

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

**СИБИРСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

**SIBERIAN JOURNAL
OF PSYCHOLOGY**

№ 58

**Томск
2015**

«Сибирский психологический журнал» является научно-практическим периодическим изданием, публикует оригинальные статьи по различным отраслям психологии. Журнал адресован профессионалам в области психологии, педагогики и других наук о человеке. «Сибирский психологический журнал» публикует результаты завершённых оригинальных исследований в различных областях современной психологии, ранее нигде не публиковавшиеся и не представленные к публикации в другом издании. Решение о публикации принимается научной редакцией после рецензирования, учитывая соответствие тематике журнала, актуальность проблемы, научную и практическую новизну и значимость, профессионализм выполнения работы, качество подготовки и оформления материала. Официальные языки журнала: русский и английский. Средний срок рассмотрения рукописи 3–6 месяцев.

В настоящее время «Сибирский психологический журнал» выходит ежеквартально. Публикации в журнале осуществляются на некоммерческой основе. Все опубликованные материалы находятся в свободном доступе.

Журнал входит в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» Высшей аттестационной комиссии при Министерстве образования и науки Российской Федерации.

Зарегистрирован Министерством Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций (Свидетельство ПИ N77-12789 от 31 мая 2002 г.). Учредитель Томский государственный университет. Подписной индекс И54242 в объединённом каталоге «Пресса России».

Журнал индексируется eLIBRARY.RU

Адрес редакции: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36, Томский государственный университет, факультет психологии; сайт <http://journals.tsu.ru/psychology>

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Залевский Г.В. – главный редактор (Томский государственный университет, Томск). E-mail: Usya9@sibmail.com

Лукьянов О.В. – заместитель главного редактора (Томский государственный университет, Томск). E-mail: oleg@psy.tsu.ru

Алексеевская Е.О. – ответственный секретарь редакции журнала (Томский государственный университет, Томск). E-mail: sibjornpsy@gmail.com

Богомаз С.А. (Томский государственный университет, Томск); **Бохан Т.Г.** (Томский государственный университет, Томск); **Галажинский Э.В.** (Томский государственный университет, Томск); **Кабрин В.И.** (Томский государственный университет, Томск); **Карнышев А.Д.** (Иркутский государственный университет, Иркутск); **Козлова Н.В.** (Томский государственный университет, Томск); **Красноярцева О.М.** (Томский государственный университет, Томск); **Левницкая Т.Е.** (Томский государственный университет, Томск); **Мещерякова Э.И.** (Томский государственный университет, Томск); **Муравьева О.И.** (Томский государственный университет, Томск); **Серый А.В.** (Кемеровский государственный университет, Кемерово)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Асмолов А.Г. (МГУ имени М.В. Ломоносова, директор Федерального государственного учреждения «Федеральный институт развития образования», Москва, Россия); **Бохан Н.А.** (НИИ психического здоровья Томского научного центра Сибирского отделения РАМН, Томск, Россия); **Вассерман Л.И.** (Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт имени В.М. Бехтерева, Санкт-Петербург, Россия); **Гарбер И.Е.** (Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия); **Зинченко Ю.П.** (МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва); **Знаков В.В.** (Институт психологии РАО, Москва, Россия); **Ключко В.И.** (Томский государственный университет, Томск, Россия); **Ковас Ю.В.** (Голдсмитс Колледж университета Лондона, Лондон Великобритания); **Лаги Ф.** (Римский университет Ла Сapiенца, Рим, Италия); **Ломбардо К.** (Римский университет Ла Сapiенца, Рим, Италия); **Лучиди Ф.** (Римский университет Ла Сapiенца, Рим, Италия); **Малых С.Б.** (Институт психологии РАО, Москва, Россия); **Такуяни Г.** (Фордхемский университет, Нью-Йорк, США); **Тхостов А.Ш.** (МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия); **Ушаков Д.В.** (Институт психологии РАО, Москва, Россия)

Издательство: Издательский Дом Томского государственного университета

Редактор К.Г. Шилько; корректор А.Н. Воробьева; редакторы-переводчики: А.А. Шушаникова, Е.О. Алексеевская, В.Н. Горенинцева; оригинал-макет А.И. Лелюор; дизайн обложки Л.В. Кривцова. Подписано в печать 9.12.2015 г. Формат 70х108^{1/16}. Усл. печ. л. 15,4. Тираж 500 экз. Заказ № 1479.

Журнал отпечатан на полиграфическом оборудовании Издательского Дома Томского государственного университета. 634050, пр. Ленина, 36, Томск, Россия

Тел.: 8-(382-2)-53-15-28. Сайт: <http://publish.tsu.ru>. E-mail: rio.tsu@mail.ru

ABOUT SIBERIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

The scientific journal "Siberian journal of psychology" publishes the results of the completed original researches (theoretical and experimental manuscripts) in different areas of contemporary psychology which have not been published before in this or any other edition. Besides, it includes descriptions of conceptually new methods of research, round-up articles on particular topics and overviews.

The Editorial Board of the "Siberian journal of psychology" commits to the internationally accepted principles of publication ethics expressed.

International standard serial edition number: ISSN 1726-7080 (Print), ISSN 2411-0809 (Online)

Language: Russian, English

Publication are on non-commercial basis (FREE).

Open access

Term of publication: 3–6 months

Contact the Journal

Tomsk State University, 36 Lenina St., Tomsk, 634050, Russian Federation

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

EDITORIAL COUNCIL

Editor-in-chief – Genrikh V. Zalevsky, Doctor of Psychology, Professor, corresponding member of the Russian Academy of Science, honored scientist of Russian Federation, member of the World Federation of Mental Health. E-mail: Usya9@sibmail.com

Deputy Editor-in-Chief – Oleg V. Lukyanov, Doctor of Psychology (Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation). E-mail: oleg@psy.tsu.ru

Executive secretary – Ekaterina O. Alekseevskaya (Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation). E-mail: sibjornpsy@gmail.com

Bogomaz S.A. (Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation); **Bokhan T.G.** (Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation); **Galazhinsky E.V.** (Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation); **Kabrin V.I.** (Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation); **Kozlova N.V.** (Tomsk State University Tomsk, Russian Federation); **Karnyshev A.D.** (Irkutsk State University, Irkutsk Russian Federation); **Krasnorjadtseva O.M.** (Tomsk, Russia); **Levitskaia T.E.** (Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation); **Meshcheriakova E.I.** (Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation); **Muravyova O.I.** (Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation); **Seryi A.V.** (Kemerovo State University, Kemerovo, Russian Federation)

EDITORIAL BOARD [Russian Alphabet vise]

Asmolov A.G. (Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation); **Bokhan Nikolay A.** (Mental Health Research Institute, Tomsk, Russian Federation); **Vasserman L.I.** (St. Petersburg Research Institute of neuropsychiatric named Bekhterev, St. Petersburg, Russian Federation); **Garber I.E.** (Saratov NG Chernyshevskii State Univ, Saratov, Russian Federation); **Zinchenko Iu.P.** (Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russian Federation); **Znakov V.V.** (Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation); **Malykh S.B.** (Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation); **Klochko V.I.** (Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation); **Kovas Yu.V.** (Goldsmiths, University of London, London, UK); **Laghi F.** (Sapienza University of Rome, Rome, Italy); **Lombardo C.** (Sapienza University of Rome, Rome, Italy); **Lucidi F.** (Sapienza University of Rome, Rome, Italy); **Takooshian H.** (Fordham University, New York, USA); **Tkhostov A.Sh.** (Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation); **Ushakov D.V.** (Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation)

PUBLISHER:

Tomsk State University Publishing House (Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation)

Editor K.G. Shilko; proofreader A.N. Vorobieva; editor-translator Anastasia Shushanikova, Ekaterina O. Alekseevskaya; Valentina Gorenintseva; camera-ready copy A.I. Leloyur; cover design L.V. Krivtsova. Passed for printing 9.12.2015. Format 70x108¹/₁₆. Conventional printed sheets 15.4. Circulation - 500 copies. Orders N 1479.

634050, 36 Lenina St., Tomsk, Russian Federation. Tel. +7 (382-2)-53-15-28. <http://publish.tsu.ru>. E-mail: rio.tsu@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Кубарев В.С. Методологические инструменты постнеклассической психологии: транспективный анализ	6
Тесля С.Н. Экзистенциальные установки ландшафтно-ориентированной психотерапии	25
Красноярцева О.М. Образовательный опыт развития рефлексии в структуре личностных компетенций студентов, обучающихся менеджменту	45
Кузьмин М.Ю. Сравнение идентичности младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста	61
Сиповская Я.И. Метакогнитивная структура интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте	76
Шекетера А.А. Психологическая безопасность как условие личностного развития выпускников школ	88

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

Залевский Г.В. Целостно-ценностная парадигма и биопсихосоционэтическая модель природы человека и его здоровья в контексте позитивной антропологической психологии	100
Силаева А.В., Корнетов А.Н., Морева С.А., Луппа Н.А., Обуховская В.Б., Головаха Н.Э., Прядухина Н.И. Факторы устойчивости к организационному стрессу студентов медицинского университета первого года обучения	108

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Кабрин В.И. Креативное лидерство: транскультуральная перспектива	121
Муравьева О.И., Литвина С.А., Богомаз С.А. Средовая идентичность: содержание понятия	136
Шибяев В.С. Исследование психометрического интеллекта у народов Дальнего Востока России	149
Батура Т.В., Корб А.В., Печёнкина А.М. Анализ иллокутивных функций высказываний на примере текстовых сообщений в Твиттере	162

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF THE PERSON

Kubarev V.S. Methodological tools post-non-classical psychology: transpective analysis	6
Teslya S.N. Existential sets of landscape-oriented psychotherapy	25
Krasnorjadtseva O.M. Educational experience of reflection developing in the personal competencies structure of students studying management	45
Kuzmin M.U. Comparison of identities of junior pupils, teenagers and young people	61
Sipovckaya Ya.I. Metacognitive structure of intellectual competence in late adolescence	76
Sheketera A.A. Features of personal development of students in the context of psychological safety	88

CLINICAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF HEALTH

Zalevsky G.V. Integral-value paradigm and biopsychosocionoetic model of human nature and health in the context of positive anthropological psychology	100
Silaeva A.V., Kornetov A.N., Moreva S.A., Lupp A.A., Obukhovskaya V.B., Golovakha N.E., Pryadukhina N.I. Factors of resistance to organizational stress among first-year students of a medical university	108

SOCIAL PSYCHOLOGY

Kabrin V.I. The creative leadership: transcultural prospect	121
Muravyova O.I., Litvina S.A., Bogomaz S.A. Environmental identity: the concept content	136
Shibaev V.S. Psychometric intelligence research of the peoples of the russian far east	149
Batura T.V., Korb A.V., Pechenkina A.M. Analysis of the illocutionary functions of utterances on the example of tweets	162

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.9

DOI: 10.17223/17267080/58/1

В.С. Кубарев

Омский государственный технический университет (Омск, Россия)

Методологические инструменты постнеклассической психологии: транспективный анализ

Обосновывается эвристичность системно-антропологического подхода, в рамках которого психологическая наука рассматривается как открытая саморазвивающаяся система; одним из основных методов исследования этой системы является транспективный анализ. Применение данного метода позволило, с одной стороны, представить современную психологию как динамически развивающееся целое, в котором различные парадигмы оказываются этапами становления психологической науки, этапами, на которых происходит закономерное усложнение объекта психологии и схем профессионального мышления по линии классика – неклассика – постнеклассика; с другой – наметить актуальные тенденции, связанные с переходом психологии на постнеклассический этап развития. На примере анализа смысловых структур жизни человека показано, что основной современной тенденцией развития системы психологического знания является синтез четырех психологических подходов: феноменологического, нарративного, экзистенциального и психотехнического. В качестве методологической базы такого синтеза рассматривается представление о человеке как открытой, уникальной саморазвивающейся системе.

Ключевые слова: *системно-антропологический подход; транспективный анализ; открытая уникальная саморазвивающаяся система; смысловые структуры жизни.*

Научная картина современной психологии представляет собой достаточно пестрое и многообразное концептуально-теоретическое образование, включающее различные, порой взаимно исключаящие психологические системы (например, номологическая и идеографическая (А.Г. Асмолов), экзистенциально-практическая и теоретико-экспериментальная (С.М. Морозов), естественнонаучная и гуманитарная (А.В. Юревич), психотехническая и академическая (Ф.Е. Василюк)). Отношение к этому разнообразию различное. Одни исследователи говорят о необходимости парадигмального монизма (Е.Е. Соколова), другие выступают за концептуальный плюрализм, обосновывая его тем, что психиче-

ская реальность – это сложный многоаспектный феномен, требующий разнообразных подходов к «своему» исследованию (А.В. Юревич, Т.В. Корнилова). Это концептуально-теоретическое многообразие современной психологии привело к так называемому методологическому буму (А.В. Юревич), заставляя исследователей вводить в проблемное поле не столько предмет исследования, сколько конструктивные схемы психологического знания, методологические инструменты, посредством которых предмет познается. Под инструментами в данном случае понимаются конструкты (Г.П. Щедровицкий) научно-психологического мышления, средства мыслительной деятельности (онтологические схемы, принципы, понятия), посредством которых конструируются предметная область науки, ее предмет и объект. Исследователи обращаются к методологическим основам мышления, осмысливая и переосмысливая его классические и неклассические инструментальные (парадигмальные) схемы. За «методологическим бумом» стоит настоятельная необходимость в поиске пути выхода из кризисной ситуации развития, в которой очередной раз оказалась психология.

Проблематизируя ее современное состояние, В.Ф. Петренко отмечает: «Психологи тех или иных направлений работают в рамках уже сложившихся парадигм, увеличивая объем эмпирии, и совершенствуют качество используемых методик, но не предлагают никаких кардинально новых идей» [1. С. 94]. Причина этому – отсутствие конструктивного диалога между представителями различных парадигм. Собственно проблема современной психологии, по мнению В.Е. Ключко, заключается в том, что «самопроизвольно множатся “знания в лохмотьях”, а выстроенные локальными парадигмами, на которых базируются теории, «концептуальные перегородки» недостаточно проницаемы для конструктивного диалога» [2. С. 157].

С нашей точки зрения, на фоне описанной выше картины, ее содержательной пестроты и «диалогической непроницаемости» перспективным является системно-антропологический подход (В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский, О.М. Краснорядцева, О.В. Лукьянов), в рамках которого психологическая наука рассматривается как открытая саморазвивающаяся система, одним из основных методов исследования которой является транспективный анализ. Раскроем, что означают два основополагающих конструкта: открытая саморазвивающаяся система и транспективный анализ.

С позиции системно-антропологического подхода каждая наука, в том числе и психология, имеет особую логику развития. Эта логика заключается в закономерном поэтапном изменении исследовательских установок и происходит в форме так называемых парадигмальных сдвигов мышления, в которых осуществляется постепенный переход от классической к неклассической и далее – к постнеклассической методологии науки. В этом контексте В.Е. Ключко [3] отмечает, что психологию можно рассматривать не только как «закрытую систему, растущую снизу», т.е. в процессе расширения конкретно-научных исследований, но и как открытую саморазвивающуюся систему, имеющую свои внутренние объективные тенденции развития, проявляющиеся в смене идеалов рациональности.

В этом контексте психология как наука представляет собой развивающееся целое, в некотором смысле не зависящее от исследовательской деятельности конкретных ученых и даже логикой своего развития детерминирующее эту деятельность. В.Е. Ключко отмечает: «Через ученого, хочет он с этим считаться или нет, проходит историческая транспектива: пишет он сам, но руку его направляют те, кто был до него, и, в не меньшей степени, те, кто будут после него...» [2. С. 159].

Рассматривая психологическую науку как открытую саморазвивающуюся систему, мы приходим к необходимости понимать ее не только в историческом разрезе, в рамках которого рассматривается уже сложившееся к современному положению дел знание, но не меньшее, если не большее внимание уделять тенденциям развития психологического знания, т.е. не столько прошлому, сколько будущему. Таким образом, возникает необходимость рассматривать развитие психологического знания не в линейном разрезе прошлое – настоящее, отвечая на вопрос «какими путями психология приобрела тот вид, который она имеет в настоящем?», а в более сложном и многомерном разрезе будущее – прошлое – настоящее – будущее, когда мы анализируем как прошлое науки, так и ее настоящее в свете будущего, в свете тех тенденций, которые лишь потенциально существуют, но еще не получили своей реализации. Во втором случае, например, обращение к прошлому носит не констатирующий, а продуктивный, переосмысливающий характер. Исследователь обращается к нему не для того, чтобы реконструировать историю того, что получило свое воплощение в настоящем, но скорее для того, чтобы увидеть те неочевидные аспекты, которые не нашли воплощения в настоящем, но имеют важное значение в свете актуальных тенденций, обращенных в будущее науки. В результате тексты, ставшие в психологии классическими, начинают переосмысливаться и рассматриваться в новом свете. Именно такое переосмысление сегодня происходит, например, в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского [2, 4, 5], в которой обнаруживаются постнеклассические идеалы рациональности, в понимающей психологии В. Дильтея [6 и др.].

Собственно, для реконструкции тенденций развития с точки зрения представителей системно-антропологического подхода необходим особый метод, который «позволил бы понять механизмы движения науки, возникновение тенденций ее развития, без объективации которых невозможно оценить ее актуальное состояние. Более того, отмечают авторы, ретроспективный взгляд на науку должен быть дополнен перспективным анализом, иначе прогностический потенциал самого историко-психологического исследования будет минимальным: известно, что наука должна не только фиксировать, описывать и объяснять ставшее, но и прогнозировать будущее, даже если речь идет о становлении ее самой» [7. С. 143]. В качестве такого метода и предлагается транспективный анализ, который предполагает следующие аспекты.

Во-первых, он нацелен на реконструкцию внутренней логики развития открытых саморазвивающихся систем. Авторы подчеркивают: «Он применяется в тех случаях, когда необходимо вскрыть закономерности

самодвижения сложноорганизованных целостностей, устойчивое существование которых во времени и пространстве обеспечивается динамикой их саморазвития, каковая и выступает в качестве способа их существования» [Там же. С. 144]. Смысл динамики саморазвития – усложнение системной организации науки. В.Е. Ключко с соавторами подчеркивает: «...предмет науки перестраивается в ходе становления научного познания, отражая тенденцию, проявляющуюся в виде закономерной трансформации метода науки, вбирающего в себя новые принципы, опираясь на которые, разум (теоретическое мышление) поднимается на новые (и более высокие) уровни системного видения изучаемой реальности» [Там же. С. 146]. Например, в современной истории психологии тенденция усложнения научного познания отразилась в таких теоретических конструктах, как «жизненное пространство» (К. Левин), «трансубъективное пространство» (Д.Н. Узнадзе), «смысловое поле» (Л.С. Выготский), «многомерный мир» (А.Н. Леонтьев), «жизненный мир» (Л. Бинсвангер, Ф.Е. Василюк), многомерное сознание (В.Ф. Петренко), «многомерное пространство жизни» (В.Е. Ключко). Понятие «смысл жизни» в концепции В. Франкла также является таким конструктом. Сложность этих конструктов заключается в том, что они преодолевают или, по крайней мере, нацелены на снятие дихотомического противопоставления внешнего и внутреннего, субъективного и объективного, направляя психологическое познание к смысловым структурам жизни человека и заставляя исследователей обращаться к сфере, в которой субъективное и объективное неразличимы, где происходят процессы смыслопорождения, отсылающие не к потребностям, а к возможностям человека, что существенно усложняет методы его познания.

Во-вторых, усложнение системной организации науки рассматривается именно в методологическом, а не историческом аспекте. Иными словами, транспективный анализ нацелен не на содержание психологического знания, представленного в форме тех или иных теоретических моделей квазиобъективной психической реальности, т.е., говоря словами Г.П. Щедровицкого, не на предметное знание, но на конструкты, посредством которых мыслится психическая реальность и которые выступают средствами профессионального мышления психолога. Г.П. Щедровицкий отмечал: «Мы слишком часто обращаем наши вопросы непосредственно на объекты, в то время как их нужно было бы сначала направить на наши средства, на используемые нами понятия и лишь после этого обратиться к испытаниям самих объектов» [8. С. 546]. Собственно усложнению в свете транспективного анализа подвергаются именно средства мыслительной деятельности, которые позволяют качественно, по-новому посмотреть на психологическую реальность и анализировать сложные саморазвивающиеся системы.

Соответственно, в-третьих, в качестве основной магистрали усложнения психологических конструктов и одновременно инструмента транспективного анализа системы психологического знания выступает модель парадигмальных сдвигов идеалов рациональности по линии классическое –

неклассическое – постнеклассическое. Существование обозначенных парадигмальных сдвигов в философии науки на сегодня является, можно сказать, общепризнанным фактом, получившим наиболее глубокое и разностороннее обоснование в работах В.С. Степина [9]. Но, по мнению В.Е. Ключко, в психологии эта тенденция недостаточно отрефлексирована: «Особенность современного этапа развития психологии заключается в том, что, будучи наукой специфической... психология пока не смогла отрефлектировать идущие в ней процессы. Поэтому она вынуждена опираться на опыт других наук и достаточно быстро, а потому и не всегда эффективно, переносить на себя универсальное, но добытое “в других краях” знание» [2. С. 157]. Как это неоднократно бывало в истории психологии, она перенимала опыт других наук и философии и как бы извне внедряла в научную ткань способы психологического познания и исследования. С нашей точки зрения, продуктивным на сегодняшний день является не столько перенесение универсальной логики развития наук классика – неклассика – постнеклассика в психологию, сколько рефлексия логики ее внутреннего развития в свете обозначенной тенденции. То есть важно не перенять обозначенную схему, но обнаружить ее в сердцевине самой психологии, в изменении подходов к пониманию тех или иных психических явлений и проблем.

В этой связи В.Е. Ключко отмечает: «Кажется, что для психологии сейчас самое важное заключается в поиске доказательств того, что и она, наравне с другими науками, в своем становлении подчиняется общенаучным закономерностям, конституирующим себя фактом наличия в истории психологии всех трех стадий развития, адекватным трем указанным типам рациональности» [Там же]. Это, в свою очередь, означает обнаружение обозначенных тенденций не только в современных исследованиях, но и в классических исследованиях и теориях. В.Е. Ключко подчеркивает: «В нашей науке всегда шел и продолжает идти процесс трансформации профессионально-психологического мышления, которое уже давно осваивает и уже во многом освоило то, что сегодня называют «новыми идеалами рациональности», а мы не можем этот процесс объективировать. Не побоюсь заявить, что вся история нашей науки являет собой пример непрерывного и драматического восхождения к этим идеалам, в результате чего психология может служить примером и источником позитивных метафор для многих сфер гуманитарного (и не только) познания» [Там же. С. 158]. Проблема в том, отмечает В.Е. Ключко, что «новые познавательные установки мы пересаживаем на почву психологии, не согласуя с тем потенциалом постнеклассического мышления, который накоплен в ней естественным путем» [Там же. С. 159]. Автор в первую очередь имеет в виду культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского. Но постнеклассический потенциал можно обнаружить и в других отечественных и зарубежных психологических концепциях.

В современной литературе исследование обозначенной выше парадигмальной линии развития психологии наиболее полно представлено в

работах М.С. Гусельцевой. Автор выделяет 4 этапа развития психологии: «1) допарадигмальное состояние, связанное со становлением психологии и ее пребыванием в лоне философии; 2) классическая рациональность, заявившая о себе претензией психологии на самостоятельность, становлением классической науки и завершившаяся так называемым открытым кризисом; 3) неклассическая рациональность, явившая расцвет психологических школ XX в., которые ориентируются на разнообразные схемы анализа; 4) постнеклассическая рациональность – современный этап, особенностями которого становятся “критическое самоосмысление дисциплины” (К. Джерджен), междисциплинарный дискурс, сетевой принцип организации знания и герменевтическая ориентация исследований» [10. С. 3]. Современная психология находится в процессе перехода от неклассического к постнеклассическому этапу развития.

Для каждого из обозначенных этапов, как мы отмечали выше, характерен определенный уровень сложности мышления. Рассмотрим особенности мышления в классической – неклассической и постнеклассической психологии.

Для классической психологии характерно простое психологическое мышление, построенное на «одномерно-бинарной логике классицизма». Основная особенность этого мышления – это разделение объекта исследования на две части: а) субъективную, рассматриваемую как отражение; б) объективную, рассматриваемую как отражаемое. Причем бытийное и онтологическое первенство отдается второму элементу, который рассматривается в качестве состоявшейся объективной реальности, а первый элемент – в качестве замкнутого на себе интроспективного мира сознания, всегда вторичного относительно предстоящего ему мира. В результате, как подчеркивают В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева, Э.В. Галажинский, О.В. Лукьянов, возникают такие артефакты психологического знания, как «самоочевидность дуального устройства мира» (представление о сознании как субъективно внутреннем, противопоставленность объективно внешнему), «обсервационизм» («в рамках которого граница человека с объективной реальностью устанавливается по плоскости рецепторов» [7. С. 146]) и «антропоморфизм» («исходит из положения о том, что предметы и явления внешнего мира сами “навязываются нашему уму”, действуют избирательно на каждого из нас, выступая в качестве субъектов умыслов» [Там же. С. 147]). Как отмечают авторы, «основной порок бинарной логики заключается в том, что в качестве аксиоматической базы любой теории, построенной на ней, берутся дуальные оппозиции. Но эти оппозиции возникли благодаря сознанию (например, способность различать, где Я, а где не-Я, вовсе не является прирожденной), а потому “изучение сознания” с помощью бинарного мышления противоречит самой логике. Невозможно изучать то, что вошло в аксиоматику, в рамках теории, использующей эту аксиоматику» [Там же].

В этой связи проблематизируется основополагающий конструкт классического мышления – категория отражения. Как отмечает В.Ф. Петренко,

«базовая метафора отражения, сыгравшая позитивную роль в рассмотрении эволюции психики на стадии ее адаптации и приспособления к природной среде... на более поздних этапах развития психологической науки, когда последняя перешла, в частности, к проблематике личности, на наш взгляд, исчерпала свой эвристический потенциал и стала во многом тормозить его развитие» [1. С. 108]. Поэтому сегодня все большую актуальность приобретает, по сути, постнеклассическое положение Л.С. Выготского, что психика (сознание) «...есть орган отбора, решето, процеживающее мир и изменяющее его так, чтобы можно было действовать. В этом ее положительная роль – не в отражении (отражает и непсихическое; термометр точнее, чем ощущение), а в том, чтобы не всегда верно отражать, т.е. субъективно искажать действительность в пользу организма» [11. Т. 1. С. 347].

Кроме обозначенных выше артефактов, порождаемых «одномерно-бинарной логикой», для классического мышления характерно рассматривать человека как вещь среди других вещей, т.е. как самотождественный объект. М.М. Бахтин в этой связи писал, что точные науки – это монологическая форма знания: интеллект созерцает вещь и высказывается о ней. Здесь только один субъект – познающий (созерцающий) и говорящий (высказывающийся). Ему противостоит только безгласная вещь. Любой объект знания (в том числе человек) может быть воспринят и познан как вещь. Но субъект как таковой не может восприниматься и изучаться как вещь, ибо как субъект он не может, оставаясь субъектом, стать безгласным, следовательно, познание его может быть только диалогическим [12]. То, что подобный подход в психологии, особенно современной, недостаточен, отмечает, например, В.Ф. Петренко: «В психологии личности рассуждать о самотождественном объекте познания заведомо некорректно» [1. С. 84]. В этой связи возникает необходимость рассматривать человека не как состоявшуюся данность, наделенную неким перечнем потребностей, но как проект, как сознающую себя в мире целостность, конструирующую пространство возможностей для самореализации. А это означает рассматривать человека как открытую саморазвивающуюся систему, что и предлагается в системно-антропологическом подходе.

На смену классической одномерно-бинарной логике приходит бинарно-тернарная логика неоклассицизма. С точки зрения авторов системно-антропологического подхода, ее основным признаком является сближение противоположностей до уровня «и то и другое», предполагающее нечто третье, фиксируемое понятиями «единство», «со-бытие», «соприсутствие». Главный положительный итог применения тернарной логики заключается в том, что она вывела к идее о том, что сознание определяется организацией жизненного пространства, где «соприсутствуют» (В. Франкл) материя и дух, субъективное и объективное, внешнее и внутреннее и т.д. Постепенно укреплялась мысль о том, что предметы и явления внешнего мира начинают свое вхождение в «сферу сознания» не из мира «чистой объективности», а из другой, гораздо более сложной реальности, которая только кажется внешней... За теориями «жизненных ми-

ров», «жизненных пространств», «трансубъективных пространств», «смысловых полей» скрывается напряжение усложняющейся психологической мысли» [7. С. 147].

Именно на этом этапе развития базовой конструкцией, в свете которой рассматривается человек, становится понятие смысла. Смысловые структуры оказались единицами той самой «гораздо более сложной реальности, которая только кажется внешней». Смысловые структуры человека начинают рассматриваться как превращенные формы его жизненных отношений, кристаллизованные в смысловой структуре личности, обеспечивающей регуляцию жизнедеятельности субъекта (А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев). Появляются такие понятия, как смысл жизни (В. Франкл), смысловые матрицы (Л. Бинсвангер), ценностно-смысловые структуры (В.Е. Ключко), семантические структуры (В.Ф. Петренко), динамические смысловые системы (Д.А. Леонтьев) и т.д. Все эти смысловые образования рассматриваются как внутренние формы жизнедеятельности, которые выступают не просто как реальные регуляторы жизненных отношений человека, но и как интенциональные структуры, предопределяющие тот опыт, который человек может «иметь» в своем жизненном мире. Все обозначенные конструкты содержат в себе попытку снять противопоставление внешнего и внутреннего, субъективного и объективного, воплощая в себе единство двух сторон, разделенных бинарной логикой. Обозначенную терминальную логику можно также обнаружить в понятии переживания Л.С. Выготского, а также в представлении об объективной субъективности и субъективной объективности В.П. Зинченко.

Несмотря на то, что все обозначенные авторы так или иначе стремились преодолеть одномерно-бинарную логику классического мышления, все же определенная двойственность в их размышлениях сохранилась. Так, например, В. Франкл [13], говоря о смысле жизни, с одной стороны, отмечает, что он является и объективным, и субъективным образованием, а с другой – постоянно подчеркивает его объективность и независимость от сознания. При этом он не признает возможности его рефлексивного исследования (т.е. исследования феноменологического), что стало точкой противоречий с его учеником А. Лэнгле. Д.А. Леонтьев, рассматривая смысловые структуры личности как превращенные формы отношений, с одной стороны, понимает их как объективные структуры бытия человека в мире [14], независимые от сознания индивида, а с другой – говорит о необходимости их переосмысления как структур экзистенциальных, производных от сознания [15]. Эта двойственность сохраняется и у его ученика Е.Н. Осина [16], который, различая феномены отчуждения и отчужденности, рассмотрел первый как объективную структуру жизни, а вторую – как его субъективный коррелят, который, по его словам, и является предметом психологического исследования. В.Ф. Петренко [17], рассматривая семантические структуры сознания, относил их в первую очередь именно к сознанию, вводя имплицитное противопоставление объективным структурам жизненного мира.

Обозначенная двойственность, с нашей точки зрения, связана с тем, что понятие превращенной формы (М.К. Мамардашвили), которое хотя и преодолевает противопоставление сознания и бытия (субъективного и объективного), трактуется по-разному. В одном случае она помещается в пространство бытия человека в мире (Д.А. Леонтьев, В. Франкл), что дает повод говорить о ее объективности и независимости от сознания, а в другом, наоборот, подчеркивается, что это феномен бытия сознания, являющийся знаково-символическим, а не объективным образованием (В.С. Кубарев [18]). В конечном итоге, несмотря на синтетическую направленность, в неклассической мысли в явной или скрытой форме сохраняется противопоставление субъективного и объективного сознания и жизненного мира, нашедшее в свое время отражение в противопоставлении между описательной и объяснительной психологиями. Более того, как, например, отмечает В.Е. Ключко, это противопоставление является базовым проблемным контекстом и визитной карточкой неклассического этапа развития психологии.

Особенно ярко это противопоставление обнаруживается сегодня при попытке научного обоснования феноменологических исследований, проблемный аспект которых, как пишет Н.П. Бусыгина [19], состоит в их репрезентации, легитимизации и прaxisе. То есть в оценке возможности отобразить некое объективное положение вещей, далее – в оценке на соответствие полученных качественных содержаний некоему объективному положению вещей и проблеме существования научной оценки качественных исследований, в основе которых методология постструктурализма, в свете которой никакой независимой от сознания человека объективности не существует. Фактически складывается такое положение дел, когда теоретически признается единство субъективного и объективного и даже утверждается первичность первого относительно второго, но в конкретных исследованиях применяются классические критерии оценки валидности, репрезентативности, надежности и т.д., в основе которых разделение сознания и бытия, субъективного и объективного с требованием доказательства соответствия первого второму. Выход из сложившейся проблемной ситуации, с нашей точки зрения, предполагает обращение к новому уровню профессионального мышления, которое В.Е. Ключко считает сверхсложным, называя в качестве основной его направленности – преодоление обозначенных выше дихотомий. Рассмотрим подробнее основные конструкты сверхсложного мышления постнеклассического этапа развития науки.

Основной миссией постнеклассической психологии, по словам В.Е. Ключко, является выделение в качестве объекта исследования уникальных открытых саморазвивающихся систем. В качестве такой системы выступает целостный человек. В этой связи, отмечают авторы системно-антропологического подхода, «масштаб видения человека как предмета психологического осмысления трансформируется: привычные триады “субъект – бытие – жизнедеятельность” или “личность – личностный рост – самореализация” сменяет постнеклассическая по сути, задающая более высокий и широкий план видения проблемы триада “человек –

жизнь – жизнеосуществление» [7. С. 148]. Это, в свою очередь, заставляет по-другому посмотреть на сознание человека: «Там, где тернарное мышление находило единство и со-бытие противоположностей, не вникая в вопрос, как же устроено это единство, более сложное мышление усматривает упорядоченное и многомерное пространство жизни. Наступает период, когда психологам придется отдать себе отчет в том, что сознание как таковое и сознание в структуре целостно понятого человека – это два разных феномена» [Там же. С. 147]. В этом контексте сознание предстает перед нами не как субъективное отображение объективного мира, а как «интегративное качество человека, качество эмерджентное» [Там же. С. 148]. Эмерджентное означает: 1) неделимое на составляющие его элементы; б) характеризующее целостного человека в отношении к его многомерному бытию. Авторы отмечают: «Никогда ранее так отчетливо не ощущалось, что функции психики и сознания не могут быть обнаружены в процессе изучения их самих, т.е. без выхода в ту систему, по отношению к которой они эту функцию выполняют» [20. С. 10].

Фактически представители системно-антропологического подхода говорят о необходимости рассматривать сознание по отношению к жизнеосуществлению человека. Здесь сознание предстает перед нами как феномен осмысления человеком себя и своей жизни, осмысления, встраивающегося в жизнь человека и этим ее перестраивающего, открывая новые жизненные перспективы. Уже существующим вариантом воплощения этого подхода в современной психологии являются исследования системной детерминации мыслительной деятельности В.Е. Ключко [21] и мышления как явления, возникающего и функционирующего в реальной жизнедеятельности, О.М. Краснорядцевой, в своих работах подчеркивающей: «Мышление – это не только решение задач, но и развитие действительности, которая раскрывается для мыслящей личности как пространство для новой деятельности» [22]. Фактически это положение является экстраполяцией в сферу психологии мышления обозначенного выше базового положения постнеклассической психологии – положения об эмерджентности сознания.

Термином, который вбирает в себя постнеклассическое понимание сознания, рассматриваемое как эмерджентное качество человека, с нашей точки зрения, является понятие «текст» в том его понимании, которое получило развитие в ставших уже классическими работах Р. Барта, Ю.М. Лотмана, М.К. Мамардашвили, А.М. Пятигорского, П. Рикера. Подход, который объединяет этих уникальных авторов, можно назвать герменевтической феноменологией, которая в рамках психологии объединяет такие направления, как феноменологическое, нарративное, экзистенциальное, психотехническое. С нашей точки зрения, в синтезе четырех этих направлений на базе методологии культурно-исторической психологии Л.С. Выготского заключается постнеклассическая тенденция современной отечественной психологии, которую мы и обозначили как герменевтическая феноменология. Можно догадываться, насколько сложным или даже

сверхсложным должно быть профессиональное мышление, способное этот синтез осуществить. Не претендуя на исчерпывающее описание такого мышления, что на сегодня невозможно хотя бы по той причине, что переход на постнеклассический этап развития только происходит, но еще не состоялся, рассмотрим некоторые его конструкты, которые уже находят свое воплощение в психологической литературе.

Во-первых, говоря о человеке как открытой системе, мы должны рассматривать его в процессе развития, а не как состоявшуюся данность. Это означает, что: 1) смысловые структуры, которые и являются единицами анализа жизни и многомерного мира человека, рассматриваются не как застывшие образования, а как возникающие, рождающиеся, изменяющиеся и усложняющиеся темпорально организованные структуры, т.е. структуры, в которых «будущее в своей неразвернутой форме представлено в настоящем, а прошлое в своем преобразованном виде включено в будущее и подчинено ему» [23. С. 15]; 2) это развитие происходит в процессе взаимодействия и взаимоперехода внутреннего и внешнего, что характеризует человека как самоорганизующуюся психологическую систему [24]. По поводу последнего Г. Хакен отмечал: «...взаимодействие внутреннего и внешнего приводит к появлению новых параметров порядка», и виной тому «внутренне-внешняя сеть, часть элементов которой представлена или хранится внутренне в разуме или мозге, а часть существует (хранится или внешне представлена) во внешней среде» [25. С. 298]. Вслед за Г. Хакеном В.Е. Клочко подчеркивает: «...взаимодействие возможно там, где изначально существует соответствие между тем, что надо системе, и тем, что отвечает этой надобности из того, что находится за ее пределами. Соответствие является причиной взаимодействия и проявляет себя актом состоявшегося взаимодействия. В онтологическом плане взаимодействие есть взаимопереход взаимодействующих сторон, т.е. оно обладает порождающим эффектом» [7. С. 163]. И далее: «Главное, что эти силы (*смысловые векторы, или ценностно-смысловые структуры жизненного мира*) возникают не в человеке и не во внешней для него объективной реальности, но там, где происходит встреча объективного и субъективного и где порождаются феномены субъективно-объективного, внутренне-внешнего свойства... Иными словами, смысл без тенденции действовать есть нелепость, ничуть не меньшая, чем тенденция действовать без смысла...» [Там же. С. 162].

В переносе на психологию личности это означает, например, следующее: человек в контексте жизнеосуществления не есть состоявшаяся данность, что бы она из себя ни представляла (темперамент, характер, способности, типологические особенности и т.д.), которой можно было бы найти соответствующее применение в социуме; он вообще, как говорит А.А. Пузырей [26], тот, кто не-есть, тот, кто только еще может стать собой (в этой связи Юнг говорил, что личность – это путь и предназначение), может узнать себя [27]. По факту мы не знаем себя, как и не являемся собой. Как же мы узнаем себя? В.В. Биbihин отвечает на этот вопрос следующим образом: мы не можем узнать себя, предаваясь, например, лежа на

диване, интроспективному самоанализу (т.е. изолированно от происходящего в нашем жизненном пространстве), но лишь бросив себя на выполнение жизненно важной задачи, причем в ситуациях, в которых, как говорил М.К. Мамардашвили [28], «ты рискуешь и стоишь на карте» (а где не рисковал, там потерянное время). У В.С. Высоцкого есть по этому поводу прекрасные стихи: «Разберись кто ты: Трус? Иль избранник судьбы? И попробуй на вкус настоящей борьбы». Только решая жизненные задачи и изменяя жизненную ситуацию в соответствии с ее внутренней бытийной динамикой (М. Босс [29] вслед за М. Хайдеггером называл ее *Dasein*), задающей пространство возможностей для самоосуществления, можно узнать и одновременно осуществить себя. К.Г. Юнг в этой связи отмечал: «Величие личности растет с величием решаемых ею задач».

В свете обозначенной постнеклассической перспективы понимания личности становится очевидной ограниченность классического подхода к человеку, сводимого этим подходом к набору (не важно, целостному или атомарному) каких-то качеств, которые уже есть и поэтому их можно измерить. С точки зрения обозначенной выше тенденции человек – тот, кто не-есть. А как исследовать то, что не-есть, как исследовать возможности, а не сложившиеся данности, возможности, которые проявляют себя в качестве таковых только в момент их совпадения с условиями, в которых они могут осуществиться? Причем ни того ни другого в качестве известного не дано; и то и другое – искомое или даже неизвестное. Такое исследование возможно только как познание, встроенное в живой опыт, основная характеристика которого – эмерджентность, т.е. целостность и неразложимость на отдельные элементы. Говоря о таком познании, Н.А. Бердяев писал: «Есть познание, которое не есть познание объектов через понятия на основе универсальных начал, которое есть проникновение в существование, в конкретную действительность, которое есть соучастие в бытии, просветление жизни. И только на этих путях возможно познание духа, который всегда конкретен» [30. С. 147–167]. В этом контексте ученый, как отмечает В.Е. Ключко, должен стать практикующим эпистемологом.

Представители классической науки с завидным упорством игнорируют тот факт, что это именно метод, причем метод постнеклассической психологии, а не объект их естественнонаучных исследований. С нашей точки зрения, психоанализ как метод исследования смысловых структур жизни, а не только как психотерапия может быть обоснован в рамках культурно-исторической психологии Л.С. Выготского как метод продуктивной амплификации сознания (А.А. Пузырей). В свете обозначенных выше положений подобное исследование с необходимостью превращается в исследование психотехническое (Ф.Е. Василюк [31]), а исследуемые смысловые структуры – в бессознательные символические образования.

Здесь мы выходим на еще одну важную характеристику «человеко-размерных» (В.С. Степин) систем. В постнеклассической психологии речь идет не просто об открытых системах, но о саморазвивающихся системах. Что это означает в переносе на человека? Во-первых, то, что развитие и в

целом бытие человека опосредовано сознанием (С.Л. Рубинштейн). Возьмем, к примеру, психоанализ. В нем трансформация смысловых структур жизни осуществляется опосредованно их осознанием со стороны носителя этих структур. В этом отношении человек выступает не как объект внешнего воздействия, как это происходит в классической науке, но как субъект собственного развития, который в диалоге с аналитиком осознает действующие в нем бессознательные смысловые структуры, определяющие содержание его жизненных отношений, благодаря чему их же и изменяет (переосмысливает). Более того, в психоанализе источником изменения и средством осознания были первичные символы (сновидения как бессознательные образования). То есть опосредованно символической картиной сновидения человек в диалоге с аналитиком осознавал свои смысло-жизненные структуры (В.Е. Ключко называет их ценностно-смысловыми структурами, Л. Бинсвангер – смысловыми матрицами, Д.А. Леонтьев – экзистенциальными смыслами) и этим осознанием себя же и трансформировал, становясь более зрелой личностью.

Обратим внимание, что источником переосмысления жизненных отношений выступает не окружающий мир, а бессознательное человека (его символические образования, выражающие внутреннюю «логику» развития жизни), которое вслед за К. Ясперсом и К.Г. Юнгом можно рассматривать как экзистенциальное самобытие личности. В этом ключе и, соответственно, во-вторых, обозначенный выше принцип саморазвития может быть сформулирован следующим образом: В самобытии человека начинается то, что лишь затем осуществляется в мире [32]. И опять же самобытие – это не внутренний мир в его отдельности от мира внешнего. Термин «самобытие» обозначает здесь, с одной стороны, возможности личности, внутренние интенции ее индивидуации (К.Г. Юнг [33]), имеющие бессознательную «природу», а с другой – тенденции их воплощения в конкретных условиях, реальной жизненной ситуации, реальных жизненных отношениях, которые, в свою очередь, связаны с более широким смысловым контекстом жизненного мира. Бессознательное здесь одновременно выступает и как символизированные возможности индивидуации личности (которая в этом отношении предстает как динамическое темпорально организованное целое), и как еще не раскрытые и неосуществленные тенденции жизненного мира, определяющие направления жизненного пути человека, его судьбу и предназначение.

Эти тенденции являются чем-то вроде силовых (смысловых) полей, порой действующих вопреки сознательным устремлениям человека, но все же обнаруживаемых им, например, либо в виде «сверхчувственных качеств предметов, считаваемых эмоциями» (В.Е. Ключко), либо, что показал психоанализ, в образах сновидений, которые, казалось бы, никакого отношения к происходящему в жизненном мире не имеют. Но, как убедительно демонстрирует практика, благодаря осознанию бессознательного человек обнаруживает скрытые силовые поля своей жизни (опять же, казалось бы, являющиеся чем-то внешним относительно этого бессознательного), полу-

чая возможность их воплощения в конкретных жизненных обстоятельствах. В этом контексте, говоря о смысловых полях жизненного пространства человека, мы вслед за М.К. Мамардашвили могли бы сказать, что «вообще этот случай, как и многие другие в гуманитарных науках, показывает, что приходится оперировать понятием единого континуума бытия-сознания и рассматривать “бытие” и “сознание” лишь в качестве различных его моментов, имея в виду области, где теряют смысл классические различения объекта и субъекта, реальности и способа представления, действительного и воображаемого и т.д.» [34].

Таким образом, утверждение, что человек является саморазвивающейся системой (а это одно из основных положений системно-антропологического подхода), означает, что его жизнь и он как живой человек обладают определенной скрытой (бессознательной) логикой развития, которую, взятую в отношении к бессознательному личности, можно обозначить как процесс индивидуации (К.Г. Юнг), а в отношении к жизненному пространству – как личностный путь человека, путь жизнеосуществления, связанный с конкретными условиями его существования. Конститутивной единицей перехода бессознательных возможностей в действительное воплощение, в результате которого происходит усложнение системной организации личности, является сознание как эмерджентное качество человека, в пределе направленное на решение задачи на смысл жизни. Эта задача осуществляется в форме осознания, направленного с одной стороны, на реконструкцию и переоценку значимости существующих смысловых структур жизни (перестройку жизненного мира) и, с другой – на внесение в нее новых смысловых контекстов, связанных, с бессознательной динамикой, в которой происходит индивидуация личности (более подробно см.: [35, 36]). В этом контексте в новом ракурсе можно посмотреть, например, на инновационный потенциал личности [37], источник которого обнаруживается и не в сознании, и не в бессознательном, но в их «взаимодействии» в процессе решения задачи на смысл.

Итак, наше аналитическое движение по линии классическое – неклассическое – постнеклассическое показало тенденцию усложнения понятийных схем знаний психологии. Она действительно обнаруживается как в свете исторической ретроспективы, так и в свете перспективы, отражающей постнеклассические тенденции развития психологической науки. В этом контексте зона ее ближайшего развития, как мы смогли увидеть, заключается в синтезе четырех подходов психологии: феноменологического (в его центре – осознающий себя в системе жизненных отношений человек), нарративного (в центре которого текст, рассказ, в форме и посредством которого осуществляется осознание смысла живого опыта в виде истории жизни личности в ее событийной и темпоральной организации), экзистенциального (в центре его внимания – динамические смысловые матрицы жизненного мира и экзистенциальные возможности жизнеосуществления в нем) и психотехнического (в его центре – психологическая практика, посредством которой происходит саморазвитие человека в трех

предыдущих измерениях). Подчеркнем, что выделение обозначенной тенденции в развитии современной психологии стало возможным благодаря применению метода транспективного анализа, в основе которого представление о науке и о человеке как уникальных открытых саморазвивающихся системах. В его свете обозначенная нами в начале статьи пестрая картина концептуально-теоретического содержания психологии должна быть рассмотрена не как статическая, не как сложившееся к данному моменту развития положение дел, а как динамически развивающееся целое, в котором различные парадигмы оказываются этапами становления психологической науки, этапами, на которых постепенно происходит закономерное усложнение объекта психологии и схем профессионального мышления.

Литература

1. *Петренко В.Ф.* Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. М. : Новый хронограф, 2010. 440 с.
2. *Клочко В.Е.* Постнеклассическая транспектива психологической науки // Вестник ТГУ. 2007. № 305. С. 157–164.
3. *Клочко В.Е.* Закономерности движения психологического познания и проблема метода науки // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. С. 5–19.
4. *Гусельцева М.С.* Культурно-историческая психология в свете постнеклассической рациональности // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. М. : Московский психолого-социальный университет, 2013. № 1. С. 5–32.
5. *Зинченко Ю.П., Первичко Е.И.* Постнеклассическая методология в клинической психологии: научная школа Л.С. Выготского – А.Р. Лурия // Национальный психологический журнал. 2012. № 2. С. 32–45.
6. *Архангельская В.В.* Значение идей Дильтея для современной практической психологии: «жизненные понятия» и «категории жизни» // Консультативная психология и психотерапия. 2005. № 2. С. 30–42.
7. *Klochko V.Y., Galazhinsky E.V., Krasnoryadtseva O.M., Lukyanov O.V.* Modern psychology: system anthropological approach // European journal of psychological studies. 2014. № 4. P. 142–155.
8. *Щедровицкий Г.П.* Избранные труды. М. : Шк. культ. полит., 1995. 800 с.
9. *Степин В.С.* История и философия науки. М. : Академический проект, 2011. 423 с.
10. *Гусельцева М.С.* Методологические кризисы и типы рациональности в психологии // Вопросы психологии. 2006. № 1. С. 3–15.
11. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений : в 6 т. М., 1982. Т. 1.
12. *Бахтин М.М.* К философским основам гуманитарных наук // Собрание сочинений : в 7 т. Т. 5 : Работы 1940-х – начала 1960-х гг. М. : Русские словари, 1996.
13. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990. 367 с.
14. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2003. 487 с.
15. *Леонтьев Д.А.* Новые горизонты проблемы смысла в психологии // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла) : материалы междунар. конф. / под ред. Д.А. Леонтьева. М. : Смысл, 2005. С. 36–49.
16. *Осин Е.Н.* Смыслотрата как переживание отчуждения: структура и диагностика : дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.

17. Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983.
18. Кубарев В.С. Философско-психологическое содержание и перспективы исследования проблемы смысла жизни // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11, № 2. С. 86–99.
19. Бусыгина Н.П. Проблема качества качественного исследования: принципы научной и этической валидации // Методология и история психологии. 2009. Т. 4, вып. 3. С. 106–130.
20. Ключко В.Е., Галажинский Э.В., Красноядцева О.М., Лукьянов О.В. Системная антропологическая психология: понятийный аппарат // Сибирский психологический журнал. 2015. № 56. С. 9–20.
21. Ключко В.Е. Системная детерминация мыслительной деятельности на стадии ее инициации // Сибирский психологический журнал. 1997. № 5. С. 19–26.
22. Красноядцева О.М. Психологические механизмы возникновения и регуляции мышления в реальной жизнедеятельности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М. : МГУ им М.В. Ломоносова, 1997.
23. Ключко В.Е. Уровни сложности психологического мышления и современная когнитивистика // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2012. № 4 (20), вып. 1. С. 37–43.
24. Ключко В.Е. Человек как самоорганизующаяся психологическая система // Материалы региональной конференции «Человек как самоорганизующаяся психологическая система» / Барнаульский государственный педагогический университет (г. Барнаул) ; науч. ред. О.М. Красноядцева ; ред. кол.: В.Е. Ключко, Д.Ю. Баланев. 2000. С. 3–7.
25. Хакен Г. Принципы работы головного мозга. М. : ПЕР СЭ, 2001. С. 298.
26. Гузырей А.А. Психология. Психотехника. Психагогика. М. : Смысл, 2005. 488 с.
27. Бибихин В.В. Узнай себя. СПб. : Наука, 1998. 577 с.
28. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути. Тбилиси, 1984 // Куб – электронная библиотека. URL: <http://www.koob.ru/mamardashvili/> (дата обращения: 27.03.2013).
29. Босс М. Недавние размышления о даэзин-анализе // Консультативная психология и психотерапия. 2009. № 2. С. 147–167.
30. Бердяев Н.А. Дух и реальность // КУБ – электронная библиотека. URL: <http://www.klex2.ru/27x> (дата обращения: 27.03.2013).
31. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М. : МГППУ ; Смысл, 2003. 240 с.
32. Ясперс К. Духовная ситуация времени // Смысл и назначение истории. М. : Политиздат, 1991. С. 288–418.
33. Юнг К.Г. Психология бессознательного / пер. с нем. В. Бакусева, А. Кричевского, Т. Ребеко. М. : АСТ-ЛТД, 1998. 400 с.
34. Мамардашвили М.К. Превращенные формы / Как я понимаю философию. М. : Прогресс, 1992.
35. Кубарев В.С. Феноменология как метод осознания жизненных смыслов. Ч. 1 // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 1. С. 153–176.
36. Кубарев В.С. Феноменология как метод осознания жизненных смыслов. Ч. 2 // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 4. С. 10–31.
37. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Исследование инновационного потенциала личности: концептуальный анализ // Сибирский психологический журнал. 2009. № 33. С. 6–12.

Поступила в редакцию 19.09.2015 г.; принята 21.10.2015 г.

КУБАРЕВ Вячеслав Сергеевич, старший преподаватель кафедры психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Омский государственный технический университет» (Омск, Россия).
E-mail: kubikss@yandex.ru

METHODOLOGICAL TOOLS POST-NON-CLASSICAL PSYCHOLOGY: TRANSSPECTIVE ANALYSIS

Siberian journal of psychology, 2015, 58, 6-24. DOI: 10.17223/17267080/58/1

Kubarev Vyacheslav S. Omsk State Technical University (Omsk, Russian Federation).

E-mail: kubikss@yandex.ru

Keywords: system-anthropological approach; transspective analysis; a unique open self-developing system; semantic structures of life.

The scientific picture of modern psychology is a diverse conceptual and theoretical formation with different, sometimes mutually exclusive and impenetrable to each other psychological systems (ideographic and nomothetic, existential-practical, theoretical and experimental, psychotechnical and academic and, others). This diversity makes the researchers refer to the basis of scientific and psychological thinking, revising its conceptual tools. It is noted that in order to overcome this conceptual dissociation in psychology we can employ a promising system-anthropological approach, which perceives the science of psychology as an open self-developing system. Within this approach transspective analysis is one of the main methods of investigation.

In the light of this approach it is argued that every science, including psychology, has a special logic of its development. This logic implies the paradigm shift of thinking in which the gradual transition from classical to non-classical and further to postnonclassical methodology of science occurs. A certain form of thinking characterizes each type of science. This article discusses three of these forms:

1. Simple psychological thinking, built on the "one-dimensional binary-classical logic". The main feature of this thinking is a division of the object of study in 2 parts: a) subjective, seen as a reflection, and b) objective, considered as reflecting. It is noted that the main category of this thinking – reflection – has exhausted its heuristic value. The disadvantage of this form of thinking is the objective approach to a person as a thing among other things.

2. Binary-ternary logic of non-classical thinking. Under this thinking becomes the basic conceptual construct of the "meaning" category. It is introduced due to an attempt to remove such contrasting classical thought as a subjective-objective, external-internal, etc. by employing this additional psychic level, mediating the opposition. The article shows that in the framework of the non-classical thinking the opposition can not be removed. That was clearly revealed by trying to find scientific grounds of phenomenological research.

3. Supercomplex thinking of postnonclassical science. The subject of this type of thinking is the holistic person whose consciousness is an emergent feature. The article provides a detailed analysis of the basic principles and constructs of supercomplex thinking. An analysis of semantic structures of human life shows that the main trend in the development of modern psychological knowledge is a synthesis of the four psychological approaches: phenomenological, narrative, existential and psychotechnical. As a methodological basis of this synthesis, we can observe the concept of a human as a unique open self-developing system.

References

1. Petrenko, V.F. (2010) *Mnogomernoe soznanie: psikhosemanticheskaya paradigma* [Multidimensional consciousness: Psychosemantic paradigm]. Moscow: Novyy khronograf.

