенты разбирают на примере учебных предметов содержание образования (учебный

план, программы) с позиций технократической и гуманитарной целей. В курсе рассматриваются проблемы первичной и вторичной адаптации в системе образования, особенности вертикальной и горизонтальной коммуникаций, социальной перцепции, рефлексии и управления в условиях образования, организационной культуры учреждений образования и специфики малых и больших групп учащихся, социально-психологические вопросы информатизации (компьютеризации), инноваций в образовании и др.

Традиционно целеполагание из учреждения образования вынесено за его пределы; этот процесс составлял прерогативу государства, соответствующего министерства; учащийся находит готовые цели и свои субъектные права может реализовать, либо интернализуя (присваивая) цели, либо достигая их отстраненно, «внешним образом», либо не занимая никакой особой позиции по отношению к ним. Собственно, целевая функция как таковая в этих случаях не представлена. В то же время в групповом сознании учащихся, преподавателей, чиновников, родителей и других ассоциированных участников присутствует и может быть выявлено в актуальном или потенциальном планах определенное множество образовательных целей ожиданий, мотивов, ценностей и т.д. Между целевыми установками различных носителей могут быть разные отношения, вплоть до диссонанса, что, естественно, отражается как на процессах образования, так и на его результатах. Однако эти вопросы никогда не ставились и не решались ни в социальной, ни тем более в педагогической психологии. В «Социальной психологии образования» основные типы образовательных целей исследуются как теоретически, так и эмпирически.

Не менее важным и актуальным является социально-психологический анализ содержания образования. Матричная модель содержания профессиональной подготовки в вузе [2] включает систему взаимосвязей структурных и функциональных компонентов педагогических систем [11]. Исходной единицей, «клеточкой» системы является коммуникация, т.е. социально-психологическое явление. Все разнообразие содержания образования и процедуры его трансформаций, в частности, организация, конструирование, проектирование и рефлексия знания в различных его аспектах, определяются механизмом коммуникации. Объемы, структуры, закономерности нисходящей, горизонтальной и восходящей образовательных коммуникаций в образовательном учреждении составляют отдельный предмет социально-психологического исследования. Остальные исследовательские блоки обычно не вызывают сомнений с точки зрения их предметной принадлежности к сфере социальной психологии: это, в частности, систе-



мы образовательных взаимодействий учащихся и педагогов, а также социально-психологические характеристики студентов, преподавателей, учебных и педагогических коллективов.

Как отмечалось выше, менее традиционен план социально-психологического анализа процессов формирования, становления и развития учебных и профессиональных компетенций, их соотношения во временной динамике, а также проблем индивидуального и группового сознания в учебно-профессиональной деятельности.

Социально-психологическая оценка личности учащихся осуществляется в двух взаимосвязанных планах: с точки зрения психологической особенности этой социальной группы, а также в профессионально-ролевом, ценностном, установочном (имиджевом) и т.п. отношениях.

Заключение

Современная социально-экономическая ситуация в России весьма изменчива, и хотя существует прямая зависимость от этого общего состояния всего образования, тем не менее опыт мировой и отечественной истории показывает наличие единой устойчивой линии развития образования во всех странах. Это – линия трансформации естественной (стихийной) социализации через опыт авторитарных (технократических) образовательных систем в свободно и непрерывно организуемое образовательное пространство как естественной формы жизни общества. При такой ориентировке показателем уровня развития общества являются не столько данные финансового и экономического благополучия, сколько и главным образом спектр и динамика образовательного движения в обществе. Полномасштабное изучение этого движения представляет, на наш взгляд, актуальную задачу социальной психологии образования.

Библиографический список

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М., 1997. 240 с.
2. Акопов Г. В. Социальная психология образования. М., 2000. 296 с.
3. Акопов Г. В. Глобализация и самоопределение личности в современном обществе // Профессиональное и личностное самоопределение молодежи современной России : материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. Самара, 2013. С. 3–8.
4. Варфоломеева Т. П. Учебно-профессиональные установки студентов-психологов в вузовской подготовке. Самара, 2010. 184 с.
5. Чернышова Е. Л. Социально-психологические особенности представлений руководителей и сотрудников различных учреждений о специалисте-психологе : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2005. 24 с.
6. Марголис А. А. Соотношение процессов подготовки психолога и особенностей профессиональной деятельности // Психологическая наука и образование. 2003. № 2. С. 5–10.
7. Рубцов В. В., Марголис А. А. Стратегия развития высшего психологического образования // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 57–63.
8. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании : учеб. пособие. Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. М., 1995. 544 с.
9. Орлова Е. А. Учебная программа дисциплины «Педагогическая социальная психология» // Психология в вузе. 2009. № 5. С. 94–108.
10. Ньюком Т. М. Социально-психологическая теория : интеграция индивидуального и социального подходов // Современная зарубежная социальная психология / под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской. М., 1984. С. 16–31.
11. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990. 119 с.

Relevant Problems of Social Psychology of Education

Garnik V. Akopov

Volga State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara 65/67, M. Gorkogo, Samara, 443099, Russia
E-mail: psy_f@pgsga.ru

Tatyana P. Varfolomeeva

Volga State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara 65/67, M. Gorkogo, Samara, 443099, Russia
E-mail: psy_f@pgsga.ru

Elena L. Chernyshova

Volga State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara 65/67, M. Gorkogo, Samara, 443099, Russia
E-mail: psy_f@pgsga.ru

The article indicated by the actual subject area of scientific knowledge at the intersection of social, developmental and educational psychology. Analyzes the problems and methods of scientific and applied direction. The main object of this study is to group consciousness of students, teachers, workers of the Department of Education and associated with the formation of parties (employers, parents, and others.). A description of the facts, laws governing the formation and development of the educational and professional settings. The subject of the social psychology of education also addresses the psychological characteristics of management and organizational culture of the institution, social role relationships and especially the development of social, personal, educational and professional identity of students at different stages and levels of education. Identified opportunities to institutional and socio-psychological information management in the education system. Provide the training program in social psychology of education

Key words: installation, training installation, professional installation, group consciousness, professional consciousness.



References

1. Andreeva G. M. *Sotsial'naya psikhologiya* (Social psychology). Moscow, 1997. 240 p. (in Russian).
2. Akopov G. V. *Sotsial'naya psikhologiya obrazovaniya* (Educational social psychology). Moscow, 2000. 296 p. (in Russian).
3. Akopov G. V. *Globalizatsiya i samoopredelenie lichnosti v sovremennom obshchestve* (Globalization and self-determination of personality in modern society). *Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie molodezhi sovremennoy Rossii: materialy IV Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* (Professional and personal self-determination of youth in modern Russia: materials of 4th All-Russian scientific and practical conference). Samara, 2013, pp. 3–8 (in Russian).
4. Varfolomeeva T. P. *Uchebno-professional'nye ustanovki studentov-psikhologov v vuzovskoy podgotovke* (Students-psychologists' academic and professional attitudes in university studying). Samara, 2010. 184 p. (in Russian).
5. Chernyshova E. L. *Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti predstavleniy rukovoditeley i sotrudnikov razlichnykh uchrezhdeniy o spetsialiste psikhologe: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* (Social-psychological peculiarities of representations of psychologist by managers and employees in different organizations: autoref. diss. ... cand. of psychology). Samara, 2005. 24 p. (in Russian).
6. Margolis A. A. *Sootnoshenie protsessov podgotovki psikhologa i osobennostey professional'noy deyatel'nosti* (Correlation between processes of psychologist's training and peculiarities of professional activity). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* (Psychological science and education). 2003, no. 2, pp. 5–10 (in Russian).
7. Rubtsov V. V., Margolis A. A. *Strategiya razvitiya vysshego psikhologicheskogo obrazovaniya* (Development of high psychological education strategy). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* (Psychological science and education). 1998, no. 2, pp. 57–63 (in Russian).
8. Shevandrin N. I. *Sotsial'naya psikhologiya v obrazovanii: uchebnoe posobie. Ch. 1. Kontseptual'nye i prikladnye osnovy sotsial'noy psikhologii* (Social psychology at education: the study guide. Part 1. Conceptual and applied elements of social psychology). Moscow, 1995. 544 p. (in Russian).
9. Orlova E. A. *Uchebnaya programma distsipliny «Pedagogicheskaya sotsial'naya psikhologiya»* (Syllabus of discipline «Pedagogical social psychology»). *Psikhologiya v vuze* (Psychology at university). 2009, no. 5, pp. 94–108 (in Russian).
10. N'yukom T. M. *Sotsial'no-psikhologicheskaya teoriya: integratsiya individual'nogo i sotsial'nogo podkhodov* (Social-psychological theory: integration of individual and social approaches). *Sovremennaya zarubezhnaya sotsial'naya psikhologiya* (Modern foreign social psychology). Ed. by G. M. Andreeva, N. N. Bogomolova, L. A. Petrovskaya. Moscow, 1984, pp. 16–31 (in Russian).
11. Kuz'mina N. V. *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya* (Professionalism of teacher's and vocational training master's personality). Moscow, 1990. 119 p. (in Russian).

УДК 159.9:316.6

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И УРОВНЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ПОДРОСТКОВ

В. Домбровскис, С. Гусева, С. Чапулис

Домбровскис Валерий – доктор психологии, доцент, кафедра педагогики и педагогической психологии, Даугавпилсский университет, Латвия

E-mail: valerijs.dombrovskis@du.lv

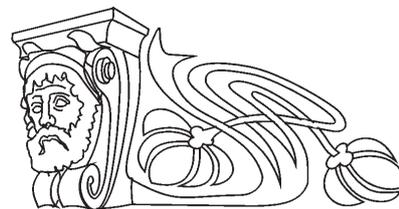
Гусева Светлана – доктор психологии, доцент, кафедра педагогики и педагогической психологии, Даугавпилсский университет, Латвия

E-mail: svetlana.guseva@du.lv

Чапулис Сергей – доктор педагогики, доцент, заведующий кафедрой спорта, Даугавпилсский университет, Латвия

E-mail: sergejs.capuljis@du.lv

Представлены результаты исследования взаимосвязи уровня развития эмоционального интеллекта и уровня учебной мотивации у подростков 14–15 лет ($n = 60$) с применением «Опросника определения коэффициента эмоционального интеллекта» (Р. Бар-Она в адаптации А. С. Петровской); методики «Изучение мотивации обучения подростков на этапе окончания средней



школы» (Н. В. Калининой, М. И. Лукьяновой). Выявлены статистически значимые различия между сферами и шкалами уровня развития эмоционального интеллекта. Статистически значимая корреляция между показателями эмоционального интеллекта и учебной мотивации не зафиксирована. Определены доминирующие сферы развития эмоционального интеллекта и учебной мотивации. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в разработке интервенционных программ развития эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: подросток, уровень учебной мотивации, уровень эмоционального интеллекта.

Введение

В подростковом возрасте происходит активная эмоциональная вербализация в субъект-субъектных отношениях, что является ядром развития эмоционального интеллекта (ЭИ). Недостаточ-



ный опыт, как в общении, так и в переживании эмоций в процессе учебной деятельности приводит к формированию у подростков «эмоционального эталона» взаимодействия с людьми, поэтому может проявиться полярность в развитии ЭИ: при регрессе происходит рассогласованность мотивационной сферы и негативное эмоциональное отношение к себе и окружающим, а прогресс стимулирует познавательную активность и способствует успешной самореализации в учебной деятельности, адекватному осознанию, принятию и регулированию эмоциональных состояний. Подростковый возраст требует адекватного психологического сопровождения, коррекции стратегий поведения и просоциального развития. Таким образом, изучение взаимосвязи ЭИ и учебной мотивации (УМ) позволит определить степень осознания значимости знаний и роли сотрудничества на данном этапе развития подростка, что даёт возможность разработать интервенционную программу развития эмоционального интеллекта.

Теоретический анализ проблемы

Интерес к изучению эмоционального интеллекта возник на рубеже XX–XXI вв. Это связано с повторяющейся эмоциональной нестабильностью (раздражительностью, тревожностью, неудовлетворённостью профессией) в субъект-субъектных отношениях в различных сферах деятельности. Во избежание деструктивных конфликтных ситуаций и дистресса необходимо развивать ЭИ, об этом заботясь заранее. Возможности его развития рассматриваются в отличающихся друг от друга моделях: он определяется как способность воспринимать, понимать, использовать эмоции и управлять ими для облегчения мышления [1]; эмоциональный интеллект – это совокупность эмоциональных и социальных компетенций, которые способствуют управленческой деятельности и лидерству [2]; эмоциональный интеллект представлен как массив взаимосвязанных эмоциональных и социальных компетенций, навыков и моделей поведения, которые влияют на интеллектуальное поведение [3].

В исследованиях в области эмоционального интеллекта констатируется воздействующий потенциал их теорий на академические успехи учащихся; выделяются две перспективы развития: 1) ЭИ – это становление эмоциональных компетенций как неотъемлемая часть познания; 2) эмоциональный интеллект является совокупностью некогнитивных способов поведения. Утверждается, что ЭИ даёт более точный прогноз успешности, чем коэффициент интеллекта (IQ). Независимо от развития умственных способностей успешность индивида опосре-

дуется умением передать собственные мысли и способностью общения со сверстниками [3]. Необходимо подчеркнуть, что школа является ответственной за реализацию программ улучшения социальных и эмоциональных компетенций, способствующих развитию академической успешности учащихся [4].

Процесс активного познания вызывает различные эмоциональные переживания, которые формируют разнополярные стенические и астенические эмоциональные состояния, они влияют на продуктивность и интенсивность мыслительного процесса и на эффективность освоения реальности, что нередко сопровождается проблемами в субъект-субъектных отношениях, которые демотивируют учащихся.

Как отмечает Р. Бар-Он [5], одной из составляющих новой парадигмы многофакторной модели ЭИ являются мотивационные факторы, именно мотивы будут стимулировать жизненную целенаправленность.

Выборка, методики и методы исследования

В исследовании принимали участие 60 детей подросткового возраста 14–15 лет (30 мальчиков и 30 девочек), проживающих в Латгальском регионе Латвии, различного социального и материального статуса, этнической принадлежности и уровня успеваемости.

Для получения данных использовался «Опросник определения уровней коэффициента эмоционального интеллекта» Р. Бар-Она (EQ-i), адаптирован А. С. Петровской [6], состоящий из 133 утверждений, объединённых в пять сфер, разделённых на пятнадцать шкал следующим образом: интраперсональная сфера включает самоуважение, эмоциональное самосознание, асертивность, независимость и самоактуализацию; интерперсональная сфера – эмпатию, социальную ответственность и межличностные отношения; сфера адаптивности – способность к решению проблем, реалистичность и гибкость; сфера управления стрессом – толерантность к стрессу и контроль импульсивности; сфера общего настроения – удовлетворённость жизнью (счастье) и оптимизм. Общий коэффициент эмоционального интеллекта разделён на семь уровней: очень высокий, очень хорошо развитый, хорошо развитый, среднеадекватный, низкий, очень низкий и чрезмерно низкий.

Для определения уровня учебной мотивации применялась методика Н. В. Калининой и М. И. Лукьяновой «Изучение мотивации подростков на этапе окончания средней школы» [7]. Опросник разделён на шесть содержательных блоков «показателей мотивации», диагностирующий следующие мотивы: У – учебный мотив; С – социальный мотив; П – позиционный мо-



тив; О – оценочный мотив; И – игровой мотив; В – внешний мотив. Для первых трёх блоков показателей мотивов определяются пять уровней учебной мотивации: I – очень высокий уровень; II – высокий уровень; III – нормальный (средний) уровень; IV – пониженный уровень; V – низкий уровень. Для IV–VI блоков показателей варианты ответов предлагается оценивать с помощью полярной шкалы измерения в баллах +5 и –5. Обработка полученных данных производится в соответствии с предложенным алгоритмом.

Результаты исследования, их обсуждение

Согласно полученным данным, после проведения EQ-i у 73% подростков констатирован среднеадекватный уровень ЭИ, у 23% – низкий уровень и у 4% подростков выявлен очень низкий уровень. Статистический анализ не выявил значимых гендерных различий в развитии ЭИ ($t_{emp} = -0,741, p < 0,05$) в условиях нормального распределения ($Z = 0,659, p > 0,05$).

Были подвергнуты статистическому анализу данные сфер и шкал ЭИ; значимые положительные корреляции выявлены между общим настроением и внутриличностной сферой ($r = 0,666, p < 0,01$), а также между шкалами: «независимость» (интраперсональная сфера) и «гибкость» (сфера адаптивности) ($r = 0,398, p < 0,05$), «удовлетворённость жизнью» (сфера общего настроения) и «ассертивность» (интраперсональная сфера) ($r = 0,491, p < 0,01$).

Согласно полученным данным, доминирует сфера общего настроения (удовлетворённость жизнью и оптимизм). Констатировано позитивное отношение к повседневности, что является основным мотивирующим фактором жизнедеятельности. Согласно Бар-Он [5], в данном случае могут продуктивно работать интервенционные программы по развитию когнитивных способностей и эмоционального самосознания, в свою очередь, это положительно опосредует поисковую активность личностного и социального «Я», что является основной движущей силой процесса социализации в этом возрасте.

Низкий результат в сфере адаптивности: у части подростков зафиксированы решение проблем через вербальную и физическую агрессию, эмоциональная импульсивность и отсутствие вдохновения, что может сказаться на развитии решимости и целенаправленности.

Исследование уровней учебной мотивации и доминирующих мотивов показало наличие среднего уровня (III) у 57% подростков, у 30% подростков – высокий (II) уровень, у 13% подростков – пониженный (IV) уровень.

Наиболее выражен (27%) позиционный мотив (II), что подтверждает наличие познавательной активности и положительного отно-

шения к учёбе: на втором месте (23%) игровой мотив (И), это указывает на желание достичь успеха, реализовать идеи; на третьем месте (17%) оценочный мотив (О), подтверждающий ориентацию на желание достичь результата без дальнейшего самосовершенствования. На четвёртом месте (13%) – внешний мотив (В), свидетельствующий о стремлении не допускать неудачи в учебных действиях и его преобладании над стремлением к достижению успехов, об отсутствии поведенческой активности при реализации учебных мотивов. Только на пятом месте (11%) учебный мотив (У), подтверждающий активность в реализации учебных целей в собственном поведении; на шестом месте (9%) социальный мотив (С), что свидетельствует об ориентации на коммуникацию и желание выразить свою индивидуальность.

Полученные данные свидетельствуют, что большинство респондентов мотивированы на учёбу, однако на среднем уровне. Можно утверждать, что у 13% подростков с пониженным уровнем учебной мотивации (УМ) происходит «внутреннее отчуждение от школы».

Статистический анализ не выявил значимых гендерных различий в уровнях учебной мотивации ($t_{emp} = 0,084, p < 0,05$) в условиях нормального распределения ($Z = 0,644, p > 0,05$). Таким образом, констатировано идентичное её проявление у подростков мужского и женского пола.

Подвергнув статистической обработке результаты эмоционального интеллекта и учебной мотивации подростков, констатировано отсутствие значимой корреляции ($r = 0,204, p > 0,05$).

Заключение

Установлено, что при наличии признаков различий уровень развития эмоционального интеллекта у подростков идентичен. Опросник позволяет определить его уровень, а также выявить сильные и слабые стороны развития личности подростка для последующей интервенционной работы с целью улучшения их социальных и эмоциональных компетенций, которые играют важную роль в познавательной активности и способствуют развитию взаимодействия.

Поскольку целью данного исследования не являлось изучение эффективности деятельности образовательного учреждения, не изучалось соотношение между успеваемостью, способом выполнения работ и уровнем эмоционального интеллекта, не анализировалась способность учителей поддерживать эмоциональную стабильность подростков на протяжении всего образовательного процесса – данные аспекты требуют дальнейшего детального изучения.



Библиографический список

1. Mayer J., Savoley P., Caruso D. Emotional intelligence : Theory, findings and implications // Psychological Inquiry. 2004. Vol. 15, № 3. P. 197–215.
2. Goleman D. Emotional Intelligence: Issues on paradigm building // The emotionally intelligence workplace / eds. C. Cherniss, D. Goleman. San-Francisco, 2000. P. 13–26.
3. Bar-On R. Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory (EQ-i) // Handbook of emotional intelligence : Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace / eds. R. Bar-On, J. D. A. Parker. San-Francisco, 2000. P. 363–388.
4. Selars M. Intelligence for the 21st century : a discussion of intrapersonal and emotional intelligences // The International Journal of Learning. 2008. Vol. 15, № 2. P. 79–87.
5. Bar-On R. How important is it to educate people to be emotionally intelligent, and can it be done? Educating people to be emotionally intelligent / eds. R. Bar-On, J. G. Maree, M. J. Elias. Westport, 2007. P. 1–14.
6. Петровская А. С. Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2007. 27 с.
7. Лукьянова М. И., Калинина Н. В. Психолого-педагогические показатели деятельности школы : критерии и диагностика. М., 2004. 208 с.

The Correlation between Emotional Intelligence and Learning Motivation of Adolescent

Valerijs Dombrovskis

Daugavpils University, Latvia
13, Vienibas, Daugavpils, LV-5401, Latvia
E-mail: valerijs.dombrovskis@du.lv

Svetlana Guseva

Daugavpils University, Latvia
13, Vienibas, Daugavpils, LV-5401, Latvia
E-mail: svetlana.guseva@du.lv

Sergeys Chapulis

Daugavpils University, Latvia
13, Vienibas, Daugavpils, LV-5401, Latvia
E-mail: sergejs.capulis@du.lv

The research results of correlation between the level of 14–15-year-old adolescents' ($n = 60$) emotional intelligence (EI) and the level of learning motivation (LM) are presented. The following methods

were used: Reuven Bar-On's Emotional Quotient Inventory (adapted A. S. Petrovskaya); Inventory «Study of adolescents' learning motivation during the period of graduation from secondary school» (N. V. Kalinina, M. I. Lukyanova). Significant correlations between factorial clusters of EI and their inner scales were revealed. Statistically significant correlation between EI indicators and LM development levels was not recorded. As well as statistically significant gender differences at the levels of EI and LM were not established. The most and least developed factorial clusters of EI and predominant motives of LM were determined. The applied aspect of the problem under study might be implemented in the elaboration of intervention programs of EI development.

Key words: adolescent, level of emotional intelligence, level of learning motivation.

References

1. Mayer J., Savoley P., Caruso D. *Emotional intelligence: theory, findings and implications*. Psychological Inquiry, 2004, vol. 15, no. 3, pp. 197–215.
2. Goleman D. Emotional Intelligence: Issues on paradigm building. *The Emotionally Intelligence Workplace*. Ed. by C. Cherniss, D. Goleman. San-Francisco, 2000, pp. 13–26.
3. Bar-On R. Emotional and social intelligence: insights from the emotional quotient inventory (EQ-i). *Handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. Eds. R. Bar-On, J. D. A. Parker. San-Francisco, 2000, pp. 363–388.
4. Selars M. *Intelligence for the 21st century: a discussion of intrapersonal and emotional intelligences*. The International J. of Learning, 2008, vol. 15, no. 2, pp. 79–87.
5. Bar-On R. How important is it to educate people to be emotionally intelligent, and can it be done? *Educating people to be emotionally intelligent*. Eds. R. Bar-On, J. G. Maree, M. J. Elias. Westport, 2007, pp. 1–14.
6. Petrovskaya A. S. *Emotsional'nyy intellekt kak determinanta rezul'tativnykh parametrov i protsessual'nykh kharakteristik upravlencheskoy deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk* (Emotional intelligence as the determinant of productive parameters and procedural characteristics of management activities: autoref. diss. ... cand. of psychology). Yaroslavl, 2007. 27 p. (in Russian).
7. Luk'yanova M. I., Kalinina N. V. *Psikhologo-pedagogicheskie pokazateli deyatel'nosti shkoly: kriterii i diagnostika* (Psychological and pedagogical indicators of school performance: criteria and diagnostics). Moscow, 2004. 208 p. (in Russian).



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

УДК 155.99

ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ

В. И. Панов

Панов Виктор Иванович – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией, Психологический институт РАО, Москва, Россия
E-mail: ecovip@mail.ru

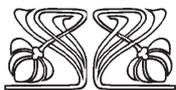
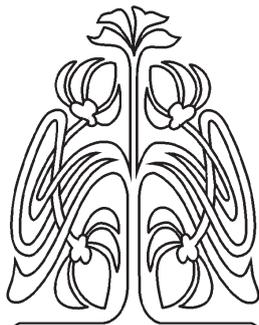
Эмпирическая обусловленность эволюции человеческого мышления приводит к тому, что при изучении психики предметом ее исследования становится феноменологическая данность психических процессов, состояний и т.п., в то время как процессуальная сторона психики, порождающая психические процессы, состояния и т.п., в предмет исследования не попадает. Ставится проблема: какими должны быть методологические предпосылки, которые позволяли бы строить изучение разных психических феноменов с единых методологических позиций – как разных проявлений единой по своей природе психики. В качестве решения этой проблемы предлагается использовать основные положения экопсихологического подхода к развитию психики: психика как форма бытия, отношение «человек – среда (внешняя, внутренняя)» и типы взаимодействия между компонентами этого отношения. В этом контексте рассмотрены гносеологическая и онтологическая парадигмы изучения психики. Описаны стадии становления субъектности в континууме «активность – деятельность» (на примере двигательной активности детей дошкольного возраста).

Ключевые слова: процесс порождения, психические феномены, методологические предпосылки, экопсихологический подход, экопсихологические взаимодействия, становление субъектности.

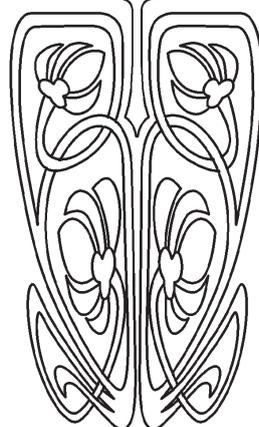
Методологические барьеры в изучении психики

Изучение психики и ее экспликация в качестве объекта и предмета исследования неизбежно сталкиваются с такой фундаментальной особенностью психического, которая выражается в том, что, как отмечает А. И. Миракян [1], исследователь психики имеет дело с ее проявлениями, т.е. с феноменологической данностью продуктов психического процесса, в то время как сам психический процесс порождения этих продуктов остается скрытым от наблюдения. И более того – вследствие эмпирических предпосылок эволюции человеческого мышления оно способно осмысливать психику только опосредованно – через продукты психического процесса, а сам процесс остается за пределами логико-понятийной структуры человеческого мышления.

Дело в том, что глубинной основой, психологической предпосылкой и необходимым условием формирования мышления, в том числе и исследовательского, выступают практические (эмпирические) действия человека с вещными (предметными) свойствами и отношениями окружающего мира [1], поэтому, во-первых, психика предстает перед нами не в непосредственной данности, а в виде своего продукта (результата) – феноменологической данности



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





процессов, состояний, особенностей поведения и т.п. психических феноменов. Но, как известно из диалектики, «процесс в продукте умирает» и потому этот процесс можно представить только ретроспективно, восстанавливая его по феноменологически представленным особенностям этого продукта, но не по тем, которые присущи ему по его природе.

Во-вторых, по этой же причине эмпирической обусловленности психические явления предстают перед нами не в непосредственной форме, а наполненными предметным содержанием, подлежащим восприятию, осмыслению, переживанию и обеспечивающим адаптацию, регуляцию и другие жизненные функции субъекта психической активности, поэтому процесс, порождающий психические явления, предстает перед глазами исследователя не в непосредственном виде, а опосредованным его предметным (объектным) содержанием. Действительно, психология занимается изучением процессов восприятия «формы», «движения», «цвета» и т.п., психических состояний «утомляемости», «страха» и т.п., обусловленности психических процессов разными средовыми факторами и т.д.

Третьим следствием эмпирической обусловленности психических проявлений является аналитичность господствующего ныне естественно-научного способа мышления. Опираясь на абстрагированные друг от друга и от процесса их порождения психические образы, представления, понятия, этот способ мышления вынуждает исследователя строить изучение психики как развитие разных ее сфер, процессов, функций и т.п. (мышления, общения, речи и т.д.). Причем вследствие различия в теоретических и эмпирических предпосылках эти разные проявления единой по своей природе психики исследуются логически обособленно друг от друга, как различные психические реальности. Так, психическая активность рассматривается преимущественно как активность уже определенного вида: физиологическая, двигательная (моторная), речевая, социальная, интеллектуальная и т.д., т.е. как активность уже обретшая актуальную форму своего психического выражения в виде тех или иных действий, той или иной деятельности. Понятие же деятельности используется либо в качестве исходной методологической посылки [2, 3], либо как субъектная деятельность [4], либо как характеристика конкретных особенностей личностного развития в определенных социальных условиях [5], т.е. опять же как психическая активность в развитой форме своего проявления, но фиксированная как разные виды психической реальности.

Более того, базовые для отечественной психологии понятия «активность», «деятельность», их «субъект» в методологическом плане

используются в качестве исходных оснований для построения *разных* концептуальных версий развития психики как единого целого.

Таким образом, когда мы пытаемся в качестве предмета исследования представить процессуальную сторону психического, то она предстает перед нами сквозь призму эмпиричности и предметной опосредованности самого способа исследовательского мышления, т.е. исходя из продуктивной, феноменологической стороны психики, а не ее собственной процессуальности как единого по своей природе явления, реализующего по этой причине единые для разных психических явлений принципы.

Конечно, здесь напрашивается возражение, что проведено множество исследований именно процессов и процессуальных механизмов самых разных психических явлений. Отвечая на это возражение, необходимо обратиться к пониманию понятий «процесс» и «процессуальность». Дело в том, что логика полагания «процессуальности» психического в качестве предмета исследования строится, как известно, на понятиях (категориях) пространства и времени. Это означает, что исследовательское мышление, образно выражаясь, «мыслит» категориями и понятиями «пространства–времени». По тем же причинам наше (человеческое) мышление осмысливает такие явления, как «изменение», «время», «динамичность», «процесс», «процессуальность», представляя и описывая их с помощью пространственных представлений, понятий и отношений, т.е. опосредуя «время» и его «изменение» *пространственными представлениями и отношениями*. Вспомним тот же метод срезов, декартову систему координат (возможны и другие аргументы). Если попытаться мысленно представить длительность, т.е. некоторый промежуток времени, «течение времени», мы невольно обращаемся к пространственным образам, иначе говоря, человеческое мышление описывает «время» опять же не в непосредственной его данности (реальности), а опосредуя (и, значит, подменяя) его человеческими пространственными представлениями и отношениями. В силу данной особенности человеческого мышления мы определяем «процесс» и «развитие» психики в пространственно опосредованной форме.

Но пространственность окружающего мира суть тоже продукт психического отражения, причем в разных формах его опосредования. В частности, речь идет о том, что в психологических исследованиях (в других науках, кстати, тоже) «пространство» как исходная категория научно-психологического исследовательского мышления имеет разный смысл, разный характер [6]. Так, в рамках классической психологии (структурализма В. Вундта и др.) постулируется абсолютный характер пространства (независи-



мость его свойств от объектов его заполняющих); в гештальтпсихологии – относительный характер пространства (зависимость его свойств от объектов его заполняющих); в экологическом подходе к восприятию Дж. Гибсона [7] – непосредственная данность окружающего пространства как среды обитания (зависимость его воспринимаемых свойств от способа жизнедеятельности субъекта восприятия); в концепции оперативности психического отражения Д. А. Ошанина [8] пространственность объекта восприятия непосредственным образом зависит от предметного действия, в рамках которого осуществляется акт восприятия данного объекта (так называемая функциональная деформация пространственных свойств объекта восприятия); в трансцендентальной психологии восприятия А. И. Миракяна [1, 9] пространственность окружающего мира порождается в непосредственном акте восприятия и обусловлена не только задачей действия, но структурно-процессуальной анизотропностью самой отражательной системы, вследствие чего необходимым условием и принципом порождения пространственности является анизотропное искажение принимаемых воздействий. В итоге становится понятно, что «процессуальность» психического как объект и предмет исследования непосредственным образом зависит от того, какой смысл вкладывает исследователь (его мышление) в понятие пространственности окружающего мира и, в конечном счете, в понятие пространства как категории исследовательского мышления [6].

И здесь мы сталкиваемся с особым методологическим статусом психологии, отличающей ее от других естественных наук. Он определяется тем, что в психологии психика выступает одновременно как объект исследования и как средство (способ мышления) исследования ее самой же, т.е. имеет место совпадение психики как объекта и как средства ее исследования [1, 10, 11]. Ф. Т. Михайлов [11] называл это парадоксом Мюнхгаузена, который пытался вытащить себя из болота за свои волосы. Именно по этой причине психика в качестве предмета исследования всегда опосредована и ограничена не только своей феноменальной стороной («процесс в продукте умирает» и потому не представлен), своей опредмеченностью вещными отношениями внешнего мира, но также и *тем способом мышления* (а это тоже продуктивное, феноменальное проявление психики), посредством которого осуществляется экспликация психики в качестве объекта и предмета исследования.

Надо признать, что в научной психологии мы изучаем не психику в непосредственной форме ее существования, а именно разнообразные ее проявления (частичные феномены), в которые она «облачена» в зависимости от способа полагания,

присущего тому или иному способу исследовательского мышления (как модница облакает себя всякий раз в разные одежды). И в зависимости от особенностей исследовательского мышления мы будем фиксировать психику (в качестве объекта и предмета исследования), «облаченную в одежду» тех или иных своих феноменальных проявлений, но не собственно психику как таковую, которая, проявляясь в каждом из своих феноменов, тем не менее не сводится ни к одному из них. Вследствие этого традиционным предметом изучения психологии выступают психические процессы, психические состояния, индивидуальное и групповое сознание и т.п. психические феномены, логически обособленные друг от друга и подменяющие собой психику как единое по своей природе явление.

Отсюда возникает проблема: какими должны быть методологические предпосылки, которые позволяли бы построить изучение разных психических феноменов с единых методологических позиций – как разных проявлений единой по своей природе психики. В качестве одного из вариантов решения этой проблемы предлагается использовать основные положения экопсихологического подхода к развитию психики.

Основные позиции экопсихологического подхода к развитию психики

Согласно исследованиям, проведенным в лаборатории экопсихологии развития Психологического института РАО, суть экопсихологического подхода к развитию психики заключается в следующих позициях [6, 12, 13].

Психика рассматривается как особая форма бытия, поэтому она характеризуется изначально присущей ей субстанциональностью, т.е. имеет в самой себе источник саморазвития, который при наличии определенных условий (взаимодействия с окружающей средой) проявляется в разных видах психической активности, опосредующих взаимодействия индивида (как субъекта психики) с окружающей средой (восприятия, реагирования, поведения, деятельности и др.).

Развитие психики как формы бытия происходит как процесс становления конкретных форм ее проявления и развития (в виде психических процессов, психических состояний, сознания), которые обеспечивают (опосредуют) взаимодействие их субъекта с окружающей средой в виде поведения, деятельности и т.п. видов психической активности, каждая из которых неизбежно проходит стадии (по)рождения, развития и умирания (перехода в иную форму бытия).

Обретение психикой актуальной формы существования в виде разных видов психической активности и разных уровней ее реализации (психических процессов, состояний и сознания)



происходит как порождающий процесс перехода психики из «бытия в возможности» в «бытие в действительности» (по Аристотелю) посредством взаимодействия человека с внешней (окружающей) и внутренней (ментальной) средой. Тем самым в рамках экопсихологического подхода происходит расширение понимания психики как объекта и предмета исследования: психика предстает в трех разных формах существования:

– в установившейся форме как атрибут человека или животного;

– в опредмеченной форме как антропогенное свойство окружающей среды, отчужденное от создавшего его человека;

– в становящейся форме как переход психики из «бытия в возможности» в «бытие в действительности», онтологическим субъектом такого перехода выступает становление системы «человек (индивидуум) – окружающая среда».

При этом психика проявляет себя, обретает форму актуального существования в виде психической активности:

разной модальности (двигательной, ориентировочной, эмоциональной, коммуникативной, речевой, исследовательской, познавательной, трудовой и т.д.);

разного предметного содержания (субъективно отраженные пространственные отношения или же межличностные и т.д.);

разной степени развития субъектности (от субъекта восприятия и субъекта подражания до субъекта действия с интериоризованной и/или экстериоризованной функцией произвольной регуляции своих действий).

Исходя из этого, в качестве методологического основания экопсихологического подхода к развитию психики выступают системное отношение «человек – среда (внешняя, внутренняя)» и типы взаимодействия между компонентами этого отношения. Под типами взаимодействия имеются в виду отношения, обусловленные ролевой позицией каждого из его компонентов: объект-объектные, субъект-объектные и объект-субъектные (с расширением «квази»: квазиобъект-субъектные и т.п.), а также субъектно-субъектные, состоящие, в свою очередь, из субъект-обособленных, субъект-совместных и субъект-порождающих [12–15].

Речь идет о шести базовых типах, потому что взаимодействия в системе «человек – природная среда» могут быть представлены и другими типами, производными от указанных шести базовых. Например, когда лес (природная среда) оказывает активное психологическое воздействие на человека, принимающего это воздействие, то речь должна идти о «квазиобъект – квазисубъектном» взаимодействии между человеком и природной средой, так как лес выполняет квазисубъектную роль, а человек – квазиобъектную.

Первоначально указанные базовые типы взаимодействия были обнаружены нами на материале экопсихологического анализа взаимодействий между компонентами системы «человек – природная среда», вследствие чего они получили название «экопсихологические взаимодействия». Но затем стало понятно, что эти типы взаимодействия имеют универсальный (можно сказать, «топологический») характер, т.е. не зависят от предметного содержания и вида среды, и потому данная типология взаимодействий вполне применима для анализа взаимодействия человека с разными видами окружающей среды, т.е. для разных отношений «человек – окружающая среда» [13, 15], в том числе для анализа коммуникативных взаимодействий в межвидовой группе «человек – домашняя собака» [16].

Указанные типы экопсихологических взаимодействий могут быть применены для анализа коммуникативного взаимодействия в ситуациях профессионального общения:

1) объект-объектный тип: взаимодействие в системе «чиновник–клиент» имеет сугубо абстрактный и формальный характер и характеризуется безразлично пассивной позицией каждого из участников и в этом смысле объектностью с обеих сторон;

2) объект-субъектный тип: чиновник занимает пассивную позицию при обсуждении дела клиента и, по сути, подчиняется тем требованиям, которые предъявляет к нему клиент;

3) субъект-объектный тип, когда, напротив, чиновник активно воздействует на клиента, занимающего позицию объекта, пассивно или подчиняющегося этому воздействию со стороны чиновника;

4) субъект-субъектный, когда компоненты системы «чиновник–клиент» активно взаимодействуют друг с другом; это взаимодействие может происходить в трех вариантах, сосуществующих и сменяющих друг друга или же, напротив, исключающих друг друга:

а) субъект-обособленный, когда и чиновник, и клиент занимают активную позицию, пытаются убедить другого в необходимом ему решении проблемного вопроса, но при этом не учитывая и не принимая во внимание мнение (субъектность) другой стороны, вследствие чего диалог между ними оказывается невозможным, каждый в споре остается «при своем», поэтому собственно взаимодействия между ними не получается;

б) субъект-совместный, когда взаимодействие между чиновником и клиентом имеет характер конструктивного диалога и, в этом смысле, совместного действия. Взаимодействие носит характер «встречи и диалога с Другим», подчиненных совместному достижению какой-либо цели, выполнению общей задачи и т. д.



Субъектное воздействие одного субъекта на другого в системе «чиновник–клиент» строится здесь с учетом субъектных особенностей этого другого субъекта (ценностей, установок, способностей действия и т.п.), однако подобный учет интересов другого не предполагает и не требует изменения субъектности каждой из сторон;

в) субъект-порождающий, когда взаимодействие в системе «чиновник–клиент» имеет совместно распределенный характер, в ходе которого происходит взаимное изменение исходной позиции каждого из участников диалога, подчиненное нахождению приемлемого для обеих сторон решения вопроса. Важно отметить, что порождение субъектности здесь проходит несколько этапов, важнейшими из которых являются порождение субъектности единого (совокупного) субъекта совместно распределенного действия, а затем и порождение обновленной субъектности каждого из его сосубъектов после освоения и выполнения этого совместного действия.

Исходя из вышесказанного, определение предмета эколого-психологического исследования требует предварительного определения вида и типа взаимодействия, с помощью которого конкретизируется отношение «человек – окружающая среда», подлежащее изучению в данном исследовании, а также определения того, как экопсихологические взаимодействия в этом исследовании будут рассматриваться нами: а) либо в качестве предмета изучения [12]; б) либо в качестве теоретического конструкта (инструмента) для изучения конкретных взаимодействий, например, межличностных отношений в студенческой группе [17]; в) или же в качестве предпосылки для формирования методологической позиции исследования.

В последнем случае речь идет о том, что существует методологическая альтернатива: выбор гносеологической парадигмы исследования или же онтологической.

В основе первой лежит субъект-объектный способ рассуждений, в соответствии с которым «человек» и «окружающая среда» как компоненты отношения «человек – окружающая среда» изначально противостоят друг другу и описываются через гносеологически заданную определенность своих свойств и такую же определенность типа взаимодействия с другим компонентом указанного отношения [1, 12]. При этом «человек» по отношению к «окружающей среде» может занимать как «субъектную» (активную) позицию, так и «объектную» (реактивную, пассивную) позицию. Аналогично и «окружающая среда» может рассматриваться нами как в «объектной» позиции, когда она принимает воздействие со стороны «человека-субъекта», так и в «субъектной (или квазисубъектной)» позиции,

когда она активно воздействует на человека, пассивно принимающего и реагирующего на это воздействие и потому занимающего «объектную» позицию при таком виде взаимодействия. Применяя гносеологическую парадигму рассуждений к взаимодействиям между компонентами отношения «человек – окружающая среда», мы фиксируем эти взаимодействия в познавательной форме, абстрагирующей их от реальности их существования, в том числе их динамики в конкретных актах взаимодействия.

Гносеологическая парадигма неизбежно приводит к дискурсивному, аналитическому расчленению отношения «человек – окружающая среда» на три отдельные его составляющие и их противопоставлению друг другу, а именно на:

а) представления о «человеке» (как индивиде или группе, или общности, или человечестве в целом) как субъекте психической активности (или пассивности);

б) заданность вида и свойств окружающей среды (природной, информационной, образовательной и т.д.), причем это могут быть как собственные свойства конкретной окружающей среды, так и антропогенные, приписываемые ей человеком либо представляющие собой результат преобразующей деятельности человека;

в) заданность определенного типа взаимодействия между «человеком» и «средой» (объект-объектный, субъект-объектный и т.п.).

Именно такой аналитический способ построения предмета эколого-психологических исследований, характерный для гносеологической парадигмы, привел к возникновению известных направлений экологической психологии:

психологическая экология: «человек – физико-химические свойства внешней среды» при объект-объектном типе взаимодействия (основной конструкт – «механизм»);

экологический подход к восприятию Дж. Гибсона: «индивидуум как субъект восприятия – среда обитания как объект восприятия» при субъект-объектном типе взаимодействия;

психология окружающей среды (инвайронментальная психология): «человек – пространственная среда», «учащийся – образовательная среда», «индивид – профессиональная среда», где взаимодействия могут иметь противоположный вектор направленности, т.е. как «объект-субъектный, так и «субъект-объектный»;

психология глобальных изменений: «человек как субъект восприятия и мышления – глобальные изменения состояния планеты» при субъект-объектном типе взаимодействия;

психология экологического сознания: «человек – природная среда (мир природы)», где в основе антропоцентрического типа экологического сознания лежит «субъект-объектный» тип



взаимодействия, а в основе эоцентрического сознания лежит «субъект-субъектный» тип взаимодействия, когда «мир природы» и «природные объекты», представляющие «природную среду», субъективируются человеком, т.е. наделяются способностью выполнять субъектные функции [18]. Поскольку речь здесь идет о коэволюционном развитии человечества и природы, то в нашей терминологии это скорее «субъект-совместный» тип взаимодействия человека с миром природы. Основной конструкт психологии экологического сознания – «организм», причем человек представляется как «организм», включенный в биосферу в качестве «организма» более высокого порядка, а та – как часть «организма» планеты.

