

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

ВЕСТНИК

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

Научный журнал

**№ 2
Т.5. Психология**

Санкт-Петербург
2012

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

Научный журнал

№ 2 (Том 5) 2012
Психология
Основан в 2006 году

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Редакционная коллегия:

В. Н. Скворцов, доктор экономических наук, профессор (главный редактор);
Л. М. Кобрина, доктор педагогических наук, доцент (зам. гл. редактора);
Н. В. Поздеева, кандидат географических наук, доцент (отв. секретарь);
Л. Л. Букин, кандидат экономических наук, доцент;
Т. В. Мальцева, доктор филологических наук, профессор;
Г. П. Чепуренко, доктор педагогических наук, профессор

Редакционный совет:

Е. С. Ермакова, доктор психологических наук, доцент;
В. Г. Казанская, доктор психологических наук, профессор;
А. Г. Маклаков, доктор психологических наук, профессор (отв. за выпуск);
И. А. Мироненко, доктор психологических наук, доцент;
Л. Я. Миссуловин, доктор психологических наук, профессор;
В. А. Худик, доктор психологических наук, профессор;
С. В. Чермянин, доктор медицинских наук, профессор

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

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

Подписной индекс Роспечати: **36224**

Адрес редакции:

196605, Россия, Санкт-Петербург,
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10
тел./факс: (812) 476-90-34
<http://www.lengu.ru>

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

Содержание

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИИ

Б. Д. Парыгин, А. А. Мельникова

Интегральная гуманитарная теория: концептуализация
соединения психологии с культурологией, философией,
социологией и лингвистикой..... 5

Е. С. Ермакова

Психолого-педагогические основания построения технологии
формирования гибкости мышления детей 15

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ И КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

И. В. Подольская, С. В. Чермянин

Индивидуально-психологические механизмы защиты
учащихся лица 26

И. И. Мамайчук, А. Э. Вейц

Защитные механизмы личности и копинг-поведение у детей
с невротами и невротоподобным синдромами, обусловленными
резидуально-органической патологией ЦНС..... 34

А. Г. Самохвалова

Психологические аспекты затрудненного общения в детстве..... 45

Ю. А. Валова

Личностные особенности,
определяющие сексуальное поведение юношей..... 56

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Т. В. Бескова

Нормы дистрибутивной справедливости субъекта зависти..... 66

Ю. Д. Гавронова

Взаимосвязь ценностей культуры
и профессионального образа-Я русских и немецких студентов..... 76

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Памяти Бориса Дмитриевича Парыгина 88

Сведения об авторах 92

Contents

THEORETICAL PSYCHOLOGY

- Parygin B.D.*, *Melnikova A.A.*
An integrated humanities theory:
conceptualization of the interrelation between psychology
and culturology, philosophy, sociology and linguistics 5
- Ermakova E.S.*
Psycho-pedagogical constructive methodology
for the development of thought flexibility in children..... 15

PSYCHOLOGICAL COUNSELLING AND PSYCHOTHERAPY

- Podolskaya I.V.*, *Chermyanin S.V.*
Psychological defense mechanisms of Lyceum students 26
- Mamaichuk I.I.*, *Veyts A.E.*
Defense mechanisms and coping strategies of children
suffering neurosis and neurosis-like syndromes,
associated with residual-organic CNS pathology 34
- Samohvalova A.G.*
Psychological aspects of hindered communication in childhood 45
- Valova Y. A.*
Personality traits and sexual behavior of male teenagers..... 56

SOCIAL PSYCHOLOGY

- Beskova T.V.*
Envy impact on standards of distributive justice..... 66
- Gavronova J.D.*
Russian and German students' cultural values
and professional Self-concept 76

ACADEMIC LIFE AND PERSONALIA

- To the memory of B.D. Parygin 88
- Information about authors..... 92

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9 : 1 : 316 : 81

Б. Д. Парыгин, **А. А. Мельникова**

Интегральная гуманитарная теория: концептуализация соединения психологии с культурологией, философией, социологией и лингвистикой

Необходимость интеграции научного знания, порождаемого различными гуманитарными науками, диктуется насущными проблемами как в жизни современного общества, так и в развитии науки. В статье обсуждаются формы и способы такой интеграции в процессе поиска решения задачи определения социально-культурных характеристик национальной ментальности.

The necessity for integration of scientific knowledge developed by diversified humanitarian sciences is the pressing challenge of our time, dictated by current social problems as well as by the logic of the development of science. Forms and methods of such integration are discussed finding socio-cultural characteristics of national mentality.

Ключевые слова: научная интеграция, цивилизационные задачи, ментальность, психолого-культурные характеристики, психолингвистика, лингвокультурология, рационализация мышления.

Key words: scientific integration, civilizational problem, mentality, psychological and cultural characteristics, psycholinguistics, culturological linguistics, the rationalization of thought.

В настоящий момент научное сообщество все более начинает осознавать необходимость создания общей теории, интегрирующей научные наработки в области психологии, философии, социологии, культурологи, лингвистики, этнологии и других гуманитарных наук. О необходимости интегрирующего подхода говорят представители разных дисциплин, постулируя как общие утверждения («социальные науки в ближайшем будущем отринут дисциплинарные границы и сосредоточатся на объекте исследования» [11, с. 19]), так и касающиеся целесообразности перспективы объединения конкретных наук, «интеграции целых ветвей гуманитарного знания и наук в один узел общей теории или в кумулятивный концепт, представляющий собой сплав философии, психологии и социологии» [9].

Необходимость формирования такого направления научных осмыслений диктуется целым рядом факторов.

Во-первых, самым объектом исследования, который, разделяемый на модулы, изучается отдельными отраслями научного знания. Такой подход, давая возможность детализированного исследования одной из сторон объекта, тем не менее не совсем подходит для его целостного осмысления. Исходя из холистической концепции, декларирующей принцип «целое больше суммы своих частей», правомерной видится разработка альтернативного подхода, когда во главу угла ставится именно объект исследования, представители же различных дисциплин соединяют свои усилия под создание интегративной научной концепции о нем.

Во-вторых, глобализацией, которая в качестве научного мейнстрима также поддерживает тенденцию к слиянию дисциплинарных подходов под решение как актуальных, так и общетеоретических задач.

В-третьих, необходимость интеграции активизируется и результатами развития современной цивилизации: проводимый научным сообществом анализ цивилизационного процесса был достаточно долгое время напрямую связан с идеей прогресса и поступательного развития цивилизации. Однако становящееся уже привычным усиление межкультурных конфликтов, социальные и экономические кризисы, экологические катастрофы, происходящие в результате потребительского отношения к природе, а также уверения экологов в том, что планета, не справляясь с деструктивным воздействием человека, не успевает восстанавливать свои ресурсы, заставляет обратиться к критериям цивилизационного прогресса с позиций интегративного анализа, исследуя их в совокупности психологических, культурологических, социологических и философских составляющих.

Наряду с проблемой критериев цивилизационного прогресса возникает вопрос о том, какие характеристики человека могут способствовать изменению направления развития цивилизации в сторону выхода из культурного, социального, экологического и экономического тупика. Поскольку причины, приведшие человечество к критической черте, коренятся, как представляется, в определенных ментальных особенностях, задающих именно такой, разрушающе-деструктивный, подход и цивилизационную направленность, то значимым становится, во-первых, исследование этих ментальных особенностей, являющихся сплавом психологических характеристик с культурными и этно-культурными. Во-вторых, представляется продуктивным совместить данное исследование с рассмотрением специфики социально-культурной динамики, характерной для цивилизационного развития на современном этапе, так как определенные ментальные составляющие, вступая во взаи-

модействие с характерными особенностями современной цивилизации, могут быть как усилены, так и ослаблены воздействием последних.

Приступая к задаче прояснения продуктивных в контексте цивилизационной динамики культурно-психологических характеристик личности, для решения которой видится необходимой интеграция научного знания целого ряда гуманитарных дисциплин, прежде всего: психологии, культурологии, лингвистики, а также социологии и философии, начнем с рассмотрения того, как в рамках этих дисциплин представлена антропологическая тематика.

Выбирая в качестве точки фиксации для нашего рассмотрения человека, мы обнаруживаем, что в научной мысли данный акцент зримо проявлен: XX в. начался с антропологического поворота в общегуманитарном мейнстриме, при котором человек стал фокусом анализа не только психологии – традиционной области его исследования, но и философии, лингвистики, социологии. Однако каждая из указанных дисциплин, произведя антропологическую переакцентировку, фиксирует человека только в каком-то определенном модусе его проявлений, причем даже в рамках одной науки таких разноплановых модусов обычно несколько.

В социологии это связано в первую очередь с провозглашением М. Вебером принципа «понимание», при котором акцент с описания социальных структур и характера их действий сместился на стоящую перед исследователем задачу понимания смысла, стоящего за теми или другими действиями, процессами. Таким образом, объектом социологического анализа теперь является не общество, а отдельный, осмысленно действующий индивид. Данный подход предполагает при изучении социальных изменений основное внимание уделять не социальным институтам, а агентам влияния, которые, опираясь не только на статусный (социальный), но и на личностный ресурс, своими практическими действиями влияют на изменения как социальных институтов, так и иных общественных структур, вплоть до радикальных их преобразований (подробно такой подход обосновывается в теории Гидденса). Что касается самих социальных институтов, то, если раньше их исследователями описывалась абстрактно-формальная проявленность данных феноменов (формы, в которых воплощены институт государственной власти, семьи, образования, религии...), то теперь они изучаются в том виде, в каком становятся значимыми для отдельных индивидов. Таким образом, в социологии в настоящий момент явно выражена тенденция смещения акцента с изучения общества как абстрактной структуры или социальных «тотальностей» (народ, государство, экономика...) на отдельных индивидов и смыслов, которыми они руководствуются в своей деятельности.

В философии антропологический поворот был связан с кризисом концептуального подхода, при котором истоком и системообразующим фактором гносеологической, а отчасти и онтологической парадигмы выступал разум. Однако, отрицая абстрактизированные в классике право и разумность, стремление к совершенству и прогрессу, философы стали абсолютизировать другие свойства: в неклассической философии онтологизировался страх (Кьеркегор), коммуникация (Ясперс), свобода и ответственность (Сартр), игра (Хейзенга), праздник (Больнов) и др. При такой разноплановой онтологизации модусов человеческого существования попытки обобщить эти взгляды или хотя бы выделить системообразующий фактор обречены на неудачу. Таким образом, новые концептуальные подходы философского анализа скорее поставили вопросы и наметили стратегии их решения, чем дали ответы; проблема системообразующего фактора человеческого существования по-прежнему является одной из центральных в философском дискурсе.

Что касается культурологи, то, будучи молодой, недавно возникшей научной дисциплиной, она еще находится на стадии становления подходов и определения тех точек фиксации, через которые культура раскрывает себя. Одним из таких модусов является представление о культуре как о мире смыслов (ценностей, культурных кодов), и – о мире текстов (постмодернистская трактовка культуры). В первом направлении она имеет наибольшие точки соприкосновения с психологией (в наибольшей степени – когнитивной, кросс-культурной, этнической, социальной) и с социологией (С. Холл, К. Гирц, Дж. Александер и их последователи, рассматривающие культурные коды, ценности и особенности дискурса культуры в функции главных причин и основных двигателей социальных трансформаций). В трактовке «культура как текст» культурология соединяется с психолингвистикой, лингвистической философией и филологией. Однако и культура как мир смыслов, и культура как мир текстов значительную часть своего бытия осуществляют через человека, являющегося носителем этих смыслов-текстов. Таким образом, человек становится одной из центральных фигур анализа культурологи.

Итак, первичное исследование взятых для интеграции научных дисциплин проявило факт наличия человека в качестве значимого модуса изучения в социологии, философии, культурологи. Однако данный результат, значимый в общеинтеграционном контексте, не задает, тем не менее, формулу интеграции. Для выведения последней необходимо найти некий уже существующий общий для этих дисциплин подход к исследованию человека, в рамках которого каждая из наук выработала свои методы, и провести интеграцию именно в области данного пространства научной мысли.

Для определения этой области снова обращаемся к общенаучному мейнстриму – наряду с возникновением в начале XX в. новых подходов к осмыслению человека одно из самых значимых мест в гуманитарном дискурсе начинает занимать проблема языка. Понимаемый прежде как средство отображения мира, способ выражения переживаний и чувств, а также орудие коммуникации, язык теперь начинает расцениваться как нечто самостоятельное, функционирующее по собственным законам и в качестве такой реальности влияющее на человека.

Что касается философии, то, соглашаясь с положением о безусловно сильном влиянии, которое язык оказывает на человека, философы в своем анализе характера воздействия этой созданной человеком второй реальности приходят к прямо противоположным выводам – язык осмысляется в качестве как «дома бытия», так и как «ловушки», «тюрьмы». Наличие таких диаметрально противоположных осмыслений указывает на необходимость дальнейших исследований в этой области. Однако, начиная с Хайдеггера, в философии развивается традиция исследования лексического состава языка в качестве ментальных характеристик, отражающих особенности культуры, сформировавшей эту лексику. Таким образом, философия определяет общее направление интеграции своей области научного поиска с лингвистикой, культурологией, этнической и социальной психологией, а также социологией.

Переходя к исследованиям в области лингвистики, обнаруживаем: заданность интересующего нас направления была произведена еще в начале XIX в. В. фон Гумбольдтом, высказавшем идею о соответствии строения языка «внутренней организации мышления» народа, говорящего на этом языке, и утверждавшем: «Всякий язык в любом из своих состояний образует целое некоего мировидения, содержа в себе выражение всех представлений, которые нация составляет себе о мире, и для всех ощущений, которые мир вызывает в ней» [4, с. 64]. Таким образом, язык выражает взгляд на мир, присутствующий определенному народу. И в этом своем качестве он обладает когнитивной властью, становясь между миром объективной действительности и познающим субъектом: «язык есть мир, лежащий между миром внешних явлений и внутренним миром человека» [4, с. 393].

Высказанные Гумбольдтом идеи были затем оформлены в гипотезу лингвистической относительности Сепира-Уорфа, согласно которой именно язык, его система предписывает нам определенную систематизацию и классификацию материала, поступающего из внешнего мира. Формулируя данный принцип, Уорф подчеркивал, что выделяемые человеком из мира явлений те или иные категории или типы вовсе не очевидны: оформление калейдоскопа впечатлений, в качестве которого перед нами предстает внешний мир, в понятия и значения происходит в соответствии с той классификацией,

которая уже заложена в родном языке речевого коллектива, к которому принадлежит индивид. С точки зрения Уорфа, язык – это некое коллективное соглашение относительно формы систематизации поступающего из внешнего мира в сферу сознания материала, и человек не может выйти за пределы заданного языком способа систематизации и типа классификации [20, с. 213.]

В социологии изучение взаимосвязи языка и общества сформировало направление социолингвистики (российскую школу представляют Лабов У., Мечковская Н.Б., Митина О.В., Сикевич З.В., Крокинская О.К., Филин Ф.П.), предметом исследования которой являются вопросы обусловленности языковых явлений явлениями социальными, как на уровне социального бессознательного – отражения в лексике социальных стереотипов, отражение в языке присущей обществу системы стратификации и пр., так и на уровне индивидов – например, исследование того, как социальные характеристики человека обуславливают используемую им лексику.

Что касается культурологи, то само представление о культуре как о мире смыслов выливается в следующую логическую цепочку: смыслы воплощены в языке, а язык не существует сам по себе, в некой абстрактной форме, но – «только в индивидуальных мозгах, ... только в психике индивидов, ... составляющих данное языковое сообщество» [2, с. 94]. Таким образом, в рамках культурологи также наметилась взаимосвязь антропологической и лингвистической направленности, что задает культуролого-психологическую интеграцию, основой для которой выступает лингвистический материал.