2. Klochko, V.E. (2007) Postneklassicheskaya transspektiva psikhologicheskoy nauki [Postnonclassical transpective psychology]. *Vestnik Tomsskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 305. pp. 157-164.
3. Klochko, V.E. (2007) Zakonomernosti dvizheniya psikhologicheskogo poznaniya i problema metoda nauki [Laws of motion of psychological knowledge and the problem of the scientific method]. *Metodologiya i istoriya psikhologii – Methodology and History of Psychology*. 2. pp. 5-19.
4. Gusel'tseva, M.S. (2013) Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya v svete postneklassicheskoy ratsional'nosti [Cultural-historical psychology in the light of postnonclassical rationality]. *Sovremennaya sotsial'naya psikhologiya: teoreticheskie podkhody i prikladnye issledovaniya*. 1. pp. 5-32.
5. Zinchenko, Yu.P. & Pervichko, E.I. (2012) Postnonclassical methodology in clinical psychology: Vygotsky–Luria school. *Natsional'nyy psikhologicheskyy zhurnal – National Psychological Journal*. 2(8). pp. 32-45.
6. Arkhangel'skaya, V.V. (2005) Znachenie idey Dil'teya dlya sovremennoy prakticheskoy psikhologii: “zhiznennye ponyatiya” i “kategorii zhizni” [Dilthey's ideas in modern practical psychology: “life concepts” and “category of life”]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*. 2. pp. 30-42.
7. Klochko, V.Y., Galazhinsky, E.V., Krasnoryadtseva, O.M. & Lukyanov, O.V. (2014) Modern psychology: system anthropological approach. *European Journal of Psychological Studies*. 4. pp. 142-155.
8. Shchedrovitskiy, G.P. (1995) *Izbrannye Trudy* [Selected Works]. Moscow: Shk. Kul't. Polit.
9. Stepin, V.S. (2011) *Istoriya i filosofiya nauki* [History and Philosophy of Science]. Moscow: Akademicheskyy proekt.
10. Gusel'tseva, M.S. (2006) Metodologicheskie krizisy i tipy ratsional'nosti v psikhologii [Methodological crises and types of rationality in psychology]. *Voprosy psikhologii*. 1. pp. 3-15.
11. Vygotskiy, L.S. (1982) *Sobranie sochineniy: v 6 t.* [Collected Works]. Vol. 1. Moscow.
12. Bakhtin, M.M. (1996) *Sobranie sochineniy: v 7 t.* [Collected Works]. Vol. 5. Moscow: Russkie slovari.
13. Frankl, V. (1990) *Chelovek v poiskakh smysla* [Man in search of meaning]. Translated from English and German. Moscow: Progress.
14. Leont'ev, D.A. (2003) *Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy real'nosti* [Psychology of meaning: the nature, structure and dynamics of notional reality]. Moscow: Smysl.
15. Leont'ev, D.A. (2005) [New horizons of the problems of meaning in psychology]. *Problema smysla v naukakh o cheloveke (k 100-letiyu Viktora Frankla)* [The problem of meaning in Humanities (the 100th anniversary of Victor Frankl)]. Proc. of the International Research Conference. Moscow: Smysl. pp. 36-49. (In Russian).
16. Osin, E.N. (2007) *Smysloutrata kak perezhivanie otchuzhdeniya: struktura i diagnostika* [Loss of meaning as an experience of alienation: The structure and diagnostics]. Psychology Cand. Diss. Moscow.
17. Petrenko, V.F. (1983) *Vvedenie v eksperimental'nyu psikhosemantiku: issledovanie form reprezentatsii v obydenom soznanii* [Introduction to experimental psychosemantics: The study of the forms of representation in ordinary consciousness]. Moscow: Moscow State University.
18. Kubarev, V.S. (2015) The Problem of the Meaning of Life: Philosophical and Psychological Content and Research Perspectives. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*. 11(2). pp. 86-99. DOI: doi:10.17759/chp.2015110209. (In Russian).
19. Busygina, N.P. (2009) Problema kachestva kachestvennogo issledovaniya: printsipy nauchnoy i eticheskoy validizatsii [The problem of quality of qualitative research: scientific and ethical principles of validation]. *Metodologiya i istoriya psikhologii – Methodology and History of Psychology*. 4(3). pp. 106-130.

20. Klochko, V.E., Galazhinskiy, E.V., Krasnoryadtseva, O.M. & Luk'yanov, O.V. (2015) System anthropological psychology: framework of categories. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 56. pp. 9-20. (In Russian).
21. Klochko, V.E. (1997) System determination of mental activity at the stage of initiation. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 5. pp. 19-26. (In Russian).
22. Krasnoryadtseva, O.M. (1997) *Psikhologicheskie mekhanizmy vozniknoveniya i regul'yatsii myshleniya v real'noy zhiznedeyatel'nosti* [Psychological mechanisms of emergence and regulation of thinking in real life activity]. Abstract of Psychology Doc. Diss. Moscow: Moscow State University.
23. Klochko, V.E. (2012) The Complexity Levels of Psychological Thinking and Modern Cognitive science. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, sociology and Political Science*. 4(20.1). pp. 37-43. (In Russian).
24. Klochko, V.E. (2000) [Man as a self-organizing psychological system]. *Chelovek kak samoorganizuyushchayasya psikhologicheskaya sistema* [Man as a self-organizing psychological system]. Proc. of the Regional Conference. Barnaul. pp. 3-7.
25. Haken, G. (2001) *Printsipy raboty golovnoy mozga* [Principles of Brain Functioning: A Synergetic Approach to Brain Activity, Behavior and Cognition]. Translated from German by Yu. Danilov. Moscow: PER SE.
26. Puzyrey, A.A. (2005) *Psikhologiya. Psikhotehnika. Psikhagogika* [Psychology. Psychotechnics. Psychagogy]. Moscow: Smysl.
27. Bibikhin, V.V. (1998) *Uznay sebya* [Know yourself]. St. Petersburg: Nauka.
28. Mamardashvili, M.K. (1984) *Psikhologicheskaya topologiya puti* [Psychological topology of the way]. [Online] Available from: <http://www.koob.ru/mamardashvili/>. (Accessed: 27 March, 2013).
29. Boss, M. (2009) Nedavnie razmyshleniya o dazayn-analize [Recent reflections on dasein-analysis]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya – Counseling Psychology and psychotherapy*. 2. pp. 147-167.
30. Berdyaev, N.A. (2013) *Dukh i real'nost'* [Spirit and Reality]. [Online] Available from: <http://www.klex2.ru/27x>. (Accessed: 27 March, 2013).
31. Vasilyuk, F.E. (2003) *Metodologicheskii analiz v psikhologii* [Methodological analysis in psychology]. Moscow: Smysl.
32. Jaspers, K. (1991) *Smysl i naznachenie istorii* [The Meaning and Purpose of History]. Translated from German. Moscow: Politizdat. pp. 288-418.
33. Jung, C.G. (1998) *Psikhologiya bessoznatel'nogo* [Psychology of the Unconscious]. Translated from German by V. Bakusev, A. Krichevskiy, T. Rebeko. Moscow: AST-LTD.
34. Mamardashvili, M.K. (1992) *Prevrashchennyye formy / Kak ya ponimayu filosofiyu* [Transformed forms / As I understand the philosophy]. Moscow: Progress. [Online] Available from: <http://www.koob.ru/mamardashvili/>. (Accessed: 27 March, 2013).
35. Kubarev, V.S. (2013) Fenomenologiya kak metod osoznaniya zhiznennykh smyslov. Ch.1. [Phenomenology as a method of understanding the meanings of life. Part 1]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya – Counseling Psychology and psychotherapy*. 1. pp. 153-176.
36. Kubarev, V.S. (2013) Fenomenologiya kak metod osoznaniya zhiznennykh smyslov [Phenomenology as a method of understanding the meanings of life. Part 2]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya – Counseling Psychology and psychotherapy*. 4. pp. 10-31.
37. Klochko, V.E. & Galazhinskiy, E.V. (2009) Investigaion of innovative potential of a personality: conceptual grounds. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 33. pp. 6-12. (In Russian).

Received 19.09.2015;

Accepted 21.10.2015

С.Н. Тесля

Сочинский государственный университет (Сочи)

Экзистенциальные установки ландшафтно-ориентированной психотерапии

Предлагается проект ландшафтно-ориентированной терапии в контексте задач психолога-практика. Актуальные вопросы, стоящие перед психологом-практиком (как соотносятся «среда» и «ландшафт»?; какое значение придается понятию «ландшафт»?; как ландшафт связан с конкретным субъектом терапии?; как выстраивать логику взаимодействия консультанта с клиентом и планировать репертуар встреч?), решаются в контексте экзистенциальных установок гуманистической психотерапии. Дается интерпретация среды как поля отношений субъекта, опредмеченного в субъективности; субъективности как способности человека производить «место жизни». «Место жизни» вводится в качестве смысловой единицы ландшафта и конкретизируется в положениях: ландшафт – это взгляд, организующий образ; есть тело-образ человека; поведение, мысли и чувства – это пространство проживания субъекта, а субъективность (время, логос-ритм, энергетика переживания проживания, на «выходе») – оборачивающееся идеальной формой – ландшафтом. Субъективность имеет значение идентификационного критерия среды и может переводить среду в ландшафт благодаря смыслополаганию, сворачивающемуся в символ. В итоге ландшафт задается как пространство-время субъекта жизни, его бытие – мир, скрепляемый и очерчиваемый субъективностью и одновременно совпадающий с субъективностью, проявляющий субъекта жизни в поведении, мысли, чувстве как в собственной фактичности. Рассматриваются взаимосвязанные факторы ландшафтно-ориентированной психотерапии, опирающейся на проблематизацию телесности в экзистенциальном ключе: Фактор ландшафта; Фактор Пути; Фактор неожиданности; Фактор невербального плана Клиента; Фактор Метафоры; Фактор разговора «двух незнакомцев»; Фактор переживания Клиентом своей жизненной ситуации; Фактор архетипики.

Ключевые слова: субъективность; бытие; среда; ландшафт; тело; организм; субъект жизни; психотерапия; индивид; индивидуальность; личность.

Направленность ландшафтно-ориентированной психотерапии и задачи психолога-практика. Прежде всего консультант как психолог-практик должен ответить для себя на актуальные вопросы: как соотносятся «среда» и «ландшафт»?; какое значение придается понятию «ландшафт»?; как ландшафт связан с конкретным субъектом терапии?; как выстраивать логику взаимодействия консультанта как психолога-практика с клиентом и планировать репертуар встреч? Опуская подробный анализ понятия

«среда», но имея его в виду, приведем итоговый ответ на вопрос «что такое среда?». Это поле отношений субъекта, опредмечивающееся в субъективности, дающее «на выходе» субъективность.

Важно понимать, что отношение – всегда с обратной связью. Обратная связь и дает то, что мы называем субъективностью. Субъективность есть внутренний аргумент действий и поступков, поведения субъекта, в том смысле, чтобы они вообще состоялись как таковые, это как бы «вотум доверия себе». Это, безусловно, предельно связано с адекватностью поведения и мыслей, с их реалистичностью, фактичностью. Адекватность – это «уместность». Есть еще неадекватность, т.е. неуместность поведения и мыслей, когда косвенно звучит требование их «убрать», «изъять», «зачеркнуть». Адекватность, уместность – это почти оценка правильности и надежности поведения и мысли.

Может быть, нет этой точки отсчета, этого «идеала» адекватности? Может, то, что названо адекватностью, – это абрис, рисунок, композиция жизни или жизненной ситуации, *места* жизни? Адекватность поэтому проверяется не эффективностью поведения, а самим фактом его появления, обнаружения, как поведения? И субъект своей субъективностью как бы обрисовывает, впервые прорисовывает определенный участок своей жизни, имеющий право назваться, например, поведением, или мыслью, или чувством, и проявляться и закрепляться затем уже в вещных и вербальных формах, в образах и символах?

Прорисовывается субъективностью фрагмент своего «места» жизни. Это нарисованное «место» и есть ландшафт. Это «место» – *интимная зона себя*. Она обнаруживается в постоянном произведении поведения, мысли и чувства. Применительно к ландшафту можно выделить ландшафт как переведенное в образ чувство, ландшафт как переведенную в образ мысль, ландшафт как переведенное в образ поведение. Среда раскрашивается в эти чувственные, мыслительные и поведенческие цвета – образы ландшафта. Например, фольклор и искусство – фигуры ландшафта чувства. Город и архитектурная его планировка – конфигурации ландшафта мысли. Люди, путешествующие по земле по определенным маршрутам и в определенные пункты, где они как-то ведут себя, невидимыми пунктирами презентуют ландшафт поведения.

Системность ландшафта – его отличительная черта. Системность в том, что ландшафт – это взгляд, организующий целое – образ чувства, образ мысли, образ поведения, удерживаемый напряжением «всматривания». **Ландшафт – это взгляд, организующий образ.** Образ неотделим от взгляда, а сам взгляд – от того, кому он принадлежит. А принадлежит взгляд человеку. Человек «бросает взгляд», оборачивающийся образом, и пока он удерживает себя в этом взгляде, пока он помещает себя во взгляд, есть и образ. Во взгляде человек выносит себя «на кончик взгляда», как бы ошупывая собой образ, конституируя образ собой. В этом смысле ландшафт понимается как тело человека, парадоксальным образом бесплотное тело, тело-образ.

Итак, субъективность имеет значение идентификационного критерия «среды» и может переводить среду в «ландшафт». Среда как ландшафт порождается субъектом и сводится к самой фактичности поведения, мысли и чувства субъекта. Субъект как бы «сказывается» в поведении, мысли и чувстве. Поведение и др., собственно, и есть пространство субъекта, как его же среда и как он сам, а субъективность может быть понята как время, напряжение, логос-ритм, интенсив и энергетика среды, на «выходе» оборачивающаяся идеальной формой – ландшафтом.

Пространство как ставшее, опредмеченное – как поведение – и получает статус измерений социального субъекта: «индивид», «индивидуальность», «личность», если мы имеем в виду такой модус субъектности, как субъект (социальный), а именно: из социального сценария жизни психотерапевт «получает» клиента и его запрос на психологическое воздействие. Эти понятия выражают лишь «плотность», сплошность, пластичность этого пространства, его фигуративную «материю», представляют собой «средовые» спецификаторы социального субъекта.

Подчеркнем, что пространство, его геометрия не будут постоянными, неизменными, так же как и «напряжение» будет различным. Понятия «индивид», «индивидуальность», «личность» могут «схватывать» пространственную составляющую «среды»-субъекта, как бы составлять субстрат-геометрию, почву, землю субъекта и одновременно субъекта как почву, землю его «измерений». Все дело – в глубине.

Получается образ «среды» как пространства-времени субъекта, его *бытие-мир*, скрепляемый и очерчиваемый субъективностью и одновременно совпадающий с субъективностью, проявляющий субъекта в поведении, мысли, чувстве как в собственной фактичности.

Принимая социального субъекта в качестве «формы субъекта жизни» (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн), мы утверждаем, что только социальный субъект должен «быть субъектом», чтобы осуществлять свою субъектность – главный способ существования собой. Социальный субъект, будучи субъектом, становится вместо «человека» на престол субстанции. Его свойство «быть субъектом» – это атрибут, благодаря которому социальный субъект производит среду (модус). Но не всю «среду» как таковую (на что способен человек-субстанция), а лишь среду-объект (нет субъекта без объекта). Эта среда – рационализированное воплощение субъекта, вбирает когнитивные мотивы субъекта и его активность на уровне действия.

Среда-объект – это фигура тела социального субъекта, *конструкция*. В какой-то момент (это могут быть пограничная ситуация, кризис, депрессия, конфликт) эта конструкция начинает сдавливать субъекта и ломать его ресурсы, ее искусственность становится очевидной и больше не устраивает субъекта в силу именно своей неестественности, функциональной ограниченности, сказывающейся в требовании постоянно находиться в самоограничивающих рамках и нормативах жизни. Субъект смутно чувствует нарастающий бунт против среды-объекта, интуитивно ищет иного поля

бытия, где бы он мог быть свободно, не запрограммированно ролевым и предсказуемым. Одним словом, субъект ищет «ландшафт», еще не понимая, что может *конституировать* его сам собой, но что для этого требуется совсем немного, а именно перестать быть «субъектом», включиться, собраться и... увидеть себя в ином.

Ландшафт – иррациональное образование, субъективность воплощается в нем на уровне установок, желаний, чувств и переводится людьми в образы – на уровне представлений, а представления закрепляются и транслируются в символах. Ландшафт есть фигура тела человека. Как тело человека ландшафт свидетельствует перед человеком о собственном ему бытии, о ритме бытия, он есть его «конституция».

Первый шаг к корректной **постановке проблемы телесности** требует развести понятия «тело» и «организм». Различия этих двух понятий чувствуется уже в знаменитом вопросе Н. Винера: является ли искусственная рука механика, пытающегося починить автомобиль, частью механизма, с которым возится механик, или частью механика, занятого починкой? Ответить однозначно на этот вопрос не так уж легко. Поэтому введем дополнительный «инструмен(тарий)», известный как феномен «зонда сознания» (Н. Бор, А.Н. Леонтьев), для того чтобы передать смысл вводимых различий.

Фактичность, обнаруженная в феномене зонда, заключается в том, что человек, использующий для ощупывания предмета зонд, парадоксальным образом локализует свое восприятие не на границе руки и зонда (подобно ощущению животного), а на границе зонда и ощупываемого им предмета. Восприятие, таким образом, оказывается тем, что вынесено за границы биологического субстрата (организма), вовне, образуя ту реальность и ту целостность, которую мы и именуем телесностью.

Таким образом, «обладать телом означает для живущего срачиваться с определенной средой, сливаться воедино с определенными проектами и непрерывно в них углубляться» (М. Мерло-Понти).

Такая экспансивная активность сознания связана с процессами самообнаружения сознания, так как в своей «автореферентности» в «чистом виде» оно есть не что иное, как «дырка в бытии» (Ж.П. Сартр), и единственный способ обнаружить себя для себя – это опредметиться в своем ином, в форме тела, становясь телесностью. Ж. Делез говорит о том, что сознание «требует» тела. «Отчуждаясь» в телесность, сознание проясняет себя, о-плот(ь)-няется.

Ясно, что при таком рассмотрении тело и сознание не противопоставляются друг другу как две субстанции, а представляют собой единый хронотоп, который паритетно можно рассматривать как со стороны сознания, так и со стороны тела. Можно, например, сказать, что телесность – это процесс саморазвертывания сознания в, так сказать, пространственной проекции, о-пространствливание сознания. Но также можно сказать, что сознание – это энергетическая сторона присутствия, напряжение телесности, делающее ее живой, темпоральной.

Итак, поскольку телесность можно рассматривать как сознание-воплоти, уплотняющееся сознание, то предлагаем считать одним из гештальтов, несущих «нагрузку» сознания-воплоти, – «ландшафт».

В нашем понимании ландшафт настолько же отличается от окружающей среды, насколько отличаются тело и организм. «Окружающая среда» представляет собой внешний, анонимный, равнодушный субстрат (Hyle), «ландшафт-в-возможности».

В свою очередь, ландшафт есть пространство, *которое* человек рождает и проживает, переживая, это первое, с чем встречается субъект в восприятии «среды» как со стратегической задачей преобразования, и ландшафт – первое, что в нем запечатлевается (импринтинг К. Лоренца, обратная связь). Ландшафт – это пространство жизни и обживания, пространство, в котором укоренен субъект как «этот», ландшафт есть акт-продукт творчества человека как субъекта жизни. Ландшафт, презентуя содержание телесности, есть универсалия, обобщающая антропологическую константу, и в этом смысле «ландшафт» – понятие идеальное.

Как фрагмент тела ландшафт есть также и способ обнаружения человеком себя, это то, что даёт переживание себя как себя. Ландшафт – зеркало, всмотревшись в которое, субъект собирает себя и обретает свою идентичность. Говоря о том, что ландшафт – это о-плот(ь)-нившееся сознание, т.е., собственно, сознательный феномен, надо сказать и о том, что «сознательный» не всегда значит «осознанный», ведь «люди могут жить в ландшафте, не соотносясь с ним как таковым (как могут жить в истории, этого не ощущая)», и только ландшафт как осознанный феномен вверяет человеку его идентичность, является почвой его самосознания.

Отталкиваясь от рассмотренных выше экзистенциальных установок, проанализируем несколько взаимосвязанных факторов ландшафтно-ориентированной терапии.

1. Фактор ландшафта. *Ландшафт-фактор* терапии связан с предваряющим первую встречу выбором места встречи. Сам такой выбор предполагает определенную диагностику клиента, позволяющую составить предваряющую выбор места когнитивную карту запроса клиента. Критериальная матрица когнитивной карты включает узловые точки, в которых концентрируются «измерения» социального субъекта: «индивид», «индивидуальность», «личность». Предполагается, что в процессе диагностики может быть выявлен ведущий ресурс субъекта, который даст возможность адекватного понимания не только запроса клиента, но и стратегии консультативной работы с ним [1. С. 8–64]. Немаловажным для такой карты являются понимание терапевтом текущего эмоционального состояния клиента и прогнозирование желаемого эмоционального отклика и эффекта, которое может переживать клиент, попав в ландшафт встречи с психологом-практиком.

Таким образом, задача психолога-консультанта на этом, организационном, этапе – обдумать и составить сценарий-репертуар «места встречи» (проект и действительность). Понятно, что это может быть не одно место,

а несколько. И все эти «места» возможных встреч должны быть инспектированы заранее с целью составления психологических карт таких мест. В этом смысле терапевт – ландшафтовед. Соответственно, тема и направленность его «поисков» – город и пригород как место терапии.

Итак, прежде чем встреча состоится, она должна быть «спланирована», назначена и организована. Но выглядеть это «назначение» должно не как волевой императив, но как «установка», которая может корректироваться в зависимости от мнения клиента, который, благодаря его подключению к выбору из предложенных вариантов, включает свой волевой, иницирующий встречу фактор. Встреча становится ожидаемой и привлекательной, а не обязывающей и навязываемой.

2. Фактор Пути. Установка психолога-практика: ландшафт – это не какое-то фиксированное место (столик в кафе, лавочка в парке, остановка автобуса и т.п.). И «встреча» – это не проксемика общения. И ландшафт, и встреча – это процессы, рассеивающиеся в пространстве города и простирающиеся, возможно, на несколько километров, если говорить «географически-геометрическим» языком, и которые должны быть помыслены консультантом как символическое пространство, способное «втянуть» клиента в себя и вернуть его «к себе». А именно в возвращении к себе, в снятии отчуждающих от себя, мы видим исток беспомощности клиента. Одновременно путь должен снять с клиента знакомую ему маску самопрезентации, приоткрыть ему иную возможность самовосприятия и самочувствия.

Таким образом, «Фактор Пути» тесно связан с моделированием жизнеутверждающего настроения и в этом смысле есть своего рода психологический аналог «заговорного текста», столь важного в системах целительства, например в балто-славянской заговорной традиции.

В.Н. Топоров, отечественный ученый, филолог, глубокий и интересный мыслитель, так писал о заговоре, анализируя индоевропейскую заговорную традицию: «Заговор принадлежит к тому роду текстов, который характеризуется живым и наиболее действенным видом слова» [2. С. 3].

Сознавая всю поверхностность нашего «дополнения» к его замечательному исследованию, все же предложим свой «велосипед» – вариант интерпретации русского заговорного текста, во многом опираясь на авторитет Топорова, но предлагая отнестись к заговору не просто как к выражению языкового сознания народа [3. С. 11], но как к языковой практике, благодаря которой нарабатывается опыт идентичности и, главное, становится осознанным переживание энергийного эффекта этого опыта. Именно в таком, «практическом», понимании заговора можно усмотреть *«бытийственно остронапряженный с м ы с л, ради выражения которого заговор как таковой и существует»* [Там же].

Достаточно заглянуть в коллекцию русских заговорных текстов Л.Н. Майкова [4], чтобы убедиться, что заговоры есть на все случаи жизни и от всех напастей, действительных либо возможных. Словесные формулы-заклинания выстраиваются в причудливый узор, напоминая сеть-паутину, в центре которой – физическое тело: детское, страдающее, сла-

бое, старческое, которое само или по поводу которого и вместе с которым знахарь совершает магические и ритуальные действия, но где вместе с тем, тело-организм, как бы отодвигается и уступает место смысло-слову, нацеленному на «себя». Путь к себе и вытягивает к подлинному телу, слитому с собой, единому, а потому – бессмертному.

Главная интрига заговора закручивается вокруг двух «героев», которые живут в каждом из нас, но только один из них нам хорошо знаком. Речь идет о «я» и о «себе». И тот, кого мы «предпочитаем» и знаем, – конечно же, «я». «Я» въедается в душу настолько плотно и глубоко, что кажется, оно и есть «себя» или его синоним. Привычно звучит: «Я себя хорошо чувствую» или «Я приглашаю вас к себе», и часто не приходит в голову, что «я» может быть «здесь», а «себя» – «там», что они как-то отстоят друг от друга в невидимом разделении. Но невинная игра слов покажет, что «я» и «себя» – не одно и то же. В самом деле, вспомним, как Г.В.Ф. Гегель высказывается об «истине»: «истина это в себе для себя». Давайте поставим вместо «себя» – «Я». Получим: «истина – это в “я” для “я”». Не правда ли, смысл выражения изменился, и от «объективного идеализма» Гегеля не осталось «камня на камне», а возник крутой индивидуалист-эгоцентрик с манией величия?! Да и «истина» как-то померкла...

Если говорить научным языком, в конструктах «я» и «себя» задействованы два разных контекста, но которые, тем не менее, уместаются в одном индивидууме. Один контекст – социальный, социогенетический, и ему соответствует конструкт «я». Другой контекст – этногенетический, культур-этносный, и ему соответствует конструкт «себя». Получается, что именно через «себя» и «я» в каждом из нас представлено огромное социокультурное поле чувств, мыслей, действий, ценностей, предметов, людей, и часто они друг с другом не согласуются, входят в противоречия, конфликтуют или конкурируют за «первенство» в нашем личном мире. И, как ни странно, болезни и фобии связаны с преобладанием «яйных» мотивов, как это имеет место в шизофрении, например, включающей и аутистические акцентуации, и нарцисстические мотивы, и экстернально-интернальные гротески, и агрессивность – все, что связано с вечно уязвимым «я».

Заговорная традиция как раз и работает с «я-комплексом», активизируя в человеке подавленного или не актуализированного «себя». Другими словами, заговор «сражается» с «социальным детерминизмом», призывая на помощь «всех святых» в вот-происходящую ситуацию, восстанавливая чувство собственного достоинства в «маленьком человечке», если смотреть на него с точки зрения статусно-ролевой иерархии. «Речь идет, – пишет в этой связи В.Н. Топоров, – о совмещении в едином заговорном тексте противоположных явлений», в перечне которых он называет «*священное и профаническое*», с одной стороны, и простого «грешного» имярека – с другой [2. С. 7].

При этом важно понимать, что заговорный текст – это естественный языковой аналог («маркер») повседневного бытия, которое в данном случае может быть интерпретировано в терминах поступка и судьбы. Более

того, заговорный текст, с его специфическим настроем на чудо исцеления (вообще чудо какого-либо эффекта, достигаемого магической силой слова), позволяет лучше понять, как в близком (каковым по преимуществу привыкли считать повседневный мир) уместается далекое, образуя единую сплошную линию событийности жизнестроя здорового человека. Именно единство далекого и близкого в целости жизнеосуществления и открывает глубинный смысл повседневного опыта как исполнения бытия собой для себя, а в заговоре он моделируется символически.

Заговорный текст привлёк внимание, прежде всего, в связи с проблемой смыслопорождения (смыслополагания) в повседневном, обретающем ритм и конфигурацию заговора. Виртуальный мир заговора разворачивается в космогоническом плане: путь от Хаоса (дисфункции организма больного) к Космосу (возвращению целостности-здоровья), который на деле оказывается *переходом* (и в заговоре специально делается акцентация именно перехода «от – к»), на долю перехода приходится большая часть заговорного текста) хаоса в космос.

По сути дела, в заговоре знахарь заставляет больного совершить *по-ступок*. Это – уже само по себе выдающееся «достижение» заговора. Но это еще и поступок, сопряженный с необходимостью преодоления своей явной самости, своей боли и замкнутости на болезни-организме. Интересно рассмотреть ступени такого судьбинного поступка, судьбинного, поскольку речь в заговоре идет о жизни, стоящей на краю (мы имеем в виду, конечно, «сильный» случай как мотив заговора). Возьмет ли человек свою жизнь в свои руки или позволит ей ступить за край – это и проверяется в ходе заговора.

И те качества, которые требуются от человека и которые призван моделировать знахарь, связаны не с его субъективностью, которая всегда сокрыта от взгляда другого. Качества, проектируемые знахарем, связаны с умением встать над ситуацией своей болезни, с одной стороны, и *довестись* естественному ходу-пути-исходу из собственного тела-организма к себе целостному-духовно-телесному – с другой.

Как возможен такой исход и одновременно – возвращение?

По аналогии с этой сюжетной стратегией заговора мы предполагаем построить суждение и о идее «повседневного» как «месторазвитии» себя. Основанием такой аналогии поступка, выполняемого в заговоре, и повседневности является факт телесной включенности и участия человека как в заговоре, так и в повседневности. Причем как в заговоре, так и в повседневности тело как бы не осознается, отчуждается от человека, становится виртуальной реальностью. Поэтому если попытаться рассмотреть логику поступка в заговоре, то мы увидим и логику повседневного, если таковая имеется. И через эту коннотацию «сказочное» (в нашем случае заговорное) и «обыкновенное» соприкоснутся, образуют один ландшафт идентичности. Подчеркнем, что логика эта формализует отношение человека к самому себе, так что правомерно назвать ее *логикой причастия, или соучастия*.

Обращение к поступку, сокрытому именно в заговорном тексте, не случайно, поскольку, как и всякий текст, заговор имеет свою структуру. Эта структура не существует в чистом виде. Она тесно переплетается с ритуальным действием, телесными манипуляциями исполнителя заговора. Направленность же ритуального действия заговора – достичь гармонии внутреннего и внешнего, а следовательно, можно говорить о некоторых последовательных, а значит, логических шагах поступка-исцеления.

Первый шаг причащающего поступка начинается еще у постели больного, в тот момент, когда знахарь проектирует (своего рода мысленный эксперимент) начало возвращения больного к себе. Оно связано с неким страдательным состоянием субъекта: ему предстоит расставание со своей самостью. Расстаться – значит оставить все «личное» и повернуться к неизведанному. Одним словом, к ничто, к я-пустому («я – никто»).

Однако такой шаг подразумевает и первое обнаружение себя – на контрасте с полным, предельным самосознанием и болезненным самоощущением, переживая опустошение. Подчеркнем, что при всей переживаемой пустоте «Я» и всплывает то сокрытое, что ранее не воспринималось как «отдельное» от «я». Но теперь кто-то невидимый берет «бразды правления в свои руки» и «позволяет» с предельной интроспективной очевидностью испытать сомнение по поводу очевидности собственного присутствия. «Я»-«никто», становясь все незримее, последний раз болезненно прощается с «обжитым местом» (организмом). И организм в ответ откликается болью. В результате возникает плохое самочувствие больного, своего рода рецидив болезни, та самая пустота, которая и есть предвосхищение иного – себя. Это негативное обнаружение утраты самости, «я», толкает в *путь*, навстречу себе, но уже полному (здоровому, целому).

Второй шаг. В заговоре есть один неизменный мотив: после упоминания имени больного называется место его нахождения в данный момент заговорного действия – этим местом оказываются изба, дом, замкнутое пространство. Вслед за этим словесно осуществляется выход из дома, в сени, во двор, со двора, из ворот – и начинается собственно путь. Характерная черта продвижения по пути – устремленность *навстречу*. В.Н. Топоров подчеркивает эту особенность заговора: путь навстречу не имеет цели, это и не движение навстречу «к», и не навстречу «от». **Сама направленность на встречу**, интендирование встречи выходом за «границу», выступает самоцелью.

Почему именно такая линия заговорной традиции оказывается терапевтически результативной?

Вернемся к началу пути – к пустоте, или к «ничто», в которой «я» оказалось «ником», истощенным. Опыт классической рефлексии подсказывает, что коррелирует ничто – бытие. Если воспринимать гегелевскую триаду «чистое бытие-ничто-становление» как синтетическое единство, то бытие можно понять как воплощение ничто. И смысл этого воплощения хорошо раскрывается в заговоре: это тернистый путь безымянного воплощения, проходя которое, индивидуум переживает некую психологическую

дискретность, нечто отделяющееся, фиксируя присутствие себя в своеобразном «предмете».

Этим «предметом» оказывается психологическое качество, «проснувшееся» в больном, – некое напряжение, усилие. Возможно, это – будущая когнитивная структура, но первоначально оно напоминает восприятие, удвоение. Образно говоря, можно назвать этот модус восприятия «морганием-повтором». Повтор, удвоение – важнейшая составляющая заговора. Он может быть представлен как закон и логики (участия) повседневного. Посредством моргания-повтора происходит от-деление состава «окружающего», доселе размытого, в Вещь. А через Вещь образуется обратная связь с собой, теперь уже тоже различным, как бы уплотняя себя всем, теперь видимым, или «действительностью». Становится «взгляд», которому предстоит «увидеть», организовать единое – мир.

Третий шаг. Однако путь не окончен, «моргающее ничто» продолжает идти, как бы все время себя повторяя, сначала неосознанно, но с каждым разом все «зримее» для себя: в противоположность сказочному клубку, который указывает путь, раскручиваясь, в заговоре «клубок» скручивается из неприметной выпрямленной нити, и герой идет не вперед, налево или направо, а, подобно левитирующему, вздымается ввысь, над поверхностью.

Куда путь держим? – Заговор раскрывает: к само-захвату, и это оказывается первым осмысленным действием самого себя. Такой захват подобен само-поеданию. И действительно, что является венцом восприятия? – Восприятие, усвоение, присвоение, приятие. Но когда что-то усвоено, разве оно не становится вследствие этого ближе самому себе, буквально перемещаясь в себя? – Становится, другими словами, душа больного ближе себе, уже не пустая, уже «испробованная», воплотившаяся и усвоенная. Уже она может получить первичную смысловую «метку» и быть названа – «мое». И все это – через и благодаря *встрече, размыкающей границы самозамкнутости* (в заговоре маркеры этих узловых пунктов – символические персонажи, встречающиеся больному на пути: заяц, медведь, семь братьев, Тихон-святой).

Однако путь не окончен, заговор продолжается, следовательно, и «себя» не получило еще полноты определения.

Решающий шаг. Кульминационный момент в заговоре наступает тогда, когда исполнитель заговора и больной переходят в экстатическое состояние переживания почти сакральной близости с иным миром. Скорее всего, это одна из форм измененного состояния сознания, достигаемая колоссальным физическим усилием и духовным напряжением, базирующимся на ритуальном действе. Как бы пропитанные живой аурой встреч, участники заговора прорываются на простор («чисто поле», «морюкиян»), где и происходит реальная телесная гармонизация и единение организма и вселенной, космоса, мира, собранного коллективным усилием и стремлением.

Ипостась души – «мое» – на этой стадии заговора перевоплощается. То, что получается в итоге, на просторе, можно по праву назвать «произве-

дением» (Хайдеггер). «Произведение» – это не просто объективация «моего». «Произведение» становится желанием, личностной проблемой, осознаваемой и чувствуемой как желание оправдания себя. При этом оправдание и произведение будут таковыми в том случае, если удастся удостовериться, что за «моим» стоит всеобщее, как перспектива продолжения в себе простора для себя.

Этот Зов всеобщего приобретает форму мистического усилия вспоминания себя, или иначе – актуализирует *традицию*, размыкая индивидуума к иному масштабу соотношения, нежели это имело место при «действующем» «Я». Масштаб соотношения есть пространство выбрасывания смыслов. Суть соотношения видится в способности осмысливать мир, а результатом выступает мировидение, фундирующее себя.

Пространство смыслов держится и расширяется благодаря вспоминанию. Последнее следует понимать как темпоральность, как способность постоянно во-с-производить смыслы.

Такое усилие вспоминания себя, как желание, как основание тождества с собой, становится неустранимой составляющей поступка повседневности, ритмизирующего «обыкновенный» ландшафт бытия в рельеф ритуала.

С технической точки зрения Фактор Пути предполагает со стороны психолога-практика определенную предварительную работу с «данными» клиента. Для этого надо знать заранее:

- место жительства клиента;
- откуда пойдет клиент;
- какое время суток для клиента оптимально (биологические часы клиента);
- режим дня / питания клиента;
- хронофармакологию клиента и отношение клиента к врачам / медицине (здесь предстоит «сбивать» ритм привычек).

Клиент и терапевт должны быть в «паритете»: оба должны **идти** на Встречу. Не клиент идет к терапевту, а терапевт ждет клиента. Это – властная расстановка: если идет только клиент, то в этом промежутке «между» собой и терапевтом он **готовится** быть слабым, уязвленным и возникают дополнительные трудности для контакта. Если идут оба и клиент знает о «пути» терапевта, он уже начинает думать о возможностях Встречи и о результатах ее ИНАЧЕ, чем если бы он шел по заранее известному ему маршруту для того, чтобы в официальной обстановке сесть в удобное, но казенное кресло.

3. Фактор неожиданности. Важно: «идти туда, не знаю куда» – метафора «выхода» за границы данного к возможному (к «еще»).

Благодаря этому у клиента разбивается изначально (уже) сложившийся стереотип самовосприятия своего «затруднения».

Согласие «идти туда, не знаю куда» (см.: *Пропн В.* «Исторические корни волшебной сказки») со стороны клиента и терапевта избавляет от

«схематизма» восприятия клиента со стороны терапевта, и терапевта со стороны клиента в оппозиции сильный – слабый, здоровый – больной.

4. Фактор невербального плана Клиента. Психологу важно заметить, каким клиент явится на Встречу. Место диктует внешний вид (проективные способности и уровень самоконтроля клиента). Явное несоответствие должно быть отрефлексировано клиентом с помощью терапевта. И наоборот, терапевт может прийти в «несоответствующем» виде и наблюдать отношение к этому факту клиента. Начинается интерактивная игра в самонаблюдение, предполагающая обострение внимания к Другому и к себе самому.

5. Фактор Метафоры. В контексте этого фактора хорошим подспорьем психологу-практику может стать СиМ – психотерапевтическая система Символического моделирования. Идея и разработка ведущих концептов СиМ принадлежит новозеландскому исследователю Дэвиду Гроуву (ум. 2008), опиравшемуся на психоаналитические установки и НЛП.

В 80-е гг. прошлого века он совершенствовал клинические методы лечения травмирующих переживаний у клиентов, особенно связанные с жестоким обращением с детьми, изнасилованиями и кровосмешением. Он заметил, что множество клиентов естественным образом описали свои симптомы в метафорах, и обнаружил, что когда он спрашивал их, используя правильные слова, их восприятие травмы начинало меняться. Это заставило его создать Чистый Язык, способ задавать вопросы о метафорах, которые не загрязняют и не искажают эти метафоры [5]. Теория и практика СиМ была опубликована в 2000 г. в их книге «*Metaphors in Mind*» и продемонстрирована на DVD «А» [6, 7].

СиМ ориентирована на способ задавания вопросов с таким подходом, чтобы помочь человеку самому проявить свои ресурсы, оставляя за психологом только роль фасилитатора, создающего рабочее пространство, в котором можно лишь направлять внимание «клиента», а все остальное он «сделает сам» (О. Матвеев). В этом смысле СиМ можно назвать разновидностью «психологического айкидо». Более того, как считают адепты СиМ, оно позволяет смоделировать любую психотерапевтическую технику. Причем клиент моделирует сам такой «выход», который не предполагался психотерапевтом [7].

Создатели чистого языка и символического моделирования обратили внимание на то, что в большинстве случаев, когда человек пытается рассказывать о чем-то абстрактном, он так или иначе рано или поздно прибегает к метафорам, т.е. пытается что-то абстрактное объяснить в терминах чего-то конкретного, использует какие-то сравнения, сопоставления.

С помощью метафоры «достигается эстетический эффект выразительности, прежде всего, в художественной, ораторской и публицистической речи» [8. С. 446]. Апелляция к смыслам слов и преобразование смысла одного слова за счет другого – средство достижения эффекта эмоционального переживания или убеждения [9; 10. С. 387–415].

В свете когнитивного подхода метафора – это элемент «механизма когнитивно-дискурсивного моделирования» [10]. Проекция одной концептуальной области на другую, в результате которой происходят захват и освоение ими новой области – области цели. Метафорой в этом случае можно считать любое языковое выражение с переносным смыслом – половицу, идиому, притчу и даже целый роман [11. С. 73].

В 70-х гг. XX в. П. Рикер отмечал, что метафора способна изменить видение мира, способ восприятия вещей [12. С. 425].

Н.Д. Арутюнова отмечает, что поскольку человек способен улавливать общность между конкретными и абстрактными объектами, материей и духом, человек не столько открывает сходство, сколько создает его [13. С. 8–9]. Метафора является ключом к пониманию основ мышления и процессов создания ментальных представлений о мире.

В этой связи особое внимание следует обратить на важность названия подхода – «символическое» моделирование. Казалось бы, более корректно говорить о «метафорическом» моделировании. Или же считать «символическое» и «метафорическое» синонимами. Действительно, то общее, что присуще и «символу», и «метафоре», – это «контекстуальность» смысла, вкладываемого в символ либо метафору. Истолкование символа есть диалогическая форма знания: смысл символа реально существует только внутри человеческого общения, вне которого можно наблюдать лишь пустую форму символа [14. С. 607]. О метафоре Макс Блэк пишет в том же духе: «Существует бесчисленное множество контекстов... где значение метафорического выражения должно реконструироваться с учетом намерений говорящего (и других частностей)... Вычленение и интерпретация метафоры может нуждаться в обращении к особым обстоятельствам ее произнесения» [15. С. 157]. Системный подход к анализу типологических особенностей метафор Дж. Лакоффа и М. Джонсона был бы просто невозможен без учета широкого эмпирического и культурного контекста [10. С. 387–415].

Таким образом, отличие символа и метафоры можно увидеть в масштабности и диапазоне контекста, в который они в равной степени включены: символ «нуждается» в «целом», метафора – в «частностях», символ указывает на «стратегию», метафора – «тактична», но в обоих случаях речь идет об отношении – символическом или метафорическом – человека к его «окружению», об активном «делании» этого «окружения», не сводимого к рационально представимым структурным «единицам», задаваемым извне. Такое отношение фундирует культуру как собственно человеческий способ бытия. Но если «символ» способен охватить опыт бытия на уровне универсального обобщения, то метафора относится большей частью к актуальному в данный момент ситуационному контексту. Поэтому символическое моделирование, «делая ставку» на метафору, ориентирует человека на самораскрытие себя в полноте культурного самобытия «здесь-и-сейчас».

Когда у человека появляется шанс открыть самого себя в «чистом окружении», он начинает ценить свой личный опыт совсем по-другому –

вероятно, впервые вставая лицом к лицу с тем «я», которое он сам создал, – безо всяких примесей от других присутствующих при этом. Это весьма уникальное и возвышенное переживание [10].

СиМ, используя *модель «метафоры»*, помогает проявиться положительным и отрицательным состояниям человека в форме конституируемого самим человеком (будем называть его «клиент») «метафорического ландшафта», когда метафора «делается психоактивной», давая возможность отобразить собственные переживания (О. Матвеев), в результате чего клиент сам добивается коррекции проблемной ситуации, открывает новые горизонты самореализации.

Используя собственные точные метафоры в качестве сырого материала для процесса моделирования, клиент строит живой, динамичный, четырехмерный мир внутри и снаружи себя – метафорический ландшафт. Во время Символического моделирования начинают развиваться его метафоры. По мере того как это происходит, меняются его обыденное мышление, чувства и поведение [16].

Главное, что хотелось бы подчеркнуть, символическое моделирование, не являясь формой научного дискурса, на наш взгляд, вводит клиента в ритм «художественного произведения», как автора включает в пространство искусства, поскольку клиент буквально создает, творит «художественный текст» на уровне инсайта и напрямую попадает в поле культуры. А в поле культуры, как известно, рождается *желание*, в котором завидное место (по сравнению с потребностью) занимает идеалопологающая интенция.

Значение и эффективность СиМ, на наш взгляд, в том и заключаются, что во время диалога, в процессе которого производятся метафоры, и после сеанса человек занят и увлечен производством желания – жить, работать, радоваться, или, наоборот, с негативной валентностью – «все бросить», «уйти», «печалиться». В моделировании человек является создателем модели – моделлером. В СиМ моделируются человеческие восприятия и переживания в основном посредством слушания метафор, и это дает возможность исследователю понять, как люди организуют воспринимаемые ими время и пространство [17].

Символическое моделирование, опираясь на произведение метафоры клиентом, должно быть интерактивным диалогом, а не монологической речью. Дословное воспроизведение, повторение фраз клиента психологом [18. С. 99–132] не просто «локализуют» переживание клиента, но, главное, дают ему почувствовать, что его реальность разделяется психологом, что это – их общая реальность, что «мы – вместе». И, как следствие, осознание собственных переживаний окажется коллективной работой психолога и клиента, результат которой повлияет на обоих.

Тем не менее важно помнить и понимать, что «диалог, в котором осуществляется постижение символа или метафоры, может быть нарушен в результате ложной позиции истолкователя (психолога). Такую опасность представляет собой субъективный интуитивизм, со своим “вчувствованием”,

как бы вламывающийся внутрь символа, позволяющий себе говорить за него и тем самым превращающий диалог в монолог. Противоположная крайность – поверхностный рационализм, в погоне за мнимой объективностью и четкостью “окончательного истолкования” устраняющий диалогический момент и тем утрачивающий суть символа» (С.С. Аверинцев) [14. С. 607]. Поэтому, стремясь соответствовать роли «фацилитатора», следует стараться, как это делает в демосессиях О. Матвеев, «не задавать вопросов по поводу самих метафор», но «концентрироваться на описаниях», стремясь к тому, чтобы у «клиента» «родилась полностью разработанная метафора».

С технической точки зрения психолог-практик должен иметь в виду следующие моменты:

1. Место отвлечет клиента от его проблемы. Что это будет? Здесь возможны варианты:

- он «забудет», зачем пришел (провокалотерапия);
- он будет «отодвигать» ландшафт и не придавать ему значения (фон и фигура), весь охваченный своей проблемой и желанием говорить только о ней;
- он будет занят только собой и не будет обращать внимания на терапевта, когда тот «увязнет в луже»;
- он не сможет выйти на разговор о «проблеме», поскольку все время будет отвлекаться на окружающее (самооценка);
- он полностью переключится на «место». Перестроится.

Итак, место начинает «строить» клиента, так как оно событийно неоднородно, контекстуально. Метафоричность в том, что клиент, попадая в «место Встречи», должен обнаружить / не обнаружить степень своей социальной адаптивности к «незнакомым» обстоятельствам и соответственно этому *повести себя*.

Так, довольно просто можно выявить степень аутизма или, наоборот, аутогенности клиента. Понять: **в нем проблема?** Или **с ним проблема?** Отсюда – выбор метода работы в дальнейшем.

Таким образом, «место» – это моделируемая жизненная ситуация клиента и «блеф» и риск терапевта. «Место» – проверка поглощенности клиента своей проблемой. Цель – выяснить, насколько клиент эгоистичен. Если «эгоист», то отношение Я – Другой вступает в силу и можно с клиентом играть в «Другого».

6. Фактор разговора «двух незнакомцев» (клиента и терапевта). Предлагая для себя маску Другого, терапевт разворачивает к этому Другому и замкнувшегося в своей яйной проблеме клиента. В случае эмпатийной удачи оба – и клиент, и консультант – преобразуются в двух Других, которым «позволено» то, что в голову не пришло бы ни одному из них, останься они в границах ролевой диспозиции клиент – терапевт. А вместе со сменой масок преобразуется и интерпретация, язык, на котором клиент говорит о проблеме. И место здесь играет едва ли не ключевую роль: будет ли это берег реки или моря – имеет значение для выбора воображаемого Другого и воплощения в него, если клиент – реалист. И парадоксальный

диссонанс места и Другого может быть очень продуктивным приемом высказаться начистоту или поводом профанирования «тяжести» проблемы, если клиент обладает достаточным чувством юмора или романтик по натуре. Например, представьте себе, что едут в поезде две лягушки. Они повстречались случайно, но сразу же почувствовали, что они – «свои» и в то же время ничего друг о друге не знают, но что именно поэтому можно поделиться друг с другом и «поболтать о том о сем». Каким оказался бы текст о своей проблеме одной из лягушек в поезде дальнего следования?

Естественно, чтобы преодолеть «искажения» терапевта в восприятии им клиента, терапевт должен проделывать много манипуляций, чтобы «добраться» к «чистому» клиенту, который изначально тоже по-всякому скрывается от терапевта:

- проверяет терапевта / лжет ему;
- не замечает терапевта / преувеличивает свои проблемы;
- боится терапевта / замыкается и отвечает только на вопросы терапевта;
- снисходит до терапевта / рассказывает только «белое» о себе и «черное» о других;
- насмехается над терапевтом / нагнетает «ужасное» положение, в котором находится;
- не критично и сразу (пассивно) воспринимает терапевта как властную инстанцию и вообще ничего не может ему сказать.

7. Фактор метафоры как ландшафта переживания Клиентом своей жизненной ситуации. ЭХО-терапевт.

Сейчас психотерапевт в основном отталкивается от интроспекции и самоотчета клиента. Ставит «диагноз» со слов «больного». То есть не наблюдает клиента вне коммуникативного акта с самим собой (с терапевтом). Но здесь неизбежны искажения в ходе получения информации от клиента, или же терапевт впадает в «грех»: «вести» клиента самому и спрашивать только то, что может спросить он, терапевт, у клиента. Поэтому терапевту предстоит стать эхом клиента, его тенью, и тем поставить клиента лицом к собственному переживанию своей жизненной ситуации. Свободное течение метафор клиента сформирует ландшафт переживания как его собственный взгляд на проблемную ситуацию, в то время как психолог будет невидимой эхо-тенью сопровождать это ландшафт-путешествие.

Аксиома. Клиент «выздоровеет» только в том случае, если *сам* это сделает. Через «эхо» клиент впервые слышит себя, имея себя-при-себе, при этом. Но, благодаря Эхо-терапевту, клиент уже воспринимает все, о чем повествует, как «след», как «прошлое», «произошедшее» (в привычном смысле «прошлого»).

Терапевт будет задавать «чистые вопросы» до тех пор, пока будет чувствовать за собой способность оставаться и быть «эхом» клиента, давая клиенту возможность обрабатывать информацию о себе самом. Пока – только обрабатывать информацию! И избавляться от нее (что важно для клиента).

Однако в какой-то момент терапевт перестает задавать вопросы – когда клиент переходит к метафоре о себе (СиМ).

Это может быть сон, сказка, фэнтези, неважно. Главное – клиент начинает *производить* новую информацию. С этого момента терапевт должен принять этот «второй мир» клиента и начать жить в нем вместе с клиентом. Вопросы терапевта – уже не по поводу проблемы клиента, они сопрягаются с ландшафтом внутреннего мира клиента, с его символическим планом жизни. Очень важно, как будет организовано внешнее пространство, чтобы состоялся переход к символическому плану клиента. В этом контексте повышается роль мизансцены и «декораций», в которых, на наш взгляд, не должно быть много деталей и мелких вещей.

8. Фактор архетипики, фактор свободы.

Предвосхищаемый результат всей консультативной работы – расширение клиента, размыкание клиента («отверзание уст» в сказке – В. Пропп, «синергия как антропологическое размыкание человека» – С.С. Хоружий).

Архетип-фактор. Этот фактор, если на него выйти, и исцелит клиента, снимая дихотомию внутреннего и внешнего (К. Юнг о синхроничности), позволяя родиться заново и дышать свободно в расширяющемся ландшафте дополнительных смыслов. Однако такому рождению предшествует символическая «смерть» клиента: «клиент» должен «умереть», его ролевая аура – развеяться, а на освободившееся место заступить то «целое», «все и сразу», которое больше суммы частей и которое переживается как иное.

Таким образом, «до» ландшафтно-ориентированной психотерапии клиент – фрагментированный и оцифрованный субъект. «После»: клиент – ни уже, ни еще не «клиент», но человек, включивший в себе «стремление к...» (В.В. Розанов) как ритм становления собой.

Заключение

Таким образом, место встречи должно стать местом символической «смерти» клиента. Терапевт должен организационно содействовать конституированию клиентом по-ту-стороннего пространства-времени. Только умерев как клиент, субъект достигнет исцеления. Осознанное переживание этого «факта» несет значение экзистенциального события, проживаемого в творчестве фигур ландшафта.

Литература

1. *Тесля С.Н., Исаченко А.Ю.* Структура психологической модели субъектности социального субъекта (ПМСС) // Психология опасности и безопасности : в 2 кн. Книга вторая : Психологические модели субъектности и безопасности социального субъекта (Ч. 3, 4) / под общ. ред. С.Н. Тесля, И.Б. Шуванова. Сочи : РИЦ СГУ, 2012. 308 с.
2. *Топоров В.Н.* Об индоевропейской заговорной традиции (избранные главы) // Исследования в области балто-славянской духовной культуры. Заговор. М. : Наука, 1993. С. 3–104.

3. Кацуба Л.Б. Своеобразие национально-культурных моделей строения паремнологического текста // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. Лингвистика. 2009. № 25. С. 11–17.
4. *Великорусские заклинания* : сборник Л.Н. Майкова. СПб. : Изд-во Европейского Дома, 1994. 216 с.
5. Lawley J., Tompkins P. Metaphors in mind: Transformation through symbolic modelling. L., 2005.
6. URL: <http://gnosis.info/index.php?q=node/2823>
7. URL: <http://video.yandex.ru/users/olegmatv/tag/>
8. *Литературный энциклопедический словарь* / под общ. ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. М. : Советская энциклопедия, 1987. 752 с.
9. Калашиникова Л.В. Метафора как механизм когнитивно-дискурсивного моделирования действительности (на материале художественных текстов) : дис. ... д-ра филол. наук. Орел, 2006. 409 с.
10. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. М. : Прогресс, 1990. С. 387–415.
11. Алексеев К.И. Метафора как объект исследования в философии и психологии // Вопросы психологии. 1996. № 2. С. 73–85.
12. Рикер П. Метафорический процесс как познание, воображение и ощущение // Теория метафоры : сборник / пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. ; вступ. ст. и сост. Н.Д. Арутюнова. М. : Прогресс, 1990. С. 416–434.
13. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры : сборник / пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. ; вступ. ст. и сост. Н.Д. Арутюнова. М. : Прогресс, 1990. 512 с.
14. *Философский энциклопедический словарь* / гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев и др. М. : Советская энциклопедия, 1983. 836 с.
15. Блэк М. Метафора // Теория метафоры : сборник / пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. ; вступ. ст. и сост. Н.Д. Арутюнова. М. : Прогресс, 1990. С. 153–172.
16. URL: <http://ability.org.ru/index.php?showtopic=1066>
17. URL: http://www.knowhowmed.org/service_clear_language.php
18. Якобсон Р. Грамматический параллелизм и его русские аспекты // Работы по поэтике. М. : Прогресс, 1987. 461 с.

Поступила в редакцию 15.10.2015 г.; принята 28.10.2015 г.

ТЕСЛЯ Светлана Николаевна, доктор философских наук, профессор кафедры общей психологии и социальных коммуникаций Сочинского государственного университета (Сочи, Россия).

E-mail: Wayness@yandex.ru

EXISTENTIAL SETS OF LANDSCAPE-ORIENTED PSYCHOTHERAPY

Siberian journal of psychology, 2015, 58, 25-44. DOI: 10.17223/17267080/58/2

Teslya Svetlana N. Sochi state University (Sochi, Russian Federation)

E-mail: Wayness@yandex.ru

Keywords: subjectivity; being; environment; landscape; body; organism; subject of life; psychotherapy; individual; individuality; personality.

In this article, we offer the project of landscape-oriented therapy in the context of a practicing psychologist's tasks. Actual issues that a practicing psychologist faces, such as the relationship between "environment" and "landscape", the meaning of the term "landscape", correlations of landscape and specific subjects of therapy, and the logistics of communication between a therapist and a client, are solved in the context of existential sets of humanistic psychotherapy. We make the interpretation of the environment as a field of relationships of a

person subjectified in subjectivity (understood as a person's ability to produce a "place of life"). We introduce the term "the place of life" as a semantic unit of landscape, and we specify it in the following statements. First, landscape is the view, an organizing image. Second, a body is an image of a person; his behavior, thoughts and feelings are his space of living. Third, subjectivity is the time, the logos-rhythm, the energy of the experience of living, that, at the end turns into an ideal form of landscape. Subjectivity has a meaning of environmental identification criterion and is able to translate the environment into the landscape due to the sense formation turned into a symbol. As a result, we define landscape as the space-time of the subject of life, his existence-world held together and outlined by subjectivity, and at the same time, coinciding with subjectivity, manifesting the subject of life in behavior, a thought, a feeling. We examine interrelated factors of landscape-oriented psychotherapy, based on the body problematisation in the sense of existentialism. These are the landscape factor; the path factor; the surprise factor; the non-verbal client's plan factor; the factor of metaphor; the factor of the conversation between "two strangers"; the factor of client's life experience; and the factor of archetype.

References

1. Teslya, S.N. & Isachenko, A.Yu. (2012) *Struktura psikhologicheskoy modeli sub"ektnosti sotsial'nogo sub"ekta (PMSS)* [The structure of the subjectivity psychological model of the social subject (PMSS)]. In: Teslya, S.N. & Shuvanov, I.B. (eds) *Psikhologiya opasnosti i bezopasnosti: v 2 kn.* [Psychology of danger and safety]. Book 2. Sochi: Sochi State University.
2. Toporov, V.N. (1993) *Ob indoevropeyskoy zagovornoy traditsii (izbrannye glavy)* [On the Indo-European incantations. Selected chapters]. In: Nikolaeva, T.M. (ed.) *Issledovaniya v oblasti balto-slavyanskoy dukhovnoy kul'tury. Zagovor* [Research in Balto-Slavic spiritual culture. Incantation]. Moscow: Nauka. pp. 3-104.
3. Katsyuba, L.B. (2009) *Svoeobrazie natsional'no-kul'turnykh modeley stroeniya paremiologicheskogo teksta* [The peculiarity of the national-cultural models of the structure of the paremiological text]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Lingvistika – Bulletin of the South Ural State University. Linguistics*. 25. pp. 11-17.
4. Maykov, L.N. (1994) *Velikorusskie zaklinaniya* [The Great Russian spells]. St. Petersburg: European House Publ.
5. Lawley, J. & Tompkins, P. (2005) *Metaphors in mind: Transformation through symbolic modelling*. London: Crown House Pub Ltd.
6. Anon. (2008) *Simvolicheskoe modelirovanie* [Symbolic modeling]. [Online] Available from: <http://gnosis.info/index.php?q=node/2823>
7. *Video*. [Online] Available from: <http://video.yandex.ru/users/olegmatv/tag/>
8. Kozhevnikov, V.M. & Nikolaev, P.A. (1987) *Literaturnyy entsiklopedicheskiy slovar'* [Literary Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya.
9. Kalashnikova, L.V. (2006) *Metafora kak mekhanizm kognitivno-diskursivnogo modelirovaniya deystvitel'nosti (na materiale khudozhestvennykh tekstov)* [The metaphor as a mechanism of cognitive-discursive reality simulation (based on literary texts)]. Philology Doc. Diss. Orel.
10. Lakoff, G., Johnson, M. (1990) *Metafori, kotorymi my zhivem* [Metaphors we live by]. In: Arutyunova, N.D. (ed.) *Teoriya metafor* [The theory of metaphor]. Moscow: Progress. pp. 387-415.
11. Alekseev, K.I. (1996) *Metafora kak ob"ekt issledovaniya v filosofii i psikhologii* [Metaphor as an object of study in philosophy and psychology]. *Voprosy psikhologii*. 2. pp. 73-85.
12. Ricoeur, P. (1990) *Metaforicheskiy protsess kak poznanie, voobrazhenie i oshchushchenie* [Metaphorical process as cognition, imagination and a sense of metaphor]. In: Arutyuno-

- va, N.D. (ed.) *Teoriya metafor* [The theory of metaphor]. Moscow: Progress. pp. 416-434.
13. Arutyunova, N.D. (1990) Metafora i diskurs [Metaphor and Discourse]. In: Arutyunova, N.D. (ed.) *Teoriya metafor* [The theory of metaphor]. Moscow: Progress.
 14. Il'ichev, L.F. et al. (eds) *Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar'* [Philosophical Encyclopaedic Dictionary]. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya.
 15. Black, M. (1990) Metafora [The Metaphor]. In: Arutyunova, N.D. (ed.) *Teoriya metafor* [The theory of metaphor]. Moscow: Progress. pp. 153-172.
 16. Matveev, O. (2008) *Chto takoe simvolicheskoe modelirovanie* [What is symbolic modeling]. [Online] Available from: <http://ability.org.ru/index.php?showtopic=1066>.
 17. Matveev, O. (n.d.) *Pure Language*. [Online] Available from: http://www.knowhowmed.org/service_clear_language.php.
 18. Jacobson, R. (1987) *Raboty po poetike* [Works on Poetics]. Moscow: Progress.