Существенно важно, что атрибут психики в рамках гносеологического подхода – это познание (гнозис). В рамках онтологической парадигмы атрибут психики – это становление, т.е. порождение действительной формы своего существования, поэтому она рассматривается не как качество или функция человека, а как явление, обретающее свое бытие в процессе и посредством взаимодействия «человека» или шире – «живого существа» («индивидуума») с «окружающей средой». Экопсихологические взаимодействия рассматриваются здесь не как характеристика отношения «человек – окружающая среда», а как условия и даже предпосылка перехода на следующий этап становления системы «человек – окружающая среда». Причем система «человек – окружающая среда», осуществляя со-бытие «человека» и «окружающей среды», сама обретает статус становящегося события, т.е. обретающего реальность своего существования. Такой событийный статус системы «человек – окружающая среда» означает её превращение в совокупный онтологический субъект порождения психических новообразований в процессе и посредством взаимодействия «человека» («индивидуума») с «окружающей средой» как сосубъектов этого взаимодействия.

Поэтому в онтологической парадигме экспликация психики в качестве объекта и предмета исследования требует принятия и понимания того, что в реальных условиях взаимодействие человека с жизненной средой не сводится только к одному из возможных типов взаимодействия: объект-субъектному, субъект-совместному и др. Напротив, в ходе становления системы «человек – окружающая среда» взаимодействия между ее компонентами претерпевают определенные изменения. В частности, «окружающая среда» из объекта восприятия постепенно превращается в объект преобразования человеком и тем самым в условие и средство развития субъектности человека как компонента данной становящейся системы «человек – окружающая

среда». Это означает, что в актуальном генезе взаимодействие человека с окружающей средой начинается с объект-объектного типа взаимодействия, когда её физико-химические свойства выступают агентами внешнего воздействия на органы чувств, вызывающими те или иные ощущения как первичную форму порождения психической реальности.

По мере развития субъектности индивида как способности быть субъектом психической активности (и деятельности как высшей ее формы) предметы и люди внешней среды постепенно становятся объектом целенаправленной активности со стороны данного индивида. Соответственно, тип взаимодействия меняется на субъект-объектный или субъект-субъектный в виде субъект-обособленного и, возможно, субъект-порождающего, переходящего в итоге в субъект-совместный. Это подтверждается, в частности, тем, что овладение культурно-историческими способами человеческой деятельности индивидом происходит, как известно, посредством совместно-распределенной деятельности между ним и другим/другими индивидом/индивидами [19], для которой, по нашей терминологии, характерен субъект-порождающий тип взаимодействия. Из этого следует, что при онтологическом подходе типы взаимодействия между «человеком» и «жизненной средой» должны рассматриваться не по отдельности, а в целостном единстве – как динамическая система взаимодействий человека с жизненной средой, т.е. как система экопсихологических взаимодействий.

Исходя из вышеизложенного, мы полагаем, что экопсихологический подход к развитию психики позволяет изучать разные виды психической реальности, порождаемые при разных типах средового и группового взаимодействия, с позиции единых методологических оснований, несмотря на различие в предметном содержании этих видов психической реальности. Однако при этом встает вопрос о способности индивида становиться и быть субъектом взаимодействия в системе «индивид – окружающая среда». Для этого приведем данные, полученные нами при изучении соотношения понятий «активность», «деятельность», «субъект» на примере становления субъектности у детей старшего дошкольного возраста при овладении двигательными действиями.

Становление субъектности в континууме «активность – деятельность»

Экопсихологический подход к развитию психики базируется на том, что генетически исходной для психического развития человека является неосознаваемая потребность в психической активности вообще, которая



проявляется в разных формах (двигательной, интеллектуальной, речевой, коммуникативной, профессиональной и т.д.) и разных взаимодействиях с окружающей (природной, социальной) средой, поэтому, в отличие от деятельностного подхода, мы предлагаем подойти к проблеме развития субъектности «с другого конца», т.е. не со стороны известных свойств и качеств субъекта того или иного действия в развитой или развивающейся форме, а со стороны потребности человека в реализации своей природной психической активности в виде активности конкретного вида, которая лишь по мере развития обретает форму способности индивида быть субъектом соответствующих действий и деятельности.

С этой точки зрения необходимым условием общего психического развития индивида на разных этапах его онтогенеза будет его превращение из субъекта спонтанной психической активности (коммуникативной, учебной, профессиональной) в субъекта целенаправленных и произвольно регулируемых действий и соответствующей деятельности соответствующего вида как системы подобных действий.

Естественно, что далее возникает традиционный вопрос о соотношении понятий активности и деятельности, а также об их субъекте: как понятий, обозначающих разные виды психической реальности, или же как понятий, обозначающих разные проявления одной и той же психической реальности.

Опираясь на анализ основных подходов к пониманию психической активности, деятельности и их субъектов [4, 20–22, 23, с. 328; 24–26, 27, с. 178, 251; 28–30], мы показали, что психическую активность индивида и ее развитие целесообразно рассматривать в виде своеобразного континуума [31–33], на одном полюсе которого она предстает как спонтанная активность какого-либо вида (двигательная, речевая, учебная и т.д.), которая еще не имеет целевой и произвольной форма выражения. А на другом его полюсе психическая активность – как конкретное действие, для которого характерны целесообразность, осознанность и произвольность.

Это означает, что «деятельность» при таком понимании «активности» может быть представлена как высшая форма конкретной реализации психической активности, когда индивид из субъекта (носителя) спонтанной активности превращается в субъекта действия (деятельности), целенаправленно реализующего свою активность в форме тех или иных действий (операций). Исходя из этого, субъектность – это способность индивида быть субъектом произвольной активности в форме деятельности того или иного вида (двигательной, речевой, коммуникативной, учебной, профессиональной и т.д.).

Становление субъектности как способности быть субъектом действия (деятельности) должно проходить следующие стадии развития: 1) субъекта восприятия; 2) субъекта репродуктивного воспроизведения, т.е. субъекта подражания; 3) субъекта произвольного выполнения действия при внешнем контроле со стороны другого, чаще – педагога; 4) субъекта произвольного выполнения действия при внутреннем контроле; 5) субъекта экстерииоризации контроля, т.е. субъекта экспертной оценки правильности выполнения требуемого действия другими индивидами. Каждая следующая стадия предполагает качественную сформированность предыдущей.

Эта модель получила эмпирическое подтверждение на материале развития двигательной активности у детей старшего школьного возраста [31, 32]. В дальнейшем она была использована для повышения эффективности преподавания немецкого языка [34] и для анализа субъектности педагога [35].

Заключение

Экопсихологический подход к развитию психики позволяет изучать разные виды психической реальности, порождаемые при разных типах средового и группового взаимодействия, с позиции единых методологических оснований, несмотря на различие в предметном содержании этих видов психической реальности.

Получено частное (на примере развития двигательной активности дошкольников) эмпирическое подтверждение того, что онтологическое представление психики (как формы бытия) позволяет рассматривать психические реальности, обозначаемые понятиями «активность», «деятельность», «субъект», «субъектность», как разные проявления единой по своей природе психики, а именно, в отличие от гносеологической парадигмы, в рамках онтологической (психика как форма бытия) понятия «активность», «деятельность», «субъект» и «субъектность» представляют не разные психические реальности, а разные этапы обретения психикой действительной формы своего существования. При этом «активность», с одной стороны, и «деятельность» – с другой, фиксируют границы континуума становления психики в индивидуальной форме как способности индивида быть субъектом психической активности, обретающей форму конкретного действия. При таком подходе понятие «субъектность» обозначает способность индивида быть субъектом психической активности в форме того или иного вида действия (деятельности) и потому может использоваться в качестве системной единицы анализа и процессуальной единицы развития психической



активности – от активности спонтанной до целенаправленной, произвольной в виде конкретного действия (вида деятельности).

Обобщая и уточняя вышесказанное, необходимо отметить, что в онтологическом плане становление субъектности:

во-первых, предполагает наличие взаимодействия с субъектом обретаемого действия, т.е. ситуацию развития, создаваемую анизотропным взаимодействием между субъектом спонтанной психической активности и субъектом конкретного действия (деятельности), представляющим необходимое для освоения действие. Имеется в виду, что в ситуации обучения обучаемый не умеет того, чему ему может научить обучающий, и потому они образуют некую общность (единство), в рамках которой они тем не менее отличаются друг от друга. Эта общность, содержащая в себе различие, и есть анизотропность по А. И. Миракяну [1], которая является источником порождения анизотропного отношения, т.е. новой формы психического бытия, порождаемого посредством (и «в зоре») взаимодействия обучаемого и обучающего. В противном случае, если обучаемый уже умеет то, чему его может научить обучающий, это означает, что они находятся в гомогенном (однородном) отношении друг к другу и потому между ними нет источника, стимулирующего их взаимодействие. Выражаясь более абстрактно, их соотношение в этом случае не имеет субстанциональности и потому не может обеспечить порождение психического новообразования как переход психики из «бытия в возможности» в «бытие в действительности»;

во-вторых, представляет собой обязательное единство становления психической активности в форме инструментального и в форме регуляторного (планирования, контроля, коррекции) компонентов осваиваемого индивидом действия. Обычно развитие инструментального и регуляторного действий рассматривается как бы параллельно по отношению друг к другу. В данном же случае это единый процесс, инструментальный и регуляторный компоненты которого находятся «физикально» выражаясь, в ортогональном взаимодействии (как в физике взаимодействие электрического и магнитного полей), когда изменение одного из них является причиной и результатом изменения другого);

в-третьих, поскольку реально обретение психической активностью формы действия опосредуется индивидуальными особенностями субъекта этой активности, то к вышеописанным стадиям становления субъектности необходимо добавить мотивационную, предшествующую стадии становления субъекта восприятия. В данном случае речь идет о естественной потребности индивида в проявлении психической активности в той или иной форме. Без наличия

такой потребности у индивида будет отсутствовать и потребность в восприятии и освоении действия-образца. А это означает, что стадия восприятия этого действия, как и последующие стадии становления субъектности, становятся излишними;

в-четвертых, указанные стадии становления субъектности, включая мотивационную, относятся к ситуации, когда действие-образец является объектом интериоризации и экстериоризации. Однако процесс обретения психической активностью не исчерпывается обретением ею действительного существования в форме психической реальности действия, т.е. указанными шестью стадиями становления субъектности. Следующая стадия должна заключаться в том, чтобы освоенное действие превратилось из объекта усвоения (присвоения) в средство дальнейшего проявления психической активности, когда это действие становится субъективным средством выполнения (или освоения) другого действия, а в предельном варианте – творческого самовыражения индивида. В итоге количество стадий становления субъектности возрастает до семи:

- 1) субъект мотивации (имеющий потребность);
- 2) субъект восприятия (наблюдатель);
- 3) субъект подражательного действия (подмастерье);
- 4) субъект планирования и произвольного выполнения действия с опорой на внешний контроль (ученик);
- 5) субъект планирования и произвольного выполнения действия с опорой на внутренний контроль (мастер);
- 6) субъект внешнего контроля за выполнением действия другими (учитель, тренер, эксперт);
- 7) субъект развития, использующий освоенное действие в качестве субъективного средства для дальнейшего развития самого себя, в том числе для творческого самовыражения (творец).

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект «Становление субъектности на разных этапах онтогенеза: экопсихологический подход» (грант № 14-06-00576 а).

Библиографический список

1. Миракян А. И. Контуры трансцендентальной психологии : в 2 кн. М., 1999–2004. Кн. 1. 208 с. Кн. 2. 324 с.
2. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1972. 576 с.
3. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : 2 т. М., 1986. 296 с.
4. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. СПб., 2012. 288 с.
5. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. М., 1980. Т. 1., 232 с. Т. 2. 288 с.



6. *Панов В. И.* Введение в экологическую психологию : учеб. пособие. М., 2006. 184 с.
7. *Гибсон Дж.* Экологический подход к зрительному восприятию. М., 1988. 464 с.
8. *Ошанин Д. А.* Предметное действие и оперативный образ. М., 1999. 512 с.
9. А. И. Миракян и современная психология восприятия : сб. материалов науч. конф. (Москва, 30 ноября – 1 декабря 2010 г.) / под общ. ред. Н. Л. Мориной, В. И. Панова, Г. В. Шуковой. М. ; Обнинск, 2010. 580 с.
10. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. М., 1996. 544 с.
11. *Михайлов Ф. Т.* Порождающий процесс восприятия / под ред. А. И. Миракяна // *Вопр. психологии.* 1993. № 11. С. 181–183.
12. *Панов В. И.* Экологическая психология : опыт построения методологии. М., 2004. 197 с.
13. Экопсихологические взаимодействия на разных этапах онтогенеза : кол. монография / под общей ред. В. И. Панова, Ш. Р. Хисамбеева. М. ; СПб., 2013. 384 с.
14. *Панов В. И.* Психодидактика образовательных систем : теория и практика. СПб., 2007. 352 с.
15. *Панов В. И.* Экопсихологические взаимодействия : виды и типология : научная статья // *Социальная психология и общество.* 2013. № 3. С. 13–27.
16. *Панов В. И., Никольская А. В.* Экопсихологическая модель межвидового взаимодействия в группе «человек – домашнее животное» // *Эволюционная и сравнительная психология в России : традиции и перспективы* / под ред. А. Н. Харитоновой. М., 2013. С. 219–226.
17. *Панов В. И., Капцов А. В.* Взаимосвязь межличностных отношений и экопсихологических типов взаимодействия // *Известия Самарского науч. центра РАН.* 2012. Т. 14, № 2(5), С. 1219–1227.
18. *Дерябо С. Д., Ясвин В. А.* Экологическая педагогика и психология. Ростов н/Д, 1996. 477 с.
19. *Рубцов В. В.* Основы социально-генетической психологии. М. ; Воронеж, 1996. 384 с.
20. *Абульханова К. А.* О субъекте психической деятельности. М., 1973. 288 с.
21. *Абульханова-Славская К. А.* Проблема определения субъекта в психологии // *Субъект действия, взаимодействия, познания.* Психологические, философские, социокультурные аспекты. М. ; Воронеж, 2001. С. 36–53.
22. *Брушлинский А. В.* Проблемы психологии субъекта. М., 1994. 109 с.
23. *Зинченко В. П., Небылицин В. Д.* Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб., 2004. С. 328.
24. *Лейтес Н. С.* Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М. ; Воронеж, 1997. 448 с.
25. *Лекторский В. А.* Субъект. Объект. Познание. М., 1980. 358 с.
26. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения : в 2 т. М., 1983. Т. 1. 392 с. Т. 2. 320 с.
27. *Небылицин В. Д.* Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М., 1976. 336 с.
28. *Осницкий А. К.* Проблемы исследования субъектной активности // *Вопр. психологии.* 1996. № 1. С. 5–19.
29. *Петровский В. А.* Субъектность // *Психологический лексикон : энцикл. словарь : в 6 т.* Социальная психология / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского. М., 2005. С. 88–89.
30. *Сайко Э. В.* Субъект действия в реализации «сознательного существования бытия» и формирования исторического содержания социальной эволюции // *Субъект действия, взаимодействия, познания.* Психологические, философские, социокультурные аспекты. М. ; Воронеж, 2001. С. 8–30.
31. *Позднякова Г. П.* Двигательная активность как условие и фактор развития субъектности детей дошкольного возраста : дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 137 с.
32. *Панов В. И., Позднякова Г. П., Хисамбеев Ш. Р., Лидская Э. В.* Двигательная активность как системная детерминанта общего психического развития детей дошкольного возраста // *Системная организация и детерминация психики* / под ред. В. А. Барабанщикова. М., 2009. С. 396–419.
33. *Панов В. И.* От активности к становлению деятельности, от субъекта к становлению субъектности (теоретический анализ) // *Проблемы и перспективы социальной психологии образования : материалы междунар. науч. конф. : в 2 ч.* (Саратов, 26–27 окт. 2010 г.). Саратов, 2010. Ч. 1. С. 13–27.
34. *Селезнева М. В.* Взаимодействие субъектов образовательной среды военного вуза как условие развития субъектности курсантов : дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. 220 с.
35. *Панов В. И., Плаксина И. В.* Модель становления субъекта педагогической деятельности // *Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы междунар. конф., посвященной 80-летию А. В. Брушлинского* : в 3 т. / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М., 2013. Т. 1. С. 304–307.

Eco-Psychological Prerequisites for Studying Psychological Activity

Viktor I. Panov

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow
52 «B», Leningradskoe, Moscow, 125212, Russia
E-mail: ecovip@mail.ru

The author suggests using eco-psychological approach to psyche's development in order to overcome methodological barriers in the course of studying the emergence of psychological phenomena. The article lists the basic types of eco-psychological interactions, demonstrates the possibilities of their utilization for analysis of gnoseological and ontological paradigms of psychological investigation. The article describes seven stages of establishment of subjectness. **Key words:** the process of emergence, psychic phenomena, methodological prerequisites, eco-psychological approach, eco-psychological interactions, establishment of subjectness.



References

1. Mirakyan A. I. *Kontury transtsendental'noy psikhologii: v 2 kn.* (Contours of transcendental psychology: in 2 vol.). Moscow, 1999. Vol. 1. 208 p., 2004. Vol. 2. 384 p. (in Russian).
2. Leont'ev A. N. *Problemy razvitiya psikhiki* (Problems of psychics development) Moscow, 1972. 576 p. (in Russian).
3. Zaporozhets A. V. *Izbrannye psikhologicheskie trudy: v 2 t.* (Elected psychological writings: in 2 vol.). Moscow, 1986. 296 p. (in Russian).
4. Rubinshteyn S. L. *Bytie i soznanie* (Being and consciousness). St.-Petersburg, 2012. 288 p. (in Russian).
5. Anan'ev B. G. *Izbrannye psikhologicheskie trudy: v 2 t.* (Elected psychological writings: in 2 vol.). Moscow, 1980. Vol. 1. 232 p. Vol. 2. 288 p. (in Russian).
6. Panov V. I. *Vvedenie v ekologicheskuyu psikhologiyu: uchebnoe posobie* (Induction into ecological psychology: the study guide). Moscow, 2006. 464 p. (in Russian).
7. Gibson Dzh. *Ekologicheskii podkhod k zritel'nomu vospriyatiyu* (Ecological approach to visual perception). Moscow, 1988. 464 p. (in Russian).
8. Oshanin D. A. *Predmetnoe deystvie i operativnyy obraz* (Objective action and operative image). Moscow; Voronezh, 1999. 512 p. (in Russian).
9. A. I. Mirakyan i sovremennaya psikhologiya vospriyatiya: sb. materialov nauch. konf. (Moskva, 30 noyabrya – 1 dekabrya 2010 g.) (A. I. Mirakyan and vodem perception psychology: the collection of materials of scientific conference {Moscow, 2010, 30 November – 1 December 2010}). Eds. by N. L. Morina, V. I. Panov, G. V. Shukova. Moscow; Obninsk. 2010. 580 p. (in Russian).
10. Davydov V. V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya* (Theory of developing teaching). Moscow. 1996. 544 p. (in Russian).
11. Mikhaylov F. T. Porozhdayushchiy protsess vospriyatiya (Generating process of perception). Ed. by A. I. Mirakyan. *Voprosy Psikhologii* (Voprosy Psychologii). 1993, iss. 11, pp. 181–183 (in Russian).
12. Panov V. I. *Ekologicheskaya psikhologiya: opyt postroeniya metodologii* (Ecological psychology: experience of methodology construction). Moscow, 2004. 197 p. (in Russian).
13. *Ekopsikhologicheskie vzaimodeystviya na raznykh etapakh ontogeneza* (Ecological interactions at different stages of ontogeny). Eds. V. I. Panov, Sh. R. Khisambeev. Moscow; St.-Petersburg, 2013. 384 p. (in Russian).
14. Panov V. I. *Psikhodidaktika obrazovatel'nykh sistem: teoriya i praktika.* (Psycho-didactic of educational systems: theory and practice). St.-Petersburg, 2007. 352 p. (in Russian).
15. Panov V. I. *Ekopsikhologicheskie vzaimodeystviya: vidi i tipologiya* (Eco-psychological interactions: types and typology). *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* (Social psychology and society), 2013, no. 3, pp. 13–27 (in Russian).
16. Panov V. I., Nikol'skaya A. V. *Ekopsikhologicheskaya model' mezhhvidovogo vzaimodeystviya v grupe* «chelovek – domashnee zhitovnoe» (Eco-psychological model of interspecies interaction in «man – pet» group). *Evolutsionnaya i sravnitel'naya psikhologiya v Rossii: traditsii i perspektivy* (Evolutionary and comparative psychology in Russia: traditions and perspectives). Ed. by A. N. Kharitonov. Moscow, 2013. pp. 219–226 (in Russian).
17. Panov V. I., Kaptsov A. V. *Vzaimosvyaz' mezhlchnostnykh otnosheniy i ekopsikhologicheskikh tipov vzaimodeystviya* (Intercorrelation between interpersonal relations and eco-psychological types of interaction). *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra RAN* (Proceedings of the RAS Samara Scientific Center). 2012, vol. 14, iss. 2(5), pp. 1219–1227 (in Russian).
18. Deryabo S. D., Yasvin V. A. *Ekologicheskaya pedagogika i psikhologiya* (Ecological pedagogy and psychology). Rostov on Don, 1996. 477 p. (in Russian).
19. Rubtsov V. V. *Osnovy sotsial'no-geneticheskoy psikhologii* (Elements of social-genetic psychology). Moscow; Voronezh. 1996. 384 p. (in Russian).
20. Abul'khanova K. A. *O sub''ekte psikhicheskoy deyatelnosti* (About subject of psychical activity). Moscow, 1973. 288 p. (in Russian).
21. Abul'khanova-Slavskaya K. A. *Problema opredeleniya sub''ekta v psikhologii* (Problem of subject definition in psychology). *Sub''ekt deystviya, vzaimodeystviya, poznaniya. Psikhologicheskie, filosofskie, sotsiokul'turnye aspekty* (Subject of action, interaction, knowledge. Psychological, philosophical, socio-cultural aspects). Moscow; Voronezh, 2001. pp. 36–53 (in Russian).
22. Brushlinsky A. V. *Problemy psikhologii sub''ekta* (Problems of subject psychology). Moscow, 1994. 109 p. (in Russian).
23. Zinchenko V. P., Nebylitsyn V. D. *Bol'shoy psikhologicheskii slovar'* (Large psychological dictionary). Eds. by B. Meshcheryakov, V. Zinchenko. St.-Petersburg, 2004. P. 328. (in Russian).
24. Leytes N. S. *Vozrastnaya odarennost' i individual'nye razlichiya.* (Age aptitude and individual differences). Moscow; Voronezh, 1997. 448 p. (in Russian).
25. Lektorskiy V. A. *Sub''ekt. Ob''ekt. Poznanie* (Subject. Object. Knowledge). Moscow, 1980. 358 p. (in Russian).
26. Leont'ev A. N. *Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya: v 2 t.* (Elected psychological writings: in 2 vol.). Moscow, 1983. Vol. 1. 392 p. Vol. 2. 320 p. (in Russian).
27. Nebylitsyn V. D. *Psikhofiziologicheskie issledovaniya individual'nykh razlichiy* (Psycho-physiological investigations of individual differences). Moscow, 1976. 336 p. (in Russian).
28. Osnitskiy A. K. *Problemy issledovaniya sub''ektnoy aktivnosti* (Problems of investigation of subject activity). *Voprosy Psikhologii* (Voprosy Psychologii). 1996, no. 1, pp. 5–19 (in Russian).
29. Petrovskiy V. A. *Sub''ektnost'* (Subjectivity). *Psikhologicheskii leksikon: entsiklopedicheskiy slovar': v 6 t.* (Social psychology). Eds. by L. A. Karpenko, A. V. Petrovsky. Moscow, 2005, pp. 88–89 (in Russian).



30. Sayko E. V. *Sub"ekt deystviya v realizatsii «soznatel'nogo sushchestvovaniya bytiya» i formirovaniya istoricheskogo soderzhaniya sotsial'noy evolyutsii* (Subject of action in realization of «conscious being existence» and formation of historical content of social evolution). *Sub"ekt deystviya, vzaimodeystviya, poznaniya. Psikhologicheskie, filosofskie, sotsiokul'turnye aspekty* (Subject of action, interaction, knowledge. Psychological, philosophical, socio-cultural aspects). Moscow; Voronezh, 2001, pp. 8–30 (in Russian).
31. Pozdnyakova G. P. *Dvigatel'naya aktivnost' kak uslovie i faktor razvitiya sub"ektnosti detey doshkol'nogo vozrasta: dis. ... kand. psikhol. nauk* (Motion behavior as factor of subjectivity development of pre-school children: diss. ... cand. of psychology). Moscow, 2006. 137 p. (in Russian).
32. Panov V. I., Pozdnyakova G. P., Khisambeyev Sh. R., Lidskaya E. V. *Dvigatel'naya aktivnost' kak sistemnaya determinanta obshchego psikhicheskogo razvitiya detey doshkol'nogo vozrasta* (Motion behavior as system determinant of general psychical development of pre-school children). *Sistemnaya organizatsiya i determinatsiya psikhiki*. (Psychics system organization and development). Ed. by V. A. Barabanshchikov. Moscow, 2009, pp. 396–419 (in Russian).
33. Panov V. I. *Ot aktivnosti k stanovleniyu deyatel'nosti, ot sub"ekta k stanovleniyu sub"ektnosti (teoreticheskiy analiz)* (From activity to establishing activity, from subject to establishing subjectivity (theoretical analysis)). *Problemy i perspektivy sotsial'noy psikhologii obrazovaniya: Materialy mezhdunar. nauch. konf.: v 2 ch. (Saratov, 26–27 okt. 2010 g.)* (Problems and perspectives of educational social psychology: materials of international scientific conference: in 2 parts {Saratov, 2010, October 26–27}). Saratov, 2010. Part 1, pp. 13–27 (in Russian).
34. Selezneva M. V. *Vzaimodeystvie sub"ektov obrazovatel'noy sredy voennogo vuza kak uslovie razvitiya sub"ektnosti kursantov: dis. ... kand. psikhol. nauk* (Interaction between subjects of educational environment in military college as condition of development cadets' subjectivity: dis. ... cand. of psychology). Moscow, 2011. 220 p. (in Russian).
35. Panov V. I., Plaksina I. V. *Model'stanovleniya sub"ekta pedagogicheskoy deyatel'nosti* (Model of establishing subject of pedagogical activity): v 3 t. *Chelovek, sub"ekt, lichnost' v sovremennoy psikhologii: materialy mezhdunar. konf., posvyashchennoy 80-letiyu A. V. Brushlinskogo*. (Man, subject, personality in modern psychology. Materials of international conference dedicated 80th anniversary by A. V. Brushlinsky: in 3 vol.). Eds. by A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko. Moscow, 2013, vol. 1, pp. 304–307 (in Russian).

УДК 37.017.922

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

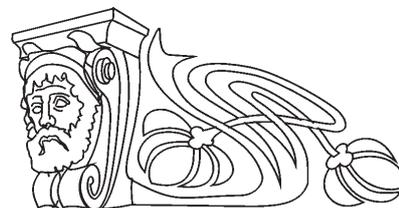
В. И. Слободчиков

Слободчиков Виктор Иванович – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник, Институт психолого-педагогических проблем детства РАО
E-mail: dir-irdorao@ya.ru

Доказана необходимость гармонизации христианской, психологической и педагогической антропологии и, вследствие антропологической парадигмы в системах гуманитарного знания, различия трех типов психологического знания: психологию психики, психологию человека и православную (христианскую) психологию – психологию пути. Подобное различение систем психологического знания позволяет обсуждать вопрос о правильном устройении иерархии в самой человеческой реальности.
Ключевые слова: личность, психическое, субъективное, духовное, духовно-душевные усилия, психология психики, психология человека, православная (христианская) психология, христианская антропология, психологическая антропология, педагогическая антропология.

Психология психики и психология человека

Еще 35–40 лет назад в целом ряде научных исследований того времени (А. И. Миракян, 1996, 2004; В. И. Панов, 1998 и др.) было доста-



точно убедительно показано, что изначально, в самом своем существе «психика» представляет собой такое же **общеприродное** явление, как, например, явления гравитации, электромагнетизма, жизни и т.п. Психическое – всего лишь один из общих, естественных процессов в живой природе, а потому оно не может быть понято в методологии предметной деятельности человека, но вполне может быть объяснимо в логике естественно-научной парадигмы.

В соответствии с данным представлением А. И. Миракян предлагал ввести различение, по крайней мере, двух наук, двух систем знания: «наука психики» и «наука психологии». Лет 20 тому назад я предложил свое различение, по крайней мере двух систем психологического знания – «психология психики» и «психология человека». Первая, как я уже говорил, это наука о естественном, органическом процессе в живой природе, но главное – это наука **о процессе становления** той или иной психической формы. Вторая – это наука об уже **ставших**, случившихся, уже присутствующих психических формах в



нашем сознании и «живущих по своим законам». И потому эта наука – наука психологии оформилась и существует как феноменология, как логос о феноменах психического.

Различение разных систем психологического знания – по своим источникам и по способам получения этих знаний – ставит вопрос о *логике исследования* некоего психического или психологического феномена и *логике описания* результатов его изучения. Сколько их, этих логик? Одна, много, несколько?

В истории теоретической психологии, еще на моей памяти, обсуждали и противопоставляли две логики: *формальную* (аристотелевскую) и *диалектическую* (марксистско-гегелевскую). Впоследствии стали различать *причинно-следственную логику, целевую, ценностно-смысловую*, исходя из типа детерминации изменений изучаемого явления. В свою очередь, ответственное введение в контекст научно-психологических исследований *принципа развития* потребовало еще одной конкретизации и логики исследования, и логики описания, каждая из которых специфицировалась в зависимости от типологического блока вопросов, на которые они призваны были ответить.

Разные логики отвечают на сугубо свои вопросы и дают сугубо свои ответы. Они не хуже и не лучше – они разные. Рассмотрим эти блоки вопросов.

Первая логика отвечает на вопросы: *что это такое*, как это устроено, как функционирует? Здесь работает естественно-научная, структурно-функциональная, феноменологическая, объектная логика, *логика – уже ставшего*. Первая логика работает с **объектным незнанием**, с незнанием объекта изучения.

Вторая логика отвечает на вопросы: *как это стало таким*, как это оказалось возможным? Здесь работает гуманитарная, генетическая логика, логика развития. Вторая логика работает с **незнанием истории** становления некоего феномена, обретения им развитой формы, например, индивидуальной истории становления личности человека (*в этом случае – не что такое личность, а как она возможна, если в генах и социуме она не записана?*).

Но сегодня очевидно, что существует и **третья** логика, которая призвана отвечать на вопросы: *а каким это должно быть?* Здесь должна работать содержательная, проектная, конструктивно-преобразующая, субъектная логика, логика саморазвития, логика должного и беспрецедентного опыта. Третья логика работает с **незнанием назначения и смысла** либо того, что происходит с человеком, либо того, что потенциально для него возможно.

Понятно, что подобная фиксация разных исследовательских позиций резко проблемати-

зирует весь состав классической, традиционной психологии, психологии и педагогики сегодняшнего дня. Надо же честно отвечать хотя бы самому себе, а на какой тип знаний я опираюсь в своем практическом действии как практический психолог или педагог.

Печально то, что антропологическая практика (психотерапевтическая, педагогическая, врачебная, управленческая и т.д.) опирается на громадные достижения классической психологии, работающей в рамках именно **первой логики – объектной**, логики ставшего. Причем для меня сейчас неважно различие между разными психологическими школами, парадигмами, подходами: в массе своей они все находятся в этой – первой логике.

Должен четко фиксировать: классическая психология, психотерапия и все, что с ними связано, – это психология «ветхого человека». Психология до сих пор работает на стыке «души и тела», но не доросла до того, чтобы работать на стыке «души и духа», поэтому и человека – во всей его полноте, в его духовно-душевно-телесных измерениях современная психология и педагогика учитывают только в его натуральной обыденности, в его природе, как она есть в этом падшем мире. В секулярном сознании, включая сюда и секулярную науку, высшим оправданием такой природы являются ее биологические, социальные и культурные измерения.

Для рационалистической, позитивистски-гуманистической науки подлинный человек в своей высшей форме развития – это тот, который способен освоить разные образцы сложившейся человеческой культуры, следовать существующим моральным принципам, способен к принятию расхожих человеческих ценностей, к практическому преобразованию действительности. То, что я перечислил, как правило, и входит в состав так называемой культурной, светской духовности.

Собственно человеческое в человеке

Однако остается важнейший вопрос: а что есть главное в самой человеческой реальности, что является ее вершиной, квинтэссенцией, а главное – **кто** является «удерживающим» собственно человеческое в человеке? Ответ на этот вопрос необходимо, видимо, искать не в классической философии и не в классической психологии, а, скорее всего, в святоотеческом богословии, в христианской антропологии. Сегодня наконец-то происходит серьезная, пока, правда, осторожная Встреча христианской антропологии и гуманитарной, человекоориентированной психологии. И место этой встречи, на мой взгляд, – это **Личность** человека. Со-



временная христианская антропология признает, что именно категория личности, которая утвердилась в современной философии и психологии, в наибольшей степени сближается с ее представлением о самом главном в человеке. Вроде бы замечательно все складывается, однако не все так просто.

В процессе рассуждения о возможной психологии и педагогике становления личности человека сразу же возникает вопрос: а есть ли у них адекватные средства (понятия, категории, принципы), которые могли бы удерживать эту перспективу и работать с ней? Я вынужден констатировать, что налично таких средств у этих систем знаний **нет**, не появятся у них эти средства и в тех ориентирах развития этого знания, которые повсеместно складываются в психолого-педагогической эмпирии.

Проблема в том, что в сложившихся гуманитарных науках за понятием **личность** скрывается множество разноречивых содержаний: это – и системное качество психики человека, и структура психо-биологических свойств индивида, и социально-деятельностные характеристики субъекта. Считается, что личность – это социальный инструмент, орудие жизнедеятельности человека. Личности нет изначально, она постепенно, по мере социализации индивида «накапливается» (см. работы Ананьева и Леонтьева). Именно в этом пункте **вызов** и для христианской антропологии, и для психологии человека. Именно здесь следует утвердить, что «личность» – это не качество, не особая структура свойств или черт человека, **«личность» – это не «что»**. Личность – это прежде всего и главным образом – **«Кто»**, являющий себя в целостном, всеохватном **способе бытия сразу, всего человека** – в своей предельной адресованности Другому и в своей предельной открытости – Богу.

Так, понятие «человек» – это **«что»**, это его природа, сущность, структура свойств и т.д.; в то же время понятие «человек Павел» – это **«Кто»**, его ипостасность, уникальность, единственность.

Подобная целостность, а главное – тотальность личностного способа бытия не есть, конечно, плод естественного созревания; здесь всякий раз – усилие и преодоление собственной самости и восхождение к собственной ипостасности. Ипостасное бытие человека – это и есть принцип становления и способ существования «собственно человеческого в человеке», способ бытия его именно как личности, а не в качестве человекообразного существа. Именно поэтому Ф. М. Достоевский мог сказать: личностью надо «выделаться», и не всякий индивид во всякое время осуществляет личностный способ жизни.

Итак, Личность – это **единственное «Кто» в человеке, его уникальное «лицо»** – как дина-

мичный, противоречивый **образ**, складывающийся и существующий в интервале Лица и личины. Все остальное в человеке – это, действительно, **«что»**.

Традиционная психология как естественно-научная дисциплина, собственно, и изучает это «что»: даже в личности ищет «что», т.е. «не-личность». **«Ктойность»** в человеке, если можно так выразиться, невыразима, неопишима до конца – **ни извне** (что это такое?), **ни изнутри** (как это становится?). Все такого рода вопросы – лишь *ориентир*ы в огромном пространстве **«ктойности» (личности)** человека, необходимые для свершения всегда *рискованного* действия (поступка) – *либо от первого лица, либо навстречу к нему* – к этому Лицу.

Возможно, ответ на вопрос «Кто?» – это сам человек, весь, еще без имени; отвечающий Вопрошающему и *ищущий имени своего всю свою жизнь*. И полный ответ на такое вопрошание – в Замысле Господнем об этом именно человеке, и подлинное имя его – в Книге Жизни у Господа. До этого – весь человек в местоимении (в – вместо имени), в явленности, например: **«Я – есмь!»**, **«Вот я, Господи!»**

Такая явленность – не объектна (не предметна) и не субъектна (не самостна), она – **в инаковости** (иночестве), на каждом шаге восхождения к подлинному имени, в новом именовании (в монашестве, схиме, например). Такая явленность – это **откровение «Ктойности» меня – в Другом**; без Другого, а в пределе – без Бога – нет и моего **собственного** имени, нет и «Ктойности» во мне, очень часто есть лишь **кличка** («что»), когда меня кто-то не призывает, не вызывает, а окликает – «Эй!»

Но как же возможно для человека обретение собственного имени, собственного, не общего выражения Лица в интервале его индивидуальной жизни: с чего все начинается, как это происходит, на что может человек опереться в этом движении? И главное для нас – психологов: как это понять, как это рационально, в языке понятий выразить, объяснить, описать само это восхождение к Первообразу? Вот неполный круг задач, встающих перед любым исследователем, приступающим к построению подлинной психологии человека.

Христианская (православная) психология

На мой взгляд, в поиске оптимального подхода к решению этих проблем должен сложиться умный, терпеливый и доброжелательный союз научной психологии, педагогики и православного богословия. Принципиально необходима *гармонизация* (а не бесплодный параллелизм или разрушительные несогласия) систем знаний о человеке: союз **христианской антропологии**



как учения о происхождении, назначении и абсолютных смыслах бытия человека, **психологической антропологии** как учения о закономерностях становления субъективной реальности, внутреннего мира человека в интервале его индивидуальной жизни и **педагогической антропологии** как учения о путях становления его базовых способностей, сущностных сил в универсуме образования и культуры.

Следует особо подчеркнуть, что видение человеческой реальности в свете христианской антропологии – это **целостный взгляд на всего человека**, во всей его тотальности; это одновременное видение человека в трех исходных интуициях Священного Писания и Священного Предания: *творения человека* (его происхождения), *его падения* (или деградации) и *его спасения*. В человеке нет ничего, что не подлежало бы религиозному осмыслению и освящению; относительно такого осмысления все другие точки зрения на человека в своей отдельности и специфике – научная, этическая, эстетическая, прагматическая и др. – имеют, может быть, важный, но частичный, периферийный, а в своих претензиях на всеобщность – и неистинный характер.

Для религиозного сознания жизнь человека только тогда **есть**, когда обретает свой подлинный смысл, когда она устремлена к **Высшему, Абсолютному, Иному бытию**, нежели то, которое открывается человеку в горизонте его обыденного существования. Подобное стремление предполагает наличие в нем особого начала, не сводимого ни к природному (натуральному), ни к общественному (социальному), ни к культурному (аксиологическому), начала, не объяснимого ни наследственностью, ни влиянием окружающей среды. Это начало – **духовное**, и оно составляет основу бытия человека во всех его измерениях, во всем, что в человеке (и с ним самим) свершается в пределах его индивидуальной жизни.

Тезис о примате духовного начала в человеке ставит вопрос о феноменологии индивидуально-духа, о ступенях его раскрытия и воплощения в эмпирической жизни каждого из нас. Именно этот вопрос, на мой взгляд, и является одним из центральных для **христиански ориентированной психологии**.

Если определять христианскую психологию **апофатически**, т.е. беспредметно, то это – не психология психики, это не еще одна наука в ряду других наук о психологических феноменах, это – не психология религии, это – не наука о психологических особенностях христианина, это – не психология верующего человека, **это психология для человека**. Такие **не-предметные** определения христианской психологии защищают нас, по крайней мере, от соблазна впасть, в который уже раз, в структурно-феноменологическую редукцию высшего к низшему, иноприродного

к пошло обыденному, в банальный объективизм и устраненность, где **«сам человек вроде бы и не при чем»**. Поэтому христианская психология в сущности своей – это психология воцерковления человека, это – психология его Встречи с Благой Вестью. Христианская психология призвана выявлять благоприятные (способствующие) и неблагоприятные (препятствующие) условия этого процесса как в самом человеке, так и в обстоятельствах его жизни. Именно поэтому христианская психология – это не просто специфические знания о человеке абстрактном, о «человеке вообще» с его психофизическими и биосоциальными свойствами, а психология, как уже говорилось, для человека, выходящего на путь **воцерковления**. Иными словами, *это такая психология, которая прозревает человека в перспективе его обожения, можно было бы сказать: христианская психология – это психология пути*.

Я думаю, что в свете антропологической парадигмы приходится рассматривать теперь уже не одну и единую науку «психология», а различать, по крайней мере, три типа психологического знания:

психологию психики (общая психология) как объектно-ориентированную систему знаний о психических феноменах (**что это?**);

психологию человека как проектно-конструктивную дисциплину, выявляющую и создающую условия становления субъективности, внутреннего мира человека (**как это возможно?**);

православную (христианскую) психологию как психологию пути, как учение о человеке становящемся, падающем и спасающемся (**как должно быть?**).

И последнее: подобное различение систем психологического знания позволяет обсуждать вопрос о **правильном устройении иерархии** в самой человеческой реальности. Так, **«психическое»** есть принцип и результат преобразования «телесного». **«Субъективное»** есть принцип и результат преобразования «психического». **«Духовное»** есть **принцип преображения** и телесного, и психического, и субъективного в собственно человеческое в человеке. Но следует помнить, что такое – правильное устройство – **есть плод специальных, духовно-душевных усилий человека**, и в случае небрежения такой работой происходит обратный процесс: то, что имело служебный статус, начинает господствовать над вышестоящими уровнями; происходит **оплотнение**, становится плотским и психический, и субъективный, и даже духовный план бытия человека. Гармонично сотворенная цельность человеческая распадается в **самость** – в так называемое **свое-образие и свое-подобие**.

Не по Образу и Подобию Божию – а **по своему**.



Anthropological Status of Modern Psychological Knowledge

Viktor I. Slobodchikov

Institute of the Children Psychological and Pedagogical Problems
of the Russian Federation Academy of Education, Moscow
52 «В», Leningradskoe, Moscow, 125212, Russia
E-mail: dir-irdorao@ya.ru

The article proves the necessity to harmonize Christian, psychological, and pedagogical anthropology. Due to anthropological

paradigm in the systems of humanities they proved the necessity to distinguish three types of psychological knowledge: psychology of the mind, human psychology, and Orthodox (Christian) psychology – psychology of life path. Such distinction between systems of psychological knowledge allows discussing the problem of proper construction of the hierarchy in human reality.

Key words: personality, psychic, subjective, spiritual, mental and spiritual efforts, psyche psychology, human psychology, Orthodox (Christian) psychology, Christian anthropology, psychological anthropology, pedagogical anthropology.

