

Подписной индекс
по Объединенному каталогу
«Пресса России» (Т. 1) – 54242

**СИБИРСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

**SIBERIAN JOURNAL
OF PSYCHOLOGY**

№ 52

**Томск
2014**

УЧРЕДИТЕЛЬ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
(факультет психологии)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Г.В. Залевский, главный редактор
(Томск, Россия)

А.Г. Асмолов, (Москва, Россия);
А.Д. Карнышев (Иркутск, Россия)
А.Ш. Тхостов, (Москва, Россия)
В.В. Знаков, (Москва, Россия)
В.И. Клочко, (Томск, Россия)
Г. Кунце (Кассель, Германия)
Г. Такушян (Нью-Йорк, США)
Д.В. Ушаков (Москва, Россия)
И.Е. Гарбер (Саратов, Россия)
К. Ломбардо (Рим, Италия)
Л.Д. Демина (Барнаул, Россия)
Л.И. Вассерман (Санкт-Петербург, Россия)
Н.А. Бохан (Томск, Россия)
П. Курт (Гамбург, Германия)
П. Шюлер (Марбург, Германия)
Ф. Лучиди (Рим, Италия)
Ю.П. Зинченко (Москва, Россия)

EDITORIAL BOARD

G.V. Zalevskii, editor-in-chief
(Tomsk, Russia)

A.G. Asmolov, (Moscow, Russia);
A.D. Karnyshev (Irkutsk, Russia)
A.Sh. Tkhostov, (Moscow, Russia)
V.V. Znakov, (Moscow, Russia)
V.I. Klochko, (Tomsk, Russia)
G. Kuntze (Kassel, Germany)
H. Takooshian (New York, USA)
D.V. Ushakov (Moscow, Russia)
I.E. Garber (Saratov, Russia)
C. Lombardo (Rome, Italy)
L.D. Demina (Barnaul, Russia)
L.I. Vasserman (St. Petersburg, Russia)
N.A. Bokhan (Tomsk, Russia)
P. Kurt (Gamburg, Germany)
P. Schüler (Marburg, Germany)
F. Lucidi (Rome, Italy)
Iu.P. Zinchenko (Moscow, Russia)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

А.В. Серый (Кемерово, Россия)
В.Г. Залевский (Барнаул, Россия)
В.И. Кабрин (Томск, Россия)
Н.В. Козлова (Томск, Россия)
О.В. Лукьянов (Томск, Россия)
О.И. Муравьева (Томск, Россия)
О.М. Краснорядцева (Томск, Россия)
С.А. Богомаз (Томск, Россия)
Т.Г. Бохан (Томск, Россия)
Т.Е. Левицкая (Томск, Россия)
Ф. Лаги (Рим, Италия)
Э.В. Галажинский (Томск, Россия)
Э.И. Мещерякова (Томск, Россия)

EDITORIAL STAFF

A.V. Seryi (Kemerovo, Russia)
V.G. Zalevskii (Barnaul, Russia)
V.I. Kabrin (Tomsk, Russia)
N.V. Kozlova (Tomsk, Russia)
O.V. Luk'ianov (Tomsk, Russia)
O.I. Murav'eva (Tomsk, Russia)
O.M. Krasnoriadtseva (Tomsk, Russia)
S.A. Bogomaz (Tomsk, Russia)
T.G. Bokhan (Tomsk, Russia)
T.E. Levitskaia (Tomsk, Russia)
F. Laghi (Rome, Italy)
E.V. Galazhinskii (Tomsk, Russia)
E.I. Meshcheriakova (Tomsk, Russia)

Ответственный за выпуск – О.В. Лукьянов

Сибирский психологический журнал
включен в Перечень ведущих научных журналов и изданий,
выпускаемых в Российской Федерации,
в которых должны быть опубликованы
основные научные результаты диссертаций
на соискание ученой степени доктора и кандидата наук
по педагогике и психологии.
(Бюллетень Высшей аттестационной комиссии
Министерства образования и науки
Российской Федерации. 2007. № 1)

Адрес редакции: 634050, Томск, пр. Ленина, 36
Томский государственный университет, факультет психологии
Телефон/факс: (3822) 52-97-10
Сайт: <http://journals.tsu.ru/psychology>
E-mail: sibjornpsy@gmail.com

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 52

2014 г.

Зарегистрирован Министерством Российской Федерации по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций – **Свидетельство ПИ**
№ 77-12789 от 31 мая 2002 г. Международным Центром ISSN (Париж)
от 4 января 2003 г., печатный вариант – **ISSN 1726-7080**

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

Обращение к читателям 5

Address to readers 5

**ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ
И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ**

**GENERAL PSYCHOLOGY
AND PSYCHOLOGY OF THE PERSON**

Левченко Е.В., Смирнова И.В.
Представления россиян об основных
направлениях психологии 6
Кузьмина Е.И. Единство эмоционального
и интеллектуального – дополнительная
мотивация свободы творчества 18

Levchenko E.V., Smirnova I.V.
Russian people's representations
on major schools of psychology 6
Kuzmina E.I. The unity of emotional
and intellectual – extra motivation for freedom
of creativity 18

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Козлова Н.В., Акимова К.К., Щеглова М.С.
Интерактивная модель «карта
профессиональной мобильности»
как инструмент развития профессионального
самосознания в контексте
современного образования 31
Ветрова Я.А. Технология развития
акмеологической позиции педагога
в процессе повышения квалификации 42
Мацута В.В., Богомаз С.А., Суднева О.Ю.
Роль интеллектуальных и личностных
факторов в достижении высокой
результативности в ЕГЭ по математике 52
Дорожкин Е.М., Зеер Э.Ф.
Научно-прикладные основания
профориентации: теория и практика 67

Kozlova N.V., Akimova K.K., Shcheglova M.S.
Interactive model “a map
of professional mobility”
as instrument of development
professional identity
in the context of modern education 31
Vetrova Ya.A. The technique of development
of teachers acmeological position
in the process of qualified training 42
Matsuta V.V., Bogomaz S.A., Sudneva O.Yu.
The role of intellectual and personal factors
in achieving high performance in the USE
in mathematics 52
Dorozhkin E.M., Zeer E.F. Applied
scientific foundations of professional orientation:
theory and practice 67

**КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ**

**CLINICAL PSYCHOLOGY
AND PSYCHOLOGY OF HEALTH**

Сухова Е.В. Значимые для лечебного
процесса психосоциальные
характеристики больных
хроническим туберкулезом легких 79

Sukhova E.V. Important psycho-social
characteristics of patients with chronic
pulmonary tuberculosis
for the therapeutic process 79

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Кыштымова И.М., Басов Д.А. Семантическая оценка нарушения психологической безопасности: культурные детерминанты	93
Мещерякова Э.И., Бохан Т.Г., Ларионова А.В. Учет эвристик маргинально- сти в психокоррекционной работе с осужденными за экстремизм: антропологический подход	104
Малявина С.С. Особенности эмоционального отношения к религиозной культуре в среде современной молодежи (кросс-культурное исследование)	115

ИНФОРМАЦИЯ

Наши авторы	129
-------------------	-----

SOCIAL PSYCHOLOGY

Kyshtymova I.M., Basov D.A. Semantic evaluation of the situation of violation of psychological safety: cultural determinants	93
Meshcheryakova E.I., Bohan T.G., Larionova A.V. Consideration of heuristics of marginality in psycho-corrective work with people convicted for extremism: an anthropological approach	104
Malyavina S.S. Features of emotional attitude to religious cultures among modern youth (cross-cultural studies)	115

INFORMATION

Our authors	129
-------------------	-----

ОБРАЩЕНИЕ К ЧИТАТЕЛЯМ

Уважаемые читатели, дорогие коллеги и друзья, здравствуйте!

Очередной номер нашего журнала выходит в дни бурных, зачастую трагических событий в международной жизни – гибнут люди, причем не только люди с оружием, но и без вины виноватые – мирные граждане, в том числе старики, женщины и дети Юго-Восточной Украины, Сирии и некоторых других регионов мира. Гибнут шахтеры Турции (свыше 300 человек), без крова осталось огромное количество жителей Сербии и их соседей в результате проливных дождей и подъема уровня рек, жителей Калифорнии и Иркутской области – в результате лесных пожаров. До сих пор человечеству не удается преодолеть терроризм. От чрезвычайных и экстремальных ситуаций страдает огромное число людей, однако в большинстве случаев эти ситуации есть дело рук самих людей.

Когда-то Виктор Франкл сказал, что мы очень хорошо изучили человека. Однако так ли это? Нет, мы его еще не очень хорошо изучили, мы его еще не очень хорошо знаем, мы его еще не очень умеем возвращать и поднимать до высокого уровня духовности. Наверное, правы те, кто считает, что человек не столь плох, как о нем думал Фрейд, но и не столь хорош, как о нем думал Фромм. Конечно, все помнят слова А.М. Горького «человек – это звучит гордо». Однако почему мы читаем у Ф. Раневской: «Напишите на моей надгробной плите в качестве эпитафии: я умерла от омерзения»? Все казанное выше, включая риторические вопросы, обращено в сторону психологической науки и практики. Еще очень много белых пятен в наших знаниях о человеке, не исследованы возможности «улучшать» человека, обеспечивать его безопасную жизнедеятельность и мир на земле. И основные усилия психологической науки и практики должны быть направлены, на мой взгляд, на решение психологических проблем духовности, духовного здоровья; именно эти проблемы должны занимать доминирующее положение в системе ценностей людей всех возрастов.

Пожалуйста, считайте, уважаемые читатели, что это приглашение к обсуждению на страницах «Сибирского психологического журнала» затронутых мной проблем. Хочется, чтобы наши читатели и авторы откликнулись на это приглашение.

Впереди лето, летние каникулы и отпуска. Желаю хорошего отдыха, творческих успехов, а также крепкого здоровья и мирного неба!

Будьте здоровы!

Главный редактор

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.964.2, 159.9.075

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РОССИЯН ОБ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ ПСИХОЛОГИИ

Е.В. Левченко, И.В. Смирнова

Пермский государственный национальный исследовательский университет
(Пермь, Россия)

Аннотация. Цель настоящего исследования – изучение состава и структуры социальных представлений россиян об основных направлениях психологии (психоанализ, бихевиоризм, гештальтпсихология, гуманистическая психология, когнитивная психология), а также разработка моделей социальных представлений для рефлексивного и нерефлексивного уровней мышления. Составлены словари для каждого направления психологии; выделены общий словарь для основных направлений психологии и специфические словари для каждого направления психологии; предложена модель социальных представлений об основных направлениях психологии.

Ключевые слова: социальные представления; основные направления психологии; словарь понятий; модель социальных представлений.

Обеспечение достойного уровня психического здоровья – насущная проблема современного мира. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) за 2011 г., около 40% пациентов, обращающихся к врачу, нуждаются не в медицинской, а в психотерапевтической помощи. Количество людей с психическими расстройствами доклинического и клинического уровня в странах Европейского союза составляет более 160 миллионов человек, т.е. одну треть населения Европы [1. С. 1]. Подобная ситуация наблюдается и в других странах, в том числе в России. В решении проблемы достижения достойного уровня психического здоровья россиян можно выделить две неразрывно связанные стороны. Первая – это кадровое обеспечение специалистами в области психического здоровья, поиск новых подходов к психоаналитическому образованию и подготовке кадров с учетом современных требований и запросов общества [1]; вторая сторона определяется готовностью нашего современника и соотечественника обратиться за помощью к специалисту в области психического здоровья. Если первой стороне уделяют значительное внимание, то второй – недостаточное.

Вряд ли сегодня кто-либо возьмется содержательно ответить на важнейшие вопросы, связанные с готовностью к обращению за психо-

логической помощью. Какое фоновое знание о психологической помощи дает россиянину современная культура? Имеются ли у жителя России готовность к содержательному диалогу со специалистом, представления о знаниях, на которых он основывается, о теоретических основах психологической помощи? Связывают ли наши современники эти основы с ведущими направлениями психологии? Насколько отчетливы, сформированы представления такого рода?

Для поиска ответов на эти вопросы предпринято эмпирическое исследование представлений россиян об основных направлениях психологии (психоанализ, бихевиоризм, гештальтпсихология, гуманистическая психология, когнитивная психология).

Начало подобным исследованиям было положено С. Московичи, который изучал представления о психоанализе у жителей Франции и представил результаты в работе «Психоанализ: его образ и его публика» [2]. Для него важно было установить, как научное знание трансформируется в обыденное и начинает конституировать социальный мир обычного человека. Именно на этот вопрос он искал ответ на материале психоанализа и его представленности в культуре Франции. С точки зрения С. Московичи, обычный человек берет знание из пространства культуры (СМИ, журналы и т.д.) в соответствии со своими потребностями и интересами. Из пространства культуры знание переходит в индивидуальное сознание, претерпевая изменения.

Психоанализ – лишь одно из направлений психологии, одна из составляющих психологического знания. Если отношения психоанализа с культурой, в том числе российской, рассматриваются [3], то особенности представленности других направлений психологии в культуре и в обыденном сознании россиян пока еще не находятся в фокусе внимания современных исследователей.

В психологии обыденное сознание понимается как совокупность представлений, установок, основывающихся на непосредственном повседневном опыте и доминирующих в социальной общности, которой они принадлежат [4. С. 87]. Е.В. Улыбина указывает, что сфера обыденного сознания является в максимальной степени гетерогенной, соединяющей в себе черты предсознательного и мифологического, детского и массового сознания с элементами научного знания и рефлексивного сознания [5. С. 128].

С точки зрения С. Московичи, обыденное знание открывает нам непосредственный доступ к социальным представлениям [6. С. 6]. Он утверждает, что здравый смысл, обыденные знания и есть социальные представления, которые составляют нашу способность воспринимать, делать выводы, понимать, вспоминать, чтобы придавать смысл вещам или объяснять личную ситуацию [Там же]. Е.В. Улыбина предлагает считать социальные представления содержательным наполнением уровня обыденного сознания.

В исследовании социальных представлений о психоанализе С. Московичи предложил трехкомпонентную структуру социального представления, состоящую из информации, установки и поля представления. Информацию он рассматривает как сумму знаний об объекте. Установка – это эмоциональное отношение к объекту представления и готовность субъекта представления высказать то или иное суждение. Поле представления характеризует иерархическую организацию элементов представления, богатство содержания, образные и смысловые свойства представления [7. С. 37].

Дальнейшие исследования выделили иерархические уровни строения поля представления: ядро и периферию.

По мнению Ж.-К. Абрика, центральное ядро образуется одним или несколькими элементами, отсутствие которых уничтожит или радикально изменит данное представление. Центральное ядро является устойчивым и стабильным, оно практически не зависит от контекста и всячески сопротивляется изменениям. Ядро социального представления связано с коллективной памятью и историей группы. Периферические элементы образуют основу контекста представления, обеспечивая его функционирование и динамику, и выполняют основную роль в адаптации представления к изменению контекста. Периферическая система также защищает представление от изменения, представляя собой своего рода «буферную зону» между оцениваемой реальностью и центральным ядром [8. С. 24–26; 9. С. 76].

Большое значение в концепции уделяется рассмотрению социальных функций представления. Важнейшая из них – функция инструмента познания. Предназначением социальных представлений является «...описание... классификация и... объяснение» [7. С. 26]. Вторая функция социального представления – адаптационная. Социальное представление трансформирует научные знания для того, чтобы построить непротиворечивую картину мира, согласованную с уже имеющимися убеждениями. Третья функция социальных представлений – регуляция поведения. Социальное представление призвано принимать активное участие в формировании поведения, в ориентации социальных коммуникаций [Там же. С. 26–27; 42–44].

В отечественной психологии концепция социальных представлений является востребованной в исследованиях, посвященных отображению феноменов различной природы [9–12]. Методы, используемые в исследованиях социальных представлений, тяготеют к качественной методологии. Основные используемые методы – интервью (С. Московичи [6], Т.П. Емельянова [13]), свободный ассоциативный эксперимент (И.Б. Бовина [11], Л.Ю. Драгульская и И.Б. Бовина [10]), метод определений (А.Э Штейнмец [14]). Однако чаще методы используются исследователями в комплексе [12, 15, 16]. И. Маркова отмечает, что для исследования представлений необходимо использовать методы

изучения как осознанных уровней мышления, так и неосознанных. По ее мнению, словесно-ассоциативный эксперимент затрагивает нерелексивный уровень социальных представлений, в то время как интервью позволяет размышлять на рациональном уровне [17. С. 44].

Цель нашего исследования – изучение состава и структуры социальных представлений россиян об основных направлениях психологии, а также разработка моделей социальных представлений: 1) базовой модели социальных представлений об основных представлениях психологии, отражающей как общее для всех изученных направлений психологии, так и особенное для каждого из них; 2) моделей, отражающих специфику нерелексивного и релексивного уровней.

В нашем исследовании для изучения *нерелексивного*, или неосознанного, уровня социальных представлений использовался ассоциативный эксперимент, а для исследования *релексивного* (рационального, осознанного) уровня применены методы определений и интервью.

Результаты были проанализированы как количественно, так и качественно. Для обработки данных интервью, текстов определений и ассоциативного эксперимента на основании методики прототипического анализа П. Вержеса [9. С. 30] разработаны приемы обработки, направленные на отбор из вербального материала, полученного от респондентов, наиболее устойчивых, стабильно употребляющихся слов (в определениях обрабатывались все существительные, при анализе ассоциаций только они вошли в состав подлежащего дальнейшей обработке вербального материала). Вслед за работами И.Б. Бовиной [9, 10], А.Г. Продовиковой [12], в которых использовалась методика П. Вержеса, мы проанализировали в первую очередь слова, которые упоминали не менее 5% респондентов.

Из отобранных слов были составлены как общие словари, содержащие присутствующие в вербальной продукции для всех направлений существительные, так и словари, в которые вошли существительные, встречавшиеся лишь в вербальном материале, связанном с одним из направлений. Данные по каждой использованной методике сначала обрабатывались отдельно, а затем сопоставлялись. Стабильно употребляемые испытуемыми слова, обнаруженные одновременно на обоих изучаемых уровнях мышления, служили эмпирическим основанием для создания как базовой модели социальных представлений, так и специфических для изучаемых направлений моделей. Логика и процедура обработки данных подробно описаны ниже.

Исследование осуществлялось в два этапа. На первом этапе была изучена представленность классических направлений психологии в учебных русскоязычных текстах – учебниках общей психологии, на втором – эмпирически исследованы представления россиян об основных направлениях психологии.

На первом этапе отобраны десять учебников по общей психологии, опубликованных в 2003–2010 гг., рекомендованных для студентов высших учебных заведений и содержащих главы о направлениях и школах психологии. Затем был проведен контент-анализ этих глав и установлено, что в текстах учебников наиболее часто упоминаются (т.е. наиболее интенсивно транслируются в российскую культуру) следующие направления психологии: психоанализ, когнитивная психология, бихевиоризм, гештальтпсихология, гуманистическая психология.

На втором этапе проведено эмпирическое исследование представлений россиян об основных (отобранных по результатам первого этапа) направлениях психологии, в котором приняли участие 115 человек (64 (56%) мужчины и 51 (44%) женщина) в возрасте от 17 до 56 лет (средний возраст 22,35 года). Респонденты имели высшее и незаконченное высшее образование. Им предлагалось письменно дать определения и описать ассоциации к словам «психоанализ», «бихевиоризм», «гештальтпсихология», «гуманистическая психология», что позволило анализировать представления на рефлексивном и нерефлексивном уровнях мышления соответственно.

Обработка данных, полученных методом определений (рефлексивный уровень) и ассоциативным методом (нерефлексивный уровень), сначала проводилась отдельно. Цель обработки состояла в выявлении наиболее устойчивых элементов (существительных) в совокупности вербальных данных, полученных от испытуемых, т.е. выделении наиболее устойчивых элементов поля представлений о направлениях психологии. Затем проводилась дополнительная обработка выделенной для всех направлений психологии совокупности существительных, сопоставление данных для рефлексивного и нерефлексивного уровней.

На основе этих данных осуществлялась разработка общей для двух уровней базовой модели социальных представлений россиян о направлениях психологии и моделей, специфических для каждого направления. Подробно логика и процедура обработки данных описаны при рассмотрении результатов, полученных методом определений (рефлексивный уровень, этапы 1, 2).

Процедура обработки данных и результаты эмпирического исследования представлений об основных направлениях психологии на рефлексивном уровне (метод определений). Рассмотрим этапы обработки данных. На **этапе 1** был создан словарь существительных, встречающихся в общей совокупности определений, полученных от испытуемых, и определена частота встречаемости каждого слова. В дальнейшем анализе учитывали только существительные, которые использовали не менее 5% респондентов.

На **этапе 2** были составлены словари существительных, встречающихся в определениях каждого из пяти предложенных для определения направлений психологии.

На **этапе 3** сопоставлялись словари по направлениям психологии; были выделены слова, встречающиеся во всех словарях. В итоге получен общий словарь существительных, которые устойчиво используются при описании любого из рассмотренных направлений психологии. В него вошли следующие слова: **наука, психология, человек, поведение, изучение**.

В едином ядре социальных представлений оказались **квазисубъект** деятельности (т.е. сфера деятельности – *наука, психология*, которая изучает, следовательно, выступает в роли субъекта), его **деятельность** (*изучение*) и **объект**, на который деятельность направлена (*человек, поведение*).

На **этапе 4** были сопоставлены словари по всем направлениям психологии и определены те существительные, которые присутствовали в определениях лишь единственного направления психологии, т.е. получены специфические словари.

Качественный анализ содержания словарей свидетельствует о том, что в них находят отражение особенности каждого из направлений. Так, например, специфика **объекта изучения** отражена для бихевиоризма (*животное*), гуманистической психологии (*личность*), когнитивной психологии (*мышление, запоминание, память*). Особенности **деятельности**, направленной на объект, адекватно переданы для психоанализа (*анализ, анализирование, выявление, исследование, проведение*) и гуманистической психологии (*общение, отношение, понимание, любовь*). Специфика **квазисубъекта** (его академизм) передана для гештальтпсихологии (*направление, школа, раздел*).

Процедура обработки данных и результаты эмпирического исследования представлений об основных направлениях психологии на нерефлексивном уровне (метод ассоциаций). При обработке данных повторялись этапы 1–4, описанные выше. Учитывались только те слова, которые использовали не менее 5% респондентов. Среди них оказались существительные за единственным исключением (*немецкий*).

Получены общий для всех направлений ассоциативный словарь и специфические ассоциативные словари для каждого из пяти направлений, названия которых выступали как слова-стимулы.

В общий словарь вошли понятия **наука, психология, человек**, т.е. **квазисубъект**, представленный на двух уровнях обобщенности – целое и часть (*наука, психология*), и **объект** (*человек*).

Наиболее существенное новшество в словарях существительных, встречающихся в ассоциациях по основным направлениям психологии, – это появление **субъекта деятельности** (*психолог*) для четырех направлений из пяти (за исключением бихевиоризма). Кроме того, меняется и характер **деятельности**: помимо слов *изучение, исследование*, появляются слова *помощь и лечение*, т.е. деятельность становится не только исследовательской, но и практической, помогающей, воздействующей.

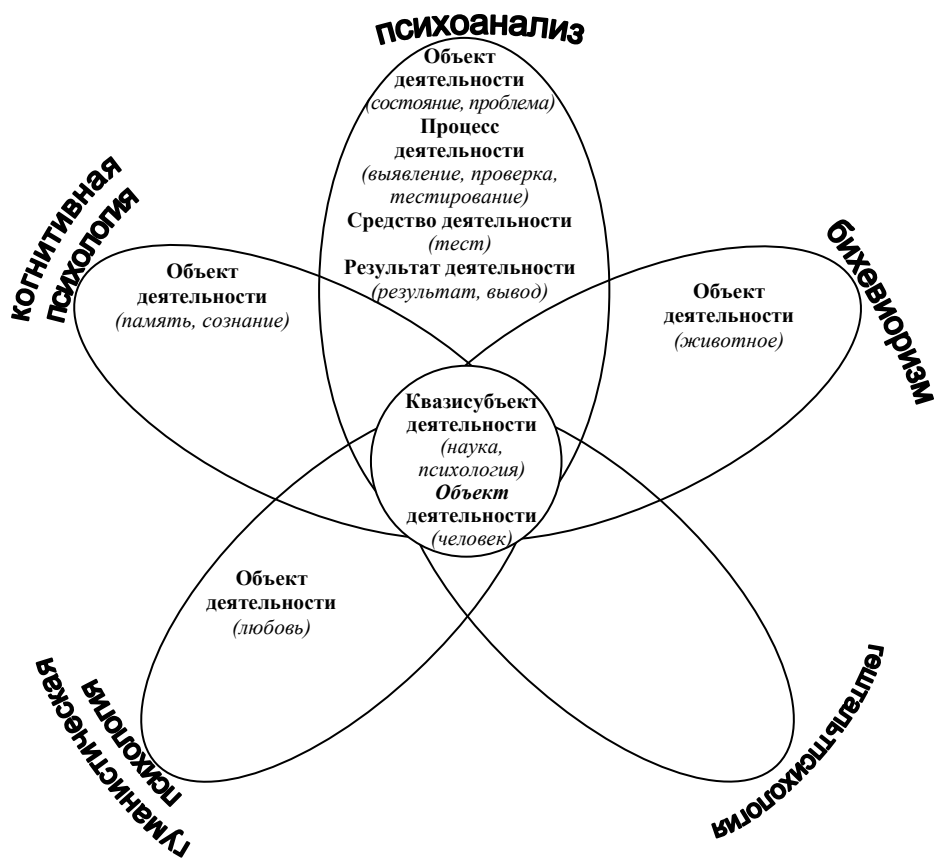


Рис. 1. Интерпретация базовых специфических словарей в терминах модели социальных представлений об основных направлениях психологии

Процедура и результаты сравнения данных эмпирического исследования представлений об основных направлениях психологии на рефлексивном и нерефлексивном уровнях. Дальнейшая обработка осуществлялась в отношении наиболее устойчивых единиц в общей совокупности вербального материала для рефлексивного и нерефлексивного уровней мышления. Сопоставление данных для этих уровней позволило выявить наиболее устойчивые единицы словарей, присутствующие на двух уровнях одновременно, т.е. повторяющиеся в словарях разных уровней. В общий словарь понятий для основных направлений психологии, представленных на двух уровнях, вошли слова *наука, психология, человек* (рис. 1, центральный круг), т.е. описания **квазисубъекта** и **объекта** деятельности.

Результаты сопоставления словарей, специфических для каждого из направлений и полученных для рефлексивного и нерефлексивного уровней, позволили выявить базовые специфические словари, состоящие из понятий, повторяющихся на каждом из двух уровней и специфичных лишь для единственного из рассматриваемых направлений психологии (см. рис. 1, эллипсы).

Из рисунка видно, что количественный состав базовых специфических словарей представлен в диапазоне от восьми единиц для психоанализа до пустого множества для гештальтпсихологии. Минимальное количество зафиксировано для бихевиоризма и гуманистической психологии (по одной единице), немногим больше – для когнитивной психологии (две единицы). Базовый специфический словарь понятий для психоанализа содержит слова, описывающие целостный процесс психоанализа, психоаналитической **деятельности**: от *проблемы* как исходного пункта мышления и абстрактного **объекта** деятельности либо же объекта более конкретного (*состояние*) через **процесс** деятельности (*выявление, проверка, тестирование*) и его **средство** (*тест*) к ее **итогу** (*результат, вывод*). В словарях для бихевиоризма, гуманистической и когнитивной психологии представлен **объект деятельности (изучения)** (*животное, любовь, а также память, сознание* соответственно).

Процедура и результаты разработки моделей социальных представлений об основных направлениях психологии по данным эмпирического исследования. При разработке моделей в первую очередь учитывалась частота встречаемости слов в общей совокупности словарей для всех направлений психологии. Кроме того, осуществлялся и качественный анализ отобранных по частоте встречаемости слов, оценивалась возможность их отнесения к тем или иным категориям анализа.

В результате были выявлены три категории, позволяющие систематизировать совокупность элементов всех полученных словарей: **субъект деятельности, деятельность, объект деятельности**. Слова, входящие в каждую из названных категорий, могут различаться по уровню обобщенности.

Специфика социальных представлений об основных направлениях психологии на рефлексивном и нерефлексивном уровнях мышления, а также для каждого из направлений психологии может быть раскрыта через особенности обращения респондентов к базовым категориям.

К базовому уровню отнесем слова, повторяющиеся на двух уровнях. В их число входят слова категорий **квазисубъект деятельности** (*наука, психология*), **объект деятельности** (*человек, поведение, психика*), а также **деятельность** (*исследовательская, созерцательная, – изучение, исследование, а также практическая, помогающая, – лечение*), но с минимально допустимой частотой встречаемости для *исследования и лечения*). Таким образом, на базовом уровне представлены основные компоненты модели. Если принять во внимание наиболее устойчивые понятия, с максимальной частотой встречаемости, то базовый уровень образован двумя компонентами – **квазисубъектом и объектом** (в первую очередь, его доступными восприятию индикаторами). Исходный уровень отражает академичность направлений психологии и самой этой науки. Следовательно, базовую модель можно назвать **академической**.

На рефлексивном уровне осуществляется конкретизация в рамках категорий **квазисубъект деятельности** (замена целого частью) и **объект деятельности** (замена обобщения *человек* обыденным выражением *люди*, а также замена обозначения носителя психики его составляющими, причем не рациональными, а аффективными: *чувство, отношение*; описание не только самого объекта, но и контекста, в котором он воспринимается, – *мир, ситуация*). Таким образом, осуществляется перцептивизация исходных компонентов модели (замена виртуальных эмпирических индикаторов категорий доступными восприятию, представленными в физическом мире). Модель этого уровня можно назвать **созерцательной** – такова позиция **квазисубъекта**.

На нерефлексивном уровне появляется доступный восприятию **субъект деятельности** (*психолог*), конкретизируются рациональная и типологическая составляющие **квазиобъекта деятельности** (*разум, мысли, мышление, характер*), детализируется практическая, помогающая составляющая **деятельности** (*помощь, понимание, общение*). Следовательно, субъект превращается в реальное действующее лицо, становится активным, а деятельность – практической. Модель нерефлексивного уровня можно назвать **деятельностной**.

Проинтерпретируем описанные выше данные о специфике представлений об отдельных направлениях психологии с точки зрения базовой и уровневых моделей социальных представлений об основных направлениях психологии. Теперь можно видеть (рис. 1), что особенности трех направлений из четырех, имеющих устойчивые специфические словари, передается через описание (квази)объекта, который таким образом акцентуируется, приобретает особую значимость. Однако для психоанализа получена иная картина. Его специфика передается через целостное описание деятельности. Объект является лишь ее отправной точкой. Деятельность описана как процесс и имеет результат, т.е. результативна, завершена, состоялась.

Чем же объяснить выявленные особенности социальных представлений о психоанализе в сопоставлении с представлениями о прочих изученных направлениях психологии? Полученные количественные данные в отношении психоанализа по сравнению с другими направлениями (наименьшее количество ответов *Не знаю*, наибольшая длина определений, наибольшее количество слов в словаре и среднего количества ассоциаций) свидетельствуют о наибольшей информированности россиян именно о психоанализе, о наибольшей устойчивости и развернутости представлений именно об этом направлении, а следовательно, о наибольшей (в сравнении с другими направлениями) степени сформированности социальных представлений.

Данные, полученные относительно особенностей представлений о психоанализе, позволяют прояснить специфику функционирования трех основных компонентов модели социальных представлений об ос-

новых направлениях психологии. В то время как компоненты модели **субъект** и **объект** появляются изначально, даже при минимальном уровне сформированности социальных представлений, компонент **деятельность**, а именно степень его развернутости и детализации, выступает как индикатор достижения более высокого уровня их сформированности.

Является ли описанная модель социальных представлений о направлениях психологии культурно-специфичной? Отражает ли этнокультурную специфичность деятельностьная модель или же культурно-специфичен только ее заглавный компонент? Ответить на этот вопрос предстоит в дальнейших исследованиях социальных представлений как о совокупности основных направлений психологии, так и о психоанализе.

Литература

1. *Reshetnikov M.* New Approaches to Psychoanalytic Education and Training. URL: <http://www.ecpp.org/en/mreshetnikov-new-approaches-psychoanalytic-education-and-training>
2. *Serge Moscovici.* Psychoanalysis: Its image and its public. Polity, 2008. 416 p.
3. *Рождественский Д.С.* Специфика развития психоанализа в России : дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 201 с.
4. *Улыбина Е.В.* Психология обыденного сознания. М. : Смысл, 2001. 263 с.
5. *Улыбина Е.В.* Обыденное сознание: продуктивность противоречий в развитии сознания // Мир психологии. 1999. № 1. С. 128–140.
6. *Московичи С.* Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 1. С. 3–18.
7. *Донцов А.И., Емельянова Т.П.* Концепция социальных представлений в современной французской психологии. М., 1987.
8. *Блок М.К.* Социальные представления о демократии: комплексное исследование : дис. канд. психол. наук. Тверь, 2005.
9. *Бовина И.Б.* Социальные представления о здоровье и болезни: структура, динамика, механизмы : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2009.
10. *Бовина И.Б., Драгульская Л.Ю.* Представления студентов о науке и об ученом // Вопросы психологии. 2006. № 6. С. 73–85.
11. *Бовина И.Б.* Социальные представления молодежи о больных СПИДом // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 96–104.
12. *Продовикова А.Г.* Представления о сознании и бессознательном у студентов : дис. ... канд. психол. наук. М., 2010.
13. *Емельянова Т.П.* Социальные представления как инструмент коллективной памяти (на примере воспоминаний о Великой Отечественной войне // Психологический журнал. 2002. Т. 23, № 4. С. 49–59.
14. *Штейнмец А.Э.* Донаучные представления студентов-психологов в контексте преподавания психологии // Вопросы психологии. 2000. № 4. С. 124–132.
15. *Воловикова М.И., Соснина Л.М.* Этнокультурное исследование представлений о справедливости (на примере молдаван и живущих в Молдове цыган) // Вопросы психологии. 2001. № 2. С. 85–93.
16. *Джидарьян И.А.* Счастье в представлениях обыденного сознания // Психологический журнал. 2000. Т. 21, № 2. С. 40–48.
17. *Емельянова Т.П.* Социальные представления – понятие и концепция: итоги последнего десятилетия // Психологический журнал. 2001. № 6. С. 39–47.

RUSSIAN PEOPLE'S REPRESENTATIONS ON MAJOR SCHOOLS OF PSYCHOLOGY

Levchenko Elena V., Smirnova Irina V. Perm State National Research University (Perm, Russian Federation).

E-mail: levchenkoev@yandex.ru; ira89082510064@yandex.ru

Keywords: social representations; major schools of psychology; thesaurus, model of social representations.

Abstract

The purpose of the research is to study the structure of social representations of Russians about the main schools of psychology (psychoanalysis, behaviorism, Gestalt psychology, humanistic psychology, cognitive psychology), and also to develop the models of social representations for reflexive and irreflexive levels of thinking. As a result of the research the thesaurus for each school of psychology has been composed. The thesaurus consists of the general terminology for the major psychology schools and the specific terminology for each psychology school. Besides the model of social representations on the major schools of psychology has been suggested.

115 people (the average age is 22 years old) took part in the research. The associative experiment (an irreflexive level), methods of definitions and interviewing (a reflexive level) were used. All nouns were taken from the verbal material received from examinees, the frequency of their occurrence was calculated and those nouns which met at not less than 5% of examinees were selected. The selected nouns formed the general thesaurus for all schools, as well as the specific thesaurus for each of five schools and for every of the studied levels.

On the basis of the qualitative analysis of the thesaurus three categories were revealed allowing systematizing a set of elements of all received thesaurus: a subject of activity, activity, an object of activity. These categories were interpreted as components of a model of social representations of Russians about the schools of psychology. It is established that the levels of representations (irreflexive and reflexive) differ according to the degree of representation of components of a model. For the reflexive level **the contemplate** two-component model (**the Quasisubject** (science) and **the Object** (person) with signs of a specification and a perceptivization of components is revealed. At the irreflexive level the activity model (there is **the Subject of activity** (psychologist) available to perception is received, rational and typological components of Quasiobject (reason, thoughts, thinking, character) are concretized, the practical and helping component of **the Activity** (the help, understanding, communication)) is detailed.

The received data concerning the features of representations on psychoanalysis allow clarifying the specifics of functioning of the three main components of the model of social representations on the main schools of psychology. While the components of the model – the Subject and the Object appear initially, even at the minimum level of formation of social representations, the component – the Activity, the degree of its development and specification, acts as the indicator of achievement of a higher level of the formation.

References

1. Reshetnikov M. *New Approaches to Psychoanalytic Education and Training*. Available at: <http://www.ecpp.org/en/mreshetnikov-new-approaches-psychoanalytic-education-and-training>.
2. Moscovici S. *Psychoanalysis: Its image and its public*. Polity, 2008. 416 p.
3. Rozhdestvensky D.S. *Spetsifika razvitiya psikhoanaliza v Rossii*. Dis. kand. psikhol. nauk [The specific development of psychoanalysis in Russia. Psychol. Cand. Diss.]. Moscow, 2002. 201 p.