Received 15.10.2015;

Accepted 28.10.2015

О.М. Красноярцева

Томский государственный университет (Томск, Россия)

**Образовательный опыт развития рефлексии
в структуре личностных компетенций студентов,
обучающихся менеджменту**

Рассмотрены возможности рефлексивного семинара как способа организации образовательных событий, направленных на формирование навыков рефлексии в структуре личностных компетенций студентов, обучающихся менеджменту. На эмпирическом материале проиллюстрировано, как высокий уровень развития рефлексии проявляется в перестройке поведения и деятельности, смыслообразовании и перестройке смыслов, поиске вариативных способов решения конкретных проблем, в актах включения человека в творческие процессы, процессы самореализации. В исследовании в качестве методического инструментария использован ряд опросных методик, позволяющих зафиксировать динамику личностных изменений участников семинара. Обсуждены полученные данные о феномене центрации-децентрации, являющемся необходимым условием актуализации готовности к пониманию других и себя.

Ключевые слова: рефлексия, личностная компетентность; «центрация – децентрация»; образовательные эффекты; актуализация; рефлексивный семинар.

В настоящее время в российской университетской образовательной среде интенсивно происходят изменения в связи с реализацией идей компетентностного подхода, одним из значимых результатов реализации которого является сформированная профессиональная позиция выпускника вуза. По мнению ряда российских специалистов (Г.А. Воробьева, П.А. Жильцов, Л.П. Жуйкова, Р.Г. Каменский, И.А. Колесникова, С.И. Краснов, А.А. Леонтьев, И.А. Маврина, А.К. Маркова, Н.Б. Нестерова, Я.Ф. Ратц, В.И. Слободчиков, Р.С. Соломатина, Г.В. Судольский, М.П. Целых, Н.Е. Щуркова, Е.Г. Юдина и др.), профессиональная позиция представляет собой:

- продукт педагогического мышления;
- следствие осознанного природного образовательного процесса;
- единство профессионального сознания, профессиональной деятельности, профессиональных отношений;
- ответственное отношение к ценностям и способам реализации деятельностиных норм;
- устойчивый феномен сознания, определяющий тот тип взаимодействия с учащимися, который будет реализован педагогом в его педагогической деятельности.

Профессиональная позиция, опирающаяся на системно усложняющуюся в ходе развития человека личностную компетентность, выступает значимым индикатором, отражающим динамику профессионального самоопределения. Личностная компетентность является внутренним динамическим фактором профессиональной (образовательной) компетентности, структурирующим разворачивание деятельности, придающим ей направленность; представляет собой ценностно-смысловую надстройку над специальной компетентностью, обеспечивает становление человека за пределами образовательного учреждения и обуславливает перевод учебной деятельности в образовательную. Личностная компетентность в значительной степени определяет индивидуальный профессиональный метод, стиль профессиональной деятельности, обеспечивающий дальнейшее становление, самореализацию в труде. Сердцевину личностной компетентности составляет то, насколько человек может отразить смысл и ценность своей деятельности, своего труда [1–4]. Речь здесь идет не только о динамике смыслообразующих мотивов, релевантных деятельности, но и о мотивообразующих смыслах, переводящих любую актуальную деятельность в самосозидательную (образовательную, творческую) [5, 6].

В течение ряда лет под нашим руководством были проведены опросы студентов и аспирантов разных факультетов Томского государственного университета о тех трудностях, которые они испытывают при переходе к образовательной системе, ориентированной на развитие тех или иных компонентов профессиональной компетентности [7, 8]. Наиболее часто молодые люди указывают на проблемы в организации собственной деятельности, отсутствие позитивного опыта как в проектировании индивидуальной образовательной стратегии, так и в накоплении информации, отражающей индивидуально-личностное движение студентов в период обучения в университете.

В этой связи чрезвычайно важным представляется поиск способов происходящей непосредственно в образовательном процессе актуализации образовательных эффектов, свидетельствующих о реально существующей динамике процессов саморазвития, самореализации, профессионального и жизненного самоопределения студентов. Одним из продуктивных способов такой актуализации являются специально организованные формы развития рефлексии как механизма оценки человеком своего жизненного мира, его ценностно-смыслового состава и изменений, происходящих в нем.

Процедура и метод

Исследования проводились в рамках межфакультетского образовательного проекта для студентов старших курсов «Менеджмент инновационных проектов» и со студентами 4-го курса факультета психологии Томского государственного университета, обучающимися по специальности «управление персоналом», в течение 2011–2014 гг. Общий объем выборки составил 126 человек (6 учебных групп). Образовательной формой, по-

средством которой осуществлялось развитие рефлексии студентов, был выбран рефлексивный семинар. Продолжительность семинара варьировалась от 3 до 6 месяцев с периодичностью 1 раз в 2 недели.

Основные задачи рефлексивного семинара:

- развитие навыков рефлексии динамики собственных личностных изменений;
- развитие рефлексии готовности и способности к презентации себя партнерам по совместной проектной деятельности и к пониманию поведенческих реакций партнеров.

Процедура рефлексивного семинара предусматривала три этапа:

1. На первом этапе студентам предлагалось оценить (с помощью соответствующих балльных шкал) степень выраженности у себя ряда профессионально значимых для менеджера качеств, а затем сравнить свою оценку с реальными данными, полученными психологами на предварительном тестировании. На этом этапе были использованы широко распространенные при работе с менеджерами тесты «Коммуникативный минимум менеджера», «Определение креативного потенциала», «Якоря карьеры» [9], «Опросник SACS (стратегии преодоления стрессовых ситуаций)» (С. Хобфолл). Предметом групповой рефлексии на данном этапе были представление о себе и самооценка.

2. На втором этапе каждому студенту предлагалось написать на доске три качества, которые, по его мнению, ему удастся проявлять непосредственно в ходе учебной, исследовательской, проектной деятельности в университете, и три качества, которые, по его мнению, он может адекватно оценить у других членов группы. Затем путем группового обсуждения были выделены 10 личностных качеств, которые чаще всего назывались по обоим выделенным основаниям участниками семинара. Далее студентам было предложено оценить степень выраженности этих качеств как у себя, так и у всех членов группы. Особо оговаривалось условие, что каждый оценивает только те качества, для оценки которых у него есть реальные основания, и не оценивает те, оценить которые на данном этапе взаимодействия ему не представляется возможным.

3. На третьем этапе был проведен цикл занятий, имеющих форму рефлексивных семинаров, в ходе которых обсуждались проблемы самореализации личности. Каждому студенту давалась возможность представить обоснование того, в каких жизненных сферах проявляется его самореализация. Важным моментом этих бесед было обсуждение того, какой видят студенты свою будущую жизнь, какие ценности и жизненные сферы будут для них значимы и значимы сейчас, каково их понимание будущего.

По окончании этого этапа было проведено повторное оценивание тех же качеств у себя и у других членов группы.

Результаты

На первом этапе рефлексивного семинара фиксировались особенности осмысления студентами себя в качестве субъекта деятельности путем решения задач «на смысл», которые формировались в ходе сопоставления своих субъективных оценок с данными, полученными в результате тестирования. Нижепредставленные поведенческие реакции студентов можно считать типичными для данной выборки, поскольку в целом реакции остальных участников семинара при всем индивидуальном разнообразии поведенческого репертуара (в своих вербальных и невербальных средствах выражения) схожи с описанными.

Участница семинара А.

А.: Ой, ужас какой! Я, оказывается, совсем не креативная! Нет, это правда ужас! ...Я сейчас не готова что-либо сказать... Я потом... После других... (покраснела, прижала руки к щекам, глаза опущены вниз).

Ведущий: Вы не ожидали такого расхождения в оценке креативности?

А.: Это правда неожиданно... И так намного... Ну, ладно, там по карьерным ориентациям расхождения большие, это я еще понимаю, а... по креативности... это же обидно... (не может успокоиться, все время тербит листок).

Ведущий: Вас волнует расхождение в оценках только по креативности или и по другим показателям?

А.: ...Да, по другим тоже как-то... но по креативности, это просто удар! (смеется)... Вот так, оказывается, можно заблуждаться.

С.: Да что тебе эта креативность далась! Мало ли в каком состоянии ты была!

А.: Нет, ты не понимаешь!.. Может быть, я действительно не понимаю, что это такое... хотя... нет, правда, я себя считала всегда очень творческим человеком... А знаете, можно будет посмотреть еще раз вопросы... и как это... интерпретацию... Может быть, там какая-то ошибка... нет, я не про то, что плохо подсчитали или ошиблись... а может быть, я что-то не поняла... все-таки мне не верится, что я такая некреативная оказалась... С этим ведь надо что-то делать...

Ведущий: Что-то делать с результатами?

А.: Да нет... конечно, не с результатами... а со мной... если это действительно так, то ведь нужно как-то пересмотреть... в общем, я, кажется, понимаю, над чем мне стоит подумать...

В данном случае мы реально наблюдаем, как обнаруженный разрыв в сложившемся представлении студентки о собственной креативности и результатах, полученных при тестировании, актуализирует потребность в рефлексии по поводу собственной Я-концепции, переосмысления позиции в самооценке.

Участник семинара *К.*

К.: Вот так я приблизительно и думал... Основные расхождения по моим проблемным точкам... Это импульсивные действия... агрессивные действия... вызов... Я предполагал, что этого у меня достаточно... но оказывается, что просто зашкаливает...

Ведущий: Ну почему зашкаливает? Ваши результаты по этим шкалам на границе между средней и высокой степенью выраженности.

К.: Но ведь они самые высокие среди всех других!

Ведущий: Вас это огорчает?

К.: Еще как! Это по жизни моя проблема... Сначала сделаю, а потом думаю, зачем...(смеется) Что поделаешь, генетика... я ж наполовину южный человек... темперамент горячий (выразительно машет руками).

Ведущий: Возможно, вы найдете у себя какие-то ресурсы, которые могут компенсировать избыточную импульсивность?

К.: Ищу все время... я же сделал для себя выбор – хочу стать успешным менеджером! ...Значит надо обретать... как вы это называли... коммуникативную компетентность!

Д.: Ну, знаешь, с природой бороться чревато...

К.: Нет, не бороться... я это понимаю... сейчас... сформулирую... надо научиться это переводить... знаете, как говорят, «его недостатки – это продолжение его достоинств». ...У меня это пока получается только с девушками (смеется)... буду учиться... не думал, что так поймаюсь... старался же быть объективным... но, видно, на то и проблемы, чтобы думать... буду думать...

В данном случае студент наглядно демонстрирует в своих реакциях собственное движение к выделению проблемной для него «зоны личностного развития», актуализирует необходимость переформулировки данной личностной проблемы как проблемы саморазвития.

Участница семинара *Ю.*:

Ю.: А у меня... наоборот... я даже не ожидала... такая большая креативность... удивительно... и главное, общая креативность высокая!

Ведущий: Это вас сильно удивило?

Ю.: Конечно!... Ну, там настойчивость, целеустремленность, этого у меня в избытке... а креативность... как-то не сильно я это замечала (высоко поднимает брови, пожимает плечами).

Е.: По-моему, ты не права!.. на деловой игре и тренинге я что-то не заметила у тебя недостатка в креативности.

Ю.: Да нет, на самом деле я страшно довольна!.. Правда, это здорово!... хотя и неожиданно... а может, у меня самооценка заниженная?...

Ведущий: А как вы сами думаете?

Ю.: Да есть, наверное, немного... вот смотрите, по шкале «Уверенность в поведении» я себя оценила ниже, чем получилось по тестам... по осторожным действиям также... надо менять отношение к себе... вообще-то я понимаю, откуда это... это негативный школьный опыт... четвертый год пытаюсь избавиться от этого атавизма... но, видно, еще не до конца...

знаете, очень вовремя этот проект появился! Есть хорошая возможность поработать над собой...

Здесь мы видим вариант своеобразного когнитивного диссонанса, переживаемого студенткой и вызванного возникшим рассогласованием между представлениями о собственной креативности и данными тестирования. И это переживание актуализирует имеющийся у нее опыт недооценки себя («негативный школьный опыт») и выводит к необходимости переосмысления понимания себя.

Участник семинара *М.*

М.: Ну, что я могу сказать... никаких особых потрясений я не испытывал... в целом примерно так я себя и оцениваю, как и получилось в тестах...

Ведущий: И ничего для себя вы нового не отметили?

М.: Ну, почему?... Есть вещи, про которые я раньше не думал... ну, вот, например... стратегии преодолевающего поведения... интересно действительно сопоставить разные стратегии... я такими категориями не мыслил... а тут так получилось, что я первый раз оценивал себя по таким параметрам и сразу же попал... практически все совпадает с данными... по степени, конечно, а не по абсолютным значениям...

Ведущий: Может быть, какие-то результаты были для вас неожиданными?

М.: Неожиданными?.. Пожалуй, да... Ориентация на интеграцию стилей жизни... Она как-то доминирует среди других... И интересно, что и я ее высоко оценил у себя.... Хотя раньше так прямо об этом не думал... Знаете, эта работа дает импульс для самоанализа... появляются как бы другие ракурсы... определенно, это полезно для меня...

В описанном случае мы видим, как студент открывает для себя проблемное поле для самоанализа, актуализируя тем самым возможности в понимании себя.

По сути, в описанных иллюстративных фрагментах рефлексивного семинара представлены различные варианты проявления процесса актуализации потребности в саморазвитии, что и является образовательным эффектом данного этапа проекта. Зафиксированный феномен актуализации потребности в саморазвитии можно отнести к запланированному продуктивному результату образовательных проектов, в рамках которых были организованы рефлексивные семинары, поскольку и содержание, и формы организации профессиональной подготовки ориентированы, прежде всего, на активизацию потенциала саморазвития, профессионального самоопределения. Используемая форма актуализации рефлексивных усилий молодых людей по поводу выраженности у себя профессионально значимых личностных качеств обуславливает ревизию сложившихся установок, стереотипов, предпочтения и изменение их в той части, которая может быть осознана в специально организованных актах объективации.

На втором этапе рефлексивного семинара студенты достаточно аргументированно и обоснованно выделили следующие профессионально

значимые характеристики менеджера: высокий уровень образованности и эрудиции (78% ответивших); коммуникабельность, умение профессионально выстраивать систему взаимоотношений с людьми (98%); высоко-развитая ответственность (82%); аналитические способности (86%); готовность к инновациям, гибкость к инновационным изменениям (94%); развитое креативное, творческое мышление (82%); готовность и умение принимать верные управленческие решения в нестандартных ситуациях (90%); высокий уровень сформированности специальных управленческих умений (90%); выраженные лидерские качества (80%); умение работать в команде (76%); умение конструктивно разрешать конфликты, находить выходы из конфликтных ситуаций (74%); знание психологии и умение применять эти знания в практике общения с людьми (64%); тактичность и дипломатичность (94%); умение эффективно использовать власть (52%); умение вести переговоры (72%); высокая обучаемость и самообучаемость (68%); решительность (80%); умение четко и ясно выражать свои мысли (78%); готовность и способность к риску (68%); умение подчиняться, дисциплинированность (56%); целеустремленность (62%); инициативность (73%); умение прислушиваться к мнению других (58%); умение предвидеть, прогностические способности (76%).

Студенты, обучающиеся в разных образовательных проектах, но в рамках одного направления подготовки «Менеджмент», в целом выделяют одни и те же профессионально значимые качества, необходимые менеджеру, что свидетельствует о достаточно сложившихся у них профессиональных представлениях о предполагаемом предмете рефлексии.

Однако можно констатировать и наличие некоторых особенностей в представлениях о современном менеджере у студентов, имеющих разный опыт вхождения в будущую профессию (на уровне прохождения «пассивной» или активной практики с частичным выполнением профессиональных функций; на уровне выполнения менеджерских функций в различных общественно-политических проектах или в различных видах организаторской деятельности; на уровне совмещения учебы с работой по специальности и т.п.).

1. В ответах студентов, имеющих опыт управленческой и организационной деятельности, часто встречается указание на такие профессионально значимые качества, как умение работать с информацией (42%); вера в себя, в свои силы (14%).

2. Только студенты, имеющие непосредственный опыт участия в профессиональной деятельности, называют такие умения и качества современного менеджера, как рефлексивность, стрессоустойчивость, умение видеть картину в целом, способность реально оценивать себя, толерантность, умение делегировать полномочия, способность к конструктивной критике.

3. Только студенты, имеющие опыт участия в организаторской деятельности, называют такие значимые, с их точки зрения, характеристики современного менеджера, как способность и умение выступать воспитате-

лем по отношению к коллективу; умение сплачивать коллектив; гуманистический настрой.

4. Только в описаниях студентов, не имеющих опыта управленческой деятельности, встречаются указания на честность современного менеджера.

Предметом рефлексии непосредственно в ходе семинара стали полученные результаты в виде индивидуальных графиков самооценки и групповой оценки другими; усредненных и обобщенных данных по группе.

Обобщенные результаты индивидуальных графиков самооценки и групповой оценки другими представлены в табл. 1.

Т а б л и ц а 1

Соответствие самооценки и групповой оценки	Участники межфакультетского проекта, %	Студенты специальности «управление персоналом», %
Выраженное соответствие	4	7
Тенденции похожи, но самооценка выше	32	48
Самооценка значительно превышает групповые оценки	16	45
Самооценка значительно ниже групповых оценок	10	—

В табл. 2 представлены усредненные результаты самооценки и оценки степени выраженности профессионально значимых для выпускника качеств.

Т а б л и ц а 2

Профессионально значимые качества	Участники межфакультетского проекта		Студенты специальности «управление персоналом»	
	Усредненная самооценка	Усредненная оценка партнеров	Усредненная самооценка	Усредненная оценка партнеров
Уверенность в себе	8,0	6,5	8,5	8,24
Толерантность	8,1	6,2	8,0	7,5
Доброжелательность	8,5	6,5	8,7	7,6
Активность	7,6	6,1	9,0	7,6
Аналитичность	7,1	4,5	8,2	6,4
Ответственность	8,4	5,2	8,4	7,0
Общительность	8,2	6,1	8,1	6,9
Решительность	7,4	5,1	7,6	6,1
Работоспособность	8,0	5,1	8,6	7,4
Естественность	8,1	6,4	8,3	5,9

Полученные данные свидетельствуют о специфике социальной перцепции данной категории студентов при оценивании партнеров (в данном случае сокурсников), проявившейся в выраженной тенденции более низких

оценок степени развития профессионально значимых качеств у других по сравнению с самооценкой.

На третьем этапе рефлексивного семинара были получены данные, позволяющие констатировать реальное углубление представлений студентов о существующих ограничениях в восприятии и понимании других людей; попытки поиска объяснения этому феномену; проявление готовности и способности к самовыражению в ситуациях совместной (групповой) деятельности, связанных с особенностями понимания себя, что проявилось в сближении позиций студентов с тем разбросом представлений, который был отмечен в начале работы семинара.

Ниже приведены отрывки из рефлексивных высказываний участников семинара.

Участник семинара В.: Да, все оказалось гораздо сложнее, чем представлялось вначале... представляете, я вдруг неожиданно для себя понял, что есть люди в нашей группе, которых я просто не вижу... смотрел сейчас на них, когда надо было оценивать качества, и не мог вспомнить ни одной ситуации деловой игры... или тренинга, где бы я их запомнил... это удивительно, но факт... а ведь казалось, что вижу всех... особенно ярко было это ощущение, что вижу всех на деловой игре... ведь мы все там были конкурентами, а для меня важно было понять, что являются собой другие, чтобы удачно построить свою линию и выступления... и вот на тебе... ни одной картинке не могу восстановить про некоторых... а самое поразительное, что с троими из них мы на тренинге в одной подгруппе были... интересно, меня тоже кто-то не помнит и оценить не может?..

Участница семинара И.: Я хочу сказать, что это действительно непростое задание... я сначала попыталась оценить всех, а в конце стала оценивать себя... и меня как озарило, что я ведь, наверное, не смогла проявить все эти качества на занятиях... ну, так, чтобы их могли правильно оценить другие... в нашей группе есть такие ребята, которых оценивать легко... а вот со мной скорее всего будут проблемы... я как-то не думала, что мои качества кто-то будет оценивать не по тестам, как было при конкурсе... а по тому, как я веду себя на занятии... это необычно... и вот еще... один момент... я сейчас подумала... а может, для меня это так важно, потому что я не до конца уверена, что эти качества у меня развиты в достаточной мере?.. Может быть такое?.. И потом, у некоторых я не все качества смогла оценить...

Участник семинара Ф.: А я, знаете, на что обратил внимание... что я могу оценить и, наверное, точно некоторые другие качества, которые не попали в список... хотя сам я писал на доске те, которые попали в список... наиболее ярко это ощущение было, когда нужно было дать самооценку... мне вдруг так захотелось оценить себя по креативности... а ее почему-то не оказалось в списке... интересно, да?.. И еще, я отметил для себя... есть разница в оценке других и себя самого... то есть я могу назвать те качества, которые я достаточно легко оценивал в других, а какие с большим трудом, а в некоторых случаях вообще не смог... и эти качества

не совпадали с теми, когда я оценивал себя и чувствовал тоже... ну, то есть легко или с раздумьями... в общем, я проставил не по всем качествам баллы... что-то не смог, а придумывать ведь смысла нет...

Приведенные описания свидетельствуют о том, что студенты самостоятельно через рефлексию своих оценок, данных партнерам по группе и самому себе, выходят к выделению собственных особенностей в понимании себя и других.

Проведенный в конце третьего этапа семинара повторный срез особенностей самооценки и оценки партнеров по совместной профессионально ориентированной деятельности выявил интересные тенденции. Достаточно высокая самооценка, отражающая характерные для участников данных образовательных проектов притязания и амбиции, практически не изменилась. В то же время достаточно существенные изменения произошли в оценке профессионально значимых качеств своих партнеров по проекту в сторону более адекватной их оценки. Если на первом этапе рефлексивного семинара средние значения самооценки распределялись (по 10-балльной шкале) в диапазоне от 7,0 до 9,6, а оценки других – в диапазоне от 2,76 до 6,86, то после окончания проекта оценки других возросли от 6,5 балла до 9,4, что в гораздо большей степени соответствовало реальной картине выраженности данных качеств у участников проекта.

К числу основных результатов рефлексивного семинара можно отнести следующие:

- у 16% студентов участие в проекте привело к открытию в себе качеств, необходимых успешному менеджеру, что ранее не было предметом специальной рефлексии в жизненном опыте этих студентов;

- для 18,5% студентов характерно расширение представлений о себе в контексте углубления представлений о соответствии уровню развития профессионально значимых личностных качеств успешных менеджеров;

- у 62% студентов можно наблюдать выраженную специфику представлений о динамике личностных изменений на данном этапе участия в проекте;

- у 3,5% студентов можно констатировать некий когнитивный диссонанс, возникший на этом этапе участия в проекте между представлением о себе и соотносением этого знания с представлениями о личности успешных менеджеров.

Анализ поведенческих реакций и высказываний студентов на этом этапе рефлексивного семинара позволил констатировать, что в процессе рефлексивных действий у студентов (по ходу самой процедуры оценивания) появляется особый образовательный эффект – актуализация готовности к пониманию поведенческих реакций партнеров и себя самого. Формы проявления этой готовности могут быть разные:

- как открытие для себя существующих ограничений в восприятии и понимании других людей и попыток дать свое объяснение этому феномену;

– как самостоятельный выход к выделению собственных особенностей в понимании себя и других через рефлекссию своих оценок, данных партнерам по группе и самому себе.

Интересен тот факт, что в окончательный список личностных качеств, которые, по мнению студентов, они и смогли презентировать партнерам, и готовы оценивать в партнерах по группе, входят практически все те указанные в ходе тренинга качества, которые необходимо развивать у себя, чтобы быть успешными менеджерами (толерантность, уверенность в себе, доброжелательность, ответственность, общительность, активность, решительность, работоспособность, аналитичность, естественность). Особого внимания заслуживает то обстоятельство, что креативность как профессионально значимое качество менеджера не попала в этот список. А если учесть, что креативность чаще всего называлась на семинаре как качество, которое хотели бы у себя развить студенты, и соотнести это с данными тестирования, согласно которым у большинства участников проекта имеющийся креативный потенциал пока сдерживается или скрыт для полноценной реализации, то это еще раз указывает на необходимость выделения в качестве специальной образовательной задачи создание условий для развития креативности студентов.

Обсуждение результатов

Рефлексивный семинар, проводимый с участниками образовательного процесса, позволяет фиксировать и делать предметом рефлексии (с последующим обсуждением) те личностные изменения, которые происходят со студентами и могут быть отнесены как к планируемым (в виде образовательных целей), так и к побочным образовательным эффектам. Неотрефлексированная фиксация на ценностных аспектах обучения может вести к рискам формирования личностных компетенций, т.е. к личностной деградации [10, 11].

Феномен актуализации субъективной оценки динамики собственных личностных изменений, являясь, несомненно, ожидаемым и планируемым результатом образовательной деятельности, в то же время может рассматриваться и как диагностический показатель, отражающий индивидуальные варианты протекания процесса профессионального самоопределения.

Совокупность эмпирических данных дает основания для выделения еще одного образовательного феномена – актуализации готовности к пониманию поведенческих реакций партнеров и себя самого. В результате рефлексивных действий студентов в процессе обсуждения происходила актуализация двух встречных процессов: центрации, приводящей к осознанию себя (самооценка), своих оценок, данных другим людям, и децентрации, когда студент оказывается способным увидеть ситуацию глазами других людей (как они оценят). И в этом смысле специально организованный постоянно действующий рефлексивный семинар позволяет создать ситу-

ацию, в которой взаимообусловленность центрации – децентрации является необходимым условием актуализации готовности к пониманию других и себя.

В целом же, делая заключение о возможностях рефлексивного семинара как способа актуализации образовательных феноменов (как предполагаемых, так и побочных, незапланированных продуктов образовательной деятельности), можно отметить следующее.

1. Основным психологическим содержанием рефлексивной деятельности участников проекта на разных этапах семинара явилась трансформация ценностно-смысловых составляющих образа мира студентов в процессе решения «задач на смысл», «задач на ценность», что открывает новые реальные возможности студентам «поймать» свою собственную субъективность.

2. Динамика процессов смыслообразования, перестройки смыслов участников семинара позволила актуализировать проявления различных аспектов процессов саморазвития, профессионального и личностного самоопределения, выступающих для организаторов психологического сопровождения проекта в качестве образовательных феноменов, модальность которых отражает общую направленность и результативность реализации образовательных программ подобного рода.

3. Выявленный феномен тенденции занижения оценки степени развития профессионально значимых качеств у других по сравнению с самооценкой требует дальнейшего изучения, по крайней мере, в двух аспектах:

а) выяснения того, что проявляется в данном случае – завышение самооценки или занижение оценки другим, т.е. это проблемы самопонимания или проблемы, связанные с восприятием других людей;

б) выяснение того, является ли данный феномен следствием процесса профессиональной подготовки менеджеров или свидетельствует о том, что молодые люди с определенными особенностями выбирают определенные виды профессиональной деятельности.

Тем более что подобные исследования среди студентов, обучающихся по специальностям «психология» и «клиническая психология», такого эффекта не выявили. По сути, речь идет о возможных предпосылках затруднений в общении (коммуникативных барьерах), возникающих вследствие субъективно переживаемого человеком состояния «сбоя» в реализации прогнозируемого (планируемого) общения вследствие неприятия, неадекватного восприятия и понимания партнера общения, его действий, коммуникативной ситуации, собственного состояния и т.д. Если данный феномен действительно может быть отнесен к образовательным эффектам, тогда нужно серьезно ставить вопрос о необходимости введения в программу подготовки менеджеров соответствующего психологического сопровождения, в задачи которого входят профилактика возникновения и коррекция уже возникших предпосылок профессиональных деформаций менеджеров, среди которых особо выделяют авторитарность, демонстративность, доминантность [9].

Завершая обсуждение полученных результатов, сделаем несколько важных, с нашей точки зрения, обобщений.

1. В числе функций, которые современная психология обнаруживает в рефлексии как психологическом феномене, особо выделяется функция участия рефлексии в перестройке ценностно-смысловых составляющих образа мира человека. Рефлексия является не ситуативным моментом деятельности, мышления или общения, а одним из условий самоорганизации человека как развивающейся гетеростазической (адаптивно-сверхадаптивной) психологической системы. Рефлексия направлена на постижение смыслов и ценностей предметов, входящих в многомерный мир человека, и открытие в них самого себя, своих истинных потребностей и возможностей, своих истинных мотивов. Результаты рефлексии позволяют человеку представить в идеальном плане сознания связи предметного мира и свою продолженность в этих предметах.

2. Рефлексия, являясь одним из детерминаторов организации творческого мышления, включена в механизм возникновения психологических новообразований, в том числе в процесс «вписывания» новых смыслов и ценностей в образ мира. Высокий уровень развития рефлексии проявляется в перестройке поведения и деятельности, смыслообразовании и перестройке смыслов, поиске вариативных способов решения конкретных проблем, в актах включения человека в творческие процессы, процессы самореализации.

3. Рефлексия обеспечивает открытость человека самому себе, новому опыту, другому человеку и тем самым создает необходимые предпосылки для превращения физического пространства человеческого бытия в пространство возможностей. Реализация рефлексивных возможностей в конкретных ситуациях означает выход за пределы этой ситуации, самостоятельный анализ и принятие собственных решений, что означает устойчивость самоидентификации, рост резистентности по отношению к внешним воздействиям манипулятивного плана. Достаточно продуктивной организационной формой подобной деятельности в условиях образовательного процесса в вузе и являются рефлексивные семинары, цель которых состоит в фиксации как достижений студентов в образовательной системе, так и тех изменений, которые происходят с ними в процессе профессионального обучения (в том числе в направлении формирования образовательной позиции и надпрофессиональных личностных компетенций, необходимых будущим специалистам, таких как умение управлять собой, информацией, умения в межличностном общении и самопрезентации и т.п.), а также в аутентичном оценивании своего личного образовательного опыта и образовательных результатов.

4. Предметом рефлексии молодых людей, зачастую возникающей спонтанно еще на первых этапах профессионального самоопределения, выбора будущей специальности при поступлении в вуз, как правило, является соотнесение представлений о профессионально значимых качествах, которыми необходимо обладать специалисту в той или иной сфере профессиональной деятельности, с представлениями о наличии и степени вы-

раженности этих качеств у себя. Обучаясь в университете, студенты расширяют, конкретизируют, опредмечивают имеющиеся у них сведения о специфике личностных качеств, значимых для успешного овладения профессией.

5. Если рассматривать в качестве источника саморазвития молодых людей перманентно воспроизводимое несоответствие между образом мира и ценностно-смысловым содержанием учебно-профессиональной деятельности (пределным в котором является отношение к деятельности как способу самореализации, самодвижения), то форма рефлексивного семинара открывает широкие возможности для актуализации потребности в саморазвитии.

Литература

1. Дмитриева Т.В., Седова Н.Е. Развитие рефлексии у студентов как педагогическая задача // Вестник Тюменского государственного университета. 2009. № 5. С. 33–42.
2. Дорофеева Н.В. Психологические условия рефлексивного развития на ранних этапах онтогенеза // Психология обучения. 2007. № 9. С. 18–34.
3. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М. : Институт психологии РАН, 2004. 422 с.
4. Прохоров А.О. Рефлексивный слой психического состояния // Мир психологии. 2006. № 2. С. 39–49.
5. Краснорядцева О.М. Актуальные проблемы психологического сопровождения образовательных проектов // Сибирский психологический журнал. 2005. № 22. С. 129–134.
6. Краснорядцева О.М., Трифонова Ю.А. Психолого-образовательное сопровождение процесса становления профессиональной идентичности студентов педагогического колледжа // Психология обучения. 2011. № 11. С. 74–85.
7. Психологические практики диагностики и развития самоэффективности студенческой молодежи : учеб. пособие / О.М. Краснорядцева, В.И. Кабрин, О.И. Муравьева, М.А. Подойницина, О.Н. Чучалова. Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2014. С. 276.
8. Психодиагностические технологии выявления потенциала инновационности и одаренности молодежи : учеб. пособие / В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева, В.В. Мацуга, М.А. Подойницина, О.Н. Стариченко, О.Н. Чучалова. Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2013. 172 с.
9. Никифоров Г.С., Дмитриева М.А., Снеткова В.М. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности. СПб. : Речь, 2001. 448 с.
10. Лукьянов О.В., Шмырёва М.А. Высокий инновационный потенциал – форма деградации высокого личностного потенциала // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 359. С. 157–159.
11. Лукьянов О.В. Управление образовательными рисками – актуальная социально-психологическая практика // Сибирский психологический журнал. 2010. № 35. С. 72–76.

Поступила в редакцию 08.09.2015 г.; принята 05.10.2015 г.

КРАСНОРЯДЦЕВА Ольга Михайловна, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей и педагогической психологии Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: krasnoo@mail.ru

EDUCATIONAL EXPERIENCE OF REFLECTION DEVELOPING IN THE PERSONAL COMPETENCIES STRUCTURE OF STUDENTS STUDYING MANAGEMENT

Siberian journal of psychology, 2015, 58, 45-60. DOI: 10.17223/17267080/58/3

Krasnorjadtseva Olga M. Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation).

E-mail: krasnoo@mail.ru

Keywords: reflection; personal competence; “centration-decentration”; educational effects; actualization; reflexive seminar.

The article proposes an approach to the development of reflection skills of managers in professional training. The study was conducted at the Tomsk State University (Tomsk, Russia) with senior students earning a degree in “Management” and who are participants of the interdepartmental educational project “Innovation Projects Management”. The total sample group is 126 students. The potential of the reflective seminar as a tool revealing educational phenomena was considered. The approach to understand reflection as a mechanism of personal evaluation of life world, its value-sense composition and occurring changes was argued. The major objectives of the seminar included: development of skills to reflect upon the dynamics of personal changes; development of skills to reflect upon the preparedness and ability to introduce oneself to the project partners in joint project activities and to understand partners’ behavioral reactions. Various questionnaire techniques are used to monitor dynamics of personal changes of the seminar’s participants. The research data on the phenomenon of centration-decentration as a necessary condition for revelation of readiness to understand the Others and the Self were analyzed. Reflection, being the determinant of organization of creative thinking, is included in the mechanisms of emergence of new psychological formations as well as in the process of “inscribing” new senses and values in the worldview. High level of reflection development becomes apparent in behaviour and activity transformation, in sense-making and sense transformation, in searching for alternative ways of solution to particular problems, in acts of involvement of a person in creative processes, in self-actualization processes. Comparison of conceptions of professionally significant qualities which are necessary for a professional in a particular field with conceptions of existence and the degree of expression of these qualities in themselves as a rule becomes a subject of the young people’s reflection frequently occurring spontaneously at the first stage of professional self-determination, choice of the future profession when entering a university. While studying at the university students broaden horizons, make more specific and objectify their knowledge about particular character of some personal qualities significant for successful professional training and development. If continuously replicated inconsistency between worldview and value-sense contents of learning and professional activity (determining the attitude towards an activity as to the way of self-actualization) is considered as a source of self-development for the young people, then the form of the reflective seminar offers a variety of opportunities to actualize the need for self-development.

References

1. Dmitrieva, T.V. & Sedova, N.E. (2009) Razvitie refleksii u studentov kak pedagogicheskaya zadacha [Development of students’ reflexion as a pedagogical problem]. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 5. pp. 33-42.
2. Dorofeeva, N.V. (2007) Psikhologicheskie usloviya refleksivnogo razvitiya na rannikh etapakh ontogeneza [Psychological conditions of reflective development in the early stages of ontogenesis]. *Psikhologiya obucheniya – Psychology of Education*. 9. pp. 18-34.
3. Karpov, A.V. (2004) *Psikhologiya refleksivnykh mekhanizmov deyatel'nosti* [Psychology of reflexive mechanisms of action]. Moscow: Institute of Psychology RAS.

4. Prokhorov, A.O. (2006) Refleksivnyy sloy psikhicheskogo sostoyaniya [Reflective layer of a mental condition]. *Mir psikhologii*. 2. pp. 39-49.
5. Krasnoryadtseva, O.M. (2005) Aktual'nye problemy psikhologicheskogo soprovozhdeniya obrazovatel'nykh proektov [Topical problems of psychological support for educational projects]. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 22. pp. 129-134.
6. Krasnoryadtseva, O.M. & Trifonova, Yu.A. (2011) Psikhologo-obrazovatel'noe soprovozhdenie protsessa stanovleniya professional'noy identichnosti studentov pedagogicheskogo kolledzha [Psychological and educational support of the formation of pedagogical students' professional identity]. *Psikhologiya obucheniya – Psychology of Education*. 11. pp. 74-85.
7. Krasnoryadtseva, O.M., Kabrin, V.I., Murav'eva, O.I., Podoynitsina, M.A. & Chuchalova, O.N. (2014) *Psikhologicheskie praktiki diagnostiki i razvitiya samoeffektivnosti studentcheskoy molodezhi* [Psychological practices of diagnosing and development of students' self-efficacy]. Tomsk: Tomsk State University.
8. Klochko, V.E., Krasnoryadtseva, O.M., Matsuta, V.V., Podoynitsina, M.A., Starichenko, O.N. & Chuchalova, O.N. (2013) *Psikhodiagnosticheskie tekhnologii vyyavleniya potentsiala innovatsionnosti i odarennosti molodezhi* [Psychodiagnostic techniques to identify potential of innovativeness and giftedness in the youth]. Tomsk: Tomsk State University.
9. Nikiforov, G.S., Dmitrieva, M.A. & Snetkova, V.M. (2001) *Praktikum po psikhologii menedzhmenta i professional'noy deyatel'nosti* [Psychology of management and professional activities]. St. Petersburg: Rech'.
10. Luk'yanov, O.V. & Shmyreva, M.A. (2012) High innovative potential as high individual potential degradation form. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 359. pp. 157-159. (In Russian).
11. Luk'yanov, O.V. (2010) Management in educational risks – actual sociological and psychological practice. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 35. pp. 72-76. (In Russian).

Received 08.09.2015;

Accepted 05.10.2015

М.Ю. Кузьмин

Иркутский государственный университет (Иркутск, Россия)

Сравнение идентичности младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста

Исследование выполнено при финансовой поддержке
Российского гуманитарного научного фонда, проект 15-36-01301.

Анализируются особенности развития идентичности у младших школьников, подростков, юношества. При помощи методик «Семантический дифференциал» и «Двадцать утверждений» М. Куна и Т. МакПартленда на выборке 902 человек показано, что существуют как гендерные, так и возрастные особенности развития идентичности. Оказалось, что, по сравнению с мальчиками, девочки склонны к более высокой оценке своих личностных качеств. Наоборот, мальчики при оценке своей личности основной акцент делают на качествах, связанных с их мужественностью и физической силой. Кроме того, обнаружилось, что с возрастом оценка своей личности испытуемыми снижается. Одновременно возрастает тенденция оценивать свою личность как «сложную». При этом существенной динамики в выраженности данных факторов на промежутке времени до года не обнаружено. Наибольший вес среди компонентов социальной идентичности у младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста занимают гендерная, семейная и профессиональная идентичности. При этом можно говорить о гендерной и возрастной специфике распределения компонентов социальной идентичности. Если у мужчин преобладает этническая идентичность, то у женщин – полоролевая, семейная и профессиональная. Если полоролевая идентичность с возрастом оказывается все менее выраженной, то выраженность семейной идентичности возрастает по мере взросления испытуемых.

Ключевые слова: идентичность; социальная идентичность; кризис идентичности; младшие школьники; подростки; юношество.

Проблема идентичности в последнее десятилетие широко изучается в отечественной психологии. В фокусе внимания исследователей оказываются младшие школьники (Н.А. Богданова, Т.В. Гармаева, А.В. Микляева, О.В. Коваленко, М.М. Кончаловская и др.), подростки и лица юношеского возраста (Н.Е. Харламенкова, Е.Л. Солдатова, О.Г. Калинина, А.Б. Холмогорова и др.), а также взрослые испытуемые (А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева, М.А. Козлова, Н.Л. Иванова, Е.В. Кулаева, А.В. Микляева, П.В. Румянцева и др.). Делается акцент на изучении различных компонентов идентичности: этнического (Е.В. Беляева, А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева, М.А. Козлова, Н.Л. Иванова, Г.Б. Мазилова), гендерного (Т.А. Ребко, Н.Л. Иванова, Е.В. Кулаева, В.А. Перегудина и др.) учебного и профессионального

(М.М. Абдуллаева, Н.С. Явленская и др.). Кроме того, изучаются такие компоненты идентичности, как территориальная идентичность (И.С. Самошкина) или экономическая идентичность (В.А. Хащенко).

При этом работ, посвященных развитию идентичности от младшего школьного до юношеского возраста, очень мало. Можно отметить исследование В.Л. Ситникова, посвященное сходной проблематике – «Я»-образу ребенка [1. С. 13]. Однако оно в большей степени относится к изучению Я-концепции личности, нежели ее идентичности. Работа В.А. Перегудиной посвящена анализу гендерной идентичности у испытуемых четырех возрастных групп (старший дошкольный, младший школьный, подростковый и юношеский возраст) [2]. Однако гендерная идентичность представляет собой лишь один из компонентов идентичности личности. О.О. Савина анализирует особенности становления идентичности в подростковом и юношеском возрасте [3]. При этом основное внимание уделяется не столько сравнению идентичности в подростковом и юношеском возрасте, сколько сравнению последних с идентичностью испытуемых более старшего возраста (23–30 лет).

Целью нашего исследования стало сравнительное изучение идентичности в диапазоне от младшего школьного до юношеского возраста.

Методы исследования

Объективной трудностью для изучения идентичности и особенностей ее развития у младших школьников, подростков и юношества является использование разного психодиагностического инструментария. Даже при изучении младших школьников разнообразие используемых методик достаточно велико. Так, Е.В. Беляева в своем исследовании использовала модифицированную до пяти ответов методику М. Куна и Т. МакПартленда «Двадцать утверждений», а также модифицированную методику Т.Г. Стефаненко «Биполярные шкалы» [4. С. 4]; Т.В. Гармаева использует как модифицированную методику М. Куна и Т. МакПартленда «Кто я?», так и проективную методику «Я и другие», а также методику Д. Кац и К. Брейли «Приписывание качеств» [5. С. 3]. Для изучения Я-идентичности Н.А. Богданова использовала такие методики, как модифицированный «Опросник самоотношения», школьной тревожности Филлипса, методику «Незаконченные предложения», проективные методики, выявляющие особенности самоотношения ребенка» [6. С. 4]. В своем исследовании младших школьников А.В. Микляева и П.В. Румянцева использовали методику «Двадцать утверждений» М. Куна и Т. МакПортленда и методику «Цветовой анализатор мира» (ЦАМ) А.М. Парачева [7. С. 38]. О.О Савина для изучения идентичности также использовала методику «Двадцать утверждений» и полуструктурированное биографическое интервью (модификация методики LifeLine А. Кроника) [3]. Наконец, А.И. Коротаева для изучения динамики гендерной идентичности использовала методику А.И. Захарова [8. С. 13].

Аналогично, при исследовании отдельных компонентов социальной идентичности, авторы опираются на различные методики. Например, для изучения гендерной идентичности одни авторы используют методику «Маскулинность и Фемининность» Н.В. Дворянчикова (например, [7. С. 17], методика Parental Bonding Instrument (PBI (father)) [9], тогда как другие для изучения этой проблемы применяют методику «Двадцать утверждений» М. Куна и Т. МакПартленда [10]. В.А. Перегудина для изучения гендерной идентичности использовала методики «Двадцать утверждений», опросник С. Бэм, личностный семантический дифференциал «Мужчины и женщины», рисунок «Представитель своего и противоположного пола в типичных обстоятельствах», «Гендерная автобиография» [2].

По нашему мнению, отсутствие единообразия методического аппарата создает известные трудности при сравнительном анализе идентичности у лиц различного пола и возраста. Однако при этом можно заметить, что некоторые методики используются фактически при любом исследовании идентичности. Так, обычной для изучения идентичности оказывается методика «Двадцать утверждений» М. Куна и Т. МакПартленда. Данная методика была впервые опубликована М. Куном и Т. МакПартлендом в статье «Эмпирическое изучение самоотношения» («Empirical Investigation of Self-attitude») журнала «Американское социологическое обозрение» («American Sociological Review»). По Г.М. Андреевой, в отечественной науке она стала известна в восьмидесятые годы прошлого столетия (статья М. Куна и Т. МакПартленда «Эмпирическое исследование установок личности на себя» в сборнике «Современная зарубежная социальная психология. Тексты», издан в 1984 г.) [11]. Однако за более чем тридцать лет использования в отечественной психологии данная методика, очевидно, не потеряла своей актуальности, хотя некоего общепринятого способа ее обработки так и не появилось. В связи с этим мы решили использовать данную методику при сравнительном изучении идентичности в возрастном диапазоне от младшего школьного до юношеского возраста [12. С. 6].

Кроме того, использовалась методика «Семантический дифференциал» Ч. Осгуда. Данная методика достаточно редко используется для изучения идентичности, однако такие работы есть (например, [13]). На наш взгляд, поскольку семантический дифференциал повсеместно используется для изучения репрезентации личностью себя (например, [14. С. 54]), постольку его возможно использовать и для изучения идентичности. Мы использовали версию из 25 шкал. Для их обработки использовался «ключ», предложенный В.Ф. Петренко [14. С. 98]. В его исследовании были выделены такие основные факторы, как оценка, активность, упорядоченность, сложность, сила [15. С. 98].

Обработку результатов методики «Двадцать утверждений» мы проводили по ключу, разработанному нами [12. С. 105]. При этом с учетом особенностей лиц младшего школьного и подросткового возраста брались следующие компоненты идентичности:

– гендерный;

- учебно-профессиональный;
- семейный;
- этнический;
- личностный.

Статистическая обработка полученных данных проводилась при помощи пакета SPSS 17.0.

Анализ данных

В исследовании приняли участие 902 испытуемых трех возрастов: младшие школьники 3-го класса, подростки 7-го класса и лица юношеского возраста (учащиеся 11-го класса и студенты 1-го курса) (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Состав выборки испытуемых на первом этапе

Пол	Возраст	Младшие школьники	Подростки	Юношеский возраст	Итого
Мужской	Кол-во чел.	155	144	127	426
	Процент	17,10	15,90	14,00	47,20
Женский	Кол-во чел.	145	158	173	476
	Процент	16,00	17,50	19,50	52,80

Как следует из табл. 1, в целом в исследовании приняли участие равное число младших школьников, подростков и испытуемых юношеского возраста. Вместе с тем не в каждой возрастной группе соблюдается равное соотношение испытуемых мужского и женского пола. Наибольшее расхождение между испытуемыми мужского и женского пола (8%) имеется на выборке испытуемых юношеского возраста. Впрочем, по нашему мнению, объем каждой из возрастных групп компенсирует такого рода отклонения.

Различия по методике «Семантический дифференциал» между испытуемыми разного пола и возраста

Прежде всего проанализируем результаты испытуемых по методике «Семантический дифференциал». Рассмотрим показатели средних значений по различным факторам. При помощи *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок мы установили, по каким из вышеописанных факторов между испытуемыми мужского и женского пола существуют значимые различия (табл. 2).

Как следует из табл. 2, существуют значимые различия между испытуемыми мужского и женского пола выборки по всем основным факторам, выделенным В.Ф. Петренко, исключая фактор Сложности. При этом наиболее выражены различия по фактору Силы: мужчины закономерно приписывают себе более высокие оценки, отражающие их физическую силу и развитие. Наоборот, женщины считают себя значимо более активными, упорядоченными и приписывают себе более высокие оценки.

Таблица 2

**Самооценка по шкалам семантического дифференциала
у школьников разного пола в разных возрастных группах**

Группы	Факторы	Оценка	Активность	Упорядоченность	Сложность	Сила
Женщины в целом		45,56	21,01	10,49	3,99	12,50
Мужчины в целом		42,83	20,00	10,10	3,98	13,95
	t-критерий	2,82	2,11	2,68	1,10	-3,42
	p-уровень	0,01	0,04	0,01	0,10	0,00
Младшие школьники	девочки	46,97	22,59	11,81	3,40	12,90
	мальчики	44,94	20,75	10,91	3,62	13,81
	t-критерий	1,75	1,11	1,27	1,10	0,67
	p-уровень	0,07	0,1	0,09	0,1	0,5
Подростки	девочки	46,10	21,41	10,88	3,77	12,06
	мальчики	42,65	20,70	10,47	3,73	13,75
	t-критерий	1,22	1,07	1,52	1,18	0,61
	p-уровень	0,09	0,1	0,08	0,09	0,5
Юношеский возраст	девочки	44,29	19,68	9,34	4,69	12,71
	мальчики	41,93	18,63	9,04	4,74	14,75
	t-критерий	2,91	0,11	1,68	1,10	-3,67
	p-уровень	0,01	0,7	0,08	0,09	0,01

При этом значимых отличий в выраженности факторов у учащихся разного пола младшего школьного возраста не наблюдается. Аналогично каких-либо значимых различий в выраженности факторов у мальчиков и девочек нет и в подростковом возрасте. Наоборот, в юношеском возрасте можно говорить о значимых различиях по таким шкалам, как Оценка и Сила.

Получается, что в целом различия в выраженности факторов у испытуемых мужского и женского пола увеличиваются с возрастом. Ни в младшем школьном, ни в подростковом возрасте не происходит гендерная дифференциация по шкалам. Наоборот, к юношескому возрасту девушки начинают приписывать себе более высокие оценки, чем юноши (фактор Оценки), а юноши указывают, что они являются более «сильными», чем девушки.

Далее рассмотрим различия, существующие в выраженности данных шкал у испытуемых различного возраста. Согласно результатам многомерного анализа существуют значимые различия в выраженности различных шкал как в зависимости от возраста, так и в зависимости от пола испытуемых. При этом совместное влияние пола и возраста на выраженность шкал не обнаружилось (табл. 3).

Прежде всего, оказалось, что по такому фактору, как Оценка, значимые различия существуют только у младших школьников с учащимися каждого последующего возраста (табл. 4). В дальнейшем различий между учащимися подросткового и юношеского возраста не обнаруживается. При этом если у женщин происходит постепенное снижение выраженности показателя Оценки, то у мужчин наблюдается ее резкое падение с периода младшего школьного возраста к подростковому. Затем снижение замедляется и статистически оказывается незначимым.

Таблица 3

Результаты многомерного анализа по шкалам семантического дифференциала у школьников разного пола в разных возрастных группах

Эффект		F	Уровень значимости
Возраст	След Пиллая	6,317	,000
	Лямбда Уилкса	6,615	,000
	След Хотеллинга	6,889	,000
	Наибольший корень Роя	18,285 ^c	,000
Пол	След Пиллая	9,085 ^b	,000
	Лямбда Уилкса	9,085 ^b	,000
	След Хотеллинга	9,085 ^b	,000
	Наибольший корень Роя	9,085 ^b	,000
Возраст, пол	След Пиллая	,816	,661
	Лямбда Уилкса	,815	,662
	След Хотеллинга	,814	,663
	Наибольший корень Роя	1,677 ^c	,139

Таблица 4

Результаты использования апостериорного критерия по шкалам семантического дифференциала у школьников разного пола в разных возрастных группах

Зависимая переменная			Разность средних (I-J)	Уровень значимости
Оценка	Младшие школьники	Подростки	1,82*	,039
		Юноши	2,78*	,001
	Подростки	Младшие школьники	-1,82*	,039
		10-й класс	,97	,257
	Юноши	Младшие школьники	-2,78*	,001
		Подростки	-,97	,257
Активность	Младшие школьники	Подростки	,61	,240
		Юноши	2,51*	,000
	Подростки	Младшие школьники	-,61	,240
		Юноши	1,90*	,000
	Юноши	Младшие школьники	-2,51*	,000
		Подростки	-1,90*	,000
Упорядоченность	Младшие школьники	Подростки	,60*	,045
		Юноши	2,18*	,000
	Подростки	Младшие школьники	-,60*	,045
		Юноши	1,58*	,000
	Юноши	Младшие школьники	-2,18*	,000
		Подростки	-1,58*	,000
Сложность	Младшие школьники	Подростки	-,33	,151
		Юноши	-1,21*	,000
	Подростки	Младшие школьники	,33	,151
		Юноши	-,88*	,000
	Юноши	Младшие школьники	1,21*	,000
		Подростки	,88*	,000
Сила	Младшие школьники	Подростки	,46	,226
		Юноши	-,31	,413
	Подростки	Младшие школьники	-,46	,226
		Юноши	-,76*	,038
	Юноши	Младшие школьники	,31	,413
		Подростки	,76*	,038

По такой шкале, как Активность, наблюдаются различия, прежде всего, между учащимися младшего школьного и юношеского возраста, а также – отчасти – между подростками и лицами юношеского возраста (см. табл. 4). При этом у мужчин и женщин снижение показателей по шкале Активности происходит неодинаково: в подростковом возрасте у мальчиков этот показатель временно повышается, а у девочек – нет. Возможно, именно поэтому значимое различие по данной шкале между младшими школьниками и подростками в целом отсутствует.

Снижение по шкале Упорядоченность с возрастом одинаково значимо и у младших школьников, и у подростков, и у лиц юношеского возраста. При этом у испытуемых женского пола оно имеет гораздо более резкий характер.

Значимые различия по шкале Сложности наблюдаются у испытуемых юношеского возраста и всех других возрастов. При этом рост по данной шкале у испытуемых женского пола носит достаточно устойчивый характер.

Наконец, по шкале Сила различия существуют только у подростков и лиц юношеского возраста. Возможно, это связано с тем, что динамика по данной шкале различна у испытуемых мужского и женского пола: у мужчин показатель Силы фактически не меняется до юношеского возраста, а у женщин в подростковом снижается и становится примерно равен тому, какой они демонстрировали в младшем школьном возрасте.

Отметим, что между учащимися младшего школьного и подросткового возраста не существует значимых различий ни по одному из факторов. Однако значительные различия наблюдаются между учащимися младшего школьного и юношеского возраста: они касаются всех факторов, исключая Силу. Возможно, последнее обстоятельство объясняется тем, что юноши и девушки уравнивают друг друга. У испытуемых мужского пола в юношеском возрасте показатель Силы превосходит соответствующий у младших школьников ($t = 3,3$; $p < 0,01$), а у девушек, наоборот, он снижен ($t = 4,5$; $p < 0,01$). Наконец, у учащихся подросткового и юношеского возраста основные различия приходятся на такой фактор, как Упорядоченность ($t = 3,25$; $p < 0,01$).

Таким образом, в ходе эмпирического исследования при помощи методики «Семантический дифференциал» были обнаружены следующие тенденции:

- по факторам, выделенным В.Ф. Петренко, у мужчин и женщин заметны следующие тенденции. Женщины относительно мужчин приписывают себе более высокие показатели по шкалам Оценки и Активности. Мужчины преобладают по шкале Силы. Получается, что девочки склонны к более высокой оценке своих личностных качеств. Это можно объяснить стремлением выглядеть лучше в глазах окружающих. Мальчики основной акцент делают на качествах, связанных с мужественностью и физической силой;

- с возрастом показатели факторов Оценка, Активность и Упорядоченность обнаруживают тенденцию к снижению у представителей обоих

полов, а вот показатели по шкале Сложность, наоборот, повышаются. При этом существует определенная и специфическая динамика изменений в самооценке у мужчин и женщин.

***Анализ различий социальной идентичности по методике
«Двадцать утверждений» между младшими школьниками,
подростками и лицами юношеского возраста***

Перейдем к анализу результатов испытуемых по методике М. Куна и Т. МакПартленда «Двадцать утверждений» и начнем с рассмотрения выраженности полоролевой идентичности у испытуемых различного пола и возраста.

Согласно полученным данным испытуемые мужского пола гораздо реже, чем женского, склонны указывать свою полоролевою идентичность. Единственное исключение – испытуемые юношеского возраста. Кроме того, именно на долю мужчин приходится указания своей полоролевой идентичности в негативном ключе.