УДК 159.9:316.6

ПСИХОЛОГИЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ И ПСИХОЛОГИЯ ПРАКТИЧЕСКАЯ: ПОИСК ПУТЕЙ К ВЗАИМОПОНИМАНИЮ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

В. А. Мазиллов

Мазиллов Владимир Александрович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет, Россия
E-mail: v.mazilov@yspu.ru

Статья посвящена обсуждению вопроса о соотношении психологии академической и психологии практической. Утверждается, что рассогласование (разрыв) между ними нормальны и естественны. Дается анализ современного состояния научной психологии; выявляется ее парадигмальный статус. Делается вывод о многообразии подходов к трактовке парадигм в психологии. Анализируются различные интерпретации парадигмального подхода в психологии: рассматриваются парадигмы как мировоззрения, как эпистемологические позиции, как разделяемые представления, как примеры моделей. Характеризуются такие варианты понимания парадигм, как биологическая, бихевиористская, гуманистическая, деятельностьная, диалогическая, интеракционистская, когнитивистская, нейронаучная, психодинамическая, социально-когнитивно-наученческая, феминистская, экзистенциально-феноменологическая. Утверждается, что претендентами на роль парадигм в современной психологии выступают естественно-научная, герменевтическая, конструктивистская, синергетическая, постмодернистская, психотехническая. Делается заключение, что ведущими парадигмами являются естественно-научная и герменевтическая. В научной психологии происходит соперничество между естественно-научной и герменевтической парадигмами; парадигмального противостояния между академической и практической психологией нет: это замаскированное «классическое» соперничество между естественно-научной и герменевтической парадигмами.

Ключевые слова: академическая психология, практическая психология, парадигмы, естественно-научная парадигма, герменевтическая (гуманитарная) парадигма.

Введение

Утверждение, что между психологией академической и психологией практико-ориентированной существуют значительные расхождения, ни в коем случае не является новым.



При желании истоки этого противостояния можно увидеть в том, что психология, согласно М. Дессуару, имеет различные корни [1]. Можно вслед за М. С. Роговиным усмотреть эти истоки в трагическом рассогласовании трех составляющих психологии: «в известной мере трагедией современной психологии является расхождение трех ее составляющих» [2, с. 19]. Действительно, представляется, что донаучная, философская и научная психологии как составляющие современной психологии в целом имеют свои собственные задачи, методы, функции, учитывать специфику которых совершенно необходимо. Для нормального развития психологии в целом необходимо взаимодействие этих трех составляющих: в совокупности они составляют «пространство смыслов», позволяющих представить «психическую реальность» не частично, но в полном объеме.

Эта статья не является историко-психологическим исследованием, поэтому не будем здесь проследивать соотношение различных потоков психологического знания в ту или иную эпоху, хотя, возможно, именно исторический подход мог бы оказаться, как не раз бывало, наиболее перспективным.

Для обсуждения этой проблемы важно, что говорить о реальном соотношении между научной и практической психологией можно тогда, когда оба эти вида психологии достаточно хорошо представлены в корпусе психологического знания конкретного исторического периода: так было в 1920-е гг., когда практическая психология (психотехника и педология) интенсивно развивалась, и это стало предметом анализа Л. С. Выготского, так было в 1990-е гг., когда пышным цветом расцвели различные психоло-



гические практики, главным образом психотерапевтические, что вызвало к жизни известную работу Ф. Е. Василюка. Сегодня, в середине второго десятилетия XXI в. мы наблюдаем бурный расцвет разного рода психологических практик, которые интенсивно занимаются своим методологическим самоопределением и активно рефлексируют свое актуальное положение в системе научного знания, поэтому совершенно неслучайно появляются работы, посвященные этой важной и острой проблеме [3, 4].

Прежде чем приступить к обсуждению вопросов, связанных с соотношением психологии академической и практико-ориентированной, полагаем необходимым сделать несколько замечаний.

Первое: как нам представляется, нет ничего экстраординарного в том, что между психологией академической (теоретико-экспериментальной, исследовательской), с одной стороны, и психологией практической, с другой, существует разрыв (расхождение, схизис, диссоциация), так как это два разных вида деятельности, у них различные цели и задачи, «миссии», различная методология. Отсюда следует, что должна существовать методология теоретической (академической) психологии и методология психологии практико-ориентированной, что совершенно нормально, не надо драматизировать – это такое же естественное состояние, как и кризис психологии.

Второе: нам представляется, что практическая психология тоже «научна», только по другому стандарту.

Третье: многие, пишущие и рассуждающие о психологической практике, делают это таким образом, как будто бы о ней совсем ничего неизвестно. Это, по меньшей мере, не вполне так, ибо существуют серьезные исследования (на их кратком обзоре мы будем вынуждены остановиться ниже). Психологическая практика, как любая другая, имеет свою теорию, и если в качестве таковой выступают не концепции академической науки, то этому должны быть причины: стало быть, в каких-то отношениях академическое знание не удовлетворяет конкретным требованиям к основе практики. Как было в свое время показано, для практик в качестве основы могут выступать разнообразные мифологии [5]: опять же ничего страшного не происходит, стоит попытаться понять, почему академическое знание не удовлетворяет «практическим» запросам.

Четвертое: поскольку об академической психологии известно намного больше, чем о практико-ориентированной, рассмотрение придется провести хотя бы в «парадигмальном» контексте, «с высоты птичьего полета», иначе мы просто рискуем утонуть в море научной теоретико-экспериментальной психологии и разнообразии мира последней.

Теоретико-методологическое содержание понятия психологической практики

В самые последние годы происходит усиление внимания к исследованиям в области методологии психологии. Стоит специально подчеркнуть, что подавляющее большинство специальных методологических исследований относится именно к методологии *психологической науки*. Методологическим проблемам *психологической практики* уделяется куда меньшее внимание, что представляется совершенно неоправданным. Приведем самое распространенное определение методологии: традиционный подход определяет её как систему «принципов и способов организации и построения теоретической и *практической деятельности* (курсив наш. – В. М.), а также учение об этой системе» [6, с. 359]. Это же определение воспроизводится в ряде современных психологических словарей применительно к методологии психологии. В современной отечественной психологии наблюдается удивительная картина: если даже методологическим проблемам научной, академической психологии уделяется недостаточное внимание, то методологии *психологической практики* – тем более.

Обратимся к книге И. Н. Карицкого, поскольку она является первым систематическим методологическим исследованием психологической практики и ее значение нельзя переоценить. В последние десятилетия в нашей стране наблюдается интенсивное развитие практической психологии: возникает огромное количество психопрактик, психотехник, психотехнологий, практико-ориентированных подходов. Естественно, что это не может не породить значительного числа новых, в том числе, и методологических проблем. Многочисленные психологические практики должны быть проанализированы, классифицированы, что представляется необходимым для выявления их реальных возможностей. Вместе с тем мы можем констатировать, что теоретико-методологический анализ многочисленных практик до сих пор не осуществлен, более того, не выполнена даже предварительная работа по разработке средств методологического анализа психологической практики.

Поясним это: возьмем в качестве примера блестящий пассаж из статьи А. Г. Асмолова, характеризующий положение дел в современной психологии: «В психологии двадцатого века народились свои города, свои психологические страны, свои материки. Одни психологи живут в стране психоанализа, другие – на материках бихевиоризма, гештальтпсихологии, когнитивной и гуманистической психологии. То тут, то там на поверхности моря психологической мысли



появляются одинокие острова “психосинтеза”, “кросскультурной психологии”, “нейролингвистического программирования” и т.п. На все эти земли есть социальный и личный спрос. И спрос немалый. Куда психологу податься? Будем ли мы чужеземцами на этих островах и материках? Сможем ли пересечь границы между этими далеко не всегда ждущими вторжений, заморскими психологическими территориями? Не забудем ли мы, при все развивающейся тяге странствий в столь различных и далеких психологических краях, откуда мы вышли, и, главное, пойдем ли, наконец, куда идем?» [7, с. 3]. Работа И. Н. Карицкого, если воспользоваться вышеприведенной метафорой, снабжает путешественников и картами, адекватно отражающими территории, и навигационным инструментом, что делает перемещения в психологическом пространстве более безопасными и комфортными.

Итак, работа И. Н. Карицкого посвящена теоретико-методологическому исследованию проблем современных социально-психологических практик [8]. Актуальность темы обусловлена рядом факторов и, не в последнюю очередь, связана с многообразием подходов к трактовке социально-психологических феноменов как внутри психологической науки, так и при их реализации на практике. Одну из своих задач автор видит в выработке общезначимых критериев для анализа содержания различных психопрактических систем, их сравнения и оценки. Эта задача реализуется через разработку теоретической модели психологической практики и выяснение механизмов формирования видов психологических практик. Разработанная модель предлагает определенные методологические инструменты для соотнесения между собой концептуального, методического и иного содержания психотехнологий и психотехник.

Автор исследует основное теоретико-методологическое содержание понятия психологической практики, формулирует представление о её пространстве, в отличие от прикладного использования данных психологической науки в других сферах социальной деятельности. Автор доказывает тождество понятий психологической и социально-психологической практики, обосновывая это тем, что всякая практика является социальной по своей сути, и психологическая практика может быть развернута только как социально-психологическая. Далее автор исследует понятийное пространство практической психологии: детальное внимание уделяется анализу конкретных видов психологической практики, в частности, психотерапии, психокоррекции, психологическому консультированию, психологической помощи, психологическому тренингу, диагностике, личностному росту и другим, их

сравнению по ряду критериев. В конце главы формулируется важное положение: психологическая практика является центральной категорией практической психологии.

Отдельная глава работы И. Н. Карицкого посвящена системно-динамическому исследованию психологической практики и анализу конкретных психопрактических систем. Автор показывает, что психологическая практика представляет собой систему относительно самостоятельных действий, подчиненных основной деятельности, которая организует ее в смысловом и технологическом отношении. В связи с этим выделяются понятия деятельностнообразующих и дополнительных аспектов. Первые, становясь ведущей деятельностью, образуют виды психологических практик. Другой момент анализа связан с введением понятий предпосылок и оснований психологических практик: автор выделяет социальные, личностные, концептуальные, методологические, практические и феноменальные предпосылки и основания психологических практик, исследует взаимосвязь аспектов и оснований как в теоретическом плане, так и в процессе анализа ряда конкретных психопрактических методов; развернутому исследованию подвергается психотехнологическое и психотехническое содержание психологической практики, доказывається, что оно является структурной компонентой методологических оснований.

И. Н. Карицким предложен ряд классификаций психологических практик на основе того содержания (аспектов, оснований), которое было выявлено в процессе построения модели психопрактики. Содержание деятельностнообразующих аспектов положено в основу классификаций по основным видам практик. Содержание разных уровней концептуальных и методологических оснований позволяет классифицировать практики: по направлениям и школам в психологии, базисным уровням воздействия, ценностным признакам, критериям рефлексивности, структурированности и другим.

Авторская концепция психологической практики имеет несомненный теоретико-методологический и прикладной интерес. Одним из ее результатов является экспликация содержания психологической практики в развернутую теоретическую модель, которая адекватно выражает основные взаимосвязи и механизмы психопрактического процесса. Предложенная модель имеет ряд прикладных аспектов: в методологическом отношении она может служить теоретико-методологической основой для будущих исследований, она также может быть использована в учебном процессе, в том числе в прикладных курсах.

В концепции И. Н. Карицкого в качестве центральных моментов следует выделить сле-



дующие: 1) сущность и содержание психологической практики (психопрактики); 2) модель психопрактики; 3) классификационный анализ психопрактик на основе содержания модели.

Стоит подчеркнуть, что сущность и содержание психологических практик подвергаются специальному методологическому анализу фактически впервые, между тем не подлежит сомнению, что это один из важнейших вопросов методологии современной практической психологии. Наибольшее значение, по нашему мнению, для современной методологии имеет разработанная автором модель психологической практики. Не останавливаясь подробно на анализе этой части концепции И. Н. Карицкого, отметим, что автор детально рассмотрел следующие аспекты:

- 1) предпосылки психопрактики;
- 2) вертикальную структуру психопрактики – психопрактические основания, среди них: а) концептуальные; б) методологические; с) практические; д) феноменальные;
- 3) уровневый анализ методологических оснований психотехнологического, психотехнического и методического содержания (каждый уровень оснований имеет свою уровневую структуру);
- 4) горизонтальную структуру психопрактики – психопрактические аспекты, среди которых выделяются две группы: а) деятельностнообразующие (например, психотерапевтический, консультационный, тренинговый и пр.); б) дополнительные (контекстуальный, компенсационный, интеграционный и пр.);
- 5) механизм формирования вида психопрактики путем генерализации деятельностнообразующего психопрактического аспекта;
- 6) взаимное соотношение предпосылок, оснований и аспектов психопрактики;
- 7) динамическое содержание психопрактики;
- 8) полную модель психопрактики;
- 9) анализ содержания конкретных психопрактических систем на основе модели психопрактики;
- 10) эвристические возможности предложенной модели.

И. Н. Карицким построена научно обоснованная классификация психопрактик: впервые появляется возможность не просто перечислять различные психологические практики, но сопоставлять их по существенным основаниям.

Отметим три наиболее значимые, на наш взгляд, моменты:

1) значение работы И. Н. Карицкого в том, что она открывает новую главу в разработке методологии отечественной психологии. Методология в трактовке автора предстает достаточно стройной системой положений, представляющей собой рабочий инструмент психолога. Ме-

тодология психологической практики столь подробно разрабатывается в нашей науке впервые;

2) значение работы И. Н. Карицкого также в том, что предложенная им модель – работающая, т.е. позволяющая конструктивно решать различные возникающие проблемы, например, из концепции И. Н. Карицкого становится более понятна логика развития той или иной практики, механизмы и основные типы развития;

3) одна из центральных задач научной психологии – выработать непротиворечивую картину психического. Это возможно только при интеграции психологического знания, что должна обеспечить разрабатываемая в последние годы коммуникативная методология: работа И. Н. Карицкого вносит существенный вклад и в эту область. Различные психологические практики могут быть проанализированы, они становятся соотносимыми.

На наших глазах складывается методология психологической практики, новая методология, которой еще нет, и которая, согласно И. П. Волкову, должна представлять собой «непротиворечивую, логически цельную систему философских и теоретических принципов, отражающих понимание сущности психики как основного предмета исследований в психологии и управляющих на основе этой гносеологической конструкции мыслями и действиями психологов в их научных исследованиях и в научно-практической, в том числе педагогической, профессиональной деятельности» [9, с. 81].

Мы остановились на фундаментальной работе И. Н. Карицкого, чтобы специально подчеркнуть: она закладывает основы методологии психологической практики. Столь подробно об этом было сказано лишь потому, что нам представляется: работа Карицкого очень нужна для понимания практической психологии, а она оказывается пока не оцененной по достоинству. И. Н. Карицкий продолжил свои исследования в русле системогенетического подхода В. Д. Шадрикова [10]. Обратим внимание на несколько моментов: «К основным видам социально санкционируемых психологических практик (психопрактик) относятся психотерапия, консультирование, тренинг, профилактика, личностный и групповой рост, саморегуляция и некоторые другие. Психопрактика – это вид социальной практики, в котором цели практики и используемые средства являются психологическими. Указанные психопрактики имеют общее содержание, различаясь целью практики и генерализованным психопрактическим аспектом. Системогенез психопрактики может быть прослежен в нескольких отношениях: 1) в историческом плане как формирование психопрактики на основе другого вида деятельности, в котором психологическое содержание высту-



пает только стороной этой деятельности; 2) как формирование данной специфической практики в определенном историческом контексте; 3) как формирование нового вида практики на основе существующей специфической практики» [11, с. 36].

И. Н. Карицкий отмечает, что общий механизм генезиса специфической психопрактики состоит в том, что она формируется на основе другой (других) практики путем включения в нее новых элементов как заимствованных, так и принципиально новых (разработка которых принадлежит создателю этой практики), удаления или трансформации ряда элементов исходной практики, и этот процесс проходит ряд этапов: новая практика формируется постепенно, иногда десятки лет. Содержание новой психопрактики сначала является достаточно размытым, неопределенным во многих отношениях, но постепенно конкретизируется и получает концептуальное осмысление на частных и общих уровнях, вплоть до философского. Процесс формирования практики может привести к тому, что от исходных элементов в ней может ничего не остаться или они могут быть трансформированы до неузнаваемости [11].

Как мы полагаем, эти разработки могут иметь революционизирующее значение для методологии практической психологии. Работы И. Н. Карицкого могут служить примером того, что многое, наработанное отечественными методологами психологии, к сожалению, не используется коллегами. Но возникает еще один (причем важнейший для современной методологии психологии) вопрос: есть ли непосредственная связь между *методологией психологической науки* и *методологией психологической практики*, либо они обречены на параллельное и относительно независимое существование? Наш ответ однозначен: мы полагаем, что такая связь существовать должна, просто в настоящий момент она не эксплицирована, в первую очередь, из-за недостаточной теоретической разработанности проблемы предмета психологии.

Психология академическая против психологии практико-ориентированной: противостояние парадигм?

В недавнем исследовании А. Л. Журавлева и Д. В. Ушакова под знаменательным названием «Теоретико-экспериментальная и практическая психология: две разные парадигмы?» ставится вопрос, не представляют ли собой эти две психологии две разные парадигмы. Заключение исследователей таково, что «академическая и практическая психологии работают каждая по своим эталонам, и в этом смысле их характеристика как различных парадигм правомерна»

[4, с. 175]. Авторы делают важное замечание, согласно которому применение взглядов Т. Куна к психологии требует их уточнения и модификации: «Дело скорее в том, что понятия Т. Куна недостаточно тонки, чтобы характеризовать ситуацию в психологии. Следует отметить, что это вряд ли связано со спецификой психологии. В частности, П. Фейерабенд критиковал Т. Куна за недоучет факта параллельного существования исследовательских традиций...» [4, с. 176].

Нам кажется, что говорить об оппозиции академической и практической психологии как парадигмальном противостоянии не приходится уже потому, что между ними нет конкуренции, поскольку каждая занимает свою нишу. Если у той или иной разновидности практической психологии нет своей теории, то, скорее всего, это место займет какая-нибудь мифология, но совсем маловероятно, что это окажется какой-либо научная концепция, ибо у них разные задачи, и по своему устройству они разные. И если говорить о парадигмальном противостоянии, то это будет с высокой степенью вероятности очередное противостояние естественно-научной парадигмы (которая проявляет себя в данном случае через какую-то теорию «академической» психологии) и герменевтической (которая стоит за какой-то практико-ориентированной психологией).

Таким образом, нам представляется, что конфликт, если он есть, лежит в плоскости противостояния парадигм научной психологии. Действительно, и естественно-научная и герменевтическая психологии научны, но по разным стандартам научности.

Парадигма практической психологии

Практическая психология в настоящее время, как можно полагать, находится в состоянии оформления в самостоятельную дисциплину. По определению В. Н. Дружинина, практическая психология и сегодня отчасти остается искусством, отчасти базируется на прикладной психологии как системе знаний и научно обоснованных методов решения практических задач [12]. В целом эта констатация справедлива и сегодня, хотя прошло немало лет: практическая психология чрезвычайно неоднородна и, несомненно, включает в себя названные составляющие. Но, как можно полагать, в настоящее время происходит формирование практической психологии как особого направления внутри психологической науки. При чрезвычайной неоднородности практической психологии (в качестве таковой выступают и элементы академической психологии, «дополненные» примерами «из жизни», и прикладная психология как таковая, и различного рода ненаучные концепции, основывающиеся



на эзотерических учениях, мистике, астрологии и т.п., и так называемая «pop-psychology» – психология для массового читателя, и т. д.) тем не менее уже сегодня можно говорить о формировании парадигмы собственно практической психологии как отрасли психологической науки, имеющей специфические цели и задачи, методы, способы объяснения и т.д.

Представляется перспективным дать эскиз этой парадигмы. Итак, что такое практическая психология сегодня? Во-первых, это дисциплина, которая определяется не через предмет, а через объект. В практическом отношении всегда важнее дать общую (целостную) характеристику личности. В медицине, праве, педагогике, искусстве и т.п. куда важнее определить, кто находится перед тобой, чем следовать исторически сложившимся (поэтому неизбежно исторически ограниченным) канонам научности. Уместно заметить, за них обычно принимается «стандарт», сформировавшийся и оформившийся в сфере естественных наук. В соответствии с ним выделяется «клеточка», из которой должно «выстроиться» искомое «целое». Напомним, еще В. Дильтей в конце XIX столетия предупреждал, что такая стратегия в области психологии мало-перспективна, поэтому практическая психология исходит не из предмета, а из объекта. Объект принципиально целостен. Как нам представляется, здесь необходимы некоторые пояснения. Попытаемся их дать: предметом научной академической психологии традиционно полагается либо психика, либо поведение (в зависимости от того, к какой научной школе принадлежит интервьюируемый психолог-исследователь) – это на уровне деклараций. Реально подлежат изучению либо явления поведения (доступные внешнему наблюдению), либо феномены самосознания (которые фиксируются с помощью самонаблюдения). Исходя из этого реального предмета, строится гипотетическая конструкция – например, предмет науки. Как правило, это – результат мыслительной деятельности познающего, т. е. нечто имеющее опосредованный характер (например, та же психика). Из этого элементарного предмета должно быть выведено все богатство явлений, относящихся к сфере данной науки – совокупный предмет. Важно подчеркнуть, что реальный совокупный предмет получается в результате «конструктивной» (в смысле В. Дильтея) деятельности. Таким образом, в данном случае путь науки: от «единиц» к «целому».

В практической психологии путь принципиально обратный. Это достигается за счет того, что в качестве исходного берется не предмет, а объект. В качестве целостного объекта (в практической психологии) выступает личность. Следует специально подчеркнуть, что понимание лич-

ности в практической психологии существенно отлично от трактовки личности в академической психологии (можно указать, по меньшей мере, десять принципиальных отличий). Как практически ориентированная область знания она исходит из представления о целостном объекте, не пытаясь «выстроить» его из предполагаемых (и, естественно, гипотетических) «единиц», но пытаясь охватить целиком. Отсюда следует и специфический метод: он может быть определен как гуманистический, предполагающий диалог исследователя и исследуемого (поскольку последний является носителем сознания), и игнорирование этого обстоятельства, по меньшей мере, недальновидно. Исходными принципами практической психологии могут быть названы целостность и типологичность (в противоположность «элементаризму» и «конструктивизму» научной психологии, которые были зафиксированы еще В. Дильтеем в 1894 г.). В качестве идеала научности практическая психология имеет описание и предсказание (поведения личности), а не объяснение, средством видит не построение научных моделей, но разработку типологий (многочисленных, по разным основаниям), классификацию и описание индивидуальных случаев.

Вряд ли стоит специально подчеркивать, что конечной целью практической психологии является выход на психотехники и психотехнологии, так как практическая психология изучает собственный объект для того, чтобы в том или ином отношении его изменить (в отличие от академической психологии, цель которой – обнаружить общие законы и «вписать» предмет изучения в общую картину мира). Естественно, что различается и представление об «итоговом продукте»: в академической психологии это построение возможно более убедительной научной модели, в которой получили воплощение общие «законы жизни» научного предмета, в практической психологии это – «всего лишь» описание или типология, предполагающая ту или иную квалификацию «индивидуального» случая.

Мы полагаем, что эффективное взаимодействие между практической и научной психологией станет возможным благодаря *методологии, причем методологии коммуникативной*, для этого необходима теоретическая разработка проблемы предмета психологии. На наш взгляд, необходимо создание теоретической модели предмета психологии.

Заключение

Проблема, на которой хотелось бы остановиться в заключение, это и есть проблема предмета психологии. Обратим внимание на то, что главная методологическая проблема сегодня – выработка нового понимания пред-



мета психологии. И исследователь в области психофизики, и исследователь в области трансперсональной психологии представляют одну науку – психологию. Сейчас складывается впечатление, что это представители совершенно разных наук, так как все у них разное, поэтому понимание предмета психологии должно быть таким, чтобы в нем нашлось место как для одного, так и для другого: только такое понимание даст возможность объединить наработки психологов разных школ и направлений, без такого понимания невозможно обобщение накопленных в психологии огромных массивов знаний.

Библиографический список

1. Дессуар М. Очерк истории психологии. СПб., 1912. 218 с.
2. Роговин М. С. Введение в психологию. М., 1969. 384 с.
3. Юревич А. В. Исследовательская и практическая психология : еще раз о «схизисе» // Психологический журн. 2012. Т. 33, № 1. С. 90–104.
4. Журавлев А. Л., Ушаков Д. В. Теоретико-экспериментальная и практическая психология : две разные парадигмы? // Парадигмы в психологии. Наукоевческий анализ. М., 2012. С. 158–177.
5. Спиркин А. Г., Юдин Э. Г., Ярошевский М. Г. Методология // Философский энцикл. словарь. М., 1989. С. 359–360.
6. Мазилев В. А. Теория и метод в психологии. Ярославль, 1998. 356 с.
7. Асмолов А. Г. XXI век : психология в век психологии // Вопр. психологии. 1999. № 1. С. 3–12.
8. Карицкий И. Н. Теоретико-методологическое исследование социально-психологических практик. М. ; Челябинск, 2002. 258 с.
9. Волков И. П. Перспективы развития теоретической и практической психологии в России : Возродить научные исследования по предмету психологии // Вестн. Балтийской педагогической академии. 1996. Вып. 3. С. 6–13.
10. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982. 185 с.
11. Карицкий И. Н. Системогенез психологической практики // Вестн. ун-та (Государственный университет управления). 2011. № 22. С. 36–39.
12. Современная психология : справочное руководство. М., 1999. 688 с.

Academic and Practical Psychology: Search for the Ways of Mutual Understanding and Cooperation

Vladimir A. Mazilov

Yaroslavl State Pedagogical University
108, Respublikanskaya, Yaroslavl, 150000, Russia
E-mail: v.mazilov@yspu.org

The article discusses the issue of the relationship between the academic psychology and psychology practice. It is argued that the mismatch (gap) between the academic psychology and psychology practice is normal and natural. In scientific psychology going rivalry between naturalistic and hermeneutic paradigms. The author analyzes the current state of scientific psychology. Revealed paradigmatic status of modern psychology Draw conclusions about the diversity of approaches to the treatment paradigms in psychology and about the various interpretations of paradigmatic approach in psychology. Considered as a paradigm: as philosophy, as epistemological position, as a shared view, as examples of models. Characterized by such options as paradigms of understanding biological, behavioral, humanistic, activity, dialogic, interactional, cognitivist, neuroscience, psychodynamic, social-cognitive- learning, feminist, existential-phenomenological. It is alleged that the candidates for the role of basic paradigms in modern psychology are the natural-sciences, hermeneutic, constructivist, synergetical, postmodern, psycho-technical. It is concluded that the leading paradigms are between natural science and hermeneutical.

Key words: academic psychology, practical psychology, paradigms, naturalistic paradigm hermeneutical (humanitarian) paradigm.

References

1. Dessuar M. *Ocherk istorii psikhologii* (Essay of psychology history). St.-Petersburg, 1912. 218 p. (in Russian).
2. Rogovin M. S. *Vvedenie v psikhologiyu* (Induction into psychology). Moscow, 1969. 384 p. (in Russian).
3. Yurevich A. V. *Issledovatel'skaya i prakticheskaya psikhologiya: eshche raz o «skhizise»* (Investigative and practical psychology: once more about «schisis»). *Psikhologicheskii zhurnal* (Psychological Journal). 2012, vol. 33, no. 1, pp. 90–104 (in Russian).
4. Zhuravlev A. L., Ushakov D. V. *Teoretiko-eksperimental'naya i prakticheskaya psikhologiya: dve raznye paradigmy?* (Theoretical-experimental and practical psychology: two different paradigms?). *Paradigmy v psikhologii. Naukovedcheskiy analiz* (Paradigms in psychology: scientific analysis). Moscow, 2012, pp. 158–177 (in Russian).
5. Spirkin A. G., Yudin E. G., Yaroshevskiy M. G. *Metodologiya. Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar'* (Methodology. Philosophic encyclopedic dictionary). Moscow, 1989, pp. 359–360 (in Russian).
6. Mazilov V. A. *Teoriya i metod v psikhologii* (Theory and method in psychology). Yaroslavl', 1998. 356 p. (in Russian).
7. Asmolov A. G. XXI vek: psikhologiya v vek psikhologii (XXI century: psychology at century of psychology). *Voprosy Psikhologii* (Voprosy Psychologii). 1999, no. 1, pp. 3–12 (in Russian).
8. Karitskiy I. N. *Teoretiko-metodologicheskoe issledovanie sotsial'no-psikhologicheskikh praktik* (Theoretical and methodological investigation of social-psychologic practices). Moscow; Chelyabinsk, 2002. 258 p. (in Russian).
9. Volkov I. P. *Perspektivy razvitiya teoreticheskoy i prakticheskoy psikhologii v Rossii: Vozrodit' nauchnye issledovaniya po predmetu psikhologii* (Perspectives



- of development theoretical and practical psychology in Russia: to revive scientific investigation of psychology object). *Vestnik Baltijskoy Pedagogicheskoy Akademii* (Baltic Pedagogical Academy Report). 1996, iss. 3, pp. 6–13 (in Russian).
10. Shadrikov V. D. *Problemy sistemogeneza professional'noy deyatel'nosti* (Problems of system-genesis of professional activity). Moscow, 1982. 185 p. (in Russian).
 11. Karitskiy I. N. *Sistemogenez psikhologicheskoy praktiki* (Systemogenesis of psychological practice). *Vestnik universiteta (Gosudarstvennyy universitet upravleniya)*. (University Herald {State management university}), 2011, no. 22, pp. 36–39 (in Russian).
 12. *Sovremennaya psikhologiya: spravochnoe rukovodstvo* (Modern psychology: the reference guide). Moscow, 1999. 688 p. (in Russian).



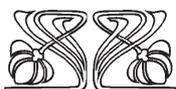
ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

УДК 316.6

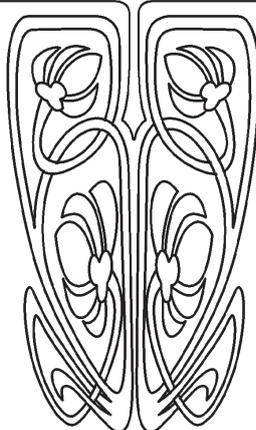
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Р. М. Шамионов

Шамионов Раиль Мунирович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии образования и развития, декан факультета психолого-педагогического и специального образования, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: shamionov@mail.ru



**НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ**



В статье обсуждается предметное поле социальной психологии личности. Отмечена необходимость сближения различных подходов к анализу личности как представителя социальных групп. Намечен ряд актуальных проблем, решение которых требует междисциплинарного анализа. Поднимаются некоторые вопросы социализации и ее эффектов, субъективного благополучия, социальной активности и самоопределения личности. Выделена проблема изменчивости социального контекста как фактора социализации и субъективного благополучия личности. Особое внимание уделено проблеме субъективного благополучия личности; отмечается необходимость теоретических обобщений проводимых эмпирических исследований на основе интеграции подходов.

Ключевые слова: личность, социализация, субъективное благополучие, самоопределение.

Личность как представитель социальных групп

Социальная психология личности как предметная область социальной психологии оформилась относительно недавно, однако изначально социальная психология начиналась именно как психология личности. В работе У. Мак-Даугалла поставлена проблема объяснения того, как «людям, управляемым разнообразными импульсами, удается поступать так, как они должны, т.е. морально и разумно» [1, с. 7], и признается огромная роль социальной среды в формировании «духовного склада человека» [1, с. 12].

Изучение личности человека как представителя определенных групп, включенного в различные отношения и порождающего их, становится сегодня важнейшей задачей социальной психологии, востребованной как в смежных науках (клинической психологии, социологии, политологии и пр.), так и в психологической (и не только) практике. В отечественной и зарубежной психологии накоплен богатый материал по проблематике социальной психологии личности, оформились подходы к исследованию личности. Однако, как замечают многие исследователи, сохраняется дисбаланс эмпирических и теоретических исследований, в результате которого остаются нерешенными ряд важных теоретических проблем. Вместе с тем для разработки важнейших проблем современной социальной психологии личности требуется сближение различных подходов, направлений и школ, а также выход на междисциплинарный уровень анализа на пересечении, прежде всего, психологического, культурологического и естественно-научного.



Актуальные проблемы современной социальной психологии личности

Главным ориентиром в социально-психологическом исследовании личности, как отмечает Г. М. Андреева [2], является не просто взаимоотношение личности с группой, а результат этого взаимодействия. В результате включения личности в разнообразные группы, взаимодействия с ними она и формируется как субъект отношений и взаимоотношений, поэтому одной из главных социально-психологических проблем является проблема социализации и ресоциализации личности. Именно в понятии «социализация», как образно заметили Е. П. Белинская и О. А. Тихомандрицкая [3], «читается» его социально-психологическая принадлежность. Эффекты социализации личности выступают главными инстанциями, регулирующими характер социальной активности и поведения человека, поэтому анализ этого процесса предполагает разноплановость его аспектов: это, прежде всего, динамический аспект, предполагающий изучение изменений, происходящих в личности на разных этапах ее социализации. Предложенный нами системно-диахронический подход к анализу социализации [4] и направлен, прежде всего, на отслеживание этих изменений, благодаря которым происходят сдвиги в системе личности и формируются эффекты – явления, свидетельствующие о глубине социализации (по Б. Г. Ананьеву). Сегодня требуется более тонко и подробно определить важные вехи социализации личности, те периоды, когда диахрония различных составляющих личности достигает своего максимума и минимума, активизируя механизмы социализации, диахронию внешних и внутренних инстанций личности, а также внутри- и межфункциональную диахронию личности. Это знание необходимо для разработки программ, направленных на расширение возможностей личности, формирование ее субъектной позиции (как эффекта социализации), способность ориентироваться в сложных социальных процессах, учитывая разновекторность социальных воздействий в условиях изменяющегося общества.

Другой аспект – институциональный, предполагающий анализ транслируемого содержания и тех институтов, которые являются наиболее значимыми с точки зрения принятия их норм. Важнейшим моментом является здесь согласованность традиционных норм и значений и конструируемых в конкретно-исторический период общественного развития. Предлагаемые институциональные нормы могут быть весьма далеки от традиционных, что часто становится угрозой как для социального, так и для субъективного благополучия личности, вынужденной испытывать внутренние конфликты. Исследователи все

чаще рассматривают социальную вариативность как неизбежный фактор социализации личности (Г. М. Андреева, Е. П. Белинская, В. В. Новиков, Р. М. Шамионов и др.), более того, психологическое исследование отражения этой вариативности, включая и такие явления, как приспособление к ней, упорядочивание, иерархизацию различного содержания, является важнейшей задачей социальной психологии личности. Кроме того, меняющиеся обстоятельства, в том числе социальное творчество и сконструированные манипулятивные программы (имеется в виду профессиональная манипуляция), могут в значительной степени способствовать ресоциализации личности, включенной в них, что требует изучения характера «социально-фрустрационной готовности» (легкости дестабилизации личности для усвоения нового социального содержания) на разных сегментах социализации.

Анализ эффектов социализации личности, среди которых важнейшим, на наш взгляд, является социальная активность, в основе которой находится комплекс убеждений, отражающих субъектную позицию личности по отношению к обществу и общности, конструктивное отношение к ним, а также просоциальность поведения, направленного на созидание, становится сегодня приоритетной задачей, решаемой в ряде научных центров. В области социальной психологии (А. Л. Журавлев, К. А. Абульханова, А. Б. Курейченко и др.), психологии человеческого бытия (В. В. Знаков, З. И. Рябикина, Е. А. Сергиенко и др.) с различных позиций ведется разработка проблемы личности как субъекта социальной активности. Необходимо отметить, что сама позиция социальной активности как стратегия жизни современного человека весьма вариативна, что обусловлено многими из вышеназванных причин (и, прежде всего, социальной вариативностью). Между тем социальная активность одновременно является и своеобразным способом адаптации личности к меняющимся условиям [5, 6]. Кроме того, направленность, формы социальной активности личности выходят далеко за пределы индивидуального бытия, оказывая влияние на бытие других и жизнь сообществ, поэтому раскрытие сложных множественных детерминант, включая предикции социальной активности, представляется важной задачей социальной психологии личности.

Весьма близко от поднятой находится проблема социальных представлений. С. Московичи предлагал рассматривать социальные представления не как коллективное сознание, а как ментальные формы, разделяемые членами социальных групп [7]. Представления могут формироваться институционально (например, в СМИ), а также в рамках реальной коммуникации членов групп, сообществ. Иначе говоря,



речь может идти об усвоении личностью готового представления или о конструировании (совместном конструировании) представления в процессе коммуникации. Социальные представления могут пониматься и как то, что подлежит усвоению (репрезентации), и как то, что возникает как результат непосредственной коммуникации [8]. Очевидно, социальные представления необходимо понимать как явление социализации личности. Важным обстоятельством здесь выступает наделение социальным (групповым) контекстом совершенно различных общественных, и не только, категорий. Именно поэтому весьма значимы характерные черты «видения мира реальности» представителями разных групп; эти представления являются наиболее динамичными, сообразно изменениям социальной ситуации и тем самым находятся на острие вектора поведенческой регуляции, однако имеется множество проблем, связанных с соотношением социальных представлений и субъективных представлений личности, их устойчивостью и ролью в регуляции социального поведения.

Основной задачей социализации личности является формирование социальной конгруэнтности, предполагающей ее способность ориентироваться в социальных условиях, включаться в совместную с другими деятельность и адекватно реагировать на отношения других. Однако другой стороной этой задачи является личностная конгруэнтность. Невзирая на условное разделение этих явлений многими психологами как противоположных и даже подчиняющихся двум противопоставляемым процессам – социализации и индивидуализации – они подразумевают взаимную согласованность (одно предполагает другое!); соотношения между социальной и личностной конгруэнтностью весьма сложны. Не вдаваясь в рассуждения об этом, лишь отметим, что вне социальной конгруэнтности не может быть и личностной. В связи с этим важно заметить, что одним из важнейших показателей личностной (социальной) зрелости человека и одновременно его психологического благополучия признается автономность. Вполне очевидно, что она вовсе не означает оторванность личности от социального контекста. Это, скорее, тот уровень социализированности, который характеризует достаточную степень социальности личности, наличие внутреннего сконцентрированного социального контроля, способного не только регулировать поведение, но и порождать идеи, соотношенные с широким социальным контекстом, опытом многих поколений.

Одна из важнейших проблем современной социальной психологии личности заключается в ее сближении с позитивной психологией (М. Селигман, Э. Динер, М. Чиксентмихайи,

Э. Дисси, Р. Райан, Д. А. Леонтьев и др.) – направлением, нацеленным на изучение оптимального функционирования человека, и этической психологией (М. И. Воловикова, В. А. Лабунская, Л. М. Попов, Т. В. Бескова и др.). В соответствии с идеями позитивной психологии многие проблемы психологии повседневности могут быть раскрыты сквозь призму их позитивных ресурсов, даже если они иногда кажутся недостаточно приятными. Исследователи в области позитивной психологии фокусируются на ряде близких вопросов – субъективного и психологического благополучия, самодетерминации, творчества и оптимального переживания, счастья и т.д. Не вдаваясь в рассуждения о специфике различных подходов, отметим, что явления, рассматриваемые в русле данного направления, концентрируются вокруг того состояния, которое можно отнести к оптимальному функционированию в его, прежде всего, субъективной интерпретации. Невзирая на, казалось бы, индивидуалистичность, субъективность оценок тех или иных переживаний, оценку оптимальности функционирования личностью, они являются производными от социально-психологических процессов, стержневым из которых выступает социализация. Это связано с тем, что, во-первых, в процессе социализации личность усваивает большинство критериев оптимальности, их допустимость, возможность и необходимость; во-вторых, эффектами социализации являются те интегративные образования личности, которые направляют бытие человека в определенные русла – автономия, позитивность, социальность и пр. Наконец, социализация личности выступает основой её культурной ориентации, из которой следуют особенности адаптации человека к окружающей социальной ситуации. Поэтому, например, выделяют коллективистско- и индивидуально-ориентированное благополучие в зависимости от принадлежности к различным культурным образованиям. Однако наименее изученной проблемой в области социальной психологии личности в России является проблема субъективного благополучия. Ряд аспектов этого явления получили развитие за последние 20 лет, и тем не менее явно недостаточно эмпирической базы, учитывающей российскую специфику (в том числе культурную традицию и межэтнические различия) для теоретических обобщений с опорой на всю историю обсуждения этого вопроса.

Обращение к психологической традиции, анализу различных подходов к пониманию изучаемого явления, эмпирических работ по проблеме субъективного благополучия позволяет утверждать, что это, прежде всего, эмоционально-оценочное отношение человека к своей жизни, к *своей личности, взаимоотношениям с другими и*



процессам, имеющим важное для него значение с точки зрения усвоенных **нормативно-ценностных и смысловых представлений** о «благополучной» внешней и внутренней среде, выражающееся в удовлетворенности ею, ощущении счастья, переживании комфорта, динамического равновесия. Как видно, спектр характеристик субъективного благополучия достаточно широк (учитывая множество иных параметров, обобщенных в названном понятии). Тем не менее ясно одно: понимание субъективного благополучия возможно только через социально-психологическое исследование личности. Для современной психологии важно выявить, за счет чего происходит сохранение субъективного благополучия в столь изменчивых социальных условиях бытия человека. Вполне очевидно столь пристальное внимание отечественных психологов к ценностным, целевым, смысловым ориентациям, жизненным стратегиям, верованиям и надеждам как источнику достижения и сохранения этого состояния (Д. А. Леонтьев, И. А. Джидарьян, Р. М. Шамянов, Н. М. Лебедева, В. В. Гриценко, М. В. Григорьева, Е. Е. Бочарова, Л. Е. Тарасова и др.). В последние годы возникло направление исследования субъективного благополучия с позиции саморегуляции личности и его роли в регуляции поведения [9].

Проблема включения (включенности) личности в групповые отношения особенно обострилась в последние десятилетия. С одной стороны, казалось бы, возможностей общения, установления отношений в современных условиях стало значительно больше (кстати, в том числе и в виртуальном пространстве), с другой – происходит размывание границ между различными сообществами, усиление поверхностности отношений, замеченное, в частности, в исследованиях социальных психологов, касающихся времени поддержания отношений. Ввиду включения в многочисленные групповые образования возникает сложность в выстраивании социальной (и персональной) идентичности личности. Маргинализация современного человека становится важнейшим фактором как субъективного благополучия/неблагополучия личности, так и фактором социальных отношений, вплоть до подрывающих их устои. Поэтому исследования, направленные на изучение ее причин и возможностей саморегуляции личности, избирательного отношения к внешним условиям бытия, в целом формирования субъектной позиции являются весьма актуальными сегодня. Требуются также исследования, направленные на изучение определения границ личности и Другого, личности и группы. Одну из важных задач – изучение личностных репрезентаций взаимодействия «Я – Другой» – решает Е. В. Рыгузова, которая отмечает, что представления о

взаимодействии с Другим является предиктором реальных взаимодействий, межличностных отношений и социального становления личности [10]. Поэтому важнейшим направлением исследований остается изучение социального поведения личности в ситуации и ситуативной репрезентации (себя, Другого, самой ситуации и т.д.) и, соответственно, соотношение личности и ситуации.

Наконец, важнейшим связующим звеном социальной психологии личности с позитивной психологией выступает поиск решения проблемы социального самоопределения личности. В условиях социальных изменений и множественных источников трансляции разноречивой информации об успешной (социально успешной) траектории жизни, насаждении «универсальных» ценностей, которые не всегда соотносятся с традиционными и тем самым, как показано выше, могут вносить диссонансные отношения в ценностно-смысловую систему личности, проблема самоопределения и неопределенности становится одной из наиболее актуальных в социальной психологии личности. Необходимо отметить, что в некотором смысле она воплощает в себе все рассмотренные выше, поскольку представляет интеграцию личности и социума на уровне реализации социального в личности и самореализации.

Заключение

Таким образом, предметные области социальной психологии личности за последние десятилетия претерпели некоторые изменения за счет актуализации проблем, связанных как с социальной динамикой, так и с развитием науки. Развитие теоретического знания, объяснительных принципов важнейших социально-психологических явлений, сконцентрированных на личности как субъекте социальных отношений, требует не только консолидации и обобщения результатов эмпирических исследований, но и пересмотра ряда позиций методологического плана, связанных с расширением существующих границ анализа, выходом на междисциплинарный уровень не только в области психологического знания, но и естественных наук.