4. Ulybina E.V. *Psikhologiya obydenного soznaniya* [Psychology of everyday consciousness]. Moscow, Smysl publ., 2001. 263 p.
5. Ulybina E.V. Obydennoe soznanie: produktivnost' protivorechiy v razvitiі soznaniya [Everyday consciousness: productivity of contradictions in the development of consciousness]. *Mir psikhologii*, 1999, no. 1, pp. 128-140.
6. Moscovici S. Sotsial'noe predstavlenie: istoricheskiy vzglyad [The social representation. A historical look]. *Psikhologicheskiy zhurnal*, 1995. Vol. 16, no. 1, pp. 3-18.
7. Dontsov A.I., Emel'yanova T.P. *Kontseptsiya sotsial'nykh predstavleniy v sovremennoy frantsuzskoy psikhologii* [The concept of social representations in contemporary French psychology]. Moscow, Moscow State University Publ., 1987.
8. Blok M.K. *Sotsial'nye predstavleniya o demokratii: kompleksnoe issledovanie*. Diss. kand. psikhol. nauk [Social representations of democracy: a comprehensive study. Psychol. Cand. Diss.]. Tver', 2005. 202 p.
9. Bovina I.B. *Sotsial'nye predstavleniya o zdorov'e i bolezni: struktura, dinamika, mekhanizmy*. Diss. doc. psikhol. nauk [Social representations of health and maladies: structure, dynamics and mechanisms. Psychol. Doc. Diss.]. Moscow, 2009.
10. Bovina I.B. Predstavleniya studentov o nauke i ob uchenom [Students' ideas of science and scientists]. *Voprosy psikhologii*, 2006, no. 6, pp. 73-85.
11. Bovina I.B. Sotsial'nye predstavleniya molodezhi o bol'nykh SPIDom [Social representations of the youth about AIDS patients]. *Voprosy psikhologii*, 2008, no. 5, pp. 96-104.
12. Prodvikova A.G. *Predstavleniya o soznanii i bessoznatel'nom u studentov*. Diss. kand. psikhol. nauk [Students' ideas of consciousness and the unconscious. Psychol. Cand. Diss.]. Perm, 2010. 225 p.
13. Emel'yanova T.P. Sotsial'nye predstavleniya kak instrument kollektivnoy pamyati (na primere vospominaniy o Velikoy Otechestvennoy voyne) [Social representations as a tool of collective memory (as exemplified in memories of the Great Patriotic War)]. *Psikhologicheskiy zhurnal*, 2002. Vol. 23, no. 4, pp. 49-59.
14. Shteynmets A.E. Donauchnye predstavleniya studentov-psikhologov v kontekste prepodavaniya psikhologii [Pre-scientific representations of psychology students in the context of teaching psychology]. *Voprosy psikhologii*, 2000, no. 4, pp. 124-132.
15. Volovikova M.I. Etnokul'turnoe issledovanie predstavleniy o spravedlivosti (na primere moldavan i zhivushchikh v Moldove tsygan) [Ethnocultural research of representations of justice (as exemplified by the Moldavians and the Gypsies living in Moldova)]. *Voprosy psikhologii*, 2001, no. 2, pp. 85-93.
16. Dzhidar'yan I.A. Schast'e v predstavleniyakh obydenного soznaniya [Happiness in representations of everyday consciousness]. *Psikhologicheskiy zhurnal*, 2000. Vol. 21, no. 2, pp. 40-48.
17. Emel'yanova T.P. Sotsial'nye predstavleniya - ponyatie i kontseptsiya: itogi poslednego desyatiletiya [Social representations – the concept. The results of the past decade]. *Psikhologicheskiy zhurnal*, 2001, no. 6, pp. 39-47.

ЕДИНСТВО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО – ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ СВОБОДЫ ТВОРЧЕСТВА

Е.И. Кузьмина

Военный университет МО РФ (Москва, Россия)

Аннотация. Рассматриваются единство эмоционального и интеллектуального в качестве дополнительной мотивации свободы творчества, а также самоэффективность как экзистенциал, воплощающий единство эмоционального и интеллектуального в их высшем проявлении (поэтическом творчестве) и выступающий детерминантой познавательной активности, переживания сопричастности человека миру.

Ключевые слова: единство эмоционального и интеллектуального; побочный продукт; самоэффективность; свобода творчества; поэтическое творчество.

На основе субъектно-деятельностного подхода С.Л. Рубинштейна, философских и психологических представлений о свободе нами предложен и разрабатывается *рефлексивно-деятельностный подход* к пониманию феномена свободы личности [1], предполагающий единство процессов рефлексии и деятельности. С позиций данного подхода *свобода* – осознание, переживание и изменение субъектом границ пространства своих виртуальных возможностей. Осознание свободы возникает в ходе самоопределения – построения такого отношения к границам пространства своих виртуальных возможностей или изменения этих границ, при котором преодолеваются препятствия самореализации. Внутренняя свобода проявляется в том, что, встречая препятствие, человек осознаёт противоречие, принимает решение согласно долгу, ответственности и поступает по внутреннему убеждению.

В соответствии с содержанием рефлексивно-деятельностного подхода *свобода творчества* может выступить предметом эмпирического исследования как осознание, переживание и изменение границ виртуальных возможностей человеком в ходе порождения им нового, оригинального образа, открытия и воплощения в деятельности уникального знания, значимого с точки зрения культуры и её развития. В творчестве человек преодолевает границы единичного, природного «Я», открыт миру. Преодоление ограничений в процессе полета фантазии, потока мыслей может происходить слишком быстро для того, чтобы быть замеченным (стать предметом рационального типа рефлексии).

В этой открытости миру происходит познание нового, ранее не бывшего в опыте человека. Как и за счет чего открытие нового становится возможным? Отечественные психологи XX в. – С.Л. Рубин-

штейн, Я.А. Пономарев, их последователи – анализировали этот процесс на уровне механизмов, по-своему решали парадокс мышления, сформулированный Платоном: «Ни тот, кто знает, не станет искать: ведь он уже знает и ему нет нужды в поисках; ни тот, кто не знает: ведь он не знает, что искать».

С.Л. Рубинштейн в работе «О мышлении и путях его исследования» пишет о механизме – «основном нерве» процесса мышления: «Неизвестное – искомое задачи. Это не есть абсолютная пустота, это искомое связано с тем, что уже известно человеку. Исходя из того, что уже известно, исходя из связи известного и неизвестного становится возможным искать и находить новое, до этого скрытое, неизвестное. Таким образом, объект мышления, благодаря включению в новые и новые связи, выступает в новых свойствах и новых качествах. И чтобы глубже познать какой-то объект, необходимо слегка поворачивать его, связывать каждый раз с другим» [2. С. 98–99].

Внешнее окружение, преломляясь через внутренние условия, может выступить и препятствием, и дополнительным источником возможностей. В ходе познания, осуществления сознательного действия, решения задач проблемного типа (предметных или экзистенциальных) человек своими действиями выходит за пределы ситуации и за пределы самого себя: «Своими действиями я непрерывно взрываю, изменяю ситуацию, в которой нахожусь, а вместе с тем непрерывно выхожу за пределы самого себя. Этот выход за пределы самого себя... становление и реализация, отрицается только моё наличное бытие, моя завершенность, моя конечность» [3. С. 345].

В своих работах, посвященных концепции творчества Я.А. Пономарева, Д.В. Ушаков раскрывает особенности решения этим талантливым ученым Платонова парадокса [4. С. 38–42]: «Побочно фиксируемая информация задает тот репертуар возможностей, то дополнительное богатство знаний, которые позволяют человеку открывать нечто новое, устанавливать новые закономерности» [Там же. С. 41].

Согласно концепции Я.А. Пономарева, новые знания человек приобретает при решении творческих задач благодаря побочному продукту действий, представленному первичными моделями в неосознаваемом опыте исследователя (результате взаимодействия с предметами, с которыми ему приходилось действовать): «Открытие нового происходит тогда, когда складываются условия, обеспечивающие переориентировку, перевод удачно сложившегося побочного продукта действия в форму прямого, иначе говоря, когда создается *возможность осознания этого побочного продукта*, включения его в сферу высшей формы взаимодействия субъекта с объектом.

После осознания побочного продукта соответствующие интуитивные знания включаются в сознательно организованный опыт, обобщая и расширяя его. Позднее эти знания могут быть оречевлены,

выражены в знаковых моделях обычного языка, формализованы посредством метаязыка и т.п. Они, таким образом, могут совсем перестать быть знаниями интуитивными» [5. С. 169].

При всем различии приведенных выше представлений о возникновении новых знаний в них, на наш взгляд, есть общее – реальность благодаря новому объекту, его познанию (осознанию) воспринимается по-новому: человек может выходить за границы ситуативных отношений между наличным содержанием и требованиями ситуации, преодолевать границы ситуации в процессе анализа через синтез (С.Л. Рубинштейн), а также быть открытым интуитивному знанию (Я.А. Пономарев).

Ярким примером интуитивных открытий являются открытия великих ученых в различных отраслях знаний: в области физики – закона всемирного тяготения И. Ньютона, теории относительности А. Эйнштейна; в области химии – периодического закона и периодической системы химических элементов Д.И. Менделеева и т.д.

Наивно полагать, что Ньютон сидел под яблоней, увидел, как яблоко падает на землю, и сформулировал закон всемирного тяготения (по поводу этого мифа иронично высказывались Вольтер и Гаусс). Д.И. Менделеев увидел во сне таблицу химических элементов, дифференцированных на основе не только атомного веса, но и валентности.

Творчество – это ежедневный самозабвенный труд, приносящий в итоге радость открытия. Здесь уместно вспомнить ответ Л.Н. Толстого одному графу, который с восхищением после прочтения романа «Война и мир» написал его автору девять раз на одной странице «Какой Вы талантливый!». В ответ Лев Николаевич написал: «Уважаемый граф! Ну что Вы заладили: талант, да талант! Посадите себя в яму на пять лет, перепишите одно и то же пять раз и Вы будете талантливы!». Как известно, Л.Н. Толстой работал над своим романом пять лет, неоднократно его переписывал, никуда не выезжал из Ясной Поляны.

Свобода творчества выступает условием саморазвития личности, её продуктивного мышления. В работе «Любовь и воля» Р. Мэй побуждает читателя задуматься над вопросом: «Разве творчество не приводит человека к границам сознания и не толкает его по ту сторону? Разве это не требует усилий и отваги, превосходящих человеческие возможности?» [6. С. 139]. В книге «Мужество творить» он пишет о феномене необходимости границ для творчества и мужестве в их преодолении. Признание этого феномена и, соответственно, работы по расширению или сокращению границ логично следует из представления о сознании как «продукте диалектического конфликта между возможностями и ограничениями» [Там же. С. 103].

Свобода творчества основана на единстве функционально-динамических компонентов сознания. Её предикторами являются индивидуальные особенности личности, ментальный опыт, интеллект –

креативность и другие качества ума (все вместе они составляют *ресурс субъекта*). Динамичную, процессуальную природу мысли подчеркивали и пытались раскрыть некоторые философы, поэты, писатели, ученые. Так, А.С. Пушкин в стихотворении «Осень» в метафорической форме выражает свое понимание свободы поэтического творчества:

... И мысли в голове волнуются в отваге,
И рифмы лёгкие навстречу им бегут,
И пальцы просятся к перу, перо к бумаге,
Минута – и стихи свободно потекут.
Так дремлет недвижим корабль в недвижной влаге,
Но чу! – матросы вдруг кидаются, ползут
Вверх, вниз – и паруса надулись, ветра полны;
Громада двинулась и рассекает волны...

Плывёт. Куда ж нам плыть?...

В творчестве, особенно на его начальных этапах, поэт (художник) решает не задачу, в которой условия и требования определены, а проблему, как её понимает А.В. Брушлинский, – с поиском неизвестного.

Активность творческой мысли отличается повышенной энергией в состоянии переживания вдохновения и, благодаря избыточной природе средств искусства (в литературном творчестве, по мнению И. Бродского [7], таким средством является слово), проявляет себя в невероятной скорости порождения новых образов, восхождении человека к новым смыслам. «Смысловые волны – сигналы», по образному выражению О. Мандельштама, приводят поэта к «порывообразованию»: «Это закон обратимой и обращающейся поэтической материи, существующей только в исполнительном порыве» (О. Мандельштам. Разговор о Данте). Познавательная деятельность субъекта (осуществляющаяся в колоссальном пространственном, семантическом и рефлексивном диапазоне, в котором происходят игра образа и действия, значения и смысла, поиск новых способов решения задачи, трансформация временной оси, прорыв в будущее, экзистирование, постижение сути объекта) является отражением, воплощением и условием развития богатства души (*духовный и интеллектуальный потенциал личности*).

Перечисленные выше процессы могут трактоваться по-разному в зависимости от методолого-теоретического направления изучения человека и его сознания: в *феноменологическом и субъектно-деятельностном подходе* – через механизмы и феномены трансформации субъекта в переходах «единичное – особенное – всеобщее» (Г. Гегель), движения субъекта от имманентности к трансценденции, экзистированию (К. Ясперс, С.Л. Рубинштейн), разрешения диалектического противоречия между возможностями и ограничениями в сознании и творческом акте (Р. Мэй), анализа через синтез (С.Л. Рубинштейн,

А.В. Брушлинский), соотношения когнитивных стилей – аналитичности и холистичности (Р.Е. Нисбетт, В.В. Знаков); на основе *принципа единства логического и интуитивного* – с учетом роли инсайта, побочного продукта в творчестве (Я.А. Пономарев, Д.В. Ушаков); в *рефлексивном подходе* – системы рефлексивных рангов (В.А. Лефевр); в изучении *природы порождающей структуры* – творчества и сознания, мгновенных актов мысли в зазорах длящегося опыта (В.П. Зинченко [8]); с позиций *теории социального научения* (А. Бандура) – посредством актуализации и усиления самоэффективности.

Эвристичными для дальнейшего изучения свободы творчества, возможностей её достижения и развития в совместной деятельности являются современные теории и концепции отечественных психологов – коллективного субъекта деятельности (А.Л. Журавлёв), принятия решения в условиях неопределенности (Т.В. Корнилова), а также структурно-динамическая теория интеллекта (Д.В. Ушаков), обобщающая концепция рефлексии (А.В. Карпов), концепция многомерного сознания (В.Ф. Петренко).

В настоящей работе предпринимается попытка прояснить значение дополнительной мотивации творческой деятельности. Мы полагаем, что свобода творчества обеспечивается нарастающей мотивацией, усиление которой происходит во многом за счет единства эмоционального и интеллектуального компонентов сознания, развития самоэффективности, обогащения процесса переживания, повышения мыслительной активности. Когда у человека чувства и интеллект находятся в единстве, он легче преодолевает препятствия в познании, творческой деятельности. Эмоции поддерживают смысловое поле. Деятельность становится значимой, трудное – интересным.

Идея единства эмоционального и интеллектуального, впервые высказанная за триста лет до новой эры древнегреческим философом Платоном (метафора возницы и двух коней) [9] и развитая Р. Декартом в XVII в., сформулирована в отечественной психологии Л.С. Выготским в качестве принципа развития ребенка, модели сознания человека. В работе «Мышление и речь» Л.С. Выготский пишет: «Анализ, расчленяющий сложное целое на единицы... показывает, что существует динамическая смысловая система, представляющая собой *единство аффективных и интеллектуальных процессов*... что во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее. Он позволяет раскрыть прямое движение от потребности побуждений человека к известному направлению его мышления и обратное движение от динамики мысли к динамике поведения и конкретной деятельности личности» [10. С. 22]. По его мнению, мышление и аффект представляют части единого целого – человеческого сознания; единство аффекта и интеллекта, выступающее в переживании, обнаруживается в

их взаимовлиянии на всех ступенях психического развития; эта связь является динамической.

На основе теории личности и общепсихологических принципов, предложенных С.Л. Рубинштейном, мы можем глубже понять сущность единства эмоционального и интеллектуального в структуре сознания. С.Л. Рубинштейн писал: «При объяснении любых психических явлений личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия... ничто в её развитии не выводимо из внешних воздействий... внешнее воздействие даёт тот или иной психический эффект, лишь преломляясь через психическое состояние, через сложившийся у неё строй мыслей и чувств... В этом суть активности личности» [11. С. 315]. «Сложившийся строй мыслей и чувств» – не случайно автор теории личности как субъекта деятельности выделяет во внутреннем мире человека, интегративном по своей природе, эмоциональную и когнитивную составляющие сознания, акцентируя первостепенную значимость проблемы их единства для психологической науки. Это единство обеспечивает норму человеческого – субъектного способа существования, конструктивное решение когнитивных и экзистенциальных задач, лежит в основе творческой деятельности, нравственного поведения – поступков в ситуациях общения и взаимодействия с другими людьми. С.Л. Рубинштейн в своих работах на основе разрабатываемого им с 20-х гг. XX в. субъектно-деятельностного подхода, идеи опосредствования понимает проблему единства эмоционального и интеллектуального в диалектическом плане: «Всякая реальная эмоция обычно представляет собой единство аффективного и интеллектуального, переживания и познания, поскольку она включает в себя в той или иной мере и волевые моменты, влечения, стремления, поскольку вообще в ней в той или иной мере выражается весь человек... В действительности нужно говорить не просто о единстве эмоций и интеллекта в жизни личности, но о единстве эмоционального, или аффективного, и интеллектуального внутри самих эмоций, так же, как и внутри самого интеллекта» [12. С. 153]. Единство эмоционального и интеллектуального следует из того, что они «...являются в конечном счёте зависимыми компонентами конкретной жизни и деятельности индивида, в которой в единстве и взаимопроникновении включены все стороны психики» [Там же. С. 141].

Единство и высшее его проявление – гармония эмоционального и интеллектуального – составляет органику поэтического творчества, выступает предметом его анализа в работах И. Бродского, О. Мандельштама, Б. Пастернака, М. Хайдеггера, М. Цветаевой и др. Эмоция, которая переживается поэтом, опосредована мыслью, а поэтическая мысль содержит эмоциональный заряд:

Когда строку диктует чувство –
Оно на сцену шлёт раба.
И тут кончается искусство.
И дышит почва и судьба.

(Б. Пастернак)

Эмоциональные и интеллектуальные процессы могут активизироваться при воздействии какой-либо внешней причины и находиться не только в единстве, но и во взаимопроникновении, гармонии, которая становится возможной благодаря особенностям внутреннего мира поэта – впечатлительности, развитому воображению, свободному уму, тонкой и возвышенной душевной организации. К примеру, камешек, который А.С. Пушкин принёс домой из сада после прогулки с Анной Керн (она запнулась об него) и положил на письменный стол, выступил причиной (вызвал вдохновение), так «преломился через строй мыслей и чувств» поэта, что в итоге получился шедевр:

Я помню чудное мгновенье,
Передо мной явилась ты,
Как мимолётное виденье,
Как гений чистой красоты.

Очевидно, решение вопроса о соотношении эмоционального и интеллектуального приоткрывает *динамическую и содержательную специфику творчества*. Проблема творчества в отечественной психологии привлекает внимание многих психологов, предметом изучения которых выступили: соотношение спонтанности и рефлексивности (Г.Г. Шпет, В.П. Зинченко, И.Н. Семенов), природа инсайта (А.В. Брушлинский), роль бессознательного в решении творческих задач (Я.А. Пономарев, Д.В. Ушаков, В.В. Селиванов), одаренность, проблемное обучение (А.М. Матюшкин и др.), интеллектуальная инициатива как критериальный показатель креативности (Д.Б. Богоявленская) и т.д.

Идея единства эмоционального и интеллектуального развивается в русле когнитивной концепции эмоций (С. Шехтер, Р. Лазарус), теории смысловой регуляции мышления (О.К. Тихомиров); она выступает основой изучения феномена свободы творчества человека (Е.И. Кузьмина), эмоционального интеллекта (В.Д. Люсин).

Особую значимость для психологического понимания свободы имеют работы философов (Б. Спиноза, И.Г. Фихте, Г. Гегель, Ф. Ницше, философы-экзистенциалисты, русские философы), в которых раскрывается функция эмоций и разума в её достижении. В них показано, что переживание, отношение человека к себе и к миру является одним из условий существования этого феномена. Эмоции выступают поставщиками первой, ещё не в полной мере осознанной информации о столкновении человека с препятствием. В дальнейшем эта информация осознаётся, поступает в ведение разума, мышления. Ситуация из не-

определённой становится ясной с более или менее четко обозначенными альтернативами поведения. Эмоциональное отношение субъекта к объекту познания обеспечивает интенсификацию процессов осознания и изменения границ возможностей.

Мы предполагаем, что диалектическая взаимосвязь, единство эмоционального и интеллектуального, выступает в качестве *дополнительной мотивации познавательной деятельности*. Дополнительная мотивация, согласно теории социального научения А. Бандуры, возникает в ситуациях социального научения, решения поставленной извне человеку (учащемуся) задачи в условиях выбора степени ее сложности и обратной связи (знания результатов решения), что дает возможность осознать свой успех, самоэффективность и осуществлять саморегуляцию.

«Самоэффективность» (self-efficacy) – вера людей в свою эффективность происходит из четырёх основных источников: достижение высоких результатов в чем-либо, социальное моделирование, социальное побуждение, снижение острых физиологических реакций или изменение способов интерпретации своих физиологических состояний» [13. С. 777]. По мнению А. Бандуры, «...люди с сильно выраженным чувством личной эффективности рассматривают трудные задачи как вызов, позволяющий им продемонстрировать свои способности... ставят перед собой высокие и ответственные цели и демонстрируют настойчивость в их достижении; концентрируют свое внимание на аспектах, связанных с заданием... приписывают причины неудачи недостатку усилий или недостатку знаний и умений, который можно восполнить; увеличивают усилия при возникновении затруднений; быстро восстанавливают своё чувство эффективности после неудач или снижения успешности; проявляют низкую подверженность состояниям стресса и депрессии» [Там же. С. 778]. Без когнитивной основы мотивации не может осуществляться ее саморегуляция: «...большая часть человеческой мотивации формируется на основе когнитивных процессов. При когнитивной мотивации люди сами мотивируют себя и руководят собственными действиями посредством предварительного проигрывания их в мысленном плане. Они формируют представления в отношении того, что они могут сделать, оценивают вероятную эффективность возможных действий, ставят перед собой цели и планируют способы достижения будущих ценных последствий» [Там же. С. 777].

Таким образом, если человек написал стихи или нашел принцип решения сложной задачи и решил её, он сам и группа высоко оценили результат деятельности, то у него актуализируется и усиливается чувство самоэффективности; он может сделать вывод: «Я умный! Я могу!». Опыт многократного успеха в своей творческой деятельности порождает и усиливает личностные качества, способствующие самоактуализации. Здесь уместно вспомнить мнение А.С. Пушкина, высказанное им в статье «О Вольтере» (1836 г.): «Независимость и са-

моуважение одни могут нас возвысить над мелочами жизни и над бурями судьбы».

По всей вероятности, *чувство самоэффективности, выступающее одним из факторов субъектности, является дополнительной мотивацией творческой деятельности*, становится устойчивым желанием человека самому разобраться в сложном задании, найти логику движения в его выполнении, открыть суть исследуемого явления, осознать себя самоэффективным.

По степени адекватности самоэффективность, как и самооценка, может быть адекватной и неадекватной. В случае неадекватного ее проявления человек уподобляется крошке Цахесу из сказки Гофмана – купается в лучах славы за счет труда других людей. Такой человек, очевидно, с детства не знает слова «нет»; ему всё легко давалось: «на, возьми!». Он привык брать. Перелом в сознании наступает не сразу.

С учетом содержания, ценности и значимости профессиональной деятельности адекватное чувство самоэффективности может быть разного уровня. Пожалуй, более развернутая (с большим диапазоном рефлексивных рангов) рефлексивная оценка своей творческой деятельности осуществляется поэтом, чье призвание, как пишет М. Хайдеггер, анализируя творчество Гёльдерлина, орфическое: поэт видит «просветы» бытия, открывает людям смыслы и перспективу развития: «Поэзия есть установление бытия посредством слова... Сказ поэта есть установление не только в смысле свободного дарения, но равным образом и в смысле прочного обоснования человеческого Вот-бытия на его основе» [14]. Стремление проникнуть в сущность бытия осознаётся самим поэтом. Непревзойденные по глубине откровения, искренность, убежденность, результаты поэтической рефлексии мы встречаем в стихотворении Б. Пастернака:

Во всем мне хочется дойти
До самой сути.
В работе, в поисках пути,
В сердечной смуте.
До сущности протекших дней,
До их причины,
До оснований, до корней,
До сердцевины...

В поиске сущностного нет места эгоистическому самолюбованию. Предназначение и кредо творческого человека – в другом, противоположном эгоизму и демонстративности.

Цель творчества – самоотдача,
А не шумиха, не успех...
Позорно ничего не знача
Быть притчей на устах у всех...
Но надо жить без самозванства,

Так жить, чтобы в конце концов
Привлечь к себе любовь пространства,
Услышать будущего зов...

(Б. Пастернак)

По всей вероятности, открывая сущностное, уникальное знание о Бытии, испытывая упоение от процесса творчества, субъект творчества (поэт, художник, писатель, философ, ученый) на время отстраняется (абстрагируется) от своего «Я»: при этом чувство самоэффективности уходит на второй план. Однако при рефлексии на продукт своего творчества, понимание, что он даёт людям и как обогащает речь, поэт может переживать чувство собственного достоинства – наивысшее проявление самоэффективности, выступающее залогом будущих творческих устремлений. А.С. Пушкин в письме П.А. Вяземскому (начало ноября 1825 г.) писал: «Поздравляю тебя, моя радость, с романтической трагедией, в ней же первая персона Борис Годунов! Трагедия моя кончена; я перечел ее вслух, один, и бил в ладоши и кричал: ай да Пушкин, ай да сукин сын!». Таким образом, на уровне переживания высших чувств достигается единство эмоционального и интеллектуального в их высшем проявлении. Самоэффективность при этом поднимается до экзистенциального уровня отношения человека к миру, становится в ряд с другими экзистенциалами, выделенными философами (вина, отчаяние, тревога...).

Творчество самоценно. Этот дар надо беречь.
...Давно смолкли залпы орудий.
Над нами лишь солнечный свет.
На чем проверяются люди,
Когда войны уже нет...
...В полях обезврежены мины,
Но мы не на поле цветов.
Вы поиски, звёзды, глубины
Не сбрасывайте со счетов...

(В.С. Высоцкий)

Соотношение эмоционального и интеллектуального имеет место и при решении предметных задач на занятиях в школе и вузе. Как только учащийся самостоятельно нашёл принцип решения, у него возникает состояние «Эврика!». Заслуженный учитель России В.С. Тейтельман говорил: «...а дальше – арифметика. Решение задач запишете дома». Вот почему мы на его уроке в десятом классе решали более четырнадцати задач по физике повышенной сложности (для поступающих в вузы), в то время как в параллельном классе с другим учителем ученики решали только две задачи.

Методологически значимой для понимания единства эмоционального и интеллектуального в творчестве является теория мышления Я.А. Пономарева, предложенное им и развиваемое в современной пси-

хологии его учениками и последователями представление о побочном продукте и, соответственно, о возможности «поступления информации помимо сознательных установок субъекта» [15. С. 149]. Раскрывая вклад Я.А. Пономарева в изучение природы и механизмов творчества, Д.В. Ушаков пишет: «Центральная роль побочного продукта в творчестве означает отход целенаправленности на второй план, передачу главенства во взаимодействии от субъекта объекту. Объект начинает транслировать информацию для построения наших моделей мира помимо, в обход наших сознательных установок и целей. За счет этого процесса окружающий мир как бы врывается в наше сознание, не позволяет ему законсервироваться в себе. Именно эта проблематика заключена у Пономарева в понятии взаимодействия, подчеркивающим не только активность субъекта по отношению к объекту, но и обратное влияние объекта» [15. С. 148]; «Я.А. Пономарев... показывает, что когнитивная система в каждый момент времени пребывает в состоянии, когда ей более доступно либо логическое, либо интуитивное знание. Человек как бы осциллирует между состоянием, когда он знает, куда идти, и идет в эту сторону, и состоянием, когда он не знает и ждёт, что голос извне (интуиция) сообщит ему, где находится интеллектуальный клад. Таким образом... концепция Я.А. Пономарева... рисует целостный образ человека и познания им окружающего мира» [16].

Итак, мы полагаем, что побочный продукт, включаясь в обратную связь в ходе осознания субъектом результатов решения задачи или шагов движения поэтической мысли, может вызвать у него чувство самозффективности, инициировать дополнительную мотивацию творческой деятельности, способствующей преодолению в ней препятствий.

Литература

1. Кузьмина Е.И. Психология свободы: теория и практика : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2007.
2. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М. : Изд-во АН СССР, 1958.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1973. 424 с.
4. Психология творчества: школа Я.А. Пономарева / под ред. Д.В. Ушакова. М. : Институт психологии РАН, 2006.
5. Пономарев Я.А. Психология творения. Воронеж : МОДЕК, 1999.
6. Мэй Р. Мужество творить: Очерк психологии творчества. Львов : Инициатива ; Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2001.
7. Иосиф Бродский. Власть стихий. Эссе. СПб., 2012.
8. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. М. : Языки славянских культур, 2010.
9. Платон. Диалоги : [пер. с древнегр.]. М. : Астрель, 2011.
10. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2 : Проблемы общей психологии / под ред. В.В. Давыдова. М. : Педагогика, 1982.
11. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание: о месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М. : Изд-во АН СССР, 1957.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. М : Педагогика, 1989. Т. 2.

13. Бандура А. Самоэффективность (self-efficacy) // Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. СПб. : Питер, 2006. С. 777–778.
14. Хайдеггер М. Гельдерлин и сущность поэзии // Логос. Философско-литературный журнал. М., 1991. Вып. 1. С. 37–47.
15. Ушаков Д.В. Психология интеллекта и одарённости. М. : Институт психологии РАН, 2011. 464 с.
16. Творчество: от биологических оснований – к социальным и культурным феноменам / под ред. Д.В. Ушакова. М. : Институт психологии РАН, 2011. 735 с.

THE UNITY OF EMOTIONAL AND INTELLECTUAL - EXTRA MOTIVATION FOR FREEDOM OF CREATIVITY

Kuzmina Elena I. Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russian Federation).

E-mail: kuzminaell@yandex.ru

Keywords: unity of emotional and intellectual; a side product, self-efficacy; freedom of creativity; poetic creativity.

Abstract

Freedom of creativity is based on the unity of functional-dynamic components of consciousness. From the viewpoint of reflexive-activity approach, developed by us based on subject-activity approach S.L. Rubinstein, it can be the subject of empirical research as awareness, experience and changing the boundaries of the virtual possibilities of the person in the course of the produced by him new, original image, discovery and embodiment of the activities of the unique knowledge, significant from the point of view of culture and its development. Its predictors are individual peculiarities of the personality, mental experience, intelligence, creativity, and other qualities of the mind (all together they constitute a resource of the subject). Freedom of creativity is ensured by increasing the motivation, the strengthening of which occurs at the expense of the unity of emotional and intellectual, development of self-efficacy, enrich the experience, enhance mental activity. When the senses and intellect are in unity, subject easier to overcome obstacles in the knowledge, creative activity. Emotions support the semantic field. Activity becomes significant, what is difficult becomes interesting.

According to the theory of social learning of A. Bandura, additional motivation occurs in situations of social learning, of solving tasks given to a person with the ability to choose the level of their complexity and feedback, giving the opportunity to realize own success, self-efficacy and to exercise self-control. It is highly probable that a sense of self-efficacy is an additional motivation for creative activity, it becomes a resistant desire of a man to understand the complex task, to find the logic of the movement in its execution, to open the essence of the phenomenon, to realize itself as self-efficacy. Opening of the essential knowledge about the Being, experiencing the intoxication of the creative process, the person is abstracted from his Self for sometime and a sense of self-efficacy goes to the side. During the self-reflection about the products of creativity, understanding that they give to other people, a person might start having dignity that is the highest expression of self-efficacy, the pledge of the future creative aspirations. Self-efficacy is raised to the existential level of the relations of a man with the world, which is in line with other existentials (guilt, despair, anxiety...). A byproduct of joining in the feedback in the course of realizing the results of tasks or the ways how the poetic thought is flowing by the person might cause him to have a sense of self-efficacy, initiate additional motivation for creative activities, contributing to overcome obstacles in it.

References

1. Kuz'mina E.I. *Psikhologiya svobody: teoriya i praktika* [Psychology of freedom: theory and practice]. St. Petersburg, Piter Publ., 2007. 336 p.
2. Rubinstein S.L. *O myshlenii i putyakh ego issledovaniya* [On thinking and ways of its research]. Moscow, the USSR Academy of Science Publ., 1958. 145 p.
3. Rubinstein S.L., Sorokhova E.V. *Problemy obshchey psikhologii* [Problems of General Psychology]. Moscow, Pedagogika Publ., 1973. 423 p.
4. Ushakov D.V. (ed.) *Psikhologiya tvorchestva. Shkola Ya.A. Ponomareva* [Psychology of creativity. The school of Ya.A. Ponomarev]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2006. 624 p.
5. Ponomarev Ya.A. *Psikhologiya tvoreniya* [Psychology of creativity]. Voronezh, MODEK Publ., Moscow, MPSI Publ., 1999. 480 p.
6. May R. *Muzhestvo tvorit': Ocherk psikhologii tvorchestva* [The courage to create. An essay on psychology of creativity]. Translated from English by P.P. Maksima. L'vov, Initsiativa Publ., 2001. 128 p.
7. Brodsky I. *Vlast' stikhiy* [Power of the elements]. St. Petersburg, Azbuka Publ., 2012. 220 p.
8. Zinchenko V.P. *Soznanie i tvorcheskii akt* [Consciousness and the act of creation]. Moscow, Yazyki slavyanskikh kul'tur Publ., 2010. 588 p.
9. Plato. *Dialogi* [Dialogues]. Translated from old Greek by A. Egunov. Moscow, AST Astrel' Publ., 2011. 349 p.
10. Vygotsky L.S. *Problemy obshchey psikhologii* [Problems of General Psychology]. Moscow, Pedagogika Publ., 1982.
11. Rubinstein S.L. *Bytie i soznanie. O meste psikhicheskogo vo vseobshchey vzaimosvyazi yavleniy material'nogo mira* [Being and consciousness. The place of psychic in common relations of the material world phenomena]. Moscow, the USSR Academy of Science Publ., 1957. 328 p.
12. Rubinstein S.L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. Moscow, 1989.
13. Bandura A. *Samoeffektivnost'* [Self-efficacy]. In: Corsini R., Auerbach A. (eds.) *Psikhologicheskaya entsiklopediya* [Concise Encyclopedia of Psychology]. Translated from English. St. Petersburg, Piter Publ., 2006, pp.777-778.
14. Heidegger M. *Gel'derlin i sushchnost' poezii* [Hölderlin and the essence of poetry]. Translated from German by A.V. Chusov. *Logos*, 1991, no. 1, pp. 37-47.
15. Ushakov D.V. *Psikhologiya intellekta i odarennosti* [Psychology of intelligence and giftedness]. Moscow, Institute of Psychology PAS Publ., 2011. 464 p.
16. Ushakov D.V. (ed.) *Tvorchestvo: ot biologicheskikh osnovaniy k sotsial'nym i kul'turnym fenomenam* [Creativity: from biological bases to social and cultural phenomena]. Moscow, Institute of Psychology PAS Publ., 2011. 735 p.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.14:316.613(075.8)

ИНТЕРАКТИВНАЯ МОДЕЛЬ «КАРТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ» КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.В. Козлова, К.К. Акимова, М.С. Щеглова

Томский государственный университет (Томск, Россия)

Аннотация. Представлен инструмент супервизионного сопровождения профессионального образования – интерактивная модель «Карта профессиональной мобильности». Разработанная модель направлена на профессиональную идентификацию посредством расширения и конкретизации профессионального поля деятельности. Карта содержит такие направления профессиональной деятельности, как образовательная и научная деятельность; консультативная и психотерапевтическая практика; психологическое сопровождение медицинской практики; организационное консультирование; психологическое сопровождение стресс-напряженного труда и жизнедеятельности в критических ситуациях; экспертная и супервизорная деятельность. Показано, что супервизионное сопровождение реализуется на двух уровнях: первом, базовом, как личностно-профессиональная поддержка, и втором, сертификационном, как форма коррекции стиля работы.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование (ВПО); супервизия; профессиональные компетенции; супервизорное сопровождение в образовательной среде.

В последнее время все чаще поднимается вопрос о том, что система ВПО в России пребывает в системном кризисе. Отмечается усиление негативных тенденций падения качества российского образования, сложившихся в ходе двадцатилетних реформ (поляризация, элитаризация) [1]. Очевидно, что в таких условиях представления о ВПО носят разрозненный характер. Л.Ю. Гороховатский и соавт. [2] провели анализ представлений студентов и преподавателей о современном высшем образовании. Результаты свидетельствуют о том, что, с одной стороны, современная система ВПО отвечает социальному заказу и имеет следующие преимущества: фундаментальность, практическая направленность и доступность; с другой стороны, признается необходимость качественных изменений ВПО (затруднение, однако, вызывала конкретизация необходимых изменений) [2]. Эмпирические данные

этого исследования явно указывают на разрыв между представлениями об образовании теоретического и практического характера.

Тенденцию отсутствия целостного представления о ВПО отмечают М. Курилкина и соавт. В процессе исследования представлений студентов и преподавателей о перспективе развития современного образования ими было выявлено, что 58% студентов рассматривают высшее образование как ценность («времена меняются, но никогда и никому не мешало образование», «интеллект всегда будет востребован», «чем больше будет людей с высшим образованием, тем будет более приоритетный народ и государство»). Однако у студентов отсутствует четкое представление о современном образовании, в частности, 40% опрошенных либо вовсе не слышали, либо затрудняются передать суть реформы образования. Например, бакалавр понимается как «специалист со знаниями выпускника ПТУ». Кроме того, преподаватели рассматривают последствия принятия Болонской конвенции в негативном контексте [3]. Эмпирические данные этого исследования указывают на два разрыва: 1) высока ценность образования для современного студенчества, однако отсутствует представление о его содержании; 2) носители содержания образования (преподаватели), оставаясь в негативном контексте, сводят организацию учебного процесса к схеме «ты мне – я тебе», когда преподаватель излагает лекционный материал, а студент его воспроизводит на семинарах [4]. При наличии указанных разрывов цель современного образования – подготовить конкурентоспособную личность, востребованную на рынке труда и способную к самоизменению, к сожалению, выглядит недостижимой.

Мы считаем, что в контексте образования возможно преодолеть эти разрывы посредством супервизионного сопровождения на двух уровнях: первом, базовом, – личностно-профессиональная поддержка; втором, сертификационном, – коррекция стиля работы. Супервизия понимается как процесс научения, обучения, который представляет собой профессионально-ориентированную позицию помощи, сконцентрированную на требованиях профессиональной рабочей ситуации посредством педагогически-воспитательных и консультативно-терапевтических средств, систематически-методическим образом [5]. Супервизия – это сотрудничество преподавателя и студента с целью идентификации и стимулирования новых областей роста в долгосрочном профессиональном обучении [6]. Задача супервизора в образовательном контексте – выбор способов, соответствующих ситуации. Основная образовательная ситуация – профессиональное самосознание. Профессиональное самосознание осуществляется в системе трех координат: культурно-исторической (Я в контексте пространства и времени), социальной (Я в контексте профессионального сообщества) и индивидуальной (Я как носитель уникального знания).

В качестве инструмента супервизорного сопровождения в образовательной среде (на примере специальности «клиническая психология») нами была разработана интерактивная модель «Карта профессиональной мобильности» (рис. 1).