Различия между мужчинами и женщинами по выраженности данного компонента идентичности подтверждаются статистически ($U = 7\,543$ для идентичности в целом, $U = 7\,960$ для положительной оценки своей полоролевой идентичности, $p < 0,01$). Однако при этом не было обнаружено значимых различий конкретно по какому-либо возрасту.

При анализе возрастных особенностей таковые были обнаружены как между младшими школьниками и подростками ($U = 1\,929$, $p < 0,01$), так и между подростками и испытуемыми юношеского возраста ($U = 2\,212$, $p < 0,01$). Отсюда можно сделать вывод, что наиболее драматичные изменения происходят именно в эти периоды. При этом основная тенденция касается уменьшения значения данного компонента идентичности.

Дополнительный анализ показал, что различия по выраженности данной идентичности вносят как мужчины, так и женщины. Не удалось установить значимых различий, какой возраст обеспечивает значимую разницу в результатах.

Наоборот, в случае с учебно-профессиональной идентичностью она имеет тенденцию с возрастом занимать в системе идентичностей все больше и больше места. Это подтверждается тем фактом, что различия в выраженности учебно-профессиональной идентичности у учащихся младшего школьного и подросткового возраста обнаружены не были – они проявляются лишь к юношескому возрасту ($U = 1\,351$, $p < 0,01$). Возможно, это объясняется тем, что, как показывают наши предыдущие исследования (Кузьмин, 2012), высокая значимость той или иной идентичности обычно свидетельствует о кризисном ее состоянии. Возможно, к юношескому возрасту учащиеся начинают определяться со своим профессиональным будущим, что находит выражение в кризисе данного компонента идентичности.

Интересно, что основной вклад в динамику профессиональной идентичности вносят именно юноши: выраженность данного компонента идентичности у них выше ($U = 1\,251$, $p < 0,01$).

Как и в случае с профессиональной идентичностью, семейный компонент имеет тенденцию к увеличению своего места в общей системе идентичности с возрастом. При этом выраженность данного компонента оказывается особенно сильной у женщин юношеского возраста. Именно в этот период происходит его «взрывной» рост ($U = 523$ для семейной идентичности в целом, $U = 548$ для положительной оценки своей семейной идентичности, $p < 0,01$).

Наконец, показатели этнической идентичности характеризуются, во-первых, тем, что они занимают сравнительно небольшой процент от общего количества представленных идентичностей. Во-вторых, испытуемые не указывают свою этническую идентичность с негативной коннотацией. Наконец, хотя у мужчин по выборке показатель этнической идентичности в целом выше ($U = 231$, $p < 0,01$), чем у женщин, однако в юношеском возрасте показатель этнической идентичности у женщин неожиданно увеличивается. Возможно, именно этим объясняется, что значимых различий по выраженности этнической идентичности у мужчин и женщин нет. При этом изменения этнической идентичности обнаруживают себя на всех этапах взросления: если к подростковому возрасту интерес к этнической идентичности значительно снижается ($U = 258$, $p < 0,01$), то он снова увеличивается к юношескому возрасту ($U = 214$, $p < 0,01$).

Подводя итог анализу различных компонентов социальной идентичности, можно сделать следующие выводы. Наибольший вес среди них занимают гендерная, семейная и профессиональная идентичности. При этом можно говорить о гендерной и возрастной специфике распределения компонентов социальной идентичности. Если у мужчин преобладает этническая идентичность, то у женщин – полоролевая, семейная и профессиональная. Если полоролевая идентичность с возрастом оказывается все менее выраженной, то, наоборот, выраженность семейной идентичности возрастает по мере взросления испытуемых.

Перейдем теперь к анализу такого важного компонента идентичности, как личностная идентичность. Он же оказывается наиболее выраженным в системе идентичности как у мальчиков, так и у девочек. При этом у мальчиков выраженность личностной идентичности в среднем выше, чем у девочек ($U = 7\,721$, $p < 0,01$), это, вероятно, и объясняет то обстоятельство, что у девочек в среднем выраженность таких ключевых компонентов социальной идентичности, как гендерная, профессиональная и семейная, выше, чем у мальчиков.

Отметим также, что «вес» личностной идентичности увеличивается с возрастом, т.е. она оказывается максимально выраженной у лиц юношеского возраста. При этом возрастает и доля негативного описания своих личностных качеств со знаком «минус». Видимо, это является фактическим выражением роста такого фактора, как Сложность, к юношескому возрасту.

В целом оказывается, что личностная идентичность претерпевает серьезную динамику, прежде всего, связанную с возрастом. И основной вклад в эти изменения вносят именно мальчики. Так, у них зафиксированы значимые различия между всеми возрастными этапами ($U = 1\,954$ между младшим школьным и подростковым возрастом, $U = 1\,922$ между подростковым и юношеским возрастом, $p < 0,01$), тогда как у девочек – только в старших классах ($U = 1\,649$, $p < 0,01$).

Обсуждение результатов

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

Во-первых, мы зафиксировали, что младшие школьники гораздо чаще, чем подростки, прибегают к описанию себя в качествах социальной идентичности. Полученные нами результаты в целом противоречат результатам Т.В. Гармаевой [5. С. 13]. Согласно ее данным в младшем школьном возрасте дети в среднем дают 4–7 определений для самокатегоризации, в числе которых преобладают субъективные характеристики (71,7%). У подростков при увеличении общего числа параметров самокатегоризации (5–13) отмечается количественное доминирование объективных характеристик (82%) [Там же. С. 14].

На наш взгляд, выявленные расхождения можно объяснить как используемой модификацией методики, так и способом ее обработки. В нашем исследовании мы предлагали дать 20 ответов на вопрос «Кто я?» и младшим школьникам, и подросткам. Вероятно, поэтому подростки имели возможность указать больше субъективных характеристик.

Однако наши данные входят в противоречия с результатами как В.Л. Ситникова [1], так и А.В. Микляевой и П.В. Румянцевой [7. С. 30].

Согласно В.Л. Ситникову, младшие школьники, независимо от уровня одаренности, для самоидентификации используют существенно меньше *социальных* характеристик, чем подростки и старшеклассники (уровень значимости различий 0,05 и 0,01 соответственно) [1. С. 141]. Аналогично у А.В. Микляевой и П.В. Румянцевой в самоописании младших школьников превалируют субъективные характеристики [7].

Отметим, что в данном случае расхождения не связаны с методологией подсчета баллов. Мы, как и В.Л. Ситников, как и А.В. Микляева и П.В. Румянцева, фиксировали не только ранги ответов испытуемых, где первая упомянутая характеристика получала высший балл, а последняя – низший. Полученные различия сохраняются и при подсчете баллов в абсолютных величинах – просто по числу упоминаний.

Возможно, данное несовпадение можно объяснить, ориентируясь на результаты В.А. Перегудиной. По ее данным, структура мужской и женской гендерной идентичности с возрастом меняется содержательно в наполнении составляющих ее компонентов в сторону большей дифференцированности, увеличения полноты, большей осмысленности, нарастания

устойчивости [2]. Однако последнее возможно только при использовании субъективных характеристик для самоописания. Таким образом, если в младшем школьном возрасте испытуемые описывают себя при помощи недифференцированных социальных характеристик, то в подростковом и юношеском возрасте они используют преимущественно личностные характеристики. Данная тенденция распространяется как на гендерную идентичность, так и на другие компоненты социальной идентичности.

Во-вторых, наибольший вес имеют гендерная, семейная и профессиональная идентичности. При этом можно говорить о гендерной и возрастной специфике распределения компонентов социальной идентичности. Если у мужчин преобладает этническая идентичность, то у женщин – полоролевая, семейная и профессиональная. Если полоролевая идентичность с возрастом оказывается все менее выраженной, то выраженность семейной идентичности возрастает по мере взросления испытуемых. Последнее обстоятельство зафиксировано и при сравнении как независимых, так и зависимых выборов.

В целом данные выводы противоречат результатам В.Л. Ситникова. Согласно ему, у младших школьников и подростков не выявлено значимых различий в структурах Я-образов по гендерным особенностям. Только у старших школьников такие различия выявлены по трем компонентам из девяти, а также и по отрицательной модальности.

На основании этого факта В.Л. Ситников делает вывод о том, что отражение осознания своих половых особенностей происходит существенно позже того, как эти особенности отчетливо сформируются, и даже того, когда они будут хорошо осознаваться [1. С. 144]. По нашим же результатам, наоборот, значение полоролевой идентичности снижается с возрастом.

Возможно, данные расхождения наблюдаются в связи с тем, что в нашем исследовании мы относили к категории «полоролевая» идентичность только упоминание испытуемым своей принадлежности к тому или иному полу, а также готовность играть соответствующую роль. Наоборот, в своем исследовании В.Л. Ситников ведет речь о конкретных характеристиках, которые он относит к проявлениям маскулинности или фемининности. При таком способе обработки, безусловно, очень многие характеристики, которые, в соответствии с нашим ключом, мы относим к личностной идентичности, попадают в описание гендерной идентичности.

Вместе с тем полученные нами на выборке младших школьников данные полностью соответствуют тенденции, выявленной А.В. Микляевой и П.В. Румянцевой [7. С. 33]. В их исследовании также обнаружено, что мальчики в среднем чаще, чем девочки, демонстрируют идентификацию с этническими и национальными ролями. По данным В.А. Перегудинной, в младшем школьном возрасте структура гендерной идентичности еще более дифференцируется, осознается и систематизируется; усиливается потребность детей принадлежать к определенной гендерной группе, что приводит к усилению половой сегрегации [2].

Зафиксировав спад упоминания испытуемыми о своей принадлежности к определенному полу, мы отметили при этом, что возросло число упоминаний испытуемыми своей личностной идентичности. Вероятно, с возрастом испытуемые все реже упоминают свой формальный пол, предпочитая конкретизировать его описанием себя различными личностными качествами.

Личностный компонент оказывается наиболее выражен в системе идентичности как у мужчин, так и у женщин. При этом, как мы отмечали выше, «вес» личностной идентичности увеличивается с возрастом, т.е. она оказывается максимально выраженной у лиц юношеского возраста.

При этом возрастает и доля негативного описания своих личностных качеств со знаком «минус». Видимо, это является выражением роста такого фактора, как Сложность, к юношескому возрасту. Факт, согласно которому основной вклад в негативную личностную идентичность вносят мужчины, в целом подтверждается исследованиями В.Л. Ситникова. Однако при этом женщины гораздо более склонны к негативной субъективной оценке своих физических качеств.

Таким образом, наше изучение таких компонентов, как «Я»-образ и самооценка испытуемых, по многим выявленным обстоятельствам противоречит существующим исследованиям (В.Л. Ситников, Т.В. Гармаева, А.В. Микляева и П.В. Румянцева и др.). С учетом того что эти расхождения наблюдаются не только в нашей работе, складывается впечатление, что становление и развитие идентичности от младшего школьного до юношеского возраста требуют своего изучения либо посредством других методик, либо с четкой фиксацией контекста, в котором происходила процедура тестирования.

Выводы

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

- по сравнению с мальчиками, девочки склонны к более высокой оценке своих личностных качеств. Это можно объяснить стремлением выглядеть лучше в глазах окружающих. Наоборот, мальчики при оценке своей личности основной акцент делают на качествах, связанных с их мужественностью и физической силой;

- с возрастом оценка своей личности испытуемыми как мужского, так и женского пола обнаруживает тенденцию к снижению. Одновременно возрастает тенденция оценивать свою личность как «сложную». При этом существенной динамики в выраженности данных факторов на промежутке времени до года не обнаружено. Возможно, это является выражением переживаемого в подростковом возрасте кризиса;

- наибольший вес среди компонентов социальной идентичности у младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста занимают гендерная, семейная и профессиональная идентичности. При этом можно говорить о гендерной и возрастной специфике распределения компонентов социальной идентичности. Если у мужчин преобладает этническая иден-

тичность, то у женщин – полоролевая, семейная и профессиональная. Если полоролевая идентичность с возрастом оказывается все менее выраженной, то, наоборот, выраженность семейной идентичности возрастает по мере взросления испытуемых.

Литература

1. Ситников В.Л. Образ ребенка в сознании детей и взрослых. СПб. : Химиздат, 2001. 288 с.
2. Перегудина В.А. Особенности становления мужской и женской гендерной идентичности в возрастном диапазоне от старшего дошкольного до юношеского возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Белгород, 2011. 23 с.
3. Савина О.О. Психологический анализ становления идентичности в подростковом и юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2003. 28 с.
4. Беляева Е.В. Психолого-педагогическое воздействие сказки на формирование этнической идентичности младших школьников : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2005. 27 с.
5. Гармаева Т.В. Особенности этнической идентичности младших школьников и подростков, проживающих в мегаполисе // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. № 2(10). URL: <http://psystudy.ru>
6. Богданова Н.А. Психологические трудности развития Я-идентичности младших школьников : дис. ... канд. психол. наук. Тула, 2000. 172 с.
7. Микляева А.В., Румянцева П.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 118 с.
8. Коротяева А.И. Динамика развития гендерной идентичности младших школьников // Ярославский педагогический вестник. 2011. Т. II, № 4. С. 241–244.
9. Калинина О.Г., Холмогорова А.Б. Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и полоролевую идентичность подростков // Вопросы психологии. 2007. № 1. С. 15–26.
10. Иванова Н.Л., Мазилова Г.Б. Изменения этнической и гражданской идентичности в новых общественных условиях // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 83–93.
11. Иванова Н.Л., Кулаева Е.В. Самоопределение женщин с различными типами гендерной идентичности // Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 106–115.
12. Кузьмин М.Ю. Кризис идентичности и его связь с жизнестойкостью у студентов : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2012. 190 с.
13. Абдуллаева М.М. Профессиональная идентичность личности: психосемантический подход // Психологический журнал. 2004. Т. 25, № 2. С. 86–95.
14. Петренко В.Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. М. : Новый хронограф, 2010. 440 с.
15. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. 2-е изд., доп. СПб. : Питер, 2005. 480 с.

Поступила 22.05.2015 г., повторно 12.08.2015 г., принята 07.10.2015 г.

КУЗЬМИН Михаил Юрьевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Иркутского государственного университета (Иркутск, Россия).
E-mail: mirroy@mail.ru

COMPARISON OF IDENTITIES OF JUNIOR PUPILS, TEENAGERS AND YOUNG PEOPLE

Siberian journal of psychology, 2015, 58, 61-75. DOI: 10.17223/17267080/58/4

Kuzmin Mikhail U., Irkutsk State University (Irkutsk, Russian Federation).

E-mail: mirroy@mail.ru

Keywords: identity; social identity; identity crisis; junior pupils; teenagers; young people.

The article analyzes the peculiarities of development junior pupils, teenagers and young people identities. The author examines different approaches to this problem and peculiar features of junior pupils, whose identities were studied by N.A. Bogdanova, T.V. Garmaeva, A.V. Mikhlyaeva; teenagers and young people, examined by N.E. Kharlamenkova, E.L. Soldatova, O.G. Kalinina, and others; grown-ups, studied by A.N. Tatarko, N.M. Lebedeva, M.A. Kozlova, etc. The author concludes that the usage of different psycho-diagnostic techniques is one of the objective difficulties for studying identity dynamics in general and particularly its development in the cases of junior pupils, teenagers and young people. The lack of common and identical methodical techniques creates difficulties when analyzing comparatively identities of people of different age and gender. Consequently, the usage of the same techniques would permit us to determine the peculiarities of the identity development in age and gender aspects. Having analyzed the identity peculiarities of 902 subjects of different gender and age with the help of the most widely used techniques such as Semantic differential and the method of twenty statements by Kuhn and McPartland, the author comes to the following conclusions:

- Analyzing factors marked by V.F. Petrenko, we found out that females evaluate their personal qualities higher, than males. It can be explained as a desire to look better in others' eyes. On the contrary, males while evaluating their personality pay more attention to strength and manliness.

- Older subjects of both genders demonstrate the tendency to decreasing self-evaluation. At the same time, the trend to evaluate their personality as "complicated" increases. We noticed no crucial dynamics in expressiveness of these factors during a year. It is possible, that this fact is a crisis experienced in teenage years manifestation.

- Gender, family and professional identity are the most important identities for junior pupils, teenagers and young people. There is also gender and age peculiarities of social identity components. Ethnic identity prevails when speaking about men and gender, family and professional when speaking about women. With ageing gender identity becomes less marked and v.v. family identity becomes more expressed in the process of maturing when people grow older.

References

1. Sitnikov, V.L. (2001) *Obraz rebenka v soznanii detey i vzroslykh* [The image of the child in the minds of children and adults]. St. Petersburg: Khimizdat.
2. Peregudina, V.A. (2011) *Osobennosti stanovleniya muzhskoy i zhenskoy gendernoy identichnosti v vozrastnom diapazone ot starshego doskol'nogo do yunosheskogo vozrasta* [The formation of male and female gender identity from preschool to adolescence]. Abstract of Psychology Cand. Diss. Belgorod.
3. Savina, O.O. (2003) *Psikhologicheskiy analiz stanovleniya identichnosti v podrostkovom i yunosheskom vozraste* [Psychological analysis of the formation of identity in adolescence and early adulthood]. Abstract of Psychology Cand. Diss. Moscow.
4. Belyaeva, E.V. (2005) *Psikhologo-pedagogicheskoe vozdeystvie skazki na formirovanie etnicheskoy identichnosti mladshikh shkol'nikov* [Psycho-pedagogical influence of the fairy-tale on the formation of ethnic identity in younger schoolchildren]. Abstract of Psychology Cand. Diss. Kursk.

5. Garmaeva, T.V. (2010) Ethnic identity peculiarities in primary schoolers and teenagers of different nationalities who live in a megalopolis. *Psikhologicheskie issledovaniya*. 2(10). [Online] Available from: <http://psystudy.ru> (In Russian).
6. Bogdanova, N.A. (2000) *Psikhologicheskie trudnosti razvitiya Ya-identichnosti mladshikh shkol'nikov* [Psychological problems of self-identity development in younger schoolers]. Psychology Cand. Diss. Tula.
7. Miklyaeva, A.V. & Rumyantseva, P.V. (2008) *Sotsial'naya identichnost' lichnosti: sodержanie, struktura, mekhanizmy formirovaniya* [Social identity of the person: content, structure, mechanisms of formation]. St. Petersburg: Russian State Pedagogical University.
8. Korotaeva, A.I. (2011) Dynamics of Development of Primary Schoolchildren's Gender Identity. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. II(4). pp. 241-244. (In Russian).
9. Kalinina, O.G. & Kholmogorova, A.B. (2007) Influence of the father image on emotional well-being and sex-role identity of adolescents. *Voprosy psikhologii*. 1. pp. 15-26. (In Russian).
10. Ivanova, N.L. & Mazilova, G.B. (2008) Changes in ethnic and civic identity in new social conditions. *Voprosy psikhologii*. 2. pp. 83-93. (In Russian).
11. Ivanova, N.L. & Kulaeva, E.V. (2011) Self-determination of women with different types of gender identity. *Voprosy psikhologii*. 1. pp. 106-115. (In Russian).
12. Kuz'min, M.Yu. (2012) *Krizis identichnosti i ego svyaz' s zhiznestoykost'yu u studentov* [The crisis of identity and its relationship with the vitality of students]. Psychology Cand. Diss. St. Petersburg.
13. Abdullaeva, M.M. (2004) Professional'naya identichnost' lichnosti: psikhosemanticheskiy podkhod [Professional identity of the person: the psychosemantic approach]. *Psikhologicheskiy zhurnal*. 25(2). pp. 86-95.
14. Petrenko, V.F. (2010) *Mnogomernoe soznanie: psikhosemanticheskaya paradigma* [Multidimensional consciousness: A psychosemantic paradigm]. Moscow: Novyy khronograf.
15. Petrenko, V.F. (2005) *Osnovy psikhosemantiki* [The Basics of Psychosemantics]. 2nd ed. St. Petersburg: Piter.

Received 22.05.2015;

Revised 12.08.2015;

Accepted 07.10.2015

Я.И. Сиповская

*Государственный академический университет гуманитарных наук
(Москва, Российская Федерация)*

Метакогнитивная структура интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект 14-28-00087).

Подростковый возраст характеризуется резкими качественными изменениями в физическом, интеллектуальном, личностном и духовном аспекте. В области интеллектуального развития наступает период, характеризующийся максимальными разрешающими возможностями ввиду созревания понятийных и метакогнитивных способностей, а также ряда личностных особенностей, что, в свою очередь, необходимо для продуктивных действий в той или иной предметной области – интеллектуальной компетентности. Таким образом, особенности старшего подросткового возраста выступают основанием для изучения проявлений интеллектуальной компетентности в ее потенциальных компонентах, в частности метакогнитивных способностях, которые обеспечивают управление познавательной деятельностью человека. Участники исследования: 90 школьников средних общеобразовательных школ города Москвы в возрасте 15 лет. Методики: «Методика диагностики степени развития рефлексивности», «Сравнение похожих рисунков» и «Интерпретация». По результатам исследования показатели интеллектуальной компетентности избирательно коррелируют с произвольными и произвольными метакогнитивными способностями.

Ключевые слова: интеллектуальная компетентность; метакогнитивные способности; произвольная и произвольная регуляция интеллектуальной деятельности; подростковый возраст; гетерогенность.

Представляется перспективным исследование проявлений интеллектуальной компетентности у школьников старшего подросткового возраста (14–16 лет). Этот период является критическим, переломным периодом жизни человека, в котором происходит окончание одного этапа психического развития и начинается следующий. Именно в этом возрасте окончательно формируется понятийное мышление, обеспечивающее качественное повышение интеллектуальных ресурсов подростка. Так, Л.М. Веккер [1] предполагал, что образование понятий выступает в качестве предпосылки высших форм интеллектуальной деятельности, характеризующейся максимальными разрешающими возможностями интеллекта.

Говоря о метакогнитивных способностях, следует выделять произвольные и непроизвольные метакогнитивные способности, которые, в свою очередь, выполняют функции произвольной и непроизвольной регуляции поведения и деятельности человека. Ввиду того, что в наших предыдущих работах [2, 3] среди исследованных качеств мышления фигурировали именно регуляторные, в качестве проявлений метакогнитивных способностей нами была избрана рефлексивность как способность человека выходить за пределы собственного я, осмысливать, изучать и анализировать что-либо посредством сравнения образа своего «Я» с другими личностями и событиями. Это осознаваемый и произвольный компонент метакогнитивных способностей. Для его уравнивания непроизвольным компонентом метакогнитивных способностей мы выбрали рефлексивность. Как известно, рефлексивность – антоним импульсивности и являет собой один из полюсов когнитивного стиля «рефлексивность / импульсивность». Рассматривая когнитивный стиль как индивидуально-своеобразный способ переработки информации о своем окружении и «опредетель» познавательного отношения к действительности, мы определили его регуляторный характер – что и как именно будет рассматриваться. Так, у нас появился непроизвольный интеллектуальный контроль в виде когнитивного стиля и, шире, проявления метакогнитивного опыта.

В ряде исследований были определены компоненты интеллектуальной компетентности, среди которых выделялись когнитивные, метакогнитивные, личностные, мотивационные показатели: 1) предметные знания [4, 5]; 2) концептуальные, категориальные, семантические способности [4–6]; 3) интеллектуальная саморегуляция [7–9]; 4) интенциональное знание [4, 10]; 5) специфическая мотивация [11, 12]; 6) качества мышления, а именно: познавательная потребность, гибкость, критичность, креативность [13–16].

В данной работе исследовались: 1) проявления интеллектуальной компетентности как способности к интерпретации (активно преобразуя индивидуальный опыт); 2) произвольные метакогнитивные способности и 3) непроизвольные метакогнитивные способности.

Теоретическая гипотеза данного исследования: показатели интеллектуальной компетентности, одним из проявлений которой является способность к интерпретации, в том числе моральных дилемм, связаны с произвольными и непроизвольными метакогнитивными способностями как регуляторными механизмами интеллектуальной деятельности.

Цель исследования: раскрытие специфики метакогнитивных аспектов интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте.

Исследовательские гипотезы: существует взаимосвязь между уровнем сформированности метакогнитивных способностей (в терминах когнитивного стиля «импульсивность / рефлексивность», измеренного посредством методики «Сравнение похожих рисунков» для непроизвольных метакогнитивных способностей и «Методики диагностики степени развития рефлексивности» для произвольных метакогнитивных способностей) и показателями сформированности интеллектуальной компетентности (из-

меряемой в терминах способности к интерпретации – эссе на тему одной из моральных дилемм А.И. Подольского и О.А. Карабановой, 2000 (цит. по: [15. С. 57–61]) у учащихся 9-х классов общеобразовательной школы.

Задача данного исследования – определение конструкта интеллектуальной компетентности в терминах произвольных и непроизвольных метакогнитивных способностей.

Таким образом, предмет данного исследования – проявления и состав интеллектуальной компетентности, объект исследования – учащиеся средних общеобразовательных школ в возрасте 14–16 лет, у которых интеллектуальная компетентность формируется в процессе школьного обучения.

Участники исследования

Выборку составили 90 школьников (54 девочки и 36 мальчиков) 9-х классов средних общеобразовательных школ города Москвы в возрасте 15–16 лет (медиана – 15 лет).

Методики

I блок. Методики для выявления метакогнитивных способностей.

1. «Методика диагностики степени развития рефлексивности» [8].

Данная методика диагностирует уровень выраженности такого обобщенного метакогнитивного личностного качества, как рефлексивность.

Текст опросника состоит из 27 утверждений, на каждое из которых в бланке ответов напротив номера вопроса участником исследования ставится цифра, соответствующая варианту его ответа: 1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно. Из этих 27 утверждений 15 являются прямыми (№ 1, 3–5, 9–11, 15, 18–20, 22, 24, 25) и 12 – обратными (№ 2, 6–8, 12–14, 16, 17, 21, 23, 26, 27).

Баллы суммируются, и выставляется общий балл. Переведение в стены не производилось ввиду отсутствия норм для старшего подросткового возраста и использования среднего значения в качестве нормы.

Показатели: произвольные метакогнитивные способности.

2. «Сравнение похожих рисунков» [16].

Тест «Сравнение похожих рисунков» (The Matching Familiar Figures Test, MFFT), разработанный Дж. Каганом, применяется для диагностики когнитивного стиля импульсивность – рефлексивность.

Данный когнитивный стиль, в соответствии с первоначальным предположением Дж. Кагана, характеризует индивидуальные различия в склонности принимать решения быстро либо медленно. Наиболее ярко это стилевое свойство проявляет себя в условиях неопределенности, когда требуется осуществить правильный выбор из некоторого множества альтернатив. Импульсивные испытуемые склонны быстро реагировать в ситу-

ации множественного выбора, при этом гипотезы выдвигаются без анализа всех возможных альтернатив. Для рефлексивных испытуемых характерен замедленный темп реагирования в подобной ситуации, гипотезы проверяются и многократно уточняются, решение принимается на основе тщательного предварительного анализа признаков альтернативных объектов.

Испытуемому предъявляются 2 тренировочных, затем 12 основных листов, на каждом из которых сверху находится изображение знакомого предмета (фигура-эталон), а внизу располагаются в два ряда 8 почти идентичных изображений этого же предмета, среди которых только одно полностью идентично фигуре-эталону. Испытуемый должен найти и указать изображение, полностью идентичное фигуре-эталону.

Инструкция дается письменно на отдельном листе (первом листе методики): «Сейчас Вы увидите одну картинку и несколько похожих на нее. Вам необходимо найти на этом рисунке точно такую же картинку, как та, что сверху, и показать ее. Для первоначальной тренировки Вам будут показаны две демонстрационные карточки. Далее задачи будут совсем не такие простые. Найдите как можно быстрее картинку, максимально похожую на эту сверху, и покажите ее сразу же».

Оценка проводилась с помощью ключа: пример 1 – 1, пример 2 – 5, лист – 4, пароход – 7, цветок – 1, лампа – 8, медвежонок – 4, кошка – 1, ковбой – 8, очки – 4, цыпленок – 5, самолет – 1, ножницы – 5, платье – 5.

Показатели импульсивности/рефлексивности: 1) латентное время первого ответа (сумма); 2) общее количество ошибок.

II блок. Методика для оценки интеллектуальной компетентности «Интерпретация» [2].

Интерпретация (эссе) на тему одной из моральных дилемм А.И. Подольского и О.А. Карабановой (цит. по: [15. С. 57–61]) раскрывает особенности структурирования индивидуального опыта в его способности и готовности к качественной обработке информации на основе когнитивного и мотивационно-личностного отношения к последней [17]. Такой подход позволяет выявить особенности преобразования этой информации при формировании личностного отношения к ней и аргументации своей позиции. Качественные характеристики эссе рассматривались как проявление интеллектуальной компетентности школьника, так как написание эссе наравне с сочинением – это один из аспектов успешности реальной школьной учебной деятельности.

Для написания эссе ученикам предоставлялся 1 белый лист формата А4, на котором предлагалось написать эссе на тему моральной дилеммы: «Коля и Петя летом работали в саду – собирали клубнику. Коля хотел на заработанные деньги купить спортивные часы, которые уже давно себе присмотрел. Коля из малообеспеченной семьи, поэтому родители не могут купить ему такие часы. Петя хочет на заработанные деньги усовершенствовать свой компьютер.

Коля значительно уступает Пете в силе и ловкости, да и отдыхает он чаще, поэтому Петя собрал намного больше клубники. Вечером пришел бригадир, чтобы расплатиться с ребятами за выполненную работу. Пересчитал ящики клубники, собранные обоими ребятами. Отсчитал заработанную ими сумму и спросил, обращаясь к Пете: «Ну что, ребята, поровну платить, или кто-то собрал больше, ему и больше положено?» Сама моральная дилемма устно зачитывалась участникам исследования.

О стандартах размера эссе учащимся не говорилось, сообщалось лишь то, что им надо написать столько текста, сколько они сами сочтут нужным для раскрытия темы.

Показатели методики «Интерпретация»: балл, полученный каждым участником исследования. В частности, оценивалась мера сложности порожденного текста (ментального нарратива) по следующим критериям: 0 баллов – отсутствие написанного эссе; 1 балл – формально написанное эссе, где фигурируют описательные суждения и не высказана своя точка зрения; 2 балла – эссе с установлением причинно-следственных связей; 3 балла – высказывание собственного отношения к проблеме и / или применение аналогии из другого контекста при наличии причинно-следственных связей. Также проводился анализ текстов эссе (нарративов), при котором единицей анализа выступали предложения (нарративы различных видов). При классификации предложений были выделены: 1) предложения фактологического типа (изложение фактов, например: «Коля из малообеспеченной семьи»); 2) предложения аргументирующего типа (аргументация какого-либо утверждения, например: «Так как Петя прекрасно знает, что он (Коля. – *Ред.*) из малообеспеченной семьи, деньги надо поделить поровну»); 3) предложения систематизирующего типа (выделение категории, построение иерархического предложения, например: «Этот вопрос может иметь несколько ответов: если они (мальчики. – *Ред.*) друзья, то надо платить поровну, а если они незнакомы, то больше денег надо заплатить тому, кто больше работал»); 4) предложения вопросительного типа (предложения-вопросы, например: «Как же иначе мог поступить Петя?»); 5) предложения интерпретирующего типа (уход в альтернативный или более общий контекст, например: «А если бы денег не хватало, то можно перейти на другую работу и тогда все купить»); 6) предложения эмоционально-оценочного содержательного типа (безличная оценка в широкой категории, например: «Так бы все были довольны, и Петя и Коля!»); 7) предложения эмоционально-оценочного личностного типа (высказывание личного отношения к описываемым событиям, например: «Я бы на месте Пети, как хороший друг, сказала бригадиру, чтобы он поделил деньги поровну»). Баллы по каждому выделенному типу предложений подсчитываются отдельно по всему сочинению, написанному учеником для каждого из этих типов.

Показатели: интеллектуальная компетентность (общий балл), нарративы фактологического типа, нарративы аргументирующего типа, нарративы вопросительного типа, нарративы интерпретирующего типа, нарра-

тивы эмоционально-оценочного содержательного типа и нарративы эмоционально-оценочного личностного типа.

Результаты

Ввиду того, что распределение ряда переменных не является нормальным, несмотря на большое число участников исследования – 90 учеников, при статистическом анализе данных применялись методы непараметрической статистики – корреляционный анализ методом Спирмена. Этот метод анализа соответствует целям и задачам данного исследования, хотя, конечно же, в перспективе размер выборки будет увеличен для получения более достоверных результатов и применения более строгих методов анализа.

Следующим шагом было проведение корреляционного анализа (Спирмен) показателей метакогнитивных способностей и показателей интеллектуальной компетентности. Результаты этого анализа представлены в таблице.

Согласно таблице показатели произвольного интеллектуального контроля значимо коррелируют как с общим показателем интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте ($R_s = 0,37$; $\rho = 0,001$; $df = 90$), так и с его частными проявлениями – нарративами различных типов, а именно с нарративами аргументирующего ($R_s = 0,24$; $\rho = 0,05$; $df = 90$), интерпретирующего ($R_s = 0,26$; $\rho = 0,05$; $df = 90$) и эмоционально-оценочного содержательного типа ($R_s = 0,3$; $\rho = 0,01$; $df = 90$). Показатели непроизвольного интеллектуального контроля – временные и точностные характеристики – корреляционно не связаны с общим показателем интеллектуальной компетентности, однако с некоторыми частными проявлениями интеллектуальной компетентности – нарративами различных типов – корреляции были выявлены. Так, показатели непроизвольного интеллектуального контроля в качестве затраченного на выполнение методики Кагана времени коррелируют с нарративами аргументирующего типа ($R_s = -0,25$; $\rho = 0,05$; $df = 90$), тогда как показатель непроизвольного интеллектуального контроля как количества допущенных ошибок по методике Кагана – с нарративами аргументирующего ($R_s = -0,27$; $\rho = 0,05$; $df = 90$) и вопросительного типа ($R_s = -0,2$; $\rho = 0,05$; $df = 90$). Обращает на себя внимание то, что с показателями произвольного интеллектуального контроля были выявлены исключительно положительные корреляции с интеллектуальной компетентностью, тогда как в случае непроизвольного интеллектуального контроля – исключительно отрицательные.

Таким образом, есть основания предполагать значимость вклада в конструктор интеллектуальной компетентности в этот возрастной период как произвольных, так и непроизвольных метакогнитивных способностей, что ранее, например в исследованиях Е.Ю. Савина [18], не удавалось обнаружить. С применением подробного анализа частных проявлений интеллектуальной компетентности представилась возможность выявления корреляций интеллект-

туальной компетентности и произвольных метакогнитивных способностей. Полученные результаты указывают на корректность теоретического единства когнитивного стиля «рефлексивность / импульсивность» и произвольного интеллектуального контроля. Это единство аргументировано не только теоретически, но и эмпирически.

Корреляционные связи показателей интеллектуальной компетентности и показателей метакогнитивных способностей

Показатели	Произвольный интеллектуальный контроль	Непроизвольный интеллектуальный контроль время	Непроизвольный интеллектуальный контроль ошибки
Интерпретация	0,37***	–0,10	–0,08
Нарративы фактологического типа	0,08	0,03	–0,02
Нарративы аргументирующего типа	0,24*	–0,25*	–0,27*
Нарративы систематизирующего типа	0,02	0,10	–0,04
Нарративы вопросительного типа	0,19	0,12	–0,13
Нарративы интерпретирующего типа	0,26*	0,01	–0,2*
Нарративы эмоционально-оценочного личностного типа	0,14	0,12	–0,18
Нарративы эмоционально-оценочного содержательного типа	0,3**	–0,09	–0,19

Примечание. * $p = 0,05$; ** $p = 0,01$; *** $p = 0,001$.

В отношении корреляций частных показателей интеллектуальной компетентности и метакогнитивных способностей обращает на себя внимание их неоднородность. Так, были выявлены весьма высокие корреляции между показателями произвольного интеллектуального контроля и нарративами аргументирующего, интерпретирующего и эмоционально-оценочного содержательного типа, тогда как корреляции с нарративами фактологического, систематизирующего, вопросительного и эмоционально-оценочного личностного типа не были выявлены.

На наш взгляд, такая избирательность корреляций может быть пояснена разной сложностью нарративов этих типов. Нарративы фактологического типа характеризуются простым перечислением или даже пересказом фактов, нарративы вопросительного и систематизирующего типа, как мы предполагаем, выполняют функции планирования и регуляции отношения к высказываемой проблеме, эти типы предложений вспомогательные и менее самостоятельны как семантические единицы. Значительно более экспрессивно и гностически нагружены нарративы эмоционально-оценочного

личностного типа, и эта их нагрузка, вероятно, стала причиной отсутствия значимых корреляций между произвольными метакогнитивными способностями и показателями интеллектуальной компетентности. Чрезмерная выраженность сенсорно-эмоционального компонента мыслительной деятельности не способствует улучшению интеллектуальной продуктивности. Остальные виды нарративов предполагают активное отношение участника исследования к проблеме и более умеренную эмоциональную и гностическую регуляцию интеллектуального поведения. Второй, т.е. «активный и умеренно аффективный», способ ментальной деятельности в большей мере соотносится как с интеллектуальной компетентностью, так и с метакогнитивными способностями. Активность предполагает целый арсенал способов регуляции деятельности, в том числе и интеллектуальной, тогда как при пассивном отношении к миру достаточно и более скудных регуляторных средств. Регуляторные и планирующие функции речи более характерны для подготовки и предварительного осмысления материала, когда достижение результата только предполагается. Такая «ментальная подготовка», равно как и экспрессивность личностного типа (нарративы эмоционально-оценочного личностного типа) не соотносится с произвольными метакогнитивными способностями.

Сходная избирательность корреляций обнаруживает себя и в отношении произвольных метакогнитивных способностей, где также выделяются корреляции с показателями нарратива аргументирующего типа, правда, эти корреляции отрицательны, что не является противоречием, ведь показатели нарратива указывают на интеллектуальную продуктивность, тогда как большое время выполнения задания и допущенные ошибки с достижениями и продуктивностью не соотносятся. Нарративы аргументирующего типа отрицательно коррелируют с одним показателем произвольных метакогнитивных способностей – количеством допущенных ошибок в методике Кагана, тогда как со временем выполнения этой методики данный тип нарратива не связан корреляционно. Есть основания предполагать большие временные затраты на нахождение аргументов своей точки зрения, тогда как ошибки более критичны для корректности аргументации.

Выводы

Полученные в данном исследовании результаты указывают на сложность метакогнитивного состава регуляции интеллектуальной деятельности в старшем подростковом возрасте. Опираясь на результаты, проведенные в представленной эмпирической работе, можно говорить о разноуровневом принципе формирования метакогнитивных способностей в старшем подростковом возрасте или же неравномерности участия в продуктивности интеллектуальной деятельности произвольного и вербализируемого интеллектуального контроля и произвольного. Так, было выявлено участие произвольного и произвольного интеллектуального контроля, принадлежащего к метакогнитивному уровню интеллектуальной деятельности, в

конструкте интеллектуальной компетентности. Однако выявленные корреляционные связи различаются, и это отличие зависит от типа проявления интеллектуальной компетентности, сам конструкт которой гетерогенен.

Полученные результаты являются пионерскими ввиду того, что ранее данных, сравнимых с полученными в этом исследовании, получено не было. Как и предполагалось, интеллектуальная компетентность как способность к продуктивным действиям в какой-либо предметной области с необходимостью требует контроля за инициированием, выбором способа деятельности, самим протеканием деятельности и получением результата, а также сличением запланированного и полученного результата деятельности. На осознанном, произвольном уровне этот контроль был выявлен в нашем исследовании наряду с более неявным, скрытым и непроизвольным интеллектуальным контролем.

Таким образом, опираясь на результаты проведенного исследования, можно сделать вывод, что существует корреляционная связь между высоким уровнем сформированности метакогнитивных способностей (интеллектуальный контроль, измеренный с помощью «Методики диагностики степени развития рефлексивности» и методики «Сравнение похожих рисунков») и показателями сформированности интеллектуальной компетентности (измеряемой в терминах способности к интерпретации – эссе на тему одной из моральных дилемм А.И. Подольского и О.А. Карабановой) у учащихся 9-х классов общеобразовательной школы. Тем самым удалось осуществить исследовательскую цель, а именно раскрыть специфику метакогнитивных аспектов интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте, выявив корреляционную связь как с произвольными, так и с непроизвольными метакогнитивными способностями. Кроме того, есть основания говорить об интеллектуальной компетентности как об интегративной метаструктуре, компонентами которой выступают частные способности, среди которых можно выделить метакогнитивные способности.

В качестве непосредственного практического применения полученных в данном эмпирическом исследовании результатов можно сказать, что они могут быть использованы при разработке таких методов оценки интеллектуальной компетентности, которые характеризовали бы индивидуальные особенности интеллектуальных ресурсов индивидуумов. Также полученные результаты раскрывают особенности, в том числе и стилевые особенности интеллектуальных стратегий принятия эффективных решений в ситуации неопределенности, и могут дополнять данные, полученные с помощью традиционных психометрических методик.

Тем не менее некоторые вопросы в рамках данной работы не были поставлены и, соответственно, на них не был получен ответ. Речь идет, например, о позиции метакогнитивных способностей в самой структуре интеллектуальной компетентности (корреляции не дают такой картины). Кроме того, расширение статистического аппарата позволило бы выявить большее количество связей ввиду того, что они могут быть нелинейными. Также следует отметить, что в данной работе не были упомянуты другие

потенциальные компоненты интеллектуальной компетентности, такие как, например, мотивация, которая может выполнять иницирующие и регуляторные функции по отношению к интеллектуальной деятельности.

Литература

1. Веккер Л.М. Психологические процессы. Л. : Издательство Ленинградского университета, 1976.
2. Сиповская Я.И. Дескрипторы интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте // Психология и педагогика: теоретические и практические аспекты современных наук : материалы XXVII Международной научно-практической конференции. М., 2014. С. 34–36.
3. Сиповская Я.И. Структура интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте // Психология – наука будущего : материалы V Международной конференции молодых ученых / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко, Н.Е. Харламенкова, К.Б. Зуева. М., 2013. С. 272.
4. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб. : Питер, 2002.
5. Ким О.Г. Учебная деятельность в малых группах как фактор оптимизации уроков музыки в начальной школе : дис. ... канд. пед. наук. М., 2013.
6. Берестнева О.Г. Моделирование развития интеллектуальной компетентности студентов // Известия Томского политехнического университета. 2005. Т. 308, № 2.
7. Козлова Н.В., Сивицкая Л.А., Качалов Н.А. Инновационные образовательные технологии как условие развития профессиональных компетенций преподавателей высшей школы // Известия Томского политехнического университета. 2006. Т. 309, № 4. С. 240–243.
8. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57.
9. Холодная М.А., Берестнева О.Г., Кострикина И.С. Когнитивные и метакогнитивные предпосылки интеллектуальной компетентности в области научно-технической деятельности // Психологический журнал. 2005. Т. 26, № 1. С. 51–59.
10. Султанова Л.Б. Проблема неявного знания в науке. Уфа : Изд-во УГНТУ, 2004.
11. Raven J. The Ravens Progressive Matrices: change and stability over culture and time // Cognitive Psychology. 2000. Vol. 41, № 1. P. 1–48.
12. Киселева Т.С. Исследование инициативы личности в интеллектуальной деятельности // Психология индивидуальности : материалы Всероссийской конференции, 2–3 ноября 2006 г., Москва. М., 2006. С. 220–223.
13. Chamorro-Premuzic T., Furnham A. Intellectual competence // The Psychologist. 2005. Vol. 18, № 6. P. 352–254.
14. Chamorro-Premuzic T., Arteche A. Intellectual competence and academic performance: Preliminary validation of a model // Intelligence. 2008. Vol. 36. P. 564–573.
15. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. М. : Просвещение, 2010. С. 57–61.
16. Kagan J. Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo // J. of Abnorm. Psychology. 1966. Vol. 71. P. 17–24.
17. Ядровская Е.Р. Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5–11 классы) : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2012.
18. Савин Е.Ю. Понятийный и метакогнитивный опыт как основа интеллектуальной компетентности : дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.

Поступила в редакцию 26.06.2015 г.; повторно 11.08.2015 г.; принята 05.10.2015 г.

СИПОВСКАЯ Яна Ивановна, аспирант кафедры общей психологии; лаборатория психологии способностей и ментальных ресурсов имени В.Н. Дружинина, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Государственный академический университет гуманитарных наук» (ГАУГН) (Москва, Российская Федерация).

E-mail: syai@mail.ru

METACOGNITIVE STRUCTURE OF INTELLECTUAL COMPETENCE IN LATE ADOLESCENCE

Siberian journal of psychology, 2015, 58, 76-87. DOI: 10.17223/17267080/58/5

Sipovskaya Yana I., State Academic University for Humanity (Moscow, Russian Federation).

E-mail: syai@mail.ru

Keywords: intellectual competence; metacognitive abilities; control; activities; adolescence.

Qualitative changes mark adolescence in many aspects, in particular in the area of intellectual development. The highest possibilities given by maturation of conceptual and metacognitive abilities and some personal characteristics, which in turn are necessary for productive activity in a particular subject area (intellectual competence) characterize this period. Thus, particular qualities of older adolescents are the basis for the study of intellectual competence in its components (metacognitive abilities).

90 students at the age of 15 (54 girls and 36 boys) of the 9th grade of Moscow schools participated in this study.

We used such methods as "Diagnosing the degree of reflexivity technique"; "Matching Familiar Figures Test", and "Interpretation".

According to the results of the correlation analysis, such manifestations of metacognitive control as voluntary intelligent control and involuntary intellectual control can describe the structure of intellectual competence. The results indicate the heterogeneity of metacognitive abilities formation or uneven participation of voluntary and involuntary control of mental activity. There is another explanation: more specialized techniques are necessary to identify involuntary control of intellectual activities.

Intellectual competence construct requires some acts. They are information monitoring, activity choice, the flow of activity and its results tracking, as well as comparing planned and obtained results. This control is identified in our study on a voluntary level, and on more implicit level involuntary control was not detected.

Thus, this study opens up the possibility of studying the intellectual competence manifestations in late adolescence. It will contribute to the development of new diagnostic methods of intellectual competence and its components, in particular to the role of intellectual control research.

References

1. Vekker, L.M. (1976) *Psikhologicheskie protsessy* [Psychological processes]. Leningrad: Leningrad State University.
2. Sipovskaya, Ya.I. (2014) [Descriptors of intellectual competence in adolescence]. *Psikhologiya i pedagogika: teoreticheskie i prakticheskie aspekty sovremennykh nauk* [Psychology and pedagogy: Theoretical and practical aspects of modern science]. Proc. of the 27th International Research Conference. Moscow. pp. 34-36. (In Russian).
3. Sipovskaya, Ya.I. (2013) The structure of the intellectual competence in older adolescents. *Psikhologiya – nauka budushchego* [Psychology – the science of the future]. Proc. of the 5th International Conference of Young Researchers. Moscow: Institute of Psychology RAS. pp. 272.
4. Kholodnaya, M.A. (2002) *Psikhologiya intellekta: paradoksy issledovaniya* [Psychology of intelligence: the paradoxes of the study]. St. Petersburg: Piter.

5. Kim, O.G. (2013) *Uchebnaya deyatel'nost' v mal'kikh gruppakh kak faktor optimizatsii urokov muzyki v nachal'noy shkole* [Educational activity in small groups as a factor in optimizing music lessons in the elementary school]. Pedagogy Cand. Diss. Moscow.
6. Berestneva, O.G. (2005) Modelirovanie razvitiya intellektual'noy kompetentnosti studentov [Modeling the development of intellectual competence in students]. *Izvestiya Tomskogo politekhnicheskogo universiteta – Bulletin of Tomsk Polytechnic University*. 308(2).
7. Kozlova, N.V., Sivitskaya, L.A. & Kachalov, N.A. (2006) Innovatsionnye obrazovatel'nye tekhnologii kak uslovie razvitiya professional'nykh kompetentsiy prepodavateley vysshey shkoly [Innovative educational technology as a condition for the development of professional competencies in higher education]. *Izvestiya Tomskogo politekhnicheskogo universiteta – Bulletin of Tomsk Polytechnic University*. 309(4). pp. 240-243.
8. Karpov, A.V. (2003) Refleksivnost' kak psikhicheskoe svoystvo i metodika ee diagnostiki [Reflexivity as a mental properties and methods of its diagnostics]. *Psikhologicheskiy zhurnal*. 24(5). pp. 45-57.
9. Kholodnaya, M.A., Berestneva, O.G. & Kostrikina, I.S. (2005) Kognitivnye i metakognitivnye predposylki intellektual'noy kompetentnosti v oblasti nauchno-tekhnicheskoy deyatel'nosti [Cognitive and metacognitive background of intellectual competence in science and technology activities]. *Psikhologicheskiy zhurnal*. 26(1). pp. 51-59.
10. Sultanova, L.B. (2004) *Problema neyavnogo znaniya v nauke* [The problem of tacit knowledge in science]. Ufa: UGNTU.
11. Raven, J. (2000) The Raven's Progressive Matrices: Change and stability over culture and time. *Cognitive Psychol.* 41(1). pp. 1-48. DOI: 10.1006/cogp.1999.0735
12. Kiseleva, T.S. (2006) [Initiatives in the intellectual activity of the person]. *Psikhologiya individual'nosti* [Psychology of Personality]. Proc. of the All-Russian Conference. Moscow. 2nd to 3rd November 2006. Moscow. pp. 220-223. (In Russian).
13. Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2005) Intellectual competence. *The Psychologist*. 18(6). pp. 352-254.
14. Chamorro-Premuzic, T. & Arteche, A. (2008) Intellectual competence and academic performance: Preliminary validation of a model. *Intelligence*. 36. pp. 564-573. DOI: 10.1016/j.intell.2008.01.001
15. Asmolov, A.G. (2010) *Formirovanie universal'nykh uchebnykh deystviy v osnovnoy shkole: ot deystviya k mysli* [Formation of universal educational actions in primary school: from action to thought]. Moscow: Prosveshchenie. pp. 57-61.
16. Kagan, J. (1966) Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology*. 71. pp. 17-24. DOI: 10.1037/h0022886
17. Yadrovskaya, E.R. (2012) *Razvitie interpretatsionnoy deyatel'nosti chitatelya-shkol'nika v protsesse literaturnogo obrazovaniya (5–11 klassy)* [The development of interpretive activities in the school reader in the course of literary education (Grades 5-11)]. Pedagogy Doc. Diss. St. Petersburg.
18. Savin, E.Yu. (2002) *Ponyatiynyy i metakognitivnyy opyt kak osnova intellektual'noy kompetentnosti* [The conceptual and metacognitive experience as the basis of intellectual competence]. Psychology Cand. Diss. Moscow.

Received 26.06.2015;

Revised 11.08.2015;

Accepted 05.10.2015

А.А. Шекетера

Томский государственный университет (Томск, Россия)

Психологическая безопасность как условие личностного развития выпускников школ

Исследование выполнено по заданию № 2014/233 на выполнение государственных работ в рамках базовой части государственного задания Минобрнауки России, проект «Психотехническое обеспечение процесса развития когнитивного и коммуникативного потенциала».

Анализируются психологические концепции о феномене психологической безопасности в молодежной среде, согласно которым психологическая безопасность является условием личностного развития юношей и девушек. Обсуждаются результаты эмпирического изучения взаимосвязи психологической безопасности выпускников школ с уровнем их личностного развития, который количественно оценивается такими показателями, как удовлетворенность жизнью и склонность к самоорганизации деятельности. Установлено, что выпускники школ характеризуются средним уровнем выраженности склонности к самоорганизации деятельности, удовлетворенности жизнью и психологической безопасности, оцениваемой с помощью Шкалы базисных убеждений. У выпускников выявлен факт одновременного сочетания высокого уровня убеждения в возможности контролировать жизненные события с высоким уровнем убеждения в случайности всего происходящего, что мы расцениваем в качестве негативного психологического феномена. Определено, что такие детерминанты будущей жизни, как целеполагание и удовлетворенность жизнью, зависят от степени переживания психологической безопасности. Выявленные факты и закономерности могут быть использованы при построении программ психологического сопровождения учащихся школ в условиях подготовки к выпускным экзаменам и при обеспечении психологической безопасности образовательной среды.

Ключевые слова: выпускники школ; психологическая безопасность; базисные убеждения; самоорганизация деятельности, целеустремленность; удовлетворенность жизнью.

Введение

Сегодня важными условиями развития личности становятся не только высокий уровень образования, уровень развития способностей и профессионально важных качеств, ценностные и смысловые ориентиры, но и понимание факторов безопасности среды жизнедеятельности и организация собственного поведения с учетом этих факторов в конкретных жизненных ситуациях. По сути, в современных условиях всё более актуальным становится формирование культуры безопасного поведения. При этом

согласно анализу современной литературы (И.А. Баева, Л.А. Гаязова, Н.Г. Рассоха), основные практики формирования социально безопасного поведения следует реализовывать среди молодежи, т.е., с одной стороны, среди тех, у кого личная безопасность ещё не является ценностью просто в силу ограниченности жизненного опыта, а с другой стороны, среди тех, кто в наибольшей степени подвержен различным необоснованным страхам и переживаниям, чувству опасности и экзистенциальной тревоге. И для той, и для другой категории юношей и девушек приобретение навыков безопасного поведения, с нашей точки зрения, могло бы способствовать успешному прохождению социально значимых этапов жизни (школьное обучение, сдача государственных экзаменов, поступление и обучение в вузе) и личностно-профессиональному развитию. Такое мнение подкрепляется результатами наших исследований, проведенных среди студенческой молодежи, в которых было показано, что высокий уровень психологической безопасности коррелирует с высокими показателями социально-психологической адаптивности, насыщенности жизни смыслами, целеустремленности и способности к самоорганизации деятельности [1].

Теоретические основания

Многие российские исследователи (Т.С. Кабаченко, С.Ю. Решетина, Т.Я. Смолян, А.Н. Сухов) подчеркивают, что безопасность – необходимое условие развития любой сложной системы, в том числе и человека [2]. Анализ научной литературы позволяет рассматривать феномен безопасности с двух ракурсов. С одной стороны, мы можем исследовать различные аспекты психологической безопасности в зависимости от социотехнической системы (В.А. Барабанщиков, Ф.Е. Иванов), в которую включается человек и которая является внешним источником опасностей. С другой стороны, безопасность – это некое психическое состояние, которое можно определить через уровень удовлетворения потребности в безопасности и которое характеризуется отсутствием экзистенциального страха и тревоги. В этом случае безопасность оценивается как с точки зрения внешней среды, так и с точки зрения внутренних условий, в число которых входят элементы субъективного опыта, помогающие распознаванию, предвидению, уклонению и преодолению опасностей (С.А. Богомаз, М.А. Котик, В.Д. Шадриков). Таким образом, первый подход предполагает устранение опасностей через перемещение человека, который выступает как объект безопасности, в необходимую для него среду, а второй подход подразумевает, что человек активен и является субъектом собственной безопасности. В нашем исследовании мы рассматриваем психологическую безопасность как основное условие личностного развития и придерживаемся второго подхода при рассмотрении феномена психологической безопасности.

Организация исследования

Целью нашего исследования было выявление взаимосвязей между самооценкой психологической безопасности выпускников школ, находя-

щихся в условиях подготовки к выпускным экзаменам, и параметрами их личностного развития.

Мы предположили, что субъективная оценка школьниками психологической безопасности может положительно коррелировать с такими их личностными свойствами, как удовлетворенность жизнью и склонность к самоорганизации деятельности.

В исследовании, которое было проведено в одной из школ города Томска в преддверии Единого государственного экзамена (ЕГЭ) для 11-х классов, принимали участие 68 школьников (27 юношей и 41 девушка) в возрасте 17–18 лет.

Для оценки субъективного чувства психологической безопасности была использована «Шкала базисных убеждений», разработанная Р. Янов-Бульман в адаптации О.А. Кравцовой, М.А. Падуна и А.В. Котельниковой (Кравцова, Падуна, Котельникова, 2007), позволяющая оценить убеждения человека о мире, о себе и возможности контролировать жизненные события в этом мире. Согласно концепции Р. Янов-Бульман одним из базисных ощущений любого человека является здоровое чувство безопасности (Janoff-Bulman, 1989, 1992), оно основано на трех группах убеждений, являющихся ядром нашего субъективного мира:

- Вера в то, что в мире больше добра, чем зла. В эту категорию входит отношение к окружающему миру вообще и отношение к людям.
- Убеждение, что мир полон смысла. Обычно люди склонны верить, что события происходят не случайно, а контролируются и подчиняются законам справедливости.
- Убеждение в ценности собственного «Я». Здесь основное значение имеют три аспекта: «Я хороший человек» (самоценность), «Я правильно себя веду» (самоконтроль) и оценка собственной удачливости [3].

При проведении исследования и интерпретации данных мы учитывали, что базисные убеждения как когнитивный конструкт складываются в детстве, но на их формирование оказывают влияние культура и общество, в котором развивается человек [3].

Оценка личностных свойств проводилась с помощью методики «Опросник самоорганизации деятельности» (автор Е.Ю. Мандрикова [4]), предназначенного для диагностики сформированности навыков тактического планирования и стратегического целеполагания. В результате обработки данных мы получаем представления о значениях по шести шкалам: «Планомерность», «Целеустремленность», «Настойчивость», «Фиксация», «Самоорганизация», «Ориентация на настоящее» и «Суммарный показатель самоорганизации деятельности».

В исследовании также использовалась шкала «Удовлетворенность жизнью», разработанная американским психологом Э. Динером и адаптированная отечественными психологами Д.А. Леонтьевым и Е.Н. Осиным [5]. Эта шкала позволяет измерить когнитивную оценку соответствия жизненных обстоятельств ожиданиям индивида и отражает общую меру внутренней гармонии и психологической удовлетворенности. Шкала позволяет

представить оценку человеком себя и собственной жизни, а также перспективу самоактуализации и личностного роста.