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

Библиографический список

1. Мак-Даугалл У. Основные проблемы социальной психологии. М., 1916. 282 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. М., 1998. 384 с.



3. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности. М., 2001. 301 с.
4. Шамионов Р. М. Социализация личности : системно-диахронический подход // Психологические исследования. 2013. Т. 6 (27). С. 8. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 02.06.2014).
5. Григорьева М. В. Этнопсихологическая специфика адаптационной активности и субъективного благополучия личности // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2012. Т. 12, вып. 1. С. 49–53.
6. Шамионов Р. М. Психологические характеристики социальной активности личности // Мир психологии. 2012. № 3. С. 145–154.
7. Московичи С. Социальное представление : исторический взгляд // Психологический журн. 1995. Т. 16, № 1. С. 3–18.
8. Емельянова Т. П. Концепция социальных представлений и дискурсивная психология // Психологический журн. 2005. Т. 26, № 5. С. 16–25.
9. Бочарова Е. Е. Психология субъективного благополучия молодежи. Саратов, 2012. 200 с.
10. Рязузова Е. В. Социальная психология личностных репрезентаций взаимодействия «Я – Другой». Саратов, 2011. 304 с.

Social Psychology of Personality: Problems and Prospects

Rail M. Shamionov

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

The article covers peculiarities of social psychology of the modern personality object field. We emphasize the necessity of bringing together various approaches to analysis of a personality as a representative of social groups. We pose a number of problems of current importance, which are to be solved with the help of the inter-disciplinary analysis. Special focus is set on the problems of socialization and its effects, subjective well-being, social activity and self-determination of a personality. The article also states a problem of mutability of social context as a factor of socialization and subjective well-being. Special attention is given to the problem of subjective well-being of a personality; the article mentions the necessity of theoretical generalization for the performed empirical research based on the integration of methods.

Key words: personality, socialization, subjective wellbeing, self-determination.

References

1. Mak-Daugall U. *Osnovnye problemy sotsial'noy psikhologii* (Main problems of social psychology). Moscow, 1916. 282 p. (in Russian).
2. Andreeva G. M. *Sotsial'naya psikhologiya* (Social Psychology). Moscow, 1998. 384 p. (in Russian).
3. Belinskaya E. P., Tikhomandritskaya O. A. *Sotsial'naya psikhologiya lichnosti*. (Personality's social psychology). Moscow, 2001. 301 p. (in Russian).
4. Shamionov R. M. *Sotsializatsiya lichnosti: sistemno-diakhronicheskiy podkhod* (Socialization of personality: the system and diachronic approach). *Psikhologicheskie issledovaniya* (Psychological Studies), 2013, vol. 6 (27), p. 8. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 02 June 2014). (in Russian)
5. Grigoreva M. V. Etnopsikhologicheskaya spetsifika adaptatsionnoy aktivnosti i sub"ektivnogo blagopoluchiya lichnosti (Ethno-psychological specific of personality's adaptive activity and subjective well-being). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2012, vol. 12, iss. 1, pp. 49–53 (in Russian).
6. Shamionov R. M. *Psikhologicheskie kharakteristiki sotsial'noy aktivnosti lichnosti* (Psychological characteristics of personality's social activity). *Mir psikhologii* (The World of Psychology), 2012, iss. 3, pp. 145–154 (in Russian).
7. Moskovichi S. Sotsial'noe predstavlenie: istoricheskiy vzglyad (Social representation: historical view). *Psikhologicheskiy zhurnal* (Psychological Journal), 1995, vol. 16, no. 1, pp. 3–18. (in Russian).
8. Emel'yanova T. P. *Kontseptsiya sotsial'nykh predstavleniy i diskursivnaya psikhologiya* (Social representations conception and discursive psychology). *Psikhologicheskiy zhurnal* (Psychological Journal), 2005, vol. 26, no. 5, pp. 16–25 (in Russian).
9. Bocharova E. E. *Psikhologiya sub"ektivnogo blagopoluchiya molodezhi* (Psychology of Youth's Subjective Well-Being). Saratov, 2012. 200 p. (in Russian).
10. Rязузова Е. В. *Sotsial'naya psikhologiya lichnostnykh reprezentatsiy vzaimodeystviya «Ya – Drugoy»* (Social psychology of interaction «I – Another» personal representations). Saratov, 2011. 304 p. (in Russian).



УДК 316

СОЦИОКУЛЬТУРНО-ИНТЕРДЕТЕРМИНИСТСКАЯ ДИАЛОГИЧЕСКАЯ ПЕРСПЕКТИВА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В. А. Янчук

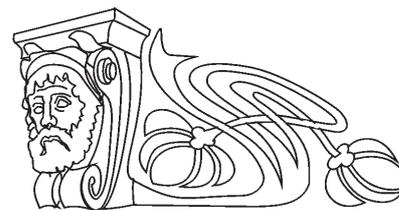
Янчук Владимир Александрович – доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии, Академия последипломного образования, Минск, Беларусь
E-mail: yanchuk1303@gmail.com

Показано, что социокультурно-интердетерминистский диалогический подход акцентирует внимание на обусловленном интердетерминистском характере взаимоотношений ситуативной, личностной и активностной детерминант поведения, актуализирующихся в конкретном историко-культурном контексте. Обоснована необходимость рассмотрения проблематики личности в трехмерном континууме осознаваемого-неосознаваемого-экзистенциального, позволяющего охватить все многообразие проявлений психологической феноменологии. Межкультурная компетентность рассмотрена в аспекте способности формирования разделяемых значений и переживаний на основе овладения знаниями о своеобразии языка, ценностей и норм, переживаний и поведенческих алгоритмов друг друга. Основание такого рода взаимопонимания создает диалог, предполагающий основанное на толерантности и плюрализме безусловное принятие другого, совместное расширение горизонтов, направленное на формирование и развитие согласованных и совместно пережитых значений и смыслов.

Ключевые слова: диалог, взаимопонимание, имика, интердетерминация, интеграция, интерсубъективность, интертекстуальность, итика, культура, культурная компетентность, культурный фрейминг, разделяемые значения.

Введение

Рассмотрение теоретических аспектов проблематики социальной психологии личности и акмеологии приобретает новые ракурсы в связи с многочисленными трансформациями, происходящими как в историко-культурном контексте, так и психологическом знании как таковом. Научная направленность на интеграцию межпарадигмальных и междисциплинарных исследований проблем общепсихологического развития человека, а также социально-психологической природы развития человека, группы, общества, необходимая для комплексного решения задач современной психологической науки, предполагает рефлекссию настоящего для адекватного самоопределения в будущем. Причем эта рефлексия не должна замыкаться исключительно на отечественном опыте, а, по возможности, привлекать опыт мировой, во всем его многообразии и многоголосии. Она должна способствовать развитию междисциплинарных интегративных тенденций, свойственных современному



знанию, обладая общеметодологическим характером и сопровождаемая практическими демонстрациями, подкрепленными результатами эмпирических исследований.

Для понимания природы прогресса в культуре, науке в целом, в социальной психологии личности и акмеологии в частности, полезно проследить изменения в общекультурном и научном мировоззрениях на протяжении человеческой истории. Для осуществления подобного рода анализа мы предлагаем теоретический конструкт «культурно-научная традиция», позволивший выявить и артикулировать продуктивность постмодернистского многоголосия, приводящего к расширению горизонтов видения проблем и диалогического согласования их решений [1]. Характерные для современного этапа интегративные тенденции развития психологического знания требуют не просто констатации, но и механизмов, один из возможных вариантов которых предлагают авторские интегративно-эклетикический подход к анализу психологической феноменологии и его развитие в общеметодологическом социокультурно-интердетерминистском диалогическом подходе. В первом случае речь идет о нахождении оснований для межпарадигмального диалога, а во втором – об отношении интердетерминации личностных, ситуативных и активностных детерминант поведения, помещенных в историко-культурный контекст развития.

Рассмотрение проблематики социальной психологии личности осуществляется в трехмерном континууме осознаваемого-неосознаваемого-экзистенциального измерений самости, позволяющем охватить все многообразие проявлений психологической феноменологии.

Современная тенденция своеобразной реминисценции концепта «культура» в психологической науке со времен культурно-исторического подхода Л. С. Выготского предполагает переосмысление его содержания с учетом достижений в различных областях знания (антропологии, философии, лингвистике, социологии и др.) с учетом еще одной знаковой тенденции – мультидисциплинаризации человекознания. Исходя из понимания культуры как ориентационной и нормативной структуры поведения и как коммуникативной матрицы, посредством которой



поведение интерпретируется, интегрируется, координируется и санкционируется (R. Priest), обосновывается продуктивность использования концептуального аппарата эпистемического подхода М. Фуко и культурного фрейминга И. Гоффмана для понимания специфики межкультурного взаимодействия. В контексте языка как системообразующего основания культуры показаны эпистемические различия европейского (графического), китайского (иероглифического) и классического арабского языков, проявляющиеся в наличии выраженных культурных различий в интерпретации и переживании мира. Схватывание этих различий определяется сформированностью культурной и межкультурной компетентности участников межличностного взаимодействия. Межкультурная компетентность рассматривается в аспекте способности формирования разделяемых значений и переживаний на основе овладения знаниями о своеобразии языка, ценностей и норм, переживаний и поведенческих алгоритмов друг друга. Основание такого рода взаимопонимания создает диалог, предполагающий основанное на толерантности и плюрализме безусловное принятие другого, совместное расширение горизонтов, направленное на формирование и развитие согласованных и совместно пережитых значений и смыслов. Это обуславливает выдвигание в качестве единицы анализа разделяемых значений и смыслов, определяющих единообразие интерпретаций и переживаний происходящего. Наличие такого рода совместно выработанных единиц анализа, обеспечивая качественное улучшение экологической валидности, ставит проблему нахождения оптимальных комбинаций качественных и количественных методов изучения психологической феноменологии, получивших свое выражение в различных вариациях методологической триангуляции и, в частности, ее авторской версии интегративной эклектики путем триангуляции.

Конструирование совместно выработанных значений, ценностей, норм, согласованных активностей создает предпосылки для нахождения новых ресурсов видения проблемы межличностного взаимопонимания и взаимопереживания как процесса и результата межличностного взаимодействия, обеспечивающего бесконечность развития взаимоотношений.

Социокультурно-интердетерминистская перспектива углубления понимания социально-психологической феноменологии личности и акмеологии

Говоря о ресурсах развития знаний в области социальной психологии личности и акмеологии, следует констатировать необходимость и полезность обращения к достижениям, накопленным

в разных системах парадигмальных координат, традициях и направлениях психологического знания. На протяжении ряда лет автором обосновывалась идея межпарадигмального диалога как ресурса развития психологического знания [1–13]. Проблема межпарадигмального и междисциплинарного диалога является предметом обсуждения психологическим сообществом уже не один десяток лет, демонстрируя широчайший спектр авторских позиций и подходов и одновременно – крайний дефицит конструктивных предложений. По существу, современное психологическое знание представляет, как отмечают С. Янчар (S. C. Yanchar) и Б. Слайф (B. D. Slife), «головокружительный массив несовместимых теорий, моделей, методов, а иногда и философий» [13, с. 235–236], что мешает прогрессу и авторитетности дисциплины. Более того, они отмечают, что проблема коренится в истоках психологии и пропитана философскими основаниями, на которых покоятся те или иные традиции или парадигмы. Г. Гёерцен (J. R. Goertzen) [14] придерживается тех же оценок, со всей определенностью заключая, что фрагментарность и парадигмальная разрозненность психологического знания является причиной его перманентного кризиса и требует нахождения путей и механизмов разрешения.

Такого рода поиски особенно актуализировались к концу XX столетия в связи с укреплением позиций постмодернистской культурно-научной традиции, провозглашающей торжество многообразия как ресурса выхода из модернистского тупика в развитии познания, подробно представленной нами в акцентированных публикациях [1, 3]. В любом учебнике по психологии, теориям личности, возрастной и др. психологиям начали появляться конструктивные разделы, представляющие альтернативные парадигмальные подходы. В серьезных зарубежных научных периодических изданиях, таких как, например, «Culture and Psychology», «Current Directions in Psychological Science», «Integrative Psychological and Behavioral Science», «New Ideas in Psychology», «Perspectives on Psychological Science», «Philosophical Psychology», «Theory and Psychology» и др., начали публиковаться фундаментальные статьи, анализирующие психологическую феноменологию через призму альтернативных позиций и взглядов с акцентом на выявление оснований и путей межпарадигмального диалога [1, 14–18]. Это обстоятельство, как и попытки поиска ответов на сакраментальные вопросы: почему существует много психологий и почему они не объединяются в единственно верную и всеохватывающую? – предопределило основную цель данной статьи. Она заключается в предложении конструктивных решений, направленных на интеграцию усилий психологов, представляющих



различные парадигмы, традиции и подходы, в нахождении ресурсов развития психологической науки и практики и углублении понимания психологической феноменологии.

Все основания, по которым можно занять какую-то методологическую позицию, в конечном счете, оказываются производными от мировоззренческих установок, которыми руководствуется исследователь или практик. И как бы ни пытались различные претенденты на обоснование оснований «чистоты научного знания» аргументировать критерии «объективного знания», все они сталкиваются с многочисленными контраргументами оппонентов, стреляющих в их «ахиллесову пяту»: неизбежную авторскую субъективность, обусловленную собственными предпочтениями, индивидуальным либо коллективным опытом конкретного научного сообщества, занявшего в силу разных причин, в том числе идеологических, политических, главенствующую позицию в конкретной области знания в данное место и время. Но меняется время, меняется и мировоззрение, в том числе и научное, что было блестяще показано Т. Куном в его анализе развития науки на примере научных революций. Научное мировоззрение меняется в том числе и революционно, радикально трансформируя, казалось бы, незываемые постулаты.

Понимание эволюции познания в исторической перспективе потребовало разработки специального конструкта «культурно-научная традиция», представляющего собой «многозначный и динамически подвижный в зависимости от исторического, социального и национального контекста комплекс философских, эпистемологических, научно-теоретических и эмоционально-эстетических представлений ... характеристику определенного менталитета, специфического способа мировосприятия, мироощущения и оценки как познавательных возможностей человека, так и его места и роли в окружающем мире» [3, с. 35], позволившего проследить динамику мировоззренческих оснований различных традиций (синкретизма, космоцентризма, теоцентризма, антропоцентризма, модернизма, постмодернизма), нашедшую свое высшее воплощение в постмодернистском торжестве многообразия как движителя культуры и науки [1]. Было убедительно показано, что именно наличие альтернатив, в том числе и на парадигмальном уровне, позволяет преодолеть неизбежный для любого знания, построенного на универсальном, неизменном догматическом основании, тупик, определяемый исчерпанностью эвристического потенциала, яркой иллюстрацией чего являются научные революции.

Констатация мультипарадигмальности и многоголосия знания ставит крайне сложную задачу самоопределения в нем. Сложность ее

решения обусловлена и традиционной склонностью отечественного сознания (да и не только) к нахождению единственно верных и, желательно, уникальных решений, свидетельством чему является продолжающееся противостояние позитивистской и конструктивистской исследовательских традиций.

Решение этой непростой задачи и предопределило разработку авторского интегративно-эклетиического подхода к анализу социальной и психологической феноменологии, направленного на нахождение оснований для межпарадигмального диалога. Под интегративной эклектикой понимается постижение природы феномена через сопровождаемое критической рефлексией интегрирование, эклектику различных традиций, подходов, логик и инструментов при сохранении их автономии в последующем развитии [1, с. 11]. Суть ее заключается в многоплоскостном, многомерном, разновекторном анализе, создающем возможность качественно иного инсайтирования, предполагающего включение в плоскость анализа аспектов множественности, диалогичности, диатропичности феномена. Становление в позицию оппонента, включение в конкуренцию идей, критическая рефлексия, критическое позиционирование представляют возможность острого анализа, превращающегося в еще один «вечный движитель» прогресса знания. Речь идет не об интеграции как неизбежно порождающей тенденцию к монополии истины со всеми вытекающими последствиями, а о свободном оперировании разноплоскостным, разновекторным знанием, связанным с наиболее продуктивно работающими в проблемной области традициями и их инструментарием.

Методологический фундамент интегративной эклектики составляют понятия поливариантности истины, онтологического плюрализма, диалогичности и диатропичности. Интегративная эклектика предполагает привлечение к анализу находок и достижений тех традиций, тех подходов, которые наиболее продуктивно работают в конкретной феноменальной области. Интегративная эклектика предлагает механизмы развития психологического знания, в качестве которых выдвигаются: парадигмальное позиционирование; интегративно-эклетиический диалог альтернативных традиций; критическое рефлексивное позиционирование (альтернативный круг). Эти механизмы актуализируются в ряде необходимых условий, обеспечивающих повышение потенциала продуктивности научного исследования:

четкое определение парадигмальных координат, в рамках которых проводится исследование, и связанных с ними возможностей и ограничений в экстраполяции результатов;



создание максимальной информационной базы теоретической и эмпирической проработанности проблемной области в разных системах парадигмальных координат при наличии таких возможностей и претензий на высокий уровень обобщений;

прохождение критического рефлексивного круга альтернативного позиционирования как условия раздвижения парадигмальных рамок и освобождения от предубежденности и перехода на метатеоретический уровень более высокого порядка.

Межпарадигмальный диалог для того, чтобы он не становился диалогом ради диалога, должен предполагать определенность своего предмета, желательно, охватывающего максимально возможный объем проявлений и описаний изучаемой феноменологии во всех конституированных системах парадигмальных координат, выдержавших проверку временем и обладающих креативным потенциалом. Общим объектом для всех систем психологических парадигмальных координат является человек в его взаимодействии с социальным и природным окружением, а именно взаимосвязь внутреннего мира, недоступного непосредственному наблюдению и измерению, с его внешними проявлениями, актуализирующимися в поведении, активности и т.п. Исходно оформившись как учение о душе (Ψυχη), психология в последующем трансформировалась в науку о поведении, психике и т.п. Общим для данных конструктов является внутренний мир человека, проявления коего крайне многообразны и разнокачественны. Человек живет в мире, переживает его, определенным образом действует, осмысливает, принимает решения. На все это действует многообразие факторов: природная и социальная среда, история жизни и многое другое. Что-то из причинных оснований происходящего с ним и окружающими осознается человеком, а что-то нет. В любом случае эта внутренняя подоплека внешне наблюдаемого поведения остается таинством, недоступным объективному измерению как для субъекта, так и для наблюдателя, что в совокупности и создает основания для множественной интерпретации, связанной с выстраиванием различных предположений, и их последующей проверки на практике, приводящей либо к подтверждению гипотез, либо к решению конкретных проблем.

Следовательно, для создания основания межпарадигмального диалога необходима разработка определения предмета психологии, объединяющего различные ракурсы изучения человека, представленные в существующем поле парадигмальных координат. Вариант решения данной проблемы представляет авторское определение предмета психологического знания как

«бытия-в-мире самости как био-психо-социальной социокультурно-интердетерминированной диалогической сущности во взаимодействии с социальным и природным окружением в осознаваемо-неосознаваемо-экзистенциальном изменении» [6, с. 204]. Категория «бытие-в-мире» акцентирует внимание на экзистенциальном аспекте бытия человека, подчеркивающим «вотканность» человека в свою жизнь, переживание ее. Категория «самость» концентрируется на аспекте взаимосвязи внутреннего и внешнего, проявляющемся во взаимосвязи человека с его внешним окружением, историей и т.п. Трехмерный био-психо-социальный континуум фокусируется на сложности взаимодействия трех разнокачественных природ – биологической, психической и социальной. Социокультурный интердетерминизм подчеркивает аспект взаимодействия личности, активности и ее ситуативного контекста, проявляющейся в том, что любое изменение в одном из них приводит к изменению в двух других. Наконец, психологическая феноменология исторически анализируется в измерениях осознаваемого, неосознаваемого и экзистенциального.

Обозначенное многоаспектное содержание предмета психологии, с моей точки зрения, и должно задавать рамки психологического изучения, объяснения и понимания феноменологии социальной психологии личности и акмеологии, предполагающее нахождение согласований, предоставляющих относительную определенность (упорядоченность) в само- и мироотношении. Такого рода качественная разноприродность требует и особого типа объяснения психологической феноменологии, включающее, во-первых, исходную толерантность, плюралистичность и рефлексивность сознания исследователя; во-вторых, процессуальность; в-третьих, социокультурную интердетерминированность и конструируемость; в-четвертых, сосуществование качественно различных природ; в-пятых, экзистенциальную бытийность; наконец, в-шестых, механизмы особого типа интеграции как разнокачественных природ, так и знаний, накопленных в альтернативных традициях и подходах.

Решение такого рода задачи предполагает наличие и иного типа логики – диалогической, выдвигающей в качестве альтернативы классическому «или/или» диалогическое «и/и», при котором альтернативные подходы начинают рассматриваться не как взаимоисключающие, а как взаимодополняющие. Целью же развития научного знания становится выработка путей и средств налаживания продуктивного межпарадигмального и междисциплинарного диалога, направленного на взаимообогащение и взаиморазвитие в области углубления понимания психологической феноменологии.



Реализация диалогической логики «и/и» требует разработки принципиально нового методологического подхода, позволяющего создать основания для подлинного диалога, по своей сути исходно предполагающего взаимное принятие и выработку совместных решений консенсуального типа – социокультурно-интердетерминистского диалогического дополнения, предлагающего ряд условий углубления понимания психологической феноменологии:

плюралистичность и толерантность по своей сути, реализующиеся в исходном осознанном принятии факта возможности и полезности существования альтернативных объяснений природы анализируемых феноменов;

согласованность исходных онтолого-эпистемологических оснований, определяющих отношение к фундаментальным вопросам, связанным с познаваемостью изучаемой и объясняемой реальности, сопровождаемой констатацией совпадения и рассогласования позиций;

социокультурная интердетерминированность, выражающаяся в признании взаимовлияния и взаимообусловленности всех факторов, присутствующих в процессе функционирования изучаемого феномена;

диалогичность, проявляющаяся в способности созидания совместного знания с учетом индивидуальных и культуральных различий, основанной на логике взаимообогащения и взаиморазвития.

Существует единственный способ избегания парадигмально специфического фокусирования в психологическом теоретизировании – поиск более интегративных описаний эмпирического феномена в других парадигмах [19]. Узкая концентрация на одной парадигме в теоретическом анализе и исследовании может наносить весьма существенный ущерб развитию науки. Предсказательные и объяснительные возможности теории должны расширяться посредством обращения к возможностям других исследовательских парадигм, так как проверка теоретических предположений в других системах парадигмальных координат позволяет найти дополнительные основания для подтверждения верности полученных результатов и продемонстрировать универсальность и внешнюю валидность предлагаемой теории [20, с. 183–184]. Во многом резонирующие с описанными выше, условия межпарадигмального диалога предлагает П. Хэйли (P. Healy): 1) интегративная открытость; 2) равноправное партнерство; 3) взаимопонимание и потенциальная трансформирующая обучаемость; 4) критическая интересубъективность и ответственность [15, с. 275–278]. Р. Стернберг (R. J. Sternberg) и Е. Григоренко (E. L. Grigorenko) [21] призывают к разработке всеохватывающих совместных

подходов к изучению общих психологических феноменов на основаниях, «порождающих инсайты, недоступные с позиции какой-либо единственной методологии» [21, с. 1072], как единственно возможный путь диалогического предложения, делая вывод о необходимости совместных исследований, проводимых на предложенных основаниях.

В рамках социокультурно-интердетерминистского подхода осуществлена авторская попытка преобразования известной Левиновской формулы описания поведения $B = f(P, E)$, описывающей поведение как производную от личности и ситуации в состояние интердетерминации личностной, ситуативной и активностной детерминант поведения, находящихся в состоянии процессуального взаимовлияния и взаимоизменения, представленного в интердетерминационном треугольнике (рисунок).

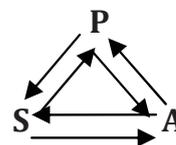


Рис. 1. Интердетерминационный треугольник: P – личность, S – ситуация, A – активность

В основании интердетерминации лежит принцип реципрокного детерминизма А. Бандуры [22, 23] в соответствии с которым личностная, активностная и ситуативная детерминанты поведения находятся в отношении взаимообусловленности. Принцип интердетерминации акцентирует внимание на состоянии не только взаимодействия, но и взаиморазвития в социокультурном контексте. Изменение в ситуативном контексте неизбежно отражается как на особенностях личности, так и на характере ее активности и наоборот. Например, обусловленная постоянством активности и ситуативного контекста профессиональная деформация выражается в личностных деформациях, в свою очередь, отражающихся на восприятии окружающего и характера взаимодействия с ним. Как следствие, преодоление профессиональной деформации с необходимостью предполагает создание альтернативной среды, способствующей расширению горизонтов «видения» окружающего, в свою очередь, предполагающему обладание альтернативными активностями, способствующими адаптации к изменившейся среде и т.д. Применительно к проблематике социальной психологии личности и акмеологии речь идет о необходимости включения в плоскость изучения интердетерминационных отношений ситуативной, личностной и активностной составляющих социального поведения,



создающих возможность как для расширения представлений об изучаемой феноменологии, так и для углубления понимания их природы.

Реализация социокультурно-интердетерминистского диалогического подхода в методологическом аспекте предполагает прояснение ряда связанных проблемных областей: теоретического доказательства и метода исследования. Становятся очевидными ограниченность эксплицитно структурированного доказательства (основывающегося на необходимости эмпирического подтверждения любого элемента теории) и необходимость повышения роли имплицитно структурированного доказательства (основывающегося на меньшей зависимости от эмпирического подтверждения и акцентировании на логической последовательности и непротиворечивости, убедительности и принятия заинтересованным и квалифицированным читателем) [23, 24].

В области метода исследования осуществляется поиск оптимального сочетания возможностей количественных и качественных методов, примером этого является методологическая триангуляция и ее авторская модификация интегративной эклектики путем триангуляции [24, с. 321–331]. Реализуя идеи диалога в методах исследования, предлагаются диалогические методологии, завоевывающие все большую популярность в последние годы, в частности, это альтернативный демократический подход, предложенный К. Хоувом (K. R. Howe) и обозначенный им как интерпретативизм смешанных методов. При таком подходе изменяется роль количественных методов исследования, они становятся вспомогательными. Интерпретативизм смешанных методов провозглашает понимание личности в ее собственных понятиях. Он вовлекает заинтересованные стороны посредством принципов включения и диалога. Первый представляет демократическое измерение, обеспечение возможности услышать все участвующие голоса. Принцип диалога устанавливает необходимость вовлечения всех заинтересованных сторон и предоставление им возможности обсуждения того, почему что-то происходит и что должно происходить. Совместный критический диалог предполагает привнесение экспертного знания в рассмотрение ситуации и благодаря этому достижение возможности выхода за пределы данного за счет объединения профессиональных возможностей исследователя и доступа к реальности информанта.

Практическая реализация совместного критического диалога неизбежно сталкивается с проблемой культурного и парадигмального многообразия в целом и задаваемого ими фреймирования в частности. Исследователи разных культурных традиций, парадигмальных предпо-

чтений, школ и подходов обречены на разные трактовки изучаемых феноменов, обусловленные различиями в эпистемологических основаниях, теоретических метафорах и способах доказательства, понятийном аппарате, методах исследования и т.п. Все это предопределяет необходимость нахождения приемлемых методологических оснований межпарадигмального диалога, одно из которых предлагает уже представившийся выше авторский социокультурно-интердетерминистский диалогический подход к анализу психологической феноменологии. Наглядным примером продуктивных возможностей реализации подхода является проводимое нами изучение проблематики культурного многообразия в контексте культурного фрейминга [12]. Выявленные особенности во многом аналогичны обсуждавшемуся выше самоопределению в парадигмальном многообразии. Парадигмальные координаты и являют собой своеобразные культурные фреймы, обуславливающие различия в интерпретации психологической феноменологии, Эти различия, основанные на альтернативных онтолого-эпистемологических основаниях, предоставляют возможность изучения психологической феноменологии в разных ракурсах видения и объяснения, создавая условия для расширения горизонтов и углубления понимания.

Проблема культурной и межкультурной компетентности в социальной психологии личности и акмеологии

Мировоззренческий анализ полезно осуществлять на эпистемическом уровне, введенным в концептуальный аппарат философии М. Фуко. Понятие «эпистема» означает структуру, существенно обуславливающую возможность определённых взглядов, концепций, научных теорий и собственно наук в тот или иной исторический период. Это – своеобразный дискурс, формирование, определяющее способ, которым мир представляется или «видится», та самая культурная матрица, задающая видение, переживание и интерпретацию социального и природного миров как на индивидуальном, так и на уровне объединенного данной культурной традицией сообщества. В основании формирования эпистем лежит ряд категорических принципов: непротиворечивость – противоречивость, фиксированность – динамизм, сохранение формы – трансформация, сингулярность – плюральность, независимость от контекста – зависимость от контекста, независимость от других – зависимость от других. Соотношение этих принципов определяет своеобразие основных эпистем, к которым относятся: монолитная – монофор-



мальная (ММ); релятивная – реляционная (RR); диалектическая – деконструктивная (DD); интегральная – всевключающая (II). Каждая из этих эпистем включает все вышеперечисленные принципы, образуя отличающиеся типы рациональности.

Многообразие исследований самости в различных культурах показывают их вариативный характер. Если западные исследования описывают самость как определяемую принципами преимственности, стабильности, единообразия, соответствующими ММ эпистеме, то юго-восточные культуры описываются RR эпистемой, рассматривая ее как обладающую относительно проницаемыми границами, восприимчивыми к изменениям и социальным контекстам. Структура такой самости дифференцирована и включает автономные части. Менее изученными являются воплощения DD и II эпистем. Подтверждением этой заданности выступают и многочисленные эмпирические кросс-культурные исследования, проводимые в нейронауках и показывающие существенные культурные различия как на уровне мозговой активности, так и на морфологическом.

В обозначенном контексте продуктивно и использование концепта «фрейминг», введенного в психологический обиход Гофманом. Общая характеристика культурного фрейминга как обусловленного принятыми в конкретном сообществе языком, ценностями, нормами, схемами, значениями, понятиями, физическими артефактами, культурными активностями и психологическими феноменами социокультурно-интердетерминированной диалогической структуры, задающей своеобразие отношения, переживания и интерпретации происходящего, нами представлялась в ряде публикаций [11].

Осознание культурной фреймированности сознания, обусловленного различиями в эпистемах, языке, структуре ценностей и норм, активностном репертуаре, делает актуальной проблему культурной компетентности. Конструкт «культурная компетентность» представляет собой овладение через процесс научения взаимодействующими между собой понятиями, категориями, образами, обобщениями, представлениями, ценностями, нормами и другими символическими элементами, наборами когнитивной и поведенческой активности, широко разделяемыми и применяемыми членами данного сообщества или социальной группы, функционирующей как ориентационная и нормативная структура поведения и как коммуникативная матрица, посредством которой поведение интерпретируется, интегрируется, координируется и санкционируется, и как репертуар активностей, позволяющих эффективно реализовывать на практике актуальные поведенческие задачи.

Введение данного конструкта в научный понятийный аппарат обусловлено тем, что в зарубежной традиции он используется преимущественно для описания владения содержанием другой культуры [25, 26]. Мы же акцентируем внимание на аспекте владения содержанием собственной культуры, определяющим своеобразие само- и миропонимания и эффективности его актуализации во взаимодействии с социальным и природным окружением.

Разрабатывая измерения культурной компетентности и соответствующие компетенции, необходимо осознать существующие объективные различия в природных и социальных условиях приобщения к культурному богатству. Попытки разработки такого рода измерений осуществляются зарубежными исследователями, опять-таки применительно к оценке владения чужой культурой [25, 26]. Так, Д. Сью (D. W. Sue) в своем обзоре исследований компонентов культурной компетентности выделяет следующие: культурную чувствительность в форме перцептивных схем, знание культуры и культурных различий, осведомленность о представлениях собственной культуры, обладание способностью осуществлять эффективное культурное вмешательство, уровни мировоззрения, инклюзивную или эксклюзивную природу мультикультурализма и/или некоторые комбинации этих элементов [26, с. 797–798]. Дж. Хелмс (Helms) и Т. Ричардсон (Richardson) [27] выделяют три категории культурной компетентности: а) компонент аттитюдов/представлений – понимание собственной культурной обусловленности, определяющее своеобразие представлений, ценностей и аттитюдов; б) компонент знаний – понимание и знание мировоззрения культурно отличающихся индивидов и групп; в) компонент умений – использование культурно уместных коммуникационных умений. Особое внимание следует обратить на компонент понимания и знания мировоззрения отличающихся культур. Он крайне важен для оценки культурной компетентности и в области собственной культуры, так как создает своеобразную внешнюю сравнительную систему координат, позволяющую более адекватно оценивать собственные особенности и возможности. Отсутствие внешних эталонов сравнения осложняет оценку собственных особенностей и возможностей и определение перспектив развития.

Это особенно очевидно на примере существующего в мире культурного многообразия, столкновение с которым происходит и в образовании в связи с появлением иностранных студентов, профессуры, демонстрирующих наглядные образцы проявления имики (уникальных отличий от всех других культур) и итики (общего для всех культур). Эти культурные



различия рельефно проявляются в выделенных измерениях культуры: психоповеденческих модальностях, аксиологии (ценностях), этосе (направляющих представлениях), эпистемологии (на основании чего мы приходим к знанию), логике (выведении знания), онтологии (природе реальности), концепции времени и Я-концепции.

Психоповеденческая модальность характеризует предпочитаемые в данной культуре способы активности: будут ли индивиды активно взаимодействовать с миром (действуя) или пассивно приспосабливаться к нему, т.е. «плыть по течению», либо актуализироваться в нем.

Аксиологическое измерение касается ценностей, которым обучает общество. Будут ли члены общества стремиться к соревновательности или кооперации? Будут ли эмоции свободно выражаться или подавляться и контролироваться? Будут ли словесные выражения скрытыми или открытыми, косвенными? Будут ли члены группы ждать помощи от других или стремиться скрывать существующие проблемы, чтобы не запятнать честь семьи?

Измерение этоса относится к представлениям, устанавливаемым в культурной группе и регулирующим социальные взаимодействия. Будут ли люди рассматриваться как независимые бытия или как взаимозависимые? Будет ли приоритетом ориентация на себя самого или на семью? Являются ли все члены группы равными или они безропотно признают существующую статусную и властную иерархию? Будут ли гармония, уважение и забота об окружающих более ценными, по сравнению с контролем и доминированием над ними?

Эпистемологическое измерение характеризует предпочитаемые пути приобретения знания об окружающем мире. Будут ли люди полагаться на свои интеллектуальные способности, эмоции и интуицию или их комбинацию?

Логическое измерение заключается в способе предпочитаемого группой выведения знания. Является ли верным тот или иной способ решения вопроса? Могут ли в одно и то же время рассматриваться различные варианты решения проблем или размышления должны быть внутренне согласованными и последовательными?

Онтологическое измерение свидетельствует о рассмотрении природы реальности в той или иной культурной традиции. Является ли реальным только то, что воспринимается и к чему можно прикоснуться? Существует ли реальность, находящаяся за пределами наших органов чувств? Или существуют оба типа реальности?

Концепция времени отражает, как переживается время в той или иной культуре. Привязывается ли оно к определенному событию или рассматривается как непрерывный цикл?

Измерение Я-концепции характеризует то, относятся ли члены группы к себе как к изолированному бытию или как к части более широкой социальной общности, коллектива?

Знакомство с многообразием проявлений данных измерений в различных культурах способствует преодолению этноцентрических тенденций в культурном развитии в целом и образования в частности. Этноцентризм представляет универсальную тенденцию рассмотрения мира и решений, принимаемых представителями других культур, исходя из собственной культурной перспективы. В нем в явном или неявном виде содержится представление о том, что собственная культура является более важной и превосходит культуры других групп. [28, с. 186].

Преодолению издержек этноцентризма способствует межкультурная компетентность – способность признавать, уважать, ценить и продуктивно использовать – как по отношению к себе, так и к другим людям – культурные условия и детерминанты восприятия, принятия решений, чувств и действий с целью создания условий для взаимной адаптации и развития синергетических форм кооперации, совместной жизни, толерантности к существующим различиям, эффективной ориентации, касающейся особенностей интерпретации и формирования мира [29, с. 52]. Она способствует преобладающему сегодня в мире движению от этноцентризма к этнорелятивизму, предъявляющему иные требования к развитию образовательного взаимодействия как на межкультурном, так и на монокультурном уровне, сосредоточиваясь на поиске продуктивных условий и технологий межкультурного диалога. Охарактеризуем компоненты межкультурной компетентности (таблица).

Необходимой предпосылкой и условием межкультурной компетентности является межкультурная коммуникативная компетентность – способность формировать разделяемые значения и осуществлять эффективную коммуникацию, учитывая множественные идентичности взаимодействующего в специфическом окружении [29, с. 52].

Межкультурная компетентность неразрывно взаимосвязана с компетентностью транскультурной, модель которой предложена С. Тинг-Тумей (S. Ting-Toomey):

1) массив знаний, где последние выступают как процесс глубокого понимания основных межкультурных концепций;

2) осознанность/внимательность (mindfulness), понимаемая как отслеживание своих внутренних предположений, когниций, эмоций и одновременно готовность воспринять предположения, когниции и эмоции собеседника;



Компоненты межкультурной компетентности [29, с. 59]

Компоненты	Описание	Атрибуты
Личностные атрибуты	Черты, характеризующие личность индивида: основываются на уникальности его культурного опыта и отчасти отражают наследственность	Самораскрытие
		Самоосведомленность
		Я-концепция
		Социальная релаксация
		Умение формулировать сообщения
Коммуникативные умения	Вербальное и невербальное поведение и другие умения, позволяющие нам эффективно коммуницировать с другими людьми	Социальные умения
		Гибкость
		Управление взаимодействием
		Фрустрация
Психологическая адаптация	Способность регулировать взаимодействие с новой культурой	Стресс
		Отклонения
		Неопределенность
		Социальные ценности
Культурная осведомленность	Наше понимание конвенций культуры, определяющее оценку поведения и мышления ее представителей	Социальные привычки
		Социальные нормы
		Социальные системы
		Потребность в предсказуемости
Мотивация	Наше желание соответствующего и эффективного коммуницирования с незнакомцами	Потребность в избегании развивающегося беспокойства
		Потребность в сохранении Я-концепции
		Тенденция к знакомству/избеганию
		Знание о том, как получать информацию
Знания	Наша осведомленность или понимание того, что необходимо для соответствующего обстоятельствам и эффективного взаимодействия	Знание групповых различий
		Знание личностных сходств
		Знание альтернативных интерпретаций
		Способность быть внимательным
Умения	Наши способности к эффективному и соответствующему обстоятельствам взаимодействию	Толерантность к двусмысленности и неопределенности
		Способность: к управлению беспокойством
		эмпатии
		адаптироваться к коммуникации
		делать точные предсказания и объяснения

3) коммуникативные навыки, включающие в себя внимательное / осознанное наблюдение, слушание, подтверждение идентичности и участие в диалоге.

Включение в плоскость рассмотрения проблематики культурной и межкультурной компетентности с неизбежностью предполагает переосмысление содержательной характеристики личности, традиционно рассматриваемой через содержательные характеристики Я-концепции. Более перспективно рассмотрение ее в контексте концепта «самость» в его Джемсовском

понимании как совокупности всего присущего ей. Эта трактовка предполагает выход за пределы представлений внутреннего мира субъекта посредством подключения ресурсов интердетерминирующего взаимодействия Эго-протяженности, включающей влияние социальной и природной среды, истории жизни человека и общества, непосредственного и опосредованного социального окружения и т.п. Подобное расширение обусловлено осознанием ограниченности возможностей понимания психологической подоплеку активности субъекта за счет



оперирования результатами опросов и самоотчетов информантов, которые далеко не всегда осознают ее. Более того, реагирование часто задается своеобразием ситуативного контекста, истории жизни конкретного человека и его социального окружения, медирующего трансляцию значений, ценностей и норм, способов активности, актуализируемых в непосредственном поведении. Самость не является раз и навсегда заданной неизменной структурой, на выявление которой преимущественно направлены традиционные эмпирические исследования. Она динамична и многоголоса, многопозиционна, что наглядно демонстрирует подход диалогической самости Х. Херманс (H. J. M. Hermans) [30, 31]. Она пространственно структурирована и олицетворена, населена голосами других людей, децентрализована с широко открытыми границами, исторически и культурно контекстуализирована, обладает множественностью Я-позиций [30].

Перечисленные характеристики самости дополняются нами интердетерминированностью, диалогической интегрированностью и её экзистенциальной переживаемостью [5, с. 251–261]. Инновационность данного подхода заключается во введении новых позиций, включающихся в организацию самости, перемещении позиций в пространстве самости от ядра к периферии и наоборот посредством использования новых метафор, кооперировании различных позиций, которое приводит к реорганизации системы самости.

Представленный контекст социокультурно-интердетерминистского диалогизма предполагает пересмотр и проблематики межличностного взаимодействия, традиционно изучаемого в контексте общения. Межличностное взаимодействие начинает рассматриваться как процесс формирования и развития совместно вырабатываемых значений и смыслов, ценностей и норм, сопереживание, определяющие взаимопонимание взаимодействующих субъектов. Социальная реальность представляется как совместно создаваемая и развиваемая, приобретающая бесконечную процессуальность. Вынесение на первый план проблематики межличностного взаимопонимания и переживания происходящего ставит проблему их инструментального «схватывания», затрудненного традиционной статичностью классического исследовательского инструментария. Присущий межличностному взаимопониманию опосредованно знаковый характер сталкивается с проблемой интерпретации и аутентичности переживания содержания полученного знака. Транслируется знак, за которым стоит конкретная история жизни, культурная компетентность субъекта, опыт жизненных переживаний, доступных ему самому, но не пере-

даваемых в транслируемом знаке, по существу представляющем лишь вершину айсберга индивидуального опыта. Отсюда возникает проблема интертекстуальности, акцентирующая внимание на связанности данного текста с другими, отсутствие знакомства с которыми приводит к недопониманию транслированных значений. Существует и проблема гипертекстуальности, характеризующаяся наличием общеувоенных в данной культуре и субкультуре текстов, определяющей аутентичность взаимопонимания. Наконец, проблема интересубъективности заключается в созидании совместно диалогически согласованных значений, базирующихся на фундаменте взаимопонимания и его развития в бесконечной перспективе. Будучи согласованными на ознакомительном этапе, разделяемые поля значений создают точку опоры для последующего взаиморазвития и взаимоопределенности в бесконечной перспективе. Благодаря этому происходит возобновление интереса к диалогу, как его понимал М. М. Бахтин, возрастание интереса к диалогическим исследовательским методологиям и т.п.

Заключение

Резюмируя изложенное, еще раз акцентирую внимание на необходимость расширения горизонтов видения проблематики социальной психологии личности и акмеологии: во-первых, за счет придания им характера мультипарадигмальности и мультидисциплинарности, предполагающей привлечение ресурсов знаний, накопленных в сопряженных системах парадигмальных координат психологического знания и смежных областей знания; во-вторых, осознания интердетерминационного характера взаимодействия личностных, ситуативно-контекстуальных и активностных составляющих межличностного взаимодействия; в-третьих, культуризации психологического знания посредством привлечения концептуального аппарата современной культурной психологии, идей фреймированности культурой познавательной активности субъектов межличностного взаимодействия, включения в плоскость анализа вопросов культурной и межкультурной компетентности; в-четвертых, выхода за рамки персоцентризма за счет включения в плоскость анализа интердетерминирующего влияния эго-протяженности, включающей социальное и природное окружение, помещенное в конкретный историко-социокультурный контекст; в-пятых, рассмотрения межличностного взаимодействия как феномена процессуального и динамического, предполагающего формирование разделяемых полей значений и переживаний, совместно конструируемых и изменяемых на



протяжении истории взаимоотношений и жизни взаимодействующих субъектов. Культура не передается сама по себе, а являет собой почву развития, которая принесет благодатные плоды при условии активного и продуманного участия всех заинтересованных сторон. Содержание культурного наследия должно быть интернализировано наиболее продуктивным образом с участием всех заинтересованных сторон, чтобы в последующем трансформироваться в культурную и межкультурную компетентность, предполагающих их оптимальную актуализацию во взаимодействии человека, групп людей и сообществ с социальным и природным окружением, образуя эко-культурную и развивающую среду, способствующую прогрессивному и гуманному развитию человечества.