В психологии также существует область исследований, связанных с языком, истоки которых в отечественной традиции восходят к работам Выготского Л.С., Лурии А.Р. – разного направления психолингвистические разработки, изучающие процессы порождения и восприятия речи, процессы изучения языка как системы знаков, поддерживающихся в сознании человека (исследования Леонтьева А.А., Залевской А.А.), изучающие коллективное этническое бессознательное, воплощенное в лексике и фразеологизмах (Петренко В.Ф., Поссель Ю.А.), а также направление когнитивной лингвистики, изучающее язык в его взаимодействии с психическими процессами (памятью, вниманием, восприятием).

Таким образом, проведя исследования в контексте поставленной нами задачи, мы наблюдаем сформированность общей области научных разработок, опирающихся, с одной стороны, на представление об антропоцентричности языка, с другой – на проявленность в нем этнокультурных и социальных характеристик. Таким образом, высказанная в начале статьи идея о необходимости интеграции психологии, философии, социологии, культурологи и лингвистики под задачу выявления этнокультурных характеристик личности, заданных особенностями национальной ментальности, способствующей

щих изменению направления развития цивилизации в сторону выхода из культурного, социального, экономического и экологического тупика, – данная идея об интеграции представляется вполне воплощаемой, и ключом, позволяющим сделать это, является лингвистика.

Однако вопрос об оптимальных на данном этапе развития современной цивилизации характеристиках личности, которые будут способствовать повороту цивилизационной динамики от самоуничтожения к гармонизации отношений межкультурных, межэкономических, социальных, экологических – этот вопрос необходимо решать в два приема.

Первый прием – это социально-культуролого-философский анализ специфики современного цивилизационного состояния с выявлением причин, определяющих его деструктивные тенденции. Вторым приемом выдвигается предположение, какие характеристики привели к такому результату, а какие могут компенсировать данные тенденции, а затем, применяя интегративный подход, исследуются конкретные психолого-культурологические характеристики на предмет соответствия задачам компенсации.

Какова специфика современного цивилизационного развития? Исследование общекультурной ситуации демонстрирует усиливающиеся процессы рационализации всех сфер жизнедеятельности, влияющие также на характер работы сознания. Как отмечает немецкий философ В. Циммерли, анализ процессов, происходящих в различных культурах на современном этапе, наталкивается на то, что большинство из этих процессов связаны со все возрастающим влиянием рациональности [21, с. 327] (впрочем, тема эта активно обсуждается не только на европейском континенте, но и в англо-американской литературе [13, 15, 16, 17]; не обошли ее вниманием и наши исследователи [1, 3, 5, 6, 10]). Рационализация всех сторон общественного и культурного бытия, а следовательно, в значительной мере и человеческого мышления, – это процесс, становящийся со времени Просвещения все более мощным.

Одной из существенных составляющих «рационализации» действия, по мнению Макса Вебера, является замена внутренней приверженности привычным нравам и обычаям планомерным приспособлением к соображениям интереса за счет разрушения нравов, за счет вытеснения аффективного действия, за счет вытеснения также и ценностно-рационального поведения в пользу чисто целерационального, при котором уже не верят в ценности (основной ценностью, по сути, становится сама рациональность). Важнейший признак традиционных обществ – это отсутствие в них господства формально-рационального начала. В веберовском понимании формальная рациональность – это прежде всего калькулируемость, формально-рациональное – это то, что поддается количественному

учету, что без остатка исчерпывается количественной характеристикой. «Формальная рациональность хозяйства определяется мерой технически для него возможного и действительно применяемого им расчета. Напротив, материальная рациональность характеризуется степенью, в какой снабжение определенной группы людей жизненными благами осуществляется путем экономически ориентированного социального действия с точки зрения определенных ...ценностных постулатов» [19, с. 60]. Иными словами, экономика, руководствующаяся определенными критериями, которые можно рационально подсчитать, и которые Вебер называет «ценностными постулатами» – это «материальная рациональность»; она – рациональность для чего-то. Формальная рациональность – это рациональность «ни для чего», сама по себе, взятая как самоцель, когда «способ хозяйствования становится настолько самостоятельным, что ... он уже не имеет никакого ясного отношения к потребностям человека как такового» [14, с. 27].

Таким образом, формальная рациональность – это принцип, которому подчиняется не только современная экономика, но – в тенденции – также и вся совокупность жизненных отправлений современного социально-культурного процесса, ибо рационализируется не только способ ведения хозяйства, а и управление – как в области экономики, так и в области политики, науки, культуры, – во всех сферах социально-культурной жизни (так, например, Ницше, критикуя европейскую мораль, говорил, что целью ее норм является «сделать человека до известной степени ...однообразным, равным среди равных, регулярным и, следовательно, исчислимым» [8, с. 440], т. е. подвести под принцип формальной рациональности). В контексте же нашего анализа наиболее важным является то, что рационализируется когнитивная сфера – образ мышления людей, так же как и способ их чувствования и образ жизни в целом.

Все это сопровождается усилением социальной роли науки, представляющей собой наиболее чистое воплощение принципа рациональности; наука проникает прежде всего в производство, а затем и в управление, наконец, также и в быт – в этом Вебер видит одно из свидетельств универсальной рационализации современного общества. Этот фактор, а также то, что новым ключевым ресурсом современного общества, определяющим в том числе характер, направленность и способы протекания образовательного процесса, стало знание, – все это поднимает науку на одну из высших ступеней воздействия на существование человека.

Кроме того, усиливающейся рационализации мышления способствует и все большее проникновение во все сферы человеческой жизни техники. Говоря о технике, К. Ясперс описывает ее как совокупность действий человека, направленных на господство над природой, цель которых – до предела уменьшить «тяготы» жизни,

придав окружающей среде нужную форму. Однако, как природа меняется под воздействием техники, так и на человека оказывает обратное действие его техническая деятельность; характер и организация его труда, его воздействие на природу меняет его самого. «Техника радикально изменила повседневную жизнь человека в окружающей его среде, насильно переместила трудовой процесс и общество в иную сферу, сферу массового производства, превратила все существование в действие некоего технического механизма, всю планету – в единую фабрику» [12, с. 121].

Итак, резюме проделанного исследования: современная цивилизационная динамика характеризуется возрастающей рационализацией мышлений, усиливающейся также по причине включенности рационально оформленных процессов в различные сферы жизни современного человека. Однако такая рационализация происходит за счет вытеснения из сферы когнитивных представлений ценностно ориентированной направленности. Элиминация нравственности как основы деятельности практики и привела к экологическому и – шире – культурному тупику, что актуализирует потребность в таких психолого-культурных характеристиках, которые могли бы выступить опорой для нейтрализации данной тенденции.

Что касается лингвистического контекста современных цивилизационных процессов, то мы наблюдаем все усиливающуюся экспансию английского языка, которой способствуют ряд факторов.

Во-первых, политическое и военное могущество англоязычных стран, сильная экономика, а также развитие транснациональных корпораций (по данным на август 1997 г. доминирующим источником ТНК является США – из 500 самых крупных штаб-квартиры в Америке имеют 162, второе место – 156 штаб-квартир – у всех стран Европейского Союза, вместе взятых) [18, с. 130].

Во-вторых, широкому распространению английского языка способствует развитие науки: большая часть основных научных исследований в мире публикуется в научных и технических журналах, выходящих на английском языке [18, с. 138].

Культурной экспансии английского языка и англо-саксонских черт ментальности способствует и киноиндустрия: к середине 90-х годов США контролировали 85 % мирового рынка кино [7, с. 149], многие сериалы и телепрограммы являются клонами американских. Активному распространению английского содействовала поп-музыка: из 557 всемирно известных к началу XXI в. поп-групп 549 пели полностью или в основном на английском языке. [7, с. 155].

Мощный вклад в продвижение английского по всему миру внес Интернет (в том числе и наличие в нем поисковых систем), развитие мультимедийных средств.

Таким образом, в качестве компенсирующих психолого-культурных характеристик необходимо подобрать такие, которые выступали бы противовесом рационализации мышления и вытеснению ценностного начала целевым, и определить, представители какой культуры или каких культур данными характеристиками обладают. Кроме того, необходимо исследовать психолого-культурные характеристики, присущие носителям английского языка, на предмет того, компенсируют или усиливают они негативные тенденции цивилизационной динамики. Данные направления анализа будут представлены в нашей следующей статье.

Список литературы

1. Автономова Н.С. В поисках новой рациональности // Вопросы философии. – 1981. – № 3.
2. Бодуэн де Куртэне И.А. Избранные труды. – М., 1963. – Т. 2.
3. Гайденко П.П. Проблема рациональности на исходе XX века // Вопросы философии. – 1991. – № 6.
4. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – М., 1984.
5. Гусев С.С., Козырев Д.Н., Тульчинский Г.Л. Метафизика и рациональность // Перспективы метафизики: классическая и неклассическая метафизика на рубеже веков. – СПб., 2000.
6. Касавин И.Т., Сокурел З.А. Рациональность в познании и практике. – М., 1989.
7. Кристалл Д. Английский язык как глобальный. – М., 2001.
8. Ницше Ф. К генеалогии морали // Ницше Ф. Соч.: в 2 т. – М., 1996. – Т. 2.
9. Парыгин Б.Д. Философско-социологическое направление социальной психологии // Психологическая газета. URL: <http://psy.su/interview/2311/>
10. Пружинин Б.И. Рациональность и историческое единство научного знания. – М., 1986.
11. Ядов В.А. Современная теоретическая социология как концептуальная база исследования российских трансформаций. – СПб., 2009.
12. Ясперс К. Современная техника // Новая технократическая волна на Западе. – М., 1986.
13. Kekes J. A justification of rationality. – Albany, 1976.
14. Lowith K. Max Weber und Karl Marx. "Gesammelte Abhandlungen", Stuttgart, 1960.
15. Newton-Smith W.H. The rationality of science. – London, 1981.
16. Rationality. Ed. B. Wilson. – Oxford, 1970.
17. Rationality in science and politics. Dordrecht etc., 1984.
18. The Future of the Global Economy: Towards a Long Boom? OESD. – Paris, 1999.
19. Weber M. Wirtschaft und Gesellschaft. Bd.1. Tubingen, 1956.
20. Whorf Benjamin Lee. Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf. Ed. John B. Carroll. – New York: Wiley, 1956.
21. Zimmerli W. Die Grenzen der Rationalitat als Problem der europaischen Gegenwartsphilosophie / In: Zur Kritik der wissenschaftlichen Rationalitat. Freiburg – Munchen, 1986.

Психолого-педагогические основания построения технологии формирования гибкости мышления детей

В статье обсуждается понимание гибкости мышления, анализируются закономерности её развития в детстве, представлена структура технологии формирования гибкости мышления детей.

An understanding of the thought flexibility is considered in this article, regularities of its developing in childhood are analyzed, and a technology structure of children thought flexibility forming is offered.

Ключевые слова: гибкость мышления, мыслительные средства, технология формирования гибкости мышления детей.

Key words: thought flexibility, means of thought, technology of children thought flexibility forming.

Традиционным для психологии является анализ гибкости мышления как свойства, противоположного ригидности. Ригидность рассматривается в рамках различных теоретических концепций (Л.С. Выготский, К. Гольдштейн, Г.В. Залевский, Р. Кеттэл, К. Левин, С. Рубеновиц, З. Фрейд и др.) и трактуется как недостаточная адаптивность поведения, тугоподвижность, жесткость, стереотипия.

При решении мыслительных задач ригидность проявляется в привязанности к рутинному способу действия (К. Гольдштейн), неспособности изменить установку (Р. Кеттэл), недостаточной вариативности реакции (Х. Вернер), конкретности мышления (Л.С. Выготский). В самой общей форме ригидность может быть охарактеризована как трудность переключения на что-либо новое, неспособность изменить способ действия в новых условиях, своего рода сопротивляемость изменениям [6, 19].

Отсюда оппозиционными поведенческими признаками будут являться следующие: быстрый, легкий переход от одного класса предметов и явлений к другому (Дж. Гилфорд, С. Рубеновиц), изменение подхода к задаче (К. Шайе), «переключаемость» (Т.В. Кудрявцев), «подвижность», «динамичность» (А.П. Шеварев). Именно такими проявлениями большинство исследователей обозначает гибкость мышления. В этой описательной характеристике выделяется критерий гибкости – изменение неэффективного способа действия на оптимальный [17, 19, 21].

Данный показатель гибкости рассматривается в качестве одного из основных свойств продуктивного мышления. Практически все зарубежные и отечественные авторы, изучавшие продуктивное мышление (М. Вертгеймер, К. Дункер, О. Зельц, З.И. Калмыкова, В. Келер, Н.А. Менчинская и др.), выделяли гибкость как важнейшее его свойство и относительно однотипно описывали её проявления [5, 9, 11, 13]. В качестве критериев гибкости назывались: перестройка способа действия, преобразование исходной проблемы (М. Вертгеймер) [5], многообразие аспектов в подходе к решению задачи, нахождение новых путей решения проблемы, комбинации элементов прошлого опыта (Д.Б. Богоявленская) [2] и т.п.

Одним из наиболее развернутых можно считать определение гибкости продуктивного мышления, введённое Н.А. Менчинской. По её мнению, гибкость заключается в целесообразном варьировании способов действий, в легкости перестройки уже имеющихся знаний и перехода от одного действия к другому [13].

Указанные описания проявлений гибкости, где такой показатель, как целесообразное варьирование способов действий выдвигается в качестве её основного критерия, не дают возможности понять психологическую сущность гибкости. Поиск механизмов её функционирования обращает к исследованиям, посвященным изучению сущности продуктивного, творческого мышления. Именно специфика продуктивного мышления как процесса, характеризуемого относительной степенью новизны получаемого результата, должно выявить то содержание, которое выражается в форме гибкой перестройки способов решения мыслительной задачи для достижения этого результата.

Уже в работах гештальтпсихологов (М. Вертгеймер, К. Дункер, В. Келер, К. Коффка) было отмечено существование особого свойства продуктивного мышления, которое проявляется в выделении субъектом в проблемной ситуации «новых», латентных свойств и отношений объекта, присущих ему, но ранее не воспринятых [5, 11]. Проблемная ситуация переструктурируется, в результате чего объекты поворачиваются другими сторонами, обнаруживают скрытые до этого свойства. Продуктивность мышления зависит от того, насколько успешно объект может отражаться в совокупности своих латентных свойств.

В работах К. Дункера было показано, что способность переоценить, перестроить ситуацию, увидеть новое связана как с овладением прошлым опытом решения проблем, так и с возможностью его преобразования [19]. Другими словами, оказывается важным не

только удерживать контекст исходной ситуации, но и уметь выйти за её рамки, сохраняя связь с самой ситуацией, продолжая видеть не только объект, но и его латентные свойства, а также уметь менять интерпретацию свойств.

В отечественных исследованиях, посвященных изучению продуктивного и творческого мышления, его сущность рассматривается как преобразование объекта при решении задачи, в ходе которого раскрываются связи и отношения объекта (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский и др.). При этом неизвестное искомое свойство объекта обнаруживается тогда, когда объект включается в ту систему отношений и связей, в которой он обладает этим свойством, а обнаружение нового свойства вскрывает новый круг связей и отношений, с которыми в дальнейшем он может быть соотнесен [1, 3].