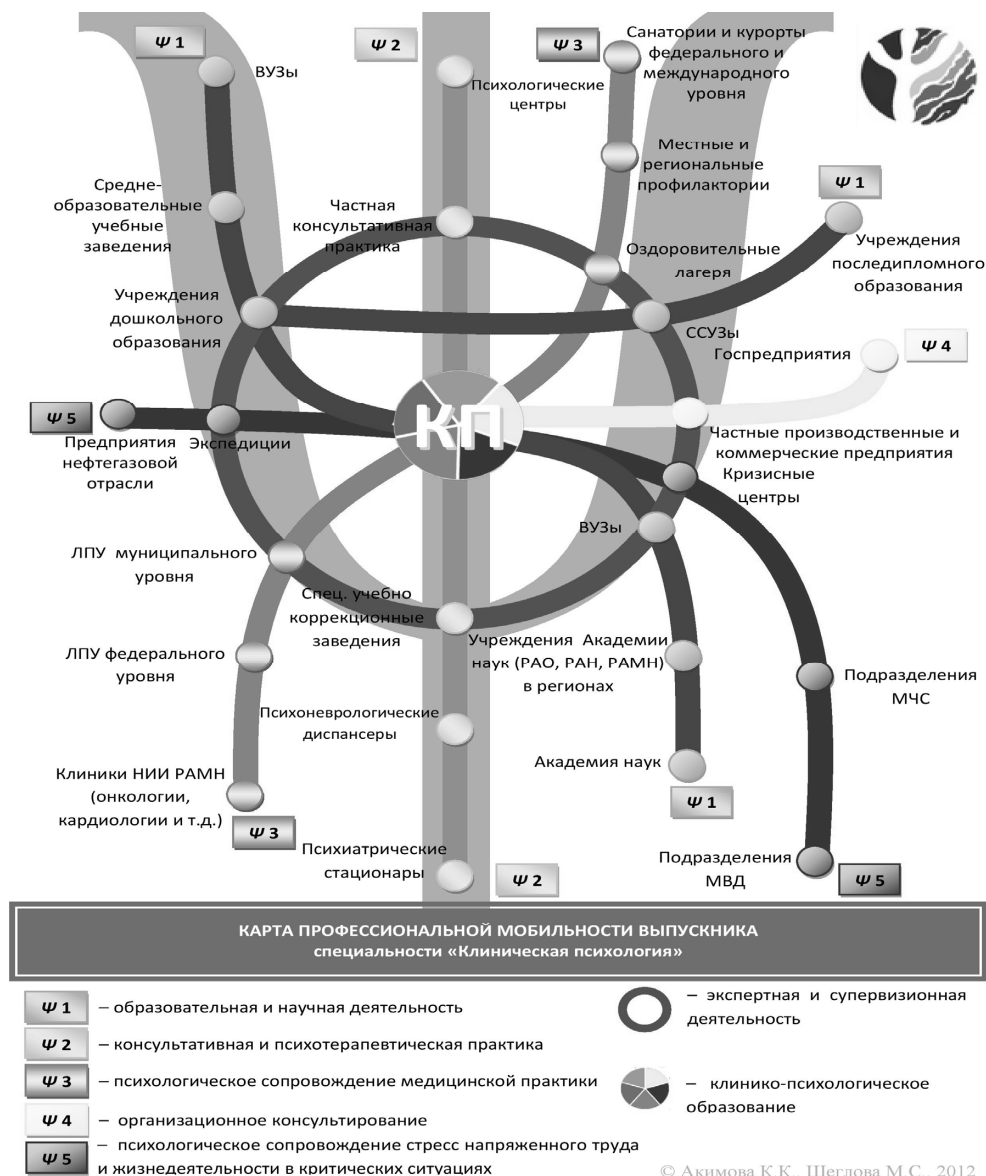


Рис. 1. Интерактивная модель «Карта профессиональной мобильности»

Модель ориентирована на абитуриентов, студентов и педагогов и направлена на профессиональную идентификацию посредством расширения и конкретизации профессионального поля деятельности. Карта содержит такие направления профессиональной деятельности, как образовательная и научная деятельность; консультативная и психоте-

рапевтическая практика; психологическое сопровождение медицинской практики; организационное консультирование; психологическое сопровождение стресс-напряженного труда и жизнедеятельности в критических ситуациях; экспертная и супервизорная деятельность.

В соответствии с государственными стандартами [7] и информацией по трудоустройству выпускников (Центр содействия трудоустройству выпускников) по каждому направлению выделены профессиональные задачи в рамках направления, необходимые профессиональные компетенции, область приложения конкретного психологического знания (учреждения). Вышеуказанные аспекты являются основой для профессионального планирования посредством интеграции полученных знаний в соответствии с задачами направления, организации учебной и обучающей среды с целью становления соответствующих компетенций.

Структура «Карты профессиональной мобильности»

1. *Образовательная и научная деятельность.* Профессиональные задачи: 1) разработка целей, стратегии и плана обучения; 2) определение содержания обучения, выбор и использование различных обучающих технологий; 3) разработка различных материалов для повышения эффективности обучающего процесса; 4) проведение обучения в различных формах; 5) организация самостоятельной работы и консультирование субъектов образовательного процесса; 6) разработка критериев и оценка результатов обучения; 7) оценка и совершенствование программ обучения и развития.

Профессиональные компетенции: 1) умение формулировать цели, разрабатывать стратегии и план обучения, выбирать и использовать современные технологии обучения, обеспечить системность представления учебного материала, создавать рациональную структуру и содержание занятий, оценивать и совершенствовать программы обучения; 2) владение навыками организации и проведения учебных занятий в различных формах, разработки критериев оценивания результатов обучения; 3) владение навыками организации самостоятельной работы, консультирования и стимулирования научной активности субъектов образовательного процесса, навыками организации научных дискуссий и конференций; 4) владение навыками супервизии педагогической, научно-исследовательской и практической работы обучающихся в процессе обучения.

Область приложения (учреждения): вузы, ссузы, средне образовательные учебные заведения, учреждения дошкольного образования.

Научная деятельность. Профессиональные задачи: 1) реализация основных процедур теоретического анализа проблем, связанных с дезадаптацией человека, функционированием людей с ограниченными

возможностями, с расстройствами психики при различных заболеваниях; 2) обзор и анализ психологической литературы по вопросам методологии; 3) проведение психологических исследований в соответствии с современными требованиями, целями исследования и этико-деонтологическими нормами; 4) разработка новых и адаптация существующих методов психологического исследования; 5) экспертная оценка актуальных и потенциальных исследовательских проектов; 6) организация и участие в научных и профессиональных собраниях и конференциях; 7) психодиагностическая деятельность; 8) составление психологического заключения и рекомендаций с учетом современных представлений о системном характере психики человека в норме и патологии.

Профессиональные компетенции: 1) готовность к коммуникации и информационно-аналитической деятельности: активные включения в сеть профессионального сообщества, ведение информационного наблюдения за предметной областью, анализ динамики ее развития; 2) готовность инициировать психологическое исследование: определение области прикладной психологии, предоставляющей возможности для развития исследования, проверкой и оценкой существующих методов, техник и моделей; 3) умение разрабатывать дизайн психологического исследования: формулирование проблемы и гипотезы, определение параметров и ресурсов психологических исследований, планирование и проведение исследования; 4) владение приемами анализа, оценки и интерпретации результатов психологического исследования, проверки и оценки соотношения теории и эмпирических данных, подготовка отчетной документации, научных статей и докладов.

Область приложения (учреждения): Академия наук, учреждения академии наук в регионах (РАО, РАН, РАМН), вузы.

Последипломное психологическое образование. Задача специализированного образования в какой-либо отрасли науки или практической деятельности направлена на получение ученой степени, профессии или дополнительной квалификации. Последипломное психологическое образование может осуществляться на базе любого высшего образования.

Магистратура в России представляет собой образовательную программу специализированного обучения в определенной области научной или практической психологии. Наиболее широкий спектр таких специализаций имеется в магистерских программах Московского и Санкт-Петербургского университетов. Длительность магистерских программ обычно составляет 2 года для тех, кто имеет степень бакалавра психологии, и 1 год – для специалистов в области психологии.

Магистерская программа за рубежом (Master degree) обычно рассчитана 2–3 года после получения степени бакалавра. В качестве альтернативы студент, в зависимости от своих интересов и профессиональных намерений, может после получения степени бакалавра пройти

2-летнюю программу по подготовке практических психологов (Professional psychology). Данный уровень образования дает специалисту возможность работать в качестве исследователя или практического психолога в различных областях.

Докторские программы (аналогичные российской аспирантуре) существуют в университетах большинства европейских стран. Обучение направлено на повышение научной квалификации студентов (аспирантов). Длительность обучения в рамках таких программ составляет обычно от 3 до 5 лет. В настоящее время развивается программа «Европейский докторант» (European Ph.D.), которая также является формой последиplomного образования.

2. *Консультативная и психотерапевтическая практика.* Профессиональные задачи: 1) определение целей, задач психологического вмешательства с учетом нозологических, синдромальных, социально-демографических, культуральных и индивидуально-психологических характеристик; 2) разработка программы психологического вмешательства в соответствии с задачами профилактики, лечения, реабилитации и развития; 3) проведение психологического вмешательства с использованием индивидуальных, групповых и семейных методов; 4) оценка эффективности психологического вмешательства; 5) консультирование работников социальных служб, педагогов, руководителей по вопросам взаимодействия с людьми для создания оптимального психологического климата; 6) психологическое консультирование населения с целью выявления индивидуально-психологических и социально-психологических факторов риска дезадаптации, первичной и вторичной профилактики нервно-психических и психосоматических расстройств.

Профессиональные компетенции: 1) владение необходимыми знаниями об основных направлениях клинко-психологического вмешательства и их теоретического обоснования; 2) умение выявлять и анализировать информацию, необходимую для определения целей психологического вмешательства, самостоятельно или в кооперации с коллегами разрабатывать программы вмешательства с учетом нозологических и индивидуально-психологических характеристик; 4) умение квалифицированно осуществлять клинко-психологическое вмешательство в целях профилактики, лечения, реабилитации и развития; 5) умение описывать и анализировать процесс и результаты вмешательства, формулировать рекомендации по результатам проведенного исследования.

Область приложения (учреждения): психиатрические стационары, психоневрологические диспансеры, специальные учебно-коррекционные заведения, частная консультативная практика, психологические центры.

3. *Психологическое сопровождение медицинской практики.* Профессиональные задачи: 1) разработка и применение методов психодиагностики с учетом нозологических, синдромальных и индивидуально-

психологических характеристик; 2) патопсихологическая диагностика состояния психического здоровья и адаптационных возможностей больных при реализации задач психопрофилактики, психологической коррекции, реабилитации и психотерапии; 3) использование методов психологического воздействия для лечения больного с целью улучшения чувства психологического благополучия; 4) психогигиена, психопрофилактика и коррекционно-развивающее обучение; 5) психологическое сопровождение соматических и психосоматических заболеваний; 6) консультирование населения с целью первичной и вторичной профилактики нервно-психических и психосоматических расстройств; 7) консультирование медицинских работников по вопросу взаимодействия с людьми для создания оптимального психологического климата.

Профессиональные компетенции: 1) владение навыками консультирования медицинского персонала по запросам взаимодействия пациента клиента; 2) умение создавать необходимую психологическую атмосферу; 3) владение навыками психологического консультирования населения в целях профилактики и развития; 4) способность и готовность к овладению современными концепциями психического и психосоматического здоровья с учетом факторов сохранения и укрепления здоровья личности, семьи, организации, общества.

Область приложения (учреждения): клиники НИИ РАМН, ЛПУ федерального и муниципального уровня, оздоровительные лагеря, местные и региональные профилактории, санатории и курорты федерального и международного уровня.

4. *Организационное консультирование.* Профессиональные задачи: 1) решение управленческих задач в условиях реально действующих клиничко-психологических структур в соответствии с организационно-правовыми основами профессиональной деятельности; 2) руководство стажерами и соискателями в процессе их практической и научно-практической деятельности в области клинической психологии; 3) реализация интерактивных методов, клиничко-психологических технологий, ориентированных на охрану здоровья индивидов и групп; 4) координация взаимодействия с психологами, специалистами здравоохранения, а также с руководителями, персоналом различных организаций; 5) создание, пропаганда и активное содействие соблюдению профессионально-этических стандартов для организаций и частных лиц, работающих в области психологических услуг.

Профессиональные компетенции: 1) владение навыками управления психологической деятельностью для эффективного удовлетворения потребностей клиента, создания здоровой, безопасной и продуктивной рабочей среды, обеспечения соответствия психологических продуктов и услуг стандартам качества; 2) владение основными методами руководства: постановка и распределение задач, делегирование и контроль, обратная связь и оценка исполнения.

Область приложения (учреждения): частные производственные и коммерческие предприятия, государственные предприятия.

5. *Психологическое сопровождение стресс-напряженного труда и жизнедеятельности в критических ситуациях.* Профессиональные задачи: 1) решение научных и практических задач в психологии экстремальных и стрессовых ситуаций; 2) оказание экстренной психологической помощи в экстремальных и кризисных ситуациях; 3) профилактика профессионального выгорания консультанта и специалиста экстремального профиля; 4) повышение психических и адаптационных возможностей спортсмена и его психологическая реабилитация.

Профессиональные компетенции: 1) способность к использованию теоретико-методологических основ психологии экстремальных и кризисных ситуаций; 2) способность к планированию деятельности и самостоятельной работе при оказании экстренной психологической помощи в экстремальных и кризисных ситуациях; 3) способность к применению способов совершенствования системы саморегуляции и предотвращения синдрома профессионального выгорания консультанта и специалиста экстремального профиля; 4) способность к планированию и осуществлению научных исследований в области психологии спорта с применением современных аппаратных методов; 5) способность к разработке и применению методик и техник, направленных на повышение психических и адаптационных возможностей спортсмена и его психологическую реабилитацию.

Область приложения (учреждения): подразделения МВД, МЧС, кризисные центры, экспедиции, предприятия нефтегазовой отрасли.

6. *Экспертная и супервизорная деятельность.* Профессиональные задачи: 1) постановка целей и задач психологического исследования в рамках различных видов экспертизы совместно с заказчиком; 2) выбор методов психологического исследования, адекватных задачам конкретного вида экспертизы; 3) проведение психологического исследования в рамках судебной, военной, медико-социальной и медико-педагогической экспертизы; 4) составление экспертного психологического заключения; 5) предоставление обратной связи: обеспечение заказчика информацией о результатах экспертного психологического исследования.

Профессиональные компетенции: 1) владение знаниями об основных видах экспертной деятельности, роли психолога в различных видах экспертизы, содержанием основных нормативных документов и этических принципов, регламентирующих деятельность психолога в экспертной практике; 2) владение психодиагностическими методами, используемыми в экспертной практике; 3) умение создавать методические комплексы, адекватные задачам экспертного исследования; 4) умение квалифицированно проводить психологическое исследование в рамках различных видов экспертизы, анализировать его результаты, формулировать экспертное заключение, адекватное задачам экспертизы и запросам заказчика.

7. *Супервизионная деятельность.* Профессиональные задачи: 1) формирование у участников групп способности отслеживать собственные ощущения, чувства, мысли; 2) создание условий, в которых процесс профессионального становления может протекать наиболее плодотворно; 3) оказание эмоциональной поддержки и технической помощи специалистам; 4) выявление профессионально-личностных и личностно-профессиональных проблем, мешающих процессу психологической помощи; 5) анализ процесса супервизии на всех его этапах и позитивная конфронтация происходящего с целью перехода на конструктивные и развивающие отношения; 6) развитие и ассимилирование специфических умений; 7) научение терапевта строить гипотезы о поведении клиента на основе наблюдений и вербальных сообщений и подбирать эффективные техники работы; 7) идентифицировать и стимулировать новые области роста в долговременном профессиональном обучении [6].

Профессиональные компетенции: 1) владеть методами супервизирования педагогической, научно-исследовательской и практической работы обучающихся и стажеров в процессе обучения; 2) развитые навыки самооценки; 3) умение определить цели супервизии, ее границы; 4) умение объяснить супервизируемому цель супервизии; 5) умение создавать климат, характеризующийся эмпатией, искренностью, доверием, непосредственностью; 6) знание различных типов интервенции; 7) умение предоставлять обратную связь, характеризующуюся ясностью, адресностью, сбалансированностью, конкретностью; 8) осознание собственных ограничений и способность видеть свои сильные и слабые стороны как супервизора.

Следует отметить, что направление супервизионной деятельности пересекает все остальные виды деятельности. Это обусловлено нашим представлением, согласно которому супервизия осуществляется по всем направлениям, на всех этапах профессионального развития.

Инструмент был апробирован на абитуриентах и студентах факультета психологии Томского государственного университета в течение двух лет. Анализ этапа апробации указывает на эффективность инструмента в отношении компетенции проектирования профессионально-образовательного маршрута студента и абитуриента. Заложенная в инструмент возможность использования личного профессионального и жизненного опыта конкретного специалиста дает основания для потенциального использования инструмента в отношении преподавателей высшей школы. На наш взгляд, инструмент потенциально способен превратить участников образовательного процесса (студентов и преподавателей) из объекта в субъект, заинтересованный в самоизменении, что обуславливает в дальнейшем становление субъекта как профессионала с акмеопозицией, способного к построению своей деятельности, ее изменению и развитию [8].

Литература

1. Ковалёва Г.С. Состояние российского образования // Педагогика. 2001. № 2. С. 80–88.
2. Гороховатский Л.Ю., Путра Г.С. Анализ представлений студентов и преподавателей о современном высшем образовании в Российской Федерации. URL: <http://www.spbrca.ru/Chtenia/2009/2/Gorohovatskii.pdf>.
3. Курилкина М., Мовсесян О. Высшее образование как ценность. Перспективы включения российского высшего образования в Болонскую конвенцию // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение». 2007. № 1.
4. Шехтер М.М. Цели и задачи высшего образования в современных условиях // Методологические проблемы современной психологии: иллюзии и реальность : материалы Сибирского психологического форума. Томск, 2004. С. 856–861.
5. Залевский Г.В. Психологическая супервизия. Современное состояние и перспективы развития. Томск : ТМЛ-пресс, 2008. 160 с.
6. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности: Введение в транспективный анализ. Томск: ТГУ, 2005. 174 с.
7. Приказ Минобрнауки России от 24.12.2010 № 2057 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 030401 Клиническая психология (квалификация (степень) “специалист”))» (Зарегистрировано в Минюсте России 24.03.2011 № 20275).
8. Козлова Н.В., Малкова И.Ю. Условия личностно-профессионального становления студентов высшей школы: проектирование образовательного профиля : учеб. пособие. Томск : Изд-во ТПУ, 2012. 155 с.

INTERACTIVE MODEL “A MAP OF PROFESSIONAL MOBILITY” AS INSTRUMENT OF DEVELOPMENT PROFESSIONAL IDENTITY IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATION

Kozlova Natalya V., Akimova Kyra K., Shcheglova Maria S. Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation).

E-mail: akme_2003@mail.ru; akimova.kira@gmail.com; marusia1626@rambler.ru

Keywords: Highest vocational education (HVE); supervision; professional competencies; supervisory support in educational environment.

Abstract

Analysis of contemporary psychological research literature suggests the existence of two fractures in education (Gorokhovatsky L.Y, Kurilkina M.): 1) education is highly valued by modern students, but has no idea about its contents, and 2) teacher's negative position restricts learning process to retelling and reproducing lectures material. At the same time, the aim of modern education is the training of a competitive personality, capable of self-development. Unfortunately, in the presence of fractures it is impossible to achieve this aim. We believe that in the context of education these fractures can be overcome by supervisory support on two levels: the first basic level (as personal-professional support), the second (certification) level (as a form of work style correction).

Supervision is considered as a process of teaching and learning in which a professionally oriented assistance is concentrated on the requirements of a professional work situation through pedagogical-educational and advisory therapeutic agents in a systematic and methodical manner. Supervision is a form of teacher and student cooperation aimed at identifying and stimulating new growing points in long-term professional education. As an in-

strument of supervisory support in the educational environment, we have developed an interactive model: "A map of professional mobility" (MPM). MPM based on educational program "Clinical psychology". Target audience: applicants, students and teachers. The model is aimed at determining professional identity through the expansion and specification of fields of professional activity. The map includes six directions. In accordance with the State Standards (professional tasks) and information on employment of graduates (Center for promotion of employment of graduates of TSU) in each direction are highlighted: professional competencies, and areas of applying specific psychological knowledge (institutions). The instrument had been approbating on applicants and students of the Department of Psychology Tomsk State University during two years. Stage of approbation demonstrated the effectiveness of instrument. Potentially instrument gives the possibility to work with teachers. This aspect is the perspective of our further studies.

References

1. Kovaleva G.S. Sostoyanie rossiyskogo obrazovaniya [The state of Russian education]. *Pedagogika*, 2001, no. 2, pp. 80-88.
2. Gorokhovatskiy L.Yu., Putra G.S. [Analysis of students' and educators' vision of modern higher education in the Russian Federation]. *Tamozhennye chteniya – 2009. Bolonskiy protsess i podgotovka tamozhennykh kadrov: Sbornik materialov regional'noy mezhvuzovskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Customs Readings – 2009. The Bologna process and the training of customs personnel. Coll. papers of Regional Inter-University Scientific Conference]. Available at: <http://www.spbrca.ru/Chtenia/2009/2/Gorokhovatskii.pdf>. (In Russian).
3. Kurilkina M., Movsesyan O. Vysshee obrazovanie kak tsennost'. Perspektivy vklucheniya rossiyskogo vysshego obrazovaniya v Bolonskuyu konventsuyu [Higher education as a value. Prospects for the inclusion of Russian higher education in the Bologna Convention]. *Znanie. Ponimanie. Umenie – Knowledge. Understanding. Skill*, 2007, no. 1. Available at: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/1/Kurilkina&Movsesian/>.
4. Shekhter M.M. [Goals and objectives of higher education in modern conditions]. *Metodologicheskie problemy sovremennoy psikhologii: illyuzii i real'nost'. Materialy Sib. psikhol. foruma* [Proc. of Siberian psychological forum "Methodological problems of modern psychology: illusions and reality"]. Tomsk, 2004, pp. 856-861. (In Russian).
5. Zalevskiy G.V. *Psikhologicheskaya superviziya: Sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya* [Psychological Supervision. The current state and prospects of development]. Tomsk, Tomsk State University Publ., 2008. 157 p.
6. Klochko V.E. *Samoorganizatsiya v psikhologicheskikh sistemakh: problemy stanovleniya mental'nogo prostranstva lichnosti: Vvedenie v transpektivnyy analiz* [Self-organization in psychological systems: problems of formation of the person's mental space. Introduction to the transpective analysis]. Tomsk, Tomsk State University Publ., 2005. 172 p.
7. Order of the Russian Ministry of Education and Science of 24th December 2010 no. 2057 "On approval and enactment of the federal state educational standard of higher vocational education training (specialty) 030401 Clinical Psychology (qualification (degree) "Specialist") (Registered in the Ministry of Justice of Russia 24th March 2011 № 20275). (In Russian).
8. Kozlova N.V., Malkova I.Yu. *Usloviya lichnostno-professional'nogo stanovleniya studentov vysshey shkoly: proektirovanie obrazovatel'nogo profilya* [Conditions for personal and professional development of high school students: on educational profile design]. Tomsk, Tomsk Polytechnic University Publ., 2012. 154 p.

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Я.А. Ветрова

Институт повышения квалификации г. Новокузнецка
(Новокузнецк, Россия)

Аннотация. Рассматривается акмеологический подход к повышению квалификации педагога, позволяющий обеспечить его личностно-профессиональное развитие в соответствии с современными требованиями (модернизация образования). Делается акцент на необходимости использования технологий, обладающих высоким акмеологическим потенциалом. Показаны возможности акмеологического сопровождения педагога в процессе повышения квалификации, представлена технология развития его акмеологической позиции.

Ключевые слова: личностно-профессиональное развитие; акмеологический подход; акмеологическое сопровождение; акмеологическое консультирование; акмеориентированные технологии; технология развития акмеологической позиции педагога.

В современных условиях (модернизация образования) значительно меняются смысл педагогической деятельности, понимание сути, функций и содержания образования: позиционируются идеи развивающего обучения (с важностью роли учителя не как преподавателя, а как педагога-организатора, педагога-консультанта образовательных ситуаций); расширяется инновационная практика педагогов.

Как основной проводник реализации нововведений в ходе модернизации образования педагог вынужден решать внутренние противоречия [1]: между возросшими требованиями со стороны общества и уровнем личностно-профессионального развития; между стремлением к новому, неизвестному в профессии и потребностью сохранить ранее сложившиеся формы взаимоотношений и виды деятельности и др.

Личностно-профессиональное развитие педагога в процессе повышения квалификации в соответствии с современными требованиями предполагает актуализацию его собственных возможностей и переход от практико-воспроизводящей деятельности к практико-преобразующей [2].

Для эффективной реализации задач модернизации педагог нуждается в поддержке личностно-профессионального развития при разрешении названных противоречий и сопровождении на всех этапах модернизации.

Решением данной проблемы может стать процесс повышения квалификации педагога, основанный на гуманистической парадигме,

осуществляемый в контексте личностно-профессионального развития и использующий возможности акмеологического подхода [2–4].

Это означает:

1) сам процесс образования в системе повышения квалификации должен быть ориентирован на целостное развитие человека (как личностное, так и профессиональное), его духовных и познавательных способностей, развитие навыков саморегуляции и самоорганизации, самореализации и самоактуализации;

2) процесс образования должен учитывать «этапно-кризисную парадигму» личностно-профессионального развития педагога (находясь в состоянии профессионального истощения и в состоянии активного развития, педагог нуждается в разных способах обучения и поддержки в процессе повышения квалификации);

3) в процессе образования должны использоваться акмеориентированные технологии (совокупность методов, приемов и техник, посредством которых организуется и реализуется движение личности к вершинам самореализации); отличительной особенностью этих технологий является подчиненность принципам гуманизма и ориентированность на достижение высших уровней развития человека [5].

В процессе исследования различных технологий (педагогические, психологические, акмеологические), ориентированных на личностно-профессиональное развитие [6], была определена степень их акмеологичности, под которой авторы понимают степень направленности на достижение личностного и профессионального «акме» как наивысшей возможной ступени такого развития.

С точки зрения авторов, к технологиям первой группы акмеологичности (обладающим высоким развивающим потенциалом) относятся игровые технологии (деловая игра, рефлексивная игра, организационно-деятельностная игра, организационно-коммуникативная игра и др.), тренинги (профессионально-ситуативный, социально-психологический, акмеологический и др.) и моделирование профессиональных ситуаций.

Среди наиболее перспективных и обладающих акмеологическим потенциалом гуманитарных технологий выделяют также: знаково-контекстное обучение, проблемное обучение, проектное обучение, обучение на основе изучения конкретных ситуаций (кейс-стади), технологию обучения через дискуссию [7].

Акмеологический анализ феномена технологии позволяет вычлениить те ее сущностные характеристики, которые используются при разработке акмеориентированных технологий [5. С. 119]:

1. Акмеориентированные технологии можно применять как процесс; как образование; как сторону общественных отношений; как способ (вид, момент) деятельности.

2. Акмеориентированные технологии можно рассматривать как средство не только практического, но и творческого достижения поставленных целей.

3. «Творческое» в акмеориентированных технологиях будет выражать этимологическую сущность технологии; «искусство», «мастерство».

4. Определенный «момент», «способ», «прием» акмеориентированной технологии может иметь содержание и форму конкретной техники. Техника может применяться как «сила воздействия», как «манера», как «контроль» ситуации, поступков, состояний.

5. Применяемое в данных технологиях акмеологическое знание должно быть технологизировано по определенным критериям, соотносимым с его сущностными проекциями.

Данные положения явились предпосылкой и основанием для разработки технологии развития акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации [4].

Акмеологическая позиция педагога рассматривается нами как система отношений к профессиональной деятельности и нововведениям в ней, обеспечивающая мотивацию на высокие достижения в деятельности [8. С. 7], как способность к смыслообразованию и целеполаганию в профессиональной деятельности, видение профессиональной перспективы.

Технология развития акмеологической позиции является составной частью системы акмеологического сопровождения педагога в процессе повышения квалификации, разрабатываемой в Институте повышения квалификации г. Новокузнецка с 2001 г.

Система «Акмеологическое сопровождение педагога в процессе повышения квалификации» предполагает мероприятия в докурсовой, курсовой и межкурсовой периоды [4. С. 56].

Акмеологическое сопровождение, охватывающее *докурсовой период*, имеет своей целью развитие и становление субъектной позиции и представлено технологией акмеологического консультирования (табл. 1; по: Щеголенкова Е.С., 2012), осуществляемой за счет дифференцированных форм и методов.

Технология акмеологического консультирования направлена на восстановление субъектной позиции педагога, характеристиками которой являются (см. табл. 1):

- высокий уровень рефлексивных способностей;
- конструктивность коммуникативных связей;
- способность к эмоциональной и поведенческой саморегуляции;
- высокая мотивация на саморазвитие.

Акмеологическое сопровождение педагога в *межкурсовой период* предполагает поддержку и стимулирование прогрессивного личностно-профессионального развития в процессе как формального, так и неформального повышения квалификации. Формальное повышение

квалификации предполагает обучение в образовательных учреждениях в очной или дистанционной формах, заканчивающееся получением документа о прохождении курсовой подготовки.

Т а б л и ц а 1

Группа педагогов, способных выступать субъектом ЛПР	Группа педагогов, нуждающихся в поддержке ЛПР	Группа «депрофессионализирующихся» педагогов, нуждающихся в специальных способах поддержки ЛПР
1. Анализ ситуации профессионального развития и исходных этапов развития личности	1. Анализ ситуации профессионального развития и исходных этапов развития личности	1. Анализ ситуации профессионального развития и исходных этапов развития личности
2. Практикум по разрешению профессиональных затруднений (в контексте ЛПР)	2. Картирование системы профессиональной поддержки	2. Картирование системы профессиональной поддержки
3. Формирование образовательного запроса и составление образовательной программы в рамках курсовой подготовки	3. Выявление и фиксация факта наличия затруднений	3. Тренинг по преодолению профессионального истощения
	4. Тренинг по активизации субъектной позиции	4. Тренинг по активизации субъектной позиции
	5. Формирование образовательного запроса и составление образовательной программы в рамках курсовой подготовки	5. Выявление и фиксация факта наличия затруднений
		6. Формирование образовательного запроса и составление образовательной программы в рамках курсовой подготовки
Результат: субъектная позиция		

Неформальное повышение квалификации происходит в образовательных учреждениях или общественных организациях, клубах и кружках, а также во время индивидуальных занятий с репетитором или тренером; обычно не сопровождается выдачей документа. В качестве форм неформального повышения квалификации в г. Новокузнецке мы выделяем следующие: мастер-классы; конкурсы профессионального мастерства; посещение методических объединений педагогов разного уровня (городской, районный, внутришкольный); участие в научно-практических конференциях, научных семинарах и т.д.; психологические марафоны, психологические и психотерапевтические группы; дни психологической культуры, супервизию профессиональной деятельности.

Акмеологическое сопровождение *в курсовой период* организуется с целью развития акмеологической позиции педагога, развитие которой предполагает наличие субъектной позиции (субъектная позиция выступает своего рода стартовой площадкой для развития акмео-

логической позиции). **Технология развития акмеологической позиции педагога** [4] осуществляется через модули в дополнительных профессиональных образовательных программах в объеме от 18 до 36 ч (рис. 1).



Рис. 1. Технология развития акмеологической позиции педагога

Первый этап представлен диагностикой (до и после реализации технологии) уровня акмеологической позиции педагога (табл. 2). В качестве результата, свидетельствующего об эффективности реализуемой технологии, выступает динамика акмеологической позиции в процессе повышения квалификации (повышение уровня акмеологической позиции).

Второй этап (практический) предполагает развитие акмеологической позиции педагога, которая включает в себя следующие методики:

1. *«Актуальные и потенциальные смыслы и ценности педагогической деятельности»*. Целью проведения данной методики является осознание педагогом общих смыслов и ценностей педагогической деятельности, смыслов и ценностей собственной профессиональной деятельности.

2. *«Рефлексивный практикум»*. В рефлексивном практикуме рассматривается психологическое содержание феномена рефлексии:

ее механизмы, роль и место в сознании и деятельности педагога; реализуются способы и методы развития рефлексивных способностей педагога.

Т а б л и ц а 2

Критерии акмеологической позиции		Показатели	Методики
1	Отношение к профессиональной деятельности	Жизненные ценности	Морфологический тест жизненных ценностей (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина)
		Удовлетворенность профессиональной деятельностью	Методика определения интегральной удовлетворенности трудом (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов)
2	Отношение к нововведениям	Смысложизненные ориентации	Тест смысложизненных ориентаций (Д. Крамбо и Л. Махолик, адаптирован Леонтьевым, Калашниковым, Калашниковой)
		Профессиональная перспектива	Анкета «Профессиональная перспектива» (Н.С. Пряжников)
3	Мотивация достижения	Локус контроля	Тест смысложизненных ориентаций (Д. Крамбо и Л. Махолик, адаптирован Леонтьевым, Калашниковым, Калашниковой)
		Уровень притязаний	Опросник В.К. Гербаевского «Уровень притязаний личности»
		Способность к саморазвитию	Методика «Барьеры педагогической деятельности» (Е.И. Рогов)
4	Базовые условия, обеспечивающие наличие акмеологической позиции	Рефлексия и рефлексивные способности	Методики «Уровень рефлексии» и «Самооценка уровня онтогенетической рефлексии» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов)
		Конструктивные стратегии преодоления профессиональных затруднений	Опросник С. Хобфолла «Стратегии и модели преодолевающего поведения»
		Профессиональное истощение	Опросник «Синдром профессионального выгорания в профессиях типа «человек – человек» Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой

Цель: развитие рефлексивных способностей педагогов-участников.

Данная цель реализуется через выполнение следующих задач:

- рефлексия мотивов, которые привели участников в педагогическую профессию;
- рефлексия и осознание участниками общих и собственных профессиональных мифов педагогов;
- рефлексия образа себя как профессионала;
- исследование метафор, касающихся ролей ученика и учителя, задач обучения в целом в представлении конкретного учителя;

– педагогическая рефлексия трудных профессиональных ситуаций, касающихся взаимодействия с учащимися, родителями, коллегами, администрацией.

Все задачи решаются через активные формы обучения: проведение упражнений, тестирование, анкетирование, выполнение творческих заданий, используются игровые методы и метод кейс-стади. В конце каждого занятия проводится обсуждение (рефлексия).

3. *Практикум по управлению собой и собственным временем.* Составлен из двух частей: самоменеджмента (управление собой, где целью является освоение и использование педагогом эффективных методов организации своей деятельности с учетом собственных ресурсов) и тайм-менеджмента (управление временем, где цель – овладеть техниками оптимального использования своего времени).

4. *Мотивационный тренинг.* В рамках тренинга рассматриваются способы и методы стимулирования и управления мотивацией, приводятся примеры мотивирования и самомотивирования, осуществляется диагностика мотивации.

5. *Тренинг по актуализации акмеологического потенциала* построен на технологиях первой группы акмеологичности – игровых технологиях, где используются: деловые игры (представляют собой форму воссоздания предметного и социального содержания, моделирования таких систем отношений, которые характерны для профессиональной деятельности педагога в целом); дидактические игры (отличаются отсутствием цепочки решений и выполняют развивающую задачу, активизируя участников на самостоятельный поиск решений) и их разновидности; анализ конкретных ситуаций и игровое проектирование.

6. *Психологический марафон «Забота о себе».* В рамках психологического марафона поднимаются вопросы: Как я должен преобразовать самого себя? Как я должен позаботиться о себе? Какие изменения своей личности я должен осуществить, чтобы быть современным человеком и профессионалом, чтобы достичь поставленных перед самим собой целей? Если моя профессия предполагает заботу о других, умею ли я заботиться о себе? Психологический марафон проводится с использованием игровых технологий экзистенциально-акмеологической направленности, рисуночных методик в сочетании с музыкальным сопровождением, дискуссией, обменом опытом, рефлексией.

7. *«Индивидуальная акмеологическая профессиональная траектория».* Цель методики состоит в построении индивидуальной профессиональной акмеологической траектории (составление индивидуального плана личностно-профессионального развития) по следующей схеме:

А. Участникам, на основе анализа смыслов и ценностей профессиональной деятельности предлагается ответить на следующие вопросы (выполняется индивидуально):

– В чем я вижу смысл собственной профессиональной деятельности?

– В чем состоят мои профессиональные достижения на сегодняшний день?

– Какие я вижу перспективы собственного профессионального развития (через 5, 10, 15 лет)?

– Какие приоритеты для себя я определяю?

– Какие я выделяю этапы в своем профессиональном развитии?

– Какие профессиональные цели ставлю перед собой?

– Согласуются ли мои профессиональные цели с непрофессиональными (личными, семейными, досуговыми и др.) целями?

– Какие факторы (наследственность, среда, деятельность, обстоятельства) могут повлиять на мои планы?

– Каких профессиональных акме в будущем я собираюсь достичь?

– Какие ближайшие мероприятия по профессиональному развитию я собираюсь осуществить?

Б. Обсуждение в группах по 3-4 человека.

В. Общее обсуждение: какое новое понимание собственного профессионального развития (цели, приоритеты, возможные достижения) сложилось при построении профессиональной акмеологической траектории?

Г. Составление (индивидуально) плана личностно-профессионального развития:

№ п/п	Профессиональные, карьерные цели	Значимость	Практические задачи по реализации	Срок (год)	Результат

Таким образом, технология развития акмеологической позиции педагога как составная часть более общей системы его акмеологического сопровождения в процессе повышения квалификации направлена на обеспечение личностно-профессионального развития по прогрессивному вектору через актуализацию смыслов и ценностей педагогической деятельности; активизацию акмеологического потенциала педагога; развитие способности управления собственным личностно-профессиональным развитием; построение индивидуальной акмеологической профессиональной траектории с целью достижения вершин профессиональной деятельности.