Библиографический список

1. Мазилев В. А., Янчук В. А. Культурный фрейминг россиян и белорусов : постановка проблемы // Социальный психолог. 2011. Вып. 1(21). С. 71–80.
2. Фабрикант М. С. Нарративный анализ как метод социально-психологического исследования : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Минск, 2012. 24 с.
3. Янчук В. А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии : интегративно-эклетикический подход. Минск, 2000. 416 с.
4. Янчук В. А. Психология постмодерна // Время как фактор изменений личности : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Брушлинского, В. А. Поликарпова. Минск, 2003. С. 175–201.
5. Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию. Минск, 2005. 768 с.
6. Янчук В. А. Постмодернистский, социокультурно-интердетерминистский диалогизм как перспектива позиционирования в предмете психологии // Методология и история психологии. 2006. Т. 1, вып. 1. С. 193–206.
7. Янчук В. А. Постмодернистская социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива метода психологического исследования // Методология и история психологии. 2007. Т. 2, вып. 1. С. 207–226.
8. Янчук В. А. Постмодернистская социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива объяснения в психологии // Методология и история психологии. 2008. Т. 3, вып. 1. С. 195–209.
9. Янчук В. А. Интегративно-эклетикический подход к анализу психологической феноменологии : словарь-справочник. Минск, 2001. 48 с. URL: <http://vocabulary.gu/dictionary/2> (дата обращения: 12.03. 2014).
10. Янчук В. А. Прогресс в понимании психологической феноменологии : социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива // Прогресс в психологии : критерии и признаки / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Марцинковской, А. В. Юревича. М., 2009. С. 262–285.
11. Янчук В. А. Культурный фрейминг как детерминанта взаимопонимания в условиях культурного многообразия // Психологический журнал. 2010. № 2. С. 41–48.
12. Янчук В. А. Проблема теоретико-эмпирического изучения культурного фрейминга близкородственных культур и этносов // Этноссы развивающейся России : проблемы и перспективы: материалы пятой Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Абакан, 14–15 декабря 2012 г.) / под общ. ред. В. Г. Морогина. Абакан, 2012. С. 20–22.
13. Yanchar S. C., Slife B. D. Putting it all together : toward a hermeneutic unity of psychology // Journal of Mind and Behavior. 2000. Vol. 21(3). P. 315–326.
14. Goertzen J. R. Dialectical pluralism : a theoretical conceptualization of pluralism in psychology // New Ideas in Psychology. 2010. Vol. 28 (2). P. 201–209.
15. Healy P. Toward an integrative, pluralistic psychology : On the hermeneutico-dialogical conditions of the possibility for overcoming fragmentation // New Ideas in Psychology. 2012. Vol. 30. P. 271–280.
16. Smythe W. E., McKenzie S. A. A vision of dialogical pluralism in psychology // New Ideas in Psychology. 2010. Vol. 28(2). P. 227–234.
17. Teo T. Ontology and scientific explanation : pluralism as an a priori condition of psychology // New Ideas in Psychology. 2010. Vol. 28 (2). P. 235–243.
18. Valsiner Y. Becoming integrative in science : re-building contemporary psychology through interdisciplinary and international collaboration // Integrative Psychological and Behavioral Science. 2007. Vol. 41. P. 1–5.
19. Ranganath K. A., Spellman B. A., Joy-Gaba J. A. Cognitive «category-based induction» research and social «persuasion» research are each about what makes arguments believable : A tale of two literatures // Perspectives on Psychological Science. 2010. Vol. 5. P. 115–122.
20. Meiser T. Much Pain, Little Gain? Paradigm-specific models and methods in experimental psychology // Perspectives on Psychological Science. 2011. Vol. 6 (2). P. 183–191.
21. Sternberg R. J., Grigorenko E. L. Unified psychology // American Psychologist. 2001. Vol. 56 (12). P. 1069–1079.
22. Bandura A. Social foundation of thought and action : a social cognitive theory. Englewood Cliffs, N.J., 1986. 650 p.
23. Bandura A. Toward Psychology of Human Activity // Perspectives on Psychological Science. 2006. Vol. 1, № 2. P. 164–179.
24. Franklin C. W. Theoretical perspectives in social psychology. Boston, 1982. 366 p.
25. Bustamante R. M., Nelson J. A., Onwuegbuzie A. J. Assessing schoolwide. Cultural competence : implications for school leadership preparation // Educational Administration Quarterly. 2009. Vol. 45, № 5. P. 793–827.
26. Sue D. W. Multidimensional facets of cultural competence // The Counseling Psychologist. 2001. Vol. 29, № 6, November. P. 790–821.
27. Helms J. E., Richardson T. Q. How «multiculturalism» obscures race and culture as differential aspects



of counseling competency // Multicultural counseling competencies : Assessment, education and training, supervision / eds. by D. B. Pope-Davis, H. L. K. Coleman. Thousand Oaks, CA, 1997. P. 60–79.

28. Matsumoto D. The Cambridge dictionary of psychology / ed. by D. Matsumoto. Cambridge, 2009. 587 p.
29. Spencer-Oatey H., Franklin P. Intercultural interaction : a multidisciplinary approach to intercultural communication. N.Y., 2009. 367 p.
30. Hermans H. J. M. The dialogical self as a society of mind : introduction // Theory & Psychology. 2002. Vol. 12, № 2. P.147–160.
31. Hermans H. J. M. Introduction : the dialogical self in a global and digital age // Identity : An International Journal of Theory and Research. 2004. Vol. 4. P. 297–320.

Socio-Cultural-Interdeterministic Dialogical Perspective of Forming Intercultural Competence

Vladimir A. Yanchuk

Academy of Postgraduate Education, Minsk,
20, Nekrasova, Minsk, 220040, Belarus
E-mail: yanchuk1303@gmail.com

The study shows that socio-cultural-interdeterministic dialogical approach focuses on conditioned interdeterministic nature of interactions between situational, personal, and activity determinants of behavior, which are actualized in concrete historical and cultural context. The article substantiates the necessity of viewing the range of problems of a personality in the three-dimensional continuum of the apprehended-non-apprehended-existential, which allows to cover the diversity of manifestations of psychological phenomenology. Intercultural competence is viewed in the aspect of ability to form separable meanings and emotions based on the acquisition of knowledge regarding uniqueness of language, values and norms, emotions and behavioral algorithms of each other.

Key words: dialogue, mutual understanding, imics, interdetermination, integration, inter-subjectness, intertextuality, ithubics, culture, cultural competence, cultural framing, shareable meanings.

References

1. Mazilov V. A., Yanchuk V. A. *Kul'turnyy freyming rossiyan i belorusov: postanovka problemy* (Cultural framing of Russians and Belorussians: problem statement). *Sotsial'nyy psikholog* (Social psychologist), 2011, iss. 1(21), pp. 71–80 (in Russian).
2. Fabrikant M. S. *Narrativnyy analiz kak metod sotsial'no-psikhologicheskogo issledovaniya: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* (Narrative analysis as method of social-psychological investigation: autoref. dis. ... cand. of psychology). Minsk, 2012. 24 p. (in Russian).
3. Yanchuk V. A. *Metodologiya, teoriya i metod v sovremennoy sotsial'noy psikhologii i personologii: integrativno-eklekticheskiy podkhod* (Methodology, theory and method in modern social psychology and personology: integrative-eclectic approach). Minsk, 2000. 416 p. (in Russian).
4. Yanchuk V. A. *Psikhologiya postmoderna* (Psychology of post-modern). *Vremya kak faktor izmeneniy lichnosti: sb. nauch. tr.* (Time as factor of personality changing: the collection of scientific papers). Eds. A. V. Brushlinsky, V. A. Polikarpov. Minsk, 2003, pp. 175–201 (in Russian).
5. Yanchuk V. A. *Vvedenie v sovremennuyu sotsial'nyuyu psikhologiyu* (Induction into modern social psychology). Minsk, 2005. 768 pp. (in Russian).
6. Yanchuk V. A. *Postmodernistskiy, sotsiokul'turno-interdeterministskiy dialogizm kak perspektiva pozitsionirovaniya v predmete psikhologii* (Post-modernist sociocultural inter-determinist dialogism as perspective of positioning in psychology object). *Metodologiya i istoriya psikhologii* (Methodology and history of psychology), 2006, vol. 1, iss. 1, pp. 193–206 (in Russian).
7. Yanchuk V. A. *Postmodernistskaya sotsiokul'turno-interdeterministskaya dialogicheskaya perspektiva metoda psikhologicheskogo issledovaniya* (Post-modernist sociocultural inter-determinist perspective of method of psychological investigation). *Metodologiya i istoriya psikhologii* (Methodology and history of psychology), 2007, vol. 2, iss. 1, pp. 207–226 (in Russian).
8. Yanchuk V. A. *Postmodernistskaya sotsiokul'turno-interdeterministskaya dialogicheskaya perspektiva ob"yasneniya v psikhologii* (Post-modernist sociocultural inter-determinist dialogic perspective of explanation in psychology). *Metodologiya i istoriya psikhologii* (Methodology and history of psychology), 2008, vol. 3, iss. 1, pp. 195–209 (in Russian).
9. Yanchuk V. A. *Integrativno-eklekticheskiy podkhod k analizu psikhologicheskoy fenomenologii: Slovar'-spravochnik* (Integrative-eclectic approach to analysis of psychological phenomenology: the guide dictionary). Minsk, 2001. 48 p. Available at: <http://vocabulary.ru/dictionary/2> (accessed 12 March 2014).
10. Yanchuk V. A. *Progress v ponimaniy psikhologicheskoy fenomenologii: sotsiokul'turno-interdeterministskaya dialogicheskaya perspektiva* (Progress in understanding of psychological phenomenology: sociocultural inter-determinist dialogic perspective). *Progress v psikhologii: kriterii i priznaki* (Progress in psychology: criteria and attributes). Eds. A. L. Zhuravlev, T. L. Martsinkovskaya, A. V. Yurevich. Moscow, 2009, pp. 262–285 (in Russian).
11. Yanchuk V. A. *Kul'turnyy freyming kak determinanta vzaimoponimaniya v usloviyakh kul'turnogo mnogoobraziya* (Cultural framing as determinant of mutual understanding in conditions of cultural variety). *Psikhologicheskii zhurnal* (Psychological Journal), 2010, no. 2, pp. 41–48 (in Russian).
12. Yanchuk V. A. *Problema teoretiko-empiricheskogo izucheniya kul'turnogo freyminga blizkorodstvennykh kul'tur i etnosov* (Problem of theoretical and empirical investigation of cultural framing of closely related cultures and ethnic groups) *Etnosy razvivayushcheyssya Rossii: problemy i perspektivy: materialy pyatoy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem {Abakan, 14–15 dekabrya 2012 g.}* pod



- obshch. red. V. G. Morogina) (Ethnic groups of developing Russia: problems and perspectives. Ed. by V. G. Morogin. Abakan, 2012, pp. 20–22 (in Russian).
13. Yanchar S. C., Slife B. D. Putting it all together: toward a hermeneutic unity of psychology. *Journal of Mind and Behavior*, 2000, vol. 21(3), pp. 315–326 (in English).
 14. Goertzen J. R. Dialectical pluralism: a theoretical conceptualization of pluralism in psychology. *New Ideas in Psychology*, 2010, vol. 28 (2), pp. 201–209 (in English).
 15. Healy P. Toward an integrative, pluralistic psychology: On the hermeneutico-dialogical conditions of the possibility for overcoming fragmentation. *New Ideas in Psychology*, 2012, vol. 30, pp. 271–280 (in English).
 16. Smythe W. E., McKenzie S. A. A vision of dialogical pluralism in psychology. *New Ideas in Psychology*, 2010, vol. 28 (2), pp. 227–234 (in English).
 17. Teo T. Ontology and scientific explanation: pluralism as an a priori condition of psychology. *New Ideas in Psychology*, 2010, vol. 28(2), pp. 235–243 (in English).
 18. Valsiner Y. Becoming Integrative in Science: Re-building Contemporary Psychology through Interdisciplinary and International Collaboration. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 2007, vol. 41, pp. 1–5 (in English).
 19. Ranganath K. A., Spellman B. A., Joy-Gaba J. A. Cognitive «category-based induction» research and social «persuasion» research are each about what makes arguments believable: A tale of two literatures. *Perspectives on Psychological Science*, 2010, vol. 5, pp. 115–122 (in English).
 20. Meiser T. Much Pain, Little Gain? Paradigm-Specific Models and Methods in Experimental Psychology. *Perspectives on Psychological Science*, 2011, vol. 6 (2), pp. 183–191 (in English).
 21. Sternberg R. J., Grigorenko E. L. Unified psychology. *American Psychologist*, 2001, vol. 56 (12), pp. 1069–1079 (in English).
 22. Bandura A. *Social foundation of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J., 1986. 650 p. (in English).
 23. Bandura A. Toward psychology of human activity. *Perspectives on Psychological Science*, 2006, vol. 1, no. 2, pp. 164–179 (in English).
 24. Franklin C. W. *Theoretical perspectives in social psychology*. Boston, 1982. 366 p. (in English).
 25. Bustamante R. M., Nelson J. A., Onwuegbuzie A. J. Assessing schoolwide. Cultural competence: implications for school leadership preparation. *Educational Administration Quarterly*, 2009, vol. 45, no. 5, pp. 793–827.
 26. Sue D. W. Multidimensional facets of cultural competence. *The Counseling Psychologist*, 2001, vol. 29, no. 6, November, pp. 790–821.
 27. Helms J. E., Richardson, T. Q. How «multiculturalism» obscures race and culture as differential aspects of counseling competency. *Multicultural counseling competencies: Assessment, education and training, supervision*. Eds. D. B. Pope-Davis, H. L. K. Coleman. Thousand Oaks, CA, 1997, pp. 60–79.
 28. Matsumoto D. *The Cambridge dictionary of psychology*. Cambridge, 2009. 587p.
 29. Spencer-Oatey H., Franklin P. *Intercultural interaction: a multidisciplinary approach to intercultural communication*. New York, 2009. 367 p.
 30. Hermans H. J. M. The dialogical self as a society of mind: Introduction. *Theory & Psychology*, 2002, vol. 12, no. 2, pp.147–160.
 31. Hermans H. J. M. Introduction: The dialogical self in a global and digital age. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2004, vol. 4, pp. 297–320.

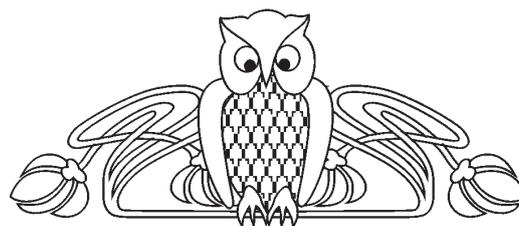
УДК 316.6

ИНФОРМАЦИОННАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Е. П. Белинская

Белинская Елена Павловна – доктор психологических наук, профессор, кафедра социальной психологии, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Россия
E-mail: elena_belinskaya@list.ru

В статье рассматриваются актуальные проблемы информационной социализации применительно к ее подростковому этапу. Доказывается, что новые информационные технологии являются сегодня одновременно и средством, и средой социального развития личности в подростковом и юношеском возрасте. Утверждается, что новое, информационное, содержание выражается в динамике различных сфер подростковой социализации. Во-первых, изменяется сам коммуникативный опыт подростка в силу возникновения и все большего распространения «ком-



пьютерного» языка, который не только включает в себя новые лексико-фразеологические особенности, но и провоцирует создание и распространение новых норм коммуникации. Во-вторых, активное участие в интернет-коммуникации расширяет для ее участников возможности ролевого экспериментирования и, соответственно, провоцирует изменения их социо-ролевого опыта. В-третьих, возможности одновременного включения в различные сетевые сообщества создают активному пользователю условия для максимально управляемой самопрезентации. Дается общая характеристика сетевых сообществ как новых групп социализации на этапе отрочества, их сходства и различий с реальными группами принадлежности. В заключение определяются возможные направления социально-психологических исследований информационной социализации подрост-



ков, связанные с решением ряда вопросов: выяснения того, как сказывается опыт компьютерно-опосредованной коммуникации на содержательной стороне общения подростков в социальной реальности; определения личностных предикторов активного пользования в подростковом возрасте; изучения соотношения и взаимовлияния подросткового социального самоопределения и конструирования идентичности в реальной и виртуальной среде. Подчеркивается недостаточность и неоднозначность имеющихся эмпирических данных, задающих необходимость дальнейших исследований.

Ключевые слова: подростковый и юношеский возраст, информационная социализация, интернет-коммуникация, интернет-зависимость.

Введение

Новые информационные технологии, являясь сегодня одним из важнейших факторов экономического, политического и социального развития мира, несомненно «встраиваются» и в процесс социализации личности. Неслучайным является все большее распространение в научном дискурсе термина информационной социализации. Особенное значение «информационное измерение» содержания социализации имеет для подросткового и юношеского возраста.

Изучение информационной социализации на данном возрастном этапе предполагает, как минимум, две основные линии анализа: во-первых, изучение виртуальной среды как нового ресурса социального развития (т.е. влияния новых информационных технологий на процесс подростковой социализации в целом) и, во-вторых, изучение трансформаций основных социализационных процессов при условии их протекания в виртуальной среде (т.е. изменений параметров социального развития подростка, взятых исключительно в своей виртуальной представленности). При условии объединения эти два направления представляют, по сути, тезис о том, что новые информационные технологии являются сегодня одновременно и средством, и средой социального развития личности в подростковом и юношеском возрасте.

«Информационное измерение» содержания социализации личности подростково-юношеского возраста

Что на сегодняшний день из известных фактов имеет максимальное значение для анализа информационной социализации подростка? Прежде всего, отметим, что, несмотря на более позднее, по сравнению с западными странами, включение в процесс информатизации, Россия повторяет многие мировые тренды, а именно:

1) рост количества активных пользователей Сети идет по экспоненте и в основном за счет пользователей подростково-юношеского возраста;

2) происходит постоянное снижение «возраста инициации» – за десять последних лет с 16–17 до 7–8-летнего возраста;

3) увеличивается процент «женского пользования» – за то же время с 15–20% до 40–50%;

4) в подростковой среде растет доверие к Интернету как СМИ, по сравнению с традиционными источниками информации;

5) увеличивается время интернет-пользования в системе досуга подростков.

При этом, в отличие от западноевропейских стран и США, в России все вышеперечисленное характерно только для жителей городов-«миллионников» с наличием крупных университетских центров [1, 2], следовательно, именно в сфере информационной социализации заложены возможные будущие основания социального неравенства и дестабилизации подростково-молодежной когорты.

Представляется, что новое, информационное, содержание выражается в динамике следующих сфер подростковой социализации: во-первых, в изменении самого коммуникативного опыта подростка в силу возникновения и все большего распространения «компьютерного» языка, включающего в себя не только новые лексико-фразеологические особенности, но и провозглашающего новые нормы коммуникации; во-вторых, в расширении для подростка возможностей ролевого экспериментирования и, соответственно, изменения своего социо-ролевого опыта (прежде всего, посредством компьютерных игр); в-третьих, в увеличении максимально управляемой самопрезентации (через ЖЖ, блоги, аватары и пр.). Заметим, что изучение этих линий динамики подростковой социализации имеет не только узкопрофессиональное, но политико-экономическое значение, так как именно с прорывом в сфере новых информационных технологий официально связывается будущее нашей страны. Остановимся на части этих особенностей информационной социализации более подробно.

Социально-психологические следствия увлеченности интернет-коммуникацией

Если обратиться к социализационным изменениям в области коммуникативного опыта в целом и, в частности, к тем его особенностям, которые связаны с «компьютерным» языком, то представляется, что в поликультурном аспекте максимальное значение имеет сегодня социолингвистическая динамика, задаваемая возможностями интернет-коммуникации. Наличие в интернет-общении особого языка («e-language», «netlingo», «netspeak») не нуждается в развернутых доказательствах. Исследования, посвященные специфике компьютерного языка, концентрируются вокруг следующих вопросов: во-первых,



это вопрос о его конкретных лингвистических особенностях (изменении значительной части лексических и грамматических конструкций, по сравнению с «обычным» языком, появлении новых стилистических особенностей и т.п.); во-вторых, это вопрос о статусе формирующегося компьютерного языка (наличии/отсутствии оснований для определения его как функциональной разновидности любого естественного языка, имеющего письменность); в-третьих, в настоящий момент исследования компьютерного языка все чаще начинают ставить вопрос о том, как меняется коммуникативное поведение человека при постоянном употреблении электронных языковых средств. Очевидно, что именно при такой постановке проблемы изучение компьютерного языка начинает включать в себя явный социально-психологический момент [3].

Социально-психологический анализ языка интернет-коммуникации закономерно смещает фокус исследовательского интереса от таких традиционно изучаемых дискурсивных свойств компьютерной коммуникации, как динамичность и персонифицированность, к анализу других ее характеристик – высокой ситуативной обусловленности, коннотативности, культурологической заданности, что в целом отражает намечающийся переход от «личностного» полюса изучения проблемы к «социальному». Соответственно, это требует и расширения изучаемых функций компьютерного языка. Так, помимо чисто коммуникативной и фатической в качестве самостоятельного предмета анализа могут выступать конструктивная (формирование определенных социальных представлений), социо-регулятивная (воздействие на социальные структуры и/или процессы) и ценностно-презентационная (использование для демонстрации социальных и/или персональных ценностных предпочтений) функции. Каковы же социально-психологические следствия подобной функциональной «экспансии» компьютерного языка в современной коммуникации?

Представляется, что, во-первых, они выражаются в динамике коммуникативной позиции субъекта коммуникации в силу расширенных возможностей принятия/непринятия различных ролевых моделей языкового поведения и навыков переключения языковых кодов. Так, задавая новые возможности для межкультурной коммуникации, Интернет неминуемо увеличивает количество людей, имеющих высокую степень знакомства с различными социокультурными контекстами, формирующих различные социокультурно обусловленные языковые картины мира, владеющих множественными сценариями коммуникации. Во-вторых, эти изменения проявляются в новых возможностях объединения в те или иные сообщества интернет-пространства,

в том числе языковые, что, в свою очередь, повышает общую социально-психологическую компетентность субъекта подобной коммуникации. В-третьих, социально-психологические следствия все большей представленности компьютерного языка в процессах современной коммуникации связаны с потенциальным увеличением коммуникативной активности субъектов коммуникации. При всей неоднозначности решения вопроса об активности/пассивности субъекта интернет-коммуникации в целом очевидной является расширенная возможность ее превращения из межличностной в групповую, доказательством чему служит факт бурного развития социальных сетей в интернет-пространстве. И в значительной степени именно новые возможности коммуникации в групповом контексте тех или иных сетевых сообществ важны в ситуации реального культурного и языкового разнообразия.

Хотя в целом интенсификация межкультурных контактов благодаря интернет-коммуникации не нуждается в развернутых доказательствах, однако не менее очевидными являются и определенные ограничения подобного общения: статус пользователя внутри сообщества во многом зависит от степени владения английским языком, причем по своим психологическим характеристикам любое сетевое сообщество более приспособлено для представителей индивидуалистических и низкоконтекстных культур, нежели для коллективистских и высококонтекстных. И потому не является неожиданным вывод многих исследователей о том, что доминирование английского языка в Сети разрушает естественное лингвистическое разнообразие мира [2].

Однако носителям миноритарных языков пространство интернет-коммуникации даёт и определенные возможности. Они состоят в следующем: во-первых, сетевые сообщества, созданные на таких языках, выступают просто как информационный ресурс (*«существует такой язык, у него такие-то особенности»*); во-вторых, они могут быть образовательным пространством (*«этот язык можно изучить, в том числе on-line»*); в-третьих, они предоставляют своим членам возможность непосредственной коммуникации на миноритарном языке (*«здесь можно найти собеседника, говорящего так же, как ты»*); и наконец они являются пространством самовыражения для носителя подобного языка (*«я такой-то и говорю так-то»*). Но не стоит забывать, что подобные возможности при создании сайтов миноритарных языков сопровождаются и рядом трудностей, среди которых: вынужденное создание основного массива сайта на доминирующем языке, необходимость включения сопровождающих звуковых программ для корректировки произношения и в ряде случаев



для содержательной поддержки – программ флеш-анимации, а также то, что создание сетевого сообщества из носителей миноритарного языка всегда так или иначе связано с ценностным к нему отношением в реальности.

Итак, существенной особенностью информационной социализации в подростковом и юношеском возрасте является ее протекание в пространстве тех или иных сетевых ресурсов. Что же характеризует сетевые сообщества как специфические группы социализации?

Социально-психологическая специфика сетевых сообществ как группового «пространства» социализации

Прежде всего отметим, что современные исследования сетевых сообществ носят преимущественно феноменологический характер. Во многом это связано с начальной стадией изучения, практически совпадающей по времени с моментом их становления как самостоятельного элемента Сети. Закономерно, что и сам термин при этом «собирает» в себе достаточно разную с психологической точки зрения реальность. Под сетевыми сообществами понимаются и совокупности пользователей, объединенных вокруг тех или иных временных и/или постоянных тематических содержаний Сети (например, участники тематических телеконференций), и приверженцы каких-то определенных виртуальных «мест досуговой коммуникации» (например, социальных сетей), и виртуально коммуницирующие члены реальных социальных сообществ и/или организаций. И в этом смысле феноменологический этап их изучения как время «свободы выражения многообразия», скорее всего, неизбежен. Вопрос в том, что именно составляет сугубо психологическое «поле» исследований в проблематике сетевых сообществ.

С социально-психологической точки зрения принципиальным представляется решение следующего ряда проблем:

1) *Что может быть принято как системообразующий признак сетевого сообщества?* В социальной психологии существует сегодня около сотни определений малой группы – через самые разные критерии или их сумму: взаимодействие, коммуникацию, разделение целей, общность норм и ценностей, распределение ролей, идентификацию с одними и теми же объектами и идеалами, восприятие себя как некоторого единства, взаимное удовлетворение личных целей. Как известно, для отечественной теоретической традиции все это разнообразие «накрывается» критерием совместной деятельности, которую, заметим, довольно трудно операционализировать в конкретном эмпирическом исследовании.

Как отнестись ко всему этому разнообразию при переносе исследований группы в виртуальную реальность? Как они меняются и меняются ли при этом «переносе»? И один из главных вопросов: что есть продукт (результат) совместной деятельности в виртуальности, принципиально наполненной симулякрами?

2) *Как соотносятся сетевые сообщества с привычными для социальной психологии дихотомиями в классификациях групп?* Иными словами, это большие или малые группы? Естественно возникшие или искусственно созданные? Или вообще эти классификации к ним не применимы, например, в силу отсутствия топологических и временных характеристик целостности?

Если придерживаться отрицательного ответа на последний вопрос, то на каких основаниях должна строиться классификация сетевых сообществ? Или же они в общем и целом сильно похожи друг на друга и в этом смысле не нуждаются в типологизации? Иными словами, сетевые сообщества суть *инаковые* по отношению к реальным сообществам (и тогда для понимания их специфики необходимо их изучение в сравнении с реальными сообществами), или же они в общем *такие же* (и тогда возможен простой перенос в виртуальность тех знаний, например, о динамических характеристиках групп, которые уже накопила социальная психология при изучении реальности)?

3) *Как переживается членами сетевого сообщества факт одновременного наличия в нем структурных характеристик целостности (например, целей, норм, иерархии статусов) и отсутствия топологических характеристик?* Иначе – каков пространственно-временной образ «своих»? Есть ли он вообще? В какой степени отсутствие объективных оснований для его формирования компенсируется и чем именно? Какую психологическую роль для человека играет подобная пространственно-временная «размытость» этих «своих», которые «везде и нигде», – максимально защищающую или какую-то иную?

4) *Какова объективная социальная роль сетевых сообществ?* В какой степени они могут быть рассмотрены как группы социализации личности? Насколько они востребованы сегодня и кем именно? Иными словами, кто агенты и акторы этих социальных образований?

5) *Каковы особенности развития (групповой динамики) сетевых сообществ?* Отметим, что данный вопрос может касаться и собственно стадийности развития, и трансформаций группового давления, и факторов лидерства, и особенностей групповых дискуссий.

И, наконец, подчеркнем, почему ответы на все эти вопросы представляются важными: по-



тому что, если сетевые сообщества – некоторые «социально-психологические ячейки» Сети, то возникает возможность исследования их динамических взаимоотношений и взаимосвязи друг с другом, что, по сути, будет демонстрацией психологических оснований всей сетевой организации.

Представляется, что современный этап исследований сетевых сообществ еще не позволяет однозначно ответить на эти вопросы. Хотя сегодня различные интернет-комьюнити являются предметом научной рефлексии специалистов самой разной дисциплинарной принадлежности, однако и психологических и социально-психологических исследований в этой области проводится крайне мало: с одной стороны, в силу новизны самого объекта исследования, с другой – по причине понятных ограничений использования традиционного методического инструментария в ситуации его «переноса» в виртуальное пространство. Пожалуй, единственным исключением является исследование он-лайн дневников (блогов), в отношении которых на сегодняшний день уже накоплен значительный эмпирический материал [4], и в определенной степени активизация исследовательского интереса к этой области интернет-коммуникации связана с ее ролью в подростковой социализации.

Заметим, что исследование юношеских личных дневников имеет многолетние традиции в психологии. Со времен Ш. Бюлер отмечается, что в основе мотивации такого поведения лежит типичная потребностная диада юности – «потребность в рефлексии – потребность в самораскрытии». С развитием интернет-технологий исследовательский интерес к этой форме человеческой активности стал переживать «второе рождение», что обогатило понимание функций личных дневников в целом.

Так, традиционная функция самораскрытия, более часто определяемая в наши дни как «самовыражение», анализируется уже не с точки зрения своего предметного содержания, а с позиций возможного психотерапевтического воздействия на личность пишущего. Она мыслится как возможность «отпустить» свои мысли и чувства: их текстуальное выражение становится для человека первым шагом на пути разделения себя и своих переживаний, началом своеобразного отчуждения мучающих внутренних противоречий. Не менее традиционно выделяемая функция рефлексии также получает новое значение: в ней сегодня подчеркивается не столько задача разностороннего анализа человеком тех или иных проблем своей повседневности, сколько создание с помощью дневника некоторой «другой реальности» – со своими особыми временем и пространством, которыми

можно управлять. Тем самым личный дневник становится возможностью пусть иллюзорного, но контроля над ускоряющимся ритмом эпохи. И неслучайно эти функции дополняются сегодня еще и такими возможностями личных дневников, как «заморозка времени» и «нахождение удовольствия в письме». В первой из них акцент делается на воссоздании автором субъективного ощущения смысловой последовательности и непрерывности своей жизни. Во второй же фиксируется характерное для постмодерна внимание к слову и его формам: с этой точки зрения личный дневник есть возможность придать себе новую форму, сконструировать себя в слове и тем самым заново создать свою уникальность.

Одним из основных парадоксов интернет-дневников повсеместно признается факт сочетания личных по своему характеру записей с тем уровнем публичности, который предоставляет Сеть. Но думается, дело не только и не столько в публичности как таковой, сколько в расширенных коммуникативных возможностях данной публичности; а именно: аудитория онлайн-дневников практически неизбежно становится активным соавтором дневниковых записей в силу интенсивной обратной связи. Тем самым публичная и в то же время частная природа онлайн-дневника разрушает традиционные культурные разграничения между приватным и общественным, и потому ведущий такой дневник неизбежно решает задачу самопрезентации, т.е. осознанного управления тем впечатлением о себе, которое формируется у читателей.

Какие особенности онлайн-дневников (реализуемых в формате ЖЖ) имеют значение для юношеского возраста? Во-первых, неизбежное совмещение в них коммуникации и аутокоммуникации ведет к публичности процесса построения своего Я, что приближает его к самопрезентации, к активному формированию Я-для-Других. Во-вторых, потенциальное образование вокруг ЖЖ-дневника дискуссионной площадки из комментариев читателей заставляет автора постоянно выработать и отстаивать свою позицию, активизируя процесс рефлексии. В-третьих, параметр анонимности, характерный для интернет-коммуникации в целом, в ЖЖ выступает не для того, чтобы скрыть как можно больше информации о себе, а для предоставления более полной, чем в реальной жизни, информации, в том числе и о своих взглядах и убеждениях, что дает новый импульс процессам социальной категоризации и самокатегоризации. В-четвертых, общее для виртуальной коммуникации уравнивание пользователей в социальном статусе расширяет для автора ЖЖ содержательное разнообразие обратной связи. И, наконец, в-пятых, активность в ЖЖ существенно меняет привычные пространственно-



временные параметры коммуникации: время диалога «растягивается», предоставляя автору больше возможностей для формулирования своей позиции, а пространство приобретает черты «сетевого индивидуализма», когда каждый автор может создавать свою собственную сеть коммуникации, ставя себя в ее центр.

Заключение

Если подвести некоторые итоги вышесказанному, то попытаемся определить, что на сегодняшний день малоизвестно, а потому требует дальнейшего изучения, составляя потенциальные направления исследований информационной социализации?

Представляется, что, во-первых, это вопрос о том, как сказывается опыт компьютерно-опосредованной коммуникации на содержательной стороне общения подростков в социальной реальности. Можно предположить, что данное влияние выражается в: 1) слабой нормативности социального поведения; 2) снижении «порога чувствительности» к психологическим и социальным рискам; 3) компенсаторной эмоциональности. Во-вторых, каковы личностные предикторы активного пользования в подростковом возрасте? Существующие сегодня эмпирические данные дают максимально противоречивую картину, соединяя открытость новому опыту/когнитивную ригидность, экстраверсию/интроверсию, высокую/низкую самооценку, дифференцированность/недифференцированность Я-концепции и т.д. В-третьих, возникает вопрос о социально-психологической специфике сетевых сообществ как группового «пространства» социализации. Соответственно, требуют изучения основные «точки расхождения» его с реальными малыми группами членства: по степени конформизма, специфике образов партнеров по группе, особенностям разрешения конфликтных ситуаций, динамике референтности и т.п. В-четвертых, малоизученным является соотношение и взаимовлияние подросткового социального самоопределения и конструирования идентичности в реальной и виртуальной среде, прежде всего, в силу существующей на теоретическом уровне содержательной дихотомии (компенсаторика против креативности). Наконец, в-пятых, немаловажным является вопрос о возрастной специфике патологических вариантов активного пользования. Выделяемое сегодня многообразие видов компьютерной зависимости, однозначность их физиологических и вариативность психологических симптомов, множественность объясняющих моделей, несомненно, могут и должны быть модифицированы применительно к подростково-юношескому возрасту.

Библиографический список

1. Бабанин Л. Н., Войскунский А. Е., Смылова О. В. Интернет в психологическом исследовании // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. 2003. № 3. С. 79–95.
2. Войскунский А. Е. Психология и Интернет. М., 2010. 439 с.
3. Белинская Е. П. Психология интернет-коммуникации : учеб. пособие. М. ; Воронеж, 2013. 192 с.
4. Личность и межличностное взаимодействие в сети Internet. Блоги : новая реальность : сб. ст. / под ред. В. Л. Волохонского, Ю. Е. Зайцевой, М. М. Соколова. СПб., 2006. 199 с.

Informational Socialization in Multi-Cultural Space

Elena P. Belinskaya

Moscow State University
11, Mokhovaya, Moscow, 125009, Russia
E-mail: elena_belinskaya@list.ru

The article discusses the current problem of information socialization in relation to her teenage stage. It is proved that the new information technologies are today both the means and the social environment of the individual in adolescence and early adulthood. It is argued that new information, the content expressed in the dynamics of the various areas of adolescent socialization. Firstly, the change itself communicative experience teenager by the occurrence and the increasing spread of «computer» language, which includes not only the new lexical and phraseological features, but also provokes the creation and dissemination of new communication standards. Secondly, active participation in online communication expands opportunities for its participants role experimentation and therefore provokes changes in their socio-role-playing experience. Third, the simultaneous inclusion in a variety of online communities creates active user conditions for the most self-controlled. Provides an overview of network communities as a new group of socialization at the stage of adolescence, their similarities and differences with the real groups belonging. In conclusion, the possible directions of socio-psychological studies of adolescents' socialization of information associated with a number of issues: figuring out how to affect the experience of computer-mediated communication on the content of the communication of teenagers in social reality; definition of personality predictors of active use in adolescence; study of the relation and interaction of teenage self-determination and social construction of identity in the real and virtual environment. Highlights the ambiguity and lack of available empirical data that define the need for further research.

Key words: senior teenhood and adolescence, informational socialization, the Internet communication, Internet addiction.

References

1. Babanin L. N., Voyskunskiy A. E., Smysova O. V. *Internet v psihologicheskom issledovanii* (Internet psychological investigation). *Vestn. MGU. Ser. 14. Psikhologiya* (The Moscow University Herald. Ser. 14. Psychology), 2003, no. 3, pp. 79–95.



2. Voyskunskiy A. E. *Psikhologiya i Internet* (Psychology and Internet). Moscow, 2010. 439 p.
3. Belinskaya E. P. *Psikhologiya internet-kommunikatsii: ucheb. posobie* (Psychology of Internet communication: studies benefit). Moscow; Voronezh, 2013. 192 p.
4. *Lichnost' i mezhlchnostnoe vzaimodeystvie v seti*

Internet. Blogi: novaya real'nost': sb. st. pod red. V. L. Volokhonskogo, Ju. E. Zaycevoy, M. M. Sokolova (Personality and interpersonal communication in the Internet. Blogs: The new reality: sb. art. Eds. by V. L. Volokhonskiy, Ju. E. Zayceva, M. M. Sokolov). St.-Petersburg, 2006. 199 p.

УДК 316.37

ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ПСИХОЛОГИИ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

М. В. Григорьева

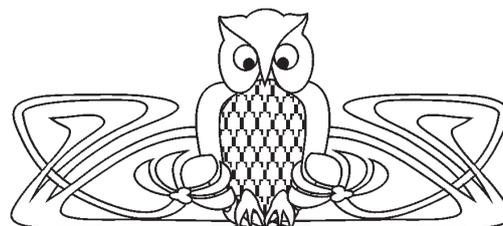
Григорьева Марина Владимировна – доктор психологических наук, профессор, кафедра педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: grigoryevamv@mail.ru

Раскрыто содержание основных понятий, используемых в современных исследованиях психологической адаптации личности. Психологическую адаптацию предложено определять как развивающий процесс и результат оптимального и динамичного соотношения требований (возможностей) окружающей среды и возможностей (требований) личности. Рассмотрено соотношение категорий адаптации и взаимодействия. Психологическая адаптация осуществляется в форме активного взаимодействия со средой. Взаимодействие личности и среды может предшествовать адаптации, когда в его процессе разворачиваются противоречия между возможностями личности и требованиями среды или требованиями личности и возможностями среды. Обоснована необходимость использования понятий «адаптационная активность», «адаптационная готовность», «адаптационные способности»; раскрыто содержание этих понятий с позиций экпсихологического подхода.

Ключевые слова: личность, психологическая адаптация, адаптационная активность, адаптационная готовность, адаптационные способности.

Введение

Условия развития современного общества характеризуются возрастанием информационных потоков и темпа жизни и деятельности, интенсификацией взаимодействий личности и среды, значительным повышением неопределенности, которое выражается в сложности идентификации трудностей и определении действий по их преодолению, повышенными требованиями к конкурентоспособности личности в профессиональной сфере. Все это актуализирует проблему психологической адаптации личности в современных динамичных условиях жизни и деятельности. Интерес психологов находится в основном в области общих и конкретно практических вопросов, связанных с адаптацией. Проведенный нами теоретический анализ про-



блемы психологической адаптации личности [1] показал, что понятие адаптации признается многими исследователями в качестве одной из основных категорий психологии (А. В. Петровским, М. Г. Ярошевским, Б. Г. Ананьевым, Ю. Л. Неймером, И. И. Мамайчук, С. И. Степановой, В. Г. Бушуровой, А. А. Реаном, Ф. Б. Березиным, Ю. А. Александровским, Г. А. Баллом и др.), обозначены общие интеллектуальные механизмы адаптации (Ж. Пиаже, В. Штерном, Р. Кэттеллом, Дж. Гилфордом, Г. Ю. Айзенком, Р. Стернбергом, В. Н. Дружининым, Л. Ф. Бурлачуком, Д. Н. Завалишиной и др.), достаточно полно изучены факторы и критерии производственной адаптации (А. Л. Свенцицким, Л. Г. Почебут, В. Д. Шадриковым, К. К. Платоновым, Г. Г. Голубевым, В. Г. Подмарковым, Н. А. Ермоленко, М. П. Будякиной, А. А. Русалиновой, Р. Д. Бардиным, Г. Д. Орешниковой и др.) и адаптации к экстремальным и стрессогенным условиям (Г. Селье, Л. А. Китаевым-Смык, Л. П. Гримаком, В. А. Ганzenом, Е. П. Ильиным, В. И. Медведевым, Б. А. Вяткиным, Ф. З. Меерсоном, В. Э. Мильманом, Г. С. Никифоровым и др.). В настоящее время вводятся новые понятия, раскрывающие сложный и многоплановый характер психологической адаптации.

Понятийный аппарат психологии адаптации личности

Психологическая адаптация рассматривается нами как развивающий процесс и результат оптимального и динамичного соотношения требований (возможностей) окружающей среды и возможностей (требований) личности. Исследователями признается двойной вклад в динамику процесса адаптации и личности, и среды. С позиций экпсихологического подхода психологическая адаптация изучается в процессе активного взаимодействия со средой. Взаимодействия могут предшествовать адап-



тации, когда в их процессе разворачиваются противоречия между возможностями личности и требованиями среды или требованиями личности и возможностями среды. Успешная адаптация может и не достигаться в процессе конкретных взаимодействий, и не быть непосредственной целью конкретных взаимодействий. Тогда взаимодействия личности и среды осуществляются по типу субъект-объектных отношений, эффективность которых невелика. В этом случае ряд неэффективных взаимодействий приводит или к осознанию противоречий и необходимости адаптации, или к разрушению структуры взаимодействий. Взаимодействия могут эффективно осуществляться на основе разрешенных противоречий в процессе адаптации до того момента, пока согласование возможностей и требований не станет избыточным и не станет тормозить процесс развития личности. Тогда существующая структура взаимодействий личности и среды разрушается и целью последующих взаимодействий становится установление другого уровня равновесия, т.е. адаптация.

Одним из новообразований в адаптационном процессе в системе «личность-среда» становится *адаптационная готовность* личности – готовность эффективно взаимодействовать с новыми и динамичными образовательными, профессиональными, социальными и др. средами. Такая постановка проблемы в современной психологической науке и комплексное ее исследование являются достаточно новыми. Адаптационная готовность рассматривается во взаимосвязи с эффектами социализации и социально-психологическими факторами, одним из которых признается характер социальной активности [2–4], особое внимание уделяется готовности к взаимодействию с образовательными средами [5–8]. Представляется, что *структура адаптационной готовности* включает многоуровневую готовность психофизиологических (состояния и предрасположенности нервной системы к определенным действиям, эмоциональных состояний, способствующих или не способствующих определенным действиям), психологических (когнитивных, мотивационных, волевых явлений) и социально-психологических (социально-перцептивных, коммуникативных и интерактивных явлений) уровней психической активности.