Таким образом, перестройка способа решения проблемной задачи связывается в исследованиях продуктивного мышления с возможностью многоаспектного видения объекта, переосмысления его сторон и интерпретацией в новых свойствах и отношениях, что ведет к созданию целостной картины разнообразных уровней организации, функций, контекстов объекта. Следовательно, гибкость мышления, проявляющаяся в целесообразном варьировании способов действий при разрешении проблемной ситуации, заключается в возможности смены контекста интерпретации объекта (его свойств и функций).

Зарубежные исследователи креативности (Дж. Гилфорд, Дж. Джонс, А. Ротенберг, А. Сломан, М. Сторфер, Е. Торренс, Л. Хаскелл) выделяют гибкость в качестве одного из её факторов и описывают фактор гибкости как возможность легкой перестройки имеющихся мыслительных структур (образных и знаковых), позволяющих осуществлять различные направления интерпретации объекта при решении задачи [17, 21–25]. Преобразование данных структур в новом ключе, переход к осмыслению других, часто противоположных сторон объекта дают возможность создания оригинального, нестандартного.

Отечественные исследователи психологии творчества (Д.Б. Богоявленская, И.П. Калошина, Я.А. Пономарев, С.Ю. Степанов и И.Н. Семенов) также отмечают, что преобразование субъектом операциональных компонентов – мыслительных действий и средств – позволяет гибко разрешать проблемные ситуации, раскрывать противоречия между многообразными сторонами действительности, лежащие в основе различных видов творчества [2, 10, 16, 18].

Итак, устанавливается зависимость между гибкостью как сменной интерпретации контекстов объекта и преобразованием структуры мыслительных действий и средств психического отражения.

Анализ зарубежных и отечественных исследований, где затрагивался вопрос гибкости детского мышления (Дж. Гетцельс, П. Джексон, А.В. Запорожец, Ж. Пиаже, Е. Торренс, Д.Б. Эльконин) показывает, что продуктивное решение мыслительных задач определяется не только уровнем развития мыслительных операций, но и перестройкой имеющихся у ребенка средств (представлений и понятий) [14, 17, 19, 20, 25].

Отмечается, что уже в дошкольном возрасте при решении задачи возможно «конструктивное отношение» к мыслительному средству, создание новых средств более высокого уровня (О.М. Дьяченко, В.Т. Кудрявцев, Н.Н. Поддьяков) [7, 12, 15]. Это дает возможность ребенку анализировать тот или иной объект одновременно в нескольких взаимосвязанных аспектах, объединять разрозненные представления в целостные образы объектов со всеми частными признаками. Такое отражение объекта «в различных, в ряде случаев противоречивых аспектах обеспечивает гибкость, динамичность детского мышления» (Н.Н. Поддьяков) [15, с. 84].

Реализация подхода к исследованию психологической сущности и закономерностей развития и формирования гибкости мышления оказывается связанной с изучением специфики её структурных единиц: мыслительных средств и действий.

Нами экспериментально установлено, что существуют образные и знаковые мыслительные средства, имеющие сходное строение и аналогичные функции, заключающиеся в возможности решения задач, требующих многоаспектного видения ситуации, выделения в объекте различных контекстов [8]. Сменой интерпретации объекта (его свойств и значений) характеризуется гибкость мышления. Можно полагать наличие единого психологического механизма гибкости, необходимого для отражения как сложившейся в нормативной социокультурной реальности системы интерпретации объекта, так и её продуктивного преобразования и развития.

Специфические образные и знаковые мыслительные средства (комплексные представления и многозначные слова) дают возможность субъекту решать задачи, требующие удержания в сознании одновременно различных признаков, свойств, функций одного и того же объекта и различные направления его анализа. В рамках подобного отражения объекта дается его описание как уже сложившейся в социальном опыте традиционной системы функциональных свойств, связей и значений. Освоенность этой нормативной системы дает

возможность решения задач, требующих смены интерпретации контекстов объекта. Такое свойство мышления названо нами нормативной гибкостью мышления.

Экспериментально изучены уровни развития нормативной гибкости, основанные на определенных типах мыслительных действий: уподобляющий, абстрагирующий, обобщающий, адекватной интерпретации. Результаты доказывают сходство структур нормативной гибкости мышления на образном и знаковом уровнях. Выявленные нами четыре типа мыслительных действий (уподобляющие, абстрагирующие, обобщающие и адекватной интерпретации) дают проявления гибкости мышления как при использовании комплексных представлений, так и многозначных слов. Выяснено, что при традиционном обучении детей в образовательных учреждениях наблюдается невысокий уровень развития нормативной гибкости мышления [8].

Изучена динамика образных средств нормативной гибкости мыслительной деятельности детей от дошкольного к подростковому возрасту. Комплексные представления развиваются в детском возрасте в направлении образования обобщений. Данный процесс, по нашим данным, начинается у старших дошкольников, скачкообразно развивается в младшем школьном возрасте и ярко проявляется в подростковом. Складывается мыслительное средство, позволяющее производить анализ различных признаков объекта и их классификацию, выбирая существенный признак объединения в класс в зависимости от контекста проблемной ситуации. Подобное средство является обобщенным комплексным представлением, где функциональные связи между различными признаками, свойствами объекта объединены в классы по различным основаниям.

В работах Н.Е. Вераксы, В.Т. Кудрявцева показана возможность дошкольников создавать и использовать диалектические структуры мышления для отражения развития объектов [4, 12]. Отражение развития объекта, происходящее как преобразование проблемной ситуации, предполагает, на наш взгляд, выход его отражения из рамок нормативного.

Если продуктивное преобразование сложившейся в социальной норме логики смены интерпретации свойств объекта заключается в возможности расщепления свойств на противоположности, установления их «двойственной природы», то можно полагать существование следующего уровня развития гибкости мышления, который назван нами «диалектической гибкостью».

По мнению Н.Е. Вераксы, основу диалектического мышления, отражающего оперирование отношениями противоположности, составляют диалектические мыслительные действия [4]. На наш взгляд, включение в систему диалектических мыслительных действий перестраивает образные средства гибкости – комплексные представления. Возникает новое образное средство гибкости мышления, названное нами «диалектическим представлением», которое отражает противоположные свойства, отношения объекта в зависимости от диалектической позиции, принятой субъектом.

Полагая, что логика построения средств диалектической гибкости повторяется аналогично строению средств нормативной гибкости, мы предположили существование структурного сходства между образными и знаковыми средствами диалектической гибкости. Взаимодействие между взаимоисключающими и взаимопроникающими друг в друга противоположностями внутри единого объекта и его состояний репрезентируется в языке отношениями антонимии. Знаковыми средствами диалектической гибкости мышления являются слова-антонимы, выражающие противопоставления по временным, пространственным, количественным, качественным отношениям. Антонимы функционируют на основе развития отношений полисемии.

Экспериментально изучены закономерности развития диалектической гибкости мышления. Они основаны на взаимосвязи образных и знаковых мыслительных средств (диалектических представлений и слов-антонимов) и диалектических мыслительных действий (превращения, объединения, опосредствования).

Выявлено несколько уровней развития диалектической гибкости мышления детей: преддиалектический, диалектического превращения, диалектического объединения, диалектического опосредствования. Отмечено, что при традиционном обучении большинство детей не достигает уровня диалектического опосредствования [8].

Анализ экспериментального материала дает основание полагать, что диалектическая гибкость мышления развивается на основе нормативной. Прежде чем отражать противоположные свойства и отношения объектов, необходимо уметь выделить их различные свойства в зависимости от контекста мыслительной задачи, не сами по себе, а в системе связей объекта, и уловить относительность границ между ними.

Вышеизложенные психологические закономерности развития гибкости продуктивного мышления детей подводят к представлению о едином психологическом механизме гибкости мышления. Выделенные виды гибкости – нормативная и диалектическая – определяются доминированием различных структурных уровней организации одного и того же механизма.

Развитие такого свойства мышления, как гибкость, можно рассматривать как межуровневое взаимодействие нормативной и диалектической структур, основу которого составляет механизм опосредствования. Психологический механизм гибкости продуктивного мышления представлен на двух уровнях – нормативном и диалектическом, и логика его развития обеспечивает функциональное сходство средств психического отражения – образных и знаковых.

Следование изученным закономерностям развития гибкости мышления детей должно обеспечить высокие уровни нормативной и диалектической гибкости.

Вышеизложенное позволяет сформулировать психолого-педагогические основания технологии, направленной на формирование гибкости мышления детей дошкольного и младшего школьного возраста.

В основу технологии легло положение о гибкости как свойстве продуктивного мышления, развивающемся в дошкольном и младшем школьном возрасте в пределах нормативной и диалектической структур и имеющем в основе психологический механизм опосредствования.

Экспериментальные результаты показали, что закономерности формирования гибкости мышления аналогичны для детей дошкольного и младшего школьного возраста [8]. Поэтому стратегия построения технологии формирования гибкости мышления детей должна быть единой для этих возрастов.

Анализ экспериментального материала показывает, что формирование гибкости мышления детей должно заключаться в последовательном формировании нормативной и диалектической структур.

Формирование нормативной гибкости предполагает овладение детьми четырьмя типами мыслительных действий: уподобляющих, абстрагирующих, обобщающих и действий адекватной интерпретации. Эти действия обеспечивают функционирование аналогичных по структуре образных и знаковых средств гибкого мышления – комплексных представлений и многозначных слов.

Поскольку в дошкольном возрасте преобладает образное мышление, то для начала процесса формирования наиболее эффективна детская деятельность, направленная на развитие комплексных представлений – специфических образов, отражающих объекты в совокупности их свойств. Устойчивые, содержательные комплексные представления функционируют на основе мыслительных действий высоких уровней развития: обобщающих и адекватной интерпретации.

Следовательно, первоначальный этап технологии обучения должен быть направлен на создание структур нормативной гибкости мышления на образном уровне. Для этого ребенка обучают последовательному выявлению в объектах разнообразных свойств, связей и отношений.

Установлено, что многозначное слово как совокупность лексико-семантических вариантов значения выполняет в речевом контексте ту же функцию, что и комплексное представление, являясь носителем различных смысловых отношений.

Структурное сходство строения образных и знаковых средств гибкости позволяет предположить и аналогичные закономерности их формирования: основанная на соответствующих мыслительных действиях высоких уровней развития детская деятельность должна быть направлена на совершенствование идиолексикона ребенка как расширения и углубления отражения в слове отношений действительности. Лексические упражнения способствуют построению знакового средства, позволяющего удерживать в оттенках значений слова различные направления анализа свойств и отношений объекта.

Если нормативная гибкость предполагает смену интерпретации тех свойств и значений объекта, которые включены в традиционную систему содержания знаний, то существование такой структуры дает возможность создания фундамента интеллектуального механизма, проявляющегося в оптимальном изменении способов действий. Выход отражения свойств и значений объекта из рамок нормативного предполагает продуктивное развитие данной структуры на более высоком уровне – уровне диалектического преобразования.

Диалектическая гибкость функционирует на основе образных и знаковых средств, опирающихся на диалектические мыслительные действия. Диалектические мыслительные действия преобразуют комплексные представления в диалектические, что позволяет менять интерпретацию свойств объекта на противоположную. Диалектические представления высоких ступеней развития опираются на применение действий диалектического объединения и опосредствования. Поэтому формирование диалектической гибкости необходимо осуществлять как создание деятельности, включающей диалектическую трансформацию объектов. Наиболее естественно и доступно для детей диалектическое преобразование реальных объектов моделируется в сказках, где народная мудрость веками фиксировала зачатки диалектической логики. Слушание сказок с соответствующими сюжетами и игры-драматизации по ним составляют этап формирования диалектической гибкости мышления детей на образном уровне.

Уже на предыдущем этапе работы, отражая противоположные свойства объектов, дети выражали их в речи в словах-антонимах. Однако, для целенаправленного формирования знаковых средств диалектической гибкости проводится работа по развитию понимания детьми антонимических отношений, выражающих структурные оппозиции языка. Организация детской деятельности включает лексические упражнения и инсценировку рассказов, насыщенных антонимами.

Этапы формирования гибкости продуктивного мышления опираются на закономерности её развития, учитывают исходный уровень гибкости мышления ребенка и не имеют жёсткой привязки к определенной возрастной группе, хотя учитывают возрастные особенности интеллектуального развития детей.

Поскольку технология рассчитана на дошкольный и младший школьный возраста, для которых характерны общие психологические закономерности развития гибкости мышления, то возникает задача отбора содержания учебного материала, который целесообразно включить в обучение.

Учебный материал должен отражать в своем содержании различные, наиболее общие свойства и функции объектов и закономерности их развития. Исходя из этого, работа организуется на базе содержания таких разделов общеобразовательной программы детей дошкольного возраста, как ознакомление с окружающим, ознакомление с природными явлениями, развитие речи, развитие элементарных математических представлений; начальной школы – на базе содержания обучения русскому языку и математики.

Кроме того, обучающие задания должны органично включаться в ведущую деятельность детей дошкольного и младшего школьного возраста. Поэтому в дошкольном возрасте работа начинается с организации сюжетно-ролевых игр детей, построенных в соответствии с выявленными нами закономерностями развития комплексных представлений. Все обучающие задания для дошкольников имеют игровую форму. Задания для младших школьников также учитывают высокую игровую мотивацию детей, но в первую очередь отражают учебные задачи.

В качестве критериев формирования гибкости мышления детей на каждом возрастном этапе используются два вида показателей: психолого-педагогические показатели достижений детей и показатели диагностики уровня развития гибкости мышления.

Технология предусматривает организацию детской жизни в трех формах:

- занятия и уроки как специально организованная форма обучения;
- нерегламентированные виды совместной деятельности педагога и детей;
- свободная самостоятельная деятельность ребенка.

Технология формирования гибкости мышления детей рассчитана на еженедельную работу с детьми от 4 до 10 лет. Работа проводится в форме сюжетно-ролевых игр, включающих специальное использование замещения атрибутов, развивающих, дидактических игр, задач, игр-драматизаций по сказкам и рассказам со специально сконструированным сюжетом. Все виды дидактических игр, задач могут использоваться как часть занятия или урока один раз в неделю во всех возрастных группах, повторяясь с различными усложнениями в течение учебного года. Следует использовать фрагменты предлагаемых форм работы в свободной деятельности детей по их желанию.

Таким образом, стратегия технологии формирования включает ряд этапов и заключается в систематическом и последовательном создании структур гибкости мышления: вначале нормативной, затем диалектической гибкости. Прежде всего, активизируются комплексные представления как база для развития полисемии и образных средств диалектической гибкости (диалектических представлений). Далее идет формирование высоких уровней нормативной гибкости мышления, основанных на образных и знаковых средствах. Последующая работа направлена на развитие диалектических структур в мышлении ребенка путем их наложения на содержательные комплексные представления. Формируются диалектические представления как образные средства диалектической гибкости мышления. Параллельно проводится работа по обучению использованию в речи слов-антонимов, отражающих противоположности. Итогом формирования является наличие у детей гибкости мышления в составе двух уровней: нормативного и диалектического.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Изд-во Федоров, 2009.
3. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003.
4. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление. – Уфа: Вагант, 2006.

5. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. – М.: Прогресс, 1987.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: АСТ, 2011.
7. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. – М.: Мозаика-Синтез, 2008.
8. Ермакова Е.С. Система формирования гибкости мышления у детей дошкольного и младшего школьного возраста: моногр. – СПб.: Изд-во ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007.
9. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М.: Педагогика, 1981.
10. Калошина И.П. Психология творческой деятельности. – М.: Юнити-Дана, 2007.
11. Келер В., Коффка К. Гештальт-психология. – М.: АСТ, 1998.
12. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К., Кириллов И.Л. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании. – М.: ИДОСВ РАО, 2003.
13. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. – М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 2004.
14. Пиаже Ж. Психология интеллекта. – СПб.: Питер, 2003.
15. Поддьяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до 6 лет. Новый взгляд на дошкольное детство. – СПб.: Речь, 2010.
16. Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: Наука, 2006.
17. Психология мышления / под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965.
18. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. – Запорожье: Запорож. гос. ун-т, 1992.
19. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М.: Академия, 2002.
20. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Академия, 2008.
21. Guilford J.P. Intelligence, creativity and their Educational Implications. Robert R. Knapp, Publisher San Diego, California, 1968.
22. Haskell L. Art in the early childhood years. – Columbus ets.: Merrill, cop. 1979.
23. Rothenberg A. Translogical secondary process cognition in creativity // J. of Altered States of Consciousness. – New York. 1978/79. – V.4. – № 2. – P. 171–187.
24. Storfer M.D. Intelligence and giftedness: the contribution of heredity and early environment. – San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Publishers, 1990.
25. Torrance E.P. Education and the creative potential. – Minneapolis: Univ. of Minnesota press, 1967.

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ И КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

УДК 159.923 – 057.87 : 316.613.432

*И. В. Подольская,
С. В. Чермянин*

Индивидуально-психологические механизмы защиты учащихся лица

В статье рассматриваются взаимосвязи индивидуально-психологических особенностей учащихся и типа психологической защиты. Представлен анализ зависимости преобладающего типа механизма психологической защиты от состава семьи и гендерной принадлежности.

This article discusses the relationship of individual psychological characteristics of students and their type of psychological defense, the dependence of the dominant type of psychological defense from family structure and gender is discussed.

Ключевые слова: механизмы психологической защиты, учащиеся, гендерные различия, степень напряженности защиты, неполные семьи.

Key words: psychological defense mechanisms, students, gender differences, the degree of intensity of defense, single-parent families.

Одна из основных особенностей подросткового и раннего юношеского возраста – это смена значимых лиц и перестройка взаимоотношений со взрослыми. Влияние родителей на развитие ребенка в этот период становится косвенным, и на первое место встают проблемы взаимоотношения со сверстниками в процессе обучения. В старших классах юноши и девушки сталкиваются с ситуациями, требующими самостоятельности в принятии решений (выбор профессии, сдача экзаменов и др.) и преодоления стрессовых ситуаций.

В этот период способы преодоления различных фрустрирующих обстоятельств (преодолевающее поведение, или копинг-поведение) еще не сложились окончательно, либо носят неустойчивый характер, поскольку сама личность учащегося активно формируется. Однако согласно психодинамической концепции уже в детском возрасте с появлением первых стрессовых ситуаций, требующих адаптации, проявляются, а впоследствии закрепляются, психологические защиты [1, 3].

Формирование полноценной системы психологической защиты происходит по мере взросления в процессе социализации. Индивидуальный набор защитных механизмов зависит от конкретных обстоятельств жизни, от многих факторов, в том числе от адаптационных особенностей личности, особенностей взаимодействия со сверстниками в процессе обучения и др. [5].

Основная функция механизмов психологической защиты – снижение уровня тревоги. В зависимости от степени конструктивности, стратегии поведения в ситуациях, связанных с эмоциональным напряжением, могут способствовать или препятствовать успешности преодоления стрессов, оказывать влияние на эмоциональное состояние субъекта и, как следствие, – состояние здоровья [3, с. 316–317]. Изучение социальных и других факторов и их взаимосвязей с личностью подростка позволит определить, каким образом формируется тот или иной тип преодоления стрессовой ситуации, выявить, что именно оказывает наибольшее влияние на формирование конструктивных механизмов психологической защиты.

Задачами исследования было выявление взаимосвязей индивидуальных психологических особенностей учащихся с типом психологической защиты, зависимости преобладающего типа механизма психологической защиты от состава семьи; изучение гендерных различий.

Были обследованы учащиеся 10 и 11 классов ГОУ Лицей №395 Санкт-Петербурга (n=118). Использовались психологические методики, позволяющие оценить индивидуально-психологические, социально-психологические защитные психологические механизмы обследуемых:

- стандартированный многофакторный метод исследования личности (СМИЛ) [6];
- методика «Индекс жизненного стиля» (ИЖС) [4];
- анкетирование.

Полученный в ходе исследования материал был подвергнут статистической обработке с помощью метода параметрического критерия Стьюдента для независимых выборок, корреляционного анализа Пирсона, а также процедурам частотного анализа.

Полученные в результате корреляционного анализа результаты свидетельствовали о следующем. Чем ниже психическая регуляция у подростка, тем больше он склонен прибегать к реактивным образованиям ($p < 0,05$) и регрессии ($p < 0,05$) как к формам психологической защиты. Таким образом, подросток с низким уровнем устойчивости процессов регуляции или заменяет решение субъек-

тивно более сложных задач на относительно более простые и доступные в сложившихся ситуациях, или предотвращает появление неприятных мыслей, чувств или поступков путем преувеличенного развития противоположных стремлений.

Чем выше уровень коммуникативных качеств подростка, тем чаще он прибегает к проекции ($p < 0,05$), в результате чего неприятные мысли и чувства приписываются другим людям и становятся как бы вторичными, и реже использует отрицание в качестве механизма преодоления ($p < -0,05$). Подростки с низким уровнем моральной нормативности, напротив, чаще используют отрицание ($p < -0,05$) и таким образом не принимают аспекты внешней реальности (или свои собственные качества), очевидные для окружающих, и при этом реже используют проекцию.

Уровень личностного адаптационного потенциала находится в прямой зависимости от степени напряженности защиты ($p < 0,05$), что говорит о степени напряжения механизмов преодоления и направленности их на снятие фрустрации, вызванной тревожными обстоятельствами. В целом, чем выше личностный адаптационный потенциал подростка, тем реже используются такие механизмы преодоления, как регрессия ($p < -0,01$), компенсация ($p < -0,01$), проекция ($p < -0,05$), замещение ($p < -0,05$) и реактивные образования ($p < -0,05$), что свидетельствует об их неконструктивности, так как адаптивные способности личности остаются недостаточно развитыми, в результате чего процесс адаптации нарушается. Это может проявляться в повышенной конфликтности подростка, неадекватности стереотипов поведения, непонимании своей социальной роли, срывах в учебной деятельности, ухудшении состояния здоровья.

Что касается индивидуально-личностных особенностей, то для подростков, склонных к астено-невротическому типу реагирования, социальной пассивности, подчиняемости, медленной адаптации к учебной деятельности, а также для подростков с депрессивными проявлениями более характерен такой механизм преодоления, как реактивные образования ($p < 0,05$), в результате которого происходит трансформация внутренних импульсов в субъективно понимаемую их противоположность.

Подросткам, для которых характерна конкретность мышления, детализация, педантизм, склонным к ригидной системе в подходе к решению различных жизненных проблем, медленной смене настроения, постепенному накапливанию аффекта, свойственны такие механизмы преодоления, как проекция ($p < 0,05$) и замещение ($p < 0,05$). В данном случае негативные переживания или локализу-

ются во внешнем мире, мысли и чувства приписываются другим людям, или подавленные личностью эмоции (как правило, враждебность или гнев) направляются на объекты, представляющие меньшую опасность.

Для тревожных, неуверенных в себе подростков, нерешительных и боязливых, постоянно сомневающихся в правильности выбора решения, с повышенным чувством вины, ориентированных на мнение коллектива, приверженных общепринятым нормам, характерным механизмом защиты является регрессия ($p < 0,01$) и компенсация ($p < 0,01$). Реальные или воображаемые недостатки, дефекты личности (по мнению самих подростков) компенсируются посредством фантазирования или приписывания себе недостающих свойств, достоинств, в случае с такими подростками это, как правило – уверенность в себе и лидерские качества. Для подростков склонных к психастеническому типу личности характерен высокий уровень степени напряженности защиты ($p < 0,01$), направленный на снижение повышенного уровня тревоги.

Чем выше уровень социальной интроверсии подростка, сложности в установлении контактов, ориентации на общение в узком кругу друзей, тем чаще используются механизмы регрессии ($p < 0,05$) и компенсации ($p < 0,05$).

Склонность к шизоидному типу поведения, проявляющемуся сочетанием повышенной чувствительности с эмоциональной холодностью и отчужденностью в межличностных отношениях, характерна для подростков, использующих регрессию ($p < 0,01$), компенсацию ($p < 0,05$) и замещение ($p < 0,05$) в качестве основных механизмов преодоления. Таким образом, тревога преодолевается или путем перехода на более раннюю ступень развития, или путем заимствования свойств и характеристик другой личности, или трансформируется и направляется на другие объекты.

Регрессия ($p < 0,05$) и замещение ($p < 0,05$) характерны также для подростков, склонных к гипертимному типу поведения, – приподнятое настроение, чрезмерная активность, бурная деятельность в сочетании с поверхностностью и неустойчивостью интересов, эгоцентризмом и эмоциональной незрелостью. Данный тип подростков также часто использует вытеснение ($p < 0,01$) в качестве механизма психологической защиты и таким образом неприемлемые для личности импульсы, вызывающие тревогу, вытесняются на бессознательный уровень. Использование механизма интеллектуализации не характерно для данного типа личности ($p < 0,05$).

Подростки с выраженной склонностью к девиантным формам поведения чаще всего используют замещение в качестве механизма психологической защиты ($p < 0,05$). Таким образом, фрустрирующие, вызывающие тревогу и стресс обстоятельства в школе или в семье подросток вымещает на других объектах, что выражается в отклоняющихся формах поведения.

В дальнейшем был проведен сравнительный анализ групп учащихся лица из полных и неполных семей с помощью методики ИЖС (табл. 1.)

Таблица 1

Сравнительная характеристика групп учащихся из неполных и полных семей по показателям методики ИЖС ($M \pm m$)

Показатели методики ИЖС	Расчетная t-статистика	Тип семьи	
		Неполная ($M \pm m$) n = 58	Полная ($M \pm m$) n = 60
Отрицание (А)	0,697	6,68±0,48	6,10±0,66
Вытеснение (В)	0,577	4,60±0,76	4,14±0,42
Регрессия (С)	1,070	6,32±0,68	5,00±1,04
Компенсация (D)*	3,137 *	2,10±0,57	4,68±0,49
Проекция (Е)	0,728	8,45±0,50	7,70±1,08
Замещение (F)	0,045	5,00±1,00	5,05±0,51
Интеллектуализация (G)	0,479	5,86±0,59	5,40±0,58
Реактивные образования (H)	0,779	2,80±0,57	2,23±0,42
Степень напряжения защиты (СНЗ)	1,257	41,81±2,85	40,75±2,07

Примечания 1) критическое значение t равно $t_{\text{табл}} = 2,042$;

2) * – различия признаются статистически значимыми ($p \leq 0,05$) только при условии: $t_{\text{расч}} \geq t_{\text{табл}}$.

3) M – среднее значение;

4) s – стандартное отклонение.

Табл. 1 иллюстрирует статистические различия в двух группах по показателю компенсации. Использование подростками из полных семей механизма компенсации достоверно выше, чем у сверстников из неполных семей, следовательно, в полных семьях в стрессовой ситуации юноши и девушки чаще прибегают к попыткам восполнить собственную реальную или воображаемую физическую или психическую неполноценность, когда неполноценные функции организма «выравниваются».

Также был проведен частотный анализ и выявлена доля лиц из полных и неполных семей, у которых чаще всего встречались максимальные значения по показателям методики ИЖС, а следовательно, предпочтительно использующих те или иные механизмы защиты (табл. 2.)

Таблица 2

Частота встречаемости максимальных значений по показателям методики ИЖС у учащихся из полных и неполных семей

Показатели методики ИЖС	Доля лиц с максимальными значениями показателей (%)	
	Неполная семья n=58	Полная семья n=60
Отрицание (А)	25	16,6
Вытеснение (В)	17,9	16,6
Регрессия (С)	25	10
Компенсация (D)*	3,5	16,6
Проекция (Е)	10,7	3,3
Замещение (F)	10,7	13,3
Интеллектуализация (G)	7,14	10
Реактивные образования (H)	3,5	6,6

Данные частотного анализа, приведенные в табл. 2, позволяют сделать вывод о преимущественном использовании защитных механизмов в двух выборках. Так, большая часть респондентов из неполных семей в ситуации стресса прибегают к нерациональным психологическим защитами, в частности, отрицанию (25 %) и регрессии (25 %). Данные психологические защиты препятствуют адекватной оценке и преодолению фрустрирующей ситуации, хотя и являются способом временного снятия напряжения. В полных семьях сложно выделить склонность к использованию определенного механизма психологической защиты большей части испытуемых, так как максимальные показатели равномерно распределяются по шкалам отрицание (16,6 %), компенсация (16,6 %) и вытеснение (16,6 %).

При проведении анализа усредненных групповых показателей защитного комплекса у учащихся из неполных семей выявлены следующие особенности: преобладали такие защиты, как отрицание (77 %), замещение (71,5 %), регрессия (69,5 %), проекция (61,31 %). В меньшей степени представлены вытеснение (57,96 %), интеллектуализация (56,86 %), реактивные образования (40,9 %), компенсация (39,5). Среднегрупповое значение СНЗ составляет 41,81.

Таким образом, установлено, что учащиеся лица из неполных семей характеризуются избыточным использованием психологической защиты по типу отрицания, замещения и регрессии; умеренным – по типу проекции, вытеснения и интеллектуализации, а также низким уровнем реактивных образований и компенсации.

Исследование психологического защитного комплекса у учащихся из полных семей выявило следующее распределение ПЗ по степени выраженности: чаще всего юноши и девушки прибегают к компенсации (75,1 %), отрицанию (71,7 %), замещению (66,1 %), вытеснению (61,4 %); умеренно используют регрессию (58,9 %), проекцию (51,0 %), реактивные образования (52 %); редко прибегают к интеллектуализации (46,7 %). Среднегрупповое значение СНЗ составило 40,75±2,07.

Несмотря на достаточно разработанное в современной литературе понятие психологических защит и роли МПЗ в жизни различных контингентов населения, исследования общего фактора СНЗ как критерия адаптивного (неадаптивного) поведения учащихся школ и вузов в современной литературе не встречаются.

В связи с направлением исследовательской работы особый интерес представлял фактор СНЗ – степени напряженности защиты. За основу взято положение о том, что высокий показатель СНЗ может являться диагностическим критерием дезадаптационных нарушений учащихся. Связь фактора СНЗ с дезадаптивным поведением личности подтверждается в исследованиях ряда авторов. В частности, проведенный Г.С. Кориловой (2007) анализ взаимосвязи феномена эмоционального выгорания педагогов и напряженности психологических защит свидетельствует о том, что наибольший весомый вклад фактора «дезадаптивное поведение» обусловлен значительной выраженностью показателей уровня эмоционального выгорания, чрезвычайно напряженной степенью психологической защиты (СНЗ) у педагогов [2].

Связь фактора СНЗ и дезадаптации личности показана и в работах И.Я. Стояновой с соавт. (2011), где автор доказывает наличие высокого уровня СНЗ в группе женщин с созависимостью, имеющих диагноз «невротическое расстройство» (F 48.9, МКБ-10) [7].

Тем не менее в литературе чувствуется дефицит применения фактора СНЗ как диагностического критерия, в частности, для изучения психического состояния юношей и студентов из семей с различными структурами в период адаптации к учебному заведению.