Литература

1. *Вержицкий Г.А., Вержицкая Е.Н., Щеголенкова Е.С.* Исследование социально-психологических факторов готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях новой системы оплаты труда // *Учитель Кузбасса*. 2010. № 2 (13). С. 48–55.
2. *Яковлева Н.И.* Система повышения квалификации и профессиональной подготовки педагогов // *Справочник заместителя директора школы*. 2008. № 6.
3. *Цвелюх И.П.* Поддержка профессиональных инициатив педагога в процессе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 24 с.
4. *Ветрова Я.А.* Акмеологическое сопровождение педагога в процессе повышения квалификации в условиях введения ФГОС : учебно-методическое пособие. Новокузнецк, 2012. 119 с.
5. *Козлова Н.В.* Психолого-акмеологические основания высшего образования : учеб. пособие. Томск : Изд-во ТПУ, 2010. 147 с.
6. *Князев А.М., Одинова И.В.* Режиссура и менеджмент технологий активно-игрового обучения. М. : Изд-во РАГС, 2008. 233 с.
7. *Козлова Н.В., Вержицкая Е.Н.* Личностно-профессиональное развитие педагогов в условиях модернизации образования // *Вестник Томского государственного университета*. 2010. № 341. С. 178–180.
8. *Вержицкая Е.Н.* Особенности личностно-профессионального развития педагогов в условиях модернизации образования : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2011. 21 с.

THE TECHNIQUE OF DEVELOPMENT OF TEACHERS ACMEOLOGICAL POSITION IN THE PROCESS OF QUALIFIED TRAINING

Vetrova Yana A. Department of education management, pedagogic and psychology Training Institute (Novokuznetsk, Russian Federation).

E-mail: ipk@zaoproxy.ru

Keywords: personal-professional development; acmeological approach; acmeological support; acmeological counseling; acmeooriented technologies; technique of development of teachers' acmeological position.

Abstract

In the following article the acmeological approach is considered in the context of teachers' qualified training. This approach allows the individual professional development in accordance with modern requirements (modernization of the education). It is noted that the process of qualified training using the opportunities of acmeological approach should be built on acmeooriented technologies, whose main features are subordination to the principles of humanism and focus on the achievement of higher levels of human development. The analysis of technologies with high acmeological potential is in progress.

The possibilities of acmeological support for a teacher in the process of qualified training through a system of events in the pre-course period (acmeological counseling technology) and the intercourse period (formal and informal training) are accentuated.

The attention is focused on the technique of development of teachers' acmeological position in the process of qualified training. Diagnostic and practical stages of the technique implementation are represented. The methods of teachers' acmeological position development are described. The conclusion stating that the technique of development of teachers' acmeological position aims at providing personal and professional development in the progressive direction is proved.

References

1. Verzhitskiy G.A., Verzhitskaya E.N., Shchegolenkova E.S. Issledovanie sotsial'no-psikhologicheskikh faktorov gotovnosti pedagogov k professional'noy deyatel'nosti v usloviyakh novoy sistemy oplaty truda [Study of the socio-psychological factors of teachers' readiness to the profession under the new remuneration system]. *Uchitel' Kuzbassa*, 2010, no. 2 (13). pp. 48-55.
2. Yakovleva N.I. Sistema povysheniya kvalifikatsii i professional'noy podgotovki pedagogov [Teacher's advanced training and career development system]. *Spravochnik zamestitelya direktora shkoly*, 2008, no. 6.
3. Tsvelyukh I.P. *Podderzhka professional'nykh initsiativ pedagoga v protsesse povysheniya kvalifikatsii. Avtoref. diss. kand. ped. nauk* [Supporting the teacher's professional initiatives in the course of advanced training. Abstract of Pedagog. Sc. Cand. Diss.]. Moscow, 2006. 20 p.
4. Vetrova Ya.A. *Akmeologicheskoe soprovozhdenie pedagoga v protsesse povysheniya kvalifikatsii i usloviyakh vvedeniya FGOS* [Acmeological support of the educator in the course of advanced training and under the Federal State Educational standard]. Novokuznetsk, Institute of Advanced Training Publ., 2012. 119 p.
5. Kozlova N.V. *Psikhologicheskoe-akmeologicheskoe osnovaniya vysshego obrazovaniya* [Psycho-acmeological basis of higher education]. Tomsk, Tomsk Polytechnic University Publ., 2010. 147 p.
6. Knyazev A.M., Odintsova I.V. *Rezhissura i menedzhment tekhnologii aktivno-igrovogo obucheniya* [Direction and management of active education through play]. Moscow, RANEPa Publ., 2008. 233 p.
7. Kozlova N.V., Verzhitskaya E.N. Lichnostno-professional'noe razvitie pedagogov v usloviyakh modernizatsii obrazovaniya [Personal and professional development of educators in the context of modernization of education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2010, no. 341, pp. 178-180.
8. Verzhitskaya E.N. *Osobennosti lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagogov v usloviyakh modernizatsii obrazovaniya. Diss. kand. psikhol. nauk* [Peculiarities of personal and professional development of educators in the context of modernization of education. Psychol. Cand. Diss.]. Tomsk, 2011.

РОЛЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРОВ В ДОСТИЖЕНИИ ВЫСОКОЙ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ В ЕГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ

В.В. Мацута, С.А. Богомаз, О.Ю. Суднева

Томский государственный университет (Томск, Россия)

Исследование выполнено по заданию №2014/233 на выполнение государственных работ в сфере научной деятельности в рамках базовой части государственного задания Минобрнауки России, проект «Психотехническое обеспечение процесса развития когнитивного и коммуникативного потенциала бакалавров, магистрантов и аспирантов ведущего исследовательского университета».

Аннотация. В работе поднята проблема существования связи между социальным и абстрактно-логическим интеллектами, их роли в достижении академической успеваемости. На основе результатов эмпирического исследования показано, что характер указанной связи может меняться в зависимости от уровня развития социального интеллекта. Выдвинуто предположение о зависимости наличия или отсутствия взаимосвязи между социальным интеллектом и абстрактно-логическим интеллектом от специфики выборки и условий изучения этой взаимосвязи.

Ключевые слова: абстрактно-логический интеллект; социальный интеллект; академическая успешность; единый государственный экзамен (ЕГЭ) по математике.

Анализ современной научной литературы свидетельствует о неугасающем интересе отечественных и зарубежных исследователей к феномену интеллекта. Одним из важных вопросов в проблематике интеллекта является вопрос о соотношении различных видов интеллекта – общего, абстрактного, академического, социального и эмоционального. Существуют различные точки зрения, которые отчетливо группируются вокруг двух основных идей. Первая из них связана с представлением о существовании «общего», «единого» интеллекта, в структуре которого отдельные виды интеллекта выполняют специальные функции [1–8]. Согласно другой идее отдельные виды интеллекта, в частности социальный интеллект, трактуются как особые, независимые от общего интеллекта [9–12].

Наличие противоречивых представлений относительно интеллекта и его отдельных видов, относительно их связи с другими феноменами, например личностными свойствами, побуждает к проведению все новых исследований. Актуальность такого рода исследований подчеркивается несомненной значимостью как «единого» интеллекта, так и его отдельных видов для успешной жизнедеятельности человека.

В данной работе представлены результаты исследования связи между социальным и абстрактно-логическим интеллектами, их роли в достижении академической успешности. В исследовании приняли участие 1713 студентов первого и второго курсов Томского государственного университета. Для изучения социального интеллекта использовался тест «Оценка оптимального выбора в конфликтной ситуации» [13, 14].

Согласно теории М. Форда и М. Тисака, положенной в основу разработки теста, критерием измерения поведенческой составляющей социального интеллекта является успешное решение конфликтных ситуаций [15]. Тест содержит 20 заданий, каждое из которых предусматривает 7 вариантов ответов, оцениваемых по семибалльной шкале. Каждый из семи вариантов ответов соответствует одной из стратегий выхода из конфликтной ситуации (компромисс, сотрудничество, борьба, обращение к посреднику, тактика язвительного ответа, уход и уступка). Для каждого испытуемого фиксируется система баллов по всем стратегиям. Конструктивными стратегиями являются сотрудничество и компромисс, а наиболее эффективной – именно сотрудничество. Борьба, обращение к посреднику, тактика язвительного ответа – это активные конструктивные стратегии, а уход и уступка – пассивные неконструктивные.

Для изучения абстрактно-логического интеллекта был использован тест «Прогрессивные матрицы Дж. Равена» в модификации и адаптации Б. Койчу [16]. Модификация заключается в том, что количество заданий, по сравнению с исходным вариантом теста, уменьшено до 30 матриц (используются только четные задания исходного теста). Время тестирования не было ограничено, но фиксировалось время выполнения теста, чтобы вычислить интеллектуальную результативность и продуктивность испытуемых. Результативность, в отличие от способа, применяемого Б. Койчу, вычислялась как сумма баллов за правильно решенные задания, продуктивность – как отношение суммы баллов за выполненные задания ко времени выполнения теста в секундах, умноженное на 100.

Для изучения академической успеваемости испытуемых им в специально подготовленной анкете были заданы вопросы о баллах, полученных при выполнении заданий пробного и итогового ЕГЭ по математике. Баллы итогового ЕГЭ затем были уточнены в официальных источниках. При этом за основу было взято предположение о том, что разные виды интеллекта могут вносить разный вклад в обеспечение экзаменационной результативности в ситуациях пробного и итогового ЕГЭ. Результаты исследования организованы в электронную базу данных и обработаны с использованием методов описательного, корреляционного и дисперсионного анализа. Психодиагностическое исследо-

вание позволило вычислить нормативные значения показателей используемых тестов и баллов ЕГЭ (табл. 1–3).

Т а б л и ц а 1

Средние значения показателей теста «Оценка оптимального выбора в конфликтной ситуации» в общей выборке испытуемых (n=765), баллы

Показатели теста «Оценка оптимального выбора в конфликтной ситуации»	Среднее значение	Станд. отклонение
Сотрудничество	85,1	17,8
Компромисс	97,1	15,6
Борьба	62,8	16,7
Обращение к посреднику	58,7	16,1
Тактика язвительного ответа	52,8	26,5
Уход	68,4	16,4
Уступка	62,3	16,3
Индекс «Социальный интеллект»	91,1	15,4

Примечание. Индекс социального интеллекта – среднеарифметическое показателей «сотрудничество» и «компромисс».

На основе полученных данных о социальном интеллекте можно судить либо по высоким показателям стратегий «сотрудничество» и «компромисс», либо по низким значениям стратегий «борьба», «обращение к посреднику», «тактика язвительного ответа», «уход» и «уступка» [17]. Как можно заметить, именно конструктивные стратегии оказываются наиболее предпочитаемыми у студентов первого и второго курсов. Наименее предпочитаемой является стратегия «тактика язвительного ответа», но она отличается от всех остальных стратегий самой большой величиной стандартного отклонения (см. табл. 1).

Т а б л и ц а 2

Средние значения показателей теста «Прогрессивные матрицы Дж. Равена» в общей выборке испытуемых

Показатели теста «Прогрессивные матрицы Дж. Равена»	Количество испытуемых	Среднее значение	Станд. отклонение
Сумма баллов за правильно решенные задания	243	102,1	23,1
Время, затраченное на решение заданий, с	243	590,0	165,4
Интеллектуальная продуктивность	240	8,44	9,91

Т а б л и ц а 3

Средние баллы ЕГЭ по математике в общей выборке испытуемых

Показатели ЕГЭ по математике	Количество испытуемых	Среднее значение	Станд. отклонение
Пробный ЕГЭ по математике	406	49,2	16,2
Итоговый ЕГЭ по математике	1191	53,8	13,3

В первую очередь были проверены предположения о существовании связи между социальным и абстрактно-логическим интеллектами и об их вкладе в достижение результативности ЕГЭ (академической успеваемости).

Данные, полученные в общей группе испытуемых, свидетельствуют о незначительной связи социального и абстрактно-логического интеллектов: слабые корреляции наблюдаются только между стратегией «компромисс», с одной стороны, и суммой баллов и интеллектуальной продуктивностью выполнения заданий теста «прогрессивные матрицы Дж. Равена», с другой стороны ($r = 0,1973$; $p = 0,012$; и $r = 0,2511$; $p = 0,001$; соответственно, $n = 160$). При этом индекс «социальный интеллект» также в слабой степени коррелирует с интеллектуальной продуктивностью ($r = 0,211$; $p = 0,007$; $n = 160$).

Наблюдается незначительная связь между коммуникативными стратегиями и академической успеваемостью: в ситуации итогового ЕГЭ выявлена слабая корреляция между экзаменационной результативностью и стратегией «уход» ($r = 0,106$; $p = 0,006$; $n = 660$).

Это означает, что существует тенденция, выражающаяся в том, что испытуемые, характеризующиеся высокой экзаменационной результативностью, предпочитают выбирать неконструктивную стратегию ухода от решения возникающих проблемных межличностных ситуаций.

Следует отметить, что интеллектуальная результативность и продуктивность выполнения заданий теста «Прогрессивные матрицы Дж. Равена» не коррелируют с суммой баллов за пробный ЕГЭ, но значимо коррелируют с суммой баллов за итоговый ЕГЭ (табл. 4).

По-видимому, только совокупность всех условий, сопровождающих процедуру проведения итогового ЕГЭ, способствует «включению» интеллекта испытуемых в процесс решения экзаменационных заданий и внесению некоторого вклада в достижение высокой экзаменационной результативности.

Таблица 4

**Корреляции показателей теста «Прогрессивные матрицы Дж. Равена»
с баллами пробного и итогового ЕГЭ по математике
в общей выборке испытуемых**

Показатели теста «Прогрессивные матрицы Дж. Равена»	Пробный ЕГЭ по математике ($n = 93$)	Итоговый ЕГЭ по математике ($n = 193$)
Количество правильно решенных заданий	0,04 $p = ,69$	0,33 $p = ,00$
Интеллектуальная продуктивность	-0,01 $p = ,93$	0,26 $p = ,00$

Поскольку были получены данные о существовании лишь незначительной связи между социальным и абстрактно-логическим интеллектами, нами выдвинуто предположение о существовании различных закономерностей в структуре корреляционных связей в разных группах испытуемых, образованных по определенному критерию. Для проверки этого предположения были сформированы 3 группы испытуемых по критерию «степень выраженности социального интеллекта» (табл. 5).

Т а б л и ц а 5

Среднее значение (баллы), верхний и нижний квартили, стандартное отклонение индекса «социальный интеллект» в общей выборке испытуемых (n=766)

Показатели теста «Оценка оптимального выбора в конфликтной ситуации»	Среднее значение	Нижний квартиль	Верхний квартиль	Станд. отклонение
Индекс «социальный интеллект»	91,1	81,5	102	15,4

В состав группы с минимальной степенью выраженности социального интеллекта (СИ) вошли испытуемые, у которых величина индекса оказалась меньше 81,5 баллов ($n = 190$), в группу с максимальной степенью выраженности СИ – испытуемые, у которых величина индекса выше 102 баллов ($n = 189$), в группу со средней степенью выраженности СИ – испытуемые со значениями индекса около 91,1 балла ($n = 191$).

Как оказалось, указанные группы статистически не различаются между собой (использовался дисперсионный анализ ANOVA-MANOVA) по показателям абстрактно-логического интеллекта (табл. 6), за исключением показателя «интеллектуальная продуктивность», величина которого достоверно отличается у представителей группы с высоким уровнем СИ. Это означает, что данные респонденты характеризуются одновременно высоким уровнем социального интеллекта и высокой продуктивностью абстрактно-логического интеллекта.

Следует отметить, что изучаемые группы не отличаются по сумме баллов за пробный и итоговый ЕГЭ (табл. 7).

Поскольку средние значения интеллектуальной результативности и продуктивности, а также результативность выполнения заданий ЕГЭ в изучаемых группах практически не различаются, казалось бы, можно говорить о том, что уровень развития абстрактно-логического интеллекта и результативность выполнения заданий ЕГЭ не связаны со степенью выраженности социального интеллекта.

Однако за отсутствием различий, по нашему мнению, могут скрываться внутренние закономерности.

Для их выявления был проведен корреляционный анализ, в ходе которого обнаружены различия в структуре связей между социальным и абстрактно-логическим интеллектами (табл. 8).

Т а б л и ц а 6

Средние значения показателей абстрактно-логического интеллекта в группах испытуемых с минимальной, средней и максимальной степенью выраженности социального интеллекта

Показатели теста «Прогрессивные матрицы Дж. Равена»	Минимальная степень выраженности СИ		Средняя степень выраженности СИ		Максимальная степень выраженности СИ	
	Среднее значение	Станд. отклонение	Среднее значение	Станд. отклонение	Среднее значение	Станд. отклонение
Сумма баллов за правильно решенные задания	97,7 n = 52	21,4	104,2 n = 41	24,5	102,8 n = 35	20,7
Интеллектуальная продуктивность	10,1 n = 52	9,01	10,4 n = 41	9,96	15,3 n = 35	10,3*

Примечание. Здесь и далее n – количество испытуемых в группе; звездочкой обозначены межгрупповые различия при $p < 0,05$.

Т а б л и ц а 7

Средние значения показателей пробного и итогового ЕГЭ по математике в группах испытуемых с минимальной, средней и максимальной степенью выраженности социального интеллекта

Показатели ЕГЭ по математике	Минимальная степень выраженности СИ		Средняя степень выраженности СИ		Максимальная степень выраженности СИ	
	Среднее значение	Станд. отклонение	Среднее значение	Станд. отклонение	Среднее значение	Станд. отклонение
Пробный ЕГЭ по математике	49,6 n = 88	17,6	48,4 n = 90	16,8	50,6 n = 96	14,1
Итоговый ЕГЭ по математике	52,2 n = 162	13,2	53,3 n = 163	12,5	52,5 n = 169	12,7

Т а б л и ц а 8

Корреляции показателей теста «Оценка оптимального выбора в конфликтной ситуации» и интеллектуальной результативности и продуктивности выполнения заданий теста «Прогрессивные матрицы Дж. Равена» в группах испытуемых с минимальной, средней и максимальной степенью выраженности социального интеллекта

Показатель	Минимальная степень выраженности СИ, n = 51		Средняя степень выраженности СИ, n = 41		Максимальная степень выраженности СИ, n = 34	
	Интеллектуальная результативность	Интеллектуальная продуктивность	Интеллектуальная результативность	Интеллектуальная продуктивность	Интеллектуальная результативность	Интеллектуальная продуктивность
Сотрудничество	0,03 p = ,85	0,37 p = ,01	-0,26 p = ,10	-0,44 p = ,00	-0,16 p = ,38	-0,04 p = ,84

Показатель	Минимальная степень выраженности СИ, n = 51		Средняя степень выраженности СИ, n = 41		Максимальная степень выраженности СИ, n = 34	
	Интеллектуальная результативность	Интеллектуальная продуктивность	Интеллектуальная результативность	Интеллектуальная продуктивность	Интеллектуальная результативность	Интеллектуальная продуктивность
Компромисс	0,17	0,38	0,03	0,13	0,32	0,10
	p = ,23	p = ,01	p = ,84	p = ,42	p = ,06	p = ,59
Борьба	0,08	0,28	-0,03	-0,24	-0,04	0,06
	p = ,58	p = ,05	p = ,87	p = ,14	p = ,84	p = ,75
Обращение к посреднику	-0,03	0,16	-0,06	-0,05	-0,13	-0,15
	p = ,84	p = ,25	p = ,70	p = ,76	p = ,48	p = ,40
Тактика язвительно-го ответа	-0,12	0,11	-0,17	-0,33	-0,06	-0,23
	p = ,40	p = ,45	p = ,30	p = ,04	p = ,75	p = ,18
Уход	-0,10	-0,01	-0,01	-0,05	0,34	0,16
	p = ,50	p = ,95	p = ,94	p = ,78	p = ,05	p = ,37
Уступка	-0,01	0,00	-0,15	-0,12	-0,12	-0,22
	p = ,94	p = ,99	p = ,36	p = ,44	p = ,48	p = ,22
Индекс «социальный интеллект»	0,12	0,42	-0,32	-0,47	0,10	0,04
	p = ,38	p = ,00	p = ,04	p = ,00	p = ,56	p = ,82

Примечание. Жирным шрифтом выделены статистически значимые корреляции.

Как можно заметить, в группе испытуемых с минимальной степенью выраженности социального интеллекта увеличение степени выраженности стратегий «компромисс» и «сотрудничество», а также увеличение индекса «социальный интеллект» связаны с ростом продуктивности выполнения заданий теста «Прогрессивные матрицы Дж. Равена»

Напротив, в группе испытуемых со средним уровнем социального интеллекта нарастание степени выраженности стратегии «сотрудничество» и индекса «социальный интеллект» связано с уменьшением продуктивности выполнения заданий теста «Прогрессивные матрицы Дж. Равена».

На основании полученных данных можно заключить, что между показателями социального и абстрактно-логического интеллекта существуют корреляционные связи. Однако эти связи имеют полярную природу у испытуемых с низким социальным интеллектом и испытуемых со средним социальным интеллектом. Как следствие, в общей группе испытуемых корреляционные связи между двумя видами интеллекта не обнаруживаются.

В группе испытуемых с максимальным уровнем социального интеллекта можно наблюдать другую тенденцию – корреляцию стратегии «уход» с показателем результативности выполнения заданий теста «Прогрессивные матрицы Дж. Равена» ($r = 0,341$). В этой группе испытуемых рост интеллектуальной результативности сопровождается тенденцией «ухода» от разрешения конфликтных ситуаций. Другими словами, в группе с максимальным уровнем социального интеллекта нарастание интеллектуальной результативности может приводить к снижению социального интеллекта.

Таким образом, полученные данные показывают, что характер связей между показателями социального и абстрактно-логического интеллекта может меняться в зависимости от уровня развития социального интеллекта (низкий, средний, высокий).

Далее были изучены связи между СИ и результативностью выполнения заданий пробного и итогового ЕГЭ. Оказалось, что в ситуации пробного ЕГЭ в группах испытуемых с минимальной и средней степенью выраженности СИ отсутствуют значимые корреляции между коммуникативными стратегиями и суммой баллов за пробный ЕГЭ.

В группе испытуемых с максимальной степенью выраженности социального интеллекта выявлены положительные корреляции между стратегией «сотрудничество» и индексом «социальный интеллект», с одной стороны, и суммой баллов за пробный ЕГЭ, с другой стороны ($r = 0,322$; $p = 0,001$ и $r = 0,211$; $p = 0,039$; $n = 96$).

Данные корреляции указывают на то, что в группе испытуемых с высоким социальным интеллектом возрастающее предпочтение сотрудничества в проблемных межличностных ситуациях связано с более высокой результативностью пробного ЕГЭ, а значит, и с более высокой академической успеваемостью. Подобная закономерность отсутствует в группах испытуемых с низким и средним СИ. Очевидно, что интеллектуальная индивидуальность представителей этих групп практически не вносит вклада в достижение результативности пробного ЕГЭ.

В ситуации итогового ЕГЭ корреляции наблюдаются также только в группе испытуемых с максимальной степенью выраженности социального интеллекта, но структура корреляций уже другая (табл. 9): на уровне тенденции она свидетельствует о том, что в этой группе менее выраженное предпочтение неконструктивных стратегий «борьба» и «тактика язвительного ответа» связано с тенденцией к получению более высоких баллов за итоговый ЕГЭ. Это означает, что в группе испытуемых с высоким социальным интеллектом его нарастание может сопровождаться более высокой результативностью выполнения заданий итогового ЕГЭ, а значит, и более высокой академической успеваемостью.

В ситуации итогового ЕГЭ корреляционные связи более слабые, чем в ситуации пробного ЕГЭ. Данный факт указывает на то, что вклад

интеллектуальных особенностей учащихся в ситуации итогового ЕГЭ становится минимальным.

Т а б л и ц а 9

Корреляции показателей теста «Оценка оптимального выбора в конфликтной ситуации» и результативности выполнения заданий итогового ЕГЭ по математике в группах испытуемых с минимальной, средней и максимальной степенью выраженности социального интеллекта

Показатели теста «Оценка оптимального выбора в конфликтной ситуации»	Сумма баллов итогового ЕГЭ по математике		
	Минимальная степень выраженности СИ, n = 88	Средняя степень выраженности СИ, n = 90	Максимальная степень выраженности СИ, n = 96
Сотрудничество	0,14	–0,06	0,04
	p = ,07	p = ,46	p = ,63
Компромисс	0,07	0,00	–0,00
	p = ,36	p = ,97	p = ,95
Борьба	–0,00	–0,08	–0,22
	p = ,95	p = ,28	p = ,00
Обращение к посреднику	0,16	–0,09	–0,13
	p = ,05	p = ,26	p = ,10
Тактика язвительного ответа	0,10	–0,14	–0,19
	p = ,21	p = ,08	p = ,01
Уход	0,01	0,15	0,14
	p = ,88	p = ,06	p = ,07
Уступка	–0,04	0,04	0,05
	p = ,64	p = ,63	p = ,49
Индекс «Социальный интеллект»	0,12	–0,07	0,03
	p = ,12	p = ,37	p = ,72

Примечание. Жирным шрифтом выделены статистически значимые корреляции.

Корреляционный анализ продемонстрировал наличие связей между показателями абстрактно-логического интеллекта, измеряемого с помощью теста «Прогрессивные матрицы Дж. Равена», и суммой баллов за итоговый ЕГЭ в группах испытуемых с минимальной и средней степенью выраженности СИ, но их отсутствие в группе испытуемых с максимальной степенью выраженности социального интеллекта (табл. 10). Следует уточнить, что аналогичная процедура корреляционного анализа не была применена для ситуации пробного ЕГЭ, поскольку в группах оказалось малое количество испытуемых, которые помнили полученную ими сумму баллов за этот экзамен.

Как видно из табл. 11, в группах испытуемых с минимальной и средней степенью выраженности социального интеллекта увеличение интеллектуальной результативности сопровождается более высокими баллами за итоговый ЕГЭ. Кроме того, в группе испытуемых со средней степенью выраженности социального интеллекта наблюдается

сильная положительная связь интеллектуальной продуктивности с суммой баллов за итоговый ЕГЭ.

Т а б л и ц а 10

Корреляции показателей теста «Оценка оптимального выбора в конфликтной ситуации» и результативности выполнения заданий итогового ЕГЭ по математике в группах испытуемых с минимальной, средней и максимальной степенью выраженности социального интеллекта

Показатели теста «Оценка оптимального выбора в конфликтной ситуации»	Сумма баллов итогового ЕГЭ по математике		
	Минимальная степень выраженности СИ, n = 88	Средняя степень выраженности СИ, n = 90	Максимальная степень выраженности СИ, n = 96
Сотрудничество	0,14	-0,06	0,04
	p = ,08	p = ,46	p = ,63
Компромисс	0,07	0,00	-0,00
	p = ,36	p = ,97	p = ,95
Борьба	-0,01	-0,08	-0,22
	p = ,95	p = ,28	p = ,00
Обращение к посреднику	0,16	-0,09	-0,13
	p = ,05	p = ,26	p = ,10
Тактика язвительного ответа	0,10	-0,14	-0,19
	p = ,21	p = ,08	p = ,01
Уход	0,01	0,15	0,14
	p = ,88	p = ,06	p = ,07
Уступка	-0,04	0,04	0,05
	p = ,64	p = ,63	p = ,49
Индекс «социальный интеллект»	0,12	-0,07	0,03
	p = ,15	p = ,37	p = ,72

Примечание. Жирным шрифтом выделены статистически значимые корреляции.

Т а б л и ц а 11

Корреляции показателей интеллектуальной результативности и продуктивности выполнения заданий теста «Прогрессивные матрицы Дж. Равена» и суммой баллов за выполненные задания итогового ЕГЭ по математике в группах испытуемых с минимальной, средней и максимальной степенью выраженности социального интеллекта

Показатели теста «Прогрессивные матрицы Дж. Равена»	Сумма баллов итогового ЕГЭ по математике		
	Минимальная степень выраженности СИ, n = 45	Средняя степень выраженности СИ, n = 33	Максимальная степень выраженности СИ, n = 27
Сумма баллов за правильно решенные задания	0,38	0,42	0,14
	p = ,01	p = ,01	p = ,47
Интеллектуальная продуктивность	0,08	0,65	0,12
	p = ,59	p = ,00	p = ,54

Примечание. Жирным шрифтом выделены статистически значимые корреляции.

Таким образом, связь между показателями абстрактно-логического интеллекта и результативностью итогового ЕГЭ наблюдается, но только в группах испытуемых с низким и средним социальным интеллектом. Причем, как видим, коэффициенты корреляции, вычисленные для этих групп, по величине больше тех коэффициентов, которые были вычислены для общей выборки (см. табл. 4).

Далее были изучены связи между соотношением социального и абстрактно-логического интеллектов, с одной стороны, и результативностью ЕГЭ, с другой стороны. Для этого было вычислено отношение, в числителе которого находился индекс «социальный интеллект», а в знаменателе – какой-либо из показателей абстрактно-логического интеллекта.

Например, было определено соотношение индекса «социальный интеллект» и результативности выполнения заданий теста «Прогрессивные матрицы Дж. Равена», а также соотношение индекса «социальный интеллект» и продуктивности выполнения заданий теста «Прогрессивные матрицы Дж. Равена».

Результаты корреляционного анализа показали наличие значимых отрицательных корреляций этих соотношений с суммой баллов за итоговый ЕГЭ, полученной испытуемыми, которые вошли в состав группы со средним СИ (табл. 11).

Т а б л и ц а 11

Корреляции соотношения индекса «Социальный интеллект» и результативности выполнения заданий теста «Прогрессивные матрицы Дж. Равена», соотношения индекса «Социальный интеллект» и продуктивности выполнения заданий теста «Прогрессивные матрицы Дж. Равена» и суммы баллов за выполненные задания итогового ЕГЭ по математике в группах испытуемых с минимальной, средней и максимальной степенью выраженности социального интеллекта

Показатели	Сумма баллов итогового ЕГЭ по математике		
	Минимальная степень выраженности СИ, n = 45	Средняя степень выраженности СИ, n = 33	Минимальная степень выраженности СИ, n = 27
Индекс «социальный интеллект» / сумма баллов за правильно решенные задания по тесту «Прогрессивные матрицы Дж. Равена»	–0,13	–0,50	–0,10
	p = ,38	p = ,00	p = ,61
Индекс «социальный интеллект» / продуктивность выполнения заданий теста «Прогрессивные матрицы Дж. Равена»	–0,02	–0,60	–0,06
	p = ,88	p = ,00	p = ,77

Примечание. Жирным шрифтом выделены статистически значимые корреляции.

Только в группе испытуемых со средним социальным интеллектом наблюдается следующая закономерность: чем в большей степени социальный интеллект преобладает над абстрактно-логическим, тем

менее результативными в ситуации итогового ЕГЭ оказываются испытуемые.

С другой стороны, это указывает на то, что повышение абстрактно-логического интеллекта в группе испытуемых со средней степенью выраженности СИ может приводить к более высокой экзаменационной результативности.

В целом выявленные корреляции, по нашему мнению, свидетельствуют в пользу того, что соотношение социального и абстрактно-логического интеллектов учащихся может рассматриваться в качестве важной характеристики их интеллектуального своеобразия и важного фактора результативности ЕГЭ.

Обобщая результаты проведенного исследования, можно сделать следующие **выводы**:

В группах испытуемых, отличающихся разным уровнем социального интеллекта, существуют связи между социальным и абстрактно-логическим интеллектом, а также между данными видами интеллекта и академической успеваемостью.

Характер указанных связей может меняться в зависимости от уровня развития социального интеллекта: например, у испытуемых с низким социальным интеллектом и у испытуемых со средним социальным интеллектом указанные связи имеют полярную природу и вносят разный вклад в достижение академической успеваемости.

Вклад социального и абстрактно-логического интеллектов в экзаменационную результативность может варьировать в зависимости от процедуры проведения экзамена (пробный или итоговый экзамен).

Закономерности, характерные для отдельных групп испытуемых, утрачиваются в общей исследовательской выборке.

Наличие или отсутствие взаимосвязи между социальным и абстрактно-логическим интеллектами может определяться спецификой выборки и условиями изучения этой взаимосвязи: например, ситуация пробного экзамена с более спокойной эмоциональной обстановкой и менее жесткими требованиями к экзаменуемым и ситуация итогового экзамена, сопровождающаяся высоким психоэмоциональным напряжением экзаменуемых, высокими требованиями к ним и ответственностью.

Выявленные закономерности могут объяснить существование в психологической литературе дискуссии о взаимосвязи социального и абстрактно-логического интеллектов.

Литература

1. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 111–131.
2. Анциферова Л.И. Системный подход в психологии личности // Принцип системности в психологических исследованиях. М., 1990. С. 61–78.

3. Бобнева М.И. Социальное развитие личности // Социальная психология личности. М., 1979. 344 с.
4. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. М. : Институт психологии РАН, 2004. С. 11–29.
5. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб. : Питер, 2002. 272 с.
6. Чеснокова О.Б. Возрастной подход к изучению социального интеллекта // Вопросы психологии. 2005. № 5. С. 33–44.
7. Kihlstrom J.F., Cantor N. Social Intelligence / ed. by R.J. Sternberg/ Handbook of intelligence, 2nd ed. Cambridge, U.K. : Cambridge University Press, 2000. P. 359–379.
8. Selman R.L. The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses. N.Y., 1980. 233 p.
9. Геранюшкина Г.П. Социальный интеллект студентов – менеджеров и его развитие в условиях формирующего эксперимента : дис. ... канд. психол. наук. Иркутск : Иркутская государственная экономическая академия, 2001. 194 с.
10. Allport G.W. Personality: A. Psychological Interpretation. N.Y. : Henry Holt&Co, 1937. P. 513–516.
11. Kosmiski C., John O.P. The implicit use of explicit conceptions of social intelligence // Personality and individual differences. 1993. № 15. P. 11–23.
12. Thorndike E.L. Intelligence and its use // Harper's Magazine. 1920. 140. P. 227–235.
13. Щербаков С.В. Диагностика социального интеллекта студентов // Актуальные вопросы физиологии, психофизиологии и психологии : сб. науч. статей Всерос. заочной науч.-практ. конф. Уфа : РИЦ Баш-ИФК, 2010. С. 122–126.
14. Щербаков С.В. Интегральный анализ основных подходов к исследованию социального интеллекта. Уфа : РИЦ БашГУ, 2010. 46 с.
15. Ford M.E., Tisak M.S. A further search for social intelligence // Journal of Educational Psychology. 1983. Vol. 75. P. 196–206.
16. Koichu B. Junior high school students' heuristic behaviors in mathematical problem solving // Unpublished Doctoral Dissertation. Haifa : Technion, 2003.
17. Суднева О.Ю., Каракулова О.В., Богомаз С.А. Социальный интеллект в структуре личностного потенциала первокурсников // Сибирский психологический журнал. 2013. № 48. С. 118–126.

THE ROLE OF INTELLECTUAL AND PERSONAL FACTORS IN ACHIEVING HIGH PERFORMANCE IN THE USE IN MATHEMATICS

Matsuta Valeria V., Bogomaz Sergey A., Sudneva Olesya Yu. Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation).

E-mail: matsuta-vv@mail.ru; bogomazsa@mail.ru; avendus@mail.ru

Keywords: abstract-logical intelligence, social intelligence, academic success, Unified state examination (USE) in mathematics.

Abstract

The results of the empirical study of the correlation between social intelligence and abstract-logical intelligence and their role in the achieving the academic success are presented.

The Evaluation of Choice in Conflict Situations Questionnaire by S.V. Shcherbakov, the Raven's Progressive Matrices test in the modification and the adaptation by B. Koychu, and the participants' scores in the pre-testing and the final Unified state examination in mathematics were used in the study.

The sample consisted of 1713 first- and second-year university students of the Tomsk State University.

It is shown that in individual groups of respondents there is a correlation between social intelligence and abstract-logical intelligence, as well as there is a correlation between these types of intelligence and the academic success. The type of these correlations may vary depending on the level of social intelligence.

Respondents with the high social intelligence have high abstract-logical intelligence and high academic success.

These correlations have a polar nature and make a different contribution to the academic success in the groups of respondents with low and average social intelligence.

High abstract-logical intelligence is associated with high social intelligence in the groups of respondents with low social intelligence.

High abstract-logical intelligence is associated with high academic success in the groups of respondents with low and average social intelligence.

High abstract-logical intelligence and high academic success are associated with low social intelligence in the groups of respondents with low social intelligence.

The prevalence of the social intelligence over the abstract-logical intelligence is associated with low academic success in the groups of respondents with average social intelligence.

Regularities which are common for individual groups of respondents are lost in the total study sample.

The presence or the absence of the correlation between social intelligence and abstract-logical intelligence can be defined by the specificity of the sample and conditions of the study of this correlation.

References

1. Eysenck G.Y. *Intellekt: novyy vzglyad* [Intelligence. The New Look]. *Voprosy psichologii*, 1995, no. 1, pp. 111-131.
2. Antsiferova L.I. *Sistemnyy podkhod v psikhologii lichnosti* [The system approach in psychology of personality]. In: Barabanshchikov V.A., Zavalishina D.N. *Printsip sistemnosti v psikhologicheskikh issledovaniyakh* [The system concept in psychological studies]. Moscow, Nauka Publ., 1990, pp. 61-78.
3. Bobneva M.I. *Sotsial'noe razvitie lichnosti* [Social development of personality]. In: Bobneva M.I., Shorokhova E.V. *Sotsial'naya psikhologiya lichnosti* [Social psychology of personality]. Moscow, Nauka Publ., 1979. 344 p.
4. Ushakov D.V. *Sotsial'nyy intellekt kak vid intellekta* [Social intelligence as a kind of intelligence]. In: Lyusin D.V., Ushakov D.V. *Sotsial'nyy intellekt: teoriya, izmerenie, issledovaniya* [Social intelligence: theory, measuring, research]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2004, pp. 11-29.
5. Kholodnaya M.A. *Psikhologiya intellekta: paradoksy issledovaniya* [Psychology of intelligence: paradoxes of research]. St. Petersburg, Piter Publ., 2002. 272 p.
6. Chesnokova O.B. *Vozrastnoy podkhod k issledovaniyu sotsial'nogo intellekta* [Age approach to the study of social intelligence]. *Voprosy psichologii*, 2005, no. 5, pp. 33-44.
7. Kihlstrom J.F., Cantor N. *Social Intelligence*. In: Sternberg R.J. (ed.) *Handbook of intelligence*. New York, Cambridge University Press, 2000, pp. 359-379.
8. Selman R.L. *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York, Academic Pr., 1980. 233 p.
9. Geranyushkina G.P. *Sotsial'nyy intellekt studentov-menedzherov i ego razvitie v usloviyakh formiruyushchego eksperimenta*. Diss. kand. psikh. nauk [Social intelligence of management students and its development in the course of a formative experiment. Psychol. Cand. Diss.]. Irkutsk, 2001. 194 p.
10. Allport G.W. *Personality: a psychological interpretation*. New York, Henry Holt&Co, 1938. 588 p.