В последнее время исследователи активно применяют понятие адаптационных способностей. Обобщение результатов исследований психологов показало, что традиционно адаптационные способности связывались учеными с отдельными сторонами психической активности: интеллектом (Г. Айзенком, Л. Ф. Бурлачуком, Дж. Гилфордом, В. Н. Дружининым, Р. Кэттеллом, Ж. Пиаже, Я. А. Пономаревым, Р. Стернбергом, В. Штерном и др.), способностью спра-

виться с адаптационным синдромом в ситуации стресса (Л. М. Аболиным, Л. А. Китаевым-Смык, Л. В. Куликовым, Г. Селье и др.), межличностными отношениями и взаимодействиями (С. Д. Артемовым, А. И. Донцовым, Е. Л. Доценко, Т. С. Кабаченко, Я. Л. Коломинским и др.) [9].

Адаптационные способности понимаются нами как индивидуально-психологические особенности личности, выражающиеся в выборе наиболее оптимальных и эффективных способов адаптации к окружающей среде и являющиеся результатом взаимодействия психофизиологических, психических и социально-психологических явлений, функционирующих в процессе достижения динамического равновесия в системе «личность-среда» [10].

Реформы системы образования ставят вопросы адаптационной готовности и у педагогов, осуществляющих педагогическую деятельность в напряженном инновационном режиме. Как показано в наших теоретических обзорах [11], эти вопросы более популярны в педагогике, чем в психологии, и решаются с точки зрения конкретных практических проблем: готовности администрации к изменениям (З. К. Ушаковым), диагностики готовности педагогов к инновационной деятельности (С. А. Трифоновой), разработки технологии внедрения новшеств в образовательный процесс (Э. В. Хачатрян), развития определенных личностных качеств (Н. В. Кузьминой, В. А. Сластениным, Л. С. Подымовой и др.); в психологии готовность педагогов к изменениям связывается с разработкой философии инноваций в образовании (В. И. Слободчиковым), проектированием и экспертизой развивающих образовательных сред (В. И. Пановым, В. В. Рубцовым, В. И. Слободчиковым, В. А. Ясвиным), профессионально-личностными качествами (Л. М. Митиной), творческим мышлением (М. М. Кашаповым), мотивационной готовностью (О. Н. Коптяевой) и др. факторами. Вместе с тем идея становления образования как места «продуктивного и взаиморазвивающего разрешения бытийных противоречий» [12] между личностью и обществом с трудом принимается педагогами школы, а проблемы педагогической готовности к ориентации на учащихся и их развитие в психологической науке практически не рассматриваются.

В современной психологии адаптация учащихся к условиям обучения в школе рассматривается как результат психического развития индивида за определенный период (дошкольное детство, начальная школа, среднее звено школы, старшие классы). Современные динамичные общественные отношения требуют от школы постоянного соответствия содержания и качества образования требованиям общества. Динамика образовательного процесса в сочетании с дина-



микой всей жизни постоянно детерминируют изменения личности, требуют от учащихся гибкого и оптимального взаимодействия с образовательной средой. Возникает необходимость исследования не просто адаптационного процесса в его непрерывности, а изучения личностных метаобразований, позволяющих быть личности жизне- и конкурентоспособной в современных чрезвычайно динамичных общественных условиях. Такими метаобразованиями выступают адаптационная готовность и адаптационные способности, которые обеспечивают интеграцию прошлого личностного опыта и ориентацию на успешную деятельность в будущем (ближайшем или отдаленном).

Заключение

Таким образом, сказанное выше позволяет констатировать: недостаточную концептуальную и терминологическую разработанность проблемы оптимальной адаптационной готовности личности в динамичных условиях жизни и деятельности; отсутствие критериев и показателей достаточного уровня развития ее адаптационной готовности; недостаточность знаний о психологических и социально-психологических механизмах, способствующих формированию адаптационной готовности и адаптационных способностей у субъектов общественных взаимодействий. Практически отсутствуют комплексные исследования адаптационной готовности и адаптационных способностей личности, объединяющие в единую психолого-педагогическую концепцию вопросы структурного строения и динамики феномена адаптационной готовности. Недостаточны знания о рисках слабого развития и неадекватной реализации адаптационной готовности и адаптационных способностей у субъектов образования в условиях его реформирования; педагогического, психолого-педагогического и семейного воздействия на результаты психологической адаптации. Неясны соотношения взаимоожиданий субъектов образования и вопросы морально-нравственного выбора, связанного с изменениями.

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

Библиографический список

1. Григорьева М. В. Диахронический подход к исследованию процессов социально-психологической адаптации личности // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Филология. Психология. Педагогика. 2013. Т. 13, вып. 1. С. 54–58.
2. Малышев И. В. Характеристика адаптационной готовности личности школьников в зависимости от уровня социализации // Наука и образование в XXI веке : сб. науч. тр. по материалам междунар. науч.-практ. конф. : в 34 ч. (Тамбов, 30 сентября 2013 г.). Тамбов, 2013. Ч. 19. С. 95–97.
3. Шамионов Р. М. Адаптационная готовность выпускников школы и первокурсников вуза во взаимосвязи с социально-психологическими факторами // Психология обучения. 2012. № 11. С. 116–123.
4. Шамионов Р. М. Соотношение адаптационной готовности и социальной активности личности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2012. Т. 5, № 2. С. 72–80.
5. Ваганова А. Р. Родительское отношение в семье и формирование адаптационной готовности выпускника школы // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1, вып. 3. С. 15–18.
6. Порецкова Г. Ю., Печуров Д. В., Емелина А. А. Оценка адаптационной готовности младших школьников г. Самары к процессу обучения // Практическая медицина. 2008. № 6 (30). С. 96–97.
7. Тарасова Л. Е. Психологическая безопасность образовательной среды как условие развития адаптационной готовности старшеклассников // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1, вып. 2. С. 18–22.
8. Шамионов Р. М. Формирование адаптационной готовности старшеклассников и студентов вузов // Психология обучения. 2013. № 9. С. 20–30.
9. Григорьева М. В. Сравнительный анализ механизмов и факторов школьной адаптации в разных условиях обучения : дис. ... канд. психол. наук. Саратов, 2005. 187 с.
10. Григорьева М. В. Роль адаптационных способностей учащихся в процессе взаимодействия с образовательной средой // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1, вып. 3. С. 11–15.
11. Григорьева М. В. Психологическая структура и динамика взаимодействий образовательной среды и ученика в процессе его школьной адаптации : дис. ... д-ра психол. наук. Саратов, 2010. 521 с.
12. Слободчиков В. И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования. URL: http://www.values-edu.ru/wp-content/uploads/2011/05/slobodchikov_co_existence.pdf (дата обращения: 02.04.2014).

Concept Apparatus in Psychology of Personality's Adaptation

Marina V. Grigoreva

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

The article discusses contents of the key concepts used in modern psychological research of personality adaptation. The author suggests



that we define psychological adaptation as a developing process and a result of balanced and dynamic correlation between the requirements (capabilities) of environment and capabilities (requirements) of personality. The article throws light on correlation between categories of adaptation and interaction. Psychological adaptation is happens in a form of active interaction with the environment. Interaction of personality and environment may forego adaptation when the contradictions between personality's requirements and capabilities of environment arise. The study gives grounds to the necessity of using such terms as «adaptational activity», «adaptational readiness», «adaptational capabilities». The content of these notions are explained from the point of view of eco-psychological approach.

Key words: personality, psychological adaptation, adaptational activity, adaptational readiness, adaptational capabilities.

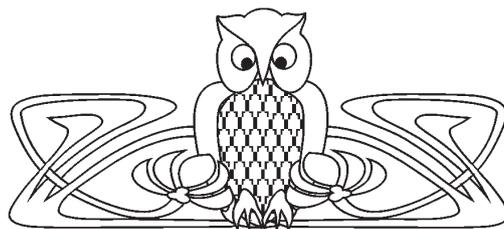
References

1. Grigoreva M. V. *Diakhronicheskiy podkhod k issledovaniyu protsessov sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii lichnosti* (Diachronic approach to investigation of processes of personality's social-psychological adaptation). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2013, vol. 13, iss. 1, pp. 54–58 (in Russian).
2. Malyshev I. V. *Kharakteristika adaptatsionnoy gotovnosti lichnosti shkol'nikov v zavisimosti ot urovnya sotsializatsii* (Characteristic of adaptive readiness of schoolchildren's personality in dependence of socialization conditions). *Nauka i obrazovanie v XXI veke: sb. nauch. tr. po materialam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.: v 34 ch. (Tambov, 30 sentyabrya 2013 g.)* (Science and education in the 21th century: in 34 parts. Tambov, 2013, part 19, pp. 95–97 (in Russian).
3. Shamionov R. M. *Adaptatsionnaya gotovnost' vypusknikov shkoly i pervokursnikov vuza vo vzaimosvyazi s sotsial'no-psikhologicheskimi faktorami* (Adaptive readiness of school-graduates and first-year students in interrelation with social-psychological factors). *Psikhologiya obucheniya* (Educational psychology), 2012, no. 11, pp. 116–123 (in Russian).
4. Shamionov R. M. *Sootnoshenie adaptatsionnoy gotovnosti i sotsial'noy aktivnosti lichnosti* (Correlation of personality's adaptive readiness and social activity). *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* (Theoretical and experimental psychology), 2012, vol. 5, no. 2, pp. 72–80 (in Russian).
5. Vagapova A. R. *Roditel'skoe otnoshenie v sem'e i formirovanie adaptatsionnoy gotovnosti vypusknika shkoly* (Parental attitude at family and formation of school-graduate's adaptive readiness). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2012, vol. 1, iss. 3, pp. 15–18 (in Russian).
6. Poretskova G. Yu., Pechkurov D. V., Emelina A. A. *Otsenka adaptatsionnoy gotovnosti mladshikh shkol'nikov g. Samary k protsessu obucheniya* (Valuation of Samara primary school pupils' adaptive readiness to learning process). *Prakticheskaya meditsina* (Practical medicine), 2008, no. 6 (30), pp. 96–97 (in Russian).
7. Tarasova L. E. *Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noy sredy kak uslovie razvitiya adaptatsionnoy gotovnosti starsheklassnikov* (Psychological safety of educational environment as condition of upper-form pupils' adaptive readiness). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2012, vol. 1, iss 2, pp. 18–22 (in Russian).
8. Shamionov R. M. *Formirovanie adaptatsionnoy gotovnosti starsheklassnikov i studentov vuzov* (Formation of upper-form pupils' and universities students' adaptive readiness). *Psikhologiya obucheniya* (Educational Psychology), 2013, no. 9, pp. 20–30 (in Russian).
9. Grigoreva M. V. *Sravnitel'nyy analiz mekhanizmov i faktorov shkol'noy adaptatsii v raznykh usloviyakh obucheniya: dis. ... kand. psikhol. nauk* (Comparative analysis of school adaptation mechanisms and factors in different condition of learning: diss. ... cand. of psychology). Saratov, 2005. 187 p. (in Russian).
10. Grigoreva M. V. *Rol' adaptatsionnykh sposobnostey uchashchikhsya v protsesse vzaimodeystviya s obrazovatel'noy sredoy* (Role of pupils' adaptive abilities in process of interaction with educational environment). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2012, vol. 1, iss 3, pp. 11–15 (in Russian).
11. Grigoreva M. V. *Psikhologicheskaya struktura i dinamika vzaimodeystviy obrazovatel'noy sredy i uchenika v protsesse ego shkol'noy adaptatsii: dis. ... d-ra psikhol. nauk* (Psychological structure and dynamic of interaction between educational environment and pupil in his school adaptation process: diss. ... doct. of psychology). Saratov, 2010. 521 p. (in Russian).
12. Slobodchikov V. I. *So-bytynaya obrazovatel'naya obshchnost' – istochnik razvitiya i sub'ekt obrazovaniya* (Co-being educational community – source of development and subject of education). Available at: http://www.values-edu.ru/wp-content/uploads/2011/05/slobodchikov_co_existence.pdf (accessed 02 April 2014).



УДК 316

ЛИЧНОСТНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В СИТУАЦИИ ИЗМЕНЕНИЯ СИСТЕМЫ ИДЕНТИФИКАЦИЙ (СОЦИО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ УКРАИНСКОГО РАЗЛОМА)



З. И. Рябикина

Рябикина Зинаида Ивановна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности и общей психологии, Кубанский государственный университет, Россия
E-mail: ryabikina@manag.kubsu.ru

Предложена трактовка идентичности с теоретических позиций субъектно-бытийного подхода. Отмечено, что с одной стороны, личностная идентичность отражает степень определенности, непротиворечивости системной организации личности с включением всех пространств ее бытия. С другой стороны, личность определяет себя как актора, занимающего место в системе социальных идентификаций и ее идентичность обусловлена тем, каким образом она идентифицирует Других относительно себя. Показано, что социальные деструкции в связи с событиями на Украине спровоцировали переструктурирование системы идентификаций. Составляющим идентификаций (когнитивной, аффективной, конативной) в период формирования новой системы свойственна гетерохрония. Зафиксирована существенная разница в представлениях респондентов об американцах, украинцах, крымчанах, а сопровождающие это знание чувства и ориентация возможных действий дифференцированы слабо.
Ключевые слова: личностная идентичность, изменяющаяся система идентификаций, украинский кризис.

Введение

Жизнь личности, ее рост неотделимы от нарастания ее субъектности. С момента осознания ребенком себя как активного деятельного начала, оперирующего внешними объектами в соответствии с *собственными*, осознанными ребенком намерениями, этот процесс усложняется, прогрессирует и в результате длительного пути взросления человек достигает вершины в своем развитии – становится *субъектом жизни*. С. Л. Рубинштейн ввел это понятие с тем, чтобы выразить деятельную сущность личности, ее активную позицию в целостном жизненном процессе. Позиция активного субъекта, творящего свою жизнь, является контрапунктом, смысловым стержнем экзистенциальной и гуманистической психологии.

С наступлением зрелости (*акме*) рост личности связан с активной стратегией воплощения во внешних пространствах бытия системы обретенных личностью смыслов, вершиной или интегрирующим ядром которых является смысл жизни. В этой фазе источник развивающихся личность противоречий в большей мере связан с вну-

триличностными смысловыми преобразованиями и процессом самоактуализации, сталкивающимся с сопротивлением внешней бытийности (возможная противоречивость знаний о мире, *противоборство чуждой воли, сопротивление этнических и иных стереотипов* и пр.). При этом значимым регулятором всегда остается направленность личности на *поддержку своего чувства идентичности*, которое обеспечивается достижением и сохранением адекватности ее внутреннего, смыслового плана внешним активно выстраиваемым личностью пространствам бытия [1, 2]. Это определяет вектор субъектной активности [2, 3] и возможность субъективного благополучия [4].

Э. Эриксон считал, что зрелой личностью может быть только та, которая характеризуется идентичностью, психосоциальной тождественностью, имеющая «твердо усвоенный и личностно принимаемый образ себя со всеми многообразными отношениями к внешнему миру и соответствующими формами поведения» [5, с. 213]. В этом высказывании обоснованно сделан акцент на *устойчивости многообразных отношений личности с внешним миром* как важном факторе личностной идентичности.

Сейчас обращение к проблеме идентичности – острый «сюжет дня», представленный не только в научных текстах культурологов, социологов, психологов, политологов, но об этом с упоением рассуждают разнообразные медийные лица, блогеры, политические деятели и пр. Активная социальная динамика, перекройка социально-организационных конструкций, провокация конфликтов, выплескивающих на гребень более сложных процессов оппозиционные роли-лейблы, идентификация с которыми приводит их носителей к агрессивной конфронтации («свой», «чужой»; «бандеровец», «ватник», «калорад» и пр.), – все это пробуждает и подхлестывает интерес к теме потерянной (обретенной) человеком идентичности.

Личностная идентичность с теоретических позиций субъектно-бытийного подхода

Теоретические позиции субъектно-бытийного подхода к личности и соответствующая этому подходу трактовка идентичности, а также подтверждающие их результаты эмпирических



исследований представлены в работах психологов Кубанского государственного университета [6, 1–3, 7, 8].

Мы рассматриваем идентичность как *поли-системный феномен*, и это предполагает необходимость нескольких планов анализа. Один из них обусловлен тем, что личностная идентичность отражает степень определенности и устойчивость системной организации личности [1]. Невозможность разрешить противоречия (рассогласования) в системе отношений между отдельными составляющими структуры личности обуславливает чувства неаутентичности бытия, потерянности, отчужденности, внутренней конфликтности и, таким образом, *диффузию идентичности*.

Личностная идентичность социальна по своей природе, что предполагает осознанно занятое, «присвоенное» личностью место в *системе культурных знаков*, т.е., с одной стороны, идентичность, как написано выше, отражает степень определенности, непротиворечивости системной организации личности с включением всех пространств ее бытия. С другой стороны, личность идентифицирует себя в качестве актора определенных социальных групп и претендует на то, что окружающие подтвердят ее право на определенное, значимое в общественном устройстве место в *системе идентификаций*.

При разрушении сообщества нарушается система идентификаций и человек испытывает затруднения в самоидентификации. В ситуации подобного кризиса вектор субъектной активности личности обусловлен:

а) ее попытками сохранить привычный социальный уклад, при котором ее роль сохраняет ценность и место в *структуре значимых социальных отношений* (русские в Украине не хотят согласиться с периферийностью своей роли, отсюда, в частности, борьба за статус русского языка и пр.);

б) ее стремлением поднять ценность тех групп, в которых у нее есть значимая роль (например, усиление роли этнической идентичности в связи с размыванием других социальных структур и потерей определенности содержания ролей в этих структурах);

в) ее направленностью на создание препятствий оформлению социальных групп, в которых не представляется возможным персонифицировать (освоить, овладеть) какую-либо из ролей.

Если создается система социального устройства, в которой роль с ведущим для носителя признаком (например, то, что человек – русский) исчезает из тезауруса социальных ролей или становится причиной перемещения на периферию социально значимых отношений и провоцирует притеснения, нет оснований рассчитывать на мирное течение событий. Человек задает себе вопрос: Кто Я? – и отвечает: Русский. В сегод-

нящих обстоятельствах жизни в Украине этот ответ означает, что он оказался гонимым и притесняемым.

В ситуации социальных (политических и иных) преобразований вопрос «Кто Я?» всегда предполагает уточнение: «Кто Я относительно изменяющихся Других?». И от того, кто эти Другие, какие они и как они располагаются на условной шкале «свой – чужой», зависит вектор преобразований системы идентификаций и собственной личностной идентичности. Перегруппирование «персонажей» инициирует конфликтный внутренний диалог. Например, личность может идентифицироваться с теми, кто «своих не бросает», с «вежливыми людьми», с теми, кто спас Крым, и тогда возрастает чувство патриотизма, гордость за свою причастность (наконец-то!). Или личность позиционируется ближе к другому полюсу мнений, идентифицируется с теми, кто манифестирует свою принадлежность к креативному классу, декларирует свою приверженность европейским ценностям (отметим, что в этом не может быть полного единства и естественны различия в том, как трактуются первое и второе). В последнем случае рефлексия переживаемых личностью идентификаций вызывает чувства тревоги, потерь, гнев, дезориентацию. Идет масштабная внутренняя работа: как написал Виктор Ерофеев: «Я никогда не думал, что с помощью украинцев я что-то узнаю новое о смысле жизни» [9]. Другое, не менее известное медийное лицо, отражая глобальность современной коллизии в отношениях России и Запада, высказался о корнях российской культуры, о русской литературе следующим образом: «Нет, наверное, в мире литературы, столь же агрессивной и дидактичной, как русская. Когда-то она была очень актуальной, отчего сегодня особенно бессмысленна, потому что языковая и мировоззренческая картина мира сменилась полностью» [10]. И это тоже процесс уточнения своих идентификаций и провозглашение себе и миру своей личностной идентичности.

Таким образом, личностная идентичность в ее социальном аспекте обусловлена тем, каким образом мы идентифицируем Других относительно себя и идентифицируем себя относительно Других.

Изменение геополитической ситуации, которое мы сейчас переживаем из-за ситуации с Украиной, вызвало масштабное переструктурирование «галереи социальных портретов», «переписывание» отдельных портретов, в связи с чем изменяются наши отношения не только с украинцами, но и с другими влиятельными акторами этого конфликта (США, Европейский союз и т.д.).

Структурное рассмотрение идентичности предполагает включение трех составляющих (когнитивной, конативной, аффективной) с акцентированной темой *соответствия* социаль-



ным нормам: а) образ мира, структурированный в соответствии с тем ракурсом, который задает место играемой индивидом роли в социальной системе; б) поведенческие модели, соответствующие месту индивида в социальной системе; в) социально предписанные и регламентированные социумом чувства, выражающие «правильное» отношение индивида к происходящему. В устойчивой социальной структуре традиционного общества этот интегративный феномен «пакетирован» (т.е. это устоявшаяся модель, в которой непротиворечиво «срослись» представления о мире, действия и чувства).

В периоды социальных деструкций названные аспекты идентичности могут «расползаться», в чем проявляется своеобразная гетерохрония, так как они оформляются с различной скоростью. В связи с массированными информационными интервенциями активно изменяется *когнитивная* составляющая идентификаций, а *аффективная* (устойчивое отношение, сопровождаемое определенными чувствами) и *конативная* (способы поведения, соответствующие содержанию образа) требуют большего времени для оформления.

Выборка, методики и методы исследования

В предпринятом эмпирическом исследовании приняли участие юноши и девушки в возрасте 19–21 года (53 человека). Задание для участников исследования: описать (идентифицировать) три образа: американец, украинец, крымчанин. В качестве инструмента анализа использовалась методика «Социальная идентичность» (В. А. Ядова, Е. Даниловой, С. Климовой), в которой предложены полярные суждения, характеризующие качества оцениваемого человека, чувства респондента и его возможные действия в адрес оцениваемого лица. Оценки различаются в диапазоне от -2 до $+2$.

Результаты исследования, их обсуждение

Хотя поток информации в СМИ, обусловленный коллизиями в отношениях России с Украиной и изменением статуса Крыма и крымчан, включает в себя негативную информацию о вовлеченности США в эти процессы, тем не менее в оценивании «американца» *содержание образа, чувства, связанные с этим образом, и направленность возможных действий* характеризуются высокими положительными значениями ($+0,95$; $+0,9$ и $+0,9$ соответственно). Условный «уровень позитивности» одинаков для всех трех аспектов образа, что свидетельствует о стабильности самоидентичности респондента относительно образа «американца», отсутствие ревизии.

В описании *образа украинца* преобладают отрицательные суждения (среднее значе-

ние $-0,25$). При этом *чувства* и *направленность действий* представлены положительными значениями ($0,2$ и $0,5$, соответственно).

Образ крымчанина положителен, в отличие от *образа украинца*, но уступает *образу американца* (среднее значение $0,55$), сопровождается позитивными чувствами (среднее значение $0,8$) и ориентацией на позитивные действия (среднее значение $1,0$).

Приведенные данные свидетельствуют, что «образ» как элемент оценивания оказался наиболее дифференцированным (разница в оценках $1,2$), т.е. это наиболее «подвижная» составляющая, легко «отзывающаяся» на влияния со стороны СМИ и других источников.

Наиболее однородны суждения о возможных *действиях* в адрес оцениваемых образов (разница в оценках $0,5$). Оценка переживаемых чувств характеризуется разницей в $0,7$ балла, что обнаруживает несколько большую зависимость чувств от содержания образа.

Чувства и *готовность действовать* определенным образом – более консервативные элементы в рассматриваемой триаде, отражающие сложившиеся у субъекта привычные способы поддержания отношений с Другими и в меньшей степени зависящие от того, кому действие адресуется в *период формирования новой системы идентификаций*.

Таким образом, субъект оценивания ясно фиксирует разницу в своих представлениях об американцах, украинцах, крымчанах, различает эти три типа, при этом сопровождающие это знание чувства содержательно близки и ориентация возможных действий слабо дифференцирована.

Заключение

Смена системы идентификаций всегда переживается индивидом как переломный момент, когда мир становится менее предсказуемым и усиливается уязвимость, нарушаются запланированные траектории его личностного роста. Социо-политический кризис всегда драматичен, и вовлеченность личности в деструктивные социальные процессы связана не только с непосредственной опасностью для жизни, но с деструкцией экзистенции и изменением вектора субъектности. Потеря определенности в идентификации Других, в самоидентификации чревата рисками стагнации личностного роста, девальвации смысла жизни.

Как показало эмпирическое исследование, пока образы Другого не создают впечатления окончательности в построении новой системы идентификаций, в которой идентичность молодых россиян была бы враждебно противопоставлена персонажам, вовлеченным сейчас в недружественный диалог с Россией, вероятно, еще есть время, есть шанс.



Библиографический список

1. Рябикина З. И. Субъектно-бытийный подход к изучению развивающихся личностей противоречий // Психол. журн. 2008. № 2. С. 78–87.
2. Рябикина З. И., Танасов Г. Г. Субъектно-бытийный подход к личности и анализу ее со-бытия с другими (конструктивная версия постмодернистских настроений) // Человек. Сообщество. Управление. 2010. № 2. С. 4–19.
3. Танасов Г. Г. Личность в переговорах : субъектно-бытийный подход : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Краснодар, 2012. 48 с.
4. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности : психологическая картина и факторы. Саратов, 2008. 240 с.
5. Анцыферова Л. И. Эпигенетическая концепция развития личности Эрика Г. Эриксона // Принцип развития в психологии. М., 1978. С. 212–242.
6. Ожигова Л. Н. Гендерная идентичность личности и смысловые механизмы ее реализации : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Краснодар, 2006. 46 с.
7. Рябикина З. И., Богомолова Е. И. Возможные изменения субъектной позиции личности в связи с нарастающей виртуализацией ее бытия // Человек. Сообщество. Управление. 2013. № 2. С. 76–90.
8. Тиводар А. Р. Личность как субъект со-бытия в брачных отношениях : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Краснодар, 2008. 46 с.
9. Ерофеев В. Посещение телевизора. URL: <http://www.snob.ru/selected/entry/77291> (дата обращения: 11.06.2014).
10. Невзоров А. У русской литературы закончился срок годности. URL: <http://www.snob.ru/profile/20736/blog/76791> (дата обращения: 29.05.2014).

Personal Identity in the Situation of Identification System Change (Socio-Psychological Effects of the Ukrainian Breakup)

Zinaida I. Ryabikina

Kuban State University
149, Stavropolskaya, Krasnodar, 350040, Russia
E-mail: ryabikina@manag.kubsu.ru

The article offers definition of identity from the theoretical angle of subjective-existential approach. It is pointed out that on the one hand personal identity reflects the degree of definiteness, consistency of personality's system organization with inclusion of all the fields of its existence. On the other hand, personality defines itself as an actor, that holds a certain position in the system of social identifications and its identity is conditioned by the way a personality identifies Others in relation to itself. The article shows that social destructions, due to the Ukraine events, caused restructuring of the system of identifications. The identification's component (cognitive, affective, conative) can be characterized by heterochrony during the period of new system formation. A striking difference between the respondents' visions of Americans, Ukrain-

ians, and people of the Crimea have been pointed out. The feelings and orientation towards possible actions, which are accompanying are weakly differentiated.

Key words: personal identity, changing system of identifications, the Ukrainian crisis.

References

1. Ryabikina Z. I. *Sub'ektno-bytiynyy podkhod k izucheniyu razvivayushchikh lichnost' protivorechiy* (Subject-being approach to studying of contradiction which develop personality). *Psikhologicheskii zhurnal* (Psychological Journal), 2008, no. 2, pp. 78–87 (in Russian).
2. Ryabikina Z. I., Tanasov G. G. *Sub'ektno-bytiynyy podkhod k lichnosti i analizu ee so-bytiya s drugimi (konstruktivnaya versiya postmodernistskikh nastroyeni)* (Subject-being approach to personality and to analysis personality's co-being with others {constructive version of post-modernist frame of mind}). *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie* (Human. Community. Management), 2010, no. 2, pp. 4–19 (in Russian).
3. Tanasov G. G. *Lichnost' v peregovorakh: sub'ektno-bytiynyy podkhod: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk* (Personality in conversations: subject-being approach: autoref. diss. ... doct. of psychology). Krasnodar, 2012. 48 p. (in Russian).
4. Shamionov R. M. *Sub'ektivnoe blagopoluchie lichnosti: psikhologicheskaya kartina i faktory* (Personality's subjective well-being: psychological view and factors). Saratov, 2008. 240 p. (in Russian).
5. Antsyferova L. I. *Epigeneticheskaya kontseptsiya razvitiya lichnosti Erika G. Eriksona* (Epigenetic conception of personality's development by Eric G. Ericsson). *Printsip razvitiya v psikhologii* (Developmental principle in psychology). Moscow, 1978, pp. 212–242 (in Russian).
6. Ozhigova L. N. *Gendernaya identichnost' lichnosti i smyslovye mekhanizmy ee realizatsii: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk* (Personality's gender identity and significant mechanisms of it realization: autoref. of diss. ... doct. of psychology). Krasnodar, 2006. 46 p. (in Russian).
7. Ryabikina Z. I., Bogomolova E. I. *Vozmozhnye izmeneniya sub'ektnoy pozitsii lichnosti v svyazi s narastayushchey virtualizatsiyey ee bytiya* (Possible changes of personality's subject position in view of growing virtualization of being). *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie* (Human. Community. Management), 2013, no. 2, pp. 76–90 (in Russian).
8. Tivodar A. R. *Lichnost' kak sub'ekt so-bytiya v brachnykh otnosheniyakh: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk* (Personality as subject of co-being in marital relations: autoref. of diss. ... doct. of psychology). Krasnodar, 2008. 46 p. (in Russian).
9. Erofeev V. *Poseshchenie televizora* (Visiting TV). Available at: <http://www.snob.ru/selected/entry/77291> (accessed 11 June 2014).
10. Nevzorov A. *U russkoy literatury zakonchilsya srok godnosti* (Useful time of Russian literature is over). Available at: <http://www.snob.ru/profile/20736/blog/76791> (accessed 29 May 2014).



УДК 316.622

АТРИБУЦИЯ ВРАЖДЕБНОСТИ И СЦЕНАРИИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ В СИТУАЦИИ ПРОВОКАЦИИ АГРЕССИИ

И. А. Фурманов

Фурманов Игорь Александрович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии, Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь
E-mail: fourm@mail.ru

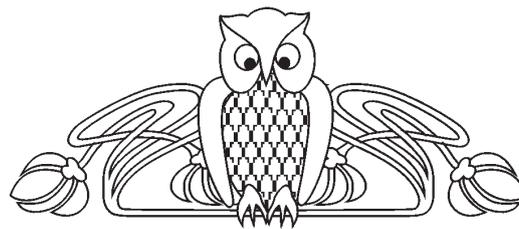
Обсуждается взаимосвязь атрибуции враждебности и сценариев поведения детей в ситуации провокации агрессии. Установлено, что преобладающими когнитивными стилями, используемыми младшими школьниками для объяснения причин поведения сверстников в ситуации провокации агрессии, являются атрибуция невраждебности и случайности, а также склонность к прощению. Младшие школьники вне зависимости от пола имеют склонность выбирать стратегии пассивной агрессии и ассертивного реагирования. Вместе с тем было установлено, что мальчики чаще прибегают к выбору активной агрессии, а девочки к бегству/уходу. Активная агрессия в ситуации провокации выбирается при атрибутировании поступка враждебности и намеренности, а также при принятии решения о суровом наказании провокатора. Выбор сценариев пассивной агрессии и подавленной агрессии осуществляется при оценке действий сверстника как невраждебных, случайных и не требующих наказания. Выбор таких сценариев как ассертивное реагирование, бегство и устранение ущерба мотивирован особенностями процесса атрибутирования враждебности.

Ключевые слова: атрибуция, наказание, прощение, агрессия.

Введение

В последнее время моделям обработки социальной информации уделялось значительное теоретическое и эмпирическое внимание [1–5]. Модель обработки социальной информации, разработанная К. Доджем (К. А. Dodge) [6] и Н. Криком (N. R. Crick) [7], предполагает серию социально-когнитивных и когнитивно-эмоциональных процессов в развитии социальной компетентности и поведения на протяжении жизненного пути. Данную модель можно представить в виде шести последовательных шагов, определяющих те или иные поведенческие реакции: кодирование социальных сигналов. интерпретация сигналов. прояснение целей, генерация поведенческой реакции. выбор реакции. совершение поступка.

С позиций данной когнитивной модели Додж и Крик пытаются интерпретировать причины появления агрессивного поведения у детей и подростков, объясняя их систематическими нарушениями в процессах обработки социальной информации. В частности, ошибки в кодировании и интерпретации сигналов приводят к тому,



что агрессивные дети, склонные к восприятию действий других как враждебных, чаще выбирают враждебные реакции [2, 7].

Исследования показывают, что способность интерпретировать намерения действий других людей определяется уровнем детского социального когнитивного развития. В частности, отмечается, что дефицит когнитивных навыков не позволяет детям младшего возраста правильно интерпретировать намерения действий других, в отличие от детей подросткового и юношеского возраста [8]. Вместе с тем правильность интерпретации намерений действий других приобретает важное значение для пятого шага модели обработки социальной информации – оценки и принятия решения действовать тем или иным способом в ситуации провокации [9–11].

Анализ литературы и результатов исследований не позволил обнаружить данных о видах сценариев, выбираемых при различных атрибутивных стилях на пятом шаге модели обработки социальной информации. Можно предположить, что взаимосвязь атрибуции враждебности, намеренности и суровости наказания за совершенный поступок будет влиять на принятие решения о выборе того или иного способа действий в ситуации провокации.

Для проверки гипотезы использовалось интервью [12], измеряющее детскую атрибуцию враждебности или миролюбивые намерения в гипотетически провокационных ситуациях, разработанное на основании модели обработки социальной информации [2]. Процедура проведения исследования предполагала предъявление участникам шести ситуаций, гипотетически провоцирующих агрессию, с последующими ответами на поставленные вопросы. В исследовании приняли участие 392 городских младших школьника (204 мальчика и 188 девочек) в возрасте 6–8 лет.

Анализ результатов исследования показал, что достоверно преобладающими когнитивными стилями, используемыми младшими школьниками для объяснения причин поведения сверстников в ситуации провокации агрессии, являются атрибуция невраждебности и случайности. Исходя из такого восприятия ситуации и характера атрибутирования, дети данного возраста имеют более выраженную тенденцию к прощению совершенного сверстником поступка (рис. 1). По-



ловых различий в атрибуции причины поведения социального стимула и оценке его действий не обнаружено.

Представляет интерес информация о том, как на основе атрибутирования младшие школьники вырабатывают общую стратегию поведения. Как нам представляется, это, скорее всего, выбор

между двумя альтернативными стратегиями: либо не создавать проблему, простить виновника и «сгладить» ситуацию, либо, наоборот, обострить ситуацию, проявить агрессию и наказать провокатора. С этой целью был проведен корреляционный анализ показателей атрибуции враждебности, намеренности, наказания и прощения.

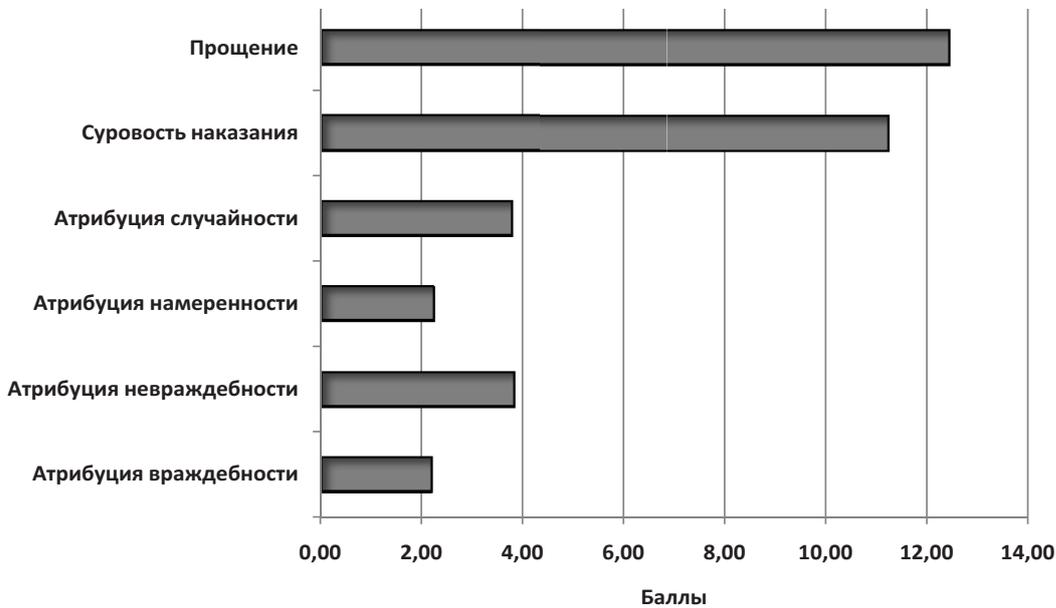


Рис. 1. Характеристики атрибутирования в ситуации провокации агрессии

В результате было обнаружено, что мальчики и девочки используют разные стратегии совладания с ситуацией провокации агрессии. В частности, выявлено, что показатели враждебного и намеренного атрибутирования связаны с показателями суровости наказания (соответственно $r = 0,48, p < 0,001$; $r = 0,46, p < 0,001$) и не связаны с показателями прощения (рис. 2). Помимо этого была обнаружена обратная связь между суровостью наказания и прощением ($r = -0,47, p < 0,001$).

Таким образом, стратегия когнитивно-эмоционального реагирования мальчиков, когда действия сверстника расцениваются как враждебные и намеренные, ориентирована преимущественно на суровое наказание провокатора. Оценка действий сверстника как невраждебных и случайных напрямую не актуализирует тенденцию прощения.

Вероятно, мальчики становятся способны прощать только тогда, когда они принимают решение не наказывать провокатора. Склонность к возмездию и агрессии в данной ситуации может объясняться и спецификой маскулинной гендерной роли мальчиков, предполагающей демонстрацию поведения, подтверждающего их силу, власть и могущество, а не слабость и беспомощность [13].

Несколько иные стратегии характерны для девочек (рис. 3). Как и у мальчиков, у девочек показатели враждебного и намеренного атрибутирования связаны с показателями суровости наказания (соответственно $r = 0,31, p < 0,001$; $r = 0,38, p < 0,001$), а также наблюдается обратная пропорциональная связь между суровостью наказания и прощением ($r = -0,31, p = 0,007$).

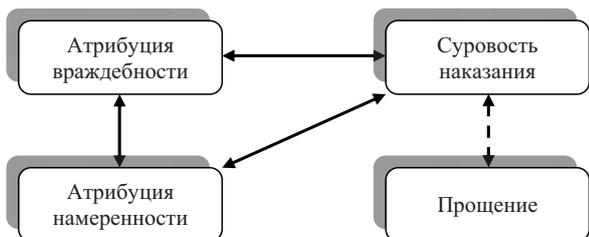


Рис. 2. Взаимосвязь показателей атрибуции враждебности, намеренности, наказания и прощения у мальчиков

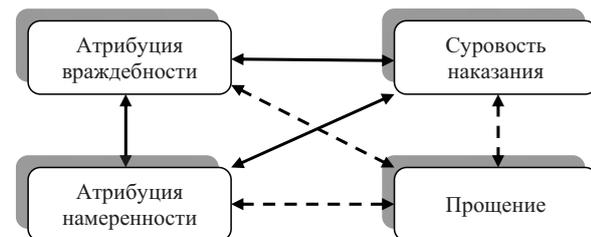


Рис. 3. Взаимосвязь показателей атрибуции враждебности, намеренности, наказания и прощения у девочек



Вместе с тем у девочек показатели враждебного и намеренного атрибутирования отрицательно связаны с показателями суровости наказания (соответственно $r = 0,25$, $p = 0,028$; $r = 0,30$, $p = 0,009$). Иными словами, если девочки воспринимают и интерпретируют действия провокатора как невраждебные и случайные, то они предпочитают, скорее, простить сверстника, чем наказать его.

Атрибутирование причин, намерений и интерпретация сигналов провокационных дей-

ствий сверстника приводит к выработке той или иной стратегии поведения в сложившейся ситуации. Как показывают результаты исследования, младшие школьники имеют склонность выбирать стратегии пассивной агрессии и асертивного реагирования (рис. 4). Следует отметить, что данная тенденция в выборе стратегий поведенческого реагирования характерна для младших школьников вне зависимости от пола.

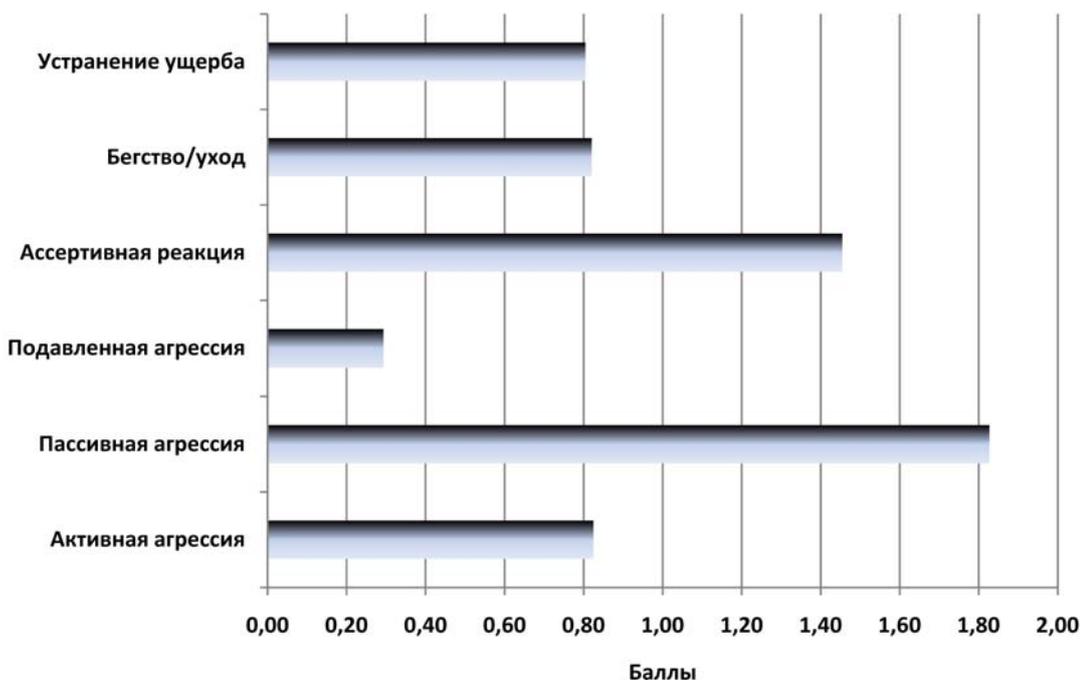


Рис. 4. Сценарии поведения в ситуации провокации агрессии

Подобная иерархия стратегий поведения, вероятно, определяется уместностью данных реакций с точки зрения социальных и моральных норм, существующих в школьной среде, ограничивающих открытое проявление агрессии. Существенной в принятии решения действовать по тому или иному сценарию является и роль оценки последствий проявления агрессии. Как показывают исследования, школьные педагоги не только негативно относятся к проявлению агрессии в отношениях школьников, но и часто используют наказания для контроля и управления детской агрессией [14].