По данным табл. 1. среднегрупповой показатель СНЗ у лиц из неполных семей несколько выше, чем у учащихся из полных семей. Данные различия не достигают уровня статистически значимых, но, тем не менее, уже в старших классах у лиц из неполных семей выявлена тенденция к повышенному напряжению СНЗ. Юноши и девушки из неполных семей чаще используют механизмы психологической защиты. В силу сдержанности, склонности к социальной интроверсии и боязни активно изменять ситуацию, учащиеся из неполных семей накапливают фрустрирующие переживания в процессе адаптации. Учащиеся из полных семей, напротив, более социализированы, коммуникабельны и менее склонны прибегать к защитному реагированию в ситуации стресса и тем самым накапливать негативные переживания, приводящие к дезадаптационным расстройствам.

В обследуемой группе учащихся выявлены различия между мальчиками и девочками по показателям поведенческой регуляции, средний уровень которой у девушек достоверно ниже ($p < 0,05$). Девушки более склонны к гипертимному типу поведения, которое ха-

рактируется повышенной активностью, хорошей коммуникабельностью, постоянным поиском новых ощущений и впечатлений. Юноши в исследуемой группе более эмоционально холодны, склонны к шизоидному типу реагирования ($p < 0,05$).

Юноши чаще используют вытеснение в качестве защитного механизма ($p < 0,05$), чем девушки, в результате действия которого, вызывающие психологическое напряжение обстоятельства вытесняются на бессознательный уровень. Напротив, девушки чаще прибегают к регрессии ($p < 0,05$), компенсации ($p < 0,05$) и реактивным образованиям ($p < 0,05$) в качестве механизмов преодоления. Таким образом, тревога преодолевается заимствованием свойств и характеристик другой личности или путем перехода на более раннюю ступень развития, или происходит трансформация внутренних импульсов в противоположные стремления.

Таким образом, в результате исследования была выявлена зависимость между индивидуальными особенностями учащихся и механизмами психологической защиты.

Также установлено, что учащиеся лица из неполных семей характеризуются избыточным использованием психологической защиты по типу отрицания, замещения и регрессии; умеренным – по типу проекции, вытеснения и интеллектуализации, а также низким уровнем реактивных образований и компенсации. Учащиеся из полных семей в стрессовой ситуации чаще прибегают к компенсации.

Выявленные гендерные отличия у лиц учащейся молодежи в плане частоты использования ими механизмов психологической защиты должны учитываться при планировании и в ходе проведения воспитательных и психокоррекционных мероприятий.

Список литературы

1. Габай Т.В. Педагогическая психология. – М.: Academia, 2006. – 240 с.
2. Коломенский Я. Л. Психология педагогического взаимодействия. – СПб.: Речь, 2007. – 240 с.
3. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2006. – 352 с.
4. Психодиагностические методы выявления дезадаптационных нарушений в практике клинических психологов / под ред. проф. В.Ю. Рыбникова. – СПб.: Айсинг, 2009. – 216 с.
5. Розум С.И Психология социализации и социальной адаптации человека: теоретический и эмпирический анализ ключевых проблем психологии социализации. – СПб.: Речь, 2007. – 365 с.
6. Собчик Л.Н. СМЛ (ММР) стандартизированный многофакторный метод исследования личности. – СПб.: Речь, 2007. – 224 с.
7. Стоянова И.Я., Мазурова Л.В., Бохан Н.А. Психология созависимости: поиски новых направлений психологической помощи. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2011. – № 5. – URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru)

**Защитные механизмы личности и копинг-поведение
у детей с неврозами и неврозоподобным синдромом,
обусловленными резидуально-органической патологией ЦНС**

В статье представлен анализ психологических защит и копинг-стратегий, наиболее часто используемых детьми с неврозами и неврозоподобным синдромом, обусловленным резидуально-органической патологией ЦНС. Представлена сравнительная характеристика особенностей типов личности, психологических защит и копинг-стратегий каждой из групп. Выявлены причины применения тех или иных защит у детей исследуемых групп. Показано влияние предпочтения той или иной защиты на дальнейшее формирование типа личности у подростков с неврозами и с неврозоподобным синдромом. Отражена зависимость психологических защит и копинг-стратегий от особенностей родительского отношения и типов семейного воспитания у детей исследуемых групп.

Analysis of defense mechanisms and coping strategies most frequently used by children suffering neurosis and neurosis-like syndromes associated with residual-organic CNS pathology is presented. Comparative analysis of personality types' peculiarities, defense mechanisms and coping strategies in each of the groups is performed. It shows why children use one or another mechanism. The article also shows how preferences of one or another defense mechanism impact further personality development of teenagers who are suffering neurosis and neurosis-like syndromes. It is argued that defense mechanisms and coping strategies of children are dependent on parents' attitude and types of family education.

Ключевые слова: неврозы, неврозоподобные состояния у детей, копинг-поведение, защитные механизмы личности, типы личности, направленность конфликтов, направления психокоррекции.

Key words: neurosis, neurosis-like syndromes, defense mechanisms, coping strategies, personality types, conflict trends, psycho-correction.

Эмоциональное благополучие имеет первостепенное значение для социально-личностного развития ребенка, эффективности его психической и социально-психологической адаптации. Исследование особенностей механизмов психологической защиты и копинг-стратегий, имеющих важное значение в формировании эмоционального благополучия детей, является весьма актуальным. Во-первых, механизмы психологической защиты личности являются производными эмоций, а эмоции определяются как базисная основа её адаптации и способность ребенка защитить себя, справиться с внутренним и внешним дискомфортом, умение принимать само-

стоятельные решения зависят от зрелости его «Я». Во-вторых, эффективное использование копинг-стратегий как целенаправленных и потенциально осознанных действий указывает на эмоциональную зрелость ребенка [2, 13, 17, 21 и др.].

По классификации В.В.Ковалева из онтогенетических уровней нервно-психического реагирования детей и подростков на различные вредности самым эмоционально-насыщенным считается аффективный возраст (7–11 лет), характеризующийся повышением общей эмоциональной возбудимости, страхами, агрессивным поведением, негативизмом, тревожностью. По данным психологов, у детей младшего школьного возраста эти симптомы связаны чаще всего с повседневными событиями, т.н. «стрессом обыденной жизни». Их нужно ежедневно преодолевать и каждый раз находить то или иное решение. И если ребенок на пути преодоления трудностей постоянно сталкивается с препятствиями, он невротизируется, у него возникают эмоциональные, двигательные и вегетативные нарушения [9, 14 и др.].

В нашем исследовании приняли участие дети 8–10 лет, разделенные на 3 группы по 36 человек в каждой. Группа 1 – дети с неврозоподобным синдромом, обусловленным органической патологией ЦНС, группа 2 – дети с неврозами – и здоровые дети (3 группа, контрольная группа).

Использовались следующие методики:

1 Опросник Г.Б. Мониной и Е.К. Лютовой-Робертс, направленный на выявление 20 основных трудностей, наиболее часто встречающихся в жизни младших школьников [21].

2. Опросник Р. Кеттелл, адаптированный Э.М. Александровской и И.Н. Гельяшевой, направленный на анализ структуры и типов личности ребенка и [5, 6].

3. Методика Рене-Жиля с целью оценки особенностей межличностного общения ребенка.

4. Методика, ДАТ (САТ) – для оценки особенностей защитных механизмов личности ребенка, направленности конфликтов.

5. Опросник копинг-стратегий, адаптированный Н. А. Сиротой и В.М. Ялтонским в варианте И.М. Никольской и Р.М. Грановской (2006) для диагностики совладающего поведения в детском возрасте;

6. Методика «Особенности родительских отношений» (А.Я. Варга, В.В. Столин) [7].

7. Методика «Особенности семейных взаимоотношений» (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис) [27].

8. Опросник Киллермана-Плучека – для исследования особенностей защитных механизмов личности у подростков.

Содержательный анализ жизненных трудностей показал следующее.

В *контрольной* группе (здоровые дети) достоверно часто встречающимися жизненными трудностями являются следующие: «родители заставляют читать книги» ($p=0.04$) и «обижают одноклассники» ($p=0.006$), т. е. коммуникативные проблемы для здоровых детей являются высоко значимыми. У детей с *неврозоподобными нарушениями* (группа 1) наиболее часто встречающимися трудностями являются следующие: «запрещают громко говорить» ($p=0.05$), «заставляют читать книги» ($p=0.04$), «запрещают есть сладости» ($p=0.006$), «нельзя делать то, что хочешь». Это свидетельствует о фиксации на удовлетворении потребностей и практически безразличном отношении к реакции окружающих. Девочкам этой группы чаще всего «запрещают трогать и приносить домой животных» ($p=0.02$), а мальчикам – «запрещают есть сладости», «заставляют читать книги» и «родители любят больше других детей» ($p=0.05$), что указывает на большее стремление мальчиков к социальным контактам, в сравнении с девочками. Последние чаще мальчиков испытывают потребность в домашних животных, т. е. тепле, понимании, ласке.

У детей с *неврозами* основными трудностями по частоте встречаемости наблюдаются следующие: «запрещение трогать и приносить домой животных» ($p=0.04$), «запрещение перебивать взрослых» ($p=0.05$), «не покупают, что хочу» ($p=0.05$), «родители любят больше других детей» ($p=0.005$), «нет настоящего друга» ($p=0.03$). Эти данные отражают повышенную тревожность, потребность в защите у животных, которые всегда поймут и примут ребенка таким, какой он есть, а также проблемы в процессе взаимоотношений со взрослыми. Девочкам этой группы чаще всего «не покупают, что хочешь», а «родители любят больше других детей», а реже всего «нет настоящего друга», что свидетельствует о неадекватной самооценке, конфликте между «хочу» и «могу» [9], склонности к истерии.

Корреляционный анализ показал, что реакции детей на трудности и неприятности в значительной степени зависят от типа личности.

В структуре личности *здоровых детей* достоверно часто наблюдается гармоничный тип личности ($p=0.006$), что проявляется в общей сдержанности, уверенности в себе, в социальной смелости, в добросовестности. На втором месте – конформный тип ($p=0.003$), отражающий послушность, высокий самоконтроль поведения. На третьем – интровертированный активный, отражающий низкий уровень общительности, социальную смелость, активность, и инфантильный моторно-расторможенный, что проявляется в сниженном уровне интеллекта, дистимии, снижении контроля поведения. Кроме того, выявлены такие типы, как инвертировано-пассивный, чувствительный, инфантильно-апатичный. Полученные данные совпадают с предыдущими исследованиями [6, 19].

У детей с *неврозоподобными нарушениями* достоверно часто встречаются два типа личности, а именно инфантильные и моторно-расторможенные ($p=0.02$), и интровертированные активные ($p=0.05$). Инфантильно моторно-расторможенные, отличаются повышенной возбудимостью, замкнутостью, неуверенностью в себе, низким самоконтролем, напряженностью и низкой чувствительностью. Интровертированным активным свойственна замкнутость, неуверенность, возбудимость, недобросовестность, низкий самоконтроль, робость, тревожность и высокий уровень напряженности.

У детей с *неврозами* достоверно часто встречается тревожный тип ($p=0.02$), характеризующийся повышенной впечатлительностью, излишним волнением по незначительному поводу, пониженным настроением, постоянным предчувствием опасности и угрозы и высокой напряженностью, и доминантный ($p=0.04$), отличающийся напряженностью, тревожностью, доминантностью, недобросовестностью, возбудимостью и склонностью к риску.

Корреляционный анализ копинг-стратегий и типов личности показал, что детям с *неврозоподобным синдромом инфантильного моторно-расторможенного* типа свойственны стратегии «обнимаю, прижимаю, глажу» ($p=0.04$), «воплю и кричу» ($p=0.02$), «ем или пью» ($p=0.001$), «сплю» ($p=0.05$), которые эффективно помогают им снизить напряжение. Дети *интровертированного активного* типа наряду со стратегиями «убегаю» ($p=0.04$), «гуляю вокруг дома» ($p=0.01$), «занимаюсь спортом» ($p=0.003$) применяют и дезадаптивные стратегии – «кусаю ногти, ломаю суставы пальцев» ($p=0.01$), «стискиваю зубы» ($p=0.03$) и «думаю, как отомщу» ($p=0.02$) – неотреагированную агрессию, направленную на себя и на окружающих (на высоте аффекта дети интровертированно активного типа могут перестать контролировать ситуацию и нанести физический вред себе или окружающим), что относит этот тип к группе риска.

Дети с *неврозами тревожного типа* предпочитают «рисовать, писать или читать что-нибудь» ($p=0.01$), «мечтать, представлять себе что-нибудь». А дети с *неврозами доминантного типа* – «обнимать, прижимать, гладить» ($p=0.01$), «смотреть ТВ» ($p=0.05$), «есть или пить» ($p=0.03$), «принимать душ» ($p=0.05$), т. е. используют стратегии посредством восстановления физических сил. Также детям этого типа свойственны дезадаптивные стратегии «кусаю ногти или ломаю суставы пальцев» ($p=0.03$), «стискиваю зубы» ($p=0.04$), что указывает на интрапунитивный тип реакции (агрессия направлена на себя). Итак, у детей с *неврозоподобными нарушениями* в процессе преодоления трудностей не используют стратегии, позволяющие выплеснуть отрицательную энергию наружу, поэтому полностью расслабиться и освободиться от негативных переживаний они не

могут, что в значительной степени способствует формированию внутренней напряженности, фрустрированности. Дети с невротами также затрудняются в использовании стратегий, направленных во вне. Они не используют стратегии с выходом отрицательной энергии наружу, а наоборот, загоняют ее все глубже внутрь (интрапунитивные реакции). В группе здоровых детей наблюдается эффективное использование стратегии, позволяющей им полностью высвободиться от накопленных негативных переживаний.

Анализ видов психологических защит с использованием результатов обследования по методике ДАТ показал следующее:

В группе здоровых младших школьников достоверно часто наблюдается такой защитный механизм, как проекция, на втором месте вытеснение. С увеличением возраста детей актуализируются такие защитные механизмы, как компенсация и рационализация.[18]

Дети с невротоподобным синдромом – инфантильно расторможенного типа – достоверно часто используют регрессию, т. е. перевод поведения в ранние детские формы. Например, с поступлением в школу, где от ребенка требуется наличие таких качеств, как ответственность, дисциплинированность, они не могут справиться с нагрузками и мечтают о том, чтобы снова стать маленькими, показывая соответствующее поведение. Как отмечал А.Е. Личко, с возрастом у таких детей формируется зависимое расстройство личности, характеризующееся перекладыванием ответственности на других, неспособностью принимать самостоятельные решения, страхом одиночества [11]. Дети *интровертированного активного типа* достоверно часто используют такой защитный механизм, как замещение, например, направление агрессии на кого-то другого или на что-то другое, что впоследствии способствует развитию неуправляемой агрессии на фоне общей астенизации. Кроме того, у детей этой группы часто наблюдалась идентификация, т. е. перенос на себя чувств желаемых, но недоступных.

Дети с невротами доминантного типа часто используют проекцию, т. е. перенос своих отрицательных качеств на других по принципу «все плохие, я – хороший». Кроме того, дети с невротами со структурой личности тревожного типа чаще всего используют подавление, т. е. подсознательное блокирование информации о неприятном событии и вытеснение (подсознательное блокирование причины, приведшей к этому событию). При этом прослеживается конфликт между «должен» и «хочу». Неприятные события, вытесненные в подсознание, периодически проявляются у детей в виде страхов, тревоги, напряженности, навязчивостей. Реже у детей этой группы наблюдается отрицание (избегание проблем, уклонение от обязанности их решать). Дети поверхностны в контактах, легкомысленны, редко доводят начатое до конца, наблюдается демонстра-

тивность, манерность, показная, ложная уверенность в себе. Здесь прослеживается конфликт между «хочу» и «могу».