11. Kosmitski C. The implicit use of explicit conceptions of social intelligence. *Personality and individual differences*, 1993, no. 15, pp. 11-23.
12. Thorndike E.L. Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 1920, January, pp. 227-235.
13. Shcherbakov S.V. Diagnostika sotsial'nogo intellekta studentov [Diagnosis of students' social intelligence]. In: Kayumova A.F. (ed.) *Aktual'nye voprosy fiziologii, psikhofiziologii i psikhologii*. Ufa, Bashkir Institute of Physical Culture Publ., 2010, pp. 122-126.
14. Shcherbakov S.V. *Integral'nyy analiz osnovnykh podkhodov k issledovaniyu sotsial'nogo intellekta* [Integrated analysis of main approaches to the study of social intelligence]. Ufa, Bashkir State University Publ., 2010. 46 p.
15. Ford M.E., Tisak M.S. A further search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 1983. Vol. 75, pp. 196-206.
16. Koichu B. *Junior high school students' heuristic behaviors in mathematical problem solving*. Doctoral Dissertation. Haifa, Technion, 2003. Unpublished.
17. Sudneva O.Yu., Karakulova O.V., Bogomaz S.A. Sotsial'nyi intellekt v strukture lichnostnogo potentsiala pervokursnikov [Social intelligence in the structure of personal potential of the first-year student]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2013, no. 48, pp. 118-126.

НАУЧНО-ПРИКЛАДНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Е.М. Дорожкин, Э.Ф. Зеер

Российский государственный профессионально-педагогический университет
(Екатеринбург, Россия)

*Исследование выполнено в рамках госзадания Министерства образования и науки
Российской Федерации 2014/393, НИР 1134.*

Аннотация. Анализируются теоретико-методологические основы профориентации в современном постиндустриальном обществе: принципы, подходы, концептуальные установки. В качестве тематического ядра рассматривается профессиональное самоопределение личности. Приводятся основные профессионально-педагогические научно-прикладные дисциплины. Обсуждается новая научно-образовательная отрасль – профориентология.

Ключевые слова: профориентация; методология профориентационной деятельности; профессиональное самоопределение; профориентология.

Введение в проблему

В настоящее время существенно изменяются задачи, содержание и методы сложившейся системы профессиональной ориентации. Ее цель – подготовка личности к выбору профессии в интересах экономики и государства – утратила свою актуальность. В постиндустриальном обществе акцент делается на *профессиональное самоопределение*, которое выступает основным механизмом профессионального развития человека. Профессиональное самоопределение осуществляется в форме проектирования индивидуальных профессионально-образовательных маршрутов на основе сформированных профессиональных компетенций. Актуальным становится формирование у учащихся профессиональной компетентности, готовности и способности к проектированию индивидуально ориентированных сценариев своей карьеры. При этом следует иметь в виду, что фактором выбора этого пути становятся интересы, склонности, способности личности, а не потребности экономики.

Сложившаяся в России система *профориентации* не соответствует потребностям постиндустриального общества, поскольку:

- сформированная в общеобразовательных учреждениях и обществе в целом установка на организацию профориентационной работы связана чаще всего с ориентацией и подготовкой выпускников к поступлению в высшие учебные заведения;

- сложилось общественное мнение о престижности (непрестижности) учреждений различного уровня профессионального образова-

ния, и, как следствие, сохраняется дисбаланс количества выпускников высшего, среднего и начального профессионального образования;

- недостаточным является уровень готовности педагогических кадров к организации профориентационной работы со школьниками и учащейся в профессиональной школе молодежью в условиях социально-профессиональной нестабильности;

- отсутствует единая информационная система профориентации в области;

- имеет место недооценка роли профориентационного партнерства с различными современными рынками: рынком технологий, рынком квалификаций, рынком родительских ожиданий и притязаний подростков и молодежи;

- отсутствует скоординированная система управления качеством организации профориентационной работы с учащейся молодежью.

Негативное влияние этих факторов усугубляется отсутствием системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов в области профориентации: профориентологов, профконсультантов, профдиагностов.

Методология профессионально-ориентационной деятельности

Профессиональная ориентация (фр. – установка) – комплекс социально-экономических и психолого-педагогических мероприятий, направленных на *содействие* личности в реализации себя с начала формирования профессионально-ориентированных интересов и склонностей до завершения профессиональной жизни. Этот длительный процесс сопровождают семья, образовательные организации, учреждения, предприятия, службы занятости, органы управления и государство. Основным же субъектом выступает профессионально самоопределяющаяся личность, которая в соответствии со своими индивидуально-психологическими характеристиками обеспечивает социально-экономические потребности общества и государства.

Профессиональную ориентацию следует рассматривать как проектирование и самопроектирование профессионального настоящего и будущего человека в течение жизни. Реализуется эта деятельность в определенной временной последовательности в логике профессионального становления: с начала формирования профессиональных интересов, склонностей до завершения трудовой деятельности. Ее структурными составляющими являются цели, мотивы, действия (компетенции) и результаты. Управление процессом предполагает сопровождение, рефлекссию, мониторинг, коррекцию, оценку и контроль.

Как любая системная и multifunctional деятельность профориентация имеет свою методологию. Уточним это положение. Традиционно понятие «методология» рассматривалось лишь как органи-

зация исследовательской деятельности. Однако в последние годы в отечественной педагогической науке развивается новый подход к определению методологии. При этом подчеркивается, что научная деятельность является лишь одним из специфических видов деятельности. По утверждению академика РАО А.М. Новикова, понятие «методология» распространяется и на практическую деятельность [1. С. 14]. Известный теоретик отечественной педагогики В.В. Краевский рассматривал методологию как способ, средство связи науки и практики [2. С. 24].

Основываясь на работах этих ученых методологов, можно методологию профориентации определить как систему принципов, подходов и способов организаций и построения теоретической и практической деятельности.

Целевая ориентация методологических принципов состоит в обозначении теоретико-прикладных первоначал проектирования и реализации субъектами профориентационной деятельности на всех стадиях профессионального становления личности. Назовем основные принципы.

Принцип соразвития личности, образования и профессии в профессионально-образовательном пространстве основывается на признании возможного и действительного, потенциального и реального. Из этого принципа следует признание социально-профессионального саморазвития личности, детерминация «созвездий возможностей», а также компенсаторное приспособление личности к изменяющимся системам образования и многомерной профессиональной деятельности.

Принцип взаимодействия индивидуального, личностного и профессионального развития. На индивидуальное развитие решающее влияние оказывают биологические факторы, на личностно-психические особенности – социально-экономические факторы и ведущая (профессиональная) деятельность. Ведущие личностные характеристики человека – мотивы, интеллект, эмоционально-волевая сфера, а также характеристика человека как индивида, наследственность, особенности организма, состояние здоровья, физическая и психическая энергетика – определяют профессиональные его достижения. Данный принцип концентрирует внимание педагогов и разработчиков процесса проектирования профориентации на взаимовлиянии индивидуального развития человека, личности и профессионального его становления.

Принцип социально-профессиональной мобильности означает возможности самоорганизации личности по построению альтернативных сценариев профессионального становления, профессионального самоопределения в изменяющемся мире профессий и проектирование своего профессионального будущего. Этот принцип предусматривает соотнесение своего профессионально-психологического потенциала с характеристиками профессий.

Принцип консолидации ресурсов бизнеса, предприятий, образовательных организаций, общественных институтов и государства в развитии профориентации. В контексте децентрализации этих организаций возрастает значение социального партнерства на основе государственно-общественных кластеров. В качестве координирующего органа уже выступают создаваемые в стране ресурсные центры профориентации и трудоустройства, а также многофункциональные центры прикладных квалификаций.

Существенной характеристикой методологии профориентации являются ее подходы – смыслообразующие положения организации деятельности. Основываясь на целевой ориентации профориентации (обеспечение оптимального взаимодействия личности с миром труда), мы отобрали следующие подходы: логико-эволюционный, системный, контекстно-компетентностный, проектный (проектно-ориентированный) и личностный.

Логико-эволюционный подход предполагает рассмотрение педагогических процессов и явлений в их развитии, становлении. В основе этого подхода лежит положение о том, что суть психического явления может быть понята лишь при изучении его происхождения. Следовательно, чтобы раскрыть сущность личностно-развивающего образования, нужно рассмотреть становление моделей развивающего образования в контексте социально-экономической ситуации.

Системный подход заключается в изучении процесса как целостного объекта, состоящего из взаимосвязанных элементов. Основной акцент делается на выявлении многообразных связей и отношений, включая взаимоотношения с внешней средой. Характеристики профориентации как целостной системы определяются не столько суммированием свойств ее отдельных элементов, сколько свойствами ее структуры и системообразующими связями и отношениями.

Контекстно-компетентностный подход ориентирует образование не только на освоение знаний, но и на формирование проектной культуры, которая подразумевает использование продуктивных технологий подготовки специалистов: рефлексивного обучения, обучения методом кейсов, проектного обучения, метода направляющих текстов и др., максимально моделирующих реальную профессиональную деятельность. Построение профессионального образования в логике контекстно-компетентностного подхода ориентировано на освоение нестандартных форм и моделей реальной профессиональной деятельности.

Проектный подход предусматривает реализацию профориентации отдельным человеком, организациями, предприятиями и общественными учреждениями. Проектный подход можно рассматривать как совокупность индивидуальных и коллективных проектов. Каждый проект от возникновения идеи до полного его завершения проходит

этапы проектирования, выполнения программы, оценки реализованного проекта и определения его коррекции и выдвижения нового проекта.

Личностный подход предполагает признание главной движущей силой профессионального развития саму личность, ее потребность в самоактуализации своего личностно-профессионального потенциала. Ориентация на личность означает, что содержание образования, организационные формы, технологии обучения подчинены удовлетворению потребности обучаемого быть личностью.

Профессиональное самоопределение человека

В современных условиях постиндустриального общества традиционное понимание профессиональной ориентации как деятельности по оказанию помощи населению в выборе, подборе или перемене профессии с учетом индивидуальных интересов личности и потребности рынка труда утратило свое значение. Более актуальным стало *профессиональное самоопределение* человека в течение жизни.

Уточнение своего места в мире профессий, выборе конкретной специальности, осмысление социально-профессиональной роли, отношения к профессиональному труду, коллективу и самому себе становятся важными компонентами жизни молодежи. Иногда возникает отчуждение от профессии, человек начинает ею тяготиться, испытывает неудовлетворенность своим профессиональным положением. Нередки случаи вынужденной смены профессии (специальности), места работы.

Можно констатировать, что перед личностью постоянно возникают проблемы, требующие от нее определения своего отношения к профессиям, иногда анализа и рефлексии собственных профессиональных достижений, принятия решения о выборе профессии или ее смене, уточнения и коррекции карьеры, решения других профессионально обусловленных вопросов. Весь этот комплекс проблем определяет логику профессионального становления личности. В зависимости от изменения социально-экономических условий профессионального развития, смены ведущей деятельности выделяют стадии становления, которые соотносятся с возрастными особенностями человека. Каждой *стадии становления* присущи особенности профессионального самоопределения и форм профессиональной ориентации.

Началом данного процесса является зарождение профессионально-ориентированных интересов и склонностей у детей под влиянием родственников, учителей, сюжетно-ролевых игр и учебных предметов (0–12 лет). Это стадия *аморфной оптиции*.

Следующая стадия становления начинается с поступления в профессиональное учебное заведение (профессиональное училище, техникум, вуз). Социальная ситуация характеризуется новой социальной ролью личности (учащийся, студент), новыми взаимоотношениями в

коллективе, большей социальной независимостью, политическим и гражданским совершеннолетием. Ведущая деятельность – профессионально-познавательная, ориентированная на получение конкретной профессии. Длительность стадии *профессиональной подготовки* зависит от типа учебного заведения, а в случае поступления на работу сразу после окончания школы ее продолжительность может быть значительно сокращена (до одного-двух месяцев).

После окончания учебного заведения наступает стадия *профессиональной адаптации*. Социальная ситуация коренным образом меняется: новая система отношений в разновозрастном производственном коллективе, иная социальная роль, новые социально-экономические условия и профессиональные отношения. Ведущей деятельностью становится профессиональная. Однако уровень ее выполнения, как правило, носит нормативно-репродуктивный характер.

По мере освоения профессии личность все больше погружается в профессиональную среду. Реализация деятельности осуществляется относительно устойчивыми и оптимальными для работника способами. Стабилизация профессиональной деятельности приводит к формированию новой системы отношений личности к окружающей действительности и к самой себе. Эти изменения ведут к образованию новой социальной ситуации, а сама профессиональная деятельность характеризуется индивидуальными личностно-сообразными технологиями выполнения. Наступает стадия *первичной профессионализации* и становления специалиста.

Дальнейшее повышение квалификации, индивидуализация технологий выполнения деятельности, выработка собственной профессиональной позиции, высокое качество и производительность труда приводят к переходу личности на *второй уровень профессионализации*, на котором происходит становление профессионала.

На этой стадии профессиональная активность постепенно стабилизируется, уровень ее проявления индивидуализируется и зависит от психологических особенностей личности. Но в целом каждому работнику присущ свой устойчивый и оптимальный уровень профессиональной активности.

И лишь часть работников, обладающих творческими потенциями, развитой потребностью в самоосуществлении и самореализации, переходит на следующую стадию – стадию *акме профессионализма* и становления суперпрофессионала, или эксперта.

Мы рассмотрели логику профессионального становления в рамках одной профессии, однако, по данным Министерства труда Российской Федерации, до 50% работников меняют в течение трудовой жизни профиль своих профессий, т.е. последовательность стадий нарушается. В условиях безработицы человек вынужден повторять отдельные стадии вследствие вновь возникающих проблем профессионального само-

определения, профессиональной переподготовки, адаптации к новой профессии и новому профессиональному сообществу.

Это порождает огромное количество альтернативных траекторий профессионального развития, которые одних приводят к самореализации в профессиональной деятельности, других – к постепенному угасанию профессиональных функций, третьих – к саморазрушению личности.

Научно-прикладные дисциплины профориентации

Научно-методическое обеспечение продуктивности профориентации осуществляется комплексом личностно- и профессионально-ориентированных дисциплин (профессиология, профориентология, профконсультирование). Единство этих дисциплин обусловлено общим объектом. Различия лежат в плоскости предмета изучения закономерностей взаимодействия человека с профессией.

Предметом *профессиологии* является психологическая характеристика профессиональной деятельности человека: классификация профессий, профессиография, проектирование стандартов профессий, подготовка педагогов профессионального обучения и др.

Предметом *профориентологии* выступает профессиональное становление человека, периодизация и индивидуальные маршруты профессионального развития, кризисы, деструктивные изменения, стратегии и тактики профессионального развития.

Предмет *профконсультирования* – психологическая помощь человеку, испытывающему трудности в профессиональном самоопределении, в профессиональной жизни и межличностных отношениях в трудовых группах и коллективах.

Базовыми науками этих прикладных дисциплин являются психология труда и возрастная психология.

Психология труда – область психологии, изучающая закономерности формирования и проявления психической деятельности человека (процессы и состояния, особенности личности) в процессе его труда.

Возрастная психология – отрасль психологии, изучающая закономерности этапов психического развития и формирования личности на протяжении онтогенеза человека – от рождения до старости [3. С. 7–9].

Тематическим ядром, смыслообразующим фактором рассмотренных дисциплин является *профессия*, объектом исследования – взаимодействие человека с профессией, предмет каждой дисциплины отличается, что и становится основанием их дифференциации. В таблице приведены отличительные признаки научно-прикладных дисциплин профессиональной ориентации.

Научно-прикладные дисциплины профориентации

Отрасль	Предмет изучения	Область практической деятельности
Профессиология	Феноменология профессий: характеристика, классификация, профессиональное развитие человека как субъекта труда	Профессиография, проектирование стандартов профессии, психодиагностика профессиональной деятельности, подготовка педагогов профессионального обучения
Профориентология	Психология профессионального становления человека. Гармонизация отношений человека с профессией. Становление профессиональной идентичности	Психодиагностика профессионального развития (профпригодности); актуализация профессионально-психологического потенциала субъекта труда, психологическое сопровождение профессионального становления, психотехнологии преодоления психологических барьеров развития, коррекция профессионального становления
Профконсультирование	Индивидуально-ориентированная психологическая помощь субъекту профессиональной деятельности в проблемных ситуациях	Содействие профессиональному развитию, нахождение новых (альтернативных) вариантов профессиональной жизни, снятие психической напряженности
Психология труда	Психологические закономерности и особенности трудовой деятельности	Трудовая деятельность: ее психофизиологические и исполнительские характеристики
Возрастная психология	Психологические закономерности развития личности в онтогенезе	Психическое развитие личности в онтогенезе

Профориентология – новая профессионально-образовательная дисциплина

Дорожной картой Агентства стратегических инициатив (АСИ) «Создание национальной системы компетенций и квалификаций» (НСКК) предусмотрено введение ставки психолога-профконсультанта по профессиональному ориентированию в 80% школ к 2016 г. (Подпроект 1 «Профессиональное ориентирование и развитие школьников и молодежи»).

К сожалению, о подготовке специалистов по профориентации для системы начального и среднего профессионального образования в этом проекте ничего не сказано. Однако чтобы обеспечить подготовку востребованных экономикой специалистов в профессиональной школе, нужно не только осуществить набор учащихся, но и создать условия становления полноценного человека труда. Формирование контингента учащихся и сопровождение их профессионального развития есть прерогатива новой научно-прикладной дисциплины – профориентологии.

Профориентология – научная дисциплина, находящаяся на стыке философии, психологии и педагогики, изучающая факты, механизмы и

закономерности профессионального становления личности. Основными разделами профориентологии как интегративной учебной дисциплины являются методология профессионализации, профессиональное самоопределение, дифференцированное профессиографирование и профессиональная ориентация.

В учебные планы педвузов профориентология введена сравнительно недавно. Первые учебные пособия появились в 2005 г. [4].

Дисциплина «Основы профориентологии» ориентирована на подготовку педагогов, психологов и специалистов служб занятости, ресурсных центров профориентации и трудоустройства.

Цель профориентологии – оказание субъектам профессионального становления психологической и педагогической помощи при выборе профессии, в процессе карьерного роста, а также актуализация профессионально-психологического потенциала личности.

Задачи профориентологии:

1. Формирование профессиоведческой компетентности: ознакомление с миром профессий, классификацией и социально-психологической характеристикой профессий, типовыми сценариями профессиональной биографии.

2. Развитие профессиоведческих компетенций: коммуникативных и презентационных навыков, умений по трудоустройству и самомаркетингу, способностей в области проектирования своего карьерного роста и др.

3. Обеспечение психологически компетентного сопровождения профессиональной жизни человека с начала профессиональной дифференциации интересов и склонностей до завершения профессиональной биографии.

Подготовку специалистов по профориентологии целесообразно осуществлять по магистерской образовательной программе. На основе высшего образования (специалитета и бакалавриата) любого профиля с присвоением квалификации «профориентолог» – педагог профессионального обучения; отрасль – профориентация (профориентология).

Профориентолог объединяет деятельность профориентатора и профконсультанта и осуществляет следующие виды трудовой деятельности:

- организация профориентационной работы в общеобразовательной и профессиональной школе;
- проведение профконсультационной работы: профдиагностика, психологическое сопровождение;
- проектирование учебно-образовательных профессиограмм;
- научно-методическое обеспечение непрерывной программы формирования у обучающихся профориентологической компетентности;
- обеспечение адаптации обучающихся и их трудоустройство.

Основные трудовые функции профконсультанта и профориентолога:

- профессиональное просвещение субъектов профориентации;
- профилактика возможных отклонений, неудач профессионального самоопределения;
- профконсультирование субъектов профориентации: обучающихся, педагогов, родителей, работников служб занятости и др.;
- коррекционно-развивающая работа с обучающимися, выпускниками, нетрудоустроенной молодежью, незанятым населением;
- профессиональная диагностика обучающихся;
- научно-методическое обеспечение профориентационной работы;
- психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления обучающихся и экспертиза качества профориентации образовательных организаций.

Дополнительные трудовые функции:

1. Работа в службах социальной поддержки и центрах занятости населения.
2. Работа в отделах развития персонала организаций и предприятий.
3. Работа в ресурсных центрах развития профессионального образования и трудоустройства.
4. Работа в центрах профориентации.
5. Работа в качестве эксперта в системе ювенальной юстиции.

Таким образом, целевой ориентацией профориентологии в современных условиях становится содействие обучающимся в нахождении своего места в мире труда, оказание помощи в преодолении трудностей профессионального самоопределения, построения альтернативных сценариев реализации себя не только «здесь и теперь», но и в будущем.

Личностно-ориентированное и профессиональное самоопределение

Основная функция содействия профессиональному самоопределению принадлежит самой личности. А для этого она должна стать субъектом профессионального самоопределения и обладать необходимыми компетенциями:

- знать потребности региона в кадрах и возможности профессионального образования;
- иметь представление об основных группах профессий и технологиях их выполнения;
- уметь осуществлять осознанный и ответственный выбор маршрута своего образовательного и профессионального становления;
- владеть способами противостояния внешним манипулятивным воздействиям средств массовой информации, пропаганды профессиональной школы и коммерческих организаций;

– проявлять готовность к профессиональному самоопределению на основе учета своих образовательных возможностей и индивидуально-психологических особенностей;

– быть готовым к социально-экономической неопределенности своего профессионального будущего.

Формирование этих профориентологических компетенций необходимо осуществлять уже в общеобразовательной школе, при изучении образовательной области «Технология», осуществлении предпрофильной подготовки и профильного обучения и, конечно, в профессиональной школе.

Содействие полноценному становлению учащейся молодежи обуславливает необходимость кардинальной модернизации системы трудового воспитания в школе, переструктурирования профессионального образования, создания современной системы профориентации.

Важным условием решения этих проблем является кадровое обеспечение непрерывного профессионального самоопределения обучающихся.

Преодоление асимметричного профессионального будущего возможно путем развития психологической компетентности, разработки альтернативных сценариев профессиональной жизни, повышения профессиональной активности, создания оптимистической профессиональной перспективы, усиления «авторства» своей профессиональной жизни, определения новых смыслов профессиональной деятельности, согласования амбивалентных установок и отношений, постоянного повышения своего профессионального образования, снижения уровня притязаний, предвидения возможных трудностей и потерь.

Литература

1. Новиков А.М. Методология образования. М. : Эгвес, 2002. 320 с.
2. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. Самара : Изд-во Самарского государственного педагогического института, 1994. 164 с.
3. Психология профессионального консультирования / Э.Ф. Зеер и др. ; под ред. Э.Ф. Зеера. Екатеринбург, 2009. 246 с.
4. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Основы профориентологии. М. : Высшая школа, 2005. 159 с.

APPLIED SCIENTIFIC FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL ORIENTATION: THEORY AND PRACTICE

Dorozhkin Evgeny M., Zeer Evald F. Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg, Russian Federation).

E-mail: evgeniy.dorozhkin@rsvpu.ru; kafedrappr@mail.ru

Keywords: career guidance; methodology of professional orientation activity; professional self-determination; professional development; professional orientology.

Abstract

This article analyzes the theoretical and methodological foundations of professional orientation in the modern post-industrial society: principles, approaches, conceptual attitudes. The principles include the principle of co-development of personality, education and professions, the interaction principle of individual, personal and professional development, the principle of social and occupational mobility, the principle of consolidation of business resources, enterprises and educational institutions. The essential characteristics of the methodology are the logic-evolutionary system, context-competence, project and personal approaches.

Conceptual attitudes are fulfilled in the following areas:

- The development of a unified professional orientation system;
- Development of information environment;
- Training, retraining and advanced training of specialists in the field of career guidance.

Depending on the changes in socio-economic conditions of professional development and on the change of leading activity the following professional stages of human evolution are distinguished: optation, training, social and professional adaptation, professionalization and akmeprofessionalizma. The professional self-determination of the individual is considered to be a thematic core.

Professional formation is accompanied by alternative development paths.

The article discusses the main professional oriented applied scientific disciplines: professiology, profession concealing, profession orientology which provide design and implementation of professional orientation.

The new research and education sector is proved – profession orientology, its purpose and objectives are stated. The need for training of specialists in this area is emphasized within the scope of master educational program on the basis of higher education (Specialist's and Bachelor's degree) of any profile awarded as a specialist of profession orientation. The types and functions of this work are presented. They include: instruction and preliminary career counseling; prevention of possible deviations, failures of professional self-determination; career concealing of students, teachers, parents, members of employment services; correction and developing work with students, graduates, unemployed youth, unemployed citizens; professional diagnostics of students; scientific and methodological support of career guidance; psychological and educational support of professional development of students and the quality examination of professional oriented activities in educational organizations.

In conclusion the importance of personality in the socio-professional self-determination and the purpose of developing professional oriented competence are emphasized.

References

1. Novikov A.M. *Metodologiya obrazovaniya* [Methodology of education]. Moscow, Egves Publ., 2002. 320 p.
2. Kraevskiy V.V. *Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya* [Methodology of pedagogical research]. Samara, State Pedagogical Institute Publ., 1994. 164 p.
3. Zeer E.F., Lopes E.G., Pavlova A.M., et al. *Psikhologiya professional'nogo konsul'tirovaniya* [Psychology of professional counseling]. Yekaterinburg, Russian State Professional Pedagogical University Publ., 2009. 246 p.
4. Zeer E.F., Pavlova A.M., Sadovnikova N.O. *Osnovy proforientologii* [Basics of proforientology]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 2005. 159 p.

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

УДК 616

ЗНАЧИМЫЕ ДЛЯ ЛЕЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ БОЛЬНЫХ ХРОНИЧЕСКИМ ТУБЕРКУЛЕЗОМ ЛЕГКИХ

Е.В. Сухова

Самарский государственный экономический университет (Самара, Россия)

Аннотация. Хронический фиброзно-кавернозный туберкулез легких является актуальной проблемой здравоохранения. Больные туберкулезом испытывают «клеймо туберкулеза», расценивают свою болезнь как социальное страдание и хотят отомстить за него. Они являются источником инфекции и заражают окружающих, в том числе детей. Нами были обследованы больные хроническими формами туберкулеза легких с помощью специально разработанных анкет и тестов СМЛ. Выявлены: отсутствие физической и эмоциональной поддержки со стороны семьи и друзей, чувство физической уязвимости, зависимое поведение, склонность к подчинению авторитетам, обостренная потребность в поощрении.

Ключевые слова: фиброзно-кавернозный туберкулез легких; социальные характеристики больных хроническим туберкулезом легких; отношение к лечению больных фиброзно-кавернозным туберкулезом легких; психологические характеристики больных фиброзно-кавернозным туберкулезом легких; использование психосоциальных характеристик больных хроническим туберкулезом легких в лечебном процессе.

Туберкулез – это инфекционное заболевание, вызываемое микобактерией туберкулеза (палочка Коха). Болезнь передается разными путями, туберкулез легких, например, воздушно-капельным. Больной человек выделяет заразное начало при кашле, чихании, разговоре. При туберкулезе заражение еще не означает заболевания. В крупных городах люди заражаются в транспорте, но их нельзя считать больными. Период заражения может продолжаться довольно долго, но для клинического развития заболевания необходимы факторы риска: низкий материальный уровень, алкоголизм, наркомания, вирусный гепатит, заражение ВИЧ-инфекцией. Заболевание является общим для всего организма, но определенные органы поражаются в большей степени. Болезнь не начинается остро, по течению различают *впервые диагностированные* и *хронические* формы. Наибольший шанс излечения у впервые выявленных больных, лечение занимает в среднем год – полтора. После излечения нельзя возвращаться к некоторым профессиям,

например педагога, воспитателя, парикмахера, т.е. тем, где имеет место контакт с людьми.

Хроническое течение заболевания вовсе не означает, что процесс неактивен. Воспаление легочной ткани, распад легкого, появление очагов обсеменения на отдаленных участках легкого свидетельствуют об активности процесса и необходимости стационарного лечения. Сложность лечения заключается в том, что оно требует применения одновременно нескольких лекарственных препаратов в течение длительного времени – нескольких месяцев. Противотуберкулезные препараты имеют много побочных эффектов и тяжело переносятся больными. Зачастую пациенты устают от многомесячного лечения, пребывания в больнице и самовольно уменьшают дозу препарата или делают перерыв в лечении. В этом случае у микобактерий туберкулеза развивается лекарственная устойчивость к данному препарату, дальнейшее его применение является бесполезным.

Выявить лекарственную устойчивость можно с помощью специальных анализов, которые занимают до трех месяцев, и тогда одни лекарственные препараты заменяют на другие, резервные, у которых, к сожалению, побочных эффектов больше и курс лечения более длительный. Следует знать о том, что если больной с лекарственно-устойчивыми штаммами микобактерий заражает окружающих, то он передает не только болезнь, но и устойчивость к лечению. Больные с хроническим течением туберкулеза, как правило, несут постоянную угрозу заражения окружающих, они получают инвалидность по этому заболеванию и обычно один раз в год проходят курс лечения в стационаре.

Для сохранения здоровья окружающих больной туберкулезом легких должен дисциплинированно лечиться, выполнять все лечебные назначения, принимать препараты в определенное время в назначенной дозе и соблюдать правила личной гигиены: сплевывать мокроту с разным началом в специальную плевательницу, не грызть семечки, кипятить в растворе хлорамина белье, свою (отдельную) посуду и плевательницу, проживать, по возможности, в отдельной комнате, регулярно делать в ней уборку с хлорсодержащими веществами и т.д. Не все больные туберкулезом легких соблюдают требования гигиены и тем самым подвергают опасности заражения окружающих.

Кроме того, больные туберкулезом имеют низкий социальный статус, не работают, зачастую не имеют средств к существованию [1–4]. Получение пенсии по инвалидности является иногда единственным ресурсом. Чтобы сохранить процесс активным и получать пенсию, некоторые больные умышленно не принимают лекарственные препараты [3, 5] и становятся опасными для окружающих, особенно детей и лиц пожилого возраста, наиболее уязвимых к этой инфекции.

В 2012 г. в Российской Федерации зарегистрировано 96 740 случаев туберкулеза, показатель заболеваемости в среднем по стране со-

ставил 67,7 на 100 тыс. населения. Наиболее высокие его значения зарегистрированы на территории Дальневосточного (122,1 на 100 тыс. населения), Сибирского (109,7) и Уральского (86,4) федеральных округов. Превышение среднего по стране показателя заболеваемости туберкулезом (от 80 до 206 случаев на 100 тыс. населения) зарегистрировано во всех субъектах Дальневосточного и Сибирского федеральных округов [6]. Снижения заболеваемости туберкулезом детей и подростков в последние годы не происходит. Так, показатель заболеваемости детей в возрасте до 14 лет в 2012 г. в среднем по стране составил 16,7 случая на 100 тыс. детей возрастной группы. Среди детей до 14 лет наиболее высокий показатель зарегистрирован в возрастной группе от 3 до 6 лет – 20,3 на 100 тыс. детей. По-прежнему регистрируется на высоком уровне показатель заболеваемости подростков. В 2012 г. он составил 31,3 на 100 тыс. данного контингента [6, 7].

Как известно, дети страдают первичным туберкулезом, он развивается в результате заражения, т.е. контакта с источником инфекции. Больные, не соблюдающие правил личной гигиены и не получающие полноценного лечения, как раз и являются источником инфекции.

Предупреждение заражения туберкулезом детей и подростков является одной из важнейших задач здравоохранения и государства [7].

Описанная ситуация свидетельствует о недостатках в работе по предупреждению распространения туберкулеза в субъектах Российской Федерации, в том числе о неполном и несвоевременном выявлении источников инфекции, недостаточной эффективности мероприятий в очагах туберкулезной инфекции [6].

Таким образом, туберкулез является не только медицинской, но и социальной проблемой, больные заражают окружающих, в том числе детей, не соблюдают правил гигиены, самовольно прекращают лечение.

Лечение в течение нескольких месяцев в условиях стационара подразумевает не только прием лекарственных препаратов, но и сложное взаимодействие врача и больного.

В условиях крупного стационара больных с впервые выявленным туберкулезом легких размещают отдельно от хронических для предупреждения подзаражения. В условиях небольшой больницы больных с впервые выявленным процессом размещают в отдельных от хроников палатах.

Лечащему врачу приходится работать с теми и другими.

Полезно учитывать, помимо клинических, также психологические и социальные характеристики больных, поскольку заболевание протекает длительно.

Цель проведенного исследования – изучение психосоциальных характеристик больных хроническим фиброзно-кавернозным туберкулезом легких, значимых для лечебного процесса.

Объект и методы исследования. Обследована группа больных фиброзно-кавернозным туберкулезом легких, проходивших курс ста-

ционарного лечения в ГУЗ ММУ «Самарская городская туберкулезная больница» № 5 ($n = 253$; 152 мужчины в возрасте $45,7 \pm 3,8$ года и 101 женщина в возрасте $44,0 \pm 3,9$ года; средняя длительность заболевания $7,5 \pm 1,8$ года).

Отбор пациентов произведен методом сплошной выборки. Клинические методы обследования – обычные для подтверждения диагноза туберкулеза легких.

При изучении личностных характеристик был использован стандартизованный многофакторный метод исследования личности (СМИЛ) [8].

Интерпретация профиля проводилась по 10 основным шкалам и 3 дополнительным. При изложении результатов исследования использовалось кодирование профиля по Уэлшу.

В контрольную группу вошли 98 практически здоровых мужчин в возрасте $39,6 \pm 2,6$ и 142 женщины в возрасте $39,7 \pm 2,9$, их социальный статус был аналогичен таковому больных (родственники больных, их мужья, жены и навещавшие их люди). Все респонденты дали согласие на проведение психологических тестов.

Для анализа социальных характеристик была разработана специальная анкета «Социальные характеристики больных туберкулезом легких» (рационализаторское предложение № 216 Самарского государственного медицинского университета). Туберкулез легких – не просто инфекционное заболевание, но сложное социальное явление.

В анкете отражены параметры, которые характеризуют отношение членов общества к больным и самих больных-хроников к членам общества.

Это важная часть исследования, поскольку больные данной категории являются бактериовыделителями и представляют реальную угрозу заражения окружающих.

Для изучения отношения к лечению была разработана еще одна анкета (рационализаторское предложение № 510 Самарского военно-медицинского института).

Методики анкетирования, в которых испытуемый отвечает на вопросы самостоятельно, более полно отражают изучаемые показатели, чем те, в которых результаты получены с помощью интервьюера.

Анкета «Отношение к лечению больных туберкулезом» состоит из утверждений, на которые больной человек отвечает утвердительно или отрицательно.

Утвердительные или отрицательные ответы пациентов суммировались и обрабатывались общепринятыми статистическими методиками; 30% пациентов через месяц прошли повторное анкетирование. Расхождений результатов не было.

Каждый анкетированный письменно подтверждал свое согласие участвовать в исследовании. Его ставили в известность о том, что об-

следование анонимное, его фамилия нигде не будет фигурировать, ответы анализируются в обобщенном виде.

Полученные результаты. После изучения историй болезней были проанализированы значимые клинические, рентгенологические, лабораторные характеристики больных. Они соответствовали таковым фиброзно-кавернозного туберкулеза легких. 87,9 % обследованных были бактериовыделителями, у 36,4% из них обнаружена множественная лекарственная устойчивость.

Т а б л и ц а 1

**Социальные характеристики больных
фиброзно-кавернозным туберкулезом легких**

Показатель	Процент мужчин	Процент женщин
Средне специальное образование	56,8	60,7
Среднее образование	35,5	31,2
Высшее образование	4,5	5,3
Начальное образование	3,2	2,8
Курение более 10 лет	97,8	46,7
Злоупотребление алкоголем	52,3	12,5
Проживает один	27,4	19,2
Проживает с другими родственниками	33,9	26,8
Имеет полную семью	30,6	41,2
Имеет неполную семью	8,1	12,8
Вдовец (вдова)	11,6	9,4
Не имеет постоянного места жительства	5,7	2,1
Имеет комнату в коммунальной квартире	17,7	34,2
Имеет частный дом без удобств	28,2	16,3
Имеет отдельную квартиру с удобствами	48,4	47,4
Не имеет средств к существованию	54,8	43,2
Доход ниже прожиточного минимума	40,3	52,7
Доход равен прожиточному минимуму и больше	4,9	4,1
Неквалифицированный труд	9,7	6,4
Квалифицированный тяжелый труд	56,5	32,1
Труд, связанный с повышенным нервно-психическим напряжением	22,6	44,7
Квалифицированный легкий труд	11,2	16,8
Заболевание началось и протекало в местах лишения свободы (МЛС)	64,3	40,6
Отсутствие эмоциональной поддержки от член- ов семьи, близких и друзей	62,5	58,3
Отсутствие материальной поддержки от член- ов семьи, близких и друзей	62,4	42,1
Вынужденная изоляция от общества	48,6	60,8
Разрыв с близкими из-за болезни	80,3	80,7
Испытывает на себе, что больные туберкулезом – изгои общества	76,4	45,2
Неопределенность будущего из-за болезни	20,6	40,7
Страх остаться в одиночестве из-за болезни	36,4	49,2
«Клеймо туберкулеза» существует в обществе	87,9	76,4

Окончание табл. 1

Показатель	Процент мужчин	Процент женщин
Испытал на себе «клеймо туберкулеза»	95,2	87,4
Родные и близкие больного испытали «клеймо туберкулеза»	75,2	81,2
Туберкулез – не столько инфекционная болезнь, сколько социальное страдание	87,2	76,9
Желание «отомстить» обществу за свои страдания в связи с болезнью	76,2	44,7
Родные отвернутся от меня из-за болезни	32,4	46,3
Я не нужен обществу	65,8	73,2
Стремление скрыть от окружающих, что болен туберкулезом	42,6	64,3
Обращение к религии	76,8	64,7

Как видно из табл. 1, большинство больных хроническим туберкулезом легких имеют среднее или средне специальное образование, злоупотребляют алкоголем, курят более 10 лет, не имеют средств к существованию либо их доход ниже прожиточного минимума; ранее занимались тяжелым трудом, не получают материальной и эмоциональной поддержки, чувствуют себя изолированными от общества, изгоями, контакты с близкими разорваны, они сами и члены их семей испытали «клеймо туберкулеза», считают свое заболевание социальным страданием и хотят отомстить другим членам общества.