Результаты психодиагностики учащихся были организованы в базу данных и обработаны статистически в программе Statistica 6.0 с использованием описательной статистики, корреляционного и регрессионного анализа.

Обсуждение результатов

При вычислении средних значений показателей «Шкалы базисных убеждений» в выборке школьников и их сравнении с нормативными значениями [6] было установлено, что все показатели базисных убеждений и индекс безопасности находятся в пределах нормативных значений. Тем не менее отмечается тенденция к более низким значениям шкал «Убеждение в благосклонности мира», «Убеждение в ценности собственного Я» и «Убеждение в везучести». Тенденция к высокому среднему значению наблюдалась для шкалы «Убеждение в случайности всего». Как итог, индекс психологической безопасности, вычисляемый как среднеарифметическое всех шкал методики, у выпускников школ оказался сопоставим с нижней границей нормативного значения (табл. 1).

Это означает, что среди выпускников имеется негативная тенденция считать, что мир по отношению к ним неблагоприятен (враждебен), что лично они не имеют особой ценности и что им не везет в жизни. Другими словами, у выпускников имеется тенденция к формированию негативной картины мира и негативной картины Я. Такая тенденция опасна тем, что, ощущая враждебность окружающего мира по отношению к ним и будучи убеждены в том, что они ничего собой не представляют, выпускники не склонны чувствовать себя в безопасности (а именно это чувство является условием личностного развития).

Т а б л и ц а 1

**Средние значения (в баллах) показателей «Шкалы базисных убеждений»,
вычисленные для выборки выпускников школы (n = 68)**

Показатели и категории	Среднее значение	Стандартное отклонение
Убеждение в благосклонности мира	3,9	1,1
Убеждение в доброте людей	3,6	0,7
Убеждение в справедливости мира	3,8	1,0
Убеждение в контролируемости мира	4,0	1,0
Убеждение в случайности всего происходящего	4,0	0,7
Убеждение в ценности собственного Я	3,7	1,0
Убеждение в способности к самоконтролю	4,4	0,9
Убеждение в везучести	3,5	1,0
Категория «благосклонность мира»	3,7	0,8
Категория «осмысленность мира»	2,0	0,7
Категория «ценность Я»	3,9	0,7
Индекс психологической безопасности	2,8	0,6

Другой негативный феномен проявляется в том, что, как можно увидеть из табл. 1, наиболее выраженными базисными убеждениями у данной группы школьников стали «убеждение в способности к самоконтролю» ($4,4 \pm 0,9$ балла), «убеждение в контролируемости мира» ($4,0 \pm 0,9$ балла) и «убеждение в случайности всего происходящего» ($4,0 \pm 0,7$ балла). Следует обратить внимание на то, что наиболее выраженные базисные убеждения у выпускников, с одной стороны, связаны с их позитивными убеждениями в том, что мир контролируем и они способны эффективно контролировать жизненные события (управлять жизненными событиями). С другой стороны, выпускники с высокой степенью убежденности одновременно склонны считать, что всё в мире происходит случайно и от них лично мало что зависит. Следует уточнить, что убеждение субъекта в случайности происходящего сопровождается фатализмом, состоянием пассивного бездействия, отсутствием смысла прикладывать усилия для достижения поставленных целей, поскольку в жизни все равно мало что можно изменить – всё происходит случайно.

Одновременно наблюдаемое у выпускников сочетание высокого уровня убеждения в возможности контролировать жизненные события с высоким уровнем убеждения в случайности всего происходящего следует рассматривать, с нашей точки зрения, как негативный психологический феномен, который может формировать специфический вариант возрастного развития. В других наших исследованиях, проводимых в студенческих выборках, высокий уровень убежденности в самоконтроле обычно сопровождался низким уровнем убежденности в случайности всего происходящего [1].

Негативная картина относительно системы базисных убеждений выпускников усугубляется тем, что показатель убеждения «степень удачи и везения» оказался у них наименее выраженным ($3,5 \pm 1,0$ балла). Это свидетельствует о значительной доле пессимизма у выпускников по отношению к имеющимся у них возможностям. Исследователи же, напротив, считают, что более оптимистичное отношение к миру, окружающим людям и к себе самому способствует психической стабильности и успешности в повседневной жизни [4].

Очевидно, что обнаруженные различия между студенческой и школьной выборками, а также наблюдаемая у выпускников тенденция к низкому уровню убежденности в благожелательности окружающего мира, убежденности в низкой ценности Я, отсутствие оптимизма и сниженный уровень чувства безопасности должны иметь какую-то причину. По-видимому, эта причина связана с негативным воздействием на выпускников процесса подготовки к Единому государственному экзамену [7]. Вероятно, оказываемое на них в процессе подготовки психоэмоциональное давление со стороны учителей и родителей может приводить к деформации системы базисных убеждений, когда у них формируется иллюзорное убеждение в возможности управлять жизненными событиями, сочетающееся с убеждением в случайности происходящего.

На основе анализа полученных результатов можно высказать предположение, что у выпускников мы можем наблюдать три варианта убеждений

и, как следствие, поведения: убеждение в возможности влиять на себя и свою жизнь и, вероятно, активное построение своей жизненной траектории; убеждение в том, что все происходит случайно и, вероятно, пассивное построение своей жизненной траектории, или бездействие; соединение этих убеждений в одном человеке и, таким образом, наличие вероятности «искажения» процесса личностного развития и построения жизненной траектории. Кроме того, поскольку для выпускников процесс подготовки и сдачи выпускных экзаменов является актуальной деятельностью, то выявление у них преобладающих убеждений может указать нам на особенности организации процесса самостоятельной подготовки к экзаменам.

При вычислении средних значений показателей «Опросника самоорганизации деятельности» мы установили, что школьникам свойственно высокое значение шкалы «Наличие целей» ($35,5 \pm 7,1$ балла). Это является очень важным для выпускников школы, перед которыми стоит серьезный выбор сценария будущей жизни. Однако обращает на себя внимание то, что средние значения шкал «Планирование», «Настойчивость» и «Суммарный показатель самоорганизации» оказываются сниженными в сравнении с нормативными значениями. Следовательно, когда школьники ставят перед собой значимые цели, то не всегда склонны направлять свои усилия на их достижение, качество их «Планирования» не действенно и малореалистично. Также полученные данные, судя по величине показателя «настойчивость», характеризуют участников исследования как тех, кто не всегда доводит начатое дело до конца, отвлекаясь на посторонние дела. Таким людям сложно преодолевать препятствия, и при столкновении с трудностями, они часто теряются, а могут и вообще отказаться от цели. С другой стороны, это может позволять им достаточно быстро перестраиваться на новую деятельность, не «застывая» на привычном и стереотипном [8]. Если делать акцент на подготовке школьников к выпускным экзаменам, то слабо развитые навыки планирования деятельности, отсутствие умения не отступать от поставленных целей и низкие способности к самоорганизации деятельности могут усложнить учащимся подготовку к выпускным экзаменам и снизить их экзаменационную результативность. В связи с этим можно говорить о значимости полученных результатов для организации для школьников тренинговых занятий, направленных на развитие их склонности к самоорганизации деятельности. Эти занятия могли бы способствовать актуализации представлений о правильном планировании собственной деятельности при подготовке к экзаменам, постановке эффективных и адекватных целей, направленных на самореализацию в будущем.

Еще одной методикой, выполненной школьниками, была шкала «Удовлетворенность жизнью». В ходе статистической обработки было установлено, что у школьников значения показателя «удовлетворенность жизнью» ($22,4 \pm 5,8$ балла) находятся в пределах нормативных значений [6]. Это говорит о том, что выпускников, по-видимому, устраивают собственная жизнь и происходящие вокруг них события или, возможно, они воспринимают их как временные, проходящие.

Далее нами был проведен корреляционный анализ с помощью критерия Пирсона (r) в программе Statistica 6.0. При проведении корреляционного анализа обнаружена положительная взаимосвязь между шкалой «Благосклонность мира» и шкалами «Планирование» ($r = 0,358$; $p = 0,003$) и «Целеустремленность» ($r = 0,550$; $p = 0,00$) «Опросника самоорганизации деятельности». Это говорит о том, что чем сильнее выражено убеждение выпускников в том, что мир к ним благосклонен, тем в большей степени они склонны планировать свою деятельность и тем более выражена их целеустремленность. Другими словами, школьник, уверенный, что при его начинаниях окружающий мир будет к нему благосклонен, будет смелее ставить цели и направлять свои усилия на их достижение. Следует ожидать, что у такого выпускника со временем будет более сформирована потребность в осознанном планировании деятельности, планы в дальнейшем будут становиться более детализированными, действенными и устойчивыми, цели деятельности будут формулироваться самостоятельно. Однако напомним, что в выборке выпускников средние значения шкалы «Благосклонность мира» методики «Шкала базисных убеждений» и показатель «Планирование» методики «Опросник самоорганизации деятельности» имеют тенденцию к более низким значениям. Следовательно, наличие развитой способности к планированию собственной деятельности и способности достигать поставленные цели будет наблюдаться лишь у небольшого количества выпускников.

В ходе корреляционного анализа также был обнаружен ряд значимых корреляций между показателем «Удовлетворенность жизнью» и такими показателями базисных убеждений, как «Убеждение в благосклонности мира», «Убеждение в справедливости мира», «Убеждение в контролируемости мира», «Убеждение в ценности собственного Я», «Убеждение в способности к самоконтролю», «Убеждение в везучести» (табл. 2). Выявленные закономерности свидетельствуют о том, что сложившаяся с детства позитивная система базисных убеждений может быть важным фактором в достижении школьниками высокого уровня удовлетворенности жизнью.

Т а б л и ц а 2

**Взаимосвязь удовлетворенности жизнью и базисных убеждений
в выборке школьников ($n = 68$)**

Показатели	Удовлетворенность жизнью	
	Коэффициент корреляции	Значимость
Убеждение в благосклонности мира	0,398	$p = 0,001$
Убеждение в справедливости мира	0,276	$p = 0,022$
Убеждение в контролируемости мира	0,283	$p = 0,019$
Убеждение в ценности собственного Я»	0,362	$p = 0,002$
Убеждение в способности к самоконтролю	0,335	$p = 0,005$
Убеждение в везучести	0,403	$p = 0,001$
Категория «благосклонность мира»	0,321	$p = 0,007$
Категория «ценность Я»	0,455	$p = 0,000$
Индекс психологической безопасности	0,469	$p = 0,000$

Ключевым фактором, определяющим организацию будущего поведения и будущей деятельности, является наличие у человека значимых целей. Именно они обеспечивают его перспективное продвижение в будущее, развитие личности в целом. Если же жизнь человека оказывается бесцельной, бессмысленной, а деятельность становится формальной и выполняющейся только «для галочки», то его жизненная эффективность может существенно снижаться и личностно-профессиональное развитие может не происходить. Учитывая данный факт, а также то, что для выпускников процесс целеполагания, по нашему мнению, следует рассматривать в качестве ключевого психологического феномена на данном этапе социализации, мы направили свой исследовательский интерес на выяснение вопроса о взаимосвязи склонности выпускников к постановке целей с их базисными убеждениями. Для этого был проведен регрессионный анализ с использованием метода пошаговой регрессии, где зависимой переменной являлся показатель «Наличие целей» методики «Опросник самоорганизации деятельности», а независимыми переменными – показатели базисных убеждений и индекс психологической безопасности. В ходе анализа обнаружен (табл. 3) значимый вклад индекса психологической безопасности в величину показателя «Наличие целей» (модель оказалась значима с $F(2,65) = 20,122$; $p < 0,00000$).

Т а б л и ц а 3

**Итоги регрессии в выборке школьных выпускников
для зависимой переменной «Наличие целей»**

Показатели	БЕТА	Стандартная ошибка БЕТА	B	Стандартная ошибка B	t (65)	Уровень значимости
Свободный член			15,1	3,434	4,399	0,000041
Индекс психологической безопасности	0,688	0,1238	8,273	1,481	5,586	0,00000
Убеждение в везучести	-0,127	0,123	-0,902	0,875	-1,030	0,306409

Согласно полученным данным переживание выпускниками психологической безопасности вносит существенный вклад в их склонность к постановке целей. Следовательно, чем в большей безопасности чувствуют себя выпускники, тем лучше они осознают то, к чему имеет смысл стремиться в будущем, и смелее формулируют цели.

Важным детерминантом поведения, направленного в будущее, является также удовлетворенность жизнью. Для более детального анализа развития параметров удовлетворенности жизнью и базисных убеждений далее был проведен регрессионный анализ с использованием метода пошаговой регрессии, где зависимой переменной являлась шкала «Удовлетворенность жизнью», а независимыми переменными – показатели базисных убежде-

ний и индекс безопасности. В ходе анализа обнаружен (табл. 4) значимый вклад индекса психологической безопасности и показателя «Убежденность в доброте людей» в величину показателя «Удовлетворенность жизнью» (модель оказалась значима с $F(3,64) = 8,988$; $p < 0,00005$).

Т а б л и ц а 4

Итоги регрессии для зависимой переменной «Удовлетворенность жизнью»

Показатели	БЕТА	Ст.Ош. – БЕТА	В	Ст.Ош. – В	t (64)	p
Св. член	–	–	13,92584	3,563393	3,90803	0,000227
Индекс психологической безопасности	0,906	0,204	8,928	2,016	4,430	0,000038
Убеждение в доброте людей	–0,294	0,130	–2,354	1,040	–2,263	0,027046
Убеждение в контролируемости мира	–0,356	0,180	–2,132	1,076	–1,981	0,051861

Как можно заметить, переживание выпускниками психологической безопасности вносит существенный вклад в их удовлетворенность жизнью. Результаты регрессионного анализа, показывающие зависимость целеполагания и удовлетворенности жизнью от чувства психологической безопасности, усиливают наше убеждение относительно того, что, создавая в школе средовые условия, которые обеспечивают школьникам чувство психологической безопасности, можно добиться более эффективного их личностного развития.

Вместе с тем результаты регрессионного анализа продемонстрировали парадоксальную, с нашей точки зрения, закономерность: убеждение выпускников в доброте людей вносит отрицательный вклад в их оценку удовлетворенности жизнью. Готовых объяснений данному факту нет, выявленная закономерность требует глубокого осмысления. Следует отметить, что в студенческой выборке ($n = 1\,031$) при проведении регрессионного анализа подобный факт отрицательного вклада «Убеждения в доброте людей» в удовлетворенность жизнью не проявляется. В этой связи мы предполагаем, что результаты, полученные в выборке школьных выпускников, могут быть связаны с процессом их подготовки к Единому государственному экзамену [1]. По-видимому, те выпускники, которые убеждены в позитивной природе других людей, в частности учителей, доверяя им и ожидая доброго и снисходительного отношения к результатам их учебной деятельности, в условиях «жесткого» натаскивания к ЕГЭ испытывают дискомфорт и неудовлетворенность жизнью.

Исходя из полученных результатов, можно сделать определенные выводы об особенностях развития базисных убеждений и личностных особенностей у школьных выпускников. Полученные результаты, а также наблюдение и беседы со школьниками свидетельствуют о том, что навыки самоорганизации деятельности у участников данного исследования еще не

до конца сформированы. Когда выпускники ставят перед собой цели, они не всегда могут достичь их, планирование не действенно, малореалистично, будущее для них достаточно туманно, им не свойственно прилагать волевые усилия для завершения начатых дел. Уровень удовлетворенности жизнью на момент тестирования у школьников средний, что является довольно очевидным, ведь они находятся в состоянии подготовки к экзаменам, в постоянном волнении, все их внимание занято только подготовкой к Единому государственному экзамену.

Нами было установлено, что хотя у школьных выпускников уровень выраженности базисных убеждений и психологической безопасности находится в пределах нормативных значений, часть показателей приближается к нижней границе нормы.

Выявлено, что у данной группы школьников субъективное чувство психологической безопасности положительно взаимосвязано с некоторыми личностными свойствами. Это означает, что формирование таких важных качеств, как самоорганизация деятельности, таких детерминант будущей жизни, как целеполагание и удовлетворенность жизнью, зависит от базисных убеждений учащихся, которые складываются в детстве и претерпевают лишь незначительные изменения при личностном развитии и столкновении с реальной действительностью и являются условием личностного развития выпускников школ. Таким образом, поставленная цель исследования достигнута, а предложенная гипотеза частично подтвердилась и была уточнена.

Выявленные факты и закономерности можно учитывать при разработке психологических рекомендаций и тренингов, а также активных форм обучения школьников. Их можно использовать при построении программы психологического сопровождения учащихся школ в условиях подготовки к выпускным экзаменам и при обеспечении психологической безопасности образовательной среды. Учитывая полученные данные, в процессе реализации программы психологического сопровождения необходимо создать среду для удовлетворения потребности школьников в психологической безопасности, рассматриваемой в качестве важного условия личностного развития. Особое внимание, как показывают полученные нами результаты, следует уделить формированию у школьников позитивной «картины мира» и позитивной «картины Я», а также адекватного представления о других людях, устранить дисбаланс в их базисных убеждениях.

Литература

1. Богомаз С.А., Козлова Н.В. Модель личностного развития подростков и юношей с учетом переживаемого ими чувства собственной безопасности в условиях трансформации российского общества // Сибирский психологический журнал. 2010. № 36. С. 14–19.
2. Лызь Н.А. Развитие безопасной личности в образовательном процессе вуза. Таганрог : Изд-во ТРТУ, 2005. 305 с.

3. *Психодиагностика толерантности личности* / под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. М. : Смысл, 2008. 172 с.
4. *Мандрикова Е.Ю.* Опросник самоорганизации деятельности. М. : Смысл, 2007. 15 с.
5. *Diener E., Emmons R., Larsen R., Griffin S.* The Satisfaction with life Scale // *Journal of Personality Assessment*. 1985. Vol. 49. P. 71–75.
6. *Богомаз С.А.* Инновационный потенциал личности и его оценка // *Социальный мир человека : материалы V Всероссийской науч.-практ. конф. с междунар. участием «Человек и мир: психология конфликта, неопределенности и риска инноваций»*, 17–19 апреля 2014 г., Ижевск / под ред. Н.И. Леонова. Ижевск, 2014. Вып. 5. С. 275–279.
7. *Абакумова Н.Н., Богомаз С.А.* Мониторинг образовательных результатов в вузе: проблема содержания психолого-педагогической диагностики // *Психология обучения*. 2015. № 3. С. 62–68.
8. *Богомаз С.А.* Целеустремленность и связность целей в структуре индивидуальности // *Сибирский психологический журнал*. 2008. № 30. С. 56–63.

Поступила в редакцию 18.08.2015 г.; повторно 03.11.2015 г.; принята 05.11.2015 г.

ШЕКЕТЕРА Анастасия Александровна, аспирант Томского государственного университета (Томск, Россия).
E-mail: anastasia_3110@mail.ru

FEATURES OF PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL SAFETY

Siberian journal of psychology, 2015, 58, 88-99. DOI: 10.17223/17267080/58/6

Sheketera Anastasia A., Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation).

E-mail: anastasia_3110@mail.ru

Keywords: school graduates; psychological safety; basic beliefs; personal potential; self-organization; determination; life satisfaction.

The purpose of the research was to identify features of the interaction between psychological safety of high school graduates and their personal characteristics reflecting the level of personal development. To evaluate the subjective feelings of psychological safety following tools were used: "The scale of basic beliefs" by R. Janoff-Bulman, estimation of personal properties was carried out using "Questionnaire of the self-organization of the activity" by E.Y. Mandrikova, also the scale of «Life satisfaction» by E. Diener adapted by D.A. Leontiev and E.N. Osin was used, reflecting a common measure of inner peace and mental satisfaction.

Based on the results, we came to conclusions about the degree of manifestation of the basic beliefs and personal characteristics of the graduates of schools. The results suggest that the skills of the self-organizing of the graduates' activity are not yet fully formed; the level of life satisfaction among students is medium due to the fact that all their attention is paid only to the preparation for final exams and they are in a constant worry. It was found that the students have a medium level of expression of the basic beliefs and psychological safety, they tend to simultaneous combination of a positive belief in justice and an opportunity to control their own lives and of negative belief that everything in the world happens randomly. Under such conditions, evidently, the conviction in randomness of all events enhances that should be seen as a negative psychological effect which can lead to distortion of personal development. It was determined that the formation of such qualities as self-organization in activity, such determinants of the future life as goal setting and life satisfaction depend on the basic beliefs, which are formed in childhood and undergo only minor changes while the personal development and collision with reality.

These findings and regularities can be used in designing psychological support programs in schools for students preparing for their final exams when psychological safety of the educa-

tional environment is provided. Considering the data obtained when a psychological support program is implemented it is necessary to create conditions which would meet students' needs in psychological safety regarded as an important factor of personal development. Special attention, as can be seen due to the results, should be given to the formation of students' positive "worldview" and positive "selfview", as well as an adequate understanding of other people; the imbalance in students' basic beliefs should be eliminated, which is the key to the development of self-determination and to the achievement of life satisfaction.

References

1. Bogomaz, S.A. & Kozlova, N.V. (2010) A model of personal development of adolescents and young adults taking into account the sense of their own safety being experienced in the case of transformation of the Russian society. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 36. pp. 14-19. (In Russian).
2. Lyz', N.A. (2005) *Razvitie bezopasnoy lichnosti v obrazovatel'nom protsesse vuza* [The development of secure identity in the educational process of the universit]. Taganrog: TRTU.
3. Soldatova, G.U. & Shaygerova, L.A. (2008) *Psikhodiagnostika tolerantnosti lichnosti* [Psychodiagnostics of personal tolerance]. Moscow: Smysl.
4. Mandrikova, E.Yu. (2007) *Oprosnik samoorganizatsii deyatel'nosti* [A Questionnaire of Self-activity]. Moscow: Smysl.
5. Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. & Griffin, S. (1985) The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*. 49. pp. 71-75. DOI: 10.1207/s15327752jpa4901_13
6. Bogomaz, S.A. (2014) Innovatsionnyy potentsial lichnosti i ego otsenka []. Sotsial'nyy mir cheloveka [The innovative potential of the individual and its evaluation]. In: Leonov, N.I. (ed.) *Sotsial'nyy mir cheloveka* [The Social World of Human]. Izhevsk. pp. 275-279.
7. Abakumova, N.N. & Bogomaz, S.A. (2015) Monitoring of education in high school: the problem of contents psycho-pedagogical diagnostics. *Psikhologiya obucheniya – Psychology of Education*. 3. pp. 62-68. (In Russian).
8. Bogomaz, S.A. (2008) Commitment and coherence of objectives in the structure of personality. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 30. pp. 56-63. (In Russian).

Received 18.08.2015;

Revised 03.11.2015;

Accepted 05.11.2015

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

УДК 159.9

DOI: 10.17223/17267080/58/7

Г.В. Залевский

*Балтийский федеральный университет им. И. Канта (Калининград, Россия);
Томский государственный университет (Томск, Россия)*

Целостно-ценностная парадигма и биопсихосоциально-этическая модель природы человека и его здоровья в контексте позитивной антропологической психологии

Поскольку 6-й Сибирский психологический форум посвящен «диалогу парадигм», то автор, пытаясь вступить в этот диалог, предлагает для дискуссии интегративный вариант парадигмы, ключевыми категориями которой являются целостность и ценностность и которая исходит из биопсихосоциально-этической модели природы человека и его здоровья. Психология и психологи всегда мечтали «собрать человека», «разобранного» в конце девятнадцатого века, что продолжалось и в веке двадцатом в рамках односторонних направлений исследований рефлексологии Павлова, бихевиоризма Уотсона, психоанализа Фрейда, индивидуальной психологии Адлера. В. Франкл, да и некоторые отечественные психологи, например Л.С. Выготский, считают, что искусственное натягивание всей психологической реальности на какую-либо категорию заводит психологическую мысль в тупик. М.С. Роговин: «В результате все большей дифференциации психологии теряется из виду ее главный объект – человек». Автор солидарен с теми учеными, которые приходят к мысли о том, что духовная (ценностно-смысловая) составляющая человека не только представляет «человеческое в человеке», но и выступает в качестве решающего фактора «собираания человека» в единое целое.

Ключевые слова: целостно-ценностная парадигма, биопсихосоциально-этическая модель; измерение; редукционизм; единство; духовный; здоровье; позитивная психология; ирдическое (земное, телесное, низшее)

Плюрализм наук, по мнению В. Франкла, с неизбежностью привел к делению человека на слои (ступени, уровни, измерения): телесный, душевный и духовный. Им соответствует определенная наука: телесному – биология, душевному – психология и т.д. В связи с этим В. Франкл задает вопрос: «А где же единство человека?» (“Und wo bleibt die Einheit des Menschen?”) [1. С. 23]. И он определяет человека как *единство вопреки*

многообразию, как *Unitas multiplex*. Человек на биологическом уровне является закрытой системой физиологических рефлексов, на психологическом уровне – закрытой системой психологических реакций, но сущностью человека является как раз его открытость, то, что он открыт миру. Быть человеком означает быть за пределами самого себя [1. С. 26]. Франкл справедливо считает односторонними направления исследований рефлексологии Павлова, бихевиоризма Уотсона, психоанализа Фрейда, индивидуальной психологии Адлера. Он, в частности, цитирует письмо Фрейда Людвигу Бинсвангеру: «Я всегда располагался только в партере, в цокольном этаже здания» [2. С. 115]. Особенно редукционистской считает Франкл позицию Фрейда, когда тот в другом месте пишет: «...для религии я определил место в моем нижнем домике с тех пор, как натолкнулся на категорию “человеческий невроз”». Франкл так и пишет: «Как раз здесь Фрейд ошибается». В смысле димензиональной онтологии более высокое измерение (слой, уровень) говорит в большей мере о том, что мы имеем дело с измерением более емким, которое нижнее измерение включает, вбирает в себя, или, по Гегелю, верхнее измерением включает нижнее в «снятом виде» [1. С. 27].

Иммануил Кант считал, что человек представляет собой единство свободы и природы. С Кантом солидарен и А.А. Богданов: «Человек есть целый мир опыта. Этот мир не охватывается полностью ни анатомическим и физиологическим комплексом – “человеческим телом”, ни психологическим комплексом – “сознанием”, ни социальным – “сотрудничеством”. И если мы просто соединим, механически свяжем все эти точки зрения, у нас еще не получится целостной концепции: собрание частей еще не есть целое. В раздробленном человеке со стихийной силой возникает потребность стать целым, она несет ему тяжелые муки неудовлетворенности, но и толкает его на путь борьбы за ее удовлетворение. На этом пути совершается собирание человека» [3. С. 106]. А.А. Богданов считал, что «новейшее время истории является эпохой собирания человека» [Там же. С. 112]. Можно сказать, что «собрание человека» происходило все годы развития психологии как науки, собирание трудное, противоречивое, через редукционизм в его разновидностях, в том числе и системологический (когда человек редуцируется до системы), через, как писал Л.С. Выготский, *искусственное натягивание* всей психологической реальности на какую-либо категорию, что, несомненно, заводит психологическую мысль в тупик [4, 5]. В результате все большей дифференциации психологии «...теряется из виду ее главный объект – сам человек, продукт и в то же время творец определенной исторической эпохи, человек с его радостями и страданиями, стремлениями, успехами и ошибками, живой человек – единственный настоящий объект психологии» [6. С. 5]. Вслед за А.А. Богдановым мы можем сказать, что сегодня в психологию «...человек еще не пришел в полной мере, но он близко, и его силуэт ясно вырисовывается на горизонте психологической науки» [3. С. 112]. Да, конечно, но только если «горизонты психологической науки» не будут закрыты конъюнктурными сообра-

жениями исследователей, наметившейся опять тенденцией дегуманизации психологии, углублением пропасти между культурой и цивилизацией, если не будут средства познания, к коим относятся и известные принципы (детерминизма, системности и др.), заступать на место цели познания – человека, если теоретико-методологическая позиция познания человека – это человек как «единство природы и свободы», а психология «переориентируется на ее две упущенные миссии – делать нормальных людей более сильными и продуктивными, а также актуализировать высокий человеческий потенциал» [7. С. 6].

В основание наших исследований был положен **целостно-ценностный подход в контексте позитивной антропологической психологии** [8–13]. В рамках такого подхода человек (антропос – устремленный ввысь) и его здоровье понимаются как целостные образования – биопсихосоциоэтическое / духовным единством со структурно-уровневым строением (П. Жане, М.С. Роговин), высшим и интегрирующим уровнем которого является духовный (духовность и духовное здоровье, ценности и смыслы). Эти уровни (человека и его здоровья) отражают уровни «человеческих связей с миром» (А.Н. Леонтьев), «взаимодействия с действительностью» (А.В. Брушлинский), «разные уровни бытия» (Л.Р. Правдина), которые можно мыслить как «миры (пространства), где совершаются развитие и саморазвитие личности, и которые могут быть структурированы следующим образом: мир (пространство) телесности, психологический (функциональный и душевный) мир, общественный (социальный), духовный, культурный» [14]. Сегодня ученые склоняются к тому, что решающим фактором в этой интегрированной целостной организации является именно нозтическая / духовная составляющая, которая, в конечном итоге, определяет и «индивидуальную ответственность человека за свое здоровье» [15. С. 275].

Согласно предложенной нами метафоре [9–11] сущность человека, его жизни, здоровья и развития выражается в вечном движении в указанных выше мирах или пространствах и во времени – от иррического (земного, телесного) к нозтическому (духовному, ценностно-смысловому), т.е. человеческим идеалам, высшим чувствам, эстетическим, религиозным, интеллектуальным, нравственным ценностям, любви, самопознанию, творчеству, свободе, духовному здоровью и **обратно**. Мера личности и ее здоровья определяется высотой, на которую она поднимается, трансцендирует над иррическим, устремляясь к нозтическому, и фактом ее возвращения назад к иррическому с целью его одухотворения и принятия его энергии для нового взлета. Как известно из греческой мифологии, сила известного титана возрождалась в нем после того, как он дотрагивался до земли. Не зря, видимо, и Маслоу в своих более поздних работах перевернул свою пирамиду. Эта мысль была высказана и Портманом, на которого ссылается В. Франкл: «...человеческое человека пронизывает и его анатомию, что и само тело человека всегда проникнуто его духом» [1. С. 28]. По мнению М. Бахтина, духовное пространство человека – это вертикаль, включающая возвышенное и земное, земное и небесное, добро и зло. Согласно Гете

«...духовность противоположна не плоти, а хаосу возбужденных инстинктов, делающих человека рабом во тьме стихий» [16. С. 69–70].

В то же время человек не может быть самим собой, если он не перерастает самого себя (Антоний Сурожский). О.С. Васильева, говоря о критериях духовного здоровья и факторах, на него влияющих, относит к ним «...расширение сознания за пределы человеческого тела, за пределы Я; нахождение оптимального индивидуального баланса между сиюминутным и вечным, материальным и духовным» [17. С. 13]. Если же человек не отрывается от земного и телесного, «не перерастает себя» или, оторвавшись, не «возвращается к телесному и земному», то это признаки, прежде всего, духовного нездоровья. «При этом здоровье выступает как показатель, характеризующий личность в ее целостности, как необходимое условие интеграции всех составляющих личности в единую Самость» [18. С. 277].

Именно в свете указанных выше представлений следует, например, направить поиски решения проблемы отношений между наследственностью и средой в их влиянии на развитие человека и его здоровье. О трудностях проведения грани между влиянием наследственности и культуры пишет и Г. Крайг [19. С. 141]. Сегодня бурно развивающиеся когнитивные науки (и психология в том числе, переживающая свой «второй когнитивный поворот») должны, на мой взгляд, направить усилия не только и не столько на выявление и активизацию когнитивных возможностей мозга и человека, сколько на то, чтобы выяснить, в какой мере «мозг может стать личностным», а человек духовным. Иначе говоря, когнитивные науки и психология (антропологическая психология!) должны быть озабочены поисками новых знаний не только и не столько о человеке, способном познавать, мыслить / думать, быть креативным, сколько о человеке, мотивированном познавать, мыслить / думать, не бояться это делать и генерировать новые идеи, их активно пропагандировать и реализовывать даже вопреки сопротивлению среды, т.е. человеку активно флексиби́льному (неофил) [9–11].

По мнению И.В. Равич-Щербо и соавт. [20. С. 363], «одним из достижений психогенетики по праву можно считать признание того факта, что генетическое отнюдь не означает неизменное». Коли так, то, видимо, следует говорить об индивидуальной траектории развития человека, т.е. о возможности пройти между диктатом наследственности (биологического) и диктатом социума, культуры (социального). В этой связи уместно напомнить мнение В. Франкла о том, что «человек не столько зависит от наследственности или от среды, сколько от самого себя». Он в данном случае как бы выступает и против диктата наследственности, биологического, и против диктата социума. Он говорит о «человеческой, внутренней, духовной свободе». «Разве не существует духовной свободы, самоопределения, отношения к заданным внешним обстоятельствам? Неужели человек действительно не более чем продукт многочисленных условий и воздействий, будь то биологические, психологические или социальные?» [21. С. 92]. Он считает, что на эти вопросы есть ответы как фактические (на его опыте), так и принципиальные. «Духовная свобода человека, которую у

него нельзя отнять до последнего вздоха, дает ему возможность до последнего же вздоха наполнять свою жизнь смыслом» [Там же. С. 93–94]. Люди свободны формировать собственные характеры и ответственны за то, что они создают из самих себя. Когда люди поднимаются выше телесных и психических измерений своего существования, пишет В. Франкл, они входят в новое измерение, так называемое ноологическое измерение. К этому ноологическому измерению относят именно человеческие функции, такие как размышление, способность превращать себя в объект, осознание. Удовольствие (Фрейд), власть (Адлер), самоактуализация (Маслоу) есть «побочные продукты», или производные стремления к смыслу [22. С. 169–170].

Именно духовная составляющая целостного человека дает возможность ему проявлять духовную свободу в отношении среды и наследственности, оказывать сопротивление их диктату. Об этом сопротивлении, роли духовности человека в этом сопротивлении, возможностях и его вариантах или уровнях мало что известно и мало говорится в генетических и психогенетических исследованиях. Обычно речь идет об отношениях, взаимодействиях, взаимосвязях и огромной статистике корреляций. Мы считаем, что, находясь между «молотом и наковальней», т.е. наследственностью и средой, человек, благодаря своим духовным возможностям и стремясь построить индивидуальную траекторию развития, решает проблему взаимодействия наследственности и среды, идя на компромиссы и формируя стратегии преодоления (пластические операции, компенсаторные и защитные механизмы и многое другое).

Ницше утверждал через пророка Заратустру, что *человек есть нечто, что должно превозмочь*. И в этом превозмогании, выходе за пределы, размыкании исторических, культурных, индивидуальных границ получает смысл само понятие человека, обосновывается вся антропологическая проблематика. Человеческая натура – страсти человека и тревоги его – это продукт культуры; сам человек – это самое важное достижение тех непрерывных человеческих усилий, запись которых мы называем историей. Сама природа человека предполагает наличие ряда потребностей, которые должны быть удовлетворены; среди них – потребность в трансцендентном, творчестве как способе выйти за собственные рамки, превратить себя из объекта в субъект творчества. Потребность в трансцендентном может быть удовлетворена либо через творчество, либо через разрушение, но лишь творчество дает радость, в то время как деструкция причиняет страдания себе и другим и т.д. [23. С. 190]. От иррического к ноэтическому и обратно – это путешествие в поисках предмета психологии – некоей психологической реальности, сущности этой реальности, а также путешествие в поисках человека самого себя [24].

«Так что же такое человек? Это существо, которое всегда решает, кто он. Это существо, которое изобрело газовые камеры. Но это и существо, которое шло в эти камеры, гордо выпрямившись, с молитвой на устах» [21. С. 119].

Литература

1. Frankl V. Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. Muenchen ; Zuerich : Piper, 2005.
2. Binswanger L. Erinnerungen an Sigmund Freud. Bern : Francke, 1956.
3. Богданов А.А. Собрание человека // Психологический журнал. 2004. Т. 25, № 2. С. 106–115.
4. Выготский Л.С. О психологических системах // Собрание сочинений : в 6 т. Т. 1 : Вопросы теории и истории психологии. М. : Педагогика, 1982–1984.
5. Выготский Л.С. Moral insanity // Собрание сочинений. М., 1983. Т. 5. С. 150–152.
6. Роговин М.С. Введение в психологию. М. : Высшая школа, 1969. 195 с.
7. Seligman M. Positive Psychology, Positive Prevention and Positive Therapy // Handbook of Positive Psychology / eds. by C.R. Snyder, Sh.J. Lopez. Oxford University, 2005. P. 3–9.
8. Залевский Г.В. Личность и фиксированные формы поведения. М. : ИП РАН, 2007. 336 с.
9. Залевский Г.В. Фанатизм как основание и характеристика деструкции системы ценностей и духовного нездоровья личности и социальных сообществ // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / под ред. В.В. Знакова, Г.В. Залевского. М. : Изд-во ИП РАН, 2008. С. 314–340.
10. Залевский Г.В. От «демонической» до «биопсихосоционезитической» модели психического расстройства // Сибирский психологический журнал. 2009. № 32. С. 57–64.
11. Залевский Г.В., Залевский В.Г., Кузьмина Ю.В. Антропологическая психология: биопсихосоционезитическая модель развития личности и ее здоровья // Сибирский психологический журнал. 2009. № 33. С. 99–103.
12. Залевский Г.В. Введение в клиническую психологию : учеб. пособие для студентов вузов. Томск : ТМЛ-Пресс, 2010. 224 с.
13. Залевский Г.В., Кузьмина Ю.В. Здоровье в структуре системы ценностей студенческой молодежи // Сибирский психологический журнал. 2011. № 38. С. 20–24.
14. Старовойтенко Е.Б. Парадигма жизни в персонологии // Психология. 2010. Т. 7, № 1. С. 3–17.
15. Никифоров Г.С. Психология здоровья. СПб., 2002. 256 с.
16. Пономаренко В.А. С верой в науки о человеке // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2007. Т. 4, № 2. С. 64–74.
17. Васильева О.С. Образование в сфере здоровья как стратегическое направление психологии здоровья // Психология в вузе. 2010. № 6. С. 5–17.
18. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека. Эталоны, представления, установки. М. : Академия, 2001. 352 с.
19. Крайг Г. Психология развития. СПб. : Питер, 2000. 992 с.
20. Равич-Щербо И.В., Марютина Т.М., Григоренко Е.Л. Психогенетика : учебн. / под ред. И.В. Равич-Щербо. М. : Аспект Пресс, 2000. 447 с.
21. Франкл В. Сказать жизни «да» / под ред. Д.А. Леонтьева. М. : Смысл, 2004. 240 с.
22. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. СПб. : Питер, 2000. 464 с.
23. Фромм Э. Здоровое общество. Догмат о Христе. М., 2005. 576 с.
24. Гроф Ст. Духовный кризис. Статьи и исследования. М. : МТМ, 1995. 256 с.

Поступила в редакцию 12.10.2015 г. принята 26.10.2015 г.

ЗАЛЕВСКИЙ Генрих Владиславович, доктор психологических наук, член-корр. РАО, профессор кафедры психологии и социальной работы Балтийского федерального университета им. И. Канта (Калининград, Россия); ст. научный сотрудник лаборатории междисциплинарных исследований Томского государственного университета (Томск, Россия).
E-mail: usya9@sibmail.com

INTEGRAL-VALUE PARADIGM AND BIOPSYCHOSOCIONOETIC MODEL OF HUMAN NATURE AND HEALTH IN THE CONTEXT OF POSITIVE ANTHROPOLOGICAL PSYCHOLOGY

Siberian journal of psychology, 2015, 58, 100-107. DOI: 10.17223/17267080/58/7

Zalevsky Genrikh V. Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russian Federation); Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation).

E-mail: usya9@sibmail.com

Keywords: integral-value paradigm; biopsychosocionoetic model; dimension; reductionism; unity; spiritual; health; positive psychology; irdic (earthly, bodily).

Since the 6-th Siberian psychological forum is dedicated to “paradigms dialogue”, the author of this article, trying to engage into this dialogue, offers to consider an integrative paradigm option the key categories of which are integrity and value which is based on the biopsychosocionoetic model of human nature and health. Psychology and psychologists have always dreamed to “assemble a man” who was “disassembled” starting at the end of the nineteenth century and continuing in the 20th century by unilateral directions of researches on Pavlov’s reflexology, Watson’s Behaviorism, Freud’s psychoanalysis, Adler’s individual psychology. Frankl and Vygotsky pointed out that “artificial pulling of the whole psychological reality on any category leads a psychological thought to a dead-end.” Rogovin mentioned: “as a result of the increasing differentiation of psychology its main subject - a man - is lost.” The author agrees with those scientists who come to believe that spiritual (value and meaning) component of a person not only presents “a human nature in a man” but also acts as a decisive factor for “assembling” of a man into a unified whole. According to the metaphor suggested by the author [9-11] the essence of a man, his life, health and development is expressed in the perpetual motion in the worlds and spaces named above worlds in time from irdic (earthly, bodily) to noetic (spiritual, values-semantic): to human ideals, higher feelings, aesthetic, religious, intellectual, moral values, love, self-cognition, creativity, freedom, spiritual health, and back. Measure of personality and health is determined by the height at which it rises, transcends over irdic time rushing to noetic, and by the fact it returns back to irdic time with an aim to make it spiritual and to embrace its energy for a new rise. As we know from Greek mythology, the power of the famous titanium revived in him after he touched the ground. Apparently it looks reasonable that Maslow in his later works turned his pyramid upside down. Supporting Bogdanov’s words we can say that by today “a person has not come into psychology in full extent yet, but he is close and his silhouette is clearly seen on the horizon of the psychological science”. Yes, this is true but only if: “the horizons of the psychological science” will not be closed by conjuncture thoughts of the researchers or by the current trend of psychology dehumanization, by the deepening of the gap between culture and civilization; if the means of knowledge, to which the well-known principles (determinism, consistency, etc.) belong, do not overstep the cognition objectives – that is, a man; if the theoretical-methodological position of human cognition - is a man as “the unity of nature and freedom”; and when psychology “reorients towards its two lost missions – to make normal people stronger and more productive as well as to actualize high human potential.”

References

1. Frankl, V. (2005) *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn* [Man’s Search for Meaning]. Muenchen, Zuerich: Piper.
2. Binswanger, L. (1956) *Erinnerungen an Sigmund Freud* [Memoires of Sigmund Freud]. Bern: Francke.
3. Bogdanov, A.A. (2004) Sobiranie cheloveka [Gathering a human]. *Psikhologicheskii zhurnal*. 25(2). pp. 106-115.
4. Vygotskiy, L.S. (1982–1984) *Sobranie sochineniy: v 6 t.* [Collected Works. In 6 vols]. Vol. 1. Moscow: Pedagogika.

5. Vygotskiy, L.S. (1983) *Sobranie sochineniy* [Collected Works]. Vol. 5. Moscow: Pedagogika. pp. 150-152.
6. Rogovin, M.S. (1969) *Vvedenie v psikhologiyu* [Introduction to Psychology]. Moscow: Vysshaya shkola.
7. Seligman, M. (2005) Positive Psychology, Positive Prevention and Positive Therapy. In: Snyder, C.R. & Lopez, Sh.J. *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford University. pp. 3-9.
8. Zalevsky, G.V. (2007) *Lichnost' i fiksirovannye formy povedeniya* [Personality and fixed forms of behavior]. Moscow: IP RAS.
9. Zalevsky, G.V. (2008) Fanatizm kak osnovanie i kharakteristika destruktivnoy sistemy tsennostey i dukhovnogo nezdorov'ya lichnosti i sotsial'nykh soobshchestv [Fanaticism as the foundation and characterization of the degradation of values and spiritual illness of the individual and social communities]. In: Znakov, V.V. & Zalevsky, G.V. (eds) *Tsennostnye osnovaniya psikhologicheskoy nauki i psikhologiya tsennostey* [Axiological bases of psychology and psychology of values]. Moscow: IP RAS. pp. 314-340.
10. Zalevsky, G.V. (2009) From the “demonic” to “biopsychosocioetic” model of mental diseases. *Sibirskiy psikhologicheskij zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 32. pp. 57-64. (In Russian).
11. Zalevsky, G.V., Zalevsky, V.G. & Kuz'mina, Yu.V. (2009) Anthropological psychology: biopsychosocioetic model of personality and its psychological health. *Sibirskiy psikhologicheskij zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 33. pp. 99-103. (In Russian).
12. Zalevsky, G.V. (2010) *Vvedenie v klinicheskuyu psikhologiyu* [Introduction to clinical psychology]. Tomsk: TML-Press.
13. Zalevsky, G.V. & Kuz'mina, Yu.V. (2010) Health in the students' system of values. *Sibirskiy psikhologicheskij zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 38. pp. 20-24. (In Russian).
14. Starovoytenko, E.B. (2010) Paradigma zhizni v personologii [The paradigm of life in personology]. *Psikhologiya*. 7(1). pp. 3-17.
15. Nikiforov, G.S. (ed.) (2002) *Psikhologiya zdorov'ya* []. St. Petersburg: Rech.
16. Ponomarenko, V.A. (2007) S veroy v nauki o cheloveke [With faith in the human sciences]. *Psikhologiya*. 4(2). pp. 64-74.
17. Vasil'eva, O.S. (2010) Obrazovanie v sfere zdorov'ya kak strategicheskoe napravlenie psikhologii zdorov'ya [Health education as a strategic area of health psychology]. *Psikhologiya v vuze*. 6. pp. 5-17.
18. Vasil'eva, O.S., & Filatov, F.R. (2001) *Psikhologiya zdorov'ya cheloveka. Etalony, predstavleniya, ustanovki* [Psychology of human health. Standards, ideas, arrangements]. Moscow: Akademia.
19. Craig, G. (2000) *Psikhologiya razvitiya* [Developmental Psychology]. Translated from English by N. Mal'gina, N. Mironov, S. Rysev, E. Turutina. St. Petersburg: Piter.
20. Ravich-Shcherbo, I.V., Maryutina, T.M. & Grigorenko, E.L. (2000) *Psikhogenetika* [Psychogenetics]. Moscow: Aspekt Press.
21. Frankl, V. (2004) *Skazat' zhizni “da”* [Say yes to life]. Moscow: Smysl.
22. Nelson-Jones, R. (2000) *Teoriya i praktika konsul'tirovaniya* [Theory and practice of counseling]. St. Petersburg: Piter.
23. Fromm, E. (2005) *Zdorovoe obshchestvo. Dogmat o Khriste* [The Sane Society. The Dogma of Christ]. Translated from German. Moscow: AST: Tranzitkniga: Midgard.
24. Grof, St. (1995) *Dukhovnyy krizis. Stat'i i issledovaniya* [The spiritual crisis. Articles and Research]. Moscow: MTM.

Received 12.10.2015;

Accepted 26.10.2015

**А.В. Силаева¹, А.Н. Корнетов¹, С.А. Морева¹, Н.А. Луппа²,
В.Б. Обуховская¹, Н.Э. Головаха¹, Н.И. Прядухина¹**

¹ Сибирский государственный медицинский университет (Томск, Россия)

² Детско-юношеская спортивно-адаптивная школа «Центр адаптивного спорта»
(Красноярск, Россия)

Факторы устойчивости к организационному стрессу студентов медицинского университета первого года обучения

Проведено исследование факторов стрессоустойчивости у иностранных, иногородних и студентов – коренных жителей города Томска первого курса СибГМУ. Определен уровень организационного стресса, который составил 1 030 баллов, что соответствует «среднему» значению. Представлены статистически значимые различия в уровне проявления тревоги ($p = 0,0225$) и депрессии ($p = 0,0245$), депрессивные проявления различной степени тяжести достоверно чаще проявляются у иностранных и иногородних студентов, чем у студентов-томичей. Установлено, что больше чем у половины респондентов (56,5%) уровень общей жизнестойкости средний. Обозначены ведущие стратегии совладающего поведения у студентов-первокурсников: «планирование решения проблемы» (15%), «поиск социальной поддержки» (14%), «самоконтроль» (13%) и «положительная переоценка» (13%). Определены показатели социальной поддержки у респондентов первого курса, которые составили выше 50%, что говорит об удовлетворенности студентами оказываемой им эмоциональной, инструментальной и информационной поддержкой. Корреляционный анализ показал, что для иностранных, иногородних и студентов-томичей последствиями организационного стресса являются депрессивность и тревожность. Медиаторные факторы способствуют снижению подверженности факторам организационного стресса.

Ключевые слова: стрессоустойчивость; жизнестойкость; копинг-стратегии; социальная поддержка; студенты вуза.

Введение

Модель организационного стресса разрабатывалась на основе исследования хронических стрессоров и переменных, влияющих на вероятность развития реакций стресса на работе, в условиях профессионального окружения для изучения эмоциональных и поведенческих проявлений. Перечисленные характеристики организационного стресса свойственны и учебному процессу, что позволяет рассматривать стрессовые факторы, связанные с процессом обучения студентов, в рамках модели организационного стресса [1, 2].

Необходимость получения профессионального образования, дающего преимущества на рынке труда, существенно повышает территориальную мобильность молодежи России и ближнего зарубежья. Закономерным следствием этих миграционных процессов является повышение доли студентов из различных территорий Российской Федерации и ближнего зарубежья в высших учебных заведениях крупных научно-образовательных центров Сибири. Новый статус студента приводит к смене социальной роли и предъявлению новых требований, появлению интенсивных нагрузок, связанных с обучением [3–5].

Ряд исследований говорит о том, что среди студентов наиболее высок риск манифестации психической патологии в связи с высоким уровнем нагрузки и стресса в этот период жизни [6, 7]. В связи с этим встает вопрос о факторах, затрудняющих успешное совладание с жизненным стрессом у студентов, или о факторах, содействующих поддержанию психического здоровья в столь трудный период [8–10].

Многие отечественные и зарубежные научные исследования посвящены проблеме стрессоустойчивости студентов, в частности таким ее факторам, как жизнестойкость, совладающее поведение и социальная поддержка [11–13]. Но в настоящее время в научной литературе недостаточно данных об особенностях факторов устойчивости к организационному стрессу (стрессу в учебном процессе) у первокурсников, обучающихся в медицинском вузе [14].

Материалы и методики исследования

Исследование проводилось в Сибирском государственном медицинском университете (СибГМУ), в нем приняли участие 122 студента первого курса в возрасте от 17 до 24 лет, из которых 31 респондент – иностранные студенты, 57 – иногородние, 34 респондента – томичи.

Тестирование проводилось с соблюдением этических принципов, между академическими сессиями в середине семестра, чтобы уровень организационного стресса был равен повседневному (не было неординарных стрессовых ситуаций и повышенного экзаменационного стресса).

Методический аппарат состоял из шкалы стрессовых факторов для студентов бакалавриата (Renner & Mackin); шкалы тревоги Бека; шкалы депрессии Бека; теста жизнестойкости Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой (адаптация опросника «Hardiness Survey» С. Мадди); опросника способов совладания (Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, адаптация методики WCQ); опросника социальной поддержки (FSOZU-22, адаптация А.Б. Холмогоровой, Г.А. Петровой).

Для статистической обработки данных был использован пакет прикладных программ Statistica 12.0 с применением непараметрических методов (критерий Краскела – Уоллиса для сравнения нескольких независимых выборок, коэффициент ранговой корреляции Спирмена для определения взаимосвязи между переменными).

Результаты и обсуждение

В результате исследования частоты и тяжести организационного стресса у студентов первого курса СибГМУ были получены следующие данные: у большинства студентов (86 человек, что составляет 70,1% от всей выборки) выраженность стресса имеет уровень ниже среднего или средний. Уровень ниже среднего отмечен у 38,1% респондентов, а средний – у 32%. Это означает, что вероятность вредного влияния на здоровье составляет 35–40%.

Средний уровень организационного стресса составляет 1 030 баллов, что соответствует уровню ниже среднего, но приближается к границе среднего (1 031 единица).

У иностранных студентов получены следующие результаты: у большинства опрошенных (19 человек, или 61,3%) выраженность стресса находится на уровне ниже среднего или среднем. Уровень ниже среднего имеют 32,3% выборки, а средний уровень – 29%, что также означает вероятность вредного влияния на здоровье от 35 до 40%.

У большинства иногородних студентов (44 человека, или 77,2% выборки) выраженность стресса находится на уровне ниже среднего или среднем. Уровень ниже среднего имеют 36,8% представителей выборки, а средний – 40,4%. Вероятность вредного влияния на здоровье 35–40%.

У студентов-томичей (24 человека, что составляет 70,5%) выраженность стресса находится на уровне ниже среднего или среднем. Уровень ниже среднего имеют 23,5% респондентов, а средний – 47%. Это означает, что вероятность вредного влияния на здоровье составляет 30%.

С помощью рангового дисперсионного анализа Краскела – Уоллиса мы проанализировали различия уровня организационного стресса иностранных, иногородних и студентов-томичей (табл. 1).

Таблица 1
Уровень организационного стресса в группах студентов СибГМУ

Иностранные студенты		Иногородние студенты		Студенты-томичи		Первый курс (весь)	
М	SD	М	SD	М	SD	М	SD
1030*	579,43	1031*	510,15	591*	480,95	1030	532,61

* Статистически значимые различия при $p \leq 0,05$.

Таким образом, можно утверждать, что уровень организационного стресса у иностранных и иногородних студентов первого курса статистически значимо выше, чем у студентов из Томска.

На основе качественного анализа можно предположить, что более высокий уровень стресса у иностранных и иногородних студентов связан с поступлением на первый курс высшего учебного заведения; это сопровождается сменой места жительства, разрушением уже сложившихся социальных связей, следствие – дефицит социальной и эмоциональной поддержки.

Студенты-первокурсники вынуждены общаться с новыми людьми, устанавливать новые социальные контакты, многие отмечали наличие работы и уменьшение времени, затрачиваемого на учебу, что может привести к снижению успеваемости.

При оценке тревожных и депрессивных проявлений у студентов первого курса СибГМУ было выявлено: у большинства респондентов (59%) отмечается отсутствие тревоги (49 студентов) либо подпороговый уровень тревоги (23). У 11,5% выявлен легкий уровень тревожности (14 студентов), у 17,2% – тяжелый уровень тревожности (21), у 12,3% – крайне тяжелая тревожность (15 студентов).

У 54,7% респондентов (67 студентов) не было признаков депрессии. У 45,3% наблюдается депрессия в той или иной степени выраженности: легкая степень – у 24,6% (30 студентов), умеренная – у 6% (7), средняя – у 10,6% (13), тяжелая – у 4,1% (5 студентов).

Была проведена оценка частоты и тяжести тревожно-депрессивных проявлений у респондентов первого курса (табл. 2) с помощью рангового дисперсионного анализа Краскела – Уоллиса. Выявлены статистически значимые различия (при $p \leq 0,05$) в уровне проявления тревоги ($p = 0,0225$) и депрессии ($p = 0,0245$) иностранными студентами, иногородними и студентами-томичами.

Т а б л и ц а 2

Уровень депрессии и тревоги в группах студентов СибГМУ

Показатели	Иностранные студенты		Иногородние студенты		Студенты-томичи	
	М	SD	М	SD	М	SD
Тревога	14*	9,7	7	9,9	6*	8,9
Депрессия	7*	6,25	6*	7,97	4,5*	6,6

* Статистически значимые различия при $p \leq 0,05$.

Тревожные проявления различной степени тяжести статистически значимо чаще проявляются у иностранных студентов, чем у томичей, а депрессивные – у иностранных и иногородних студентов, чем у студентов-томичей.

Выраженность тревожно-депрессивных проявлений у иностранных и иногородних студентов может быть связана с тем, что им необходимо приспосабливаться не только к условиям высшей школы, но и к иной социокультурной среде, а это требует изменения привычных способов поведения вследствие разрушения прежних социальных связей, неуверенности из-за необходимости самим нести за себя ответственность.

В результате исследования компонентов жизнестойкости у студентов-первокурсников были получены следующие данные: уровень «жизнестойкости» высокий у 24,7% (30 респондентов), средний у 56,5% (69), низкий у 18,8% (23) респондентов; уровень компонента «вовлеченность» высокий у 13,9% (17 студентов), средний у 51,6% (63), низкий у 34,5% (42)

опрошенных; уровень компонента «контроль» высокий у 27% (33 респондента), средний у 57,4% (70), низкий у 15,6% (19) респондентов; уровень компонента «принятие риска» высокий у 51,6% (63 студента), средний у 36% (44), низкий у 12,4% (15) студентов.

Больше чем у половины респондентов (56,5%) уровень показателя «общая жизнестойкость» средний. Это может говорить о том, что студенты первого курса обладают высокой способностью к восприятию стрессовой ситуации не как угрозы, а как возможности, что препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятию их как менее значимых, а также способствует сохранению здоровья и оптимального уровня активности и работоспособности.

У 18,8% студентов показатель «общая жизнестойкость» соответствует уровню выраженности «низкий». Возможно, данным студентам свойственно воспринимать стрессовую ситуацию как угрозу, что способствует возникновению напряжения, снижению активности и негативному влиянию на состояние здоровья.

13,9% студентов имеют высокий уровень компонента «вовлеченность», что может говорить об их склонности быть вовлеченными в стрессовую ситуацию, уделять ей внимание и прикладывать силы для ее разрешения.

Для 34,5% респондентов показатель «вовлеченность» соответствует уровню выраженности «низкий» вследствие склонности к игнорированию стрессовой ситуации, стремлению дистанцироваться от происходящего, в том числе от своего социального окружения.

Высокий уровень (27%) показателя «контроль» говорит об уверенности в том, что студенты способны контролировать происходящее, активно влиять на его исход самостоятельно.