В целях изучения возрастной динамики мы исследовали типы личности, механизмы психологической защиты и копинг-стратегии у 40 подростков с невротоподобными расстройствами и с невротами.

Сравнительный анализ показал, что у подростков с невротоподобными расстройствами в сравнении с младшими школьниками достоверно чаще проявляется тенденция ухода от ситуации. Они не используют стратегий, направленных на решение проблемы. Предпочитаемые ими стратегии характеризуют интровертированный, пассивный тип личности. Анализ показал, что наиболее часто у подростков наблюдается такой вид психологической защиты, как проекция. Этот защитный механизм проявляется в том, что подросток склонен приписывать другим людям собственные, неприемлемые для сознания инстинкты и желания. Например, подросток убежден в чужой непорядочности, а сам тайно склонен к ней. Поведение подростков с преобладанием данного защитного механизма отличается конфликтностью, агрессивностью [19].

У подростков с невротами наиболее часто используемыми являются копинг-стратегии, направленные на расслабление, снятие тревоги, освобождение от страхов. Ведущими защитными механизмами у них являются вытеснение, т. е. подавление, исключение из сознания мыслей, желаний, воспоминаний, которые вызывают тревогу и угрозу внутренней целостности. Например, подросток должен принять какое-то трудное решение, связанное с длительным волнением, переживанием и он может внезапно забыть об этом. При вытеснении неразрешимый конфликт у подростков с невротами проявляется в тревожности, в эмоциональном дискомфорте, в астенических реакциях. Второй тип защитных механизмов, встречающийся у подростков с невротами, – это гиперкомпенсация (стремление преуспеть именно в той области, где таится комплекс собственной неполноценности). Подросткам с таким защитным механизмом свойственны низкая самооценка, склонность к самообвинению, болезненная реакция на мнение окружающих, страх перед необходимостью вступать в контакты с незнакомыми людьми. Эту защиту применяют подростки с тревожным типом личности, при заострении черт которой проявляется акцентуация характера по сенситивному типу, что в дальнейшем может привести к патологическому развитию личности по тревожному типу.

Итак, подростки обеих групп не используют стратегии, направленные на решение, применяемые ими стратегии носят временный эффект, в результате черты невротизации еще больше заостряются, что ведет к акцентуациям характера и риску патологического развития личности.

В формировании защитных механизмов у детей большую роль играют социально-психологические факторы, а именно – семья [1, 3, 12, 13, 16, 18, 22–25, 27, 28]. Мы изучили зависимость психологических защит и копинг-стратегий исследуемых групп от видов родительского отношения и типов семейного воспитания. Было проведено исследование матерей младших школьников исследуемых групп по методикам «Тест родительских отношений» (А.Я. Варга, В.В. Столин) [7] и «Анализ семейных взаимоотношений» (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис) [27].

Результаты «Теста родительских отношений» показали, что *мамам детей с неврозоподобным синдромом* значительно труднее принять своего ребенка таким, как он есть, признать его индивидуальность, поддерживать и уважать его интересы. Поэтому в этой группе высок процент применения стратегии «обнимаю, прижимаю глажу» (как компенсация). Также мамы этой группы проявляют чрезмерный контроль действий ребенка, недооценивают его как личность, не верят в него. Отсюда – частое применение психологических защит по типу идентификации замещения. Матери детей этой группы считают своих детей несмышлеными, а их интересы, мысли и чувства – несерьезными, что отражается в способах психологической защиты у детей защите по типу регрессии («Считаете, что я еще малыш? Буду им!»).

У матерей детей с неврозами наблюдаются достоверно низкие показатели по шкале «Симбиоз», что отражает недостаточность близких, доверительных отношений с ребенком. Поэтому в группе детей с неврозами высок процент применения защит по типу вытеснение и подавление.

Результаты опросника «Анализ семейных взаимоотношений» показали, что 56 % детей с неврозоподобными нарушениями воспитываются по типу потворствующей гиперпротекции, т. е. ребенок находится в центре внимания семьи, стремящейся к максимальному удовлетворению его потребностей. У детей с данным типом воспитания достоверно часто наблюдается такой защитный механизм, как идентификация, т. е. ребенок живет в своем мире, в пространстве своих грез и фантазий где чувствует себя свободным от гиперпротекции. 41 % детей с неврозоподобным синдромом воспитывается по типу доминирующей гиперпротекции, т. е. сиюминутное удовлетворение потребностей сочетается с повышенным контролем над ребенком. Такой тип воспитания способствует формированию инфантилизма и использованию детьми таких защитных механизмов, как вытеснение и проекция.

58 % детей с *неврозами* воспитываются по типу потворствующей гиперпротекции, что способствует развитию истероидных черт. Дети в таких семьях чаще используют защиту по типу отрицания,

что проявляется в защите себя от неприятной действительности путем отказа от адекватного восприятия ситуации. Кроме того, дети, страдающие неврозами с таким типом воспитания, высокочувствительны к мнениям и оценкам окружающих, проявляют тревожность и мнительность.

Итак, сравнительный анализ защитных механизмов и копинг-стратегий у детей с неврозами и неврозоподобными синдромами, обусловленными органической патологией ЦНС, позволяет нам определить уровень индивидуальной адаптации детей к своему социальному окружению, не только уровневые, но и структурные характеристики в формировании индивидуальной адаптации, и на основе этого разработать план психологической коррекции. Основными направлениями психологической коррекции являются:

- обучение детей применению эффективных стратегий поведения в процессе специально разработанных сюжетно-ролевых и ролевых игр;
- коррекция эмоциональных нарушений с использованием онтогенетических и структурных методов психологического воздействия с учетом системы родительских отношений и стилей семейного воспитания;
- обучение детей и их социального окружения (родители, педагоги, сиблинги и сверстники) бесконфликтному взаимодействию с окружающими в процессе целенаправленного психологического сопровождения и психологической поддержки.

Выводы:

1. Для здоровых младших школьников высокочисленными являются коммуникативные потребности. У детей с *неврозоподобным синдромом* прослеживается фиксация на сиюминутном удовлетворении потребностей с недостаточным прогнозом их последствий. У детей с *неврозами* наблюдается высокая потребность в понимании и принятии окружающих.

2. В структуре личности *здоровых детей* достоверно часто наблюдается гармоничный тип личности, что проявляется в общей сдержанности, уверенности в себе, социальной смелости, в добросовестности. На втором месте – конформный тип, отражающий послушность, высокий самоконтроль поведения. У детей с *неврозоподобными нарушениями* достоверно часто встречаются два типа личности, а именно инфантильные и моторнорасторможенные. У детей с *неврозами* достоверно часто встречается тревожный тип, характеризующийся повышенной впечатлительностью, излишним волнением по незначительному поводу, и доминантный тип с выраженными эгоцентрическими позициями.

3. В группе здоровых детей наблюдается эффективное использование копинг-стратегий, направленных на конструктивный выход из сложной ситуации, что позволяет им полностью или частично освободиться от накопленных негативных переживаний. У детей с *неврозоподобными нарушениями* наблюдаются дезадаптивные копинг-стратегии, которые препятствуют их расслаблению и способствует формированию внутренней напряженности, фрустрированности. Дети с *неврозами* также затрудняются в использовании стратегий, направленных вовне, что проявляется в тенденции к повышенной фиксации на проблеме (интрапунитивные реакции).

4. Дети с *неврозоподобными нарушениями* используют примитивные способы психологической защиты, характерные для более раннего уровня развития, а именно замещение, идентификацию, регрессию, проекцию. Причем выявлена связь между типом личности и способом психологической защиты. Дети с *неврозоподобным синдромом – инфантильно расторможенного типа* достоверно часто используют регрессию, а дети *интровертированного активного типа* достоверно часто используют такой защитный механизм, как замещение, т. е. направление агрессии на кого-то другого. Дети с *неврозами доминантного типа* часто используют проекцию, т. е. перенос своих отрицательных качеств на других лиц, а также подавление и вытеснение. Такие защиты, как рационализация, отрицание, возникающие как результат внутриличностных конфликтов, у детей с *неврозоподобными синдромами* встречаются достоверно реже, чем у детей с *неврозами*.

5. *Подростки с неврозоподобными расстройствами* также затрудняются в использовании копинг-стратегий, направленных на решение проблемы и предпочитаемые ими стратегии характеризуют интровертированный, пассивный тип личности. Наиболее часто наблюдается такой вид психологической защиты, как проекция. Поведение подростков с преобладанием данного защитного механизма отличается конфликтностью, агрессивностью. *Подростки с неврозами* достоверно часто используют копинг-стратегии направленные на расслабление, снижение эмоционального дискомфорта (страх, тревога). Преобладающим защитным механизмом у них являются вытеснение, что способствует повышению эмоционального дискомфорта. На втором месте – гиперкомпенсация, что отражает их заниженную, тревожную самооценку.

6. Матери детей с *неврозоподобным синдромом* склонны к проявлению чрезмерного контроля поведения ребенка и к его инфантилизации, что способствует формированию такого защитного механизма, как регрессия. Воспитание ребенка по типу потворствующей гиперпротекции способствует формированию такого защит-

ного механизма, как идентификация, а доминирующая гиперпротекция способствует формированию у ребенка регрессии и проекции. У детей с *неврозами* потворствующая гиперпротекция способствует формированию у ребенка таких защитных механизмов, как проекция и отрицание.

7. Полученные нами данные имеют важное дифференциально-диагностическое значение, а также позволяют разработать дифференцированные методы психологической коррекции их эмоционального неблагополучия.

Список литературы

1. Agazade N. Individual Coping Strategies at Times of Crises / N. Agazade // Azerbaijani Journal of Psychiatry. – 2010. – Vol. 18 (1). – P. 24–37.
2. Lazarus R. S. Emotion and adaptation / R. S. Lazarus. – New York: Oxford University Press, 1991.
3. Maxwell D. The Coping Strategies Index: Field Methods Manual / D. Maxwell, R. Caldwell. – 2d Ed. – 2008.
4. Plutchik, R., Kellerman H., (Eds.). A general psychoevolutionary theory of emotions // Emotion: Theory, research and experience. V.I.N.Y.: Academic Press, 1980. – № 7. – P. 3–33.
5. Александровская Э.М., Гильяшева И.Н. Адаптированный модифицированный вариант детского личностного опросника Р. Кеттелла: методические рекомендации. 2-е изд. – М.: Фолиум, 1993.
6. Александровская Э.М. Типологические варианты формирования личности младших школьников. – М., 1993.
7. Варга А.Я., Столин В.В. Опросник родительских отношений. – М., 1988.
8. Вейц А.Э. Диффдиагностика эмоциональных расстройств у детей с неврозами и неврозоподобным синдромом, обусловленным резидуально-органической патологией ЦНС // Медицинская психология в России : электрон. науч. журн. 2011. – № 1. URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 28.02.2011).
9. Гарбузов В.И., Захаров А.И., Исаев Д.Н. Неврозы у детей и их лечение. – Л.: Медицина, Лен. отделение, 1977. – 272 с.
10. Грановская Р.М. Психологическая защита. – СПб.: Речь, 2010. – 476 с.
11. Детская психиатрия: учеб. / под ред. Э.Г. Эйдемиллера. – СПб.: Питер, 2005. – 1120 с.
12. Исаев Д.Н. Детская медицинская психология. Психологическая педиатрия. – СПб.: Речь, 2004. – 384 с.
13. Клиническая психология / под ред Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2007. – С. 391–397.
14. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. Руководство для врачей. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Медицина, 1995. – 560 с.
15. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – СПб.: Речь, 2009. – 256 с.
16. Мамайчук И.И. Семейные отношения: Психологический анализ и пути коррекции / Дошкольное воспитание. – 2003. – № 5. – С. 12–18.
17. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2001.
18. Мамайчук И.И., Хитева А.А. Защитные механизмы и семейные отношения детей с двигательными нарушениями: сб. «Психологические проблемы самореализации личности. – СПбГУ, 2007. – Вып. 11. – С. 35–43.

19. Мамайчук И.И., Смирнова М.И. Психологическая помощь детям и подросткам с расстройствами поведения. – СПб.: Речь, 2010. – 384 с.
17. Международная классификация болезней (10-й пересмотр) – СПб.: Аддис, 1994. – 300 с.
21. Моница Г.Б., Лютова Е.К. Методические рекомендации по работе с плакатами «Как я преодолеваю трудности». – СПб.: Речь, 2006.
22. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – 424 с.
23. Набиуллина Р. Р. Тухтарова И. В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция): учеб. пособие. – Казань: Изд-во ИП Тухтаров В.Н., 2003. – 99 с.
24. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2006. – 507 с.
25. Романова Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты. – Мытищи: Талант, 1996. – 144 с.
26. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Копинг-поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств у подростков. Обзор психиатрии и мед. психологии им. В.М.Бехтерева. 1994. – № 1. – С. 63–74.
27. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 1999. – 652 с.
28. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 144 с.

Психологические аспекты затрудненного общения в детстве

Статья посвящена проблеме затрудненного общения в детском возрасте. Описаны психологические характеристики ребенка как субъекта затрудненного и незатрудненного общения; дана классификация коммуникативных трудностей; выявлена специфика коммуникативного развития и затрудненного общения в разные периоды детства.

This article deals with the problem of hindered communication in childhood. Psychological characteristics of a child as a subject of hindered and unhindered communication have been described; classification of communicative difficulties; specific character of communicative development and hindered communication in different periods of childhood have been identified.

Ключевые слова: затрудненное общение, субъект общения, коммуникативное развитие, коммуникативный арсенал, коммуникативный потенциал, коммуникативные трудности.

Key words: hindered communication, a subject of communication, communicative development, communicative arsenal, communicative potential, communicative difficulties.

В современном мире нередки случаи, когда ребенок становится субъектом затрудненного общения, либо сам испытывая коммуникативные трудности, либо создавая их для других участников коммуникативной ситуации. Живое общение, которое должно приносить ребенку удовольствие, способствовать его самореализации, развивать социально-значимые качества, зачастую сопровождается высоким нервно-психическим напряжением, защитно-деструктивным поведением, фрустрацией аффилиативных потребностей.

Многочисленные данные отечественных психологов (А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева, В.Н. Куницыной, В.А. Лабунской, Ю.А. Менджерицкой, Е.В. Цукановой и др.) подтверждают существование специфического по своему психологическому содержанию феномена *затрудненного общения* [4; 5]. В некоторых исследованиях подчеркивается, что механизмы затрудненного общения начинают формироваться, начиная с раннего возраста (Л.И. Божович, М.И. Буйнова, М.И. Лисина, А.А. Рояк и др.) [6; 8]. Однако онтогенетический аспект, отражающий этапы и механизмы возникновения и актуализации коммуникативных трудностей субъекта общения на ранних ступенях развития, в науке не рассмотрен. Именно поэтому мы предприняли попытку выявления специфических характеристик

затрудненного общения ребенка в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте.

Уже в дошкольном возрасте ребенок начинает проявлять себя как *субъект общения*. На сегодняшний день в психологии существуют интегративный и парциальный подходы к пониманию субъекта. Исходя из *интегративной*, системообразующей функции субъекта в становлении индивидуальности, объединяющей все стороны бытия человека в неразрывное единство, *субъектность* понимается как целостное, структурно-функциональное образование, как способность личности к самообусловливанию, самодетерминации, саморазвитию («внутренний вектор») и преобразованию («внешний вектор») (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова, М.С. Каган, Е.А. Сергиенко и др.). С позиций *парциального подхода* можно различать дифференциальные понятия субъектов – субъект развития, деятельности, общения, познания, духовности, жизненного пути, труда, коллективный субъект (А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, В.А. Петровский, В.В. Селиванов, И.О. Александров, В.А. Лабунская, А.А. Плигин, И.В. Тихомирова, Н.Е. Максимова, К.В. Карпинский, В.И. Тютюнник и др.).