Больные хроническим фиброзно-кавернозным туберкулезом легких не верят в возможность излечения, устали от длительного лечения, пребывание в больнице их угнетает (табл. 2).

Таблица 2

Отношение к болезни больных фиброзно-кавернозным туберкулезом легких

Показатель	Процент мужчин	Процент женщин
Уверенность в неизлечимости болезни	67,4	53,6
У лекарств слишком много побочных эффектов	59,1	63,5
Мне назначили слишком много лекарств	43,2	57,9
Мне не хватит терпения довести до конца лечение	43,7	64,2
Я боюсь рано умереть	42,8	58,7
Длительное нахождение в больнице угнетает меня	76,8	93,4
Я сожалею о том, что нет более эффективных препаратов и методов лечения	92,7	98,5
Ощущение физической слабости	52,4	20,6
Я не могу физически защитить себя	20,4	12,3
Чувство усталости от болезни, длительного лечения	48,4	60,4
Пропуск приема препарата	52,3	34,2
Пропуск посещения врача	48,2	24,5
Пропуск процедур	62,1	24,3
Самостоятельное изменение дозировки препарата	12,3	9,5
Самостоятельное прекращение приема препарата	76,3	56,8

Окончание табл. 2

Показатель	Процент мужчин	Процент женщин
Прием препарата по рекомендации другого пациента	14,3	43,6
Боли от диагностических или лечебных процедур	24,1	46,3
Страх ожидания болезненных процедур	57,2	76,3
Болезненные ощущения от инъекций	23,1	46,2
Появление побочных эффектов препаратов в процессе лечения	33,7	63,5
Наличие финансовых затруднений из-за лечения	65,2	71,9
Невозможность приобретения препаратов	66,2	58,2
Невозможность приобретения продуктов	76,8	52,7
Точность выполнения правил личной гигиены	28,4	63,2

Они сожалеют о том, что нет более эффективных методов лечения, а те, что они испытали, вызывают побочные явления, болезненные осложнения, что привело к страху лечения, самовольному изменению дозировок, пропускам приема лекарств либо даже прекращению лечения. На приобретение симптоматических препаратов (для уменьшения побочных эффектов) у них нет денег, на дополнительное питание тоже, а на больничном рационе находиться месяцами довольно трудно, кроме того, больные туберкулезом нуждаются в усиленном питании. Они не считают нужным соблюдать правила личной гигиены. Учитывая их убежденность в том, что они являются изгоями в обществе, испытали на себе «клеймо туберкулеза» и хотят отомстить за свое страдание, невыполнение правил личной гигиены делает их особенно опасными.

Результаты обследования мужчин с фиброзно-кавернозным туберкулезом легких и аналогичного с ними социального статуса мужчин, не страдающих туберкулезом легких, представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Показатели СМЛ мужчин с хроническим туберкулезом легких
и контрольной группы**

Шкала	Мужчины с ТБ		Контрольная группа		Т
	М±m	σ	М±m	σ	
L	46,1±1,3	5,52	49,6±2,78	8,78	1,14
F	76,4±2,05	8,69	56,5±4,44	14,02	4,08
K	50,5±1,37	5,8	52,6±2,58	8,15	0,72
Hs	48,4±2,24	9,54	55,1±2,97	9,39	1,79
D	77,3±3,56	15,1	45,4±5,38	16,99	4,94
Hу	58,8±2,29	9,69	55,0±2,68	8,47	1,09
Pd	71,4±2,14	9,11	55,1±3,00	9,47	4,42
Mf	75,4±1,2	5,07	54,4±4,74	14,98	4,31
Pa	57,2±2,26	9,61	49,7±3,14	9,93	1,93
Pt	68±2,33	9,93	51,9±3,25	10,28	4,02
Sc	70,7±2,33	9,86	54,0±3,04	9,60	4,37
Ma	62,2±2,85	12,1	64,7±3,78	11,94	0,52
Si	57,2±2,55	10,8	42,1±3,12	9,86	3,76

Примечание. М – среднее арифметическое по группе; m – среднеарифметическое отклонение; σ – стандартное отклонение; Т – критерий.

Статистически достоверное различие по шкалам пессимистичности, импульсивности, женственности / мужественности, ригидности, тревожности, индивидуалистичности.

Код усредненного профиля по Уэлшу в основной группе 2548'79–360/1: F'K/L:, в контрольной – 9-143587/620: FK/L:.

Личность мужчин с хроническим туберкулезом легких характеризуется стремлением избежать неудачи, выраженной пассивной позицией, несмотря на внутреннее стремление противоречить указаниям и социальным нормам; неудовлетворенностью собой; пессимистической оценкой перспектив; инертностью в принятии решений; глубиной переживаний.

В травмирующей ситуации мужчины с хроническим туберкулезом легких склонны замыкаться, уходить в себя, погружаться в негативные переживания. Они крайне обидчивы, ранимы; склонны к демагогии, самолюбованию, например своей стойкостью в болезни. Характерны для них нетерпеливость, склонность к риску; опора на собственный опыт и собственные побуждения; императивные способы воздействия, авторитарный тон, могут натолкнуться на выраженное противодействие.

Мужчины с хроническим туберкулезом в большей степени дезадаптированы, чем практически здоровые. У них преобладает мотив избегания неудач, их социальная активность ниже, чем у мужчин контрольной группы. Они склонны к депрессивному аффекту.

Женщины, страдающие фиброзно-кавернозным туберкулезом легких, также были обследованы с помощью теста СМЛ (табл. 4).

Т а б л и ц а 4

Показатели СМЛ женщин с фиброзно-кавернозным туберкулезом легких и контрольной группы

Шкала	Женщины с ТБ		Контрольная группа		Т
	M±m	σ	M±m	σ	
L	45,9±1,53	6,1	44,8±0,91	4,56	0,61
F	75,6±3,05	12,2	71,8±1,82	9,09	1,07
K	48,4±2,03	8,12	49,72±0,87	4,34	0,58
Hs	64,5±3,6	14,4	53,2±1,41	7,05	2,93
D	74±2,08	8,31	65,2±1,72	8,60	3,26
Hy	65,4±3,0	12	55,72±2,24	11,21	2,59
Pd	67,7±2,1	8,42	64,0±1,41	7,03	1,46
Mf	70,8±0,63	2,46	60,84±2,47	12,34	3,90
Pa	68,6±2,2	8,85	61,56±1,69	8,46	2,51
Pt	63,5±1,75	6,96	58,04±2,07	10,35	2,02
Sc	64,6±3,48	13,9	56,48±2,11	10,55	2,01
Ma	61,8±2,58	10,3	60,28±1,52	7,62	0,49
Si	58,8±2,03	8,08	52,4±1,15	5,77	2,76

Примечание. М – среднее арифметическое по группе; m – среднеарифметическое отклонение; σ – стандартное отклонение; Т – критерий.

Код усредненного профиля по Уэлшу в основной группе 2548'16739–0/ F''LK:, а в контрольной – 24659-78310/ F'KL:.

Для женщин с фиброзно-кавернозным туберкулезом легких характерны пассивная личностная позиция, пессимистическая оценка перспектив, инертность в принятии решений, неуверенность в себе. Наблюдаются черты зависимости по отношению к авторитетной личности. Потребность в любви, понимании, доброжелательном к себе отношении также является ведущей и фрустрируемой в первую очередь.

Отмечены также черты мужественности, независимости, самостоятельность в принятии решений, несколько прагматическое отношение к партнеру, выраженная дезадаптация личности.

Основной конфликтной сферой является сфера межличностных, прежде всего сексуальных, отношений. Женщинам, больным хроническим туберкулезом легких, присущи черты мужественности, независимость, стремление к эмансипации, самостоятельность в принятии решений. В сфере сексуальных отношений им не хватает тепла, эмоций, чувственности. Их жесткая роль не предусматривает эмоционально близких отношений, а аффилиативная потребность является одной из ведущих в структуре личности. Таким образом, они могут быть охарактеризованы как внутренне конфликтные. В поведении эти женщины проявляют сдержанность, погружены в себя, угрюмы, не склонны к ярким эмоциональным реакциям, однако при декомпенсации способны к агрессии и кумуляции аффекта. Отмечается социальная пассивность.

В ситуации стресса для них характерны блокировка активности, ведомое поведение, подвластность лидирующей личности.

Коррекция поведения в стрессе должна быть направлена на повышение самооценки и уверенности в себе и проявляться как поощрение и поддержка.

Обсуждение результатов. Полученные данные отчасти объясняют рост заболеваемости туберкулезом в нашей стране.

Данные табл. 1 позволяют составить социальные портреты мужчины и женщины, страдающих хроническим фиброзно-кавернозным туберкулезом легких. На эти портреты врач может ориентироваться в ходе лечебного процесса.

Больной фиброзно-кавернозным туберкулезом – мужчина среднего возраста (~ 46 лет), болен туберкулезом легких около 8 лет. Имеет среднее или средне специальное образование, курит более 10 лет, злоупотребляет алкоголем, живет с родственниками либо имеет семью, проживает в квартире с удобствами или в частном доме. Не имеет средств к существованию или имеет доход ниже прожиточного минимума. Занимался до болезни квалифицированным тяжелым трудом. Заболевание началось и протекало в местах лишения свободы.

Не получает материальной и эмоциональной поддержки от друзей, родственников, знакомых. Не имеет финансовой возможности приобретать лекарства и продукты. Из боязни заражения родственники и окружающие разорвали с ним контакты, он находится в вынужден-

ной изоляции. Страх заражения окружающих осознается больным как «клеймо туберкулеза», он чувствует себя изгоем общества.

Если он проживает с семьей, то члены семьи также ощущают оппозиционный настрой окружающих, «клеймом туберкулеза» окружающие маркируют их наравне с больным; туберкулез воспринимается не как инфекционное заболевание, а как социальное страдание. Больной уверен в том, что не нужен обществу. Обратился к религии.

Отношение окружающих вызывает у больных туберкулезом озлобленность, желание отомстить за свои страдания. Самым доступным способом является заражение окружающих. Только 28% мужчин, страдающих фиброзно-кавернозным туберкулезом легких, соблюдают правила личной гигиены, 72 % больных их не выполняют и являются источником инфекции для окружающих.

Женщина, страдающая фиброзно-кавернозным туберкулезом легких, имеет средний возраст 44 года, больна около 8 лет. Образование средне специальное. Курит. Имеет полную семью, проживает в отдельной квартире с удобствами или в коммунальной квартире. Доход ниже прожиточного минимума. До болезни занималась трудом, связанным с повышенным нервно-психическим напряжением. Не получает эмоциональной поддержки от членов семьи, близких и друзей, находится в вынужденной изоляции от общества из-за болезни. Друзья, родственники разорвали с ней контакты из опасения заразиться. Неопределенное будущее в связи с болезнью. Боится остаться в одиночестве, предполагает, что родные отвернутся от нее. Уверена, что в обществе существует «клеймо туберкулеза» и испытала его на себе. Считает, что больные туберкулезом не нужны обществу. Ее родные и близкие также испытывают «клеймо туберкулеза». Старается скрыть, что больна туберкулезом. Пришла к религии.

Отношение к лечению у больных-хроников требует особого внимания. Больные не верят в благоприятный исход заболевания. Очередная госпитализация угнетает, они устают от многомесячного пребывания в больнице, больничного питания. Палаты обычно большие, пациентов утомляет многомесячное соседство. Телевизоры, книги в инфекционной больнице запрещены. За 8 лет болезни пациенты неоднократно проходили курсы лечения, испытали побочные действия препаратов, болезненность процедур и инъекций, страх перед ними остался.

Побочные действия препаратов различны: шум в ушах, боли в суставах, кожный зуд, высыпания на коже, снижение слуха, снижение зрения, боли в желудке. Комплекс лечения состоит из нескольких препаратов. Для уменьшения побочных эффектов есть симптоматические препараты, но их нужно приобретать за свой счет. Финансовые трудности не позволяют этого. Больные или самовольно уменьшают дозы, или делают перерывы в лечении. Это приводит к развитию лекарственной устойчивости микобактерий. В таком слу-

чае назначают резервные препараты после соответствующего обследования в течение трех месяцев. Резервные препараты дают еще больше побочных эффектов, еще тяжелее переносятся больными. В стационаре можно организовать прием препаратов в присутствии медицинского персонала. Но после выписки чрезвычайно трудно контролировать выполнение назначений врача и правил гигиены. Результаты анкетирования показали умышленное стремление заражать окружающих и таким образом отомстить обществу за свои страдания. Больные сомневаются в том, что им хватит терпения пройти до конца назначенный курс лечения.

Результаты проведенного исследования позволили найти способы мотивации больных хроническим туберкулезом легких к лечению.

Больной человек нуждается в моральной и материальной поддержке и помощи близких, друзей. Нарушение отношений с ними означает, что больной останется наедине с болезнью, он боится не справиться с ней, умереть. Это можно использовать для мотивации к лечению. Нужно разъяснить больному человеку, что близкие ему люди будут оказывать помощь и поддержку, в которых он так нуждается, только при условии, что будут уверены в собственной безопасности. Это возможно при условии абациллирования (прекращения бактериовыделения) больного туберкулезом, для этого требуется дисциплинированное лечение и точное выполнение всех назначений.

Врачу целесообразно установить систему контрактных взаимоотношений. Врач и больной являются полноценными партнерами в лечении, и нужно подчеркивать ответственность самого пациента за исход заболевания; акцентировать его внимание на том, что при правильном выполнении назначений возможно излечение. Исход болезни во многом зависит от самого больного, его упорства и терпения, внутреннего настроя на терпеливое лечение в больнице. Необходимо хвалить пациента и поощрять за сотрудничество с врачом.

Больным хроническим туберкулезом, как мужчинам, так и женщинам, свойственны черты зависимого поведения по отношению к авторитетам, склонность к стоп-реакциям и субдоминантному поведению в стрессе. Коррекция поведения возможна через авторитетного лидера или мнение референтной группы. Можно приводить в пример пациента, который дисциплинированно лечился и добросовестно выполнял назначения, в результате чего физическое самочувствие стало хорошим. Мужчинам свойственна нетерпеливость, их следует настраивать на продолжительное лечение.

Мотивацией к лечению у мужчин-хроников также может служить возможность в перспективе физически постоять за себя, желание избавиться от физической слабости.

Коррекция поведения больных фиброзно-кавернозным туберкулезом легких должна быть направлена на повышение самооценки и

уверенности в себе и проявляться как поощрение и поддержка. Чтобы получить похвалу, они, как правило, выполняют назначения врача.

Болезнь нарушила жизненные планы людей. У них необходимо создавать перспективу, помогать пошагово разрабатывать реальные по состоянию здоровья планы.

Следует помнить, что императивные способы воздействия, авторитарный тон заведомо натолкнутся на сопротивление, вызовут противодействие в виде протеста, критических высказываний, агрессивности. Врачу целесообразно обсуждать некоторые назначения, информировать о побочных эффектах и ожидаемом результате, проводить различного рода разъяснительную работу.

Для уменьшения эмоционального компонента боли, связанной с некоторыми процедурами, можно разъяснять необходимость этой процедуры, ее значение в лечении, а также применять мануальное и аудиовоздействие – включать в процедурном кабинете спокойную музыку.

Необходимо отмечать малейшие успехи в лечении, хвалить больного. Для убедительности можно демонстрировать рентгенограммы, анализы. Оценку собственного лечения как эффективного, доверие к лечащему врачу, стремление к информированности можно использовать для повышения мотивации к лечению.

Больные думают о смерти. Следует переключить их внимание на конкретные действия (заваривание трав, принятие ингаляций и т.п.), не требующие значимых физических усилий и способствующие лечению. Ситуативное одобрение в процессе лечения необходимо.

Использование особенностей психологических и социальных характеристик мужчин и женщин, страдающих фиброзно-кавернозным туберкулезом легких, поможет оптимизировать лечебный процесс.

Выводы

1. Больные хроническим туберкулезом по большей части не имеют средств к существованию или их доход ниже прожиточного минимума; курят более 10 лет; мужчины злоупотребляют алкоголем; многие были в МЛС.

2. Больные хроническим туберкулезом легких прерывают курсы лечения, самовольно уменьшают дозы лекарств, пропускают процедуры.

3. Результатом нарушений в лечении является развитие множественной лекарственной устойчивости у 36,4% больных; 87,9 % обследованных больных – бактериовыделители.

4. Изучение психологических характеристик больных фиброзно-кавернозным туберкулезом легких позволило выявить способы мотивации к лечению и повышению дисциплины лечения, которые целесообразно использовать в лечебном процессе.

Литература

1. *Корецкая Н.М., Москаленко А.В.* Клинико-социальные характеристики больных инфильтративным туберкулезом легких // Проблемы туберкулеза. 1997. № 5. С. 15–16.
2. *Паролина Л.Е.* Психосоциальные особенности безработных, больных туберкулезом // Сб.-резюме 9-го Нац. конгресса по болезням органов дыхания. М., 1999. Вып. 43. С. 6.
3. *Пунга В.В. и др.* Выявление туберкулеза у бездомных больных и их социально-экономическая характеристика // Проблемы туберкулеза. 1996. № 6. С. 29–31.
4. *Рыбка Л.Н., Пунга В.В.* Туберкулез у беженцев дальнего зарубежья // Проблемы туберкулеза. 1996. № 3. С. 12–13.
5. *Гнездилова Е.В. и др.* Социальные характеристики инвалидов по туберкулезу // Сб.-резюме 8-го Нац. конгресса по болезням органов дыхания. М., 1998. Вып. 32. С. 8.
6. *Туберкулез в Российской Федерации* // Аналитический обзор статистических показателей по туберкулезу, используемых в Российской Федерации. 2011. С. 223.
7. *Аксенова В.А.* Инфицированность и заболеваемость туберкулезом детей как показатель общей эпидемиологической ситуации по туберкулезу в России // Проблемы туберкулеза. 2002. № 1. С. 6–9.
8. *Собчик Л.Н.* Стандартизованный многофакторный метод исследования личности: методическое руководство. М., 1990. 80 с.

IMPORTANT PSYCHO-SOCIAL CHARACTERISTICS OF PATIENTS WITH CHRONIC PULMONARY TUBERCULOSIS FOR THE THERAPEUTIC PROCESS

Sukhova Elena V. Samara State Economic University (Samara, Russian Federation).

E-mail: sukhova12@yandex.ru

Keywords: Fibrous-cavernous pulmonary tuberculosis; social characteristics of patients with chronic pulmonary tuberculosis; psychological characteristics of patients with fibro-cavernous pulmonary tuberculosis; the use of psycho-social characteristics of the patients with chronic pulmonary tuberculosis in the therapeutic process.

Abstract

The aim of this study was to examine the psycho-social characteristics of patients with chronic fibro-cavernous pulmonary tuberculosis between men and women that are meaningful to the treatment process.

Object and methods. A Group of patients receiving inpatient treatment was examined in GOOSE MMU “Samara City Tuberculosis Hospital” № 5. The group consisted of 253 people, 152 men (age $45,7 \pm 3,8$ years) and 101 women (age $44,0 \pm 3,9$ years). For the study of personality characteristics multivariate standardized method for studying personality (SMIL) was used. For the analysis of social characteristics a special questionnaire "Social characteristics of patients with pulmonary tuberculosis" was developed. To study the response to treatment one more questionnaire was developed.

Results. Most patients with chronic pulmonary tuberculosis are alcohol abuse, any social contacts with them are broken, they feel like outcasts in society, and they have experienced "the stigma of tuberculosis". They consider their illness to be social suffering and want to take revenge on other members of society for it.

Patients with chronic fibro-cavernous pulmonary tuberculosis do not believe in the possibility of cure, and are tired of the long-term treatment, hospital stay oppresses them.

The men with chronic pulmonary tuberculosis are characterized with a desire to avoid failure, the tendency to be “back on the wagon” periodically, they are impulsive in their

behavior or rude verbally. When in stress their activity is blocked and they subject to a stronger leading personality. Their defense activities are rejection of self-fulfillment and losing of consciousness control.

The women with fibro-cavernous pulmonary tuberculosis are characterized with passive personal position, pessimistic prospects, inertia in decision-making, personality maladjustment. In a decompensation state they are aggressive and accumulate affect.

Discussion of results. Results of the study allowed to find the ways to motivate patients with chronic pulmonary tuberculosis for further treatment. Sick people need moral and material support and care from their loved ones and friends. People closed to them will assist only on condition that they will believe in their own security. This becomes possible in case of abacillation (bacteriological) of patients. Doctor is advisable to start contractual relationships. There is a great need for encouraging any collaboration with a physician in the therapeutic process. Correction of behavior is possible with the help of an authoritative leader or opinion of the reference group. Motivation for further treatment of men sick chronically might become their ability to physically stand up for themselves and also their physical weakness growing because of inadequate treatment.

References

1. Koretskaya N.M., Moskalenko A.V. Kliniko-sotsial'nye kharakteristiki bol'nykh infil'trativnym tuberkulezom legkikh [Clinical and social characteristics of patients with infiltrative pulmonary tuberculosis]. *Problemy tuberkuleza*, 1997, vol. 5, pp. 15-16.
2. Parolina L.E. *Psikho-sotsial'nye osobennosti bezrabotnykh bol'nykh tuberkulezom* [Psycho-social aspects of unemployed TB patients]. In: *Devyatyy nats. kongress po boleznyam organov dykhaniya* [The 9th National Congress of Respiratory Diseases]. Moscow, 1999, XLIII.6.
3. Punga V.V. Vyyavlenie tuberkuleza u bezdomnykh bol'nykh i ikh sotsial'no-ekonomicheskaya kharakteristika [Diagnosis of tuberculosis among homeless patients and their socio-economic characteristics]. *Problemy tuberkuleza*, 1996, vol. 6, pp. 29-31.
4. Rybka L.N., Punga V.V. Tuberkulez u bezhentshev dal'nego zarubezh'ya [Tuberculosis in refugees from non-CIS countries]. *Problemy tuberkuleza*, 1996, vol. 3, pp. 12-13.
5. Gnezdilova E.V. *Sotsial'nye kharakteristiki invalidov po tuberkulezu* [Social characteristics of disabled people with TBC]. In: *Vos'moy natsional'nyy kongress po boleznyam organov dykhaniya* [The Eighth National Congress of Respiratory Diseases]. Moscow, 1998, XXXII.8.
6. Tuberculosis in the Russian Federation. Analytical review of statistics on tuberculosis used in the Russian Federation. Moscow, 2011. 223 p. (In Russian).
7. Aksenova V.A. Infitsirovannost' i zaboлеваemost' tuberkulezom detey kak pokazatel' obshchey epidemiologicheskoy situatsii po tuberkulezu v Rossii [TBC infection and rate among children as an indicator of the overall epidemiological situation of tuberculosis in Russia]. *Problemy tuberkuleza*, 2002, no. 1. pp. 6-9.
8. Sobchik L.N. *Standartizirovannyi mnogofaktornyy metod issledovaniya lichnosti SMIL* [A standardized method of multivariate study of personality]. Moscow, VNIITEMR Publ., 1990. 80 p.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.072.43

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА НАРУШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ: КУЛЬТУРНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ

И.М. Кыштымова¹, Д.А. Басов²

¹ Иркутский государственный университет (Иркутск, Россия)

² Иркутский региональный колледж педагогического образования (Иркутск, Россия)

Аннотация. Представлены результаты исследования семантики восприятия студентами ситуации нарушения психологической безопасности. В процессе исследования его участники с помощью метода семантического дифференциала оценивали участников ситуации мошенничества. Причем в первом случае действие представлено как происходящее в Нью-Йорке, во втором – в России. Результаты исследования показали, что семантическая оценка ситуации нарушения психологической безопасности, связанная с манипуляцией сознанием жертвы, детерминирована факторами 1) идентификации себя с одним из участников ситуации – манипулятором или его жертвой, 2) национально-культурной идентификацией персонажа. Показана большая критичность студентов к жертве обмана, когда он является русским, нежели к американской жертве. Выявлена тенденция к идентификации себя с жертвой на осознаваемом уровне, с манипулятором – при неосознанной оценке.

Ключевые слова: психологическая безопасность; жертва; мошенник; инкультурация; семантическая оценка.

В условиях активизации процессов разработки и применения технологий манипуляции общественным и индивидуальным сознанием, характерных для современности, проблема психологической безопасности приобретает все большую социальную значимость. Слабая изученность факторов, обуславливающих устойчивость человека к манипуляционным воздействиям, ее механизмов, особенностей сознания жертвы и манипулятора, детерминант готовности к манипуляторному или манипулируемому поведению, методов формирования психологической устойчивости к манипуляционным воздействиям определяет научную актуальность обозначенной проблемы.

Психологический статус понятия безопасности находится в стадии определения, в самом общем понимании психологическая безопасность характеризует состояние отсутствия угрозы психическому здоровью человека, его адаптивности, активности и продуктивности психической деятельности. Соответственно, нарушение психологиче-

ской безопасности связано с воздействиями, «блокирующими способность человека к адекватному реагированию на жизненные обстоятельства, подрывающими его способность к анализу информации и осознанному выбору, снижающими сопротивляемость внешнему давлению, лишаящими человека чувства индивидуальности и личностной ценности» [1. С. 5]. Право человека на психологическую безопасность определено в Декларации ООН о правах человека, Конституции РФ и других законодательных актах. Несмотря на это, ситуация с психологической безопасностью становится все более тревожной. Это связано как с лишенностью многих людей экономических возможностей для полноценного психологического развития и социальной адаптации, так и с манипуляторными воздействиями, которые целенаправленно применяют как средства массовой информации, так и растущее число предприимчивых обманщиков, пользующихся доверием психологически не защищенных от манипуляционных воздействий людей.

К наименее психологически защищенным категориям адресатов психологических воздействий, на которых направлено скрытое и специально организованное управление их сознанием и поведением, относятся, как известно, дети, старики, люди с ослабленным здоровьем или находящиеся в состоянии измененного состояния сознания (например, в результате переутомления). Кроме того, в группу риска входят подростки и юноши в силу активизации у них потребности в коммуникации и принятии (что прежде всего учитывается при моделировании манипуляционных технологий). Желание разделять коллективные ценности, принадлежать к значимой группе парадоксальным образом сочетаются у подростков и юношей со стремлением к автономии и потребности в самореализации. В юности приобретается та степень психической, идейной и гражданской зрелости, которая делает человека самостоятельной личностью во взрослой жизни, формирует умение составлять собственные жизненные планы, находить средства их реализации [2. С. 192]. Диагностика и формирование психологической устойчивости к манипуляционным воздействиям приобретают для периода студенчества особую важность.

Психологическая безопасность в основном определяется посредством понятия «состояние»; так, Т.С. Кабаченко называет психологической безопасностью состояние информационной среды и условий жизнедеятельности конкретного человека, группы, общества в целом, которое не способствует нарушению целостности, адаптивности (всех форм адаптации) функционирования и развития социальных субъектов (отдельного человека, групп, общества в целом) [3. С. 37]. Сходное определение дает М.Ю. Зеленков: безопасность – состояние, при котором обеспечиваются устойчивое существование и функционирование социальных субъектов, удовлетворение и реализация необходимых для них потребностей и интересов, а также способность к предотвращению

или устранению различного рода угроз, способность к прогрессу и саморазвитию [4. С. 25].

С другой стороны, психологическая безопасность понимается как интегративная характеристика субъекта, отражающая степень удовлетворенности его базисной потребности в безопасности и определяемая по интенсивности переживания психологического благополучия / неблагополучия. [5. С. 9].

Соответственно, предметом психологии безопасности являются условия обеспечения психологической безопасности человека; чувства, побуждения и действия, возникающие у человека в ситуации опасности, а также возможность прогнозирования опасности, угрожающей благополучию человека [3. С. 218], способность противостоять угрозам, психологическая готовность к исполнению роли определенного типа в ситуации психологической опасности.

Безопасность личности определяется особенностями и взаимодействием трех факторов: личностного (реакция человека на опасность), фактора среды или источника опасности (включающего социальный, психологический и физические страты) и фактора защищенности (готовность или неготовность к использованию средств ащиты от тревожных и опасных ситуаций). Заметим, что в ситуации психологической опасности человек может находиться в позиции того, кому угрожают, или того, кто угрожает. Психологическая готовность к роли жертвы или источника опасности также является предметом исследования психологии безопасности.

Исследование психологических особенностей личности, которые влияют на ее психологическую безопасность и поведение в ситуации опасности, обуславливают готовность к противодействию манипуляционным влияниям или даже детерминируют манипуляторное поведение, представляется важной научной задачей. Вклад в ее решение осуществлен в процессе нашего исследования.

Смыслы, которыми наделяет человек состояние опасности, складываются из ее коллективного значения (приписываемого этому типу опасности обществом), а также из влияния ее на восприятие и оценку процессов апперцепции. Оценка опасности происходит на интеллектуальном и эмоциональном уровнях, как и актуализация определенного типа действия в опасной ситуации. Выявлению семантики ситуации нарушения психологической безопасности посвящено наше исследование.

Гипотетическим предположением, верифицируемым в процессе исследования, явилось суждение о том, что семантическая оценка студентами источника психологической опасности (мошенник, манипулятора) и его жертвы обладает значимыми различиями, обусловленными близостью семантики самооценки испытуемых семантике одного из участников ситуации мошенничества. Мы также полагали, что на оценку мошенника может оказать влияние его культурная идентификация.

В исследовании приняли участие 57 человек – студенты педагогического колледжа г. Иркутска и Восточно-Сибирской академии образования. Основным методом исследования явился модифицированный вариант семантического дифференциала Ч. Осгуда (исходный 25-шкальный вариант был усилен дополнительными 25 шкалами для повышения дифференциальных возможностей применительно к специфике оцениваемой ситуации).

В качестве стимульного материала использован сюжет Р. Чалдини о доверчивом человеке и ситуации его обмана [6. С. 238]. Описанная история произошла в Нью-Йорке, по имени героя легко осуществляется его культурная идентификация. Чтобы проверить предположение о зависимости семантической оценки участников ситуации от их культуры, испытуемым предлагали для оценки 2 варианта текста: оригинальный и переработанный в соответствии с российскими реалиями. Приведем примеры обоих текстов.

1. *«Дэниэл, 81-летний бывший работник коммунальной службы, так и не понял, как мошенник убедил его расстаться с 18 тысячами долларов.*

Он помнит свои мечты о богатстве. «Я просто хотел пожить на широкую ногу в последние отведенные мне дни или годы, – говорит Дэниэл. – Когда же я обнаружил чудовищный обман, я не мог какое-то время ни есть, ни спать. Я потерял более 13 килограммов. Я до сих пор не могу поверить, что мог сделать что-либо подобное».

Он помнит вкрадчивый голос позвонившего ему агента. Мошенник представился агентом компании, имеющей эффектно звучащее название и соответствующий адрес. Он предложил ознакомиться с проспектами, в которых рассказывается о деятельности компании. Во время второго телефонного разговора, мошенник рассказал про громадные прибыли, которые может принести предлагаемая сделка, а затем сказал, что пока вклады временно не принимаются. Через некоторое время мошенник позвонил в третий раз и сообщил запыхавшимся голосом, что он «только что пришел из торгового зала, появилась возможность чрезвычайно выгодно вложить деньги».

Мошенник убедил Дэниэла перевести в Нью-Йорк 1 756 долларов, чтобы приобрести серебро. После еще одной серии телефонных звонков агент уговорил его перевести еще 6 тысяч долларов, чтобы купить нефть. Затем мошенники выманили еще 9 740 долларов, но прибыли Дэниэл так и не дождался. «Мое сердце упало, – вспоминает Дэниэл. – Я не был жадным. Я только хотел увидеть лучшие дни».

2. *«Иван, бывший работник коммунальной службы, так и не понял, как мошенник убедил его расстаться с 45 тысячами рублей, которые он откладывал на похороны.*

«Я просто хотел дожить последние отведенные мне дни или годы, – говорит Иван. – Когда же я обнаружил чудовищный обман, я

не мог какое-то время ни есть, ни спать. Я потерял более 10 килограммов. Я до сих пор не могу поверить, что мог сделать что-либо подобное».

Он помнит вкрадчивый голос позвонившего ему агента. Мошенник представился агентом компании, имеющей эффектно звучащее название и соответствующий адрес. Он предложил ознакомиться с проспектами, в которых рассказывается о деятельности компании. Во время второго телефонного разговора мошенник рассказал про большие прибыли, которые может принести предлагаемая им сделка, а затем сказал, что пока вклады временно не принимаются. Через некоторое время мошенник позвонил в третий раз и сообщил запыхавшимся голосом, что появилась возможность чрезвычайно выгодно вложить деньги.

Мошенник убедил Ивана перевести на счет фирмы 3 500 рублей, чтобы приобрести серебро. После еще одной серии телефонных звонков агент уговорил его перевести еще 17 тысяч рублей, чтобы купить акции нефтяной компании. Затем мошенник выманил еще 25 000 рублей, но прибыли Иван так и не дождался».

Оценка текстов происходила в разное время; таким образом, было проведено две серии испытаний. Испытуемые с помощью 50 шкал семантического дифференциала осуществляли оценку трех объектов: жертвы (Дэниэла или, во втором испытании, Ивана), мошенника и самих себя.

На основе полученных данных была составлена матрица смешения размером 50x57, а на ее основе получена корреляционная матрица, которая затем подверглась процедуре факторного анализа методом максимального правдоподобия с вращением факторов варимакс-методом. Для оценки надежности вычисления элементов корреляционной матрицы и возможности ее описания с помощью факторного анализа использовался тест Кайзера–Мейера–Олкина (КМО); его значение составило 0,857, а соответствующий коэффициенту Бартлетта уровень значимости составил 0,00, т.е. данные приемлемы для проведения факторного анализа.

В результате ФА были получены семь факторов, объясняющих после варимакс-вращения 57% суммарной дисперсии переменных. Первый фактор, исходя из значения вошедших в него шкал (решительный (0,999), быстрый (0,768), коммуникабельный (0,740), активный (0,710), проворный (0,703)), назван фактором *активности*. Второй фактор – *эмоциональная оценка* – объединил следующие показатели: свежий (0,775), чистый (0,756), щедрый (0,753), трудолюбивый (0,707), любимый (0,704), добрый (0,703), родной (0,681), хороший (0,660), дорогой (0,623).

Фактор *находчивость* включает шкалы: жизнерадостный (0,666), умный (0,612), внимательный (0,589), острый (0,585), бодрый (0,561),

находчивый (0,560), интересный (0,530); четвертый выделенный фактор – *усердие* – шкалы трудолюбивый (0,564), усердный (0,543); пятый фактор – *простота* – шкалы легкий (0,511), простой (0,471); шестой фактор – *одухотворенность* – объединяет шкалы одухотворенность и самокритичность, седьмой фактор – *слабость* – шкалы унылый, слабый.

Таким образом, при семантической оценке ситуации, связанной с манипуляцией сознанием жертвы и ее обманом, как доминантные оценочные характеристики выступают: активность, эмоциональная привлекательность, находчивость, усердие, простота, одухотворенность и слабость.

Существуют достоверные различия в оценках всех действующих персонажей. Рассмотрим особенности их семантики.

Сопоставление семантики жертвы (Дениэл и Иван) и мошенников с помощью критерия Манна–Уитни показало значимые различия показателей по фактору активности ($p = 0,000$) и фактору эмоциональной привлекательности ($p = 0,000$). Интересно, что уровень активности обоих персонажей невысок (средние значения в обоих случаях отрицательные: $-1,236$ (жертва) и $-0,241$ (мошенник); как манипулятору, так и жертве не атрибутируются свойства активности, что, очевидно, существенно расходится с семантикой физической опасности). При этом мошенник несколько более активен: решителен, быстр, коммуникабелен и проворен, чем жертва.

Оценка как мошенников, так и их жертв по фактору эмоциональной привлекательности также невелика: среднее значение семантики жертв составляет ($-0,053$), мошенников – ($-0,517$). Не только мошенник (что закономерно), но и жертвы эмоционально не привлекательны для юношества. При этом оценка мошенников значительно более негативна – они более «грязные», «ленивые», «злые» и «чужие».

Дифференцированный анализ восприятия испытуемыми мошенников и их жертв показал, что по 41 из 50 оценочных шкал использованного варианта семантического дифференциала выявлены статистически достоверные различия. Причем оценка по некоторым шкалам свидетельствует о том, что мошеннику не всегда приписываются более негативные характеристики: при использовании неявной оценки (метафорические определения без оценочных коннотаций), актуализирующей глубинные бессознательные процессы, он воспринимается более позитивно, чем жертва. Так, в восприятии студентов мошенник более «легкий» и «большой», «упорядоченный» и «горячий» (в отличие от более «хаотичной» и «холодной» жертвы). Он также более «творческий» и «умный».

Интересно, что по шкале «радостный – унылый» и мошенники, и их жертвы получают отрицательные оценки ($-0,81$ и $-1,32$). Это маркирует отношение к самой ситуации обмана и манипуляции, которая воспринимается как тревожная и деструктивная.

Неоднозначность оценок испытуемыми мошенников и жертв в ситуации психологической опасности и потребность в необходимости прогнозирования возможных сценариев поведения обусловили исследование степени близости самооценки испытуемых по шкалам семантического дифференциала с их оценкой участников ситуации мошенничества. Определение статистической значимости различий в семантике образов мошенников и испытуемых показало, что по 15 шкалам оценка идентична (значимость уровня различий недостоверна: $p \geq 0,05$). Причем отсутствие различий фиксируется по шкалам с неявными оценочными коннотациями – испытуемые оценивают себя так же, как мошенников, по характеристикам «легкий», «горячий», «упорядоченный», «влажный» и «острый». Как видим, это те же шкалы, по которым оценка испытуемыми мошенников была достоверно выше, чем оценка жертв. Юноши воспринимают себя такими же «расслабленными», «творческими», «свободными», «усердными», «оптимистичными», «практичными», «внимательными», «отчаянными», «волевыми» и «бодрыми». При этом значимые различия в семантических самооценках и оценках мошенников зафиксированы по шкалам, содержащим явную оценочность: «плохой – хороший», «добрый – злой» и пр. Таким образом, шкалы, предполагающие апелляцию к осознанной оценке, обладают в случае оценки себя и мошенника большей дифференциальной силой. Идентификация же происходит по критериям, апеллирующим к не осознаваемой смысловой оценке.