Низкий уровень выраженности (15,6%) компонента «контроль» свидетельствует об отсутствии уверенности в своей способности повлиять на происходящее, необходимости получить поддержку от других.

51,6% респондентов используют компонент «принятие риска», что говорит о способности воспринимать стрессовые ситуации как источник нового опыта и возможность для изменений.

Студенты с низким уровнем показателя «принятие риска» (12,4%) склонны воспринимать стрессовые ситуации лишь как источник угрозы.

С помощью рангового дисперсионного анализа Краскела – Уоллиса, проведено исследование различий уровня компонентов «жизнестойкость» у студентов-первокурсников (табл. 3). Определены статистически значимые различия (при $p \leq 0,05$) между уровнями выраженности таких компонентов жизнестойкости, как «вовлеченность» ($p = 0,001$), «принятие риска» ($p = 0,024$) и «общая жизнестойкость» ($p = 0,0016$) у иностранных студентов, иногородних и студентов-томичей.

Таким образом, можно говорить о том, что выраженность компонента «вовлеченность» ($p = 0,001$) у иностранных и иногородних студентов значимо ниже, чем у студентов-томичей.

Сопоставление жизнестойкости в группах студентов СибГМУ

Респонденты	Вовлеченность		Контроль		Принятие риска		Жизнестойкость	
	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD
Иностранные студенты	36*	7,5	32	8	15*	4,8	86*	17,8
Иногородные студенты	31*	8,7	31	7,8	18	5	76*	17,3
Студенты-томичи	41,5*	8,98	33,5	8,6	18,5*	4,8	94,5*	19,7

* Статистически значимые различия при $p \leq 0,05$.

Учебный процесс является конкурентной средой, низкая вовлеченность в него может привести к игнорированию ситуации, слабому взаимодействию с окружением. Для специалиста медицинского направления необходима способность оставаться включенным в стрессовую ситуацию для оказания оперативной и своевременной помощи. Студенты из Томска в стрессовой ситуации будут более активны, включены в происходящее, уделять больше внимания и прикладывать усилия для ее разрешения, взаимодействовать со своим окружением активнее, чем иностранные и иногородные студенты.

Выраженность компонента «принятие риска» ($p = 0,024$) у иностранных студентов статистически значимо ниже, чем у студентов-томичей. Различия в показателях «принятие риска» может говорить о том, что иностранные студенты более склонны воспринимать стрессовую ситуацию как источник угрозы по сравнению со студентами из Томска.

Значимо выше показатель «общий уровень жизнестойкости» ($p = 0,0016$) у студентов-томичей, чем у иностранных и иногородних студентов. Это может говорить о том, что у томичей более выражена способность к восприятию стрессовой ситуации не как угрозы, а как возможности, что препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых. Студентам-томичам более доступна помощь семьи, большая их часть остается проживать в неизменных бытовых условиях и не сталкивается с трудностями адаптации к новым условиям.

При исследовании способов совладания у студентов первого курса была определена иерархия копинг-стратегий: наиболее часто в стрессовых ситуациях использовались стратегии «планирование решения проблемы» (15%) и «поиск социальной поддержки» (14%) – первое и второе места в иерархии копинг-стратегий, на третьем месте – стратегии «положительная переоценка» (13%) и «самоконтроль» (13%). Далее располагаются стратегии «принятие ответственности» и «дистанцирование», на их долю приходится по 12%. «Конфронтацию» используют 11% и «бегство-избегание» (уход от решения проблем) – 10% (в общей структуре копинг-стратегий).

В результате можно сделать вывод о том, что студенты-первокурсники чаще применяют конструктивные копинг-стратегии, чем

неконструктивные, и в стрессовой ситуации склонны прилагать усилия по их изменению, включая аналитический подход к решению проблемы. Они способны переоценивать негативные переживания, рассматривая их в качестве ресурса для личностного роста, сдерживать эмоции и контролировать свое поведение, стремясь скрыть от окружающих свои чувства.

Чрезмерная напряженность конструктивных копинг-стратегий предположительно может привести к трудности в выражении переживаний, потребностей, побуждений и сверхконтролю, что может способствовать возникновению напряжения, эмоционального переутомления.

С помощью дисперсионного анализа Краскела – Уоллиса были выявлены статистически значимые различия (при уровне $p \leq 0,05$) в применении иностранными, иногородними студентами и студентами-томичами таких стратегий совладающего поведения, как «дистанцирование» ($p = 0,009$), «поиск социальной поддержки» ($p = 0,033$) и «бегство-избегание» ($p = 0,05$).

Иностранные студенты чаще применяют стратегию «поиск социальной поддержки», чем иногородние, т.е. пытаются разрешить проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки.

Иногородние студенты статистически значимо чаще (по сравнению с иностранными и томичами) применяют стратегии «дистанцирование» и «бегство-избегание», т.е. чаще пытаются отделиться от ситуации когнитивно и уменьшить ее значимость, забыть или проигнорировать ситуацию.

Анализ особенностей социальной поддержки у студентов первого курса определил уровень оказываемой поддержки выше 50%, что говорит об удовлетворенности полученной поддержкой (эмоциональной, инструментальной и информационной).

Сравнительный анализ показателей социальной поддержки выявил значимые различия (при $p \leq 0,05$) в значениях параметров «эмоциональная поддержка» ($p = 0,03$) и «удовлетворенность поддержкой» ($p = 0,024$).

Статистически значимо выше показатели по эмоциональной поддержке и уровню удовлетворенности поддержкой у студентов из Томска по сравнению с иностранными и иногородними студентами. Это говорит о том, что иностранные и иногородние студенты указали меньшее число знакомых, которые, по их мнению, способны помочь, или оценили доступную помощь как недостаточную.

При выявлении связи с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена между блоками «факторы стресса» и «медиаторные факторы» у иностранных, иногородних и студентов-томичей был выявлен ряд статистически значимых корреляционных связей.

У иностранных студентов была установлена отрицательная корреляционная связь между уровнем стресса и такими субшкалами теста жизнестойкости, как «общая жизнестойкость» ($R = -0,7$; $p = 0,0001$), «вовлеченность» ($R = -0,6$; $p = 0,0001$), «контроль» ($R = -0,5$; $p = 0,0003$) и «принятие риска» ($R = 0,4$; $p = 0,004$). Положительные корреляционные связи отмечены между уровнем организационного стресса и такими копинг-

стратегиями, как «принятие ответственности» ($R = 0,5$; $p = 0,007$) и «бегство-избегание» ($R = 0,5$; $p = 0,005$).

У иногородних студентов была выявлена отрицательная связь между уровнем стресса и такими субшкалами теста жизнестойкости, как «общая жизнестойкость» ($R = -0,6$; $p = 0,001$), «вовлеченность» ($R = -0,3$; $p = 0,001$), «контроль» ($R = -0,4$; $p = 0,003$) и «принятие риска» ($R = -0,5$; $p = 0,001$). Положительные связи между уровнем организационного стресса и такими копинг-стратегиями, как «дистанцирование» ($R = 0,3$; $p = 0,01$) и «бегство-избегание» ($R = 0,5$; $p = 0,0005$).

У студентов-томичей была установлена отрицательная связь между уровнем стресса и всеми компонентами жизнестойкости: «общая жизнестойкость» ($R = -0,8$; $p = 0,0001$), «вовлеченность» ($R = -0,7$; $p = 0,0003$), «контроль» ($R = -0,6$; $p = 0,0001$) и «принятие риска» ($R = -0,8$; $p = 0,0001$). Отрицательная корреляционная связь отмечена между уровнем организационного стресса и такой копинг-стратегией, как «положительная переоценка» ($R = -0,4$; $p = 0,02$). Это говорит о том, что высокие показатели такого личностного ресурса, как жизнестойкость, способствуют снижению уровня организационного стресса.

У иностранных и иногородних студентов чрезмерное напряжение таких копинг-стратегий, как «принятие ответственности», «бегство-избегание» и «дистанцирование», приводит к увеличению подверженности факторам организационного стресса. У студентов-томичей высокий показатель копинг-стратегии «положительная переоценка» способствует снижению подверженности факторам организационного стресса.

При анализе между блоками «медиаторные факторы» и «последствия стресса» у студентов первого курса был выявлен ряд статистически значимых корреляционных связей.

У иностранных студентов установлена отрицательная связь между уровнем выраженности депрессивных проявлений и уровнем общей жизнестойкости ($R = -0,3$; $p = 0,04$). Определена положительная корреляционная связь между уровнем выраженности депрессивных проявлений и уровнем напряжения таких копинг-стратегий, как «поиск социальной поддержки» ($R = 0,3$; $p = 0,04$), «принятие ответственности» ($R = 0,5$; $p = 0,0008$), «бегство-избегание» ($R = 0,4$; $p = 0,01$). Также существует положительная связь между тревожными проявлениями и копинг-стратегией «принятие ответственности» ($R = 0,4$; $p = 0,034$).

У иногородних студентов была установлена отрицательная связь между уровнем выраженности депрессивных проявлений и уровнем принятия риска ($R = -0,4$; $p = 0,006$); между уровнем выраженности тревожных проявлений и уровнем контроля ($R = -0,5$; $p = 0,002$) и принятия риска ($R = -0,5$; $p = 0,001$). Положительная корреляционная связь определена между уровнем выраженности тревожных проявлений и уровнем напряжения копинг-стратегии «бегство-избегание» ($R = 0,4$; $p = 0,0003$).

У студентов-томичей выявлена отрицательная связь между уровнем выраженности тревожных проявлений и такими компонентами жизнестой-

кости, как «общая жизнестойкость» ($R = -0,5$; $p = 0,0006$), «вовлеченность» ($R = -0,5$; $p = 0,0004$), «контроль» ($R = -0,3$; $p = 0,01$). Отрицательная корреляционная связь определена между уровнем выраженности тревожных проявлений и уровнем напряжения копинг-стратегии «положительная переоценка» ($R = -0,3$; $p = 0,002$).

Таким образом, для иностранных, иногородних и студентов-томичей последствиями организационного стресса являются депрессивные и тревожные проявления, поэтому «медиаторными факторами» будут уровень «общей жизнестойкости», «вовлеченность», «контроль», «принятие риска» и копинг-стратегия «положительная переоценка».

Заключение

Через модель процесса стресса в данном исследовании рассматривались «стресс-буферные» факторы и оценивались последствия стресса. У студентов первого курса СибГМУ уровень организационного стресса составил 1 030 баллов, что соответствует среднему значению. Большинство студентов (70,1%) имеют уровень выраженности стресса ниже среднего и средний. Это означает, что у иностранных и иногородних студентов вероятность вредного влияния стресса в учебном процессе на организм составляет 35–40%, у студентов-томичей – 30%.

Тревожные проявления различной степени тяжести статистически значимо ($p < 0,05$) чаще проявляются у иностранных студентов, чем у томичей. Депрессивные проявления различной степени тяжести достоверно чаще проявляются у иностранных и иногородних студентов, чем у студентов-томичей.

Выявлено, что студенты первого курса характеризуются средним уровнем общей жизнестойкости – 56,5%. Выраженность компонента «вовлеченность» ($p = 0,001$) у иностранных и иногородних студентов значимо ниже, чем у студентов из Томска. Выраженность общего уровня жизнестойкости ($p = 0,0016$) у томичей значимо выше, чем у иностранных и иногородних студентов.

Ведущими стратегиями совладающего поведения являются «планирование решения проблемы» (15%), «поиск социальной поддержки» (14%), «самоконтроль» (13%) и «положительная переоценка» (13%). Иностранные студенты чаще применяют стратегию «поиск социальной поддержки», иногородние чаще применяют такие стратегии, как «дистанцирование» и «бегство-избегание», студенты-томичи чаще выбирают «планирование решения проблемы» и стратегию «положительная переоценка». Показатели социальной поддержки студентов-первокурсников выше 50%, что говорит о высоком уровне удовлетворенности.

Таким образом, ряд факторов, определяющих устойчивость и уровень организационного стресса у иностранных и иногородних студентов, оказались менее выражены, чем у студентов-томичей первого курса; уро-

вень стресса у студентов – коренных жителей г. Томска достоверно ниже, чем у иностранных и иногородних студентов.

Литература

1. Корнетов Н.А., Янковская А.Е., Китлер С.В., Силаева А.В., Шагалова Л.В. К вопросу динамики развития представлений об организационном стрессе и подходов к его оценке // *Фундаментальные исследования*. 2011. № 10-3. С. 598–603.
2. Кузнецова Е.В., Петровская В.Г., Рязанцева С.А. Психология стресса и эмоционального выгорания : учеб. пособие. Куйбышев, 2012. 96 с.
3. Малышев И.В. Характеристика социально-психологической адаптации и копинг-стратегий личности в разных условиях социализации // *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. 2012. № 12 (20). URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/12/malyshev.pdf>
4. Сомова Н.В. Анализ особенностей социокультурной адаптации иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки // *Теория и практика общественного развития (электронный научный журнал)*. 2014. № 1. URL: http://teoriapRACTICA.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2014/1/pedagogika/somova.pdf
5. Tajalli P., Ganbaripناه A. The relationship between daily hassles and social support on mental health of university students // *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. 2010. Vol. 5. P. 99–103.
6. Семке А.В., Ветлугина Т.П., Иванова С.А., Рахмазова Л.Д., Корнетова Е.Г., Федоренко О.Ю., Лобачева О.А. Биологические и клиничко-социальные механизмы развития эндогенных психических заболеваний // *Сибирский вестник психиатрии и наркологии*. 2011. № 4. С. 19–23.
7. Языков К.Г. Психосемантические пространства ценностей личности при нарушении психического здоровья // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2006. № 2. С. 115–118.
8. Краснова В.В., Холмогорова А.Б. Социальная тревожность и ее связь с эмоциональной дезадаптацией, уровнем стресса и качеством интерперсональных отношений у студентов // *Вопросы психологии*. 2011. № 3. С. 41–58.
9. Павлова Т.С., Холмогорова А.Б. Психологические факторы социальной тревожности в студенческом возрасте // *Консультативная психология и психотерапия*. 2011. № 1. С. 29–43.
10. Трифонова Е.А. Адаптационный потенциал личности и психосоматический риск: проблемы копинг-компетентности // *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2013. № 155. С. 71–83.
11. Богомаз С.А., Баланев Д.Ю. Жизнестойкость как компонент инновационного потенциала человека // *Сибирский психологический журнал*. 2009. № 32. С. 23–28.
12. Леоненко Н.О. Этнические ресурсы жизнестойкости студентов в контексте межкультурного диалога в условиях образовательной среды // *Педагогическое образование в России*. 2013. № 4. С. 53–60.
13. Лифинцева А.А. Социальная поддержка как фактор преодоления негативных последствий стресса // *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. 2012. № 5. С. 56–61.
14. Friedlander L.J., Reid G.J., Shupak N., Cribbie R. Social Support, Self-Esteem, and Stress as Predictors of Adjustment to University Among First-Year Undergraduates // *Journal of College Student Development*. 2007. Vol. 48(3). P. 259–274.

Поступила в редакцию 12.12.2014 г.; повторно 15.09.2015 г.; принята 03.11.2015 г.

Сведения об авторах:

СИЛАЕВА Анна Владимировна, ассистент кафедры клинической психологии и психотерапии Сибирского государственного медицинского университета (г. Томск).

E-mail: silaevaav@yandex.ru

КОРНЕТОВ Александр Николаевич, доктор медицинских наук, заведующий кафедрой клинической психологии и психотерапии Сибирского государственного медицинского университета (г. Томск).

E-mail: kornetov@mail.tomsknet.ru

МОРЕВА Светлана Александровна, старший преподаватель кафедры клинической психологии и психотерапии Сибирского государственного медицинского университета (г. Томск).

E-mail: sa.more@mail.ru

ЛУППА Наталья Александровна, психолог краевого государственного бюджетного учреждения дополнительного образования «Детско-юношеская спортивно-адаптивная школа «Центр адаптивного спорта» (г. Красноярск).

E-mail: natalialuppa@yandex.ru

ОБУХОВСКАЯ Виктория Борисовна, старший лаборант кафедры клинической психологии и психотерапии Сибирского государственного медицинского университета (г. Томск).

E-mail: diada1991@gmail.com

ГОЛОВАХА Николай Эмильевич, кандидат медицинских наук, доцент кафедры клинической психологии и психотерапии Сибирского государственного медицинского университета (г. Томск).

E-mail: ngolovakha@yandex.ru

ПРЯДУХИНА Наталья Ивановна, старший преподаватель кафедры клинической психологии и психотерапии Сибирского государственного медицинского университета (г. Томск).

E-mail: nata_p@sibmail.com

FACTORS OF RESISTANCE TO ORGANIZATIONAL STRESS AMONG FIRST-YEAR STUDENTS OF A MEDICAL UNIVERSITY

Siberian journal of psychology, 2015, 58, 108-120. DOI: 10.17223/17267080/58/8

Silaeva Anna V.¹, Kornetov Alexander N.¹, Moreva Svetlana A.¹, Luppa Natalia A.², Obukhovskaya Victoria B.¹, Golovakha Nikolay E.¹, Pryadukhina Natalia I.¹

¹ Siberian State Medical University (Tomsk, Russian Federation).

² Children and youth sports-adaptive school "Center for adaptive sports" (Krasnoyarsk, Russian Federation).

E-mail: silaevaav@yandex.ru; kornetov@mail.tomsknet.ru; sa.more@mail.ru; natalialuppa@yandex.ru; diada1991@gmail.com; ngolovakha@yandex.ru; nata_p@sibmail.com

Keywords: stress tolerance; viability; coping strategies; social support; students of the university.

A study of stress factors among first-year students of SSMU was made. 122 students of the age from 17 to 24 years took part in the research. 31 respondents are foreign students, 57 respondents are from other cities, and 34 respondents are from Tomsk.

Methodological framework consisted of a scale of stress factors for undergraduate students (Renner & Mackin); Beck Anxiety Scale; Beck Depression Inventory; viability test of D.A. Leontiev, E.I. Rasskazova (adaptation of the questionnaire «Hardiness Survey» by

S. Maddi); questionnaire of coping (Kryukova T.L., Kuftyak E.V., adaptation techniques of WCQ); Social Support Questionnaire (FSOZU-22, adaptation A.B. Kholmogorova, G.A. Petrova).

As a result, the level of organizational stress among first-year students is defined; it is equal to 1,030 points, which corresponds to the "average" value. Statistically significant differences in the level of symptoms of anxiety ($p = 0,0225$) and depression ($p = 0,0245$) among foreign students and students from other cities, Tomsk citizens are represented; depressive symptoms of varying severity come out more often among foreign and non-resident students than among students from Tomsk. It was found that more than a half of the respondents (56.5%) have the average level of "general viability". The leading strategies of coping behavior among first-year students are revealed, it is "a plan to solve the problem" (15%), "the search of social support" (14%), "self-control" (13%) and "positive revaluation" (13%). Foreign students are likely to adopt the strategy of "search of social support", students from other cities use "distancing" and "escape-avoidance," students from Tomsk choose the "plan to solve the problem" and the strategy of "positive revaluation." Indicators of social support among respondents of the first course, which is more than 50%, were identified. It demonstrates that students are satisfied with emotional, instrumental and informational support provided.

The use of the correlation analysis method shows that for foreign, non-resident and local students the consequences of organizational stress are manifestations of depression and anxiety, so the "mediator" factors form the level of "general vitality", "engagement", "control", "risk-taking" and coping strategy of "positive revaluation"; students from Tomsk have a high rate of coping strategy "positive revaluation", that helps to reduce exposure to factors of organizational stress.

References

1. Kornetov, N.A., Yankovskaya, A.E., Kitler, S.V., Silaeva, A.V. & Shagalova, L.V. (2011) To the problem of development dynamics of representations on organizational stress and approaches to its estimation. *Fundamental'nye issledovaniya – Fundamental Research*. 10-3. pp. 598-603.
2. Kuznetsova, E.V., Petrovskaya, V.G. & Ryazantseva, S.A. (2012) *Psikhologiya stressa i emotsional'nogo vygoraniya* [Psychology of stress and emotional burnout]. Kuybyshev: Nemo-Press.
3. Malyshev, I.V. (2012) The characteristic of the social-psychological adaptation and the coping-strategy of a personality in different conditions of the socialization. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem*. 12(20). [Online] Available from: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/12/malyshev.pdf>. (In Russian).
4. Somova, N.V. (2014) Research of sociocultural adaptation of foreign students during the pre-university tutorial. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya – Theory and Practice of Social Development*. 1. [Online] Available from: http://teoriapractica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2014/1/pedagogika/somova.pdf.
5. Tajalli, P. & Ganbaripناه, A. (2010) The relationship between daily hassles and social support on mental health of university students. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. 5. pp. 99-103. DOI: doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.058
6. Semke, A.V., Vetlugina, T.P., Ivanova, S.A., Rakhmazova, L.D., Kornetova, E.G., Fedorenko, O.Yu. & Lobacheva, O.A. (2011) Biological and clinical-social mechanisms of endogenous mental diseases development. *Sibirskiy vestnik psikiatrii i narkologii – Siberian Herald of Psychiatry and Addiction Psychiatry*. 4. pp. 19-23. (In Russian).
7. Yazykov, K.G. (2006) Psychosemantic Spaces of Personality Values on Psychical Disorders. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*. 2. pp. 115-118. (In Russian).

8. Krasnova, V.V. & Kholmogorova, A.B. (2011) Sotsial'naya trevozhnost' i ee svyaz' s emotsional'noy dezadaptatsiey, urovnem stressa i kachestvom interpersonal'nykh otnosheniy u studentov [Social anxiety and its relation to emotional maladjustment, stress levels and quality of interpersonal relationships among students]. *Voprosy psikhologii*. 3. pp. 41-58.
9. Pavlova, T.S. & Kholmogorova, A.B. (2011) Psychological factors of social anxiety in students. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya – Counseling Psychology and Psychotherapy*. 1. pp. 29-43. (In Russian).
10. Trifonova, E.A. (2013) Adaptatsionnyy potentsial lichnosti i psichosomaticheskiy risk: problemy koping-kompetentnosti [Adaptive capacity of the personality and psychosomatic risk: Problems of coping-competence]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Science*. 155. pp. 71-83.
11. Bogomaz, S.A. & Balanev, D.Yu. (2009) Hardiness as a component of individual innovation potential. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 32. pp. 23-28. (In Russian).
12. Leonenko, N.O. (2013) Etnicheskie resursy zhiznestoykosti studentov v kontekste mezhkul'turnogo dialoga v usloviyakh obrazovatel'noy sredy [Ethnic resources of resilience in students in the context of intercultural dialogue in education]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii – Pedagogical Education in Russia*. 4. pp. 53-60.
13. Lifintseva, A.A. (2012) Sotsial'naya podderzhka kak faktor preodoleniya negativnykh posledstviy stressa [Social support as a factor of overcoming negative consequences of stress]. *Vestnik Baltiyskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta*. 5. pp. 56-61.
14. Friedlander, L.J., Reid, G.J., Shupak, N. & Cribbie, R. (2007) Social Support, Self-Esteem, and Stress as Predictors of Adjustment to University Among First-Year Undergraduates. *Journal of College Student Development*. 48(3). pp. 259-274. DOI: 10.1353/csd.2007.0024

Received 12.12.2014;

Revised 15.09.2015;

Accepted 03.11.2015

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9; 159.98

DOI: 10.17223/17267080/58/9

В.И. Кабрин

Томский государственный университет (Томск, Россия)

Креативное лидерство: транскультуральная перспектива

Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект 13-06-00592а «Исследование особенностей ценностно-смысловой и когнитивной сферы инновационно- и предпринимательски-ориентированной молодежи»).

Формулируется проблема формирования креативного лидерства как специфического особого типа лидерства, необходимого для создания и обеспечения жизнеспособности организации нового типа. На основе предыдущих исследований удалось выделить две основные координаты его осуществления: способность ассимилятивно концептуализировать противоречия и парадоксы жизни; тенденция к децентрации от рефлексии себя как лидера к позитивному пониманию креативных возможностей команды. Это стало базой для формирования коммуникативно-концептуальной модели креативного лидерства, основанной на трансформации представлений о суперлидерстве и четырехмерной модели потенциализации достижений креативной личности. В этом контексте креативное лидерство понимается в качестве аутентичной коммуникации как первичного творчества и сотворчества лидера и членов его команды, становящихся при этом ко-лидерами единого творческого процесса в решении инновационных задач. Представлен опыт формирования таких способностей и компетенций у выпускников магистратуры Томского государственного университета.

Ключевые слова: *креативное лидерство; суперлидерство; креативный процесс; децентрация; концептуализация; креативная среда.*

Постановка проблемы

Развитие инновационной активности и предпринимательства в современных условиях ставит новые вопросы и открывает новые перспективы переосмысления традиционной проблемы лидерства. В кросскультурном и сравнительном исследовании инновационно- и предпринимательски-ориентированной молодежи и непредпринимателей были выявлены существенные различия в *качественной концептуализации* их личностно значимых коммуникативных миров [1, 2].

В психосемантике *ценностно-смысловых концептов* (ЦСК) «Я как лидер» и «Члены моей команды» структурная проблемно-ассимилятивная *концептуализация* у предпринимателей оказалась в три раза выраженнее,

чем у непредпринимателей. Это еще раз подтвердило релевантность и конструктивную валидность Метода психосемантического графа (МПСГ) в исследовании интенсивности креативно-личностного роста [1]. Вместе с тем между ЦСК «Я как лидер» и «Члены моей команды» в их комплиментарных отношениях также была выявлена отчетливая тенденция *психосемантической децентрации* в направлении членов команды с ростом предпринимательского опыта. Сопоставление этих двух тенденций позволяет более комплексно развернуть *гипотезу о коммуникативно-концептуальной природе и перспективе креативного лидерства* и возможностях его инициированного развития уже в условиях университетского образования, что является целью данной работы.

Актуальность и остроту проблемы формирования у будущих профессионалов именно «креативного лидерства» также подтверждают результаты нашего последнего исследования. Несмотря на оптимистичность гипотезы в контексте явно позитивных тенденций (имеется в виду растущая с опытом психосемантическая децентрация и креативная концептуализация), проблемная ситуация проявляется во всех исследованных группах: обнаружен самый низкий уровень психосемантической представленности трех из шести универсальных категориальных факторов – «интеллектуальной культуры», «творческого потенциала» и, особенно, субфактора «суперлидерство». В субфактор «суперлидерство» объединены конструкты респондентов, подчеркивающие «особый авторитет», «вдохновляющее влияние», «харизму» в отличие от традиционных функциональных характеристик лидера в широком смысле (включая и традиционные типы).

Мы обратили внимание на субфактор «суперлидерство», поскольку он гипотетически связан с перспективой исследования именно креативного лидерства. Выявленная проблема обещает стать хронической, если мы не пробудим рефлексию на уровне обыденного и профессионального сознания будущих выпускников ведущих университетов. Актуальность проблемы культивирования креативного лидерства, конечно, не ограничивается лишь развитием малого предпринимательства и «преобразованием образования» [3]. Это стратегический индикатор и одновременно *авангард* в формировании новой гармоничной культуры нового человека в новом обществе.

Следовательно, речь идет о *метасистемной проблеме общества в целом*, а поэтому не могут оставаться «до поры до времени в покое» его бюрократические, промышленные, корпоративные монстры больших организаций во избежание острых дисгармоний, провоцирующих хаос. Наиболее чувствительны к позитивному развитию в этом направлении корпоративные образования, которые давно готовы периодически обсуждать инновации, связанные хотя бы с «*распределенным лидерством*», начиная с теорий «человеческих отношений» и персонального участия в управлении технологическими процессами, информационными потоками и корпоративной культурой.

Есть попытки понять необходимость распределенного лидерства как более гибкого в современных условиях, которые по сути сводятся к адап-

тации старых моделей лидерства к новым условиям [4, 5]. Мы же имеем в виду реальное распределенное неформальное лидерство среди сотрудников разных уровней организации благодаря харизматической мудрости руководителя как суперлидера. Такие принимаемые и поощряемые инициативы с «живых точек» формируют особую иммунную сеть, которая является питательной средой для внедрения в большую организацию разветвленной системы собственно креативного лидерства. В этой статье мы не имеем возможности отвлекаться на почти столетнюю историю исследований лидерства и важных поучительных результатов этого пути. Интенсификация социально-экономических и социокультурных изменений заставляет их пересматривать и корректировать.

Даже гуманистическая психология и культура, не успев достичь аутентичной зрелости и социокультурной реализации [6, 7], сейчас легко редуцируется в позитивную психологию и корпоративную культуру, отвечающую вызовам времени [8, 9]. С учетом таких уроков необходимо решаться на опережающие прорывные проекты, имеющие макроперспективу, т.е. масштабный многомерный хронотоп, обладающий достаточным ресурсом для достижения подлинного социокультурного воплощения. Таким мы видим многогранный *проект креативного лидерства*.

Креативное лидерство как транскультуральная метапозиция и перспектива

Креативное лидерство – это не просто еще один тип лидерства в ряду общеизвестных, хотя такая редукция была бы более воспринимаемой и понятной, особенно для руководителей разных уровней. Они легко бы согласились с тем, что такой особый тип лидерства, вероятно, эффективен для особых ситуаций и условий, но не всегда и не везде, что хорошо известно относительно классических типов (либерал, автократ, демократ) и неклассических тоже. Совсем другое дело, когда такая альтернатива в качестве перспективы предлагается для всех, всегда и везде. Здесь будет возникать растущее множество очень разных вопросов. На некоторые из них мы начнем отвечать в этом иницируемом проекте, тем более что пока мы избегали исходных определений и уточнений, надеясь на здравый смысл и интуицию читателя. Начнем с краткого исторического экскурса.

Экскурс в историю трансформации концепта «суперлидерство»

Предварительное замечание: в наших последних работах мы последовательно различаем «слова», термины – *концепт*, *конструкт* и их производные: идеи и категории. В соответствии с философско-историческим лингвистическим анализом *концепты* как смысловые зародыши идей являются частью, точнее, *неочевидным уровнем* реальности. Их можно открыть, хотя они часто сами открываются ментальному пространству личности, т.е. живут в ее *поэзисе* [10, 11]. Они индуцируют *конструирование*

(технос) понятий, категорий, *конструктов* – то, что необходимо цивилизованному человеку для дифференциации, конкретизации, технологизации явлений и событий реальности и оптимизации их возможного проектирования. Вопрос стоит не в противопоставлении гуманитариев и технократов, «физиков и лириков», поэтов и конструкторов, а в возможности понимания того, в какой степени и как каждый человек находится в «транзите»-трансе между этими уровнями реальной жизни.

В этом контексте концепт «суперлидерство», прорастая из глубины веков, открывался древним людям в качестве деяния богов, затем проявлялся в героях, в выдающихся исторических личностях, обладавших харизмой, таким своеобразным «даром богов». Лишь в прошлом веке в конкретных социально-психологических исследованиях этот концепт, очищенный от религиозного ореола, стал пониматься как универсальный социокультурный феномен «*лидерства*», доступный конструктивному описанию. Правда, при этом концепт «суперлидерство» в социометрических моделях претерпел естественную редукцию, даже девальвацию, когда его пытались интерпретировать через исторические реминисценции «макиавеллизма» и «серых кардиналов». При этом имелись в виду нередкие реальные случаи особой подверженности конкретного лидера группы влиянию со стороны «некоего» человека, не имеющего и не желающего иметь прямые контакты с другими членами группы.

До наших дней эти интерпретации на уровне обыденного исторического сознания сопровождаются анекдотами, которые должны бы побуждать к более глубоким исследованиям. И такие исследования и концепции стали оформляться на рубеже веков, однако путь развития представлений о суперлидерах как собственно *креативных* оказался непростым. Констатируем две социально-психологические ловушки. Продвинутый лидер умеет подбирать и готовить хороших преемников и последователей. Но эта корпоративная психология также была иронически отрефлексирована в обыденном сознании, поскольку по определению, часто декларируемому, лидер обладает преимущественным влиянием на членов группы с помощью своих психологических особенностей (странных, акцентуаций). Даже если суперлидер «делает из последователей новых лидеров», принципиально мало что меняется [12]. Кажется, мы приближаемся к решению проблемы, если лидер сам, будучи творческой личностью, ориентирует последователей на выдвижение новых идей в атмосфере дружеских отношений и взаимной ответственности (А. Залезняк) [12]. И десять ярких метафор зрелой творческой личности лидера «трейблейзера», по J. Klagge [13], оставляют нас перед проблемой – как при этом будут трансформироваться члены группы в креативных именно лидеров.

Приближением к решению проблемы видится концепция «стейкхолдеров» – через поощрение творчества суперлидер формирует единую команду последователей, которые рассматривают цели организации как свои собственные и являются активными участниками лидерского процесса – возникает как бы командное лидерство [14, 15]. Тем временем остается

метафора радикального русского креатива В.С. Высоцкого: «Если вы хотите со мной, это значит не надо как я»...

Наконец, наиболее близкой к перспективному решению подготовки настоящих, т.е. креативных, суперлидеров представляется концепция Ч. Менза и Г. Симпса: «...суперлидер должен способствовать появлению «самолидерства» у подчиненных, исполняя роль не диктатора, а учителя и воспитателя: он поощряет их ставить собственные цели и не бояться совершать ошибки» [16].

Очевидно, что суперлидер не только искренне радуется и поощряет высокие креативные достижения своих коллег, но и реально выстраивает стратегию создания условий и доверительной атмосферы для того, чтобы они стремились превзойти его собственные результаты. В этом смысле такой человек, безусловно, *талантлив* и является мудрой *децентрализованной* сильной личностью, преодолевающей свои естественные эгоцентрические амбиции. Обнаруженная в наших исследованиях децентрация является ключевым свойством креативного лидера – суперлидера. В этом качестве она включена в предлагаемую здесь *концептуальную* гипотезу, похожую на концепцию *дезидентификации* Р. Ассаджиоли [17]. Здесь духовная зрелость личности, реализовавшей свою индивидуацию, по К. Юнгу [18], является результатом бескомпромиссной внутренней работы личности, освободившей и высветившей свое *духовное Я* из эгоцентричной суеты, борьбы остальных субличностей человека за *практическое Я*.

Однако слабая рефлексия и артикулирование качественной коммуникации в своем значимом окружении обнаруживает тот «дефицит», который мы стремимся восполнить, переходя к коммуникативно-концептуальной модели *креативного лидерства* в контексте *концепта суперлидерства*, каким он открывается в современную эпоху.

Коммуникативно-концептуальная модель креативного лидерства

Почему речь пойдет о *концептуальной* модели в заданном контексте, объясняется просто – потому что она происходит именно от *концепта*, а не от конструкта или категории лидерства. Интересно, что хотя вторая характеристика модели и воспринимается привычно, но на самом деле до сих пор не является очевидной. Уже более двух десятилетий мы пытаемся понять и исследовать подлинную, *аутентичную коммуникацию как первичный творческий процесс личности*. В романских языках и русском, с одной стороны, четко различаются термины «коммуникация» и «взаимодействие» (интеракция), но их по-прежнему используют как синонимы. Вместе с тем не случайно культура чаще понимается не как творческий, а как нормо-формативный процесс. В результате большинство работ по коммуникации перенасыщено физическими, экономическими и социокультурными стереотипами.

Для акцентирования внимания на величии первичной креативности личности в коммуникативном процессе я вынужден был ввести и отстаи-

вать особый термин «*транскоммуникация*» [19, 20]. Он означает аутентичную творческую коммуникацию, противопоставленную расхожим представлениям о нормативной, а значит, *фальсифицированной* коммуникации, синонимичной взаимодействию. Но в чем же такая острота проблемы? В разное время я пояснял ее разными способами [20], и сейчас попробуем обобщить.

Тело человека фатально погружено в физическое взаимодействие со средой вплоть до его исчезновения. Моменты творческого общения (психологический контакт или лучше – *Встреча*) всегда возможны, но никогда не гарантированы. Они предполагают психологически мотивированный или *свободный шаг личности навстречу* тому, с кем или чем она желает, готова, настроена, предрасположена встретиться. Поэтому, всегда взаимодействуя, мы не так часто *встречаемся*. Такой шаг предполагает и *возможность децентрации*. По В. Франклу, это момент *самотрансценденции* в сферу *иного, инакового, нового*. Всегда ли мы к этому готовы – ведь именно в такие моменты истины рождается *новый концепт*. Он рожден встречей через диалогический отклик (М.М. Бахтин) как *новый транс-смысл* или плодотворный момент транскоммуникации инаковых. Происходят взаимные транзиты их смыслов друг в друга – совершается их «перемешивание» *без смешивания!* [21].

Эту загадку, точнее тайну, оставил нам один из первых опальных древнегреческих философов – Анаксагор. Ее игнорирование до сих пор приводит к философским недоразумениям и неразрешимым противоречиям [22]. Концепт – от лат. *conceptus*, происходящего от глагола *concipere* – «зачинать». Поэтому до сих пор его адекватное понимание связывают с метафорическим словосочетанием «смысловой зародыш». Сперматозоид, попавший в яйцеклетку, уже не сперматозоид, но по-прежнему хранитель или символ аутентичной информации как инварианта. Так же как и оплодотворенная яйцеклетка уже не яйцеклетка, хотя и хранительница прежней «инвариантной информации». При всем этом рождается *новый плод* как смысловой зародыш. Этот пример – не случайная ассоциация, а сущностный момент плодотворной встречи – транскоммуникации, объединяющей натуру и культуру, где «перемешивание» так же не ведет к смешиванию. Остаются аутентичными живущая натура и символическая культура! Это не противоречие – но что?

Не случайно для древних и плодородие, и символические обряды, прежде всего, были актами *метакоммуникации*, источником которой считалось *соучастие высших сил*. Я не готов анализировать проблему, не решенную в многовековой ретроспективе великими мыслителями, но извлечь урок для поставленной в этой работе задачи коммуникативно-концептуального моделирования креативного лидерства я обязан. Давно предложенная Г. Уоллесом четырехфазная схема творческого процесса сама исторически выглядит перспективно плодотворной и креативной. В ней гармонично объединяются культура и натура, не в механистичном, а

в транскоммunikативном смысле Встречи (вертикальной, т.е. восходящей и нисходящей транскоммunikации).

Фазе предрасположенности к чувствованию творцом проблемы соответствуют встреча и влюбленность, вплоть до зачатия нового.

Фазе поглощающего увлечения накоплением новой информации соответствует упорное, настойчивое «вынашивание» (беременность).

Фазе озарения и инсайта соответствуют роды.

Фаза «социализации» культурного и научного оформления и признания творческого продукта соответствует признанию социального статуса и достойного воспитания ребенка [23].

Эта концептуальноемкая и по сути внутренне транскоммunikабельная схема креативного процесса потенциально холистична и как минимум четырехмерна. Поэтому она удивительно корреспондирует и соотносима с более поздней, также четырехмерной, но димензионально (континуально) биполярной типологией Майерс–Бриггс, основанной на базовых психологических типах и функциях концепции Г. Юнга¹. Последователи этой типологии – О. Креггер и Дж.М. Тьюсон резюмируют: «MBTI основан на выявлении двух различных способов пополнения запасов энергии и сосредоточения внимания (шкала экстраверсия – интроверсия), двух противоположенных способов сбора информации (шкала сенсорность – интуиция), двух различных способов принятия решений (шкала мышление – чувствование) и двух различных способов организации своего взаимодействия с внешним миром (решение – восприятие). Таким образом, существуют четыре основных шкалы предрасположенностей, три из которых основаны непосредственно на Типологии Юнга, четвертая (решение – восприятие) – добавлена на основе исследований Изабель Майерс» [24].

Видим, что, несмотря на другую терминологию, основания этой классификации по глубинному смыслу аналогичны фазам-векторам схемы креативного процесса Г. Уоллеса. Поэтому не случайно относительно быстро О. Креггером в содружестве с выраженным креативом сферы искусства Д. Голдстейном была представлена книга «Творческая личность: как использовать сильные стороны своего характера для развития креативности». Авторы делают обобщение даже в известном контексте гуманистической психологии креативности А. Маслоу и К. Роджерса [6, 7]. Они утверждают: «...мы все от природы креативны... пробудить свою прирожденную креативность никогда не поздно» [25. С. 20–21]. При этом речь идет не об общем, несколько абстрактном утверждении. Авторы убедительно показывают, что креативность человека красной нитью проходит через все 16 основных (четырёхмерных) психотипов. В то же время каждый профиль психотипа раскрывает неповторимый тип, а может, и *архетип креативности*.

Приведем здесь лишь обобщенную схему [Там же. С. 59].

¹ «Синтез «практической ориентации» дочери с «теоретическим уклоном» матери и годы кропотливых, более чем десятилетних исследований привели к созданию Индикатора типов Майерс – Бриггс (Myers-Briggs Type Indicator – MBTI) [24].

ISTJ Организатор (Organizer)	ISFJ Помощник (Facilitator)	INFJ Вдохновитель (Inspirer)	INTJ Провидец (Visionary)
ISTP Мастер (Crafter)	ISFP Придумщик (Dreamer)	INFP Созерцатель (Muser)	INTP Аналитик (Idea Mill)
ESTP Непоседа (Adventurer)	ESFP Аниматор (Entertainer)	ENFP Медиатор (Socializer)	ENTP Изобретатель (Brainstormer)
ESTJ Реалист (Realist)	ESFJ Учитель (Teacher)	ENFJ Увещатель (Persuader)	ENTJ Командир (Commander)

Бросаются в глаза формулировки, прямо указывающие на креативное лидерство. Все это пространство креативных типов последовательно и деликатно строится на базе четырех исходных вопросов:

1. Откуда вы черпаете энергию и на что ее направляете?
2. Как вы собираете информацию об окружающем мире?
3. Как вы принимаете решения?
4. Каков ваш образ жизни?» [Там же].

Эта база *креативных психотипов* по глубинному смыслу соответствует (не тождественна) четырехмерному хронотопу модусов жизни и сознания человека. Они в качестве экзистенциальных модусов переживания порталов осознания [10, 26] актуализируют поле *креативного состояния сознания* личности (КСС), объединяющего возможный основной спектр измененных состояний сознания (ИСС) с базовым бодрствующим сознанием. Скорее всего, это происходит в силу сохранности в нем *транскоммуникативной метапозиции* в отношении «множественности» очевидных (физических) и неочевидных (духовно-душевных) реальностей.

Речь уже идет о *работе с трансперсональной реальностью*, на которую здесь мы можем лишь сослаться, имея в виду, прежде всего, труды М. Мерфи, Ст. Грофа, К. Уилбера [27–29]. Уже два десятилетия я исследую и анализирую на базе *экспериментальных² групп порталы осознания как психологические переходы, или эмердженции, душевно-духовного и физического: Времени* нового жизнеосуществления; *Пространства* возможных решений; полицентрического «многообразия» *Информации*; универсальной преобразуемости *Энергии*. Освоение этих порталов, расширяющих поле креативного состояния сознания личности, делает саму личность креативной и ориентированной на творческие достижения в любой сфере и в зависимости от профиля психотипической предрасположенности по MBTI.

Заострим и «заземлим» эту динамическую экзистенциально-трансцендентальную метафору, поскольку она по смыслу согласуется и с выделенными мной *фазами потенциализации достижений* творческой личности и креативного лидерства. Эти фазы имеют общую *транскоммуникативную природу, интенсифицирующую смысловые связи* и ноэтиче-

² От experiential (англ.) – основанный на опыте.

скую конгруэнтность культуры и натуры человека. Имеется в виду потенциализация творческой встречи, а поскольку встреча всегда связана с новым, неизвестным, Р. Мэй связывает ее с «мужеством творить» [30].

Первая фаза – отвага сделать первый шаг навстречу неизвестному и принятие его в интимное пространство – связана со *стресс-мобилизацией* (так, зародыш первоначально вызывает интоксикацию и иммунную мобилизацию).

На второй фазе генерализованная стресс-мобилизация вызывает повышенную поисковую активность, а накопление новой информации приводит к *реориентации* (ситуативной или стратегической).

Третья фаза – кардинальная ситуативная или стратегическая *трансформация* позиции и формы (метаморфоза) с найденными новыми решениями.

Четвертая фаза – освоение *жизни в новой позиции и форме* в связи с достигнутыми результатами, оформление ее социокультурного значения [31].

Эта модель обозначена в виде формулы *стресс-транс-формация* (СТФ) в отличие от транс-стресс-формации (ТСФ), когда креативная потенциализация блокируется нечувствительностью к проблеме, неадекватным оптимизмом и фрустрируется усиливающимся дистрессом. Этот четырехмерный цикл преобразующей человека встречи с новым включает четырехмерный универсум *пиковых транскоммunikативных переживаний*, которые могут быть релевантными индикаторами интенсивности и качества потенциализации жизни, что потенциально связано с инициацией креативного лидерства.

Первая фаза-вектор переживается как *катарсис* – «изумление» новым неизвестным, освобождающим, «очищающим» от «старого», уходящего на задний план.

Вторая фаза-вектор переживается как *импринтинг* – замороженная поглощенность принятием и познанием нового.

Третья фаза-вектор – трансформация, метаморфоза – проявляется в *экстенсивных* переживаниях, предынсайтных порывах *выразить невыразимое новое*.

Четвертая фаза-вектор воплощает *инсайтное просветление*, вдохновение, окрыляющее жизнь в новой форме [26, 31].

Поскольку эти измерения жизни креативной личности имеют транскоммunikативную природу и перспективу, творческое отношение к проявлениям мира и «другим» людям может быть единым творческим процессом креативного лидерства. Человек, чувствующий и переживающий инициативу в себе (в отношениях с проблемами), так же естественно может переживать, принимать и ценить ее в других людях. В целом можно говорить об *экзистенциальном креативном лидерстве* человека, осуществляющего и свое личное, и общее предназначение. То, что в широком смысле З. Луиджи называет «созиданием души», причем не только своей, но и коллективной (К. Юнг), когда есть *свобода*, но нет произвола выбора, ибо есть *предназначение*. То, что звучало пафосно у П. Тиллиха (мужество

быть), у З. Луиджи (героизм предназначения) может становиться естественно аутентичным в экзистенциальном креативном лидерстве личности в транскоммуникативных переживаниях, преобразующих жизнь, и в атмосфере креативного ко-лидерства [32].

Заключение: креативная среда

Для качественного совершенствования среды постиндустриального инновационного общества необходимо готовить креативных лидеров уже на уровне выпускников университетов, а скорее всего, и гораздо раньше. На своем личном исследовательско-преподавательском опыте я убедился, что эффективнее всего начинать это с первых занятий, когда вчерашние абитуриенты полны *ожиданием новизны* и еще не взыграли привычные школярские рефлексy. Обобщая свой опыт, я вижу, что это возможно, если сами преподаватели, тренеры, консультанты обнаруживают себя креативными лидерами, разделяя при этом общий трансформационный риск со студентами. Убедился, что этот шанс есть и в работе с магистрантами, опять же при использовании импульса новизны на первых занятиях. Лишь один пример: при ассимиляции обязательного в образовательном стандарте учебного курса «Отрасли психологии, психологические практики и психологические службы», который мог оказаться рутинным и скучным для магистрантов, я с первых дней занятий доверил каждому подготовить личную модификацию и апробацию в учебной группе любой заинтересовавшей магистранта психологической практики, актуализирующей и развивающей самые разные стороны личности. По сути, каждому предлагалось провести с группой занятие в качестве креативного лидера.

На глазах, от занятия к занятию менялась креативная позиция, ответственная отзывчивость и отзывчивая ответственность, расширялся диапазон приемлемости, уважения, доверия друг к другу; в группе возникала особая креативная психологическая атмосфера с растущим переносом ее и на другие дисциплины; складывались условия междисциплинарного, трансфессионального видения ключевых психологических проблем – психофизической, психофизиологической, психопрактической и психоэтической; рушились барьеры между физикой, биологией, лингвистикой, философией и теологией. Далее выстраивалась система раскрытия креативного потенциала личности магистранта от интенсивного погружения в первичную Встречу до самостоятельного формирования креативного мира в группе для реализации прорывного проекта [33, 34]. Недавно я услышал подтверждение эффекта этой стратегии, когда успешный молодой предприниматель сказал, что команда чаще важнее идеи.

Но такой эффект трансфессионального синтеза реален, видимо, в результате системной синергии креативной активности основных преподавателей магистратуры. Иными словами, для получения долгосрочного (может быть, необратимого) эффекта формирования креативного лидерства магистрантов необходимы актуализация и поддержка трансфессионально-

го креативного лидерского потенциала самих преподавателей. Позитивные следствия мы всегда получаем в групповой супервизии преподавателей различных профессий, например в форме «балинтовских групп», где органично включаются эпизоды (этюды) в виде синектических креативных групп [35].

Полагаю, что были бы перспективными специальные креативные тренинги от универсального «ритм-синтеза» до эстетических динамических медитаций-путешествий в мыслеобразах [31, 36]. Думаю, что такой репертуар потенциализации креативного лидерства преподавателя ограничивается только гибкими пределами целесообразности [37].

Литература

1. Кабрин В.И., Сметанова Ю.В., Звездина Е.А. Пилотное исследование транскультуральной психосемантики личностно значимых коммуникативных миров инновационно- и предпринимательски ориентированной молодежи // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 394. С. 211–219.
2. Кабрин В.И., Сметанова Ю.В., Звездина Е.А. Сравнительное исследование психосемантики тенденций развития предпринимательства в сибирском регионе в транскультуральном контексте // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 400.
3. Акофф Р., Гринберг Д. Преобразование образования. Томск : Издательство Томского государственного университета, 2009. 196 с.
4. Малоун Т. Ключевые способности для распределенного лидерства. URL: http://www.elitarium.ru/2009/12/25/raspredelennoje_liderstvo.html
5. Malone T.W., Laubacher R., Morton M. Inventing the Organizations of the 21st Century. Cambridge, MA : MIT Press, 2003. 456 p.
6. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М. : Альпина Нон-фикшн, 2011. 496 с.
7. Роджерс К. Становление личности : Взгляд на психотерапию. М. : Эксмо-Пресс, 2001. 415 с.
8. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимальных переживаний. М. : Смысл: Альпина нон-фикшн, 2013. 461 с.
9. Селигман М. Путь к процветанию: Новое понимание счастья и благополучия. М. : Манн, Иванов и Фарбер, 2013. 440 с.
10. Кабрин В.И. Транскоммуникабельность ценностно-смысловых концептов и когнитивно-конструктивных решений творческой личности (введение в ноэтический антропопоэзис) // Сибирский психологический журнал. 2014. № 54. С. 158–176.
11. Сурина Т.В. Поэзис как архетип культуры // Вестник Томского государственного университета. 2008. № 316. С. 67–70.
12. Бендас Т.В. Психология лидерства. СПб. : Питер, 2009. 448 с.
13. Klagge J. Defining, discovering and developing personal leadership in organizations // Leadership and organization development journal. 1996. Vol. 17, № 5. P. 38–45.
14. Кудряшова Е.В. Лидерство как предмет социально-философского анализа : дис. ... д-ра филос. наук. М., 1996. 359 с.
15. Lloyd B. A new approach to leadership // Leadership and organizational development journal. 1996. Vol. 17, № 7. P. 29–32.
16. Manz C., Sims H. Leading Workers to Lead Themselves: The Eternal Leadership of Self-managed Work Teams // Administrative Science Quarterly. 1987. № 32.
17. Ассаджоли Р. Психосинтез: принципы и техники. М. : Психотерапия, 2008. 384 с.
18. Юнг К.Г. Структура психики и архетипы. М. : Академический проект, 2013. 328 с.

19. Кабрин В.И. Транскоммуникация и личностное развитие. Томск : Изд-во Том. ун-та, 1992. 256 с.
20. Кабрин В.И. Коммуникативный мир и транскоммуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования. М. : Смысл, 2005. 248 с.
21. Микалко М. Креативный взрыв. Минск : Попурри, 2014. 256 с.
22. Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. М. : Академический проект: Парадигма, 2011. 399 с.
23. Любарт Т. Психология креативности. М. : Когито-Центр, 2013. 215 с.
24. Креггер О., Тьюсон Дж. Типы людей: 16 типов личности, определяющих, как мы живем, работаем и любим. М. : Персей: Вече, АСТ. 544 с.
25. Креггер О., Годстайн Д. Творческая личность: как использовать сильные стороны своего характера для развития креативности. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2014. 416 с.
26. Кабрин В.И. Антропоцентрическая или ноэтическая эмерджентность сознания // Сибирский психологический журнал. 2013. № 50. С. 17–37.
27. Мерфи М. Будущее тела: Исследование дальнейшей эволюции человека. М. : РИПОЛ классик, 2010. 912 с.
28. Гроф Ст. За пределами мозга. М. : Изд-во Трансперсонального института, 2005. 504 с.
29. Wilber K. Integral psychology: consciousness, spirit, psychology, therapy. Boston and London : Shambhala, 2000. 386 p.
30. Мэй Р. Мужество творить: Очерк психологии творчества. М. : Институт общегуманитарных исследований, 2012. 160 с.
31. Кабрин В.И. Комплекс психологических практик развития психологического потенциала достижений личности. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2011. 116 с.
32. Луджи З. Созидание души. М. : ПЕР СЭ, 2004. 205 с.
33. Апэлгейт Л. Прорывные инновации, или Использование дестабилизирующих факторов себе во благо. URL: <http://hbswk.hbs.edu>
34. Финкельштейн С., Лотон Т., Харви Ч. Стратегия прорыва. М. : Companion Group, 2007. 336 с.
35. Буш Г. Диалогика и творчество. Рига : АВОТС, 1985. 318 с.
36. Роджерс Н. Творческая связь: Исцеляющая сила экспрессивных искусств. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2015. 336 с.
37. Поддьяков А.Н. Компликология: Создание развивающих, диагностирующих и деструктивных трудностей. М. : Дом Высшей школы экономики, 2014. 278 с.

Поступила в редакцию 01.09.2015 г.; принята 13.10.2015 г.

КАБРИН Валерий Иванович, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности, научный руководитель Лаборатории психологических практик факультета психологии Томского государственного университета.
E-mail: kabrin@list.ru

THE CREATIVE LEADERSHIP: transcultural prospect

Siberian journal of psychology, 2015, 58, 121-135. DOI: 10.17223/17267080/58/9

Kabrin Valery I., Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation).

E-mail: kabrin@list.ru

Keywords: creative leadership; superleadership; creative process; decentration; conceptualization; creative environment.

Development of innovative activity and entrepreneurship in the modern conditions poses new questions and opens prospects for a rethinking of traditional problems of leadership. Based on recent psychosemantic studies of some leading entrepreneurs their distinctive char-

acteristics were identified: considerably expressed conceptualization of the main and key psychosemantic communicative worlds: "I am as a leader" and "Members of my team". The intensity of conceptualization was understood as expressiveness among the leaders of conceptual assimilation of burning problems and contradictions. The second difference consists in a more expressed decentration of psychosemantic focus of attention of the leaders to the world of "Members of my team".

Article is devoted to the formation and the proof of a hypothesis of the communicative and conceptual nature of creative leadership and opportunities of its development in the conditions of university education.

The concept of creative leadership comes to light through the analysis of historical transformation of ideas of a superleadership phenomenon. In the long term developments of the concept of "superleadership", a concept of "creative leadership" is considered as a breakthrough project and a new transcultural metaposition and metapropect in development of a new psychological environment for creative groups as an opportunity to overcome the chronic presence of traditional concepts of leadership at textbooks which stopped being relevant to modern living conditions.

Creative leadership is understood as an authentic communication as primary creativity and coauthorship of a leader with his employees. Employees thus gradually and naturally become co-leaders of a unified creative process in finding solutions for innovative tasks.

The concept of creative leadership organically incorporates the classical scheme of creative process by G. Wallace and the modern multidimensional typological model of a creative person by O. Kreger and D. Goldstein based on psychological typology and a method Myers – Briggs (MBTI). The conceptual scheme of creative leadership is specified by means of the Model of escalation of achievements of a creative person developed by us earlier. It has a four-dimensional structure including *stress-mobilization* when encountering the Unknown, *reorientation* on the basis of search activity and immersion in the New, *transformation* of a position due to new discovered solutions and *development* of a new way of life in a new position and form.

At this stress-trance-formation a creative leader shares risks of transformation and responsibility with participants who become his creative co-leaders. It results in a high-quality transformation of the psychological and creatively oriented environment of the team working on a breakthrough project. The article also presents the experience of formation of such abilities and competences of Master's program graduates at Tomsk state university.

References

1. Kabrin, V.I., Smetanova, Yu.V. & Zvezdina, E.A. (2015) Pilot research of transcultural psychosemantics of personally important communicative worlds of innovationand entrepreneurship-oriented youth. *Vestnik Tomskogo gos-udarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 394. pp. 211-219. (In Russian).
2. Kabrin, V.I., Smetanova, Yu.V. & Zvezdina, E.A. (2015) A comparative study of psychosemantics of entrepreneurship development trends in Siberian region in transcultural context. *Vestnik Tomskogo gos-udarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 400. (In Russian).
3. Akoff, R. & Grinberg, D. (2009) *Preobrazovanie obrazovaniya* [Transformation of Education]. Tomsk: Tomsk State University.
4. Malone, T. (2009) *Klyuchevye sposobnosti dlya raspredelenного liderstva* [Key abilities for distributed leadership]. [Online] Available from: http://www.elitarium.ru/2009/12/25/raspredelennoje_liderstvo.html.
5. Malone, T.W., Laubacher, R. & Morton, M. (2003) *Inventing the Organizations of the 21st Century*. Cambridge, MA: MIT Press.
6. Maslow, A. (2011) *Novye rubezhi chelovecheskoy prirody* [New frontiers of human nature]. Translated from English by G. Ball, A. Popogrebskiy. Moscow: Al'pina Non-fikshn.