Вместе с тем было установлено, что мальчики чаще прибегают к выбору активной агрессии ($p = 0,048$), а девочки – к бегству/уходу ($p = 0,001$). Данные половые различия в сценариях поведения вполне согласуются и объясняются результатами изучения детской агрессивности. В частности, в многочисленных исследованиях отмечается склонность мальчиков к проявлению физической и открытой вербальной агрессии, а

девочек – к проявлению скрытой вербальной и косвенной агрессии [13].

Проведение корреляционного анализа позволило обнаружить некоторые закономерности использования сценариев, выбираемых при различных атрибутивных стилях на пятом шаге модели обработки социальной информации. Были выявлены особенности взаимосвязи атрибуции враждебности, намеренности, суровости наказания и прощения совершенного поступка с принятием решения о выборе того или иного способа действий в ситуации провокации (рис. 5).

В частности, было установлено, что активная агрессия в ситуации провокации выбирается при атрибутировании поступку враждебности и намеренности, а также при принятии решения о суровом наказании провокатора. Полученные результаты согласуются с данными о том, что дети с враждебным атрибутивным стилем с большей вероятностью будут проявлять агрессию в отношении сверстников в ситуации провокации [2].

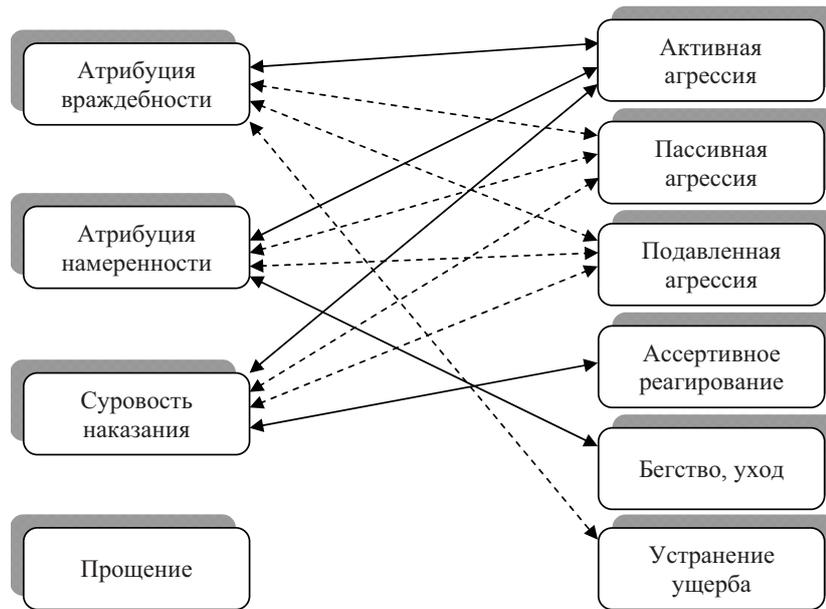


Рис. 5. Взаимосвязь показателей атрибуции и сценариев поведения

Другой важной закономерностью является выбор сценариев пассивной агрессии и подавленной агрессии при оценке действий сверстника как невраждебных, случайных и не требующих наказания. Полученные данные могут свидетельствовать о том, что ситуация провокации так или иначе вызывает гнев и агрессию, даже при невраждебном атрибутировании. Однако, вероятно, прошлый негативный опыт либо страх наказания, либо какие-то внешние ограничения открытого выражения агрессии побуждают школьников к контролю, сдерживанию или подавлению своих агрессивных импульсов.

Кроме того, можно обратить внимание на то, что атрибуция намеренности может детерминировать реакцию бегства. Скорее всего, уход из ситуации мотивирован страхом жертвы: если она предпримет какие-то ответные действия, то ей будет причинен еще больший ущерб, поэтому дистанцирование от агрессора в этом случае является наиболее благоприятным сценарием совладания с ситуацией.

Наряду с использованием активной агрессии суровость наказания может определять выбор ассертивного реагирования, т.е. уверенного и настойчивого требования восстановить нарушенное самоуважение путем принесения извинений. Можно также отметить, что прощение не оказывает прямого влияния на выбор поведенческого сценария.

Данные тенденции сохраняются у младших школьников вне зависимости от пола, вместе с тем были обнаружены и некоторые различия в сценариях реагирования у мальчиков и дево-

чек (рис. 6, 7). Первое, что обращает на себя внимание, это – ограниченность репертуара поведенческих реакций у мальчиков. Для них, по сути, характерны две основные стратегии поведения: 1) активная агрессия, если они трактуют действия сверстника в ситуации провокации как враждебные, намеренные и требующие серьезного наказания; 2) пассивная или подавленная агрессия, если поступок провокатора квалифицируется как случайный и не требующий наказания. В том случае, когда сверстнику приписываются невраждебные мотивы, вероятно, гнев не возникает и выбирается сценарий устранения ущерба.

Несколько иная картина взаимосвязи показателей атрибуции и сценариев поведения наблюдается у девочек, например, в отличие от мальчиков, после оценки действий провокатора как враждебных и намеренных девочки нередко отдают предпочтение выбору стратегии бегства из ситуации (см. рис. 7). Это можно объяснить не только с позиций гендерной роли девочек, но и с точки зрения эволюционной психологии.

Парадоксальной представляется положительная взаимосвязь показателей суровости наказания и прощения с ассертивным сценарием поведения. Вместе с тем в этих взаимосвязях отражается сложность в когнитивном выборе ассертивного сценария, предполагающего принесение извинений [15].

Точно так же, как и мальчики, девочки в случаях, когда сверстнику приписываются невраждебные мотивы и случайность совершенных действий, выбирают сценарий устранения ущерба.

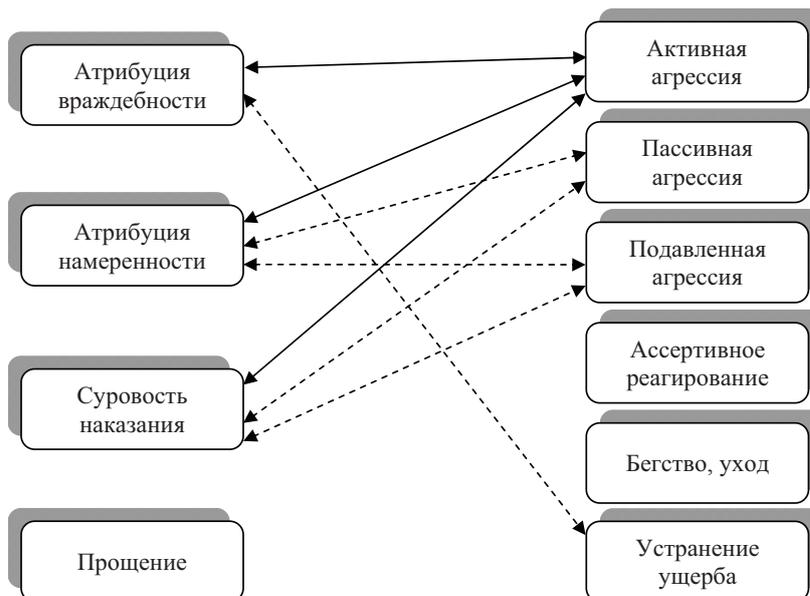


Рис. 6. Взаимосвязь показателей атрибуции и сценариев поведения у мальчиков

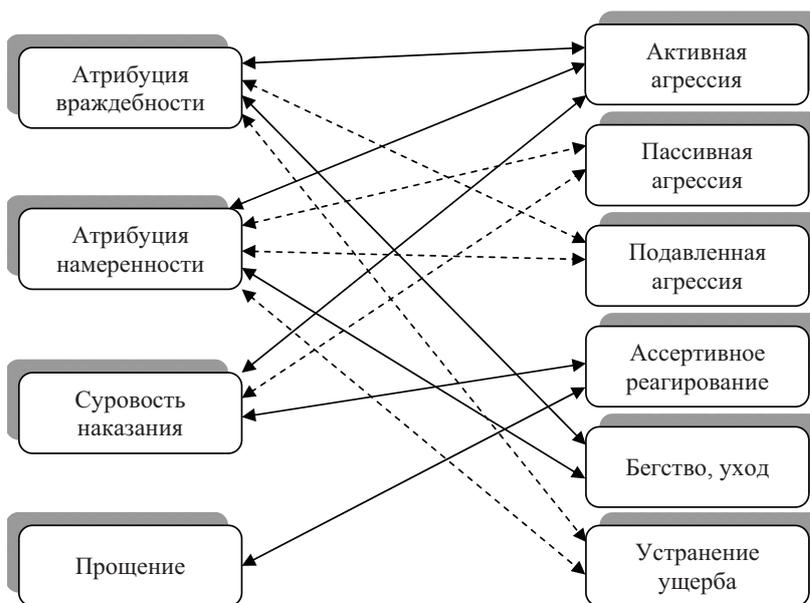


Рис. 7. Взаимосвязь показателей атрибуции и сценариев поведения у девочек

Заключение

Проведенное исследование, посвященное изучению атрибуции враждебности и сценариев поведения в ситуации провокации агрессии, позволило сделать следующие выводы. Преобладающими когнитивными стилями, используемыми младшими школьниками для объяснения причин поведения сверстников в ситуации провокации агрессии, являются атрибуция невраждебности и случайности, а также склонность к прощению. Независимо от пола младшие школьники используют сходные стратегии совладания с

ситуацией провокации агрессии. Было выявлено, что показатели враждебного и намеренного атрибутирования связаны с показателями суровости наказания, которые имеют обратную связь с показателями прощения. Младшие школьники вне зависимости от пола имеют склонность выбирать стратегии пассивной агрессии и ассертивного реагирования. Вместе с тем было установлено, что мальчики чаще прибегают к выбору активной агрессии, а девочки – к бегству/уходу. Активная агрессия в ситуации провокации выбирается при атрибутировании поступку враждебности и намеренности, а также при принятии решения о



суровом наказании провокатора. Выбор сценариев пассивной агрессии и подавленной агрессии осуществляется при оценке действий сверстника как невраждебных, случайных и не требующих наказания. Выбор таких сценариев, как асертивное реагирование, бегство и устранение ущерба мотивирован особенностями процесса атрибутирования враждебности.

Библиографический список

1. Crick N. R., Dodge K. A. A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment // *Psychological Bulletin*. 1994. Vol. 115, № 1. P. 74–101.
2. Dodge K. A. Social cognitions and children's aggressive behavior // *Child Development*. 1980. Vol. 51. P. 162–170.
3. Fontaine R. G. Evaluative behavioral judgments and instrumental antisocial behaviors in children and adolescents // *Clinical Psychology Review*. 2006. Vol. 26. P. 956–967.
4. Huesmann L. R. The role of social information processing and cognitive schema in the acquisition and maintenance of habitual aggressive behavior // *Human aggression: Theories, research and implications for social policy* / eds. by R. G. Geen, E. Donnerstein. San Diego, 1998. P. 73–109.
5. McFall R. M. A review and reformulation of the concept of social skills // *Behavioral Assessment*. 1982. Vol. 4. P. 1–33.
6. Dodge K. A. A social information processing model of social competence in children // *Minnesota symposium on child psychology* / ed. by M. Perlmutter. Hillsdale, N.J., 1986. P. 77–125.
7. Crick N. R., Dodge K. A. Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression // *Child Development*. 1996. Vol. 67. P. 993–1002.
8. Pettit G. S., Mize J. Social-cognitive processes in the development of antisocial and violence behavior // *The Cambridge handbook of violent behavior* / ed. by D. J. Flannery, A. T. Vazsonyi, I. Waldman. N.Y., 2007. P. 322–343.
9. Fontaine R. G., Yang C., Burks V. S., Dodge K. A., Price J. M., Pettit G. S. [et al]. Loneliness as a partial mediator of the relation between low social preference in childhood and anxious/depressed symptoms in adolescence // *Development and Psychopathology*. 2009. Vol. 21. P. 479–491.
10. Fontaine R. G., Yang C., Dodge K. A., Bates J. E., Pettit G. S. Testing an individual systems model of response evaluation and decision (RED) and antisocial behavior across adolescence // *Child Development*. 2008. Vol. 79. P. 462–475.
11. Fontaine R. G., Dodge K. A. Real-time decision making and aggressive behavior in youth: a heuristic model of response evaluation and decision (RED) // *Aggressive Behavior*. 2006. Vol. 32. P. 604–624.
12. Aber J. L., Brown J. L., Jones S., Samples F. Adapting measures of children's beliefs, attributions and skills for use in the evaluation of violence prevention projects. N.Y., 1995. (Unpublished).
13. Фурманов И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция. СПб., 2007. 480 с.
14. Фурманов И. А., Аладьин А. А., Ананенко А. А. [и др.]. Общенациональное исследование по оценке ситуации с насилием в отношении детей в Республике Беларусь. Минск, 2010. 156 с.
15. Weiner B. An Attributional Theory of Motivation and Emotion. N.Y., 1986. 304 p.

Hostility Attribution and Behavior Patterns with the Children in Aggression Provoking Situation

Igor A. Fourmanov

Belarusian State University
9, Kalvaryiskay, Minsk, 220004, Belarus
E-mail: fourm@mail.ru

The article discusses interrelation between the hostility attribution and behavior scenarios with the children in aggression provoking situation. It has been found that the predominant cognitive styles used by the younger students to explain the reasons for peers' behavior in aggression provoking situation are non-hostility and chance attribution, and tendency to forgiveness. Primary school students regardless of gender tend to choose the strategy of passive aggression and assertive response. However, it was found that boys often choose active aggression, and girls - escaping/avoiding strategy. Active aggression in provoking situations is chosen when hostility and intention are attributed to an act, or when deciding on the severe punishment to the provocateur. Choice of scenarios of passive aggression and suppressed aggression is made when the peers' behavior is evaluated as non-hostile, accidental action requiring no punishment. Choice of such scenarios as assertive response, escape, and eliminating the damage is motivated by the peculiarities of hostility attribution process.

Key words: attribution, punishment, forgiveness, aggression.

References

1. Crick N. R., Dodge K. A. A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 1994, vol. 115, pp. 74–101 (in English).
2. Dodge K. A. Social cognitions and children's aggressive behavior. *Child Development*, 1980, vol. 51, pp. 162–170 (in English).
3. Fontaine R. G. Evaluative behavioral judgments and instrumental antisocial behaviors in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 2006, vol. 26, pp. 956–967 (in English).
4. Huesmann L. R. The role of social information processing and cognitive schema in the acquisition and maintenance of habitual aggressive behavior. *Human aggression: Theories, research and implications for social policy*. San Diego, 1998, pp. 73–109 (in English).
5. McFall R. M. A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 1982, vol. 4, pp. 1–33 (in English).



6. Dodge K. A. A social information processing model of social competence in children. *Minnesota symposium on child psychology*. Hillsdale, New Jersey, 1986. pp. 77–125 (in English).
7. Crick N. R., Dodge K. A. Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 1996, vol. 67, pp. 993–1002 (in English).
8. Pettit G. S., Mize J. Social-cognitive processes in the development of antisocial and violence behavior. *The Cambridge handbook of violent behavior*. Eds. by D. J. Flannery, A. T. Vazsonyi, I. Waldman. New York, 2007, pp. 322–343 (in English).
9. Fontaine R. G., Yang C., Burks V. S., Dodge K. A., Price J. M., Pettit G. S. et al. Loneliness as a partial mediator of the relation between low social preference in childhood and anxious/depressed symptoms in adolescence. *Development and Psychopathology*, 2009, vol. 21, pp. 479–491 (in English).
10. Fontaine R. G., Yang C., Dodge K. A., Bates J. E., Pettit G. S. Testing an individual systems model of response evaluation and decision (RED) and antisocial behavior across adolescence. *Child Development*, 2008, vol. 79, pp. 462–475 (in English).
11. Fontaine R. G., Dodge K. A. Real-time decision making and aggressive behavior in youth: a heuristic model of response evaluation and decision (RED). *Aggressive Behavior*, 2006, vol. 32, pp. 604–624 (in English).
12. Aber J. L., Brown J. L., Jones S., Samples F. *Adapting measures of children's beliefs, attributions and skills for use in the evaluation of violence prevention projects*. New York, 1995 (Unpublished) (in English).
13. Fourmanov I. A. *Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция* (Aggression and violence: diagnostics, preventive maintenance and correction). St.-Petersburg, 2007. 480 p. (in Russian).
14. Fourmanov I. A., Aladin A. A., Ananenko A. A. et al. *Obshchenatsional'noe issledovanie po otsenke situatsii s nasiliem v otnoshenii detey v Respublike Belarus'* (National research on a situation assessment with violence concerning children in Republic Belarus), Minsk, 2010. 156 p. (in Russian).
15. Weiner B. *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York, 1986. 304 p. (in English).

УДК 316.6

ДИССОЦИАЦИЯ И ПЕРСОНИФИКАЦИЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ «ГЕРОЙ» У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Е. В. Рягузова

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

Представлены результаты эмпирического исследования, проведенного на выборке подростков 11–13 лет ($N = 100$), с помощью методики рефлексивного самоотчета «Я и Другой», включающей в себя вербальные и графические репрезентации личностного взаимодействия «Я – Герой». Определено специфическое эмоционально-ценностное отношение подростков к Герою и выявлены эмоциональные статусы репрезентации «Герой»: авторитарный, демократический, диффузный, репрессивный. Выделены интегральные показатели (конгруэнтность качеств, атрибутируемых герою и используемых подростками для самоидентификации, эмоционально-ценностное отношение к герою, эмоциональный статус героя), свидетельствующие о диссоциации образа героя или о его персонификации в интерсубъективном пространстве личности. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в программах по формированию гармоничной идентичности личности подростков, развитию их социально-психологической и культурной компетентности.

Ключевые слова: социальная психология личности, репрезентации взаимодействия, представление о герое, эмоциональный статус, эмоционально-ценностное отношение, диссоциация, персонификация.

Введение

Образы героев как элементы любой культуры, выступают в качестве социокультурного, ценностного и этического стандартов для всех социальных акторов, регулируют их поведение и служат индикатором уровня культурного развития общества на определенном историческом этапе. Репрезентация «Герой» отражает значимые ценности личности и специфику ее субъектных ожиданий, осуществляет управляющую, направляющую, контролирующие функции по отношению к личности и является модификатором ее развития. При этом образы героев подвержены изменениям, обусловленным политическими, социокультурными, историческими и экономическими факторами, трансформирующими эмоциональное отношение личности к общепринятым правилам и нормам, культурным ценностям, историческим фактам и персонажам. Именно поэтому необходимо обратить особое внимание на содержательную наполненность репрезентации «Герой» и ее локализацию в интерсубъективном пространстве личности, особенно на стадии первичной социализации,





когда Герой выступает активным и эмоционально заряженным агентом социализации.

Целью данной работы является выявление специфики интернализации образа Героя современными подростками через определение эмоционального статуса репрезентации «Герой» и ее локализации в интересубъективном пространстве личности подростков.

Организация и методы исследования

В исследовании принимали участие подростки 11–13 лет (N=100). В качестве основного эмпирического метода использовалась авторская техника рефлексивного самоотчета «Я и Другой», которая опирается на качественную феноменологическую методологию и связана с реконструкцией интересубъективного мира (мира Я и Другого) с помощью анализа смыслов, отношений и переживаний. Она ориентирует личность на диалог и актуализацию переживаний, обусловленных опытом взаимодействия с Другими, на раскрытие новых способов собственного бытия и предполагает рефлексивность не только и не столько сущностных характеристик своей личности или особенностей Другого, сколько осознание себя через Другого и конструирование образа Другого как части самого себя. Техника представляет собой своеобразный инструментальный трансформер, который конструируется под конкретную исследовательскую задачу, но обязательно включает в себя:

1) вербальные репрезентации – артикулированные субъективные представления, суждения, оценки, выражающие личностные смыслы, переживания и способы отношений личности с миром и Другими;

2) графические репрезентации взаимодействия Я – Другой, связанные с опытом социальных интеракций личности с другими [1].

В данном варианте эта техника предполагает вербальное описание Героя, атрибуцию личностных свойств Герою и самому себе; субъективную оценку качеств Героя, а также некоторые графические репрезентации (рисунок «Я и мой герой», модифицированный вариант методики Р. Жила).

Эмпирические исследования, проведенные нами в разные годы и на разных выборках подростков и взрослых, убедительно показали трансформацию хрестоматийного представления о Герое как о человеке, поведение которого сопряжено с риском, готовностью к самопожертвованию ради интересов общества, храбростью, смелостью и ориентацией на достижение общественно значимой цели. Полученные результаты вызвали вполне обоснованные опасения автора, связанные, во-первых, с про-

цессами, обозначенными Д. И. Фельдштейном как интенсивная примитивизация сознания подрастающего поколения [2], а во-вторых, с тем, что понятие Герой из культурного знака – означаемого – превращается в своеобразный симулякр – пустое означающее, копию несуществующего оригинала, не имеющую смыслового содержания.

У подростков содержательную номенклатуру репрезентации «Герой» составляют образы из мультфильмов и компьютерных игр, популярные медиаперсоны и персонажи телевизионных передач, известные представители шоу-бизнеса и знаменитые спортсмены, близкие родственники и, в незначительном количестве, исторические деятели и герои литературных произведений. В рамках настоящего исследования были получены аналогичные результаты, на интерпретации которых мы не будем останавливаться, а во внимание принимается исключительно их констатация.

Анализ и обсуждение результатов исследования

К вербальным и графическим показателям, маркирующим интернализацию (присвоение) образа героя, мы отнесли следующие индикаторы:

1) конгруэнтность, которая отражает связь или рассогласование между атрибуцией доминантных качеств Герою и качеств, приписываемых подростками как желательных для самого себя, при этом отсутствие идентификации с образом Героя свидетельствует о несформированном представлении о нем и непринятии этого образа либо о формальном подходе к выполнению задания;

2) эмоционально-ценностное отношение к Герою, которое определяется по содержательному контенту и коннотативному контексту речевых высказываний, а также по пространственному расположению изображаемых фигур в различных жизненных ситуациях, соотношению их размеров и особенностям прорисовки деталей;

3) эмоциональный статус репрезентации «Герой», предписанный подростками, который предполагает специфическое эмоционально-ценностное отношение подростков к образу героя и определенное положение (локализацию) этого образа в интересубъективном пространстве личности. Рассмотрим выделенные статусы, их графические и вербальные маркеры (табл. 1).

Полученные результаты позволяют определить интегральные показатели, свидетельствующие о диссоциации образа героя или о его персонификации в интересубъективном пространстве личности (табл. 2).



Таблица 1

Эмоциональные статусы репрезентации «Герой», их вербальные и графические индикаторы

Статус	Графические индикаторы	Вербальные индикаторы
Авторитарный	Сильный нажим, фигура героя в центре, в полный рост или в цвете, в образе героя много деталей, «я» изображается схематично или отсутствует	Харизматическая личность (реальный исторический персонаж, супергерой), обладающая силой, властью и храбростью
Демократический	Умеренный или сильный нажим, «я» и герой расположены рядом, держатся за руки, смотрят в одну сторону	Популярные певцы, спортсмены, медиаперсоны, близкие родственники, проявляющие доброту и способности; качества конгруэнтны
Диффузный	Обе фигуры изображены схематично, без прорисовки лиц, нейтральный эмоциональный фон	Близкие родственники, животные или герои мультфильмов; качества не конгруэнтны
Репрессивный	Фокус на «я», фигура героя расположена с краю либо стерта, изображения разделены чертой или нарисованы на разных сторонах листа	Вымышленные персонажи из мультфильмов, сказок и компьютерных игр, животные; качества не согласованы

Таблица 2

Интегральные показатели диссоциации – персонификации образа Героя

Показатель	Диссоциация	Персонификация
Атрибуция качеств герою и самоидентификация	Рассогласование	Связь
Эмоционально-ценностное отношение к герою	Нейтральное Отчужденное	Позитивное
Эмоциональный статус героя	Диффузный Репрессивный	Авторитарный Демократический

Персонификацию образа героя мы рассматриваем как психическую организацию переживаний человека, способствующую формированию внутреннего образа других людей [3]. В контексте данной работы персонификация образа героя предполагает не просто включение образа в интерсубъективное пространство личности и его осознание, но и актуализацию определенных переживаний по поводу этого образа. При этом можно согласиться с Г. Салливаном, который считает, что персонификация не полностью совпадает с описанием персонифицируемой фигуры [4]. Персонификация в большей степени имеет отношение к трансляции важных смыслов, формированию нравственных доминант и идентичности личности [5].

Под диссоциацией образа героя мы понимаем отсутствие целостного образа героя, нарушение связности его элементов, их фрагментарность и схематичность. Диссоциация образа героя обусловлена, на наш взгляд, тем, что образ не отрефлексирован и не интернализован личностью (не осознан и не присвоен ею), не интегрирован в интерсубъективное пространство в виде фигуры значимого Другого, а сконструирован личностью стихийно и спонтанно под конкретную экспериментальную задачу.

Выводы

Определено эмоционально-ценностное отношение подростков к Герою и выявлены эмоциональные статусы репрезентации «Герой» в интерсубъективном пространстве личности. К ним относятся: авторитарный, указывающий на привилегированное, иногда – идеализированное положение Героя в интерсубъективном пространстве личности, признание и безусловное уважение его заслуг и авторитета; демократический, подчеркивающий позитивное эмоционально-ценностное отношение к Герою, равнозначность и равноправие Я и Героя; диффузный, предполагающий амбивалентность репрезентации «Герой» и отсутствие постоянной локализации в интерсубъективном пространстве личности; репрессивный, связанный с подавлением и обесцениванием образа героя, его вытеснением из интерсубъективного пространства личности.

Выделены интегральные показатели, свидетельствующие о персонификации репрезентации «Герой», т.е. его устойчивой интеграции в интерсубъективное пространство личности и формировании позитивных переживаний, связанных с этим образом, и диссоциации образа героя, т.е. его фрагментарности, отсутствии целостного внутренне согласованного образа и осознанных



отрефлексированных переживаний, имеющих отношение к репрезентации «Герой».

Поскольку наличие устойчивой репрезентации «Герой» в интерсубъективном пространстве способствует конструированию личностью новых бытийных смыслов, расширению смысловых горизонтов и фасилитации нравственных ценностных доминант, то формированию репрезентаций взаимодействия «Я – Герой» должно быть уделено особое внимание всеми институтами социализации (семья, школа, СМИ). При этом мы не считаем необходимым говорить о формировании «правильного» образа героя (в этом случае он превратится в навязанный, идеологический образ, что вряд ли будет способствовать конструктивному развитию личности), а только подчеркиваем ответственность институтов социализации за транслируемые образы и значимость специально разработанных программ, ориентированных на многозначность и полифункциональность репрезентации «Герой».

Библиографический список

1. Рязузова Е. В. Личностные репрезентации взаимодействия «Я – Другой»: социально-психологический анализ: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Саратов, 2012. 49 с.
2. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности: избр. тр.: в 2 т. М., 2005. Т. 1. 568 с.
3. Лейбин В. М. Словарь-справочник по психоанализу. 2-е изд., М., 2010. 956 с.
4. Салливан Г. С. Интерперсональная теория психиатрии. М.; СПб., 1999. 345 с.
5. Илаквичус М. Р. Персонификация и персонализация как принципы освоения воспитательного потенциала идеалов культуры // Человек и образование. 2010. № 3. С. 19–22.

Dissociation and Personification of «Hero» Representation with the Modern Adolescents

Elena V. Ryaguzova

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

The article provides the results of empirical research conducted on a sample of adolescents 11–13 years (N = 100) with the use of reflective self-evaluation technique, «I and the Other», which includes verbal and graphic representations of personal interaction «I – Hero». The study identifies specific adolescents' emotional and value attitude to the Hero, and emotional status of representation «Hero»: authoritarian, democratic, diffuse, repressive. Integral indicators (congruence qualities attributed to the hero and used by the adolescents for self-identification, emotional and value attitude to the hero, emotional status of the hero) are pointed out showing dissociation between hero's image and its personification in the intersubjective space of personality. Applied aspect of problem under study can be implemented in programs on building harmonious personal identity of adolescents, development of their socio-psychological and cultural competence.

Key words: social psychology of personality, interaction representation, representation of hero, emotional status, emotional-value attitude, dissociation, personification.

References

1. Ryaguzova E. V. *Lichnostnye reprezentatsii vzaimodeystvia «Ya – Drugoy» sotsial'no-psikhologicheskii analiz: avtoref. dis. ... d-ra psichol. nauk* (Personal representations of «I – Other» interaction: socio-psychological analysis: autoref. diss. ... doct. of psychology. Saratov. 2012. 49 p. (in Russian).
2. Fel'dshteyn D. I. *Psikhologiya razvitiya cheloveka kak lichnosti: izbrannye trudy: v 2 t.* (Psychology of man's development as personality: selectas: in 2 vol.). Moscow, 2005. 568 p. (in Russian).
3. Leybin V. M. *Slovar'-spravochnik po psikhoanalizu* (Dictionary-guide of psychoanalysis). Moscow, 2010. 956 p. (in Russian).
4. Sallivan G. S. *Interpersonal'naya teoriya psikhiatrii* (Interpersonal theory of psychiatry). Moscow; St.-Petersburg. 1999. 345 p. (in Russian, trans. from English).
5. Ilakavichus M. R. *Personifikatsiya i personalizatsiya kak printsipy osvoeniya vospitatel'nogo potentsiala idealov kul'tury* (Personification and personalization as principles of opening up educational potential of culture ideals). *Chelovek i obrazovanie* (Man and education), 2010, no. 3, pp. 19–22 (in Russian).



УДК 316.6

ЭТНИЧЕСКАЯ И ГРАЖДАНСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ЛИЧНОСТИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ ЭТНОГРУПП

Е. Е. Бочарова

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

Представлены результаты теоретического и эмпирического исследования этнической и гражданской идентичности у представителей разных этногрупп. Исследование выполнено на пропорционально подобранной выборке представителей русского, казахского и армянского этносов г. Саратова, Саратовской области ($N = 32$, женского и мужского пола, 16–17 лет). Применение психодиагностического инструментария («Двадцать утверждений «Кто Я?»» М. Куна и Т. Макпартленда, «Кто Мы?» В. А. Ядова, «Типы этнической идентичности» Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой, методов контент-анализа, сравнительного анализа) позволило выявить специфику паттернов этнической и гражданской идентичности в исследуемых выборках. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в разработке программ психолого-педагогического сопровождения формирования и развития гражданской идентичности как целостной структуры в системе личностной и социокультурной идентичности учащихся.

Ключевые слова: личность, этногруппа, этническая идентичность, гражданская идентичность.

Введение

Актуализация исследовательского интереса к разработке проблемы этнической и гражданской идентичности, их соотношения связана, прежде всего, с необходимостью понимания тенденций развития конкретных социальных, социально-демографических, этнических групп и общества в целом. Формируясь в условиях динамично развивающегося общества, этническая и гражданская идентичность, отражая особенности общественных изменений, в первую очередь, отношения к социальным реалиям, является результатом изменения этих условий. Между тем, являясь одним из механизмов регуляции социальной активности, этническая и гражданская идентичность выступают в качестве существенного фактора изменения этих условий, а их соотношение порождает различные типы и формы проявления (как конструктивные, так и деструктивные) социальной активности этногрупп.

Вместе с тем нельзя игнорировать наличие противоречия между процессами формирования этнической и гражданской идентичности. С одной стороны, актуализированная этническая идентичность может принимать интолерантные формы, провоцирующие ксенофобию, сепаратизм, и выступать фактором гражданской



дезинтеграции полиэтничного общества. Подтверждением тому является тенденция вовлечения этнической идентичности в решение политических проблем. С другой стороны, этническая идентичность может выступать этноинтегрирующим механизмом этнокультурной солидарности, актуализация которого весьма существенна для национально-гражданской консолидации через формирование гражданской идентичности.

Таким образом, основной фокус проблемы – это осмысление противоречия между процессами формирования этнической и гражданской идентичности в специфике их соотношения с последующим определением стратегий разрешения этого противоречия.

Теоретическое обоснование исследования

Этническую идентичность, отражающую субъективную причастность личности к своей этногруппе, выражающую ее приверженность существующим этническим нормам и предписаниям, традициям, довольно часто интерпретируют как проявление традиционализма [1–3]. Однако особенности формирования этнической идентичности детерминированы не только индивидуальными условиями этнизации, включающими совокупность традиционных этнообразующих факторов («кровное» родство, конфессиональная принадлежность, территориальное единство, общность исторической судьбы, языка, культуры и традиций, межпоколенная трансмиссия, общее самосознание), но и зависят от региональной специфики, обусловленной своеобразием полиэтнической ситуации, интернационализации жизни личности. При этом необходимо учитывать эффект «трансляционного наложения»: более мелкие общности в снятом виде транслируют, неизбежно интерпретируя и дополняя собственными смыслами, базовые конструкты более широких общностей. Не исключено, что в этом случае происходит изменение содержания этноидентификационных характеристик и их субъективного оценочного значения, задающих направленность самоопределения личности в социальном пространстве относительно многих этносов и межэтнических отношений.

Анализ имеющихся в исследованиях теоретических и эмпирических данных позволил выделить несколько разных «сечений» в иссле-



довании проблемы соотношения этнической и гражданской идентичности. Прежде всего, отметим, что, определяя гражданскую идентичность как осознание принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющую для индивида значимый смысл («Мы – граждане») [1], в случае ее актуализации исследователи склонны истолковывать как проявление современности [2–3].

В ряде работ показана равнозначность дефиниций гражданской и государственной (национальной) идентичности, когда последняя рассматривается в рамках подхода к нации как к согражданству, общности, организованной по государственно-политическому признаку [2, 4]. В этом случае категории «национальная общность» и «гражданская общность» совпадают. Между тем в рамках подходов к нации как к определенному этапу развития этнической общности понятия «гражданская идентичность» и «национальная идентичность» не тождественны, а рядоположны как чувство принадлежности к стране, государству и к этнической общности.

В то же время в работах Л. М. Дробизевой обоснована необходимость обращения к понятию «национально-гражданская идентичность», при этом подчеркивается значимость проблемы позитивной совместимости национально-гражданской и этнической идентичности. Как она отмечает, «национально-гражданская идентичность <...> включает не только лояльность государству, но и отождествление себя с гражданами страны, представления об этом сообществе, ответственность за судьбу страны и переживаемые людьми в связи с этим чувства (гордость, обида, разочарование, пессимизм или энтузиазм). Так же, как и в республиканской, локальной, этнической идентичности здесь присутствуют когнитивные, эмоциональные и регулятивные элементы (готовность к действию во имя этих представлений и переживаний)» [1, с. 49]. Этническая идентичность так же, как государственная, понимается не только как самоотождествление, но и представление о своем народе, его языке, культуре, территории, интересах, а также эмоциональное отношение к ним и при определенных условиях готовность действовать во имя этих представлений [1, 5].

Кстати отметим, что, обращаясь к феноменологии гражданской идентичности, исследователи склонны рассматривать ее и как «российскую идентичность», и как «российскую гражданскую идентичность» [1, 2, 4]. При этом, как зафиксировано в ряде исследований, если для русских идеи общероссийской идентичности совмещены с «русскостью», то для людей иных национальностей это соединение сложнее конструируется, что порождает дополнительные проблемы интеграции [1, 2].

Сложным вопросом является изучение паттернов «этническая идентичность – гражданская идентичность». По сути, речь идет об изучении композиции ключевых идентификационных установок личности (в отношении своей этногруппы и себя в ней, собственного региона, страны в целом), «рельефность» которой порождает различные типы соотношения этнической и гражданской идентичности (например, комплементарный, амбивалентный, конфликтный).

Подводя итог сказанному, можно полагать, что изучение характеристик соотношения этнической и гражданской идентичности существенно позволит расширить представления о вариантах совместимости этнической и гражданской идентичности, задающих позитивные тренды актуализации идентичности.

Выборка, методики и методы исследования

Эмпирическое исследование выполнено на пропорционально подобранной выборке представителей русского (г. Саратов), армянского (представители армянской диаспоры г. Саратова) и казахского (Александровогайский район Саратовской области, граничащий с Западно-Казахстанской областью Казахстана; этнический состав района представлен преимущественно казаками) этносов. Выборка испытуемых представлена учащимися старших классов общеобразовательных школ, женского и мужского пола, в возрасте 16–17 лет ($N = 96$).

Эмпирическое исследование выполнено с применением комплекса психодиагностического инструментария: для выявления характеристик этнической и гражданской идентичности применены тест «Двадцать утверждений “Кто Я?”» М. Куна и Т. Макпартленда, «Кто Мы?» В. А. Ядова для выявления консолидирующих признаков, «Типы этнической идентичности» Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой, методов контент-анализа, сравнительного анализа с применением программного пакета SPSS и приложения Microsoft Excel for Microsoft Office XP.

Результаты исследования, их обсуждение

Прежде всего обратимся к рассмотрению характеристик этнической и гражданской идентичности, их выраженности в структуре идентификационной матрицы личности разных этногрупп, зафиксированных с применением теста «Двадцать утверждений “Кто Я?”» М. Куна и Т. Макпартленда с последующим применением метода контент-анализа.

В качестве критериев классификации идентичности выступали такие виды идентичности, как: социальная, личностная, половая, возрастная, гражданская, этническая, учебная, учеб-



но-профессиональная, досуговая, семейная, межличностная, религиозная, субъективно-позитивная, субъективно-негативная.

В структуре идентичности русских старшеклассников социальная идентичность имеет большую представленность, нежели личностная (71,3%, 42,7% соответственно) на достоверно значимом уровне ($\phi^* = 1,88; p < 0,05$). Наибольшую выраженность имеют учебная, гражданская, семейная, межличностная идентичности (47,7%, 44%, 37%, 36%), что свидетельствует о вовлеченности личности в разные сферы социальной жизнедеятельности. Половая, этническая идентичности имеют меньшую представленность (10,8%, 8%). Наблюдается отсутствие выраженности религиозной идентичности. Кроме того, у 59% респондентов выражено проявление субъективно-позитивной идентичности, в то время как субъективно-негативная идентичность представлена у 18% испытуемых. Следует отметить и тот факт, что гражданская идентичность респондентов представлена такими дескрипторами, как: «россиянин/россиянка» (0,84), «гражданин/гражданка своей страны, Российской Федерации» (0,72), «патриот своей страны» (0,68), «житель Саратова» (0,66), «гражданин мира» (0,24), «землячка» (0,16).

Таким образом, в структуре идентификационной матрицы русских гражданская идентичность занимает доминирующие позиции, в отличие от этнической.

В выборке представителей армянской этногруппы социальная и личностная идентичности паритетно представлены в структуре идентификационной матрицы (82,4%, 78,6%). В структуре социальной идентичности наиболее выражены этническая и религиозная идентичности (87,7%, 86,8%), в то время как семейная (54%), досуговая (52%), гражданская (49%), половая (41%), возрастная (21%), учебно-профессиональная идентичности (20%) представлены в наименьшей степени на достоверно значимом уровне ($\phi_{cp}^* = 2,87; p < 0,01$). Кроме того, респонденты демонстрируют абсолютное проявление субъективно-позитивной идентичности (100%).

Примечательно, что гражданская идентичность армянских старшеклассников представлена такими дескрипторами, как: «гражданин/гражданка» (0,57), «сын/дочь народа» (0,52) без уточнения причастности (к стране, народу) в отличие от представителей русской этногруппы.

В целом данный факт свидетельствует о превалировании в структуре социальной идентификационной матрицы этнической и религиозной идентичности.

Иная картина наблюдается в выборке представителей казахского этноса. В идентификационной матрице казахов паритетное соотношение выраженности социальной и личностной иден-

тичности (49%, 51%). В структуре социальной идентификационной матрицы наибольшую выраженность имеют этническая, учебная, досуговая, гражданская идентичность (67,7%, 64%, 54%, 49%). Семейная, межличностная, половая, возрастная менее представлены (33%, 29%, 15%, 8%). Религиозная идентичность не выражена. Кроме того, проявление субъективно-позитивной идентичности отмечается у 65% респондентов, в то время как субъективно-негативная идентичность представлена у 8% испытуемых.

Стоит отметить, что гражданская идентичность казахов представлена дескрипторами: «россиянин/россиянка» (0,78), «гражданин/гражданка страны» (0,72), «патриот страны» (0,58). Таким образом, в структуре социальной идентификационной матрицы представителей казахского этноса гражданская и этническая идентичность занимает доминирующие позиции.

Обратимся к результатам исследования групповой «мы-идентичности» в исследуемых выборках, позволяющей выявить наличие консолидирующих признаков и их специфику.

Групповая идентичность *русской этногруппы* («Кто мы?») представлена дескрипторами: «мы люди» (0,92), «мы семья» (0,90), «россияне» (0,90), «граждане РФ» (0,87), «русские/русский народ» (0,87), «единый народ» (0,87), «держава/мощная держава» (0,85), «непобедимая страна» (0,85), «славяне» (0,80), «творцы своей истории» (0,78), «живущие в многонациональной стране» (0,77), «счастливые» (0,72), «разные» (0,67), «уважающие свой народ» (0,65), «люди с русской душой» (0,65), «выигравшие Олимпиаду» (0,57), «саратовцы» (0,55), «жители одной страны» (0,55), «учащиеся» (0,55), «жители одного города» (0,51), «сплоченные» (0,49), «лучшая нация» (0,45), «гордая нация» (0,45), «справедливая нация» (0,43), «богатая, щедрая страна» (0,37), «хорошие люди» (0,37), «простой народ» (0,29), «защитники своего Отечества» (0,27), «упрямые» (0,24), «мастера на все руки» (0,21), «мы те, кого не смогли покорить» (0,19), «мы будущее, настоящее и прошлое» (0,16), «свободные люди» (0,1), «общительные» (0,12), «добрые» (0,09), «гостеприимные» (0,09), «патриоты» (0,09), «разнонациональные» (0,08), «разной веры исповедания» (0,08), «активные» (0,08), «друзья» (0,08), «веселые» (0,08).

Контент-анализ идентификационных дескрипторов позволил зафиксировать выраженность гражданской (98%), этнической (96%), этатической (державной) (94%), локальной идентичности (47%) на фоне переживания чувства гордости за причастность к прошлому и настоящему своей страны, с тенденцией проявления признаков этнопревосходства.

Сравнительный анализ соотношения выраженности гражданской, этнической, этатической



идентичности в исследуемой выборке достоверно значимых различий не выявил. Данный факт свидетельствует о совмещении гражданской, этнической и этатической идентичности на фоне выраженности этноконсолидирующих признаков и в целом позволяет говорить об актуализации общероссийской идентичности в выборке представителей русского этноса.

В выборке *представителей армянского этноса* консолидирующие признаки групповой идентичности представлены дескрипторами: «армяне» (0,96), «страдающая нация» (0,95), «древний народ» (0,90), «не забывающие свою историю» (0,90), «христиане» (0,90), «первые, принявшие христианство» (0,89), «верующие» (0,87), «имеющие свою культуру» (0,87), «народ, соблюдающий традиции и обычаи» (0,87), «пережившие геноцид» (0,78), «государство» (0,75), «имеющие свой язык» (0,73), «люди» (0,67), «граждане» (0,65), «нация» (0,62), «гордость нашего народа» (0,60), «честные» (0,57), «общество» (0,53), «жители» (0,40), «семья» (0,37), «уважающие старших» (0,35), «предприимчивые» (0,28), «любим свой народ» (0,25), «доверчивые» (0,24), «родственные узы» (0,22), «сплоченные» (0,20), «отзывчивые» (0,20), «дружелюбные» (0,19), «мудрые» (0,12), «мирные» (0,12), «гордые» (0,10).

Контент-анализ идентификационных дескрипторов позволил зафиксировать выраженность этнической (96%), конфессиональной (96%), гражданской (44%) идентичности на фоне переживания чувства сострадания и гордости за свой народ.

Сравнительный анализ соотношения выраженности этнической, конфессиональной и гражданской идентичности в исследуемой выборке позволил выявить паритетное соотношение представленности этнической, конфессиональной идентичности, в отличие от гражданской идентичности ($\phi_{cp}^* = 2,88; p < 0,01$).