Статистическое сравнение с помощью критерия Манна–Уитни семантики самооценки студентов с их оценкой жертв показало иные результаты: по 11 оценочным шкалам различий в семантической оценке испытуемыми себя и жертвы не обнаружено ($p \geq 0,05$). Причем семантику этих шкал характеризуют эпитеты с явным оценочным значением: испытуемые такие же «хорошие», как жертвы, «светлые» и «приятные», «добрые» и «мягкие», «щедрые» и «трудолюбивые», «усердные», «практичные» и «бережливые».

Таким образом, мы обнаружили меньшие основания для суждения о близости семантики самих себя с семантикой жертвы, чем о близости самооценки студентов и их оценки мошенника. Причем очевидно содержательное разделение оценок по критерию их осознанности и неосознанности. Думается, полученные результаты, которые, конечно, носят предварительный характер и нуждаются в дальнейшей верификации, позволяют тем не менее предположить, что современные юноши декларативно и на уровне осознанных оценок реализуют социально приемлемые установки, при этом проявляя не осознаваемую готовность к реализации манипуляционных аттитюдов. Такое предположение может в некоторой степени объясняться социально-экономическими условиями становления личности, особенностями современного общества, для которого характерны декларация приори-

тетности традиционных нравственных ценностей и, вопреки этому, очевидная социальная и экономическая успешность тех, кто этих ценностей не разделяет и умело манипулирует сознанием окружающих. Дети бессознательно усваивают представления о таких моделях поведения как успешных.

В процессе исследования верифицировалась также гипотеза о различии семантики манипулятора и жертвы в зависимости от его национальной принадлежности. Именно для этой цели проводилась семантическая оценка двух ситуаций: с американскими и российскими участниками. Мы исходили из суждения о том, что семантика жертвы или мошенника детерминирована не только отношением к такого типа поведению, но и иными переменными – прежде всего национальностью, т.е. на ролевую семантику участников ситуации психологической опасности влияет наделение персонажей культурно-специфичными атрибутами.

Оценка статистической значимости различий семантической оценки жертв – Ивана и Дэниэла – с помощью критерия Манна–Уитни показала достоверность различий по 17 шкалам. Иван оценен как более «слабый» ($p = 0,000$), «робкий» ($p = 0,007$), «медленный» ($p = 0,000$), «мягкий» ($p = 0,006$), «унылый» ($p = 0,013$) и «доверчивый», менее «коммуникабельный» ($p = 0,021$), «находчивый» ($p = 0,004$), «проворный» ($0,003$), «ловкий» ($0,032$) и «оптимистичный» ($0,014$), несмотря на то, что сами ситуации и тип поведения жертв были абсолютно идентичны. Единственным значимым различием в оцениваемых рассказах была национальная принадлежность (имя) героя. Интересно, что по шкалам, не нагруженным явной оценочной коннотацией, также есть достоверные различия в оценках: Иван более «холоден», «сух» и «мягок». Неожиданной явилась оценка Ивана как более «чужого», чем Дэниэл. Такое бессознательное стремление к дистанцированию от русского персонажа-жертвы нуждается в осмыслении и дополнительной экспериментальной проверке.

Оценка математической значимости семантики мошенника в «русском» и «американском» сюжетах показала меньшее количество достоверных различий – лишь по семи шкалам. Русский мошенник воспринимается испытуемыми как более «тяжелый» по сравнению с американским ($p = 0,004$), более «твердый» ($p = 0,030$) и «быстрый» ($p = 0,023$), «умный» ($0,014$) и «находчивый» ($0,030$) и даже более «дисциплинированный», хотя и менее «радостный».

Таким образом, дифференциальные различия, связанные с семантикой национальной принадлежности, проявились в большей степени при оценке жертв – Ивана и Дэниэла. Семантика мошенников оказалась менее чувствительной к влиянию дополнительной переменной – национальной принадлежности. При этом можно констатировать наделение русского мошенника чертами большей жесткости и изощренно-

сти, что может свидетельствовать о более высокой оценке его как источника опасности.

Интерпретационный интерес представляют различия семантической оценки жертв. Мы видим, что в данном случае оценка в значительной степени обусловлена культурными стереотипами. К.А. Абульханова подчеркивала как черту русской ментальности «отсутствие развитого чувства собственного достоинства» [7. С. 23]. В обыденном сознании русским часто атрибутируются такие свойства, как пассивность, медлительность и доверчивость. Герои русских сказок и былин долго лежат на печи, они не предприимчивы и пассивны (медлительны, замкнуты, неповоротливы). Конечно, эти герои обладают массой достоинств, которые в нашем исследовании не нашли отражения в семантике оцениваемых персонажей, что легко объяснить их ролевыми особенностями: манипулятор и жертва.

В целом оценки русского мошенника выше американского, он воспринимается как более активный. Можно провести смысловую параллель с одним из самых популярных и любимых героев отечественной литературы – Остапом Бендером, главным героем романов И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» и «Золотой телёнок», «великим комбинатором», «идейным борцом за денежные знаки». Для него деньги не являлись целью (когда он добился своего, пришло разочарование, апатия), но вот движение к этой цели раскрывало его потенциал, в активности – его реализация. Его авантюризм, находчивость, смекалка, ум, гибкость и беглость («великий комбинатор»), умение найти к человеку подход – все это вызывает восторг у читателя.

По результатам исследования можно констатировать амбивалентное отношение (презрение и в то же время жалость) к русской жертве. Ее оценки гораздо негативней, чем жертвы американской. И такую черту тоже стереотипно отмечают у русских: злорадство, когда другой попадает в беду по своей глупости, наивности, самоуверенности или даже по доброте душевной («сам виноват») и готовность прийти на помощь, когда на смену злорадству приходит сочувствие.

Несмотря на важность учета культурных стереотипов, которые могли оказать влияние на выявленную разницу в семантике американских и русских участников оцениваемой ситуации, нужно понимать, что здесь проявилась тенденция к более критичной и низкой оценке русских персонажей, чем американских. Эту тенденцию можно обозначить как тревожную и связанную с культурными деформациями, происходящими в нашем обществе в последние годы.

Результаты исследования показали, что семантическая оценка ситуации нарушения психологической безопасности, связанная с манипуляцией сознанием жертвы, детерминирована факторами 1) идентификации себя с одним из участников ситуации – манипулятором или его жертвой, 2) национально-культурной идентификацией персонажа.

Показана большая критичность студентов к жертве обмана, когда он является русским, нежели к американской жертве. Выявлена тенденция к идентификации себя с жертвой на осознаваемом уровне, с манипулятором – при неосознанной оценке.

Исследование имело пилотажный характер, его предварительные выводы позволяют сформировать гипотезы о доминантности культурных детерминант при выборе типа поведения в ситуации психологической опасности, которые будут верифицироваться в процессе дальнейшей исследовательской работы.

Литература

1. Пронина Е.Е. Психологическая экспертиза рекламы. М. : РИП-холдинг, 2003.
2. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М. : Педагогика, 1989. 208 с.
3. Кабаченко Т. С. Методы психологического воздействия : учеб. пособие. М. : Педагогическое общество России, 2000. 544 с.
4. Зеленков М. Ю. Правовые основы общей теории безопасности Российского государства в XXI веке. М. : Юридический институт МИИТа, 2002. 209 с.
5. Журавлев А.Л., Тарабрина Н.В. Вместо предисловия // Проблемы психологической безопасности / отв. ред. А.Л. Журавлев, Н.В. Тарабрина. М. : Институт психологии РАН, 2012. 440 с.
6. Чалдини Р. Психология влияния. СПб. : Питер, 2013. 304 с.
7. Абульханова К.А. Российский менталитет: кросс-культурный и типологический подходы // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики / под ред. К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского, М.И. Володиной. М. : Институт психологии РАН, 1997.

SEMANTIC EVALUATION OF THE SITUATION OF VIOLATION OF PSYCHOLOGICAL SAFETY: CULTURAL DETERMINANTS

Kyshtymova Irina M. Irkutsk State University (Irkutsk, Russian Federation).

E-mail: info@creativity.ru

Basov Dmitry A. State Funded Professional Educational Institution of Irkutsk Region «Irkutsk Region College of Pedagogic Education» (Irkutsk, Russian Federation).

E-mail: irbis-psy@yandex.ru

Keywords: psychological safety and security; victim; fraud; acculturation; semantic evaluation.

Abstract

The article presents the results of the study of perception semantics by students in case of a disturbing psychological hazard. It also gives a short analysis of principal approaches to the psychological safety.

Hypothetical assumption, verified in the process of research, made it possible to suppose that the semantic evaluation of the source of psychological hazard (a fraud, a manipulator) and his victim is greatly different and is caused by the affinity of the semantics of the self-esteem of those under test to one of the participants of a fraudulent situation. We also expected that the cultural identification might affect the evaluation of a fraud. In the course of the study the participants were evaluating the characters of a fraudulent situation. As a

stimulating material we used, firstly, an original story by P. Chaldin about a trustful man, and the situation describing the way he was deceived, secondly, a modified variant of this test in accordance with the Russian realias. Fifty seven students were subject to tests. A modified method of the semantic differential by Ch. Osgud was used as the main method of the study.

The study enabled us to describe the semantic structure of the evaluation of disturbing psychological safety. We also could find out stylistically the significant differences not only in the semantics of victims and manipulators but also in the semantics of a Russian and an American victims and a Russian and an American manipulators. The fraud is not always given more negative characteristics. When the evaluation was not conspicuous (metaphorical definitions without evaluating connotations) and when it actualized deep unconscious processes, the fraud was taken more positively than the victim.

The study of the degree of affinity of the semantic self-esteem of the participants with their evaluation of the manipulator showed that the scales which imply an appeal to the conscious evaluation possess have a more differential force in case of self-esteem and that of a fraud. They are identified according to the criteria appealing to the unconscious semantic estimation. The obtained results show that the self-esteem of the students is close to their evaluation of a fraud and is different from the evaluation of a victim.

The research demonstrated that the participants assess one and the same situation differently depending on the national and cultural identification of the participants both Russian and American. The Russian fraud is more cruel and cultivated.

The results of the study showed that the semantic evaluation of the situation of the disturbing psychological hazard is determined by the following factors 1) identification of oneself with one of the participants of the situation, 2) national and cultural identification of a character. The students turned out to be more critical towards a Russian fraud than to an American one. It was elicited that one identifies himself with a victim on a conscious level, with a manipulator on an unconscious level.

References

1. Pronina E.E. *Psikhologicheskaya ekspertiza reklamy* [Psychological expertise of advertising]. Moscow, RIP-Kholding Publ., 2003.
2. Fel'dstein D.I. *Psikhologiya razvitiya lichnosti v ontogeneze* [Psychology of personality development in ontogeny]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989. 208 p.
3. Kabachenko T.S. *Metody psikhologicheskogo vozdeystviya* [Methods of psychological influence]. Moscow, Pedagogical Society of Russia Publ., 2000. 544 p.
4. Zelenkov M.Yu. *Pravovye osnovy obshchey teorii bezopasnosti Rossiyskogo gosudarstva v XXI v.* [Legal basis of the general theory of safety in Russia in the 21st century]. Moscow, Law Institute of Moscow Institute of Transport engineering Publ., 2002. 209 p.
5. Zhuravlev A.L., Tarabrina N.V. *Problemy psikhologicheskoy bezopasnosti* [Problems of psychological safety]. Moscow, Institute of Psychology Publ., 2012. 440 p.
6. Cialdini R. *Psikhologiya vliyaniya* [Psychology of influence]. Translated from English. St. Petersburg, Piter Publ., 2011. 304 p.
7. Abul'khanova K.A. Brushlinskiy A.V., Volovikova M.I. (eds.) *Rossiyskiy mentalitet. Voprosy psikhologicheskoy teorii i praktiki* [Russian mentality: issues of psychological theory and practice]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 1997. 336 p.

УЧЕТ ЭВРИСТИК МАРГИНАЛЬНОСТИ В ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ОСУЖДЕННЫМИ ЗА ЭКСТРЕМИЗМ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Э.И. Мещерякова, Т.Г. Бохан, А.В. Ларионова

Томский государственный университет (Томск, Россия)

Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект 14-06-18025 «Исследование современных форм экстремистского поведения молодежи с учетом влияния культурно-средовых факторов».

Аннотация. Рассматривается феномен экстремизма через понятия маргинальности, негативной идентичности и личности экстремиста. Представлены результаты эмпирического исследования осужденных за террористическую и экстремистскую деятельность в условиях исправительного учреждения, позволившие классифицировать осужденных как «террористов с мотивацией риска», «террористов с психопатологией» и «эксплуатируемых террористов». Рассмотрены основные принципы психокоррекции и профилактики рецидивов преступлений по экстремистским статьям. Они базируются на обнаружении метафизических оснований преступления в парадигме маргинальной антропологии и на понимании преступления как своеобразного выхода маргинальной личности на трансцендирование.

Ключевые слова: экстремизм; маргинальная антропология; негативная идентичность; личность экстремиста; психокоррекция.

В результате стремительного развития современного российского общества закономерным является факт деформации его социальной, культурной, политической и экономической жизни, что обуславливает формирование новых форм и элементов экстремистского поведения. По ряду причин (социальных, психологических, возрастных) наиболее подвержена экстремистскому поведению молодежь, что подчеркивает необходимость изучения особенностей формирования экстремизма с целью минимизации данного явления в обществе.

Для понимания феномена экстремизма необходимо анализировать его, как нам представляется, в русле антропологического подхода и в соотношении понятий маргинальности, идентичности и личности экстремиста. Применение антропологического подхода позволит рассмотреть проблему через призму условий и качеств человеческого бытия, его конкретности и определенности, локальности, временности и историчности человеческого существования, возможности потери и обретения человеческой сущности. Введение в антропологическое исследование феномена преступления как маргинального акта жизнедея-

тельности, а также личности преступника как маргинальной расширяет предметное поле классической антропологии и дополняет ее феноменологию, сосредоточивает внимание исследователя на сравнении различных социокультурных образов человека. Эту область знания С.П. Гурин (2000) определил как *маргинальную антропологию* – новизна практической антропологии, черпающей свои установления из социальной и юридической психологии, а также из психопатологии личности [1].

Маргинальная антропология обращается к пограничным феноменам, границе человеческого бытия, границам человеческого опыта. В современном научном дискурсе маргинальность (лат. *margo* – граница, грань, край, *marginalis* – находящийся на краю) – это понятие, традиционно используемое в науке для анализа пограничного положения личности или группы по отношению к какой-либо социальной общности. Оно подчеркивает особый социальный статус (обычно низкий), принадлежность к меньшинству, которое находится на границе или вне социальной структуры, ведет образ жизни и исповедует ценности, отличающиеся от общепринятой нормы. Понятие «маргинальность» имеет не только социальный контекст, но и онтологическое измерение, так как выражает способность находиться на краю, на границе социального бытия и человеческой реальности в целом, позиционироваться как крайнее, предельное положение или состояние. Таким образом, понятие «маргинальность» коррелирует с понятиями «граница» и «предел» в смысле динамическом, т.е. как выражение самого процесса перехода, пересечения границы или достижения и преодоления предела.

Понятие «маргинальность» в основном имеет негативную коннотацию, это нечто второстепенное, онтологически вторичное, так как обычно идет сравнение с нормой (социальной, антропологической, этической, медицинской); любое отклонение от нормы воспринимается как нарушение, угроза, преступление. Но существует и другая точка зрения, акцентирующая социальную, эвристическую и онтологическую ценность маргинальности, когда в понятие нормы вводят элементы историчности-архаичности, множественности, онтологической плюралистичности. Эта позиция выражена в работах В. Тэрнера (1983) и М. Элиаде (1995). Авторы пишут о возникновении нового только на границе, на периферии старых структур, о становлении на изломе, при переходе через хаотическое состояние, когда меняются нормы и ценности [2, 3]. Для Р. Барта (1989) маргинальность выражает стремление к новому на пути отрицания всевозможных стереотипов и запретов, унифицирующих власть всеобщности над единичностью и уникальностью [4]. Известна «бахтинская» мысль о том, что новая практика исходит от слабых, маргиналов и отверженных [5]. С.П. Гурин (2002) выдвигает гипотезу о маргинальности как всеобщем онтологическом феномене, универсальном свойстве сложного внутреннего устройства

человеческого бытия, нетривиальности его структуры и топологии, многомерности и нелинейности его онтологических и антропологических пространств и особом значении его динамических и энергетических характеристик [1].

Анализ патологии человеческого бытия как специфического феномена в виде преступления, которое совершает маргинальная личность (преступник), в маргинальной антропологии рассматривается и может осуществляться в двух направлениях. Во-первых, это пристальное рассмотрение преступления как феномена обыденного бытия, в глубине которого обнаруживается нетривиальное содержание, не схватываемое рациональным мышлением, а также проявляются древние архетипы и символы, просвечивают фундаментальные основания бытия, отражается его сакральное начало. Во-вторых, в центре внимания оказывается специфический и даже уникальный, неповторимый и необратимый опыт, который пережил осужденный в ситуации преступления [6]. Одним из принципов маргинальной антропологии можно считать последовательный поиск фундаментальных оснований человеческого поступка, обнаружение в преступлении как феномене человеческого бытия архаических элементов и структур, глубинных архетипов, магических и мистических систем, первичных телесных практик и экстатических трансов. Все это образует в том числе одно из доминирующих личностных, социально-психологических свойств маргинала – негативную идентичность.

Рассмотрение проблемы негативной идентичности достаточно актуально: современный период характеризуется постоянным нарастанием национальных, этнических, социальных и политических проблем; в российском обществе отмечается значительный уровень распространённости ксенофобии и национализма, экстремизма и терроризма [7, 8]. Осуществление террористической деятельности – одна из форм экстремизма. При наличии значительного числа работ, посвященных экстремизму, в настоящее время отсутствует сложившееся понимание психологических механизмов этого явления, нет комплексного видения экстремизма во всем многообразии его проявлений. Более того, в полной мере не используется существующий психологический инструментарий для изучения и анализа этого явления. Проблема негативной идентичности в социально-психологических исследованиях представлена в структуре проблемы ценностных представлений и относится к области социальной психологии [9]. Известно, что понятие идентичности возникло в психоанализе и было метафорическим перенесением некоторых процедур опознания и отождествления, появившихся в практике уголовного расследования. Формирование идентичности предполагает высокую степень субъективной интернализации человека с ценностями, традициями, обычаями и нормами реальной или виртуальной референтной группы. Идентичность переводит коды

общепринятого поведения в плоскость индивидуального существования. Негативная идентичность как разновидность социальной идентичности характеризует личность и группы по принципу «против кого-то», «от противного», эксплуатируя образы враждебности, агрессивности, неприязни, ненависти, противостояния и противодействия. Этот процесс Эрик Эриксон назвал состоянием нескладывания (несклеивания) Я-концепции [10]. Негативная, отрицательная идентичность упрощает многомерный мир личности до однолинейности, примитивизма и фанатизма, и для современного общества эти смыслообразования маргинальны, периферийны и экстраординарны, зачастую трансформируются в экстремизм и терроризм.

Общая методологическая база исследований феномена экстремизма разработана в исследованиях Ю.М. Антоняна [11]. Анализ экстремизма как научной категории позволил сделать вывод, что сущностью экстремизма является осознанная деятельность, направленная на приближение результата крайними средствами, отличающимися от установленных норм и правил. В генезисе экстремизма ведущее место занимает личность экстремиста. Сложное сочетание идейно-риторических конструкций и индивидуальных психофизиологических качеств, составляющее мотивационную сферу личности экстремиста, выделяет его среди других категорий преступников. Генезис формирования личности экстремиста диаметрально противоположен нормальному сценарию социализации человека, где вершиной жизни является самореализация в творческом, созидательном общественно полезном процессе. Личность человека, совершившего преступления экстремистской мотивации, с одной стороны, отражает в обобщенной форме наиболее существенные признаки личности преступника как таковой, с другой – имеет особенности, свойственные только экстремистам. Не зная этих особенностей, невозможно оказывать психологическую помощь в местах заключения, где сохраняются риск распространения идеологии экстремизма и, как следствие, риск участия в деятельности радикальных группировок после завершения срока заключения. По отношению к осужденным за террористическую деятельность применимо понятие «криминальный экстремизм», когда при политическом, национальном, религиозном и других видах экстремизма используются криминальные способы и криминальные средства. Понятие «негативная идентичность», применяемое к таким экстремистам, условно, ведь террорист в большинстве случаев формируется под воздействием замаскированных от социума, но существующих в реальности общественных установок, причем группа, их исповедующая, придает им положительный характер и смысл.

В рамках усилий по борьбе с таким маргинальным, преступным феноменом, как насильственный экстремизм, все больше внимания уделяется помощи психологов осужденным, находящимся в пенитенциарных учреждениях. Во-первых, места исправления могут превратиться в «без-

опасное прибежище», позволяющее террористам общаться между собой, сопоставлять различные тактические приемы и обмениваться ими, вербовать и радикализовать новых членов, даже руководить смертоносными операциями. Во-вторых, большинство заключенных экстремистов в конечном итоге будут освобождены; чтобы ограничить вероятность их возврата к терроризму после освобождения, крайне важно найти подходы, которые помогли бы им отойти от насильственной деятельности. Но обстановка в тюрьме также создает возможности для перемен к лучшему, а тюрьма может послужить местом, позволяющим обратить вспять тенденцию насильственного радикализма. Заключенные находятся в контролируемой среде, где можно свести к минимуму отрицательные воздействия из их прошлой жизни, подтолкнувшие их к насильственному экстремизму. Есть примеры, когда люди, попавшие в заключение экстремистами, прошли реабилитацию и вышли на свободу сторонниками борьбы с насильственными и экстремистскими течениями.

Признавая тот факт, что тюрьмы могут быть как инкубаторами насильственной экстремистской идеологии, так и учреждениями для исправления заключенных, в ряде стран были приняты программы, направленные на реабилитацию заключенных в пенитенциарных учреждениях. Целью этих программ является реабилитация насильственных экстремистов и их возврат в общество со сниженным риском рецидивизма.

Авторы данной статьи реализовали программу психологического сопровождения отбывания наказания осужденных за террористическую и экстремистскую деятельность. Базируется программа на преодолении негативной идентичности осужденных, нахождении эвристического трансцендентного начала в таком маргинальном акте жизнедеятельности, как преступление, смысловая опора на который станет затем одним из ресурсов психокоррекции.

Было проверено предположение о том, что основной механизм подобной негативной идентификации (противостояние) обуславливает определенную негативистическую когнитивно-эмоциональную картину жизнедеятельности участников подобных групповых образований, усиливающуюся в ситуациях разоблачения, осуждения и необходимости смены установок. Из этого вытекала задача психокоррекционной работы в контексте психологического сопровождения осужденных за террористическую и экстремистскую деятельность. Мероприятия программы были направлены на психодиагностику личностных детерминант негативной идентичности как мишеней психологического воздействия на осужденных в плане предотвращения рецидивов преступлений. Психологу также нужно было выявить в феномене преступной маргинализации экзистенциальную составляющую для перевода ее в доминанту психокоррекционной работы.

Выборка исследования представлена 52 мужчинами, осужденными за терроризм и экстремизм, находящимися в пенитенциарном

учреждении ИК-4 УФСИН России по Томской области (статьи Уголовного кодекса РФ, по которым были осуждены испытуемые: 205; 206; 209, ч. 1 и 2; 210; 280; 282, ч. 1 и 2 – терроризм, экстремизм, захват заложников, создание вооруженной группы, публичные призывы к осуществлению экстремистской деятельности, организация экстремистского сообщества). Средний возраст испытуемых составил 30 ± 10 лет, средний срок лишения свободы – 25 ± 15 лет. По национальному признаку в исследуемой группе преобладали русские – 60,5%; 39,5% составили грузины, аварцы, ингуши, азербайджанцы и татары. Преимущественный уровень образования – средне специальное и полное среднее. Большинство испытуемых были осуждены впервые, 11% имели судимость за другие преступления.

Рассмотрение личности осужденного за экстремизм через призму такой интегральной характеристики, как негативная идентичность, позволило выявить особенные черты, определить степень их типичности, а также прогнозировать появление позитивных установок в результате оказания психологической помощи. Обследование проводилось спустя полгода после прибытия осужденного в пенитенциарное учреждение в процессе снятия эффекта дезадаптации. Исследовались материалы по изучению личности и поведения – приговор, биография, характеристики и другие официальные документы. Это позволило составить первичное представление о социально-демографических, уголовно-правовых и психологических особенностях осужденного, условиях его семейного воспитания и трудовой деятельности.

Для проверки гипотезы и сопряжения психодиагностических данных в психокоррекции и психологическом сопровождении был использован комплекс номотетических и идеографических методов, включающих многофакторный опросник «Мини-мульт», методику «Пять предложений о себе», а также автобиографический метод и эссе-самоописание «Мой персональный миф», которые реализуют гуманитарный подход в психодиагностике. Методика «Мой персональный миф» [12] базируется на данных современной психологии в том, что простые на первый взгляд желания и поступки имеют в своем основании некие фундаментальные потребности человека, проявляющиеся через коллективное бессознательное в виде архетипических комплексов и мифологических структур [Там же]. Обычно эти выводы применяются для описания некоторых предельных состояний и критических жизненных ситуаций, таких как болезнь, травматический опыт, пребывание на грани смерти, совершение преступления и т.п., но данный подход можно распространить на весь жизненный мир современного человека, на все обыденные и привычные феномены. Процедура написания текста персонального мифа осужденного и последующее деконструирование его с психологом сводились к тому, что осужденным задавали вопросы, характеризующие распознавание ими своего Я как

универсальной потребности самопонимания. Анализировали текст в следующих направлениях:

1) феноменологическом – как основном методе исследования опыта переживания, появляющегося в сознании; самой распространенной процедурой этого метода является исследование вербальных самоотчетов, самоописаний, которые ведут непосредственно к самим феноменам и помогают достичь понимания внутреннего мира человека;

2) психолингвистическом методе, позволяющем анализировать текст как многоуровневый и многоплановый личностный документ [13, 14].

Результаты психодиагностики показали, что для всех осужденных характерна негативная идентичность, которая выражалась в состояниях субдепрессивного настроения, раздражительности, недовольстве собой и другими, озлобленности, грубости и агрессивности, напряжении, усталости, апатии, бесперспективности, страхе, тоске, в чувстве неудовлетворенности и дискомфорта, в отсутствии чувства вины, обиды за ситуацию обнаружения и разоблачения, в своеобразии ценностей и этических норм, социальных установок, целей, поведения и мотивации, ограниченности контактов, закрытости в общении, в ориентации на религиозные нормы (методика «Мини-мульт»: шкалы 2, 4, 6, 7 – выше 70 Т; снижены показатели по шкале 9 до 45 Т).

Результаты методики «Пять предложений о себе» указали на негативную личностную идентичность – состояние самонеприятия, пониженную самооценку (с презентацией повышенной), преобладание отрицательной эмоциональности в отношении к себе и окружающим. Подтвердились данные о том, что в основе негативной идентичности лежит не сходство с референтной общностью, а различие, осознанное желание быть непохожим. Негативная идентификация – это преодоление своей ущербности, незащищенности, неуверенности, длительная фиксация на состоянии противодействия, разрушение способности к продуктивной работе, размывание чувства времени и нежелание строить планы на будущее. Негативная идентификация – это маргинальное состояние души, которая пытается, но пока не может обрести себя [9].

Представления о преступлении в парадигме маргинальной антропологии, данные прототипных исследований, наше понимание феномена негативной идентичности, а также реконструированный с помощью психолога персональный миф осужденного позволили выделить эмпирические критерии для кластеризации групп осужденных [15]. Этими критериями были: сущностные личностные признаки феномена экстремизма как наличие системы взглядов и близость к насилию, отношение к себе, к окружающим, к риску, к смерти, особенности эмоционально-когнитивной сферы, склонность к состояниям жертвенности и фанатизма [6, 16, 17]. В результате осужденные распределились по трем кластерам: террористы с мотивацией риска (искусственно подвергающие себя рискам) – 30 чел., террористы с психопатологией (са-

домазохизм, психопатологическая агрессия, маниакальный синдром, мания величия, потенциальные суицидники с депрессиями, наркоманы) – 12 чел.; эксплуатируемые террористы – зомби (низкий интеллектуальный уровень, повышенная зависимость от окружающих, отсутствие имущества, примитивная вера в существование «того света») – 10 чел. В переживании своего преступления у представителей всех кластеров есть указания на трансцендентные аспекты совершения преступления, что коррелирует с выводами С.П. Гурина о преступлении как особом типе отношения с бытием, как иной тактике и стратегии человеческого бытия, как альтернативном способе его проживания человеком, высокой интенсивности, жизни под напряжением. Преступление – это риск, воля к самовластию, испытание удачи, везения, когда достигаются экстаз, транс, прорыв в другие измерения бытия. Преступник в момент совершения преступления чувствует себя всемогущим, сильным, дерзким, свободным, самовластным [1].

Психологи ИК-4 УФСИН России по Томской области разработали ряд психокоррекционных и тренинговых занятий, которые обобщены в методические рекомендации для практических психологов пенитенциарной системы, непосредственно работающих с данной группой осужденных. В основу программ положены вышеназванные эвристики маргинальности и совершения преступления. Комплексные цели предлагаемого тренинга – это изменение взаимоотношений с окружающими и самим собой, стабилизация пониженной внутренней самооценки и предъявляемой повышенной, обращение к своим личностным ресурсам. Предлагаемый тренинг не ставит целью глубокое изменение личности, но дает осужденному возможность самостоятельного изучения и изменения самого себя и своей жизни. Тренинг состоит из трех блоков:

1. Работа с индивидуально-психологическими свойствами человека (соматическими, темпераментологическими, характерологическими, интеллектуальными).
2. Работа с социально-психологическими свойствами (роли в группе, в коллективе и социально-исторической общности).
3. Работа с экзистенциальными механизмами самосознания, данные о которых получены из конструирования персонального мифа осужденного [13, 18–20].

В результате исследования обнаружилось, что маргинализация, характеризующая личность с экстремистскими тенденциями в поведении, *во-первых*, имеет различное структурно-уровневое содержание в зависимости от культурно-средовых и возрастных факторов; *во-вторых*, обуславливает различные психологические механизмы проявления; *в-третьих*, обнаруживает эвристические психологические факторы, содержание которых указывает, с одной стороны, на генез становления противоправных установок, с другой – является фактором успешного осуществления профилактических и психокоррекционных мероприятий.

В процессе проведения психодиагностической и психокоррекционной работы выявлено, что большинство осужденных за экстремизм (кластер с мотивацией риска) остро нуждаются в духовном самоопределении. Это обуславливает депривацию в социуме, мифологизацию, архаизацию и архетипизацию, иррационализацию подсознательных структур психики и выход за пределы своего Я, трансцендентирование.

Стратегия тренинговой работы подчинялась экзистенциальной логике, согласно которой наиболее важной является попытка охарактеризовать природу восприятия личностью своего мира и самой себя в контексте переживаний целостного бытия-личности-в мире. Психолог в процессе тренинга помогал осужденному исследовать свои способы пребывания в мире, пересмотреть конструкты «Я – Мир». Трансформация понимания своего Я-образа осужденным явилась психологическим критерием оценки эффективности психокоррекционной работы. Исследование личностных особенностей и идентичности осужденных за террористическую и экстремистскую деятельность позволило не только разработать и осуществить психокоррекционную программу, направленную на предотвращение рецидивов преступлений, но и определить основные направления профилактической работы с проблемами маргинальности, негативной идентичности и экстремизма в молодежной среде.

Литература

1. Гурин С.П. Проблема маргинальности в антропологии. Саратов : Изд-во СарГСЭУ, 2002. 132 с.
2. Тэрнер В. Символ и ритуал. М., 1983. 277 с.
3. Элиаде М. Аспекты мифа. М. : Академический проект, 2010. 256 с.
4. Барт Р. Избранные работы. М. : Прогресс, 1989. 616 с.
5. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. 1984–1985. М. : Наука, 1986.
6. Пукинская О.В. «Триада риска» как проявление внутриличностного конфликта // Психологический журнал. 2008. Т. 29, № 5. С. 63–72.
7. Вехов И.В. Экстремизм в современной России: механизм воспроизводства и меры социального контроля : автореф. дис. ... канд. социол. наук. СПб., 2011. 26 с.
8. Красиков В.И. Экстрим. Междисциплинарное философское исследование причин, форм и паттернов экстремистского сознания. М. : Водолей Publishers, 2006. 496 с.
9. Гудков Л. Негативная идентичность. Статьи 1997–2002 гг. М. : Новое литературное обозрение, 2004. 816 с.
10. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Флинта, 2006. 352 с.
11. Антонян Ю.М. Терроризм: криминологическое и уголовно-правовое исследование. М. : Щит-М, 1998. 306 с.
12. Мещерякова Э.И. Текст в практике психологического консультирования // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. Томск, 2001. № 3. С. 99–102.
13. Василюк Ф.Е. Семиотика психотерапевтической ситуации и психотехника понимания // Московский психотерапевтический журнал. 1996. № 4. С. 48–68.
14. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2007. 511 с.
15. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. М. : Медиум, 1995. 323 с.

16. Ольшевский Д.В. Психология терроризма. СПб. : Питер, 2002. 288 с.
17. Тесля С.Н. Мифологичность повседневности // Философия и миф сегодня. Саратов, 1998. С. 43–46.
18. Калина Н.Ф. Основы психотерапии. М. : Рефл-бук, 1997. 272 с.
19. Ленгле А. Эмоции и экзистенция. Харьков : Гуманитарный центр, 2011. 332 с.
20. *С собой и без себя. Практика экзистенциально-аналитической психотерапии* : сб. статей. М. : Генезис, 2012. 279 с.

CONSIDERATION OF HEURISTICS OF MARGINALITY IN PSYCHO-CORRECTIVE WORK WITH PEOPLE CONVICTED FOR EXTREMISM: AN ANTHROPOLOGICAL APPROACH

Meshcheryakova Emma I., Bohan Tatyana G., Larionova Anastasia V. Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation)

E-mail: mei22@mail.ru; btg960@sibmail.com; pavlova13@mail.ru

Keywords: extremism, marginal anthropology, negative identity, personality extremist psychocorrection.

Abstract

Growing extremalization of younger generation leads to an increase ethnic tensions, the formation of individual youth subcultures, opposition groups demonstrating extremist attitudes and behavioral practices. In a variety of modern research on the problem of extremism, there is no conceptual unity, the problem of extremism is discussed from different angles, so many causes of this phenomenon were allocated, that its essence is lost, the specificity of its occurrence as well as boundaries of its development are not clear. To understand the phenomenon of extremism from our point of view is necessary to analyze it in line with the anthropological approach and relationship between the concepts of marginality, identity and personality extremist. Application of anthropological approach allows us to consider this issue through the prism of conditions and qualities of human existence, its concreteness and certainty, locality, temporality and historicity of human existence, the possibility of loss and gain of the human essence. In this study we tested the hypothesis that the underlying mechanism of such negative identification results in the specific negativistic cognitive and emotional picture of life of members of extremist formations, becoming more severe in situations of disclosure, condemnation and in circumstances to change attitudes. Consideration of the individuality convicted for extremism through the prism of such integral characteristics as negative identity has revealed special features on the basis of which a classification of convicted people has been suggested: "terrorists with risk motivation", "terrorists with psychopathology" and "exploited terrorists". The study has found that the marginalization characterizing personality with extremist tendencies in behavior, firstly, has a different structure and level content depending on the cultural-environmental factors and age; secondly, it causes a variety of psychological mechanisms of its occurrence; thirdly, it reveals heuristic psychological factors, the content of which indicates, on the one hand, the genesis of the formation of illegal attitudes, on the other hand, it becomes a factor for successful implementation of preventive and corrective treatment. In the process of psycho-diagnostic and psycho-corrective work it was revealed that the majority of those people convicted for extremism (cluster with risk motivation) are in a dire need of spiritual self-determination, which results in deprivation in society, mythologization, arahaization, arhetypization and irrationality of subconscious structures of a psychic and exceeding their individual self, that is - transcenditivity. The data we gained allowed us not only develop and implement psycho-correctional program aimed at preventing recidivism, but also determine the main directions of preventive work with the problems of marginality, negative identity and extremism among young people.