Б.Ф. Ломов подчеркивал, что отличительной характеристикой самостоятельного субъекта выступает его *активность*. Он считал, что существуют две формы активности субъекта – деятельность и общение. Общение как форма активности отличается от деятельности тем, что в нем присутствуют *субъект-субъектные отношения*, происходит двусторонний обмен результатами познания и отражения, создается общий фонд информации, используется подражание, содействие, сопереживание как основные формы реализации активности. В общении осуществляется воздействие одного субъекта на другого, поэтому результатом общения как специфической формы активности выступает не предмет, а преобразование отношений с другим человеком или другими людьми [7].

В.А. Лабунская полагает, что *субъектом общения* выступает индивид, который обладает свойством субъектности, выражающимся в особенностях его преобразовательной активности относительно личности партнера в процессе общения, т. е. в преобразовании отношений с другим человеком, соответствующим уровню развития его социальных способностей [5].

Базовыми критериями определения типов субъектов общения являются направленность, интенсивность, качество преобразовательной активности индивида, проявляющиеся в его социальных способностях и системе отношений к себе и другому, к миру (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Брушлинский, В.А. Лабунская и др.). По этим критериям можно выделить два фундаментальных типа личностей: *субъект затрудненного общения* и *субъект незатрудненного общения* [1; 2; 3; 5].

Разделяя парциальный подход, мы рассматриваем *ребенка как субъекта общения* (затрудненного и незатрудненного), самодетерминирующего модели общения, особым образом преобразующего коммуникативную ситуацию и отношения с другим человеком.

Затрудненное общение мы рассматриваем в нескольких плоскостях: в качестве *социально-психологического феномена*, проявляющегося только в ситуации взаимодействия, социального общения детей; как явление *объективное*, представленное в несоответствии цели и результата, выбранной ребенком модели общения и реально протекающего процесса; как явление *субъективное*, заявляющее о себе в различного рода переживаниях ребенка, в основе которых могут быть неудовлетворенные потребности, мотивационный, когнитивный, эмоциональный диссонансы, внутриличностные конфликты.

Коммуникативная ситуация становится для ребенка *затрудненной*, если в ней обнаруживаются следующие *характеристики*:

- наличие препятствий (внутренних или внешних) на пути достижения цели;
- нарастание нервно-психического напряжения, проявляющегося в негативных эмоциях по отношению к собеседнику или к себе;
- отсутствие понимания партнерами друг друга;
- проявление неконструктивных форм взаимодействия (агрессивность, демонстративность, импульсивность, конформность и др.).

Любая ситуация затрудненного общения – это ситуация, в которой один или оба партнера с разной степенью осознанности и направленности мешают удовлетворению потребностей другого, ставят преграды на пути достижения целей общения. В результате этого, один или оба партнера испытывают острые эмоциональные переживания, демонстрируют несогласованность действий, проявляют коммуникативную неадекватность.

Коммуникативные трудности и возможности их *преодоления* напрямую связаны с уровнем актуального и потенциального коммуникативного развития ребенка. Л.С. Выготский ввел такие понятия, как «зона актуального развития» и «зона ближайшего развития». Под первой понималась способность ребенка самостоятельно справляться с задачами определенной степени трудности, которая основана на имеющихся у ребенка знаниях и умениях. Под второй понималась способность ребенка решать задачи более высокой степени трудности, но при участии взрослого [3].

В коммуникативной сфере субъекта общения мы также выделяем *зону актуального коммуникативного развития* (коммуникативный арсенал) и *зону потенциального коммуникативного развития* (коммуникативный потенциал).

Коммуникативный арсенал понимается как индивидуально-своеобразный комплекс коммуникативных качеств ребенка (внутриличностных и социально-психологических), характеризующих его актуальные возможности в осуществлении коммуникативной составляющей различных видов деятельности (игровой, трудовой, продуктивной, учебной). *Коммуникативный потенциал* рассматривается нами не как «открываемый взрослыми» уровень коммуникативного развития, а как индивидуально-своеобразная система коммуникативных задатков ребенка, которая может быть актуализирована благодаря активности субъекта общения. Именно *преобразовательная коммуникативная активность* способствует преодолению существующих трудностей общения и раскрывает новые коммуникативные возможности ребенка. Взрослый в этом процессе должен выступать как фасилитатор, помощник, создающий благоприятные психологические условия для актуализации потенциальных коммуникативных качеств, но не как инициатор, «сценарист» и «режиссер» коммуникативного развития ребенка.

В *структуре коммуникативного арсенала* субъекта общения мы выделяем четыре взаимосвязанных уровня: базовый, содержательный, инструментальный, рефлексивный (табл. 1).

Таблица 1

Структура коммуникативного арсенала субъекта общения

Название уровня коммуникативного арсенала	Назначение уровня коммуникативного арсенала
Базовый уровень	Определяет общую направленность и мотивацию общения, адекватность коммуникативных действий ребенка реальным условиям и целям коммуникативной ситуации
Содержательный уровень	Обеспечивает построение ребенком коммуникативных программ и планов общения с целью удовлетворения собственных потребностей и разрешения конкретной задачи в межличностном взаимодействии
Инструментальный уровень	Обеспечивает выполнение необходимых коммуникативных действий (вербальных и невербальных) в ходе практической реализации созданных коммуникативных планов по решению той или иной коммуникативной задачи
Рефлексивный уровень	Обеспечивает оценивание и анализ собственных коммуникативных действий с точки зрения их эффективности

Слабое развитие какого-либо уровня коммуникативного арсенала становится причиной возникновения коммуникативных трудностей. *Типология коммуникативных трудностей* ребенка была создана нами на основе обобщения многочисленных эмпирических данных с учетом уровневой структуры коммуникативного арсенала ребенка. К *базовым коммуникативным трудностям* можно отнести трудности вступления в контакт, трудности в эмпатии, трудности, связанные с детским эгоцентризмом, с отсутствием положительной установки на другого человека, с неадекватной самооценкой ребенка, с повышенной эмоционально-личностной зависимостью от партнеров по общению. К *содержательным коммуникативным трудностям* ребенка относятся трудности, связанные с недостатком коммуникативных знаний, трудности прогнозирования, планирования, самоконтроля, перестройки коммуникативной программы. *Инструментальные коммуникативные трудности* проявляются в неумении ребенка эффективно реализовывать на практике намеченные программы коммуникативных действий. Это вербальные, невербальные, просодические, экстралингвистические трудности, трудности построения диалога. К *рефлексивным коммуникативным трудностям* относятся трудности самоанализа, самонаблюдения, самовыражения, самоизменения [8].

В нашем исследовании проверялась гипотеза о существовании *возрастных различий затрудненного общения детей*. Выборка (180 человек) состояла из трех разновозрастных групп (по 60 детей в каждой группе) – старшие дошкольники (6–7 лет), младшие школьники (9–10 лет), подростки (12–14 лет). Использовался комплекс диагностических методов, выявляющий различные аспекты коммуникативного арсенала личности: авторская методика диагностики коммуникативных трудностей ребенка, методика диагностики неконструктивного поведения детей М. Э. Вайнер, методика «Личностный профиль ребенка» в адаптации М. Г. Голубевой, проективная методика «Метаморфозы» Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, рисуночные тесты «Дом – дерево – человек», «Несуществующее животное», наблюдение, беседы [8]. Для статистической обработки эмпирических данных был использован критерий Kruskal-Wallis.

Были выявлены достоверные различия групповых профилей по отдельным переменным (табл. 2).

Таблица 2

Значимые различия коммуникативных характеристик детей
(критерий Kruskal-Wallis Test)

Показатели	Сумма рангов			Критерий Kruskal-Wallis	Уровень значимости
	Старшие дошкольники	Младшие школьники	Подростки		
<i>Коммуникативные трудности:</i>					
Базовые	38,43	70,60	72,48	25,163	0,002
Содержательные	73,35	74,45	33,70	36,891	0,001
Инструментальные	83,49	47,93	50,09	27,441	0,002
Рефлексивные	56,81	48,14	76,55	14,358	0,003
<i>Базовые коммуникативные качества личности:</i>					
Агрессивность	40,53	60,00	80,98	27,427	0,002
Тревожность	64,21	81,51	35,78	35,806	0,001
Индивидуализм	86,66	60,59	34,25	46,163	0,001
<i>Социальная направленность:</i>					
Активность	51,29	48,68	81,54	22,570	0,002
Пассивность	63,35	74,45	33,70	36,891	0,001
<i>Формы неконструктивного поведения:</i>					
Конформное	53,68	81,76	46,06	24,112	0,002
Протестное	44,85	62,40	74,25	24,869	0,003
Импульсивное	77,03	62,80	41,68	22,678	0,002
Демонстративное	78,31	58,45	44,74	20,940	0,002
Агрессивное	51,29	48,68	81,54	22,570	0,002
<i>Поведение в конфликте:</i>					
Соперничество	39,04	60,95	81,51	30,144	0,001
Компромисс	76,55	48,14	56,81	21,262	0,003
Приспособление	49,41	80,91	51,18	21,262	0,002
<i>Поведение в коммуникациях:</i>					
Защитное	38,43	70,60	72,48	25,163	0,002
Социально-одобряемое	56,25	79,18	46,08	20,035	0,002
Самоутверждающее	48,15	46,09	87,26	36,996	0,001

Осмысление всех полученных эмпирических данных позволило создать *обобщенные психологические характеристики затрудненного общения* детей различных возрастных групп.

В *старшем дошкольном возрасте* преобладает *ситуативно-деловая форма общения* с ровесниками. В игровых объединениях существует общность требований, согласованность действий, совместное планирование. Реальные и игровые отношения начинают дифференцироваться и осознаваться детьми. Ребенок учится принимать во внимание интересы партнеров. Взаимодействие со сверстником выступает не только как условие достижения общей цели, но и как сама цель. Проявляется взаимная поддержка, чувство товарищества, сопереживание успехов и неудач. Именно поэтому для дошкольников не характерны трудности в эмпатии и трудности, связанные с агрессивностью. Однако высокая степень значимости межличностных объединений обуславливает появление *трудностей вступления в контакт* (застенчивость, боязнь казаться нелепым, смешным, неумелым, тревожность).

Начинают складываться отношения взаимной ответственности, зависимости и помощи – основа сотрудничества и товарищества. Именно поэтому в ситуации конфликта дети чаще идут на *компромисс*, осознают и принимают позиции других детей, готовы жертвовать некоторыми своими интересами ради достижения общей цели.

Межличностные связи в старшем дошкольном возрасте избирательны, имеют относительно устойчивый характер. Значимыми характеристиками популярных детей выступают умение организовать игру, стремление к справедливости, доброта, дружелюбие, внешняя привлекательность, широта кругозора. Непопулярных детей характеризуют дефекты нравственно-волевой сферы, замкнутость, вспыльчивость, внешняя непривлекательность. Симпатии и антипатии обусловлены тем, в какой степени ребенок соответствует социальному эталону, сформированному на основе оценок взрослых и собственных взаимоотношений. Каждый ребенок стремится к признанию и уважению. Фрустрация этих потребностей часто приводит к *демонстративности*, что проявляется в капризах, негативизме, попытках привлечь к себе внимание неадекватным коммуникативным поведением, апробированием несвойственных для ребенка моделей общения, манерничанием. В других же случаях нереализованная потребность в признании ведет к *трудностям, связанным с повышенной эмоционально-личностной зависимостью от партнеров по общению* (желание подчиняться более популярному партнеру, копировать коммуникативное поведение детей-звезд).

Интеракции дошкольников характеризуются яркой эмоциональностью, *импульсивностью*. Это приводит к формированию трудностей планирования собственных коммуникативных действий,

трудностям прогнозирования (неспособность наблюдать за участниками коммуникации, предугадывать варианты развития общения).

На шестом-седьмом году жизни ребенок подмечает недостатки сверстников. Дети ревностно спрашивают об успехах товарищей, требуют признать собственные достижения, замечают неудачи других детей и пытаются скрыть свои промахи. Проявляется детский *индивидуализм*, сопровождающийся либо бурными реакциями упрямства, вспыльчивости; либо наигранным безразличием, коммуникативной вялостью, пассивностью, косностью установок в общении.

Наиболее выражены у старших дошкольников *инструментальные коммуникативные трудности*: дети не находят адекватных слов для выражения своих мыслей и эмоциональных состояний, наблюдается явное преобладание контекстной речи над связной, логика коммуникативных планов не соотносится с реальными коммуникативными действиями, часто возникают фонетические, семантические и логические барьеры общения. На невербальном уровне проявляются трудности, связанные с чрезмерностью эмоциональных реакций, с неспособностью «считывать» информацию с невербального поведения партнера, с такими характеристиками детского голоса как монотонность, сбивчивость, изменчивая темпоритмичность.

В младшем школьном возрасте ведущей является *внеситуативно-деловая форма общения*. Основная потребность в общении состоит в стремлении к сотрудничеству с товарищами, которое приобретает внеситуативный характер. Сверстник приобретает индивидуальность в глазах ребенка, становится значимым лицом общения. Происходит интенсивное установление дружеских контактов. Ребенок учится налаживать коммуникативный контакт с ровесником, слушать его, понимать, принимать, давать адекватную обратную связь. Кроме того, для ребенка очень важно осознание того, что общение с ним тоже кому-то важно и интересно. Это способствует возникновению *мотива коммуникативного самосовершенствования* и *мотива преодоления коммуникативных затруднений*, возникающих в процессе общения.

Однако чрезмерная фиксация внимания ребенка на значимых сверстниках приводит к стремлению отказаться от своих собственных взглядов, интересов; детям часто кажется, что их друзья более умные, успешные – поэтому в общении с ними они подстраиваются, проявляют *конформизм*, а в конфликтных ситуациях предпочитают стратегию *приспособления*. Ребята готовы во всем соглашаться с более сильными, популярными сверстниками; не имея своей позиции, своей точки зрения, они легко принимают чужую. Следовательно, проявляется социальная *пассивность*.

Такие дети имеют разнообразные проблемы в общении, в межличностных отношениях. Наиболее типичные из них – *избиратель-*

ность контактов (предпочитают хорошо знакомых взрослых и сверстников, с трудом доверяют людям) и *боязнь публичных выступлений* (ответ на уроке, выступление на празднике).

У конформных, пассивных детей более всего проявляются коммуникативные трудности *базового уровня* (связанные с неадекватной самооценкой и с повышенной эмоционально-личностной зависимостью от партнера по общению) и *инструментального уровня* (трудности построения диалога: неспособность занять ведущую позицию в общении, трудности «пристройки» к собеседнику, боязнь высказать и отстоять свою позицию).

В младших классах у ребенка складывается *система личных отношений*, основу которой составляют непосредственные эмоциональные связи среди сверстников. Положение ученика в системе межличностных контактов определяется во многом уровнем развития его коммуникативных качеств. Дети-«звезды» обычно общительны, легко вступают в различные коммуникации, отличаются фантазией, используют выразительные вербальные и невербальные средства общения. «Непопулярные» дети, напротив, часто имеют трудности в установлении контакта, в эмпатии, несдержанны в вербальных и эмоциональных выражениях, грубы или замкнуты.