Данный факт свидетельствует о доминировании этнической и конфессиональной идентичности и их совмещении.

Консолидирующие признаки групповой идентичности *казахской этногруппы* представлены дескрипторами: «мы люди» (0,86), «казахи» (0,83), «нация» (0,83), «этнос» (0,80), «граждане» (0,77), «народ» (0,75), «будущее» (0,70), «россияне» (0,70), «граждане РФ» (0,70), «алгайцы – жители Алгая» (0,66), «одноклассники» (0,63), «класс» (0,63), «будущее страны» (0,60), «сельчане» (0,56), «talанты» (0,54), «разные» (0,51), «семья» (0,49), «надежда» (0,46), «спортсмены» (0,39), «школьники» (0,39), «патриоты» (0,36), «школа» (0,33), «коллектив» (0,30), «дружный народ» (0,26), «веселые» (0,26), «хорошие люди» (0,26), «единый народ, связанный многовековой историей и культурой» (0,16), «идущие с улыбкой по жизни» (0,09), «переживаем за других» (0,08), «оптимисты» (0,07), «мирные люди» (0,07), «друзья» (0,06), «мусульмане» (0,06), «дети своих родителей» (0,05), «огромная страна» (0,05), «великая держава» (0,05), «представители своего народа» (0,05), «богатые и бедные» (0,04).

Контент-анализ идентификационных дескрипторов позволил зафиксировать выраженность этнической (87%), гражданской (86%), этатической идентичности (24%).

Сравнительный анализ позволил выявить паритетное соотношение выраженности гражданской и этнической идентичности, в отличие от этатической, имеющей меньшую представленность на достоверно значимом уровне ($\phi_{cp}^* = 2,86; p < 0,01$). На наш взгляд, данный факт свидетельствует о комплементарности гражданской и этнической идентичности и в целом позволяет говорить об актуализации общероссийской идентичности у представителей казахских школьников.

Обратимся к результатам исследования этноидентификационных установок в исследуемых этногруппах (таблица).

Выраженность этноидентификационных установок у представителей разных этногрупп

Этноидентификационные установки	Русские	Армяне	Казахи
Этнонигилизм	5,4	3,5	0
Этническая индифферентность	14	10,72	14
Позитивный тип этнической идентичности	6,4	17,05	7,8
Этноэгоизм	6,6	6,0	0
Этноизоляция	4	6,3	5
Национальный фанатизм	4	6,4	2

Данные (см. таблицу) свидетельствуют о том, что доминирующую выраженность в выборке русских имеет этническая индифферентность ($p < 0,05$), в выборке армян – позитивная этническая идентичность ($p < 0,001$) с проявлением тенденции индифферентного

отношения к представителям других этносов. В выборке казахов отмечается позитивное принятие своей этноидентичности в сочетании с установками на проявление индифферентного отношения к иным этногруппам ($p < 0,001$).



Заключение

Подводя итоги, можно сказать, что соотношение гражданской и социальной идентичности личности являет собой сложный социально-психологический феномен, связывающий индивидуальный и коллективный опыт и переживания. Зафиксированные нами тенденции соотношения гражданской и этнической идентичности отличаются разнонаправленностью. Так, в выборке русских наблюдается совмещение гражданской, этнической и этатической идентичности на фоне выраженности этноконсолидирующих признаков, что свидетельствует в целом об актуализации общероссийской идентичности; в выборке представителей армянского этноса выявлен факт доминирования этнической и конфессиональной идентичности и их совмещение. Не исключено, что в данном случае мы можем наблюдать эффект замещения гражданской идентичности этноконфессиональной; у представителей казахского этноса наличествует факт комлементарности гражданской и этнической идентичности, что свидетельствует, на наш взгляд, об актуализации общероссийской идентичности.

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

Библиографический список

1. Дробизева Л. М. Этничность в социально-политическом пространстве Российской Федерации. Опыт 20 лет. М., 2013. 336 с.
2. Дробизева Л. М. Национально-гражданская и этническая идентичность : проблемы позитивной совместимости. URL: <http://www.isras.ru> (дата обращения: 15.05.2014).
3. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М., 2008. 368 с.
4. Павлова О. С. Об этнической, религиозной и государственно-гражданской идентичности чеченцев и ингушей // Социальная психология и общество. М., 2013. № 2. С. 119–136.
5. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. М., 1998. 386 с.

Personal Ethnic and Civil Identity in Representatives of Various Ethnic Groups

Elena E. Bocharova

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

The article presents the results of theoretic and empirical investigations of ethnic and civil identity in representatives of various ethnic groups. The study was carried out on the proportionately selected sample consisting of representatives of the Russian, Kazakh, and Armenian ethnic groups from the city of Saratov, Saratov region ($n = 32$, males and females; aged 16–17). Application of the psychodiagnostic toolset: «Who am I?» questionnaire by Manfred Kuhn and Thomas McPartland, «Who are we?» questionnaire by V. A. Yadov, «Types of ethnic identity» by G. U. Soldatova and S. V. Ryzhova, methods of content analysis, and comparative analysis allowed to identify the specifics of patterns of ethnic and civil identity in the samples under study. The applied aspect of the problem under study can be implemented in the development of programs of psychological and pedagogic accompaniment of formation and development of civil identity as an integral structure within the system of personal and socio-cultural identity of students. **Key words:** personality, ethnic group, ethnic identity, civil identity.

References

1. Drobizheva L. M. *Etnichnost' v sotsial'no-politicheskom prostranstve Rossiyskoy Federatsii. Opyt 20 let* (Ethnicity in the socio-political space of the Russian Federation. 20 years experience). Moscow, 2013. 336 p. (in Russian).
2. Drobizheva L. M. *Natsional'no-grazhdanskaya i etnicheskaya identichnost': problemy pozitivnoy sovmestimosti* (The national civil and ethnic identity: positive compatibility problems). Available at: <http://www.isras.ru> (accessed 15 May 2014).
3. Stefanenko T. G. *Etnopsikhologiya* (Ethnopsychology). Moscow, 2008. 368 p. (in Russian).
4. Pavlova O. S. *Ob etnicheskoy, religioznoy i gosudarstvenno-grazhdanskoy identichnosti chechentsev i ingushy* (About ethnic, religious and state and civic identity of the Chechens and Ingush). *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* (Social Psychology and Society), 2013, no. 3, pp. 119–136 (in Russian).
5. Soldatova G. U. *Psikhologiya mezhetnicheskoy napryazhennosti* (Psychology of ethnic tensions). Moscow, 1998. 386 p. (in Russian).



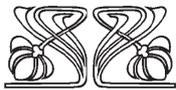
ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

УДК 37.013.42

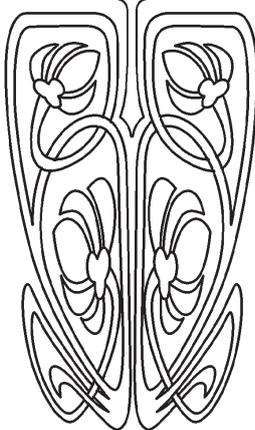
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ВАРИАТИВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИТУАЦИИ СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Е. А. Александрова

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



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ



Показано влияние социокультурных условий и факторов на выбор педагогом своих профессиональных ролей; доказана необходимость различать роли учителя и классного руководителя; выявлены основные проблемы воспитательной системы образовательной организации. Автор приходит к выводу, что именно сочетание внутренних и внешних факторов рождает социокультурное сообщество в образовательной организации, специфика которого и определяет его уклад. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в практической деятельности педагогического обеспечения различных культурных практик ребенка.

Ключевые слова: личность, индивидуальный подход, классный руководитель, выбор, воспитательная система образовательной организации, стандартизация образования.

Введение

Влияние социокультурных факторов на психолого-педагогическое сопровождение развития личности изучается довольно долгое время. За последнее десятилетие учеными и практиками были предприняты отнюдь не бесплодные попытки, с одной стороны, развести предметное и функциональные поля деятельности психологов образования и педагогов как таковых, с другой стороны, найти пространство соприкосновения их смыслов и взаимодействия в системе образования.

Попытки эти за последнее десятилетие облеклись в форму системной работы, в частности, в рамках Недели психологии образования (проект М. Р. Битяновой), конференций-семинаров «Перекресток психологии и педагогики» (проект С. Д. Полякова) и, содержательно, на страницах журналов «Школьный психолог», «Классное руководство и воспитание школьников», а также в многочисленных статьях участников упомянутых проектов.

Однако, как это часто бывает на практике, и не только психолого-педагогической, теоретические изыскания в одной из сфер совместности профессионалов затмили собой иную проблему, актуализирующуюся в последние 6–8 лет в образовательных системах.

Проблема взаимодействия классных руководителей и учителей-предметников

Речь идет о проблеме взаимодействия классных руководителей и учителей-предметников и принципиальном различии этих педагогических ролей. Это связано с тем, что в своей практической деятельности данные профессиональные позиции предназначены



для педагогического обеспечения различных культурных практик ребенка. Причем, и это тоже является для нас принципиально важным, классный руководитель не должен быть учителем-предметником в «своем» классе, так как это, в числе прочих причин, является фактором его профессионального выгорания: практически одновременно выступать в разных, порой диаметральных, позициях способен далеко не каждый.

Ежегодно в Саратовском государственном университете проводится студенческий конкурс педагогического мастерства «Шаг в профессию» (автор проекта М. Н. Бурмистрова). Традиционно в формате конкурсе содержание одного из туров касалось воспроизведения фрагмента классного часа, посвященного той или иной тематике. Понятно, что за 10–15 минут, которые были отведены на выступление одного конкурсанта, ему невозможно было представить свою идею в полном объеме, следовательно, продемонстрировать свое мастерство. Кроме того, в практической деятельности классного руководителя в современной динамичной социокультурной ситуации главным является не периодическое проведение классного часа как урока духовно-нравственного содержания – в лучшем случае. В худшем – классный час превращается в ругание-наказание или «танцы на газетке». Сегодня на первый план выходит ситуативное реагирование взрослого на возникшую или обострившуюся проблему ребенка, в рамках конкурса (да и не только конкурса) необходимо диагностировать и компетентность будущего учителя в отношении именно, повторим, ситуативного реагирования на возникшую ситуацию в сочетании с системной работой по личностному и индивидуальному развитию ребенка. Именно поэтому нами было высказано предложение составить перечень ситуаций, наиболее часто встречающихся в практике работы классного руководителя, и предложить конкурсантам определить собственные реакции, тактики поведения.

В частности, были предложены ситуации (приведены три из разработанных двадцати):

1) «классный час»: ученики десятого класса не слушают того, что говорит им классный руководитель: кто пишет sms, кто слушает в наушниках музыку, некоторые делают домашние задания.

Если бы классным руководителем был я...

2) «учитель выгнал с урока, не разобравшись, что шумел не я, а, наоборот, Коля!» – хлюпает носом около классного воспитателя «невиноватый» Саша.

Если бы классным руководителем был я...

3) классный руководитель зашел за угол школы и увидел группу восьмиклассников, из вполне благополучных семей, которые быстро спрятали за спины дымящиеся сигареты, однако

один них продолжал курить, хотя выпускал дым не в сторону приближающегося педагога.

Если бы классным руководителем был я...

Характерно, что среди ответов конкурсантов, одна треть из которых получила почетное право опубликовать свои материалы в журнале «Классное руководство и воспитание школьников» [1], две трети описали свое поведение, исходя из роли и позиции учителя. Подчеркнем: не классного руководителя, выполняющего функции воспитания, а учителя, выполняющего иные функции, в число которых воспитывающая входила со времен Я. А. Коменского априори, но в настоящее время практически повсеместно подверглась забвению.

Уравнительный подход к данным, не сводимым воедино педагогическим ролям, заложен и в системе аттестации педагогических кадров. Если в начале 90-х гг. XX в. педагоги, работающие в школах, подвергались аттестации и как классные руководители, и как учителя-предметники, что абсолютно оправдано и справедливо, то впоследствии данная процедура была редуцирована, и классному руководителю автоматически присваивали «разряд» на основании продемонстрированных им «учительских» компетенций.

Такое положение дел мы связываем с несколькими *социокультурными факторами*: во-первых, это уменьшает количество экспертных групп, следовательно, экономически выгодно; во-вторых, ускорение темпов жизнедеятельности приводит к естественному стремлению представителей педагогического сообщества минимизировать свои эмоциональные и физические затраты.

Взаимодействие социокультурных и педагогических факторов

Действие социокультурных факторов дополняется влиянием *факторов педагогических*: к ним мы относим стремление к стандартизации образовательного сообщества, формализации не только учебного процесса, но и процессов воспитания и развития обучающихся, вопреки заявленному в ФГОС приоритету воспитательной деятельности. Отсутствие времени, равно как и размышления экономического плана (обратите внимание, как социокультурные факторы влияют на актуализацию педагогических) приводят к тому, что субъект в школе – коллективный, причем это класс-комплект детей одинакового возраста. Отсюда – формализованность, одинаковость, в отличие от необходимой детям вариативность и инаковости.

Если обратиться к основной форме воспитания детей в школе (лицее, гимназии), то это будет классный час. Традиционный классный час как по сути, так и по форме, структуре калькирует



урок (стандартизация образования). Классный час как момент эмоциональной сопричастности и событийности пропадает в суеде школьной жизни (жизни ли?), чередой уроков назидательно-информирующего плана. Кроме того, сам классный час, проводимый классным руководителем исключительно для детей одного класса так же, как и урок, разрушает естественное стремление человека объединяться с людьми иного возраста, но схожей направленности интересов и склонностей.

Полагаю, что уроки и классные часы в устоявшейся традиции их «ведения» (кстати, обратите внимание: педагоги ведут во всех случаях не ребенка, как это ожидалось бы, исходя из миссии образовательной организации, а ведут урок, классный час, т.е. время, отведенное на выполнение той или иной педагогической задачи) уже следует отнести к рискам формирования и становления личности обучающегося. Интересующимся этим вопросом рекомендуем статью Т. Н. Черняевой [2].

Воспитательная система класса сегодня также «провисает» на нескольких уровнях. Уровень целеполагания демонстрирует непонимание и неготовность классных руководителей ставить цели, адекватные социокультурным потребностям и государственному заказу на воспитание ребенка.

Одна из базовых потребностей Детства – потребность в радости: это – потребность, ценность, необходимость, смысл многих предсказуемых и непредсказуемых поступков детей. Еще одна – неожиданность, сюрприз, приключение, кроме них – потребность в созидании и общении. Причем, забегаая вперед, скажем, что в нашем случае будет организовано созидательное общение. Наконец, существует потребность в соревновательности, не только в победе, как это часто полагают взрослые, но и в самом процессе соревнования, что и отличает детей от взрослых [3].

Как часто мы, задумывая провести какое-либо воспитательное мероприятие (так и хочется написать – меро-принятие), в качестве цели и задач его проведения ставим себе такие, как обеспечить удовлетворение этих потребностей, предоставить ребенку возможность порадоваться, пообщаться с друзьями? Когда анализируешь сценарии, особенности их задачи, встречаешься с формулировками, доходящими до абсурда. Так, одной из задач проведения новогоднего праздника для детей 7–8 классов было заявлено «сформировать толерантность по отношению к другим народам». Оставим в стороне вопрос, возможно ли эту задачу «сформировать» – решить за 1,5 часа. Речь о толерантности в данном случае зашла потому, что в гости к Деду Морозу приехали султан и король: комментарии излишни. И не могу не поделиться еще одной формулировкой задачи: «развлёк детей»: «развлёк» в данном

случае не фиксация факта, а процесс, т.е. речь шла о том, что надо развлечь детей!

Уровень выбора педагогических подходов и принципов, как показал анализ многочисленных концепций развития образовательных организаций в целом и воспитательных систем в частности, следует назвать мифологическим. По-прежнему заявляются «модные» или же традиционные подходы и принципы, например, лично-ориентированный, деятельностный подходы, принципы учета возрастных и индивидуальных особенностей и проч., и проч. Мы не подвергаем сомнению их ценность и значимость для воспитания и развития личности, однако нас тревожит тот факт, что указываются они исключительно для факта их наличия и в дальнейшем, на уровне выбора методов, форм, средств, никоим образом суть данных принципов и подходов не проявляется. Например, мы считаем, что деятельностный подход не может быть реализован классным воспитателем через монологичные классные часы информационно-репродуктивного плана, а такие случаи в практике нередки.

Продолжая тему мифологичности некоторых педагогических подходов: полагаем, что это непреложная черта тех из них, которые связаны с индивидуальным ведением и фасилитацией ребенка, диктующих педагогу необходимость быть максимально вариабельным по отношению к собственному профессиональному и личностному опыту, индивидуальному комплексу наиболее подходящих, с его точки зрения, методов, форм и средств педагогической деятельности. Это касается, в частности, индивидуального подхода, отраженного, в том числе, и в наших публикациях. На его примере разберем его якобы мифологичность. Мы опираемся на него, заявляя в качестве методологической основы предстоящей педагогической деятельности. Однако, когда на основании этого подхода мы начинаем работать с конкретным ребенком – как это и следует из названия подхода – и, понимая особенности, потребности, интересы и проблемы данного растущего человека, что мы делаем? Мы начинаем выбирать из педагогического арсенала (можно заметить, что наш педагогический тезаурус излишне военизирован – отголоски советской педагогики) тот подход, который максимально соответствует именно этому ребенку: рефлексивный ли, деятельностный ли, проблемный, т.е. *индивидуальный подход предполагает, по сути своей, методологию и процедуру выбора иного подхода.*

Индивидуальный подход – стратегия педагогической деятельности, базирующаяся на принципе индивидуализации и предполагающая как ситуативный, так и проективный выбор педагогом того или иного подхода, гипотетически обеспечивающего успешность ребенка в



его последующей деятельности и поведенческих реакциях. Именно эта стратегия приводит к тому, что классный руководитель выбирает не функционал – он практически един (диагностическая функция, функция координации учебно-воспитательного процесса, социальной и индивидуальной поддержки и сопровождения развития личности, организаторская), хотя и вариативен на разных этапах становления того или иного личностного качества у ребенка: классный руководитель выбирает свою роль и тактику взаимодействия и педагогического сопровождения [4].

Уровень выбора форм, методов и средств деятельности классного руководителя также вызывает многочисленные сомнения и вопросы. Формы, такие как статичный классный час (стандартизация образования), мы уже обсудили выше. Продолжим перечень форм, заранее обговорив, что наше мнение об этих формах останется неизменным: экскурсия (не берем в расчёт интерактивные экскурсии продуктивного плана, а только репродуктивные), концерты (здесь, на мой взгляд, полная профанация деятельности классного руководителя, так как в большинстве случаев на сцене демонтируются номера, подготовленные педагогом дополнительного образования в ином, по отношению к школе, учреждению, о чем со сцены скромно умалчивается) и проч., и проч.

Методы воспитания – белое пятно в профессиональном архиве деятельности классного руководителя. Слово «архив» выбрано не случайно: в архив, к величайшему сожалению и тревоге, сданы методы формирования сознания или же небольшое их количество теряется в методах организации деятельности (стандартизация образования).

Средства воспитания: «кнут и пряник», книга? Оставим это без комментариев.

Уровень выбора критериев работы классного руководителя: оценивается массовость (стандартизация образования) при заявленной на методологическом уровне индивидуализации. Таким образом, классный руководитель поставлен в дуальную ситуацию выбора между «уравнием» и уважением к инаковости. Ему надо быть одновременно разным для каждого растущего человека.

Факторы, определяющие выбор роли классным руководителем

Перечислим факторы, определяющие выбор классным руководителем той или иной своей роли. *Внешние факторы* (расположим по степени уменьшения влияния на результат выбора):

1) социокультурные традиции региона, определяющие запрос к поведению педагога, выбору им стратегии и тактики взаимодействия с семьей и ребенком;

2) духовно-нравственные основания, определяющие поведение и деятельность группы лидеров в образовательной организации;

3) традиции образовательной организации, ритуалы, коллективное сценирование поведения;

4) государственный заказ, выраженный в ФГОС.

Обратим внимание, что за последнее десятилетие изменилась иерархия влияния факторов на выбор классным руководителем той или иной роли. По иерархической лестнице «поднялись» факторы, которые следует обозначить как уклад образовательной организации (п. 3, 4) и значительно ослабил свои позиции государственный заказ.

Важно: внешние факторы влияют на рождение новых педагогических функций (фасилитации, сопровождения) и на изменение значимости традиционных (организаторской, например).

Внешние факторы (расположим по степени уменьшения влияния на результат выбора): 1) характерологические особенности педагога; 2) духовно-нравственные основания его личности; 3) потребность принять ту или иную педагогическую позицию: поддерживающую или отстраненную по отношению к ребенку и его семье; 4) профессиональный опыт.

Важно, что внутренние факторы влияют на рождение новых педагогических ролей (консультанта, фасилитатора) и на изменение значимости традиционных (эксперта, контролера и проч.) [5].

Заключение

Наш опыт показывает, что именно сочетание внутренних и внешних факторов рождает социокультурное сообщество в образовательной организации, специфика которого и определяет его уклад. Причем следует учитывать, что доминирование внутренних факторов порождает авторов Уклада: так формировалась воспитательная система А. С. Макаренко (стоит сказать, что в этом случае господствующая в стране идеология доминировала над социокультурным запросом). Доминирование же внешних факторов приводит к тому, что в образовательной организации начинают зарождаться авторские коллективы, работающие на единых принципиальных основаниях.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект «Социокультурные условия развития образовательных систем» (грант № 13-06-00704).

Библиографический список

1. Александрова Е. А. Если бы классным был я : педагогические импровизации // Классное руководство и воспитание школьников. 2014. № 5–6. С. 12–15.



2. Черныяева Т. Н. Социально-педагогические риски формирования социального опыта ребенка // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2011. Т. 4, вып. 2. С. 81–86.
3. Александрова Е. А. Формирование картины мира ребенка и его педагогическое сопровождение // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1, вып. 2. С. 41–44.
4. Александрова Е. А. Специфика работы классного воспитателя // Новые ценности образования. 2009. № 2. С. 36–41.
5. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников. М., 2010. 336 с.

Social and Cultural Conditions and Factors of Variative Educational Work in Situation of Education Standardization

Ekaterina A. Aleksandrova

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

The article proves that social and cultural conditions and factors influence the teacher's choice of his or her professional roles. The author points out the necessity to differentiate between the teacher's and the supervising teacher's role. Basic problems of pedagogical system in educational organization have been revealed. Author comes to a conclusion that combination of internal and external factors brings social and cultural communities in educational organizations. Its Ways is determined by the community specific features. Applied aspect of this problem can

be brought to life in pedagogical provision of different cultural practices for children.

Key words: personality, individual approach, supervising teacher, choice, educational system of pedagogical organization, education standardization.

References

1. Aleksandrova E. A. *Esli by klassnym byl ya: pedagogicheskie improvizatsii* (If I was form master). *Klassnoe rukovodstvo i vospitanie shkol'nikov* (Form mastering and pupils' education), 2014, no. 5–6, pp. 12–15 (in Russian).
2. Chernyaeva T. N. *Sotsial'no-pedagogicheskie riski formirovaniya sotsial'nogo opyta rebenka* (Social-pedagogical risks formations of child's social experience). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2011, vol. 4, iss. 2, pp. 81–86 (in Russian).
3. Aleksandrova E. A. *Formirovanie kartiny mira rebenka i ego pedagogicheskoe soprovozhdenie* (Formation of a child's worldview and his/her pedagogical accompaniment). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2012, vol. 1, iss. 2, pp. 41–44 (in Russian).
4. Aleksandrova E. A. *Spetsifika raboty klassnogo vospitatelya* (Specific of form master's work). *Novye tsennosti obrazovaniya* (New Educational Values), 2009, no. 2, pp. 36–41 (in Russian).
5. Aleksandrova E. A. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie samoopredeleniya starshikh shkol'nikov* (Teacher's supporting of upper-form pupils' self-determination). Moscow, 2010. 336 pp. (in Russian).

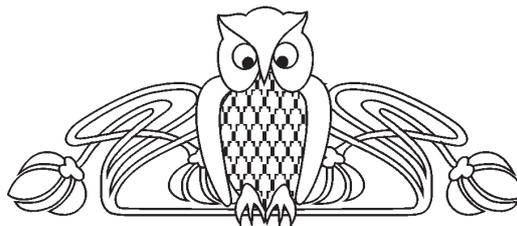
УДК 37.015.31

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Т. Г. Фирсова

Фирсова Татьяна Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра начального языкового и литературного образования, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: tan-firsova@yandex.ru

Определено содержание понятий «чтение», «читательское развитие» и «читательская компетентность». Читательское развитие представлено с учетом принципа восхождения к «акме» читательской компетентности личности. Сформулирована гипотеза о первостепенности аксиологической составляющей процесса формирования читательской компетентности младших школьников, их читательского развития. Приведены и обобщены результаты экспериментального исследования аксиологического компонента читательской деятельности учеников



2–4 классов г. Саратова. Делается вывод о необходимости проведения комплекса мероприятий, направленных на повышение статуса чтения в сознании молодого поколения, переосмотра педагогических технологий развития и диагностики читательского интереса.

Ключевые слова: чтение, читательская компетентность, читательское развитие, аксиология чтения, чтение как ценность, акмеология чтения.

Введение

Современный этап в развитии общества принято считать периодом глубокого осмысления и переосмысления действительности. В этих



условиях чтение обретает сложную смысловую структуру, понимается как полифункциональный феномен личности, общества, культуры. Книгочтение предстает как универсальное средство человеко-творчества. С. Н. Плотников образно определил чтение как жизнеохраняющую функцию культуры, технологию интеллектуального воспроизводства [1]. Уникальность этого феномена заключается в том, что чтение – созидательный процесс, сотворение человеком в самом себе новых качеств.

Такое понимание «чтения» актуализируется в нормативных документах, организующих образовательный процесс. В содержании ФГОС начального общего образования чтение рассматривается как универсальное учебное действие, инструмент успешного обучения в различных образовательных областях, способ сохранения и трансляции культурных и нравственных ценностей. По мнению В. А. Бородиной, стратегия читательского развития личности должна строиться на основе единства читательского сознания, читательской деятельности и читательского общения с учетом принципа восхождения к «акме» читательской компетентности [2].

В условиях многомерного поликультурного мира формирование читательской компетентности становится одним из магистральных направлений в образовании, а читательская компетентность трактуется как «совокупное личностное качество» [3, с. 57], как «читательская культура, которая в свою очередь является значимым компонентом гуманитарной культуры личности» [4, с. 133]. Т. Г. Галактионова характеризует культуру чтения «как определенное пространство, как цельную среду, порожденную феноменом чтения во имя нравственной и интеллектуальной гармонии личности» [5, с. 124].

Теоретическое обоснование исследования

Обращает на себя внимание такой компонент читательской компетентности, как «сформированность духовной потребности в книге как средство познания мира и самопознания» [6, с. 96], отсылающий нас к аксиологической концепции образования. Сущность ценностной парадигмы образования заключается не только в формировании представлений о ценностях, но и в организации *ценностно-ориентационной деятельности человеческого сознания*, обеспечивающей формирование ценностных ориентаций, детерминированных устремлений, желаний, потребностей, являющихся для человека важнейшими личными ценностями и целями жизнедеятельности.

Т. Ю. Плетяго рассматривает чтение как механизм структурирования жизненного мира личности, как совокупность отношений, ценно-

стей и смыслов с пространством реального действия в прошлом, настоящем и будущем [7].

Безусловно, чтение можно рассматривать как «ценность», а вот является ли оно ценностью для молодого поколения? Как представлен аксиологический компонент в процессе формирования читательской компетентности? Ответы на эти вопросы особо важны для построения процесса формирования читательской компетентности, ведь сколько бы ни декларировалась необходимость читать, количество «Читателей, а не читающих» (П. А. Вяземский) возрастает при личностном отношении к чтению как ценности, источнику эстетического удовольствия.

Выборка, методики и методы исследования

Экспериментальная проверка сформулированного положения проводилась среди учащихся 2–4 классов более тридцати школ г. Саратова (объем выборки составил 284 человека). Ученикам была предложена комплексная анкета, разработанная магистрантом факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета Л. Н. Макаровой (профиль подготовки «Методика начального языкового и литературного образования»).

Результаты исследования, их обсуждение

Согласно теории О. Я. Гусаковой, мотивация, адекватная цели читательской и литературно-творческой деятельности, способствует эффективности процесса читательского развития школьников [8]. Наше основное внимание на этапе анализа полученных результатов было уделено выстраиванию мотивации читательской деятельности младших школьников. Анализ анкет школьников производился с точки зрения гендерной и возрастной принадлежности.

Для выявления диапазона мотивации чтения учащимся начальных классов был задан вопрос: «Каковы мотивы Вашего чтения?». Самым популярным ответом среди мальчиков и девочек вторых классов оказался: «для учебы» (24% и 27% соответственно), чуть менее популярным – «для самообразования» (20%, 17%). Наименьшее количество респондентов отдало предпочтение таким вариантам ответов, как «уйти от реальности» (3% мальчиков), «от нечего делать» (3% и 1% соответственно), «от недостатка общения» (по 2%) и «привычка» (2% – мальчики, 3% – девочки).

Учащиеся третьих классов отвечали следующим образом: самым популярным ответом оказался «для учебы» (24% – мальчики, 30% – девочки). Варианту «для самообразования» отдали предпочтение 18% мальчиков и 19% девочек.



Как и во втором классе, варианты ответов «от недостатка общения» и «привычка» выбрало наименьшее количество учащихся: по 3% у мальчиков, 0% и 2%, соответственно, у девочек.

Ответы учащихся четвертых классов таковы: самыми популярными среди мальчиков оказались «для учебы» и «для самообразования» (24% и 20% соответственно), варианты ответов «для души», «для отдыха» и «для творчества» оказались чуть менее популярными (10%, 11%, 10%). Наименьшее количество мальчиков четвертых классов выбрало варианты «от недостатка общения» и «привычка» (5% и 1% соответственно). Ответы девочек следующие: наибольшее количество выбрало варианты «для души» и «для учебы» (23%, 20% соответственно). Менее популярными оказались ответы: «для отдыха», «для самообразования» и «для творчества» (14%, 13%, 12%). Наименьшее количество девочек выбрало варианты «от недостатка общения» и «привычка» (1%, 2% соответственно).

В третьем вопросе анкеты учащимся предлагалось ответить на вопрос: «Чем для Вас является книга?». Учащимися вторых классов были даны следующие ответы: самым распространенным являлся «источник мышления и умственного развития» (64% у мальчиков и 74% у девочек). Варианты «источник духовного познания» и «источник эстетического наслаждения» оказались менее популярными среди мальчиков (по 18%) и девочек (12%, 14% соответственно).

Учащиеся третьих классов, так же как и вторых, наибольшее предпочтение отдали варианту «источник мышления и умственного развития» (70% – мальчики и 74% – девочки). Вариант «источник духовного познания» является вторым по популярности среди третьеклассников (по 17%). Наименьшее количество мальчиков и девочек отдало предпочтение варианту «источник эстетического наслаждения» (13% и 12% соответственно).

На этот же вопрос было предложено ответить учащимся четвертых классов. Получены следующие результаты: как и в двух других возрастных группах наибольшей популярностью пользуется вариант «источник мышления и умственного развития» (69% – мальчики и 62% – девочки), меньшей – вариант «источник духовного познания» (21%, 29% соответственно); «источник эстетического наслаждения» выбрало 10% мальчиков и 9% девочек.

Подводя итоги анкетирования, отметим, что иерархия читательских мотивов младших школьников выстраивается следующим образом: лидирующие позиции занимают мотивы деятельностные и познавательные, далее следуют – самоопределения и узколичностные, замыкают систему эстетические мотивы.

Полученные данные обнажают существующее противоречие: с одной стороны, в ответах учащихся начальной школы эстетические мотивы читательской деятельности явно проигрывают мотивам деятельностным и познавательным. С другой, в понимании читательской компетентности актуализируется аспект продуктивной творческой деятельности, в процессе которой чтение рассматривается как эстетическая деятельность, удовлетворяющая потребности ребенка в наслаждении прекрасным, в постоянном общении с искусством и самовыражении в нем, в развитии художественного кругозора, эстетического вкуса, художественных способностей; потребности в овладении умениями и навыками художественной деятельности, стремление вносить красоту в окружающую жизнь. Только в такой деятельности возможно формирование истинных ценностей (художественных, нравственно-этических и т.д.) и ценностного отношения к чтению. Только в такой среде чтение воспринимается школьниками не как «труд», «мука», а как радость, творчество.

Выводы

Таким образом, проведенное исследование аксиологической составляющей читательской компетентности младших школьников показало:

чтение сохраняет в общественном сознании свое значение, начитанность представляется важной положительной характеристикой человека, выступает как традиционная ценность;

в контексте происходящих в современном обществе социокультурных изменений трансформируются характер, содержание и функции чтения (например, под влиянием телевидения и видеопросмотров усиливается интерес к тем темам и жанрам, которые представлены на экране: детективам, триллерам, хоррору, комиксам; чтение становится прагматическим, функциональным, восприятие печатной продукции – мозаичным, поверхностным);

чтение становится духовной потребностью, ценностным ориентиром личности лишь в том случае, если является результатом её культурного опыта.

Аксиологическая концепция чтения является одним из основных механизмов читательского развития, так как позволяет рассмотреть чтение в широком социокультурном аспекте и опирается на личный опыт читателя (художественный, литературный, культурный, интеллектуальный и т.д.) и степень развития его «духовной биографии» (В. Ф. Асмус).



Библиографический список

1. Плотников С. Н. Чтение и экология культуры // Homo legens : памяти Сергея Николаевича Плотникова (1929–1995). М., 1999. С. 3–62.
2. Бородина В. А. Читательское развитие личности : теоретико-методологические аспекты : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2007. 43 с.
3. Сметанникова Н. Н. Чтение и грамотность : размышления в контексте Национальной программы поддержки и развития чтения // Как разорвать замкнутый круг : поддержка и развитие чтения : проблемы и возможности : научно-практ. сб. М., 2007. С. 53–61.
4. Ядровская Е. Р. Анализ и соотношение понятий «читательское развитие читателя-школьника», «литературная компетентность», «читательская компетентность» // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 5 (17). С. 132–139.
5. Галактионова Т. Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования (теоретико-методические основы исследования). СПб., 2007. 162 с.
6. Примерная программа по «Литературному чтению» // Примерные программы начального общего образования : в 2 ч. Ч. I. Серия «Стандарты второго поколения». М., 2008. С. 96–144.
7. Плетяго Т. Ю. Формирование читательской компетентности студентов вуза // Омский научный вестник. 2012. № 4 (111). С. 210–214.
8. Гусакова О. Я. Стимулы личностной мотивации чтения младших школьников // Проблемы филологического образования : сб. науч. тр. Вып. 5. Саратов, 2013. С. 11–17.

Axiological Concept of Reader's Development in Primary Schoolchildren

Tatiana G. Firsova

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

The author defines such terms as «reading», «reader's development», and «reader's competence». Reader's development is represented with consideration of the principle of rising to «acme» of reader's personal competence. The article formulates the hypothesis about the supremacy of axiological component of the process of forming reader's competence in primary schoolchildren and their development as readers. The article shows and generalizes the results of experimental research of the axiological component of reader's activity in students of second to fourth grades in the city of Saratov. The conclusion is drawn about the necessity of carrying out a complex of measures raising the status of reading in the minds of the young generation and revising educational technology of development and diagnostics of reader interest.

Key words: reading, reader's competence, reader's development, axiology of reading, reading as a value, acmeology of reading.

References

1. Plotnikov S. N. *Chtenie i ekologiya kul'tury* (Reading and ecology of culture). *Homo legens: pamyati Sergeya Nikolaevicha Plotnikova (1929–1995)* (Homo legens: In memory of Sergey Nikolaevich Plotnikov (1929–1995)). Moscow, 1999, pp. 3–62 (in Russian).
2. Borodina V. A. *Chitatel'skoe razvitie lichnosti: teoretiko-metodologicheskie aspekty: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* (Development of personality as reader: theoretical and methodological aspects: autoref. diss. ... doct. of pedagogy). St.-Petersburg, 2007. 43 p. (in Russian).
3. Smetannikova N. N. *Chtenie i gramotnost': razmyshleniya v kontekste Natsional'noy programmy podderzhki i razvitiya chteniya* (Reading and literacy: reflections in context of National program of reading support and development). *Kak razorvat' zamknutyi krug: podderzhka i razvitie chteniya: problemy i vozmozhnosti: nauchno-prakt. sb.* (How to break the vicious circle: support and development of reading: problems and possibilities: scientific and practical collection). Moscow, 2007, pp. 53–61 (in Russian).
4. Yadrovskaya E. R. *Analiz i sootnoshenie ponyatiy «chitatel'skoe razvitie chitatel'ya-shkol'nika», «literaturnaya kompetentnost'», «chitatel'skaya kompetentnost'»* (Analysis and correlation of notions «schoolchild's development as reader», «literary competence», «reader's competence»). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* (The world of science, culture and education), 2009, no. 5 (17), pp. 132–139 (in Russian).
5. Galaktionova T. G. *Chtenie shkol'nikov kak sotsial'no-pedagogicheskiy fenomen otkrytogo obrazovaniya (teoretiko-metodicheskie osnovy issledovaniya)* (Schoolchildren's reading as social-pedagogical phenomenon of opened education {theoretical and methodological elements of investigation: the monograph}). St.-Petersburg, 2007. 162 p. (in Russian).
6. *Primernaya programma po «Literaturnomu chteniyu»* (Approximate program of discipline «Literary reading»). *Primernye programmy nachal'nogo obshchego obrazovaniya: v 2 ch. Ch. I. Seriya «Standarty vtorogo pokoleniya»* (Approximate programs of primary general education: in 2 parts. Part 1. Series «Second generation standards»). Moscow, 2008, pp. 96–144 (in Russian).
7. Pletyago T. Yu. *Formirovanie chitatel'skoy kompetentnosti studentov vuza* (Formation of university students' readers' competency). *Omskiy nauchnyy vestnik* (Omsk Scientific Bulletin), 2012, no. 4 (111), pp. 210–214 (in Russian).
8. Gusakova O. Ya. *Stimuly lichnostnoy motivatsii chteniya mladshikh shkol'nikov* (Impetuses of personal motivation of elementary-schoolchildren's reading). *Problemy filologicheskogo obrazovaniya: sb. nauchn. tr.* (Problems of philological education: the collection of scientific papers). Iss. 5. Saratov, 2013, pp. 11–17 (in Russian).

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И АКМЕОЛОГИЯ»

Р. М. Шамионов

Шамионов Раиль Мунирович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии образования и развития, декан факультета психолого-педагогического и специального образования, Саратовский государственный университет, Россия

E-mail: shamionov@mail.ru

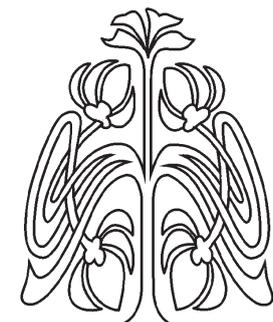
**International Scientific and Practical Conference
«Social Psychology of Personality and Acmeology»**

Rail M. Shamionov

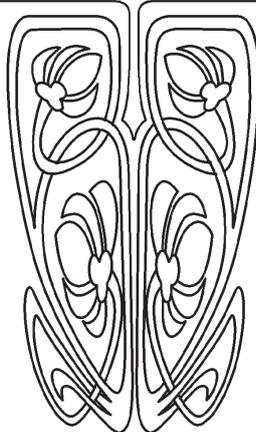
Saratov State University
83, Astrakhanskaya, Saratov, 410012, Russia
E-mail: shamionov@mail.ru

17–18 октября 2014 г. на базе факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского состоится Международная научно-практическая конференция «Социальная психология личности и акмеология».

Конференция позволит актуализировать и обсудить ряд вопросов акмеологии и социальной психологии личности и смежных областей – психологии социального познания, экологической психологии, возрастной психологии, психологии образования. Ряд направлений конференции будут ориентированы на обсуждение *методологических* проблем, имеющих принципиальное значение для исследований в области социальной психологии личности и акмеологии. Проводимая конференция будет способствовать: решению ряда фундаментальных проблем – согласования предметного поля общей и социальной психологии личности, расширения предметного поля социальной психологии личности, соотношения этической, кросс-культурной и этнической психологии в определении проблематики современной социальной психологии личности – исследованиям социально-психологических проблем в ряде развивающихся направлений современной психологии – позитивной, конструкционистской, когнитивной; использования естественно-научных методов исследований в области социальной психологии личности и акмеологии. В рамках конференции планируется проведение мастер-классов по вопросам методологии психологии и семинара-школы по использованию современных математических методов в социальной психологии личности, особое внимание будет уделено методу структурных уравнений, вариантам регрессионного анализа. Предполагается участие в работе конференции не только теоретиков, исследователей, но и практических психологов, тем самым будет обеспечена взаимосвязь теоретического знания и психологической практики. Будут



ПРИЛОЖЕНИЯ





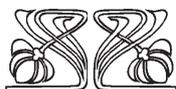
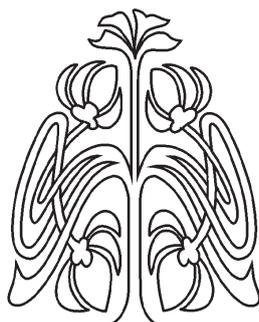
представлены пленарные доклады ведущих исследователей России и зарубежья, информационные семинары, мастер-классы ведущих психологов и педагогов.

Анализ ряда ключевых проблем, которые будут подняты на конференции, посвящены научные статьи, включенные в данный выпуск журнала Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития.

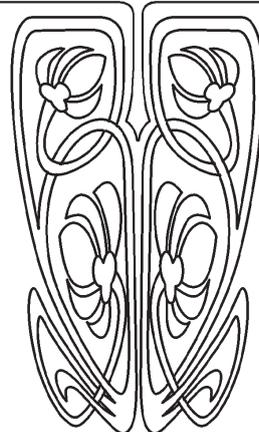
Развивая традиции саратовской психологической школы, конференция является логическим продолжением международных научных форумов, проведенных под патронатом Института психологии РАН, Психологического института РАО в г. Саратове (октябрь 2005, ноябрь 2007, октябрь 2009, октябрь 2010, ноябрь 2011), вызвавших широкий отклик со стороны научной общественности, подтвердивших неослабевающий интерес ученых и практиков к проблемам социальной психологии личности, высших достижений личности в области социального развития и образования. Результаты

проведенных конференций были представлены на страницах центральных научных журналов: «Вопросы психологии», 2008, № 1; «Психологический журнал», 2008, Т. 29, № 4; «Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2011. Т. 11, вып. 1.

Любой социальный объект приобретает психологическое значение для личности только в том случае, если он задействует ее, поэтому общественные явления становятся явлениями для личности в силу формирования отношения к ним, основанного на ценностях, нормах, установках, усвоенных личностью в процессе ее социализации. Однако в современных условиях развития науки необходима интеграция исследователей разных областей для решения важнейших проблем социальной психологии личности и акмеологии. Это позволит глубже понять личность, включенную в систему социальных отношений, как субъекта этих отношений, субъекта бытия и события.



ПОДПИСКА



Подписка на I полугодие 2015 года

Индекс издания по каталогу ОАО Агентства «Роспечать» 84823,
раздел 23 «Образование. Педагогика».

Журнал выходит 4 раза в год.

Каталожная цена одного выпуска 350 руб.

Адрес редакции:

410012, Саратов, Астраханская, 83.

Редакция журнала «Известия Саратовского университета».

Тел. (845-2) 52-26-85, 52-26-89; факс (845-2) 27-85-29;

e-mail: akmepsy@mail.ru