References

1. Gurin S.P. *Problema marginal'nosti v antropologii* [The problem of marginality in anthropology]. Saratov, Saratov State Social and Economic Univeristy Publ., 2002. 130 p.
2. Turner V. *Simvol i ritual* [Symbol and ritual]. Translated from English by V.A. Beylis. Moscow, Nauka Publ., 1983. 277 p.
3. Eliade M. *Aspekty mifa* [Aspects of the myth]. Translated from French by V.P. Bol'shakov. Moscow, Akademicheskiiy Proekt Publ., 2010. 256 p.
4. Bart R. *Izbrannye raboty* [Selected works]. Translated from French. Moscow, Progress Publ., 1989. 616 p.
5. Bakhtin M.M. *K filosofii postupka* [Toward a Philosophy of the Act]. In: *Filosofiya i sotsiologiya nauki i tekhniki. 1984–1985* [Philosophy and sociology of science and technology. 1984–1985]. Moscow, Nauka Publ., 1986, pp. 80–160.
6. Pukinska O.V. "Triada riska" kak proyavlenie vnutrichnostnogo konflikta ["Risk triad" as intrapersonal conflict manifestation]. *Psikhologicheskiiy zhurnal*, 2008. Vol. 29, no. 5, pp. 63–72.
7. Vekhov I.V. *Ekstremizm v sovremennoy Rossii: mekhanizmy voproduzhdstva i mery sotsial'nogo kontrolya*. Avtoref. kand. sotsiol. nauk [Extremism in modern Russia: mechanism of reproduction and measures of social control. Abstract of Sociol. Cand. Diss.]. St. Petersburg, 2011. 26 p.
8. Krasikov V.I. *Ekstrim. Mezhdistsiplinarnoe filosofskoe issledovanie prichin, form i patternov ekstremistskogo soznaniya* [Extreme. Interdisciplinary philosophical study of the causes, forms and patterns of extremist consciousness]. Moscow, Vodoley Publishers, 2006. 496 p.
9. Gudkov L. *Negativnaya identichnost'* [Negative identity]. Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie Publ., 2004. 816 p.
10. Erikson E. *Identity: Youth and Crisis*. W.W. Norton, 1994. 336 p. (Russ. ed.: Erikson E. *Identichnost': yunost' i krizis*. Moscow, Flinta Publ., 2006. 352 p.).
11. Antonyan Yu.M. *Terrorizm. Kriminologicheskoe i ugolovno-pravovoe issledovanie* [Terrorism: criminological and criminal law research]. Moscow, Shchit-M Publ., 1998. 306 p.
12. Meshcheryakova E.I. Tekst v praktike psikhologicheskogo konsul'tirovaniya [Text in the practice of psychological counseling]. *Sibirskiy vestnik psikhiatrii i narkologii – Siberian Gerald of Psychiatry and Addiction Psychiatry*, 2001, no. 3, pp. 99–102.
13. Vasilyuk F.E. Semiotka psikhoterapevticheskoy situatsii i psikhotehnika ponimaniya [Semiotics of psychotherapeutic situation and psychotechnics of understanding]. *Moskovskiy psikhoterapevticheskiiy zhurnal*, 1996, no. 4, pp. 48–68.
14. Leont'ev D.A. *Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy real'nosti* [Psychology of meaning: the nature, structure and dynamics of semantic reality]. Moscow, Smysl Publ., 2007. 511 p.
15. Berger P., Luckmann T. *Sotsial'noe konstruirovaniye real'nosti* [Social construction of reality]. Translated from English by E. Rutkevich. Moscow, Medium Publ., 1995. 323 p.
16. Ol'shanskiy D.V. *Psikhologiya terrorizma* [Psychology of terrorism]. St. Petersburg, Piter Publ., 2002. 286 p.
17. Teslya S.N., Teslya E.T. *Mifologichnost' povsednevnosti* [Mythology of everyday life]. In: Friauf V.A. (ed.) *Filosofiia i mif segodnia* [Philosophy and myth today]. Saratov, Saratov State Technical University Publ., 1998, pp. 43–46.
18. Kalina N.F. *Osnovy psikhoterapii* [Fundamentals of psychotherapy]. Moscow, Refbuk Publ., 1997. 272 p.
19. Lengle A. *Emotsii i ekzistentsiya* [Emotions and existence]. Translated from German by O. Shipilova. Khar'kov, Gumanitarnyy tsentr Publ., 2011. 332 p.
20. Krivtsova S., Lengle S. (eds.) *S soboy i bez sebya. Praktika ekzistentsial'no-analiticheskoy psikhoterapii* [With and without self. Practice of existential-analytic psychotherapy]. Moscow, Genezis Publ., 2012. 288 p.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К РЕЛИГИОЗНОЙ КУЛЬТУРЕ В СРЕДЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ (КРОССКУЛЬТУРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)

С.С. Малявина

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
(Волгоградский филиал; Волгоград, Россия)

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 10-06-20601
а/В «Конфессиональная компетентность молодежи в современной России».*

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей эмоционального отношения к религиозной культуре современной молодежи. Метод исследования: фокус-групповая дискуссия и индивидуальное интервью. Исследование осуществлялось в трех целевых группах: представители современной молодежи, идентифицирующие себя как носители религиозной культуры православного христианства, ислама, атеисты.

Установлено, что в среде современной молодежи существует довольно разнообразное эмоциональное отношение к религиозной культуре. Обнаружена устойчивая взаимосвязь между эмоциональным отношением личности к религиозной культуре и степенью ее осведомленности о данной социокультурной реальности. Существует согласованность между эмоциональным отношением личности к религиозной культуре, с которой она себя идентифицирует, и эмоциональным отношением ее к религиозным культурам, которые воспринимаются как «чужие». Чем глубже эмоциональная связь со «своей» религиозной культурой, тем выше вероятность эмоционального принятия, понимания «чужой» религиозной культуры.

Ключевые слова: эмоциональное отношение; религиозная культура; православные христиане; мусульмане; атеисты.

Большинство регионов современного мира – это поликультурное пространство, в котором проживают и взаимодействуют представители разных религиозных культур. Религиозная принадлежность является устойчивым во времени социокультурным маркером, отражающим различия между большими группами людей и отдельными их представителями. В этой связи становится важным изучить особенности влияния религиозной принадлежности на личность ее носителя. Проблема взаимосвязи религиозной культуры и личности нашла свое отражение в работах И.А. Галицкой [1], К. Каарияйнен и Д.Е. Фурмана [2], Ю.В. Рыжова [3], С. Хантингтона [4] и др. Нами впервые было проведено исследование ценностного отношения к религиозной культуре, представлений о религиозной культуре, существующих у представите-

лей современной молодежи [5, 6]. В рамках данной статьи представлен анализ эмоционального отношения к религиозной культуре представителей современной молодежи.

Изучение данного вопроса своевременно и необходимо в связи с тем, что молодежь представляет собой возрастную группу, которая уже через несколько лет станет определять специфику социальных отношений в обществе, а значит, важно определить, какова роль религиозной культуры в жизни представителей данной социальной группы. Именно в молодости у личности активно развивается социокультурная идентичность, формируя менталитет, мировоззрение. В связи с этим представляется интересным понять, какова роль религиозной культуры в процессе личностного развития каждого представителя молодежи.

Изучение эмоционального отношения к религиозной культуре осуществлялось посредством анализа чувственных ассоциаций, возникающих у респондентов при упоминании ряда религиозных объектов (вера, молитва, Библия, Коран, секта, религиозный культ, религиозное учение, ритуал, пост, храм, паломник, атеизм). Кроме того, проводилось шкалирование отношения участников исследования к культурам христианства, ислама, буддизма, а также к атеизму между полюсами «мое – чужое», «нравится – не нравится». В ходе исследования особую ценность представляли интерпретации участниками собственных представлений и чувств, а также комментарии, диалоги, которые возникали в процессе обсуждения заявленной темы.

Сбор информации осуществлялся с помощью фокус-групповой дискуссии и посредством индивидуального интервью. Данные методы социально-психологического исследования позволяют провести глубинное интервьюирование представителей целевой аудитории, чтобы выявить субъективные мнения респондентов об объекте исследования. В нашем случае полученные в дискуссионной работе материалы позволяют раскрыть тенденции эмоционального отношения к религиозной культуре среди представителей современной молодежи, которые идентифицируют себя как носители религиозной культуры православного христианства, религиозной культуры ислама, атеистического мировоззрения.

В рамках отдельной статьи нет возможности подробно описывать методику двух этапов отбора потенциальных участников исследования и применяемые фильтры. Отметим лишь, что в итоге были проведены три фокус-групповые дискуссии (с представителями культуры православного христианства, ислама, сторонниками атеистического мировоззрения). Каждая из групп состояла из 10 участников (5 юношей и 5 девушек) в возрасте от 19 до 23 лет. Все участники исследования являлись студентами очного отделения одного из вузов Волгоградской области (Волгоградский государственный университет, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоградский госу-

дарственный аграрный университет, Волгоградский государственный медицинский университет). Эмпирическая работа проводилась в 2010 г.

Эмоциональное отношение к религиозной культуре молодых людей, позиционирующих себя в качестве православных христиан. Проведенное исследование выявило, что в целом у представителей данной социальной группы эмоциональное отношение к религиозной культуре чаще всего дистантное и достаточно прохладное. В процессе дискуссионной работы участники исследования были преимущественно пассивны, равнодушны к обсуждению проблемы религиозной культуры.

Важной характеристикой эмоционального отношения к религиозной культуре молодых людей из этой группы является непонимание собственных эмоциональных переживаний, а также неумение их выразить вербально. Мы полагаем, что неумение понять и выразить свое эмоциональное отношение к объектам религиозной культуры косвенно свидетельствует о том, что и данные объекты, и религиозная культура в целом не обладают настоящей ценностью для представителей изучаемой социальной группы.

Эмоциональные переживания, которые участники исследования смогли вербализировать, оказались довольно однообразными. Чаще всего свое отношение к объектам религиозной культуры респонденты обозначали как «хорошие» или «плохие», «положительные» или «отрицательные». Мы считаем, что скудность спектра эмоциональных переживаний объясняется особенностями погружения этих молодых людей в религиозную культуру, а именно слабой включенностью их в мир религиозной культуры.

Несмотря на то, что участники исследования обнаружили неумение выразить собственные эмоциональные переживания, продемонстрировав их скудность и однообразие, они проявили высокую степень согласованности по вопросу эмоционального отношения к религиозной культуре православного христианства: все респонденты отметили, что относятся к православному христианству как к эмоционально близкой религиозной культуре.

Таким образом, можно констатировать существование диссонанса между позиционированием собственного эмоционального отношения к религиозной культуре и действительным эмоциональным отношением к религиозной культуре православного христианства; о содержании указанного диссонанса мы судим на основе описанного выше отношения, которое высказали респонденты к объектам религиозной культуры. На наш взгляд, подобное противоречие может свидетельствовать о поверхностности эмоционального принятия религиозной культуры, об отсутствии глубокой эмоциональной связи с ней.

Данную точку зрения подтверждает и факт отсутствия у участников исследования позитивного эмоционального отношения к одному из значимых культурно-специфических объектов христианства – Библии.

Как заявили практически все респонденты, Библия не вызывает у них эмоционального отклика и оставляет их равнодушными. И только некоторые из участников исследования отметили наличие у себя положительных чувств к данному религиозному объекту. Мы полагаем, что отсутствие позитивного эмоционального отношения к Библии может быть объяснено отсутствием опыта чтения текста данного феномена культуры, о чем сообщили *все* участники исследования.

Эмоциональное отношение молодых людей, позиционирующих себя в качестве православных христиан, к другим религиозным культурам, в первую очередь в отношении ислама и буддизма, характеризуется высокой степенью согласованности, а конкретно – эмоциональным отвержением данных социокультурных систем. Как отметили участники исследования, к данным религиозным культурам они относятся как к эмоционально чужим, неприятным для них. Со слов самих респондентов, в основе их эмоционального отношения к «чужим» религиозным культурам находится их незаинтересованность в содержании данных культур, а точнее, отсутствие какого-либо отношения, равнодушие. Участники исследования так охарактеризовали свое отношение к буддизму и исламу: «Буддизм, в принципе не знаю ничего, поэтому не нравится»; «Я их (религии ислама и буддизма. – С.М.) не знаю вообще, поэтому поставил, что не нравится»; «Что мне в них (религиях буддизма и ислама. – С.М.) нравится, что не нравится, мне все равно. У них своя вера»; «Христианство ближе к точке “нравится”, а все остальные ближе к точке “не нравится”. Потому что мне нравится христианство, я другими не интересуюсь».

Таким образом, можно с уверенностью говорить, что отсутствие знаний о данных религиозных культурах оказывает значительное влияние на формирование эмоционального отношения к ним, делает буддизм, ислам и другие «чужие» культуры эмоционально непривлекательными в глазах молодых людей, относящих себя к православным христианам.

Более того, в ходе дискуссии участники исследования неоднократно высказывали идеи, свидетельствующие о категоричности неприятия иных культур, о поверхностности эмоционального отношения к культурам ислама и буддизма. Например: «Буддизм мне не нравится, потому что все иконы, божества все нарисованное, все какое-то цветное, просто идут картинки, мне поэтому не нравится». «В исламе женщина должна повиноваться мужчине. Он всегда прав, в любой ситуации. Это плохо. Я считаю, должно быть равноправие». Первый пример иллюстрирует некоторое высокомерие, которое проявляют отдельные респонденты в отношении «чужих» культур. Второй пример демонстрирует неприятие молодыми людьми, относящими себя к православным христианам, некоторых норм поведения и взаимодействия, принятых в «чужих» религиозных культурах. Все это свидетельствует

о существовании эмоционального отвержения представителями данной группы «чужих» религиозных культур.

Обобщая изучение эмоционального отношения молодых людей, позиционирующих себя как православных христиан, отметим следующее. Отношение этой группы испытуемых к религиозной культуре православного христианства характеризуется противоречивостью: позиционированием глубокого эмоционального принятия религиозной культуры и отсутствием эмоциональной связи с ней, что проявляется в неумении вербально выразить собственные чувства, в скудности эмоциональных переживаний. Основной причиной этому, скорее всего, является номинативность религиозности этих молодых людей: называя себя верующими (носителями культуры православного христианства), они часто не считают необходимым реализовывать свою религиозность в жизни, в социальной практике.

Среди респондентов, называющих себя православными христианами, только некоторые пробуют учитывать в своей жизни ценности и нормы религиозной культуры. Большинство же в соответствии с номинативностью религиозности личности считают вполне достаточным осознание собственной принадлежности к религиозной культуре.

Мы полагаем, что подобные характеристики эмоционального отношения могут быть объяснены отсутствием глубокого личностного понимания ценности религиозной культуры и значимости её в человеческой жизни, отсутствием системных представлений об избранной религиозной культуре.

Особенности эмоционального отношения молодых людей, идентифицирующих себя с православными христианами, к «чужим» религиозным культурам (ислам, буддизм) варьируются в диапазоне от безразличного и равнодушного до нетерпимого и агрессивного. Причинами подобного отношения, скорее всего, являются скудные и искаженные представления о данных религиозных культурах, а также личностная неготовность к пониманию и принятию ценности и значимости других религиозных культур.

Вероятнее всего, отношение молодых людей, которые позиционируют себя как православные христиане, к религиозной культуре, с которой они себя идентифицируют, и религиозным культурам, которые воспринимаются как чужие, взаимосвязано. Отсутствие глубокой эмоциональной связи с собственной религиозной культурой не позволяет им достаточно глубоко понять и прочувствовать позицию представителей «другой» культуры.

Эмоциональное отношение к религиозной культуре молодых людей, позиционирующих себя как мусульмане. Исследование показало, что мусульмане испытывают позитивное эмоциональное отношение ко всему, что связано с религиозной культурой. Наиболее яркие, позитивные чувства проявляют мусульмане в отношении универсаль-

ных религиозных понятий (молитва, вера, святыня, пост, храм и др.), за каждым из которых молодые люди видят явления ислама.

Мусульмане испытывают яркие, позитивные чувства, без затруднений их выражают. Важно отметить, что гамма этих чувств довольно разнообразна. Например, понятие «святыня» как религиозный символ вызывает у мусульман чувства восхищения, уважения, волнения, восторга, поклонения, миролюбия, теплоты, добра, а также желание подчиниться. В отношении понятия «молитва» мусульмане, ставшие участниками исследования, испытывают чувства волнения, добра, любви, уважения, легкости, умиротворения, спокойствия, внутреннего очищения, защиты, понимания.

Мы полагаем, что доминирующее позитивное отношение мусульман к религиозной культуре в целом и отдельным характеризующим её объектам и понятиям, а также умение понять и выразить свое эмоциональное отношение являются свидетельством их общего позитивного настроя в отношении мира религиозных культур, глубокой включенности в религиозную культуру ислама.

Некоторые участники исследования обнаружили затруднения в выражении эмоционального отношения к понятиям, которые предполагают реализацию религиозной культуры (религиозный культ, паломник и др.). Мы считаем, что затруднения в выражении эмоционального отношения к данным религиозным объектам объясняются спецификой религиозности этих молодых людей, а именно: недостаточной включенностью в религиозную культуру, с которой они себя идентифицируют. Очевидным становится, что для некоторых мусульман принадлежность к религиозной культуре не предполагает активной реализации ее в конкретном действии или поведении, в связи с чем наблюдается отсутствие каких-либо эмоциональных переживаний по отношению к подобным религиозным понятиям.

Однако среди молодых мусульман встречаются и те, кто не испытывает эмоциональной привязанности к исламу. Некоторые из них испытывают бóльшую эмоциональную привязанность к другим религиозным культурам. Часть из них не отвергает ислам, осознает себя носителями данной культуры, но в большей степени ориентируется на ценности других религиозных культур. Другие хотя и осознают себя носителями культуры ислама, испытывают отвержение всех религиозных культур и симпатизируют атеизму как мировоззренческой системе, которая, по их мнению, позволяет человеку быть более самостоятельным и независимым. Один из респондентов сообщил, что испытывает разочарование в отношении ислама и в отношении других религиозных культур, так как в трудных для себя жизненных обстоятельствах не ощутил поддержки со стороны высших сил.

Общим для мусульман, ориентирующихся на другие религиозные культуры, и мусульман, в глубине души отвергающих религии, являет-

ся проявление в большей или меньшей степени эмоциональной холодности по отношению к исламу. Их жизненный путь (социальное окружение, авторитетные лица, жизненный опыт) сложился таким образом, что эмоциональное принятие культуры ислама у этой группы молодых людей в большей степени дистантное.

Изучение особенностей эмоционального отношения мусульман к другим религиозным культурам показало в целом толерантное, уважительное отношение к иным социокультурным системам. Эмоциональное принятие они испытывают в первую очередь в отношении культуры православного христианства. Участники исследования отметили, что воспринимают христианство как эмоционально близкую религиозную культуру, так как хорошо ее знают, она является культурой их социокультурного окружения. К буддизму мусульмане относятся более дистантно и эмоционально прохладно. Они подчеркнули, что буддизм им нравится, как и любая другая религиозная система, но воспринимается ими как культура «чужая», в то время как культура христианства и нравится, и воспринимается скорее как «своя», эмоционально близкая. Возможно, меньшее (по сравнению с христианством) эмоциональное принятие мусульманами буддизма объясняется низкой распространенностью буддизма и доминированием христианства в Волгоградской области – регионе, где проводилось исследование, а также меньшей осведомленностью участников исследования о содержании культуры буддизма.

Исследование обнаружило тенденцию прямой взаимосвязи эмоционального отношения мусульман к исламу и отношения к «чужим» религиозным культурам. Интересно, что те участники, которые в ходе дискуссии продемонстрировали глубокую эмоциональную связь с религиозной культурой ислама, обнаружили большее эмоциональное принятие и других религиозных культур. В ходе исследования молодые мусульмане почтительно и эмоционально открыто (хотя и без того восхищения и благоговения, которое они испытывают к исламу) отзывались о христианстве и буддизме. Они чаще готовы принимать и сопереживать чувствам представителя другой культуры, испытывающего аналогичные переживания в адрес собственной культуры. Возможно, сильная эмоциональная связь с исламом делает их более открытыми для других религиозных культур. Очевидно, позитивное отношение к своей культуре создает у мусульман эмоциональный резерв для подобного отношения к другим культурам. Те из мусульман, кто не испытывает глубокой эмоциональной связи с исламом (т.е. испытывают связь с культурой ислама, но не погружены в нее глубоко), чаще проявляют большую эмоциональную холодность, дистантность и в отношении других культур.

Кроме того, эмоциональное отношение к религиозной культуре юношей и девушек у мусульман имеет некоторые различия. Юноши ча-

ще, чем девушки, проявляют и демонстрируют эмоциональную открытость, позитивность в отношении религиозных культур. Девушки чаще, чем юноши, проявляют в этом отношении эмоциональную сдержанность.

Мы полагаем, что выявленные гендерные особенности эмоционального отношения мусульман к религиозной культуре могут быть объяснены несколькими причинами. Во-первых, в исламской культуре социальное положение мужчины и женщины существенно различается и строго иерархизировано. С одной стороны, мужчина имеет преимущества перед женщиной (женщина в семье полностью завит от мужа), с другой стороны, он несет ответственность перед обществом за свою жену. Возможно, социальная роль мужчины – ведущего, значимого, главного, ответственного – делает его более ориентированным на данную религиозную культуру, более эмоционально открытым к ней.

Во-вторых, такая гендерная вариативность может быть объяснена личностными особенностями участников исследования. Одним из критериев подбора группы для исследования стало получение респондентами образования в высшем профессиональном образовательном учреждении Волгоградской области. Соответственно есть вероятность того, что учет выделенного нами критерия (получение высшего образования) для создания идентичной выборки привел к тому, что выборка стала неравноценна по другому показателю – «социальное положение». Высока вероятность того, что девушки-мусульманки, которые имеют глубокий религиозный опыт, погружены в религиозную культуру, не получают образование в высших образовательных учреждениях или, обучаясь там, избегают социальных контактов, выходящих за установленные образовательные рамки.

Обобщая анализ эмоционального отношения мусульман к религиозной культуре, можно отметить, что к исламу представители данной социальной группы испытывают устойчивую эмоциональную привязанность. Мусульмане испытывают разнообразные, чаще позитивные эмоциональные переживания, связанные с религиозной культурой. Эмоциональное отношение мусульман к исламу характеризуется многогранностью, позитивностью, яркостью эмоциональных проявлений. Они демонстрируют глубокую включенность в мир религиозной культуры, что рождает у них богатую гамму чувств в отношении данной социокультурной системы. При этом внутри данной социальной группы встречаются и такие, чье отношение к исламу характеризуется эмоциональной холодностью.

Проведенное исследование обнаружило, что чем выше включенность мусульман в религиозную культуру ислама, тем глубже понимание ими ценности и значимости религиозной культуры в своей жизни и жизни общества, тем гармоничнее и естественнее проявляемые ими чувства, эмоциональные переживания в отношении данной социокультурной реальности.

Изучение эмоционального отношения мусульман к другим религиозным культурам и их представителям выявило готовность к эмоционально открытому, уважительному и толерантному отношению. Вероятно, глубокая эмоциональная связь с собственной культурой делает личность открытой для понимания, эмоционального принятия и других религиозных культур. В процессе работы была выявлена бóльшая степень эмоциональной открытости и принятия мусульманами культуры христианства, чем культуры буддизма, что, вероятно, объясняется особенностями распространения данных религиозных культур в регионе, где проводилось исследование, а также степенью осведомленности мусульман о содержании культур христианства и буддизма.

Как показало наше исследование, мусульмане (юноши и девушки) по-разному относятся к религиозной культуре. Юноши более открыты, позитивно настроены в отношении религиозных культур, девушки более эмоционально сдержанны. Вероятно, подобные различия объясняются разным ценностным отношением к религиозной культуре, разной степенью включенности в религиозную культуру.

Эмоциональное отношение к религиозной культуре молодых людей, позиционирующих себя как атеисты. Представители данной социальной группы испытывают разнообразную гамму эмоциональных переживаний в отношении религиозной культуры. Наиболее устойчивыми проявлениями эмоционального отношения атеистов можно назвать противоречивость эмоционального отношения и демонстративное пренебрежение к миру религиозных культур.

Противоречивость эмоционального отношения атеистов проявляется в том, что они испытывают антагонистические чувства в отношении религиозной культуры и отдельных ее объектов. Например, один из участников исследования отметил, что в отношении понятия «святыня» испытывает чувства уважения, интереса, а также чувства непонимания и злости. Другой респондент подчеркнул, что данный образ вызывает у него одновременно «приятное чувство», интерес и эмоциональный холод. Таким образом, один и тот же религиозный объект одновременно вызывает у атеистов позитивное чувство и чувство равнодушия.

Демонстративное пренебрежение атеистов в отношении мира религиозных культур проявляется в том, что, поясняя свое отношение, зачастую атеисты отмечали, что всё, каким-то образом связанное с данной сферой человеческой жизни, вызывает у них равнодушие и скуку. При этом они обнаруживают хорошую осведомленность в вопросах религии и интерес к данной сфере жизни, что косвенно свидетельствует о некоторой демонстративности их «равнодушия» к миру религиозных культур.

Мы полагаем, что противоречивость и демонстративность эмоциональных переживаний атеистов может быть объяснена особенностями личностного развития юношеского возраста – максимализмом,

нигилизмом и категоричностью. Как показало наше исследование, некоторые молодые люди, называющие себя атеистами, выбирают данную мировоззренческую систему как средство протеста, проявления нигилизма. И этот протест, возможно, адресован не столько религиозной культуре, сколько близкому социальному окружению, в первую очередь – семье. Практически все молодые люди, ставшие участниками исследования, отметили, что их негативное отношение к религии объясняется опытом, который они получили в детстве. Они отметили, что в детстве родители регулярно водили их в церковь, не объясняя детям цели данных походов, значимости религиозных действий, что сформировало у этих молодых людей неприязненное отношение ко всему, что связано с миром религиозных культур.

Некоторые атеисты свое негативное отношение к религиозной культуре объясняют тем, что в ситуации, когда их семьи оказались в трудных жизненных обстоятельствах, они не получили помощи, поддержки со стороны высших сил. Это и отвернуло их от данной сферы человеческой жизни.

Интересно, что среди христиан встречаются молодые люди, которые также ссылаются на тяжелые жизненные испытания, напротив, приведшие их к миру религиозной культуры. В то время как христиане ссылаются на жизненные трудности как на фактор, обративший их к миру религии, атеисты аналогичные обстоятельства рассматривают как отвернувшие их от религии. Вероятнее всего, причина заключается не в самих трудных жизненных обстоятельствах, а в отношении к ним, а точнее – в той мировоззренческой позиции личности, которая позволяет ей преодолевать жизненные трудности или примирять с ними.

Изучение эмоционального отношения атеистов к отдельным религиозным культурам показало, что к христианству представители данной группы испытывают двойственные, противоречивые чувства, а в адрес религиозных культур ислама и буддизма проявляют устойчивую согласованность мнений. В отношении христианской культуры атеисты проявляют демонстративное отвержение, категоричность и нетерпимость и одновременно – внутреннюю глубоко личностную привязанность к данной социокультурной системе. Все вышеописанные характеристики эмоционального отношения адресуются опрошенными именно к православному христианству.

В отношении ислама атеисты проявляют высокую степень эмоционального отвержения. Участники исследования назвали несколько причин подобного эмоционального отношения. Во-первых, негативная информация об исламе из СМИ (войны, конфликты, терроризм, маркируемые как «исламские») вызывает у респондентов беспокойство, тревогу, страх перед данной религиозной культурой. Во-вторых, отсутствие системных знаний о религиозной культуре ислама приводит к беспокойству и неуверенности. Как отметил один из участников ис-

следования, все неизвестное пугает. В-третьих, личный опыт некоторых респондентов способствует негативному отношению к исламу. В индивидуальном интервью один из респондентов пояснил, что его отрицательное отношение к исламу объясняется тем, что некоторые представители данной культуры пытались вовлечь его в свою религию, что и вызвало у него эмоциональное отторжение. Напрашивается вывод, что атеистами культура ислама воспринимается как эмоционально чуждая, непривлекательная религиозная культура.

Эмоциональное отношение к буддизму у атеистов тоже довольно согласованно. Атеисты чаще всего воспринимают данную религиозную культуру как эмоционально чуждую (об этом заявили практически все участники исследования). При этом среди атеистов есть такие, кому данная религиозная культура кажется привлекательной («интересная философская концепция»), но эмоционально далекой.

Обобщая результаты исследования особенностей эмоционального отношения атеистов к религиозной культуре, отметим, что упоминание религиозной культуры вызывает у представителей данной социальной группы негативные чувства (раздражение, скуку и т.п.). Кроме того, некоторые молодые атеисты в отношении одного и того же объекта религиозной культуры испытывают чувства противоречия и демонстративного пренебрежения, которые можно объяснить особенностями их связи с религиозной культурой. Можно утверждать, что эмоциональное отношение атеистов к миру религиозных культур характеризуется неустойчивостью, в основе которой – общее противоречивое отношение к религиозной культуре, обусловленное категоричностью и протестным отношением атеистов к данной сфере человеческих отношений.

Возможно, противоречивые эмоциональные переживания атеистов в отношении религиозной культуры объясняются юношеским нигилизмом и эклектичностью их мировоззрения. Они не столько атеисты, сколько хотят ими казаться. Они скорее представляют собой социальную группу *отказавшихся, отошедших* (временно или навсегда) *от религии*. Мы предполагаем, что часть молодых людей, позиционирующих себя как атеисты, расставшись с юношеским максимализмом и свойственными ему категоричностью, нетерпимостью юности, рано или поздно вернутся к той религиозной культуре, которая оказала значительное влияние на их становление. Одним из факторов, позволяющих нам делать подобный вывод, является мнение, высказанное участниками исследования о том, что, несмотря на их атеистическое мировоззрение, религиозная культура православного христианства продолжает оказывать влияние на их мировоззрение и поведение через систему идеалов, ценностей, нравственных норм, привитых им ранее.

Проведенное исследование особенностей эмоционального отношения к религиозной культуре среди представителей современной мо-

лодежи (православных христиан, мусульман, атеистов) позволило нам прийти к следующим выводам:

1. В среде современной молодежи существуют довольно разнообразные варианты эмоционального отношения к религиозной культуре. Важным фактором, влияющим на мнение личности по данному вопросу, является религиозная принадлежность.

2. Эмоциональное отношение к религиозной культуре в группах, выбранных для исследования, имеет свою специфику.

Эмоциональное отношение к религиозной культуре молодых людей, позиционирующих себя как православные христиане, характеризуется дистантностью и равнодушием. Отношение к религиозной культуре мусульман характеризуется глубиной и позитивностью. А отношение к религиозной культуре атеистов – противоречивостью и демонстративным пренебрежением.

3. Исследование показало существование устойчивой связи между эмоциональным отношением личности к религиозной культуре и степенью ее осведомленности о данной социокультурной реальности. Бóльшая осведомленность о содержании религиозной культуры создает условия для позитивного эмоционального отношения. Лучшее знание религиозной культуры, с которой личность себя идентифицирует, способствует большему ее эмоциональному принятию. Чем меньше знания о религиозной культуре, тем выше вероятность ее эмоционального отвержения.

4. Как показали материалы исследования, существует взаимосвязь между эмоциональным отношением личности к религиозной культуре, с которой она себя идентифицирует, и отношением к религиозным культурам, которые воспринимаются как чужие. Чем глубже эмоциональная связь со «своей» религиозной культурой, тем выше вероятность эмоционального принятия, понимания «чужой» религиозной культуры. Отсутствие эмоциональной связи со «своей» религиозной культурой мешает личности понять и принять другую религиозную культуру, способствует появлению эмоционального отвержения и нетерпимости к ней и ее носителям. Более того, отсутствие эмоциональной связи со «своей» культурой лишает личность социокультурного, мировоззренческого стержня, мешает адекватному пониманию культур, способствует формированию противоречивого, непоследовательного отношения как к своей, так и к чужим культурам.

Литература

1. Галицкая И.А. Ценности религиозной культуры и воспитание учащихся светской школы // Научные труды ГосНИИ семьи и воспитания. М., 2003. Т. 1. С. 67–77.
2. Каарияйнен К., Фурман Д.Е. Верующие, атеисты и прочие (Эволюция российской религиозности) // Вопросы философии. 1997. № 6. С. 35–52.

3. Рыжов Ю.В. Конфессиональная и этнокультурная идентификация в православии // Материалы научно-практической конференции «Этническая психология и современные реалии». Якутск, 2003. С. 142–146.

4. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций // Полис. 1994. № 1. С. 33–48.

5. Малявина С.С. Представления молодежи о религиозной культуре (кросс-культурное исследование) // Интеграция образования. 2011. № 4. С. 104–108.

6. Малявина С.С. Особенности ценностного отношения к религиозной культуре в среде современной молодежи (кросскультурное исследование) // Известия уральского федерального университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2012. № 2. С. 91–99.

FEATURES OF EMOTIONAL ATTITUDE TO RELIGIOUS CULTURES AMONG MODERN YOUTH (CROSS-CULTURAL STUDIES)

Malyavina Svetlana S. Volgograd branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Volgograd, Russian Federation).

E-mail: s.malyavina@yandex.ru

Keywords: emotional attitude; religious culture; Orthodox Christians; Muslims, atheists

Abstract

The article presents the results of empirical studies of the emotional relationship to the religious culture of today's youth. Method of research: focus group discussion and personal interview. The study was conducted in three target groups: representatives of modern youth identifying themselves as the bearers of the religious culture of Orthodox Christianity, Islam, atheists.

The study revealed the existence of culture-specific features of emotional relationship to the religious culture.

Emotional attitude to the religious culture of young people positioning themselves as Orthodox Christians, is characterized by distant and indifferent, with deep emotional acceptance of religious culture and the lack of emotional connection with it. At the heart of this emotional relationship the nominative religiosity of these young people (they often do not consider it necessary to fulfill their religious life in social practice) is likely presented.

Emotional attitude of Muslims towards religious culture is characterized by versatility, positive and bright emotional displays. In the study respondents demonstrated a deep involvement in the world of religious culture that engenders in them a rich range of emotions regarding this sociocultural system.

Emotional attitude to the religious culture of young people who call themselves atheists, characterized by negativity and rejection, feelings of contradictions and demonstrative neglect, which can be explained by the characteristics of their connection with the religious culture (past religious experience) and youthful nihilism and eclecticism of their worldview. They are not so much atheists as they want them to appear. They are more of a social group refused or ceded (temporarily or permanently) from religion.

The study revealed the existence of a stable connection between the emotional attitude of the individual to the religious culture and its level of awareness of the social and cultural reality. Greater awareness of the content of religious culture creates the conditions for a positive emotional relationship. Better knowledge of religious culture, with which a person identifies himself, promotes greater emotional acceptance.

The study revealed the relationship between emotional attitude to the religious culture of personality with which it identifies itself and religious cultures that are perceived as alienate. The deeper is emotional connection with "own" religious culture the greater is the likelihood of emotional acceptance and understanding "alienate" religious culture. Lack of

emotional connection with their "own" culture deprives sociocultural identity and ideological core, prevents adequate understanding of cultures, promotes the formation of contradictory and inconsistent relationships to both their own and other people's religious cultures.

References

1. Galitskaya I.A. [Values of religious culture and secular school education]. *Nauchnye trudy GosNII sem'i i vospitaniya* [Proc. of the State Research Institute of family and education], 2003, vol. 1, pp. 67-77. (In Russian).
2. Kaariaynen K., Furman D.E. Veruyushchie, ateisty i prochie (evolyutsiya rossiyskoy religioznosti) [Believers, atheists and others (Evolution of Russian religionism)]. *Voprosy filosofii*, 1997, no.6, pp. 35-52.
3. Ryzhov Yu.V. [Confessional, ethnic and cultural identification in Orthodoxy]. *Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Etnicheskaya psikhologiya i sovremennye realii"* [Proc. of Scientific and Practical Conference "Ethnic psychology and modern realia"]. Yakutsk, 2003, pp. 142-146. (In Russian).
4. Huntington S. Stolknovenie tsivilizatsiy [The clash of civilizations]. Translated from English. *Polis*, 1994, no. 1, pp. 33-48.
5. Malyavina S.S. Predstavleniya molodezhi o religioznoy kul'ture (kross-kul'turnoe issledovanie) [Youth's perceptions of religious denominations (in respect to cross-cultural study results)]. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*, 2011, no. 4, pp. 104-108.
6. Malyavina S.S. Osobennosti tsennostnogo otnosheniya k religioznoy kul'ture v srede sovremennoy molodezhi (kross-kul'turnoe issledovanie) [Peculiarities of axiological attitude to religious culture among the modern youth (cross-cultural study)]. *Izvestiya Ural'skogo Federal'nogo universiteta – Herald of Ural Federal University*, 2012, no. 2, pp. 91-99.

ИНФОРМАЦИЯ

НАШИ АВТОРЫ

АКИМОВА Кира Константиновна, магистрант факультета психологии Томского государственного университета. E-mail: akimova.kira@gmail.com

БАСОВ Дмитрий Александрович, преподаватель Иркутского регионального колледжа педагогического образования. E-mail: irbis-psy@yandex.ru

БОГОМАЗ Сергей Александрович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой организационной психологии Томского государственного университета. E-mail: bogomazsa@mail.ru

БОХАН Татьяна Геннадьевна, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психотерапии и психологического консультирования Томского государственного университета. E-mail: btg960@sibmail.com

ВЕТРОВА Яна Анатольевна, преподаватель кафедры управления образованием, педагогики и психологии муниципального образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт повышения квалификации» (г. Новокузнецк). E-mail: ipk@zaorgroхu.ru

ДОРОЖКИН Евгений Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, действительный член Международной академии наук педагогического образования, ректор Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург). E-mail: evgeniy.dorozhkin@rsvpu.ru

ЗЕЕР Эвальд Фридрихович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой психологии образования института психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург). E-mail: kafedrappr@mail.ru

КОЗЛОВА Наталья Викторовна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой генетической и клинической психологии Томского государственного университета. E-mail: akme_2003@mail.ru

КУЗЬМИНА Елена Ивановна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии Военного университета Министерства обороны РФ (Москва). E-mail: kuzminaell@yandex.ru

КЫШТЫМОВА Ирина Михайловна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития и образования личности Восточно-Сибирской академии образования (г. Иркутск). E-mail: info@creativity.ru

ЛАРИОНОВА Анастасия Вячеславовна, соискатель кафедры организационной психологии Томского государственного университета. E-mail: pavlova13@mail.ru

ЛЕВЧЕНКО Елена Васильевна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и клинической психологии Пермского государственного национального исследовательского университета. E-mail: levchenkov@yandex.ru

МАЛЯВИНА Светлана Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Российской Академии народного хозяйства и государственной службы (Волгоградский филиал). E-mail: s.malyavina@yandex.ru

МАЦУТА Валерия Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной психологии Томского государственного университета. E-mail: matsuta-vv@mail.ru

МЕЩЕРЯКОВА Эмма Ивановна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры организационной психологии Томского государственного университета. E-mail: mei22@mail.ru

СМИРНОВА Ирина Викторовна, аспирант кафедры общей и клинической психологии Пермского государственного национального исследовательского университета; преподаватель кафедры уголовного и уголовно-исполнительного права Пермского института ФСИН России. E-mail: ira89082510064@yandex.ru

СУДНЕВА Олеся Юрьевна, старший преподаватель кафедры организационной психологии Томского государственного университета. E-mail: avendus@mail.ru

СУХОВА Елена Викторовна, доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры экологии и безопасности жизнедеятельности Самарского государственного экономического университета. E-mail: sukhova12@yandex.ru

ЩЕГЛОВА Мария Сергеевна, магистрант факультета психологии Томского государственного университета. E-mail: marusia1626@rambler.ru

СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Главный редактор Г.В. Залевский

№ 52. 2014 г.

Адрес редакции: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36.
Томский государственный университет, факультет психологии,
редакция «Сибирского психологического журнала».

Телефон редакции, факс (3822) 52-97-10.

Сайт: <http://journals.tsu.ru/psychology>

E-mail: sibjornpsy@gmail.com

Залевский Генрих Владиславович

Редактор К.Г. Шилько

Оригинал-макет А.И. Лелоюр

Дизайн обложки Л.Д. Кривцова

Подписано к печати 2014 г. Формат 70×108/16.

Бумага для офисной техники. Гарнитура Times.

Цифровая печать. Усл. печ. л. 11,5. Тираж 250 экз. Заказы № 364, 365.

Отпечатано на оборудовании

Издательского Дома

Томского государственного университета

634050, г. Томск, пр. Ленина, 36

Тел.: 8+(382-2)–53-15-28; 52-98-49

<http://publish.tsu.ru>; e-mail; rio.tsu@mail.ru