7. Rogers, K. (2001) *Stanovlenie lichnosti: Vzgl'yad na psikhoterapiyu* [Formation of personality: A look at psychotherapy]. Translated from English by M.Zlotnik. Moscow: Eksmo-Press.
8. Csikszentmihalyi, M. (2013) *Potok: Psikhologiya optimal'nykh perezhivaniy* [Flow: The Psychology of Optimal Experience]. Translated from English by E.Perova. Moscow: Smysl: Al'pina non-fiksh.
9. Seligman, M. (2013) *Put' k protsvetaniyu: Novoe ponimanie schast'ya i blagopoluchiya* [Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being]. Translated from English by E. Mezhevich, S. Filin. Moscow: Mann, Ivanov i Farber.
10. Kabrin, V.I. (2014) Transcommunicative quality of axiological and semantic concepts and cognitive-constructive decisions of the creative personality (introduction to noetic anthropopoiesis). *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 54. pp. 158-176. (In Russian).
11. Surina, T.V. (2008) Poesis as the archetype of culture. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 316. pp. 67-70. (In Russian).
12. Bendas, T.V. (2009) *Psikhologiya liderstva* [Leadership Psychology]. St. Petersburg: Piter.
13. Klagge, J. (1996) Defining, discovering and developing personal leadership in organizations. *Leadership and organization development journal*. 17(5). pp. 38-45. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/01437739610127504>
14. Kudryashova, E.V. (1996) *Liderstvo kak predmet sotsial'no-filosofskogo analiza* [Leadership as a subject of socio-philosophical analysis]. Philosophy Doc. Diss. Moscow.
15. Lloyd, B. (1996) A new approach to leadership. *Leadership and organizational development journal*. 17(7). pp. 29-32. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/01437739610148358>
16. Manz, C. & Sims, H. (1987) Leading Workers to Lead Themselves: The Eternal Leadership of Self-managed Work Teams. *Administrative Science Quarterly*. 32.
17. Assagioli, R. (2008) *Psikhosintez: printsipy i tekhniki* [Psychosynthesis: principles and technology]. Translated from English by E.Perova. Moscow: Psikhoterapiya.
18. Jung, C.G. (2013) *Struktura psikhiki i arkhetypy* [The structure of the psyche and the archetypes]. Translated from German by T. Rebeko. Moscow: Akademicheskii proekt.
19. Kabrin, V.I. (1992) *Transkommunikatsiya i lichnostnoe razvitiye* [ITC and personal development]. Tomsk: Tomsk state University.
20. Kabrin, V.I. (2005) *Kommunikativnyy mir i transkommunikativnyy potentsial zhizni lichnosti: teoriya, metody, issledovaniya* [Communicative world and transcommunicative potential of personal life: Theory, methods, research]. Moscow: Smysl.
21. Mikalko, M. (2014) *Kreativnyy vzryv* [Creative explosion]. Minsk: Popurri.
22. Nalimov, V.V. (2011) *Spontannost' soznaniya: Veroyatnostnaya teoriya smyslov i smyslovaya arkhitektonika lichnosti* [Spontaneous Mind: The Probabilistic Theory of Meaning and the Meaning Architectonics of the Personality]. Moscow: Akademicheskii proekt: Paradigma.
23. Liubard, T., Mushiru, K., Torjman, S. & Zenasni, F. (2013) *Psikhologiya kreativnosti* [Psychology of creativity]. Translated from English by D. Lyusin. Moscow: Kogito-Tsentr.
24. Kroeger, O. & Thuesen, J. (2005) *Tipy lyudey: 16 tipov lichnosti, opredelyayushchikh, kak my zhivem, rabotaem i lyubim* [Type Talk: The 16 Personality Types That Determine How We Live, Love, and Work]. Translated from English by Yu.YU. Stupak. Moscow: Persey: Veche, AST.
25. Kroeger, O. & Godstein, D. (2014) *Tvorcheskaya lichnost': kak ispol'zovat' sil'nye storony svoego kharaktera dlya razvitiya kreativnosti* [Creative personality: how to use the strengths of his character for the development of creativity]. Translated from English by S. Kirova. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber.
26. Kabrin, V.I. (2013) Anthropocentric or noetic emergency of consciousness. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 50. pp. 17-37. (In Russian).

27. Murphy, M. (2010) *Budushchee tela: Issledovanie dal'neyshey evolyutsii cheloveka* [Of the Body: Explorations into the Further Evolution of Human Nature]. Translated from English by M. Oshurkov, A. Slivkova, L. Mikhaylova, O. Chernyak, M. Dremin. Moscow: RIPOK Klassik.
28. Grof, St. (2005) *Za predelami mozga* [Outside of the Brain]. Moscow: Institute of Transpersonal.
29. Wilber, K. (2000) *Integral psychology: consciousness, spirit, psychology, therapy*. Boston and London: Shambhala.
30. Mae, R. (2012) *Muzhestvo tvorit': Ocherk psikhologii tvorchestva* [Courage to do: Essay on the psychology of creativity]. Translated from English. Moscow: Institute for Humanities Research.
31. Kabrin, V.I. (2011) *Kompleks psikhologicheskikh praktik razvitiya psikhologicheskogo potentsiala dostizheniy lichnosti* [The complex of psychological practices of psychological capacity-building of personal achievements]. Tomsk: Tomsk State University.
32. Luigi, Z. (2004) *Sozidanie dushi* [Creation of the soul]. Translated from Italian by L. Kochubeeva. Moscow: PER SE.
33. Applegate, L. (n.d.) *Proryvnye innovatsii, ili Ispol'zovanie destabiliziruyushchikh faktorov sebe vo blago* [Breakthrough innovations or use of destabilizing factors for their own benefit]. [Online] Available: <http://hbswk.hbs.edu>.
34. Finkelstein, S., Lawton, T. & Harvey, Ch. (2007) *Strategiya proryva* [Breakthrough Strategy]. Translated from English. Moscow: Companion Group.
35. Bush, G. (1985) *Dialogika i tvorchestvo* [Dialogic and work]. Riga: AVOTS.
36. Rogers, N. (2015) *Tvorcheskaya svyaz': Itselyayushchaya sila ekspressivnykh iskusstv* [The Creative Connection. Expressive Arts as Healing]. Translated from English by A. Orlov. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber.
37. Podd'yakov, A.N. (2014) *Komplikologiya: Sozdanie razvivayushchikh, diagnostiruyushchikh i destruktivnykh trudnostey* [Complicology. Creating develop, diagnose and deconstructively difficulties]. Moscow: HSE.

Received 01.09.2015;

Accepted 13.10.2015

УДК 159.923.2

DOI: 10.17223/17267080/58/10

О.И. Муравьева, С.А. Литвина, С.А. Богомаз

Томский государственный университет (Томск, Россия)

Средовая идентичность: содержание понятия¹

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научного проекта 15-06-10803 «Психологические факторы средовой самоидентичности».

Целью настоящей статьи является обсуждение содержания понятия «средовая идентичность». Актуальность исследования определяется темпами и глобальностью социальных изменений, а также возможностью концептуализировать понятие «средовая идентичность» в русле современных подходов, связанных с переходом от структурного анализа к системному, ситуационному и динамическому. В статье показано, что принципиальными для определения содержания понятия «средовая идентичность» становятся следующие положения: 1) системообразующими характеристиками идентичности являются процессуально-динамические характеристики; 2) идентичность понимается как присущий человеку «процесс идентификации, обеспечивающий устойчивость (изменчивость и преемственность) Я в потоке перманентных трансформаций»; 3) рассмотрение средовой идентичности предполагает понимание среды как ментального пространства, описываемого через такие измерения, как место, время, ценности; 4) при этом «место» и «время» рассматриваются не через физические, но психологические характеристики.

Ключевые слова: *идентичность; социальная идентичность; средовая идентичность; идентичность с городом; среда; время; ценности.*

Целью настоящей статьи является обсуждение содержания понятия «средовая идентичность». Наша задача – ответить на два вопроса: каковы современные представления об идентичности и какое содержание появляется при конкретизации этого понятия через конструкт «среда».

Ведущий российский специалист в области социальной психологии личности Е.П. Белинская в одной из своих последних статей с весьма знаковым названием – «Изменчивость Я: кризис идентичности или кризис знания о ней?» (курсив наш. – О.М., С.Л., С.Б.) – констатирует, что проблематика идентичности сегодня является одной из «болевых точек» наук о человеке [1]. И связано это, прежде всего, с той центральной проблемой, которую конституирует понятие идентичности, – проблемой изменчивости / устойчивости. На повестку дня эту тему выводят не только радикальность политических и экономических изменений, но и стремительные тем-

¹ Настоящая работа выполнена при поддержке Программы повышения международной конкурентоспособности Томского государственного университета на 2013–2020 гг.

пы и глобальные масштабы общественной динамики, затрагивающие все сферы жизнедеятельности человека. Повсеместное возрастание социальной вариативности, многообразие принципов организации социальных общностей, возникновение новых видов деятельности, социальных ролей, групповых норм и ценностей поставили перед человеком задачу постоянного социального и личностного самоопределения, поиска идентичности. Об этом в разных контекстах говорят все авторы (Г.М. Андреева, З. Бауман, Е.П. Белинская, Э. Гидденс, О.В. Лукьянов, О.А. Тихомандрицкая, Э. Тоффлер, А. Тэшфел, П. Штомпка, П.Н. Шихирев, А.В. Юревич, В.А. Ядов и др.). Особенно остро эта проблема и как научная, и как жизненная – социальная, экономическая и психологическая – встала в нашей стране в последние год-два в связи с особым модусом, характеризующим эти изменения у нас в стране: вошедший в противоречие с общемировыми тенденциями глобализации радикальный поворот к изоляционизму, «естественным» и необходимым образом актуализирующему очень специфически направленные поиски «своего пути» и «национальной идеи», прежде всего, как идеологического основания и обоснования для разделения на «воображаемое общее «мы» («русский мир»), противостоящее не менее абстрактному и воображаемому «они» («гейропе»))» [1. С. 12].

Обзревая современные исследования, можно выделить два основных направления в изучении этой проблемы. Первое связано с пристальным вниманием к самому феномену идентичности: ее психологической природе, качеству (статическое или динамическое образование), функциям. Второе – с трансформацией представлений об основаниях для идентификаций человека и смещением исследовательского фокуса с традиционно выделяемых видов социальной идентичности (гендерной, возрастной, этнической), определяемых принадлежностью человека к той или иной социальной макрогруппе, на принципиально иные – временные (темпоральные) и пространственные. То есть можно констатировать, что в целом изменяется подход к исследованию феномена: переход от структурного анализа к системному и ситуационному.

Первоначально термин «идентичность», как указывает И.С. Кон [2], появился в психиатрии в контексте исследования феномена «кризиса идентичности», которым описывалось состояние психических больных, потерявших представление о самих себе и последовательности событий своей жизни. То есть изначально понятие идентичности было введено в психиатрию, а затем и психологию как объяснительное понятие для фиксации устойчивости человеческого Я, соответствия человека самому себе во времени и пространстве. Именно такое понимание психологической природы идентичности сохранялось вплоть до конца XX в. Самый известный психолог, посвятивший себя изучению идентичности (Эго-идентичности), Э. Эриксон [3] не только поддерживал, но и усиливал критерий устойчивости в понимании феномена идентичности. По Э. Эриксону, обладать идентичностью – значит ощущать себя *неизменным* независимо от ситуации; ощущать связь собственной непрерывности и *признания* этой непрерывно-

сти другими людьми; воспринимать прошлое, настоящее и будущее как единое целое, строить свой жизненный план, *сопротивляясь* настоящему на основе прошлого. Говоря о психологической природе и функциях идентичности, Э. Эриксон выделяет следующие ее аспекты.

«1. *Индивидуальность* – сознательное ощущение собственной уникальности и собственного отдельного существования.

2. *Тожественность и целостность* – ощущение внутренней тождественности, непрерывности между тем, чем человек был в прошлом и чем обещает стать в будущем; ощущение того, что жизнь имеет согласованность и смысл.

3. *Единство и синтез* – ощущение внутренней гармонии и единства, синтез образов себя и детских идентификаций в осмысленное целое, которое рождает ощущение гармонии.

4. *Социальная солидарность* – ощущение внутренней солидарности с идеалами общества и подгруппы в нем, ощущение того, что собственная идентичность имеет смысл для уважаемых данным человеком других людей и что она соответствует их ожиданиям и восприятию» (цит. по: [4]).

Перевод проблемы идентичности в область социальной психологии фокусирует ее в другом модусе – модусе изменчивости. Для социальной психологии «данная проблема в основном выступала двояко: во-первых, как множественность Я и, во-вторых, как потенциальность (вероятностность рефлексии) различных Я-структур» [1. С. 12]. Связана эта переориентация не просто с указанием на «социальное Я» как на один из аспектов Я (это было сделано еще У. Джеймсом, Ч. Кули и Дж.Г. Мидом), но и с отчетливым выделением двух самостоятельных структурных компонентов идентичности – личностной (персональной) и социальной (А. Тэшфел, Дж. Тернер). Благодаря этому в фокусе исследований оказались вопросы: 1) соотношения и взаимопереходов личностной и социальной идентичностей; 2) ситуационные и контекстуальные особенности проявления идентичности [1]; 3) особенности тех социальных групп или социальных реальностей, которые выступают основой для идентификаций и формирования идентичности.

Специфика подходов к решению этих вопросов была обусловлена не только социальными изменениями, но и сменой парадигмальных и методологических установок в науке вообще и в психологии в частности: на смену неклассической приходит постнеклассическая наука. Впрочем, очевидно, что эти изменения не являются независимыми друг от друга.

Явно артикулируемое понимание идентичности как процессуальной характеристики появляется в социальной психологии в середине 80-х гг. XX в. в работах А. Тэшфела и Дж. Тернера [5]. Они вводят конструкт «оптимума различимости», понимаемый как субъективно переживаемая «“оптимальность” в разрешении внутреннего конфликта между ощущением своей уникальности и чувством общности с Другими. Это задает множественность и неоднозначность соотношений персональной и социальной идентичностей, придавая балансу изменчивости / устойчивости Я-структур

процессуальность, превращая его в постоянное “балансирование”» [1. С. 12]. Это дало возможность и основания Дж. Тернеру [6] поставить под сомнение оппозицию «персональная идентичность – социальная идентичность». С его точки зрения, эти идентичности образуют континуум, один полюс которого образуют социальные нормы, а другой – система персональных ценностей. Социальные нормы обуславливают формирование и выбор тех или иных персональных ценностей, которые в свою очередь ориентируют человека в системе социальных требований. Этот ракурс рассмотрения проблемы поддерживает Г. Брейкуэлл [7], которая развивает так называемую процессуальную теорию идентичности, подчеркивая взаимосвязь когнитивных, эмоциональных и ценностных аспектов. Согласно Г. Брейкуэлл человек неизбежно находится в состоянии анализа, оценки, пересмотра социальной ситуации, себя в этой ситуации, своей позиции по отношению к ней, что создает подвижность персональных идентичностей. Он постоянно оценивает ценность элементов своей идентификационной системы с целью сохранения непрерывности, самобытности, самоэффективности и самоуважения.

Хотя в названных исследованиях предметный фокус удерживается на проблеме отношений социальной и персональной идентичности, в них уже подспудно содержится проблематика контекстуальности идентичности. Философской и методологической основой исследований, непосредственно связанных с ситуационными и контекстуальными особенностями проявления идентичности, является социальный конструкционизм, для которого характерно понимание идентичности не только как «незавершенного, но и принципиально незавершаемого “автопроекта”». То есть проблема переформулируется: в современном «множественном» мире надо говорить не о поисках идентичности, но о постоянно идущей идентификации человека: «никогда не заканчивающейся, всегда незавершенной, неоконченной, открытой в будущее деятельностью, в которую все мы по необходимости или осознанно вовлечены» [8. С. 192]. И в этом случае реальной психологической, личностной задачей современного человека становится выбор: строить ли свое Я «по образу и подобию» противоречивой и сегментированной повседневности или же создавать новые смыслы и новые социальные сети, становящиеся основой для самоидентичности [1. С. 12].

Другой исследователь проблемы идентичности, О.В. Лукьянов, также развивает идею процессуальности и контекстуальности идентичности [9, 10]. Во-первых, им вводится понятие «самоидентичность» (точнее, новая коннотация этого термина), категория, в которой преодолевается *оппозиция* «персональная идентичность – социальная идентичность»; во-вторых, проблема выводится в *процессуально-динамический* контекст; в-третьих, обосновывается понимание самоидентичности в качестве важнейшего условия *устойчивости* человека в *меняющемся* мире. Самоидентичность – это не особая психическая или личностная структура и не результат, достигаемый с ее помощью, но «непрерывно идущий процесс становления идентичности, сопровождающий саморазвитие человека как при-

сущий ему способ бытия. Саморазвитие выступает в качестве источника устойчивого существования человека во времени и пространстве, и такое определение релевантно целостному пониманию человека как открытой саморазвивающейся системы, способной порождать в этом развитии основания собственной устойчивости» [10. С. 9].

Обобщая все вышесказанное, можно констатировать, что в решении первых двух вопросов – вопроса о соотношении персональной и социальной идентичностей и их взаимопереходах, а также вопроса о ситуационных и контекстуальных особенностях ее проявления – при всем различии частных и конкретизирующих положений наблюдается принципиальное единство.

Совершенно иначе обстоит дело при решении вопроса об особенностях тех социальных групп или социальных реальностей, которые выступают основой для самоидентификаций. Пожалуй, нет ни одной гуманитарной дисциплины (это и социология, и социальная философия, и политология, и история, и экономика, и гуманитарная география, и др.), которая не внесла бы свой вклад в изучение проблемы идентичности и не определила новые ее виды для исследования. «Классические» – гендерная, профессиональная, этническая – сменяются иногда частными, иногда маргинальными эмпирическими видами – средовой (environmental identity) [11, 4], топологической (topological identity) [12], территориальной [13, 14], городской (city identity, urban-related identity) [15–18], идентичностью с местом (place-identity, settlement identity) [19, 20], а также региональной [21], религиозной [22, 23], конфессиональной [24], локальной [25], приграничной [26], корпоративной [27], гражданской [23] и т.д.

И этому, как нам кажется, есть объяснения. Первое, скорее негативное, состоит в том, что первые два вопроса можно отнести к уровню фундаментальных проблем, которые требуют существенной теоретической проработки, за которую немногие исследователи и берутся. Третий же вопрос обладает явно выраженным прикладным значением, поскольку более всего отвечает на запросы из сфер политической, экологической, потребительской и т.п. практики, а в этих рамках зачастую и не требуется глубокой проработки проблемы. Другое обстоятельство, которое гораздо более существенно в контексте нашего исследования, заключается в том, что эта эмпирия отражает те конкретные общественные – социальные и социально-психологические – трансформации, которые и актуализируют проблему идентичности: размывание макрогрупповой идентичности и унификация культур, оседание идентичности в других социальных контекстах и измерениях. Как отмечает А.П. Назаретян, «этот процесс стимулируется рядом экономических, политических и технологических тенденций. Так, децентрализация и регионализация власти, образование хозяйственных блоков, объединяющих области разных стран, ведут к образованию «многосторонних сетей с изменчивой геометрией обязательств, ответственности, союзов и субординации» [29]. Смещение удельного веса товарной стоимости, а также разрушительного действия оружия с вещественной и энергетической к информационной составляющей превратит в анахронизм традиционные

формы государственных границ, таможен и армий. Кроме того, развитие компьютерных технологий изменяет конфигурацию человеческих контактов, что также может стать мощным импульсом для перехода к сетевой организации мирового сообщества... Все это компенсирует унификацию макрогрупповых культур ростом разнообразия микрогрупповых культур, складывающихся по убеждениям, интересам, наклонностям и настроениям. Последние составляют эволюционно высший ранг в структурной иерархии, поскольку формируются в неконфронтационной логике, остаются открытыми, легко переплетаются и тем самым увеличивают разнообразие культур и образов мира [Там же. С. 226–227].

Можно сказать, что интерес исследователей к разным видам идентичности, к проблеме ее изменчивости в эпоху постоянных социальных трансформаций позволяет выделить и различить «время» и «среду» как необходимые основания различных ее конфигураций [4].

Кроме того, выделение множества эмпирических видов идентичностей, появление новых терминов, их обозначающих, отражают не только логику социальных изменений, но и логику развития представлений о среде как совокупности условий и влияний, обеспечивающих человеку возможность тех или иных идентификаций. Среда выступает уже не только как предметно-пространственная, становятся актуальными и ценными такие нематериальные категории жилой среды, как дух места, аутентичность, традиции, причастность к месту, антропоморфность, идентичность, способность к саморазвитию и т.п. [30]. Любой фрагмент физического пространства, конкретный «архитектурный» объект понимается как переживаемый человеком в процессе взаимодействия с ним. Среда начинает рассматриваться как совокупность элементов окружения (архитектурно-пространственных, природных, социальных), *выделенных и освоенных* субъектом (индивидуальным или коллективным) в процессе жизнедеятельности таким образом, что они образуют с ним одно целое [31]. Само пространство рассматривается уже не столько как физический феномен, сколько как *психологический*, – пространство переживаний, самоопределения, целеполагания и т.д. Как отмечает О.И. Генисаретский [32], «стремление постичь окружение как одну из форм жизненного пространства человека привело к осознанию среды на принципиально ином уровне организации целостностей». В этом контексте деятельность человека понимается как определяющий фактор, связующий отдельные элементы среды в целостность, а формирование среды – как формирование образа жизни. Особенно эти тенденции прослеживаются в исследованиях городской среды и идентичности с городом. Среда города рассматривается как продукт активности особой социальной общности, которую можно назвать «горожане», и, по мнению D. Uzzell, E. Pol, D. Badenas [20], включает в себя субъективное восприятие города, оценку имеющихся в городе ресурсов, представления о нормативном образе жизни, являя собой, таким образом, социальный конструкт, создаваемый и поддерживаемый представителями городской общности. Устанавливается, кроме этого, что содержание ре-

презентации городской среды формируется преимущественно в пространстве потребностей и целей субъектов, адресованных среде. Так, например, в исследовании Д.Н. Сазонова [33] показано, что студентами городская среда воспринимается с точки зрения возможностей профессионального и личностного роста, наполненности значимыми событиями, досугом и общением.

Важным является оформление понимания природы социальной среды города как ценностно-смысловой: «Город как феномен обладает не только объективными характеристиками, но и интересубъективной значимостью и интенциональным смыслом. Чтобы понять поведение горожан, надо понять, представить себе, сконструировать тот континуум жизнедеятельности, в котором реально протекает их жизнь. Город – это предмет нашего сознания-о-нём и нашего отношения-к-нему» [34. С. 33]. Выразительна метафора городской среды, найденная В.Л. Глазычевым: «...городская среда – плотный сгусток непосредственных впечатлений и ментальных конструкций по их поводу» [35]. Аксиологический подход в современных исследованиях приводит к пониманию социокультурной среды города как формы бытия духовности, системы ценностей и культурных смыслов, в рамках которой функционирует местное сообщество, действуют социальные институты, формирующие взаимодействие людей. Таким образом, формулируются идеи города как смыслового пространства [36], ценностно-смыслового пространства [14, 34, 37], пространства реализации целей [33], среды как ментального пространства [38].

Итак, если проследить развитие представлений о среде в современном научном дискурсе, можно отметить принципиальные изменения в ее понимании: на место трактовки среды как места обитания человека приходит видение ее как синтеза предметно-пространственной ситуации и человеческих действий, а затем и сложного социокультурного феномена, ценностного и смыслового пространства.

При обсуждении феномена городской среды также высказываются важные идеи о том, что ее репрезентации у жителей города связаны в том числе и со временем проживания в нем, опытом взаимодействия с городской средой [16, 37]. Исследователи констатируют, что существует общность оценок, представлений, суждений, установок людей, объединенных городским пространством и определенным историческим периодом. Однако подчеркнем, что время рассматривается в этих исследованиях прежде всего и преимущественно через его физические (линейные) характеристики: количество лет проживания в городе, постоянство пребывания и т.п. Принципиально новый разворот в понимании времени сформулирован в процессуально-динамической теории самоидентичности (транстемпоральном подходе) О.В. Лукьянова [9, 10]. В качестве центрального объяснительного понятия вводится понятие «транстемпоральность», которое указывает на эффект «перекрытия», взаимной вложенности времен (множественности смыслов прошлого, настоящего и будущего)», а самоидентичность есть не что иное, как проявление эффекта транстемпоральности: че-

ловек определенным образом предуготовлен к будущему его присутствием в настоящем [39–41]. «Транстемпоральность выступает как процесс согласования времен. Их «симфонизация» отражает индивидуальные особенности становления идентичности в ее процессуально-динамической форме. При этом присутствие будущего в настоящем не есть некая «диффузная» абстракция: саморазвитие опирается на параметры порядка следования, которые само же и создает в виде динамических ценностно-смысловых измерений жизненного пространства человека» [10. С. 11].

Таким образом, опираясь на изложенные выше современные идеи, можно утверждать, что принципиальными для определения содержания понятия «средовая идентичность» становятся следующие положения:

1) системообразующими характеристиками идентичности являются процессуально-динамические характеристики;

2) идентичность понимается как присущий человеку «процесс идентификации, обеспечивающий устойчивость (изменчивость и преемственность) Я в потоке перманентных трансформаций» [10. С. 52];

3) рассмотрение средовой идентичности предполагает понимание среды как ментального пространства, описываемого через такие измерения, как место, время, ценности;

4) «место» и «время» рассматриваются не через физические, но психологические характеристики.

Литература

1. *Белинская Е.П.* Изменчивость Я: кризис идентичности или кризис знания о ней? // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40. С. 12. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.09.2015).
2. *Кон И.С.* Социологическая психология. Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 1999. 560 с.
3. *Эриксон Э.* Детство и общество. СПб. ; М. : Летний сад, 1996. 592 с.
4. *Андреева Г.М.* К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций // Психологические исследования. 2011. № 6 (20). С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 03.10.2015).
5. *Tajfel H., Turner J.C.* The social identity theory of intergroup behavior // Psychology of intergroup relations / eds. by S. Worchel, W.G. Austin. Chicago : Nelson Hall, 1986. P. 7–24.
6. *Turner J.* Self and collective: cognition and social context // Personality and Social Psychology Bulletin. 1994. № 20 (5). P. 454–463.
7. *Breakwell G.M.* Resisting representations and identity processes // Papers on Social Representations. 2010. Vol. 19. P. 6.1–6.11.
8. *Байман З.* Индивидуализированное общество. М. : Логос, 2002. 390 с.
9. *Лукьянов О.В.* Проблема становления идентичности в эпоху социальных изменений. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2008. 212 с.
10. *Лукьянов О.В.* Самоидентичность как условие устойчивости человека в меняющемся мире : дис. ... д-ра психол. наук. Томск : Томский государственный университет, 2009. 289 с.
11. *Dono J., Webb J., Richardson B.* The relationship between environmental activism, pro-environmental behavior and social identity // Journal of Environmental Psychology. 2010. Vol. 30. P. 178–186.

12. Микляева А.В., Румянцева П.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 119 с. URL: http://www.humanpsy.ru/miklyueva/soc_ident_02 (дата обращения: 05.10.2015).
13. Rokkan S., Urwin D. The Politics of Territorial Identity: Studies in European Regionalism. L. : Sage, 1982. 438 p.
14. Самошкина И.С. Территориальная идентичность как социально-психологический феномен // Вопросы психологии. 2008. № 4. С. 99–106.
15. Линч К. Образ города. М. : Стройиздат, 1982. 328 с.
16. Lalli M. Urban-related identity: Theory, measurement, and empirical findings // Journal of Environmental Psychology. 1992. Vol. 12 (4), Dec. P. 285–303.
17. Valera S., Guardia J. Urban Social Identity and Sustainability. Barcelona's Olympic Village // Environment and Behavior. 2002. Vol. 34. P. 81–96.
18. Pol E., Castrechini A. City-Identity-Sustainability Research Network. Final Words // Environment and Behavior. 2002. Vol. 34. P. 150–160.
19. Twigger-Ross C.L., Uzzell D. Place and identity processes // Journal of Environmental Psychology. 1996. Vol. 16. P. 205–220.
20. Uzzell D., Pol E., Badenas D. Place Identification, Social Cohesion, and Environmental Sustainability // Environment and Behavior. 2002. Vol. 34, № 1. January. P. 26–53.
21. Назукина М.В. Региональная идентичность в современной России: типологический анализ : дис. ... канд. полит. наук. Пермь : Пермский филиал по исследованию политических институтов и процессов Института философии и права УРО РАН, 2009. URL: <http://www.dslib.net/polit-instituty/regionalnaja-identichnost-v-sovremennoj-rossii-tipologicheskij-analiz.html> (дата обращения: 06.10.2015).
22. Крылов А.Н. Религиозная идентичность. Индивидуальное и коллективное самосознание в постиндустриальном пространстве. 3-е изд., доп. и перераб. М. : Изд-во ИКАР, 2014. 356 с.
23. Гражданские, этнические и религиозные идентичности в современной России / отв. ред. В.С. Магун. М. : Изд-во Института социологии РАН, 2006. 327 с.
24. Федосова Е.В. Конфессиональная идентичность и религиозные установки молодежи Северной Осетии: взгляд социолога // Известия СОИГСИ. 2013. Вып. 9 (48). С. 86–91.
25. Назукина М.В. Локальная идентичность // Политическая идентичность и политика идентичности : в 2 т. Т. 1 : Идентичность как категория политической науки: словарь терминов и понятий / отв. ред. И.С. Семененко. М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. С. 140–143.
26. Кувенева Т.Н., Манаков А.Г. Формирование пространственных идентичностей в порубежном регионе // Социологические исследования (СОЦИС). 2003. № 7. С. 77–84.
27. Крылов А.Н. Корпоративная идентичность для менеджеров и маркетологов : учеб. пособие. М. : Изд-во ИКАР, 2004. 224 с.
28. Кастельс М. Информационная эпоха: Экономика, общество и культура. М. : ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.
29. Назаретян А.П. Антропология насилия и культура самоорганизации: Очерки по эволюционно-исторической психологии. М. : ЛЕНАНД, 2015. 256 с.
30. Аракелян Р.Г. Повышение качества жилой среды с учетом ценностей традиционных жилых образований (на примере территории Армянского нагорья) : дис. ... канд. архитектуры. М. : Моск. архитектурный институт, 2011. 179 с.
31. Каганов Г.З. Санкт-Петербург: Образы пространства. 2-е изд., перераб. и доп. СПб. : Изд-во Ивана Лимбаха, 2004. 232 с.
32. Генисаретский О.И. Средовой подход в дизайне и архитектуре: содержание и основные моменты. URL: <http://prometa.ru/olegen/6/0/> (дата обращения: 17.10.2015).

33. Сазонов Д.Н. Социально-психологические особенности репрезентации городской пространственно-предметной среды у жителей города : дис. ... канд. психол. наук. Белгород : Белгородский государственный университет, 2009. 187 с.
34. Пирогов С.В. Город как феномен культуры: когнитивный подход // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2011. № 2. С. 31–37.
35. Глазачев В.Л. Социально-экологическая интерпретация городской среды. М. : Наука, 1984. 180 с. URL: http://www.glazachev.ru/books/soc_ecolog/soc_ecolog.htm (дата обращения: 09.10.2015).
36. Stokols D., Shumaker S.A. People in places: A transactional view of settings // Cognition, Social Behavior, and the Environment / ed. by J.H. Harvey. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1981. P. 441–488.
37. Пидодня Ю.А. Образ города в рамках социальной психологии // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2010. Вып. № 1. С. 86–87. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obraz-goroda-v-ramkah-sotsialnoy-psihologii#ixzz3oog2WSVa> (дата обращения: 10.10.2015).
38. Ключко В.Е., Лукьянов О.В. Личностная идентичность и проблема устойчивости человека в меняющемся мире: системно-антропологический ракурс // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 324. С. 333–337.
39. Лукьянов О.В. Актуальность изучения транстемпоральных аспектов социального и психологического опыта // Сибирский психологический журнал. 2005. № 22. С. 86–90.
40. Лукьянов О.В. Идентичность – элемент транстемпорального мира и фронт экзистенциального опыта // Сибирский психологический журнал. 2007. № 26. С. 31–35.
41. Лукьянов О.В. Тенденции понимания личностной идентичности в системно-антропологическом ракурсе // Сибирский психологический журнал. 2009. № 34. С. 18–23.

Статья поступила 16.09.2015 г.; принята 21.10.2015

Сведения об авторах:

МУРАВЬЕВА Ольга Ивановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: muravey59@mail.ru

ЛИТВИНА Светлана Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной психологии Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: litvina65@mail.ru

БОГОМАЗ Сергей Александрович, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой организационной психологии Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: bogomazsa@mail.ru

ENVIRONMENTAL IDENTITY: THE CONCEPT CONTENT

Siberian journal of psychology, 2015, 58, 136–148. DOI: 10.17223/17267080/58/10

Muravyova Olga I., Litvina Svetlana A., Bogomaz Sergey A. Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation).

E-mail: muravey59@mail.ru; bogomazsa@mail.ru; litvina65@mail.ru

Keywords: identity, social identity, environmental identity, city identity, environment, time, values.

The purpose of this paper is to discuss the content of the environmental identity concept. Our objective is to answer the following two questions: What are the current views on identity? and What content emerges when this concept is concretized via the idea of environment?

The up-to-date studies on identity issues have been focused on: 1) the ratio and the interplay of personal and social identities; 2) situational and contextual features of identity; 3) specific social groups or social realities being the basis for identification and identity formation. It can be stated that there has been a change in the approach to exploring the phenomenon in question, namely transition to the systems approach as well as situational and dynamic one. The key aspect in studying identity is concerned with the category of time. Identity is considered as a transtemporality effect, i.e. as a process of time sequence.

Analysis of the studies on identity connected with environmental issues has revealed a variety of empirical types of identity and a number of terms used (environmental identity, topological identity, city identity, place-identity, settlement identity, etc). For the sake of understanding the content of the environmental identity concept, it is important to highlight changes in the views on identity in the modern scientific discourse. Instead of interpreting environment as a place for one's living, specialists are focusing on considering it as a synthesis of an object-spatial situation and human activity, a complex sociocultural phenomenon, a valuable and meaningful space.

Thus, the following principles are becoming essentially important for determining the content of the concept of environmental identity:

1. The system-level characteristics of identity are process-dynamic ones.
2. Identity is interpreted as a human inherent process of identification ensuring one's self resilience (changeability and continuity) in a flux of permanent transformations.
3. Environmental identity is supposed to be understood as a mental space being described in terms of space, time and values.
4. Accordingly, space and time are considered as psychological parameters.

References

1. Belinskaya, E.P. (2015) The variability of self: an identity crisis or a crisis of knowledge about it? *Psikhologicheskie issledovaniya – Psychological Studies*. 8(40). p. 12. [Online] Available from: <http://psystudy.ru> (Accessed: 12th September 2015). (In Russian).
2. Kon, I.S. (1999) *Sotsiologicheskaya psikhologiya* [Sociological psychology]. Moscow: Moscow Psycho-Social Institute; Voronezh: MODEK.
3. Erikson, E. (1996) *Detstvo i obshchestvo* [Childhood and Society]. Translated from English by A.A. Alekseev. St. Petersburg, Moscow: Letniy sad.
4. Andreeva, G.M. (2011) Towards the problem of identity crisis amid the social transformations. *Psikhologicheskie issledovaniya – Psychological Studies*. 6(20). p. 1. [Online] Available from: <http://psystudy.ru>. (Accessed: 3rd October 2015). (In Russian).
5. Tajfel, H. & Turner, J.C. (1986) The social identity theory of intergroup behavior. In: Worchel, S. & Austin, W.G. (1986) *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson Hall. pp. 7-24.
6. Turner, J., Oakes, P.J., Haslam, A. & McGarty, C. (1994) Self and collective: cognition and social context. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 20(5). pp. 454-463. DOI: 10.1177/0146167294205002
7. Breakwell, G.M. (2010) Resisting representations and identity processes. *Papers on Social Representations*. 19. pp. 6.1-6.11. DOI: 10.1002/wcc.74
8. Bauman, Z. (2002) *Individualizirovannoe obshchestvo* [Individualized Society]. Moscow: Logos.
9. Luk'yanov, O.V. (2008) *Problema stanovleniya identichnosti v epokhu sotsial'nykh izmeneniy* [The problem of identity formation in the era of social change]. Tomsk: Tomsk State University.
10. Luk'yanov, O.V. (2009) *Samoidentichnost' kak uslovie ustoychivosti cheloveka v menyayushchemsya mire* [Self-identification as a condition of human stability in a changing world]. Psychology Doc. Diss. Tomsk: Tomsk State University.

11. Dono, J., Webb, J. & Richardson, B. (2010) The relationship between environmental activism. Pro-environmental behavior and social identity. *Journal of Environmental Psychology*. 30. pp. 178-186. DOI: 10.1016/j.jenvp.2009.11.006
12. Miklyaeva, A.V. & Rumyantseva, P.V. (2008) *Sotsial'naya identichnost' lichnosti: sodержanie, struktura, mekhanizmy formirovaniya* [Social identity of the person: content, structure, mechanisms of formation]. St. Petersburg: Russian State Pedagogical University. [Online] Available from: http://www.humanpsy.ru/miklyaeva/soc_ident_02. (Accessed: 5th October 2015).
13. Rokkan, S. & Urwin, D. (1982) *The Politics of Territorial Identity: Studies in European Regionalism*. London: Sage.
14. Samoshkina, I.S. (2008) Territorial'naya identichnost' kak sotsial'no-psikhologicheskii fenomen [Territorial identity as a social-psychological phenomenon]. *Voprosy psikhologii*. 4. pp. 99-106.
15. Linch, K. (1982) *Obraz goroda* [Image of the city]. Moscow: Stroyizdat.
16. Lalli, M. (1992) Urban-related identity: Theory, measurement, and empirical findings. *Journal of Environmental Psychology*. 12 (4). pp. 285-303. DOI: 10.1016/S0272-4944(05)80078-7
17. Valera, S. & Guardia, J. (2002) Urban Social Identity and Sustainability. Barcelona's Olympic Village. *Environment and Behavior*. 34. pp. 81-96. DOI: 10.1177/0013916502034001004
18. Pol, E. & Castrechini, A. (2002) City-Identity-Sustainability Research Network. Final Words. *Environment and behavior*. 34. pp. 150-160. DOI: 10.1177/0013916502034001011
19. Twigger-Ross, S.L. & Uzzell, D. (1996) Place and identity processes. *Journal of Environmental Psychology*. 16. pp. 205-220. DOI: 10.1006/jenvp.1996.0017
20. Uzzell, D., Pol, E. & Badenas, D. (2002) Place Identification, Social Cohesion, and Environmental Sustainability. *Environment and Behavior*. 34(1). pp. 26-53. DOI: 10.1177/0013916502034001003
21. Nazukina, M.V. (2009) *Regional'naya identichnost' v sovremennoy Rossii: tipologicheskii analiz* [Regional identity in modern Russia: a typological analysis]. Political Science Cand. Diss. Perm. [Online] Available from: <http://www.dslib.net/polit-instituty/regionalnaya-identichnost-v-sovremennoj-rossii-tipologicheskij-analiz.html>. (Accessed: 6th October 2015).
22. Krylov, A.N. (2014) *Religioznaya identichnost'. Individual'noe i kollektivnoe samosoznanie v postindustrial'nom prostranstve* [Religious identity. Individual and collective self-consciousness in post-industrial society]. 3rd ed. Moscow: IKAR.
23. Magun, V.S. (ed.) (2006) *Grazhdanskie, etnicheskie i religioznye identichnosti v sovremennoy Rossii* [Civil, ethnic and religious identity in modern Russia]. Moscow: Institute of Sociology RAS.
24. Fedosova, E.V. (2013) Confessional identity and religious attitudes of young people of North Ossetia: view of a sociologist. *Izvestiya SOIGSI*. 9(48). pp. 86-91. (In Russian).
25. Nazukina, M.V. (2011) Lokal'naya identichnost' [The local identity]. In: Semenenko, I.S. (ed.) *Politicheskaya identichnost' i politika identichnosti: v 2 t.* [Political identity and the policy of identity: in 2 vols]. Vol. 1. Moscow: Rossiyskaya ROSSPEN. pp. 140-143.
26. Kuveneva, T.N. & Manakov, A.G. (2003) Formirovanie prostranstvennykh identichnostey v porubezhnom regione [Formation of spatial identities in the frontier region]. *Sotsiologicheskie issledovaniya (SOTsIS) – Sociological Studies*. 7. pp. 77-84.
27. Krylov, A.N. (2004) *Korporativnaya identichnost' dlya menedzherov i marketologov* [Corporate identity for managers and marketing managers]. Moscow: IKAR.
28. Castells, M. (2000) *Informatsionnaya epokha: Ekonomika, obshchestvo i kul'tura* [The Information Age: Economy, Society and Culture]. Translated from English by O.I. Shkaratan. Moscow: Higher School of Economics.

29. Nazaretyan, A.P. (2015) *Antropologiya nasiliya i kul'tura samoorganizatsii: Ocherki po evolyutsionno-istoricheskoy psikhologii* [The anthropology of violence and the culture of self-organization: Essays on the evolutionary and historical psychology]. Moscow: LENAND.
30. Arakelyan, R.G. (2011) *Povyshenie kachestv zhiloy sredy s uchetom tsennostey traditsionnykh zhilykh obrazovaniy (na primere territorii Armyanskogo nagor'ya)* [Improving the quality of the living environment, taking into account the traditional values of residential structures (a case study of the Armenian Highland)]. Architecture Cand. Diss. Moscow.
31. Kaganov, G.Z. (2004) *Sankt-Peterburg: Obrazy prostranstva* [St. Petersburg: The images of environment]. 2nd ed. St. Petersburg: Ivan Limbakh Publ.
32. Genisaretskiy, O.I. (n.d.) *Sredovoy podkhod v dizayne i arkhitekture: sodержание i osnovnye moment* [Environmental approach in design and architecture: the content and highlights]. [Online] Available from: <http://prometa.ru/olegen/6/0/>. (Accessed: 17th October 2015).
33. Sazonov, D.N. (2009) *Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti reprezentatsii gorodskoy prostranstvenno-predmetnoy sredy u zhitel'ey goroda* [Social-psychological features of representation of urban spatial-object environment among the residents of the city]. Psychology Cand. Diss. Belgorod.
34. Pirogov, S.V. (2011) City as the phenomenon of culture: Cognitive approach. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologiya i iskusstvovedenie – Tomsk state university Journal of Cultural Studies and Art History*. 2. pp. 31-37. (In Russian).
35. Glazychev, V.L. (1984) *Sotsial'no-ekologicheskaya interpretatsiya gorodskoy sredy* [Socio-ecological interpretation of the urban environment]. Moscow: Nauka.
36. Stokols, D. & Shumaker, S.A. (1981) People in places: A transactional view of settings. In: Harvey, J.H. (ed.) *Cognition, Social Behavior, and the Environment*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 441-488.
37. Pidodnya, Yu.A. (2010) *Obraz goroda v ramkakh sotsial'noy psikhologii* [The image of the city as part of social psychology]. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy*. 1. pp. 86-87. [Online] Available form: <http://cyberleninka.ru/article/n/obraz-goroda-v-ramkah-sotsialnoy-psihologii#ixzz3oog2WSVa>. (Accessed: 10th October 2015).
38. Klochko, V.E. & Luk'yanov, O.V. (2009) Personality identity and the problem of personal steadiness in the changing world: systematic and anthropological approach. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 324. pp. 333-337. (In Russian).
39. Luk'yanov, O.V. (2005) Transtemporal aspect of social and psychological experience. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 22. pp. 86-90. (In Russian).
40. Luk'yanov, O.V. (2007) Identity as an element of transtemporal world and the front of existential experience. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 26. pp. 31-35. (In Russian).
41. Luk'yanov, O.V. (2009) Tendencies of personality identity interpretation in anthropological approach. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 34. pp. 18-23. (In Russian).

Received 16.09.2015;

Accepted 21.10.2015

УДК 159.9.072.43

DOI: 10.17223/17267080/58/11

В.С. Шибаев

Дальневосточный федеральный университет (Владивосток, Россия)

Исследование психометрического интеллекта у народов Дальнего Востока России

Исследование выполнено при поддержке Ольстерского института социальных исследований
(Ulster Institute for Social Research).

Дан краткий историографический обзор исследований группового интеллекта, а также представлено авторское исследование группового интеллекта народов, проживающих на Дальнем Востоке России, с помощью кросскультурных матриц Равена. Обоснованы использование прогрессивных матриц, а также краткая история их применения. Приведены выборки по представителям следующих обследованных народов: русским, нанайцам, удэгейцам, чукчам, корякам и эвенкам. Актуальность данной статьи заключается в том, что последние исследования интеллекта коренных малочисленных народов были проведены в Сибири ещё в 20-е гг. XX в. Представлены промежуточные данные продолжающегося исследования, поиска влияния генетических и средовых детерминант группового интеллекта на Дальнем Востоке России.

Ключевые слова: интеллект; групповой интеллект; тесты интеллекта; матрицы Равена; народы Севера; коренные народы России.

В эпоху глобализации, возрастания активности международных связей и все ускоряющегося научно-технического прогресса, особую роль в котором играют ранее невиданные успехи в исследованиях работы мозга и в генетике (недаром правительством США последняя декада XX в. была названа «десятилетием мозга»), происходит новый поворот к проблеме человека [1. С. 64]. Открытия, сделанные как в области мозговых механизмов когнитивных процессов, так и в области дешифровки человеческого генома, позволяют взглянуть с абсолютно новой стороны на такие проблемные стороны человеческой психики (например, проблема свободы воли) [2. С. 190–191], которые считались относящимися к «ведомству» философии. Рост информации о естественнонаучном основании человеческой психики позволяет с уверенностью моделировать искусственные синергетические системы функционирования интеллекта, в том числе и искусственного. Сегодня, в XXI в., человечество ближе стоит к своей извечной мечте – получению достоверной информации о мозге, а значит, и полному контролю над окружающим его миром феноменов.

Очевидно, что достижение этого невозможно без тщательного понимания сущности нашего познания. Несмотря на уже отмеченные выше

достижения генетики и науки о мозге [1. С. 71], вопрос о когнитивных способностях нашего мозга – о том, что нами принято называть интеллектом, остается в большей степени открытым. Одним из ключей к познанию структуры интеллекта является рассмотрение причин и характера его изменчивости: гендерной, социальной, популяционной. Этот анализ позволит глубже рассмотреть проблему мозговых механизмов когнитивных процессов.

Интеллект (лат. *intellectus* – понимание) является одним из фундаментальных свойств человеческого мозга, возможно, самым главным его свойством, поскольку наличие высокоразвитого интеллекта, как считают многие авторы, фундаментально отличает человека от животного. С точки зрения Готтфредсона, подтвержденной 52 ведущими экспертами, интеллект – «это очень общая умственная способность, которая, помимо прочего, включает способность рассуждать, планировать, решать проблемы, мыслить абстрактно, постигать сложные идеи, быстро учиться и учиться на основании опыта... он отображает более широкую и глубокую способность к осмыслению окружающего – “схватывание”, “постижение смысла” вещей или “понимание” того, что делать» [3. Р. 1]. Сам термин «интеллект» возник как дословный перевод средневековыми философами древнегреческого термина «Нус», за которым стояла идеалистическая концепция об особой космологической субстанции, присущей человеку для познания. Термин «Нус» активно использовался в греческих философских школах – начиная от Анаксагора и стоиков (III–I вв. до н. э.) и заканчивая Платоном (III в н. э.). Благодаря трудам как стоиков, так и средневековых философов, прежде всего Августина Блаженного, понятие «*intellectus*» получает широкое хождение в английской философской традиции и активно используется такими мыслителями, как Т. Гоббс и Дж. Локк, откуда переходит в современную психологию. Фактически же научное осмысление понятия «интеллект» происходит только в начале XX столетия благодаря деятельности Ч. Спирмена, который предложил первую теорию интеллекта; в ней ключевую роль играло понятие так называемого общего интеллекта, названного g-фактором (от англ. *general factor*) [4. С. 81].

Само измерение интеллекта имеет своим началом область деятельности не психологии как таковой (поскольку в те времена её ещё нельзя было считать оформившейся наукой), а антропологии, прежде всего морфологической и популяционной (расологии), ещё в первой половине XIX в. С. Мортон измерял объемы мозга черепов европеоидов и негроидов, и, исходя из своих измерений, пришел к выводу о наследственности интеллектуальных различий [5. С. 17]. Сходных идей в то же время придерживались и другие антропологи, такие как П. Брока и Ж. Вирей. Идея была развита Ф. Гальтоном, который оценивал интеллектуальность популяций с точки зрения количества принадлежавших к ним гениев [6. С. 325–329]. Также Гальтон вывел кривые распределения интеллекта [7. С. 56]. Однако по причине трудностей, связанных с операционализацией психологических понятий и разработкой соответствующих измерительных процедур, про-

блема его измерения оставалась открытой до начала XX в., когда А. Бине и Т. Симон разработали первые стандартизированные тесты. Для подсчета уровня интеллекта вводится понятие «коэффициент интеллекта» – IQ, измеряемый соответствующими психометрическими инструментами (впервые предложено В. Штерном). С этого момента можно вести отсчет психометрического осмысления такого многомерного комплексного понятия, как «интеллект».

Увы, меткое выражение, предписываемое Т. Гоббсу: «Если бы геометрические аксиомы задевали интересы людей, то и они бы опровергались», – в полной мере описывает ситуацию, сложившуюся в наше время вокруг исследования психометрического интеллекта. Зачастую не научная объективность, а политическая конъюнктура и идеологические воззрения авторов определяют его позицию по самым различным вопросам – начиная от количественного влияния на интеллект наследственных и средовых факторов и заканчивая вопросом о том, насколько вообще применимы тесты IQ к измерению интеллекта как такового. Несмотря на многочисленные исследования, компромисс в этих вопросах в значительной степени отсутствует; так, например, несмотря на среднюю выявленную пропорцию влияния наследственных факторов на интеллект от 0,4 до 0,8, Дж.Ф. Раштон соотносил влияние наследственных и социально-культурных факторов как 50:50 [7. С. 48]; Р. Линн – около 0,7 [5. С. 228]; консерваторы Г.Ю. Айзенк и А. Дженсен – 0,7–0,8 [8. С. 113]; марксисты Ст. Гулд и Л. Кэмин и вовсе отрицали существование наследственного фактора в интеллекте индивидов и групп [5. С. 77]. Впрочем, основной аргументацией марксистов и эгалитаристов служит, как правило, «педагогическая» озабоченность о «вредности» предположений о наследственной предопределенности интеллекта, поскольку это будто бы служит оправданием для эксплуатации и угнетения различных меньшинств. Конъюнктурность и субъективность такого подхода видны невооруженным глазом, поэтому нет причины игнорировать вышеозначенную наследственную корреляцию интеллекта от 0,4 до 0,8 [9. С. 76], а даже нижняя граница данного разброса говорит о большой роли наследственности. Очевидно, что столь пристальное и щепетильное внимание к этому вопросу вызвано сложной расовой и политико-идеологической ситуацией, сложившейся в англосаксонском мире.

Помимо этого, обычным доказательством слабой предсказательности IQ-тестов и возможности измерения ими интеллекта как такового, а не созданной тестологами «психометрической реальности», оторванной от реального мира, являются данные, показывающие, что на результаты психометрических измерений, в том числе и с помощью «культурно-беспристрастных» тестов (таких, как матрицы Равена), оказывает серьезное влияние социально-культурная среда испытуемых [10. С. 32]. Это дает основания утверждать ряду исследователей, что IQ показывает не столько реальный интеллект, сколько степень его социализации, и даже вовсе отрицать его существование [8. С. 111]. Другим фактором, часто используемым для доказательства сложности и даже невозможности эффективной

оценки интеллекта индивидов и групп (в том числе и невозможности «разделить» интеллект на наследственный и приобретенный), является так называемый «эффект Флинна». Данный эффект был открыт новозеландским ученым Д. Флинном в середине 1980-х путем сравнения результатов измерений IQ, сделанных в разные годы, примерно с 1920 и по 1980-е, в ряде стран. Сравнение показало, что в зависимости от вида теста показатель интеллекта увеличивался на 2–3 балла IQ за десятилетие. Причины данного эффекта неясны, как, впрочем, и его динамика: несмотря на пропорциональное увеличение в течение всего XX столетия, начиная с 90-х гг. прошлого века «эффект Флинна» стал постепенно исчезать, а с началом XXI в. рост интеллекта в некоторых странах сменился его снижением [5. С. 301]. На то, что представляет собой данный эффект и какова его природа, имеется несколько точек зрения, в силу чего существование данного эффекта вряд ли можно считать полностью научно обоснованным, а значит, и имеющим характер фундаментального влияния на сопоставительные исследования интеллекта, хотя, разумеется, полностью сбрасывать его со счетов нельзя. Итак, принимая во внимание критические замечания в адрес исследований интеллекта, мы, однако, не можем с ними полностью согласиться, поскольку данные тестов интеллекта имеют высокую корреляцию с таким показателем, как успеваемость, и с результатами олимпиад. Еще одним аргументом являются найденные корреляции между результатами психометрических исследований и чисто биологическими показателями (корреляция 0,4 между размером мозга и IQ; связь между конфигурацией генетической последовательности HMGA2 на 12-й хромосоме и внутричерепным объемом человека, при этом, например, носители С-аллели характеризуются не только меньшим объемом мозга, но также и более низкими баллами по IQ-тестам) [11. С. 340].

Одним из самых «острых» вопросов психологии интеллекта является вопрос о популяционных различиях интеллекта и об источнике этих различий. Р. Линн и Т. Ванханен [5, 19, 21], собрав воедино данные нескольких сотен исследований интеллекта населения разных стран, убедительно показали, что между разными странами существуют устойчивые по интеллекту населения, и эти различия подчиняются определенным географическим закономерностям. Например, наиболее высоким интеллектом характеризуется коренное население Японии, Китая и Кореи – территориально смежных стран с расово и генетически близким населением. Результаты популяционных исследований интеллекта говорят также о том, что в разных популяциях выражены разные способности, относимые к интеллекту или связываемые с ним: так, арктические народы имеют высокий коэффициент пространственного интеллекта, население Японии, имея средний IQ выше, чем у европейцев (105 против 100), заметно уступает им в творческих достижениях [5. С. 300].

Активно дискутируется вопрос об источнике различий интеллекта популяций. Одни исследователи утверждают, что эти различия полностью детерминированы средой, другие считают, что они детерминированы ком-

бинацией генетических и средовых факторов, по мнению же третьих, они детерминированы преимущественно генетически [5. С. 82–83]. Хотя окончательно прояснить этот вопрос смогут лишь, можно надеяться, будущие исследования; уже имеющиеся данные позволяют уверенно сказать, что первая точка зрения, утверждающая исключительно средовую детерминацию популяционных различий в интеллекте, определенно неверна.

Многочисленные проведенные исследования позволяют охарактеризовать когнитивные способности большого числа народов. Однако если бы мы составили на основе данных этих исследований карту, то на ней бы оказалось немало «белых пятен». Это, в частности, относится ко многим коренным народам азиатской части России.

В настоящем исследовании осуществлялись измерения интеллекта некоторых коренных народов Дальнего Востока России. Кроме того, измерялся интеллект проживающих там европейских колонистов; эти измерения использовались, главным образом, для сопоставления с данными коренных народов.

Дальний Восток России – многообразная, комплексная этнотерриториальная система, сложившаяся за последние четыре–пять веков в ходе завоевания и освоения этой территории европейскими (прежде всего, восточнославянскими и частично западнославянскими индоевропейцами) колонистами. Колонисты освоили протяженные пространства от Байкала до Камчатки, от Верхоянского хребта и до Японского моря, столкнувшись при этом с местным населением, стоявшим на много более ранней ступени технологического и социально-политического развития, которое, в свою очередь, также резко отличалось по тем же параметрам. В современном населении Дальнего Востока можно выделить, на наш взгляд, следующие кластеры:

1. Европейские колонисты Дальнего Востока России, представленные этнически подразделениями русского народа (с точки зрения дореволюционной классификации): великороссами, малороссами и белорусами. Также, имело место быть переселение на Дальний Восток так называемых «иноверцев», представленных поляками, эстонцами, немцами и другими европеоидными народами, не исповедующими доминирующую в Российской империи религию, однако же психолингвистически близкими [15. С. 8]. С точки зрения расовой антропологии это представители большой европеоидной (белой) расы, а именно её североευропейской и понтийской разновидности, с наибольшей распространенностью R1A гапloidной группы [16. С. 237].

2. Аборигенное население Дальнего Востока России, в котором мы можем выделить два изучаемых субкластера:

- 2.1. Якутское аборигенное население Дальнего Востока России. К моменту встречи с европейскими колонистами якуты имели относительно высокий уровень развития: у якутов была разветвленная система хозяйствования, сочетающая скотоводство и экстенсивные промыслы, такие как охота, была развита селекция. С расово-антропологической точки зрения якуты относятся к большой монголоидной (желтой) расе, подтип – тунгиды.

Наиболее распространенная гапloidная группа – N1C. Этнолингвистически якуты имеют смешанное тюрко-палеоазиатское происхождение [16. С. 109].

2.2. Коренные малочисленные народы Дальнего Востока России – это представители таких народов, как эвенки, нанайцы, удэгейцы, орочи, коряки и др. Объединяют их относительная малочисленность, а также проживание в изолированных и достаточно экстремальных условиях. Большинство из этих народов к моменту встречи с европейскими колонистами занимались охотой и собирательством – до сих пор промысел, например изюбря, у орочей считается одним из традиционных. Антропологически они принадлежат к большой монголоидной расе, единую же субрасу установить проблематично ввиду крайней территориальной диверсифицированности коренных малочисленных народов Дальнего Востока России.

Как уже было сказано, мы почти не располагаем данными об интеллекте коренных народов Дальнего Востока России. Есть лишь немногочисленные данные об интеллекте эвенков (см. ниже). Тем не менее накопленный в психологии интеллекта материал позволяет сделать предположения о соотношении интеллекта коренных народов Дальнего Востока и пришлого европейского населения.

Вполне вероятным представляется, что генетически коренные малочисленные народы Дальнего Востока России, относятся к кластеру арктических народов [5. С. 163]. На основе данных ряда исследований интеллект арктических народов оценивается в 91 балл шкалы IQ [Там же. С. 165]. В качестве же оценки интеллекта европейских колонистов представляется разумным взять оценку интеллекта населения России, которая была выведена на основе результатов измерений в двух городах Европейской России – Брянске и Воронеже. Эта оценка составляет 96,5 балла шкалы IQ [20. С. 27]. Таким образом, мы можем сформулировать гипотезу, что интеллект коренных народов Дальнего Востока России несколько ниже, чем интеллект пришлого европейского населения, и что различие составляет порядка 5–6 баллов IQ.

Характеристика выборок

В настоящем исследовании измерялся интеллект представителей указанных выше первого кластера и второго субкластера второго кластера – европейских колонистов и коренных малочисленных народов Дальнего Востока России. Европейские колонисты были представлены семью выборками. Первую выборку составили жители ст. Угольная (Приморье), 14 человек, возраст 9–10 лет; вторую – жители с. Соболиное (Приморье), 13 человек, возраст 8–14 лет; третью – жители г. Хабаровска, 18 человек, возраст 9–12 лет; четвертую – жители сел вблизи Хабаровска, 10 человек, возраст 10–11 лет; пятую – учащиеся школы для одаренных детей в г. Владивостоке, 118 человек, возраст 14–17 лет; шестую – студенты СВГУ (г. Магадан), 51 человек, возраст 17–20 лет; седьмую – учащиеся школы Магадана, 86 человек, возраст 10–12 лет. Коренные малочисленные наро-

ды Дальнего Востока были представлены четырьмя выборками. Первую выборку составили школьники из с. Красный Яр (Приморье), 28 человек, нанайцы и удэгейцы, возраст 7–14 лет; вторую – студенты СВГУ, чукчи, 12 человек, возраст 18–28 лет; третью – студенты СВГУ, эвены, 15 человек, возраст 14–34 года; четвертую – студенты СВГУ, коряки, 7 человек, возраст 19–28 лет.

Методика

В настоящем исследовании интеллект оценивался с помощью теста «Стандартные прогрессивные матрицы Равена плюс» (SPMPlus или SPM+ : Standard Progressive Matrices Plus). Данный тест считается хорошим измерителем общего интеллекта, или g-фактора [13. С. 33], имеет высокую степень надежности и был многократно опробован на больших выборках из различных популяций [14. С. 5]. То, что тест невербальный, позволяет исключить возможность серьезного влияния языковой принадлежности испытуемого на результаты тестирования. Тест состоит из 60 заданий возрастающей сложности.

Результаты и обсуждение

Результаты тестирования представлены в двух таблицах: в табл. 1 – результаты европеоидов-колонистов, проживающих на Дальнем Востоке; в табл. 2 – коренных малочисленных народов Дальнего Востока.

Взятые в совокупности, наши выборки не являются представительными ни для коренных народов, ни для европейских колонистов: в них непропорционально большая доля приходится на учащихся школы для одаренных детей и студентов университета. Поэтому сравнения данных коренных народов и европейских колонистов должны проводиться в рамках сопоставимых выборок – сельских выборок и выборок студентов университета.

Т а б л и ц а 1

**Результаты тестирования европеоидов-колонистов,
проживающих на Дальнем Востоке**

№	Группа	Возраст, лет	Размер выборки, чел.	Тест	IQ
1	Приморье, ст. Угольная	9–10	14	SPM+	80
2	Приморье, с. Соболиное	8–14	13	SPM+	85
3	Хабаровск	9–12	18	SPM+	90
4	Села близ Хабаровска	10–11	10	SPM+	95
5	Владивосток, школа для одаренных детей	14–17	118	SPM+	107
6	Магадан, студенты СВГУ	17–20	51	SPM+	103
7	Магадан, школьники	10–12	86	SPM+	101

Таблица 2

Результаты тестирования коренных малочисленных народов Дальнего Востока

№	Группа	Возраст, лет	Размер выборки	Тест	IQ
1	с. Красный Яр (нанайцы, удэгейцы), школьники	7–14	28	SPM+	80
2	Магадан (чукчи), студенты СВГУ	18–28	12	SPM+	97
3	Магадан (эвены), студенты СВГУ	14–34	15	SPM+	103
4	Магадан (коряки), студенты СВГУ	19–28	7	SPM+	96

Взвешенное среднее трех сельских выборок европейских колонистов составляет 85,81 балла IQ. Среднее выборки сельского населения коренных народов – 80 баллов IQ. Разница между этими средними составляет 5,81 балла, что в точности соответствует сформулированной гипотезе.

Взвешенное среднее трех выборок коренного населения – студентов СВГУ – составляет 99,44 балла IQ, среднее студентов-европейцев – 103 балла. Разность составляет 3,56. Данный результат также согласуется с гипотезой. То, что это различие несколько меньше, чем в случае сельских выборок, можно объяснить определенной селективностью студенческих выборок: наименее способные в вузах, как правило, не обучаются.

Перейдем к анализу данных отдельных выборок. Рассмотрим вначале данные европеоидов, представленные в табл. 1.

Средний IQ жителей с. Соболиное выходит за рамки одного стандартного отклонения от среднего значения для европеоидов [17. С. 301–302], что является достаточно низким показателем для европеоидного кластера. Столь низкий IQ жителей с. Соболиное можно объяснить тем, что наиболее интеллектуальные элементы сменили место проживания с села на районные центры во время перестройки, поскольку село находится в большом удалении как от районных центров (Лучегорск), так и от крупных сел (Красный Яр). Удаленность от «центров цивилизации», как правило, играет значительную роль в значении IQ той или иной популяции [18. С. 115]. Отсутствие предприятий и занятости, связанной с высокоинтеллектуальным трудом (кроме единственной школы), также играет роль [12. С. 40].

IQ обучающихся во Владивостокской школе-интернате является предсказуемым, поскольку, исходя из названия образовательного учреждения, данная выборка учащихся имеет определенно селективный характер. Полученные результаты в 107 баллов среди 14–18-летних выше примерно на 2/3 стандартного отклонения среднероссийского результата в 96,5 балла IQ и близко к результатам, полученным на выборках европеоидов, учащихся в вузах Европы, США и ЮАР (разброс 103–113) [5. С. 43].

Показатели IQ по европеоидам Магадана также являются предсказуемыми, и находятся в пределах разброса показателей среднего IQ европеоидов. Незначительное различие между группами магаданских выборок студентов и школьников говорит о сравнительно невысокой селективности высшего образования в России.

Теперь перейдем к табл. 2, представляющей данные коренных малочисленных народов Дальнего Востока.

Говоря о IQ населения Красного Яра, необходимо заметить, что поразительным кажется показатель IQ для такого, во-первых, достаточно крупного сельского поселения по меркам Приморского края (и самого крупного поселения коренных малочисленных народов в Приморье), во-вторых, для поселения, куда идут инвестиции (как для поселения коренных малочисленных народов Приморья и Дальнего Востока), и которое также находится к административным центрам ближе, чем рассмотренное нами выше с. Соболиное. Также до исследования можно было предположить, что IQ автохтонного тунгусоязычного населения будет входить в рамки одного стандартного отклонения от среднего значения для так называемого Северо-восточного Азиатского кластера (North-East Asians), в который входят Япония, Китай, Корея. Средний IQ представителей данного кластера примерно 105. Тем не менее различие на два стандартных отклонения по IQ автохтонного населения с. Красный Яр от Северо-восточного азиатского кластера [19. С. 404] говорит о действительно глубоком различии между этими группами народов и древности отделения тунгусоязычных племен, в настоящее время составляющих основную часть коренных малочисленных народов Дальнего Востока и Приморья. Село населено преимущественно нанайцами, небольшое число жителей составляют удэгейцы.

Выборки № 2–4 из табл. 2, показывающие результаты тестирования коренных малочисленных народов Севера, являются весьма немногочисленными. Несмотря на то, что все три группы различаются по своему происхождению, их условия проживания одинаковы. Средний IQ выборки коренных народов Севера составляет 99, что больше данных, представленных по исследованиям других арктических народов, средний IQ которых составляет в среднем 91 балл. Такой разрыв может быть объяснен тем, что в представленных выше выборках отсутствует достаточный компонент испытуемых с низкими показателями IQ ввиду того, что получение высшего образования для аборигенов Севера не является столь же социально значимым, как для европеоидных колонистов. Игрет роль также и значительная удаленность мест компактного проживания коренных малочисленных народов Севера от ближайшего места получения высшего образования – г. Магадана. Таким образом, разница между результатами ранее полученных выборок и представленных в этой статье может быть объяснена малочисленностью и смещенностью выборки. Если же принять во внимание тот факт, что разница между учащимися школ и вузов может достигать 7–10 баллов IQ [5. С. 43], то мы получим гипотетический результат в 90 баллов IQ для народов Севера в совокупности либо 90 баллов для чук-

чей, 93 для эвенов и 86 для коряков, что соответствует полученным ранее результатам по IQ арктических народов.

Необходимо отметить, что кроме данных, приведенных выше, по тунгусоязычным народам практически нет исследований. В конце 1920-х гг. было проведено исследование амурских эвенков (также представителей тунгусоязычной ветви народов) – это исследование И. Буланова 6 детей эвенков 10–15 лет по тесту Бине, 17 детей 7–19 лет по тесту Россолимо и 15 детей по американскому тесту Пинтнера [20. С. 449]. Тест Бине показал IQ выборки, равный 70,16. Таким образом, как представленные выше данные исследования 2014 г., так и данные исследования 1930 г., демонстрируют IQ ниже, чем у представителей народов Северо-Восточной и Юго-Восточной Азии, и сближаются со средним IQ выборок Непала и Саудовской Аравии (около 80) [21. С. 98]. Объяснить же рост IQ наполовину стандартного отклонения для тунгусоязычного населения (в том случае, если мы считаем выборки эвенков и нанайцев комплиментарными, сравнимыми между собой на основе общей этнической, а значит, и генетической родственности тунгусоязычных коренных народов Дальнего Востока России) можно и уже упоминавшимся выше «эффектом Флинна». Впрочем, разница в половину стандартного отклонения может быть объяснена и нарушением методологии исследований, малой либо некорректной выборкой и т.д. и свидетельствовать в пользу одинакового IQ рассматриваемых групп, равного 80.

В заключение следует отметить, что результаты данного исследования, в силу малочисленности и непредставительности некоторых выборок, не могут считаться окончательными. Необходимы дальнейшие исследования, и полученные данные имеют безусловную ценность как ориентиры при их планировании.

Литература

1. *Зиммер К.* Тайны Мозга // National Geographic. 2014. Февраль. № 1.
2. *Картер Р.* Как работает мозг / пер. с англ. П. Петрова. М. : АСТ: CORPUS, 2014. 224 с.
3. *Gottfredson L.S.* Mainstream Science on Intelligence: An Editorial With 52 Signatories, History and Bibliography // University of Delaware The following statement was first published in the Wall Street Journal. December13, 1994.
4. *Hunt E.* Human Intelligence. Cambridge University press, 2011.
5. *Линн Р.* Расовые различия в интеллекте. Эволюционный анализ / пер. с англ. Д.О. Румянцев. М. : Профит Стайл, 2010. 304 с.
6. *Galton F.* Hereditary Genius. London: MacMillan. Republished in 2014 by Forgotten Books, US 1869/1962.
7. *Раштон Дж.Ф.* Раса, эволюция и поведение. Взгляд с позиции жизненного цикла / пер. с англ. Д.О. Румянцев. М. : Профит Стайл, 2011. 416 с.
8. *Айзенк Г.Ю.* Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 111–131.
9. *Ушаков Д.В.* Психология интеллекта и одаренности. М. : Институт психологии РАН, 2011. 464 с.
10. *Холодная М.А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб. : Питер, 2002. 272 с.

11. *McDaniel M.A.* Big-brained people are smarter: A meta-analysis of the relationship between in vivo brain volume and intelligence. Received 30 December 2003; received in revised form 7 September 2004; accepted 11 November 2004. Available online 12 February 2005.
12. *Jensen A.R.* The g factor. The science of mental ability. Praeger Publishers, 1998.
13. *Raven J.* Standard Progressive Matrices – Plus Version, Sets A – copyright 1998 NCS Pearson, Inc.
14. *Raven J.* The progressive matrices: change and stability over culture and time // *Cognitive Psychology*. 2000. № 41. P. 1–48.
15. *Grigoriev A., Oshhepkov I., Lynn R.* Vocabulary IQs of English and Russian children // *Mankind Quarterly*. 2012. № 53. P. 81–90.
16. *Назарова А.Ф.* Популяционная генетика и происхождение народов Евразии. Генетический портрет. М. : Белые Альвы, 2009. 304 с.
17. *Prozorovskaya I., Grigoriev A., Lynn R.* Gender Differences in Means and Variability on the Standard Progressive Matrices for 15–year olds in Ukraine, Dashkova Humanities Institute, Moscow Richard Lynn University of Ulster // *Mankind Quarterly*. Vol. 50, № 4.
18. *Григорьев А.А., Сухановский В.Ю.* Связь психометрического интеллекта с некоторыми демографическими показателями регионов // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2012. Т. 9, № 1.
19. *Lynn R., Vanhanen T.* Intelligence. A unifying construct for social sciences. Published 2012 by Ulster Institute for Social Research, London NW 10 5TH, UK.
20. *Grigoriev A., Lynn R.* Studies of socioeconomic and ethnic differences in intelligence in the former Soviet Union in the early twentieth century // *Intelligence*. 2009. № 37.
21. *Lynn R., Vanhanen T.* IQ and Global Inequality. Atlanta, Georgia: Washington Summit Publishers. URL: <http://www.rlynn.co.uk/index.php?page=richard-lynn-and-tatu-vanhanen-iq-and-global-inequality-2006>.

Поступила 14.05.2015 г.; повторно 06.08.2015 г.; принята 30.08.2015 г.

ШИБАЕВ Владимир Сергеевич, магистрант кафедры психологии Школы гуманитарных наук Дальневосточного федерального университета (Владивосток, Россия).
E-mail: wladimirdw@gmail.com

PSYCHOMETRIC INTELLIGENCE RESEARCH OF THE PEOPLES OF THE RUSSIAN FAR EAST

Siberian journal of psychology, 2015, 58, 149-161. DOI: 10.17223/17267080/58/11

Shibaev Vladimir S., Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russian Federation).

E-mail: wladimirdw@gmail.com

Keywords: intelligence; group intelligence; intelligence tests; Raven matrices; the peoples of the North; the indigenous peoples of Russia.

Numerous studies allow characterizing the cognitive abilities of a large number of people. However, if we had made a map following these studies, then it would have turned out to be many "white spots" on it. This applies in particular to the many indigenous peoples of the Asian part of Russia. In this study, we made intelligence measurements of peoples of the Russian Far East. We also measures intelligence of European colonists living there. These measurements were compared with the data of the indigenous peoples. Russian Far East is a diverse, complex ethno-territorial system that developed over the last four or five centuries. During the conquest and development of the territory, the Europeans (mostly Eastern Slavic and partly Western Slavic colonists) have mastered the extended area from the lake Baikal to Kamchatka region, from Verkhoyansk Range to the Sea of Japan. They faced with the with the local population, who had much earlier stages of technological and socio-political devel-

opment, and the local population itself also differed sharply from each other on the same parameters. The article provides a brief historiographical review on the group intelligence and the author's research of the Russian Far East population group intelligence. The research was made using Raven's matrices. The article forms the rationale for the progressive matrices usage and gives a brief history of it. It demonstrates a selection of the representatives of the following peoples studied: the Russians, the Nanais, the Udegeis, the Chukchi, the Koryaks and the Evens. The relevance of this article lies in the fact that recent intelligence studies on the indigenous peoples of Siberia have been held back in the 1920s. At the end of the 1920s a study of the Amur Evenkis (who also belong to Tungus-speaking peoples) was made. During this research Igor Bulanov studied 6 Evenki children from 10 to 15 years on Binet test, 17 children from 7 to 19 years on the Rossolimo test and 15 children on the Pintner test. It is obvious that such a distant research is difficult to use for understanding the current state of the indigenous population intellectual abilities. Therefore, this article extends the factual material on the study of intelligence of Russian indigenous peoples. Intermediate data of ongoing research of genetic and environmental determinants influence on group intelligence in the Russian Far East are presented.

References

1. Zimmer, K. (2014) Tayny Mozga [Secrets of the Brain]. *National Geographic*. 1.
2. Carter, R. (2014) *Kak rabotaet mozg* [How the brain works]. Translated from English by P. Petrov. Moscow: ACT: CORPUS.
3. Gottfredson, L.S. (1994) Mainstream Science on Intelligence: An Editorial With 52 Signatories, History and Bibliography. *Wall Street Journal*. December 13.
4. Hunt, E. (2011) *Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Linn, R. (2005) *Rasovye razlichiya v intellekte. Evolyutsionnyy analiz* [Racial differences in intelligence. The evolutionary analysis]. Translated from English by D.O. Rummyantsev. Moscow: Profit Stail.
6. Galton, F. (1869/1962) *Hereditary Genius*. London: MacMillan.
7. Rushton, J.F. (2011) *Rasa, evolyutsiya i povedenie. Vzgl'yad s pozitsii zhiznennogo tsikla* [Race, Evolution and Behavior. Looking from the perspective of the life cycle]. Translated from English by D.O. Rummyantsev. Moscow: Profit Stail.
8. Eysenck, G.Yu. (1995) *Intellekt: novyy vzglyad* [Intelligence: A New Look]. *Voprosy psikhologii*. 1. pp. 111-131.
9. Ushakov, D.V. (2011) *Psikhologiya intellekta i odarennosti* [Psychology of intelligence and giftedness]. Moscow: Institute of Psychology RAS.
10. Kholodnaya, M.A. (2002) *Psikhologiya intellekta: paradoksy issledovaniya* [Psychology of intelligence: The paradoxes of the study]. 2nd ed. St. Petersburg: Piter.
11. McDaniel, M.A. (2005) Big-brained people are smarter: A meta-analysis of the relationship between in vivo brain volume and intelligence. *Intelligence*. 33(4). DOI: 10.1016/j.intell.2004.11.005
12. Jensen, A.R. (1998) *The g factor. The science of mental ability*. Praeger Publishers.
13. Raven, J. (1998) *Standard Progressive Matrices – Plus Version, Sets A*. NCS Pearson, Inc.
14. Raven, J. (2000) The progressive matrices: change and stability over culture and time. *Cognitive Psychology*. 41. pp. 1-48. DOI: 10.1006/cogp.1999.0735
15. Grigoriev, A., Oshhepkov, I. & Lynn, R. (2012) Vocabulary IQs of English and Russian children. *Mankind Quarterly*. 53. pp. 81-90.
16. Nazarova, A.F. (2009) *Populyatsionnaya genetika i proiskhozhdenie narodov Evrazii. Geneticheskiy portret* [Population genetics and the origin of the peoples in Eurasia. Genetic portrait]. Moscow: Belye Al'vy.

17. Prozorovskaya, I., Grigoriev, A. & Lynn, R. (2010) Gender Differences in Means and Variability on the Standard Progressive Matrices for 15-year olds in Ukraine. *Mankind Quarterly*. 50(4).
18. Grigoriev, A.A. & Sukhanovskiy, V.Yu. (2012) Association of Psychometric Intelligence to Regional Demographic Variables. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 9(1). (In Russian).
19. Lynn, R. & Vanhanen, T. (2012) *Intelligence. A unifying construct for social sciences*. London: Ulster Institute for Social Research.
20. Grigoriev, A. & Lynn, R. (2009) Studies of socioeconomic and ethnic differences in intelligence in the former Soviet Union in the early twentieth century. *Intelligence*. 37.
21. Lynn, R. & Vanhanen, T. (2006) *IQ and Global Inequality*. Atlanta, Georgia: Washington Summit Publishers. [Online] Available from: <http://www.rlynn.co.uk/index.php?page=richard-lynn-and-tatu-vanha-nen-iq-and-global-inequality-2006>.

Received 14.05.2015;

Revised 06.08.2015;

Accepted 30.08.2015

Т.В. Батура^{1,2}, А.В. Корб², А.М. Печёнкина²

¹ Институт систем информатики им. А.П. Еришова СО РАН (Новосибирск, Россия)

² Новосибирский государственный университет (Новосибирск, Россия)

Анализ иллокутивных функций высказываний на примере текстовых сообщений в Твиттере

Рассмотрены иллокутивные функции высказываний, встречающихся в социальной сети Твиттер. Виртуальный способ обмена информацией через социальные сети становится все более популярным. Он предполагает разговор в реальном времени, что сближает его с живым разговором и делает интересным объектом для исследований. В работе описан эксперимент по обнаружению иллокутивных функций в твит-сообщениях. Материалом для исследования послужил корпус твитов, содержащий около 8 тыс. сообщений русскоязычных пользователей. Удалось разделить эти сообщения на 17 категорий согласно иллокутивной нагрузке. Для каждой категории был выделен набор характерных признаков. Обнаружение формальных критериев в данной относительно узкой задаче позволяет по-новому взглянуть на семантическую и прагматическую составляющие при автоматическом анализе текстовой информации. Результаты исследований полезны при составлении психологического портрета пользователей, при обнаружении, моделировании и предсказании закономерностей поведения и ответной реакции различных типов людей.

Ключевые слова: иллокутивные функции; речевой акт; анализ текстовых сообщений; семантика высказываний; классификация твитов; виртуальная личность; виртуальная психология.

Введение

Во многих статьях, посвященных проблеме появления такого феномена, как «виртуальная личность», говорится о том, что в Интернете преобладает анонимное общение, что «человек начинает примерять на себя маски». Так, О.Б. Скородумова, отмечает, что «виртуальный мир предполагает принципиальное отсутствие телесности» [1. С. 349]. Этого нельзя отрицать, так как Интернет – это средство, через которое происходит общение между людьми. Данный вид общения не предполагает непосредственно личного взаимодействия. Но говорит ли «отсутствие телесности» о том, что процесс общения является менее реальным, чем общение живую? Стоит ли считать его неполноценным? Можно ли говорить, что при виртуальном общении не выполняются те же коммуникативные функции, что и в реальном? Стоит учесть, что виртуальное общение в современном мире происходит чаще всего онлайн. Этот способ обмена информацией за последние несколько лет стал более популярным, чем, например, общение

по e-mail, так как он предполагает разговор в реальном времени, что сближает его с живым разговором. Также хотелось бы отметить, что анонимность имеет место не во всех ситуациях. По крайней мере, взрослые люди, а также молодые люди, перешедшие порог школьного возраста, не создают себя заново в Интернете. Они скорее остаются собой, но выбирают более удобный для них способ общения – виртуальный. Поэтому в подавляющем большинстве виртуальных коммуникативных ситуаций происходит общение, приближенное к реальному. Разумеется, оно имеет ряд особенностей в силу того, что «жизнь в сети Интернет» – это особый аспект жизни личности. Эти специфические особенности нам бы и хотелось выявить.

В данной работе был проведен анализ конкретных речевых ситуаций на такой популярнейшей площадке неформального интернет-общения, как Твиттер. Целью стало выявление наиболее популярных для общения в Твиттере иллокутивных функций глаголов русского языка и получение в итоге количественной оценки встречаемости твитов по данным категориям. Это исследование представляется нам довольно актуальным, так как оно освещает проблему личности в интернет-пространстве и показывает специфику общения людей в Интернете в настоящее время.

В нашем исследовании важными являются проблемы психологии личности в виртуальной реальности. Стоит пояснить, что такое виртуальная психология. А.И. Серавин в своей работе [2] выделяет несколько определений виртуальной психологии. Для нас наибольший интерес представляет следующее: «Виртуальная психология – это направление психологии, изучающее взаимосвязи психологических феноменов и область деятельности, в которой взаимодействие объектов опосредовано электронными носителями информации. Предметом виртуальной психологии являются психологические характеристики человека в различных виртуальных мирах и кибернетических пространствах, стереотипы и установки людей относительно деятельности, в которой взаимодействие объектов опосредовано электронными носителями информации, психологическая сущность этой области деятельности, а также образование и воспитание, опосредованное электронными носителями информации».

Нас интересует не только психология личности в Интернете, но и её выражение с помощью лингвистических средств в речи. Нам представляется эффективным рассматривать эту проблему через призму иллокутивных функций русских глаголов. Подобные исследования ранее не проводились, но мы считаем, что они являются удобным инструментом для данного психолингвистического исследования.

Речевые акты и иллокутивные функции высказываний

Понятие иллокутивной функции глаголов тесно связано с теорией речевых актов. «Словосочетание «теория речевых актов» употребляется в широком и узком смысле. В первом случае оно обозначает любой комплекс идей, направленных на объяснение речевой деятельности, и является

синонимом «теории речевой деятельности». Во втором случае оно выступает как название одной конкретной теории (англ. термин *speech act theory, theory of speech acts*), получившей, как указывает система публикаций, широкое распространение за рубежом и привлечшей к себе внимание советских ученых, разрабатывающих проблемы речевой коммуникации как в теоретическом, так и в прикладном аспекте» [3. С. 7]. Вообще речевой акт принято считать минимальной единицей речевой деятельности, которую выделяют и изучают в теории речевых актов (учении, являющемся важнейшей составной частью лингвистической прагматики).

«Поскольку речевой акт – это вид действия, то при его анализе используются, по существу, те же категории, которые необходимы для характеристики и оценки любого действия: субъект, цель, способ, инструмент, средство, результат, условия, успешность и т.п. Субъект речевого акта – говорящий производит высказывание, как правило, рассчитанное на восприятие его адресатом – слушающим. «Высказывание выступает одновременно и как продукт речевого акта, и как инструмент достижения определенной цели. В зависимости от обстоятельств или от условий, в которых совершается речевой акт, он может либо достичь поставленной цели и тем самым оказаться успешным, либо не достичь ее. Чтобы быть успешным, речевой акт как минимум должен быть уместным. В противном случае говорящего ждет коммуникативная неудача, или коммуникативный провал» [4].

По мнению Дж. Серля, в обычной речевой ситуации, состоящей из говорящего, его высказывания и слушающего, с высказыванием могут быть связаны самые разнообразные виды актов. «При высказывании говорящий приводит в движение речевой аппарат, произносит звуки. В то же время он совершает другие акты: информирует слушающих либо вызывает у них раздражение или скуку. Он также осуществляет акты, состоящие в упоминании тех или иных лиц, мест и т.п. Кроме того, он высказывает утверждение или задает вопрос, отдает команду или докладывает, поздравляет или предупреждает, то есть совершает акт из числа тех, которые Дж. Остин назвал иллокутивными» [5. С. 151].

В теории речевых действий выделяют три уровня анализа речевого акта. Во-первых, «речевой акт можно рассматривать как собственно говорение чего-либо. Рассматриваемый в этом аспекте, речевой акт выступает как локутивный акт (от латинского *locutio* «говорение»). Однако человек, как правило, говорит не ради самого процесса говорения: не для того, чтобы насладиться звуками собственного голоса, не для того, чтобы составить из слов предложение, и даже не просто для того, чтобы упомянуть в предложении какие-то объекты и приписать им те или иные свойства, отражая тем самым некоторое положение дел в мире» [4]. На втором уровне «в процессе говорения (по-латински *in locutio*) человек одновременно совершает еще и некоторое действие, имеющее какую-то внеязыковую цель: он спрашивает или отвечает, информирует, уверяет или предупреждает, назначает кого-то кем-то, критикует кого-то за что-то и т.д. Речевой акт, рассматриваемый с точки зрения его внеязыковой цели, выступает как ил-

локутивный акт. Интегральная, т.е. обобщенная и целостная, характеристика высказывания как средства осуществления иллокутивного акта называется иллокутивной функцией, или иллокутивной силой высказывания» [Там же]. На третьем уровне посредством говорения (по-латински *per locutio*) человек достигает определенных результатов, производя те или иные изменения в окружающей его действительности, в частности, и прежде всего – в сознании своего собеседника. Причем полученный результат речевого действия может соответствовать или не соответствовать той внеречевой цели, для достижения которой он был предназначен говорящим. Речевой акт, рассматриваемый в аспекте его реальных последствий, выступает как перлокутивный акт.

Предложения, выражающие иллокутивную функцию высказываний в явном виде, называются перформативными предложениями. Перформативное предложение семантически отличается от обычного повествовательного. Обычное повествовательное предложение описывает некоторое положение дел. В отличие от него перформативное предложение не описывает действие, которое совершает говорящий, а эксплицирует то, какое именно действие он совершает.

«Итак, основным признаком иллокутивного акта является его цель. При этом имеется в виду не всякая цель, для достижения которой мы совершаем речевое действие, а только та, которая в соответствии с нашим замыслом должна быть распознана адресатом. Только такая – открытая для распознавания – цель называется иллокутивной» [Там же].

Дж. Серль говорит о том, что разные иллокутивные акты зачастую имеют между собой что-то общее. Он приводит пример:

- (1) «Джон выйдет из комнаты?»
- (2) «Джон выйдет из комнаты».
- (3) «Джон, выйди из комнаты!»
- (4) «Вышел бы Джон из комнаты».
- (5) «Если Джон выйдет из комнаты, я тоже выйду».

«Произнося каждое из этих предложений в определенной ситуации, мы обычно совершаем разные иллокутивные акты. Первое обычно будет вопросом, второе – утверждением о будущем, т.е. предсказанием, третье – просьбой или приказом, четвертое – выражением желания, а пятое – гипотетическим выражением намерения. Однако при совершении каждого акта говорящий обычно совершает некоторые дополнительные акты, которые будут общими для всех пяти иллокутивных актов. При произнесении каждого предложения говорящий осуществляет референцию к конкретному лицу – Джону – и преддицирует этому лицу действие выхода из комнаты. Ни в одном случае этим не исчерпывается то, что он делает, но во всех случаях это составляет часть того, что он делает. В каждом из этих случаев при различии иллокутивных актов по меньшей мере некоторые из неиллокутивных актов референции и предикации совпадают» [5. С. 155].

Итак, признаками иллокутивной функции являются:

– контекст;

- наклонение глагола;
- множество перформативных глаголов (я прошу / обещаю / советую и т.п.);
- порядок слов;
- пунктуация (на письме);
- ударение (в устной речи);
- интонационный контур (в устной речи).

Пунктуация и порядок слов мало могут помочь, так как вопросительный и восклицательный знаки – слишком скудные средства выражения, а порядок слов в русском языке относительно свободный. Ввиду того, что мы пытаемся применять данную теорию при компьютерной обработке текстов, устную речь мы не рассматриваем.

Все множество иллокутивных действий Дж. Серль разделил на пять основных классов [6].

1. Репрезентативы ориентированы от действительности к высказыванию. Их цель – отразить положение дел в мире. Репрезентативы предполагают наличие собственного мнения, убеждения у говорящего. Их пропозициональное содержание ничем не ограничено. Примером репрезентативов является сообщение.

2. Директивы ориентированы от высказывания к действительности. Они направлены на то, чтобы побудить адресата делать или не делать что-либо. Директивы предполагают наличие у говорящего соответствующего желания или потребности. Их пропозициональное содержание состоит в том, что адресат совершит или не совершит некоторое действие в будущем. К этому классу относятся советы, просьбы, инструкции, приказы и другие виды побудительных речевых действий.

3. Комиссивы (так же как и директивы) ориентированы от высказывания к действительности. Говорящий использует их для того, чтобы связать себя обязательством делать или не делать что-либо. Комиссивы предполагают наличие у говорящего соответствующего намерения. Их пропозициональное содержание имеет своим субъектом говорящего. Примером комиссивов является обещание.

4. Экспрессивы выражают определенное психологическое состояние говорящего (чувство радости, благодарности, сожаления и т.д.) в качестве реакции на положение дел, которое определено пропозициональным содержанием. Для экспрессивов не существенно направление соответствия между высказыванием и действительностью, так как положение дел, служащее поводом для экспрессива (то, за что благодарим или извиняемся, с чем поздравляем и т.д.), составляет не основное содержание, а предпосылку такого речевого действия. Для экспрессивов особенно характерны фразеологизмы. К этому классу относятся поздравления, благодарности.

5. Декларации объявляют некоторое положение дел существующим. Тем самым этот речевой акт делает декларируемое положение дел существующим в реальном мире. Примерами деклараций являются присвоение звания человеку или имени учреждению, назначение на пост и т.д. Эту

группу договоримся не рассматривать, так как достаточно редко встречаются задачи компьютерной обработки текстов с подобным содержанием.

Существует множество категорий непосредственно самих иллокутивных функций, разные исследователи выделяют различные их типы.

Описание и результаты проводимого эксперимента

Материалом для исследования послужил корпус твитов, содержащий около 8 тыс. сообщений русскоязычных пользователей. Перед нами стояла задача классифицировать эти высказывания согласно иллокутивным функциям, которые в них содержатся. В процессе классификации требовалось выделить определенные характеристики (ключевые слова, морфологические признаки и пр.), согласно которым можно было бы однозначно отнести твит-сообщение к одной из предложенных категорий.

На начальном этапе эксперимента были рассмотрены 14 иллокутивных функций: аргументация / объяснение, извинение, напоминание, благодарность, приглашение, приказ, инструкция, мнение, оценка (похвала или осуждение), вопрос, просьба, рекомендация / совет, поздравление, повествование / сообщение.

1. Признаком иллокутивной функции **аргументация / объяснение** является наличие в тексте сообщения слов *потому что, поскольку, поэтому, так как, т.к., из-за, ибо, если*.

Примеры: «Я раньше думала, что в твиттер нужно писать только крутые заметки и мысли, поэтому ничего не писала»; «Не расстраивайся из-за людей. Они все умрут.#RU_FF».

2. Признаком иллокутивной функции **извинение** является наличие в тексте сообщения слов *прости / простите, извини / извините, извиняюсь, сорри*.

Примеры: «@su_155 Сорри, я оттуда уволился, забыл убрать из профиля»; «RT @holmogorov: Кстати, не поймите меня неправильно, я дико извиняюсь, просто хочу спросить».

3. Признаком иллокутивной функции **напоминание** является наличие в тексте сообщения слов *напоминаю, между прочим, кстати*.

Примеры: «Кстати руководитель Ростуризма Сафонов Олег Петрович до сих пор владеет 100% банка»; «RT @v_tretyakov: Между прочим, наступил последний день лета».

4. Признаком иллокутивной функции **благодарность** является наличие в тексте сообщения слов *спасибо, спс, благодарю, благодарность, пашибки, мерси*.

Примеры: «Спасибо всем, кто защищал город от паводка. Вместе будем налаживать жизнь @Комсомольск-на-Амуре <http://t.co/Ej4JhGMhZi>»; «Пробую себя на Ютуб в поварстве. Заранее спс».

5. Признаком иллокутивной функции **приглашение** является наличие в тексте сообщения слов *приглашаю(тсся) / приглашаем* или глаголов в повелительном наклонении.

Примеры: «Друзья! Приходите на смотровую МГУ. Такой пункт приема помощи пострадавшим на Дальнем Востоке открылся вчера тут. <http://t.co/Pasjh8Fook>».

6. Признаком иллокутивной функции **приказ** является наличие в тексте сообщения глаголов в повелительном наклонении.

Примеры: «Два часа ни одного сообщения. Москва, просыпайся!»; «Одесса-Родина моя! Вставай! <http://t.co/yJz0YVJ2VO>».

7. Признаком иллокутивной функции **инструкция** является наличие в тексте сообщения слов *надо, нужно, требуется, необходимо, должны / должен / должна*.

Примеры: «Наши новые регионы должны стать российскими не только по статусу, но, что самое важное, – по уровню жизни. <http://t.co/DvPdINzzUy>»; «@VRSoloviev 100%, но кандидаты в округах должны выдвигаться от партий».

8. Признаком иллокутивной функции **мнение** является наличие в тексте сообщения слов *считаю, думаю, кажется, подозреваю, по-моему, на мой взгляд, возможно, должно быть, может быть, вероятно, согласен / согласна*.

Примеры: «@D1mus согласен, фильм что надо! :D»; «По-моему, понедельники в последнее время наступают слишком часто и внезапно».

9. Признаком иллокутивной функции **оценка (похвала или осуждение)** является наличие в тексте сообщения слов *хорошо, плохо, потрясающе, так себе, правильно, некрасиво, великолепный, (не) нравится, (не) доволен / довольна, разочаровал(ся) / разочаровала(сь), восхищаюсь / восхищаться, оцениваю, бесит, раздражает, презираю, ненавижу, люблю* или других лексем из семантического поля оценки.

Примеры: «@D1mus все ты правильно понимаешь»; «@akolesnikov ненавижу рекламу на ютубе»; «Для принтеров Прошивка Samsung – я заказал, доволен! Закажи и ты: <http://t.co/6Qoarwxw>».

10. Признаком иллокутивной функции **вопрос** является наличие в тексте сообщения слов *что, кто, где, куда, когда, зачем, почему, откуда, чей, какой, ли* или присутствие вопросительного знака.

Примеры: «RT @s_bezrukov: Смотрите Первый канал?));»; «RT @Neskuchniy911: Знаете ли вы, что 18 июня 1976 года у 27-летней Аллы Пугачевой родился муж?».

11. Признаком иллокутивной функции **просьба** является наличие в тексте сообщения слов *пожалуйста, плиз, плз, подскажите, посоветуйте* или глаголов в повелительном наклонении.

Примеры: «Посоветуйте шикарный фильм плз :)»; «Подскажите, где в Кирове получить свидетельство инструктора по вождению. Плиз».

12. Признаком иллокутивной функции **рекомендация / совет** является наличие в тексте сообщения слов *рекомендую, советую* или глаголов в повелительном наклонении.

Примеры: «Во время трансляции не старайтесь бегать между сайтами, чтобы увидеть на 3 секунды раньше картинку. Расслабьтесь и получай-

те удовольствие :)»; «А вот первая серия Штамма взорвала. Настоятельно рекомендую этот сериал».

13. Признаком иллокутивной функции **поздравление** является наличие в тексте сообщения слов *поздравляю / поздравляем / поздравить, с днем*. Часто присутствует восклицательный знак.

Примеры: «Поздравляю всех выпускников-2013! Успехов вам на экзаменах и хорошо отдохнуть после! Не забывайте школу»; «Всех с Праздником! Отдохните хорошо!».

14. Под **повествованием / сообщением** подразумевалась нейтрально окрашенная передача объективной информации, каких-то фактов, констатация событий.

Примеры: «Сегодня российскому интернету исполняется 20 лет»; «Россия не политизирует торгово-экономические отношения с другими странами <http://t.co/mpwhNI0iQi>».

Иногда встречались твиты, принадлежность которых не получалось определить однозначно, т.е. содержащие в себе признаки нескольких иллокутивных функций одновременно или представляющие собой настолько разнородные высказывания, что невозможно было выделить признаки и какие-либо ключевые слова, а следовательно, установить, какую иллокутивную функцию они выполняют. Например: «Не можешь стоять, когда другие работают? Пойди, полежи...» Этот твит может быть отнесен как к категории вопросов, так и к категории рекомендаций. Другой пример: «Страшная катастрофа в московском метро. Мои самые искренние соболезнования. Пострадавшим желаю как можно скорее поправиться. И сил». Этот твит может быть повествованием, сочувствием и пожеланием одновременно. Еще одно высказывание: «Последние 3 дня на работе. Передаю дела молодому коллеге. Настроение отличное! Всем легкого понедельника». Этот твит представляет собой повествование, оценку и пожелание. В действительности получается, что классы предложений, соответствующие различным иллокутивным функциям, пересекаются. В нашем исследовании принадлежность таких твитов определялась однозначно согласно мнению эксперта.

В процессе исследования выяснилось, что 6 иллокутивных функций либо совсем не представлены, либо представлены в незначительном количестве (около 1%). Среди них: приказы, приглашения, благодарности, напоминания, извинения, аргументации. Вероятно, они больше свойственны частной переписке.

Кроме того, было обнаружено, что перечень первоначально выбранных иллокутивных функций целесообразно расширить, чтобы получить статистику, более приближенную к реальной действительности. Предлагается добавить следующие категории: сочувствие / соболезнование, предложение / побуждение, пожелание. Основанием послужило наличие сравнительно большого количества примеров такого рода в изучаемом корпусе твитов.

Частота встречаемости твитов по категориям приведена ниже в таблице.

Иллокутивная функция	Частота встречаемости твитов по категориям, %
Аргументация	1
Извинение	1
Напоминание	1
Благодарность	1
Приглашение	1
Приказ	1
Пожелание	3
Сочувствие	4
Инструкция	5
Предложение	5
Мнение	6
Оценка	6
Вопрос	7
Просьба	7
Рекомендация	8
Поздравление	11
Повествование	32

Признаком иллокутивной функции **сочувствие / соболезнование** является наличие в тексте сообщения слов *соболезнование, горе, скорблю / скорбим, потеря, катастрофа* или других лексем из семантических полей страха, горя, печали, грусти и т.д.

Примеры: «Это страшное горе и огромная потеря. Искренне скорблю вместе с жителями столицы. <http://t.co/0oP0yZIRRI>»; «Пятеро детей и воспитатель погибли в районе Ейской косы в Краснодарском крае. Мои искренние соболезнования».

Признаком иллокутивной функции **предложение / побуждение** является наличие в тексте сообщения слов *давай(те), пусть / пускай* или глаголов в повелительном наклонении.

Примеры: «Друзья, приглашайте в группу своих друзей и знакомых. Давайте сделаем этот мир ярче! Ведь это так просто!»; «Не оправдывай себя. Просыпайся с улыбкой, зная что сегодня ты получишь удовольствие, делая то, что другие делать боятся».

Признаком иллокутивной функции **пожелание** является наличие в тексте сообщения слов *желаю / пожелаем*.

Примеры: «Желаю всем доброго дня!»; «То самое чувство, когда тебе 4 дня до отпуска :) Всем добра и хорошей недели!»

Заключение

По результатам проведенного эксперимента были сделаны следующие выводы.

Подавляющее большинство твитов в проанализированном материале относится к категории **повествование**. Это самый характерный вид высказываний для Твиттера, так как данный микроблог предназначен, в первую очередь, для публичного высказывания своих мыслей.

После повествований максимально часто встречаются поздравления, рекомендации, просьбы, вопросы, оценки и мнения. Объяснить это можно тем, что Твиттер – блог «практический». Пользователи задают вопросы, чтобы получить вполне конкретные советы для решения возникших у них проблем, узнать какую-либо интересующую их информацию и пр. В таких случаях явно подразумевается диалог, возникновение ответной реакции на вопросительные высказывания. Большое количество **поздравлений** говорит о склонности людей соблюдать традиции и о стремлении обмениваться позитивными эмоциями. Это, действительно, одна из популярнейших тенденций в Твиттере – писать поздравления. В основном они адресованы не какому-то конкретному читателю, а всем в общем. Тем не менее во многих случаях подобные высказывания всё-таки подразумевают реакцию со стороны читателя, соответственно, они несут определенную иллокутивную нагрузку. Интересно, что согласно полученным результатам люди чаще склонны советовать, нежели задавать вопросы. С другой стороны, если рассматривать иллокутивные функции **вопрос** и **просьба** как потребность человека получить помощь от окружающих, то **рекомендации** окажутся в меньшинстве.

Оценки и **мнения** тоже представлены среди твитов в относительно большом количестве, потому что при общении люди обмениваются не только объективной информацией, фактами, но и субъективными суждениями, оценивают и анализируют происходящие события.

К иллокутивной функции **рекомендация** / **совет** довольно близка функция **инструкция** с той лишь разницей, что советы обычно несут более дружелюбный оттенок. Инструкции же содержат скорее оттенок долженствования и предписывают выполнение определенных обязательств.

Категория **пожелания** несет в себе похожую на поздравления иллокутивную функцию. Её можно было бы присоединить к категории поздравлений, но всё-таки, на наш взгляд, у этих высказываний достаточно различная семантика. Поэтому мы выделили эти твиты в отдельную группу.

Сочувствие / **соболезнование** является признаком эмоционального отклика людей, их эмоциональной сплоченности. Иллокутивную функцию этой группы можно сравнить с функцией категории **предложений** с той разницей, что в последней выражается энтузиазм и готовность говорящего к реальным действиям. Большое количество предложений / побуждений служит признаком большого количества инициативных людей среди пользователей.

Категории **приглашение** и **приказ** оказались также среди самых малочисленных. Примечательно, что иллокутивная функция обещания практически отсутствует. Из чего можно сделать вывод, что для Твиттера не характерны подобные высказывания в принципе, поэтому мы не стали выделять ее в отдельную категорию.

Категория **благодарность** содержит высказывания, которые являются реакциями на поздравления, пожелания, сочувствия / соболезнования. Естественно предположить, что количество твитов, содержащих иллокутивную функцию благодарности, будет в какой-то степени приближено к сумме количественных характеристик этих трех категорий. Однако выяснилось, что это далеко не так. Согласно полученным результатам категория «благодарность» содержит на порядок меньше твитов, чем можно было ожидать.

В категории **аргументация**, **извинение** и **напоминание** попало сравнительно мало твит-сообщений. Предположительно это связано с тем, что длина твита ограничена (не больше 140 символов), а высказывания, содержащие подобные иллокутивные функции, должны быть развернутыми, многословными. Поэтому эти категории не слишком популярны.

В целом полученные результаты оказались интересными и в некоторых случаях неожиданными. Проводимые исследования применимы для любой социальной сети. Результаты исследований могут быть полезны при составлении психологического портрета пользователей, при обнаружении, моделировании и предсказании закономерностей поведения и ответной реакции различных типов людей.

Студент механико-математического факультета Новосибирского государственного университета Л.Е. Васин в процессе работы над бакалаврским дипломом реализовал прототип программной системы для анализа иллокутивных функций. Основная идея программы – использование специализированных словарей, построенных в соответствии с пунктами из третьего раздела данной статьи. Лишь в отдельных случаях анализировались грамматические признаки слов. Например, сослагательное наклонение глагола, наличие определенных наречий. Порядок иллокутивных функций в процессе анализа задавался пользователем. Если твит был отнесен к какому-то классу, то в дальнейшем он уже не рассматривается, т.е. в итоге получаются непересекающиеся классы. Конечно, это упрощенная схема. Были проанализированы большие объемы данных. Результаты оказались практически такие же, как представленные в таблице.

Основная сложность задачи классификации твитов состоит в выявлении точных критериев, которые являлись бы показателями принадлежности сообщения к конкретной категории. Это касается не только рассмотренной нами проблемы выявления иллокутивных функций в высказываниях, имеющихся в социальных сетях, но и в целом интеллектуального анализа текстов на естественном языке. Поэтому необходимо проведение дальнейших экспериментов наравне с теоретическими исследованиями. Использование формальных критериев в данной, относительно узкой зада-

че позволяет по-новому взглянуть на семантическую и прагматическую составляющую при автоматическом анализе текстовой информации.

Литература

1. Скородумова О.Б. Феномен «виртуальной личности» в пространстве массмедиа // Медиакультура новой России : материалы Международной научной конференции. М., 2007. Т. 2. С. 349–359.
2. Серавин А.И. Виртуальная психология: определение предметной области и выявление методологических особенностей. 2007. URL: <http://www.seravin.narod.ru/virt.html> (дата обращения: 12.10.2015).
3. Кобозева И.М. «Теория речевых актов» как один из вариантов теории речевой деятельности // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17 : Теория речевых актов. М., 1986. С. 7–21.
4. Речевой акт // Энциклопедия «Кругосвет». 2015. URL: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/RECHEVO_AKT.html?page=0,0 (дата обращения: 12.10.2015).
5. Серль Дж. Что такое речевой акт // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17 : Теория речевых актов. М., 1986. С. 151–169.
6. Остин Дж. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17 : Теория речевых актов. М., 1986. С. 22–129.

Поступила в редакцию 30.09.2015 г.; принята 08.10.2015 г.

Сведения об авторах:

БАТУРА Татьяна Викторовна, кандидат физико-математических наук, старший научный сотрудник Института систем информатики им. А.П. Ершова СО РАН (Новосибирск, Россия).

E-mail: tatiana.v.batura@gmail.com

КОРБ Александра Викторовна, студентка отделения фундаментальной и прикладной лингвистики гуманитарного факультета Новосибирского государственного университета (Новосибирск, Россия).

E-mail: s-korb@ya.ru

ПЕЧЁНКИНА Анна Михайловна, студентка отделения фундаментальной и прикладной лингвистики гуманитарного факультета Новосибирского государственного университета (Новосибирск, Россия).

E-mail: anna_pechenkina@lenta.ru

ANALYSIS OF THE ILLOCUTIONARY FUNCTIONS OF UTTERANCES ON THE EXAMPLE OF TWEETS

Siberian journal of psychology, 2015, 58, 162–174. DOI: 10.17223/17267080/58/12

Batura Tatiana V., A.P. Ershov Institute of Informatics Systems (IIS), Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (Novosibirsk, Russian Federation).

E-mail: tatiana.v.batura@gmail.com

Korb Alexandra V., Pechenkina Anna M. Novosibirsk State University (Novosibirsk, Russian Federation).

E-mail: s-korb@ya.ru; anna_pechenkina@lenta.ru

Keywords: illocutionary function; speech act; analysis of text messages; semantics of utterances; classification of tweets; virtual personality; virtual psychology.

The study focuses on the psychology of personality in a virtual reality. The central subject of virtual psychology includes such characteristics of a person, which would help in the creation of his psychological profile. We are interested in not only the personality psychology on

the Internet, but its expression using linguistic means in speech. It is effective to treat this problem through the prism of illocutionary functions of Russian verbs.

The illocutionary functions of utterances appearing on Twitter are discussed in the article. It also describes an experiment to identify the illocutionary functions of tweets. The studies were conducted on the corpus of tweets containing about 8000 messages of Russian-speaking users. It was possible to separate these posts on 17 categories according to the illocutionary acts. For each category a set of characteristic features was defined.

The vast majority of tweets in the analyzed collection are classified as **narrative**. A large number of **congratulations** indicate the propensity of people to observe traditions and the desire to share positive emotions. It is, indeed, one of the most popular trends on Twitter – to write congratulations. Basically they are not addressed to any particular reader, but everyone in general. **Estimates** and **opinions** are also represented among the tweets in a relatively large amount, because people share not only objective information and facts, but also publish subjective judgments, evaluate and analyze events. **Empathy** is a sign of the emotional response of the people, their emotional cohesion. Illocutionary function of this category can be compared with the function of the **suggestions/motives** with the difference that the latter is expressed by the enthusiasm and commitment of the speaker to the real action. A large number of suggestions/motives are a sign of a large number of enterprising people among users. **Gratitude** category contains statements that are reactions to the congratulations, wishes, empathy. It is natural to assume that the number of tweets containing illocutionary function of gratitude will be somewhat close to the sum of the quantitative characteristics of these three categories. However, it turned out that it is not so. According to the results, gratitude category provides by an order fewer tweets than we expected.

Ongoing studies are useful not only for Twitter, but also for any social network. Determination of formal criteria in this problem allows taking a fresh look at the semantic and pragmatic component for automatic analysis of text information. The research results are useful in the creation of a psychological profile of users, in detection, modeling and prediction of behavioral and response patterns of different types of people.

References

1. Skorodumova, O.B. (2007) [The phenomenon of “virtual personality” in the mass media]. *Mediakul'tura novoy Rossii* [Media culture of the new Russia]. Proc. of International Research Conference. Vol. 2. Moscow. pp. 349-359. (In Russian).
2. Seravin, A.I. (2007) *Virtual'naya psikhologiya: opredelenie predmetnoy oblasti i vyyavlenie metodologicheskikh osobennostey* [Virtual psychology: the subject area and the identification of methodological features]. [Online] Available from: <http://www.seravin.narod.ru/virt.html>. (Accessed: 12th October 2015).
3. Kobozeva, I.M. (1986) “Teoriya rechevykh aktov” kak odin iz variantov teorii rechevoy deyatel'nosti [“The theory of speech acts” as a variant of the theory of speech activity]. In: Gorodetskiy, B.Yu. (ed.) *Novoe v zarubezhnoy lingvistike* [New in foreign linguistics]. Issue 17. Moscow: Progress. pp. 7-21.
4. “Krugosvet” Encyclopedia. (2015) *Rechevoy akt* [The Speech Act]. [Online] Available from: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/RECHEVO_AKT.html?page=0,0. (Accessed: 12th October 2015).
5. Searle, J. (1986) Chto takoe rechevoy akt [What is a speech act]. In: Gorodetskiy, B.Yu. (ed.) *Novoe v zarubezhnoy lingvistike* [New in foreign linguistics]. Issue 17. Moscow: Progress. pp. 151-169.
6. Austin, J. (1986) Slovo kak deystvie [The word as an action]. In: Gorodetskiy, B.Yu. (ed.) *Novoe v zarubezhnoy lingvistike* [New in foreign linguistics]. Issue 17. Moscow: Progress. pp. 22-129.

Received 30.09.2015;

Accepted 08.10.2015

15–17 мая 2015 года в Ярославле состоялся очередной (20-й) Конгресс «Психология в XXI столетии». По традиции в этом году был объявлен конкурс с вручением дипломов «Лучший психолог России» победителям (1–3-е места).

Поздравляем главного редактора «Сибирского психологического журнала» Генриха Владиславовича Залевского с победой (1-е место) в конкурсе Международной Академии Психологических наук (МАПН).



Уважаемые коллеги!

На сайте Сибирского психологического журнала <http://journals.tsu.ru/psychology> размещена новая информация, связанная с редакционной политикой, направленной на интернационализацию и повышение культуры академического письма. Просим Вас обратить внимание на изменения в разделах для авторов и для рецензентов. Просим Вас внимательно относиться к требованиям по подготовке рукописей к рецензированию и не пренебрегать рекомендациями.

Рекомендации авторам. Уважаемые авторы, мы рекомендуем при подготовке своих материалов опираться на изложенные ниже рекомендации. Рецензенты в своей работе будут придерживаться этих же приоритетов.

1. Структура статьи. Хорошая статья представляет собой ответ на определенный и ясно поставленный исследовательский вопрос. Для того чтобы последовательно ответить на этот вопрос, необходимо придерживаться определенной логики изложения, выражающейся в последовательности следующих разделов:

- Введение – какому вопросу (проблеме) и в каком масштабе посвящены ваше исследование и ваша статья. Почему данный вопрос именно в решаемом вами масштабе представляет ценность.
- Обзор литературы – как другие исследователи отвечают на данный вопрос.
- Метод – каким образом вы будете отвечать на этот вопрос.
- Результаты/Полученные данные – что вы обнаружили;.
- Обсуждение результатов – что означают ваши результаты, и как они соотносятся с ранее полученными данными.
- Заключение – выводы по вашему исследованию и перспективы исследования.

2. Последовательность изложения. Каждый из разделов статьи должен быть логически связан с предыдущим, представляя собой последовательное описание исследования. Если в вашем тексте параграфы не связаны, это может свидетельствовать о том, что изложение вашей статьи раздробленно и/или представляет несколько логических и смысловых линий. Сохранение последовательности в изложении – одна из самых трудных задач для авторов. Иногда можно столкнуться с тем, что заключение никаким образом не связано с поставленными вопросами во введении и с другими материалами, описанными в тексте. Если вы сталкиваетесь с подобной проблемой, просмотрите своей текст снова и ответьте на следующий вопрос: «То, о чём я пишу здесь, помогает мне ответить на поставленные вопросы?» Периодически возвращайтесь к этому вопросу и к сформулированной цели. Помните, что иногда вам необходимо проявлять решимость и удалять интересный, на ваш взгляд, но излишний материал.

3. Максимальное использование ваших результатов. Иногда потенциальные авторы недооценивают свою работу и не уделяют должного внимания своим результатам. Это может произойти из-за недостаточной уверенности в своих силах и знаниях. Начиная авторы-исследователи склонны не верить в свои проекты или не могут найти достаточно теоретических аргументов в поддержку обнаруженных результатов. Но ваши результаты – суть вашего исследования, ваша находка и вклад в научное знание. Поэтому вам необходимо показать в статье именно то, что вами сделано и представляет интерес. В разделе Обсуждение результатов вы показываете, как ваши результаты влияют на обнаруженное ранее.

4. Подготовка текста. Если вы чувствуете, что что-то идет неправильно, и вы сомневаетесь в том, о чем пишете, обратитесь за помощью к коллеге, соавтору или научному руководителю. Очень часто по разным причинам исследователи не решаются это сделать. Однако обсуждение вашей статьи с компетентными в этой области специалистами и их конструктивная критика могут помочь вам значительно продвинуться в исследовании и избежать ошибок, которые не останутся без внимания у редактора журнала. Тем самым вы значительно повысите вероятность принятия вашего материала к публикации. К сожалению, некоторые авторы склонны присылать в редакцию недостаточно подготовленные тексты и редакция, видя, что данный материал требует очень большой работы по доведению его до нужного уровня, вынуждена отказывать в публикации.

Будьте терпеливы. Как только ваша статья поступает в редакцию, её направляют рецензентам. На работу рецензентов может потребоваться от нескольких недель до нескольких месяцев. Как только ваша работа будет проверена рецензентами, вы получите отзыв и информацию о дальнейших действиях. Воспринимайте рекомендации рецензентов как возможность улучшить свою публикацию, а не как отвержение вас и вашей работы.