Для детей младшего школьного возраста принципиально важна способность делать что-то очень хорошо, правильно, лучше всех. В учебной деятельности и межличностном взаимодействии они ориентированы на соблюдение социальных норм и правил, на положительную внешнюю оценку – наиболее типичным для данного возраста является *социально одобряемое коммуникативное поведение*. Многие ребята ради поддержания имиджа «идеального ученика» проявляют демонстративность, индивидуализм, косвенную и вербальную агрессию.

Вместе с тем стремление к перфекционизму часто сопровождается *тревожностью, застенчивостью*. Основные коммуникативные трудности ребенка связаны с его собственным отношением к себе и с предвзятым восприятием отношения к нему.

Тревожный ребенок, с одной стороны, доброжелательно относится к другим детям, стремится к общению с ними, а с другой – не решается проявлять себя и свои коммуникативные потребности, что приводит к нарушению согласованности во взаимодействии. С одной стороны, тревожный ребенок имеет высокую общую самооценку, считает себя хорошим, а с другой – сомневается в положительном отношении к себе других людей, особенно малознакомых. С этим связано проявление у младших школьников *содержательных коммуникативных трудностей*: неспособность предугадать возможное развитие коммуникативной ситуации, сложность самоактуализации в общении, трудности ориентировки в ситуации общения и перестройки коммуникативной программы. В коммуникативном поведе-

нии тревожного ребенка также проявляются *просодические трудности* (монотонная, тихая, медленная речь), *экстралингвистические* (длинные паузы в речи, неуместные вздохи и т. д.), *трудности построения диалога* (неспособность проявлять инициативу, брать на себя ведущую роль, трудности «пристройки» к собеседнику).

В *подростковом возрасте* особое значение приобретает *общение ребенка в группе сверстников*, следовательно, доминирующей потребностью личности является потребность в уважении и принятии в референтной группе. Фрустрация этих потребностей связана с появлением *деструктивных форм коммуникативного поведения* – протестного и агрессивного.

Протестное поведение связано с категорическим возражением подростка против чего-либо, его решительным заявлением о несогласии с какими-либо требованиями или нормами, с открытым проявлением нежелания что-либо делать. Формами протестного поведения могут быть негативизм, упрямство или строптивость, реализация каждой из которых требует от личности максимальной мобилизации и *социальной активности*, направленной на противостояние. В общении проявлениями протеста можно считать либо беспричинные слезы, грубость, язвительность, дерзость, действия «назло», либо замкнутость, отчужденность, обидчивость.

Подростковая *агрессивность* связана со стремлением привлечь к себе внимания сверстников; с желанием ущемить достоинства другого человека с целью самоутверждения; с чрезмерными лидерскими притязаниями. Агрессивность значительно затрудняет коммуникативную деятельность детей, поскольку агрессивные дети невнимательны к другим, неспособны видеть и понимать своего собеседника; с трудом выстраивают и реализовывают коммуникативные программы; их речь, чаще всего, резка, груба, сбивчива, неуместна; ими редко осуществляется анализ собственных коммуникативных действий, поскольку их переполняют негативные эмоции.

Спектр коммуникативных трудностей подростка достаточно велик. Преобладают трудности *базового уровня* – трудности, связанные с детским эгоцентризмом, с косностью коммуникативных установок, с отсутствием позитивного восприятия собеседника, с нежеланием согласовывать собственные коммуникативные действия с потребностями партнеров и требованиями коммуникативной ситуации; а также *рефлексивные трудности* – нежелание или неспособность подростка изменить собственные формы неконструктивного взаимодействия, центрация на привычных коммуникативных действиях и страх использования новых моделей общения.

На *содержательном уровне* проявляются трудности прогнозирования (неспособность предугадать возможное развитие коммуникативной ситуации и предвидеть конфликтные столкновения) и

трудности самоконтроля (преобладание импульсивных действий над произвольными, ориентированность на конечный результат, а не на процесс взаимодействия). *Инструментальные коммуникативные трудности* проявляются как на вербальном, так и на невербальном уровне (неуместная, грубая или монотонная речь; чрезмерно эмоционально-насыщенные, либо недифференцированные невербальные проявления).

В конфликтном взаимодействии подросток чаще всего ориентирован на *соперничество*; открыто, а порой враждебно и агрессивно, отстаивает свои интересы, используя при этом преимущественно не убеждение и самопродвижение, а внушение, нападение и принуждение.

Таким образом, можно констатировать, что существуют возрастные различия затрудненного общения в детстве. Коммуникативные трудности обусловлены социальной ситуацией развития на конкретном возрастном этапе, ведущим видом деятельности ребенка, уровнем развития его коммуникативного арсенала. Степень восприятия ребенком себя как субъекта затрудненного общения возрастает от дошкольного к подростковому возрасту, однако уровень рефлексивности коммуникативного поведения остается невысоким. Современный ребенок часто не только не осознает свой «вклад» в возникновение трудностей, но, даже осознавая данный факт, не может самостоятельно направить свою коммуникативную активность на преодоление актуальных трудностей и саморазвитие. Это обусловлено как возрастными особенностями (в дошкольном возрасте – низким уровнем самоконтроля, произвольности, опосредованности поведения, в младшем школьном – косностью коммуникативных установок, ориентацией на социально одобряемое поведение, в подростковом – слабой рефлексивностью, преобладанием защитных форм поведения), так и небогатым арсеналом коммуникативных приемов и техник, позволяющих оптимизировать собственные коммуникативные действия.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб., 2001.
2. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М.; Воронеж, 1996.
3. Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрения ребенка // Собр. соч. в 6 т. Т. 4. – М., 1983.
4. Куницына В.Н. Трудности межличностного общения: дис ... докт. психол. наук. – СПб., 1991.
5. Лабунская В.А., Менджерицкая Ю.А., Бреус Е.Д. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. – М., 2001.
6. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1989.
8. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция. – СПб., 2011.

Личностные особенности, определяющие сексуальное поведение юношей

В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи личностных особенностей подростков и их сексуального поведения. Были выявлены черты личности и особенности самоактуализации, детерминирующие сексуальную активность юношей. Выделенные факторы позволяют наметить основные направления профилактической и коррекционной работы.

The article presents results of an empirical research dedicated to the connection of the early beginning of sexual life of the boys and their personality characteristics. Results revealed personality features and characteristics of self-actualization closely connected with sexual activity. Detected factors can help us to outline main directions of prophylactic and correctional work.

Ключевые слова: личность, самоактуализация, мотивация, поведение, сексуальность, подростки.

Key words: personality, self-actualization, motivation, behavior, sexuality, male teenagers.

Проблема ранней сексуальной активности стала особенно важна в последнее время. Изменения, происходившие в нашем обществе, привели к коренной трансформации самых разных сфер общественной жизни, в том числе социокультурных, моральных и этических норм. Следует признать, что в современном мире характер полового поведения подростков претерпел существенные изменения. Произошло сближение форм полового поведения у представителей разного пола, хотя юноши по-прежнему чаще вовлекаются в половые отношения, чем девушки. Также значительно снизился возраст вступления девушек в половую жизнь. По данным Х. Ремшмидта к 18–19 годам различий между полами в сексуальном опыте практически не существует. Это означает, что они раньше готовы к сексу физически, но не эмоционально или интеллектуально [13]. Подростки приобретают первый опыт не только раньше предыдущих поколений, но и подвержены большему риску. Среди последствий этого риска – венерические болезни, нежелательные беременности и патологические отношения. В подростковую среду проникает ВИЧ. В 2001–2002 гг. в России ежемесячно выявлялись 5–10 тысяч ВИЧ-инфицированных. В основном это молодые люди в возрасте 15 до 30 лет. С 1997 г. их количество увеличилось более чем на 50 %.

В настоящее время существуют болезненные разногласия о том, как следует обращаться с проблемой подросткового секса. Она стала предметом острой борьбы между сторонниками полового воздержания подростков и защитниками полной свободы их сексуальной активности. Родители часто не знают, как разговаривать со своими детьми на эти темы. С одной стороны, считается, что влюбленность и начало сексуальной жизни ведет к появлению большей самостоятельности и ответственности, что обычно поощряется ими, но с другой – родители считают, что подростки должны поступать как взрослые практически во всех сферах деятельности, кроме одной – сферы интимных отношений. Школы и учителя также находятся в некоторой растерянности. В 1990-х гг., осознав на опыте Запада необходимость научного сексуального просвещения, правительство сделало первые шаги в этом направлении, что привело к заметному сокращению количества нежелательных беременностей и абортов. Однако уже осенью 1996 г. в стране начался «крестовый поход» против какого бы то ни было сексуального просвещения молодежи [6]. Считается, что разговоры с подростками о сексе еще больше стимулируют любопытство и снижают возраст вступления в половую жизнь.

Так или иначе, взрослые боятся сексуальных проявлений и всеми способами стараются ограничить эту активность. В тоже время средства массовой информации и сексуально активные сверстники своим поведением только подогревают интерес к данной сфере жизни человека. Поэтому начало половой жизни сопровождается сильными эмоциональными переживаниями, которые могут повлиять на всю дальнейшую жизнь. Проблема раннего сексуального поведения является значимой как для общества в целом, так и для каждого человека в отдельности. За необдуманными действиями часто стоят личные трагедии, а на уровне государства создается серьезная социальная и нравственная угроза (распространение ВИЧ/ СПИДА и других инфекций, передающихся половым путем, а также подростковые аборты, зачастую приводящие к неспособности иметь детей в будущем).

Проблема раннего сексуального поведения является предметом междисциплинарного исследования. Механизмы воздействия различных факторов, влияющих на формирование сексуального поведения, рассматриваются в рамках биологического, социального, психологического подходов. «Сексуальный сценарий» надо рассматривать не только в единстве его собственных компонентов, но и в системе общих регуляторных механизмов личности» [6].

В контексте данной статьи внимание будет уделено влиянию личности на сексуальную активность подростков. С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что психические процессы, опосредствующие деятельность и поведение, не имеют самостоятельной линии развития. Психические качества формируются в деятельности, но сама деятельность этими качествами не обладает, они принадлежат субъекту. Если рассматривать поведение с точки зрения того, что определяет для человека необходимость его осуществления, то оно будет выступать как реализация определенного отношения человека к миру (включая и самоотношение) [14]. В.Н. Мясищев определял отношение личности как «целостную систему избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности», проявляющуюся в сознательной, активной избирательности переживаний и поступков человека [10]. В.С. Мерлин выделял в содержании отношения два компонента: эмоционально-когнитивный – то, как человек переживает и осознает различные стороны действительности; и мотивационно-волевой – активные побуждения к соответствующим действиям и поступкам [9]. Различные мотивы поведения образуют целостную структуру – направленность личности, которая характеризуется прежде всего иерархичностью и наличием в ней доминирующих мотивов.

Представители биологических концепций и фрейдизма считают, что в целом поведением личности движут биологические силы, а его смысл заключается в разрядке создаваемого ими напряжения и приспособлении к среде. Бихевиористы предполагают, что поведение регулирует система поощрений и наказаний. В противовес этим течениям в гуманистическом направлении психологии на роль главного мотивационного фактора поведения выдвигается самоактуализация.

Первым ввел в научный оборот понятие «самоактуализация» нейрофизиолог К. Гольдштейн. По его мнению, это основной и по существу единственный мотив в человеческой жизни. Самоактуализация – это действия, направленные на удовлетворение потребностей, которые определяются как состояние дефицита, мотивирующие человека на его пополнение, удовлетворение [11].

По данным различных исследований основными потребностями, которые подростки удовлетворяют с помощью сексуальной активности, являются получение знаний и нового опыта, приятное времяпрепровождение, стремление к получению удовольствия, самоутверждение и потребность в любви, которая имеет две стороны: человек хочет и любить, и быть любимым (И.С. Кон, С.И. Голод, Н.П. Ивченкова, Ю.А. Гуркин и др.). Также одним из мотивов подро-

сткового секса является отсутствие понимания и эмоционального тепла в семье, неумение сказать «нет» партнеру и боязнь потерять любимого человека. По данным Н.П. Ивченковой, часто вступление в половые контакты девушек обусловлено их желанием «насолить» родителям, с которыми у девушек враждебные отношения; они знают, что родители не одобряют такого поведения и, следовательно, будут расстроены [5].

Потребность в самоактуализации определяется как «желание человека самоосуществиться». Самоактуализирующиеся личности – это те люди, которые живут полной жизнью, более полной, чем средний индивид [8].

Представители отечественной школы определяют самоактуализацию как процесс становления человека субъектом собственной жизнедеятельности (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев). По их мнению, она заключается в освоении норм и способов человеческой деятельности, правил общежития, основных смыслов и ценностей, регулирующих совместную жизнь людей в обществе [3].

По-мнению А. Маслоу, «самоактуализация – это переживание всепоглощающее, яркое, самозабвенное, с полной концентрацией и абсолютной погруженностью в него» [9]. Именно к таким ярким эмоционально насыщенным моментам можно отнести начало половой жизни. Первый сексуальный опыт имеет большое значение для всей дальнейшей жизни человека. И если вступление в сексуальные отношения детерминировано стремлением подростка к самоактуализации, то решение о его начале должно приниматься самим подростком по взаимному согласию и являться средством гармонизации взаимоотношений с другими субъектами. Этот шаг должен быть действием, которое человек совершает для себя, не ради партнера, и за которое он сам будет сам нести ответственность.

Вступление в половую жизнь является, безусловно, способом приобретения нового, эмоционально насыщенного опыта, в результате которого формируются навыки принципиально иных взаимоотношений с противоположным полом, подростки осваивают новые для себя нормы и ценности, пытаются наиболее полно проявить себя. Поэтому начало половой жизни можно рассматривать как одну из форм самоактуализации.

Таким образом, при изучении личностных особенностей сексуального поведения подростков целесообразным представляется изучение их личностных черт, самоотношения, а также исследование самоактуализации молодых людей. В большинстве работ по проблеме самоактуализации объектом исследования является

взрослый человек и его деятельность, направленная на достижение вершин жизни и профессиональной зрелости. Поэтому значимым являются исследования феномена самоактуализации подростков.

В исследовании приняли участие 228 юношей в возрасте от 15 до 17 лет. Из них группу сексуально активных подростков составили 128 человек. Группа подростков, не живущих половой жизнью, но имеющих партнера, состоит из 100 юношей. Все испытуемые были разделены на 2 подгруппы: сексуально активные юноши и молодые люди, не живущие половой жизнью, но имеющие в настоящее время подругу.

Для изучения феномена самоактуализации и его взаимосвязи с сексуальным поведением использовались следующие методики:

1. «Самоактуализационный тест» (САТ) в адаптации Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, М.В. Загика и М.В. Кроз (1984). Методика включает в себя ряд базовых и 12 дополнительных параметров – характеристик самоактуализирующейся личности. У самоактуализирующейся личности количественные показатели развития всех характеристик самоактуализации должны превышать средние значения по выборке, но не достигать максимально возможных.

2. Многофакторный личностный опросник FPI (форма В) И. Фаренберг, Х. Зарг, Р. Гампел.

3. Тест-опросник самоотношения В.В. Столина.

4. Личностный опросник Л. Гордона.

5. Авторская анкета, состоящая из трех блоков. Первый позволяет оценить способы поведения, которые выбирают подростки для того, чтобы выразить свою симпатию; второй блок определяет непосредственно сексуальную активность юношей и девушек – возраст вступления в половую жизнь, эмоции и мотивы, сопровождающие ее; третья часть дает возможность оценить степень влияния родителей и друзей на специфику сексуального поведения.

С целью выявления статистически значимых различий был проведен сравнительный анализ с использованием U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок, для изучения взаимовлияния переменных – дисперсионный анализ и корреляционный анализ. Все данные, рассмотренные в данной работе, достоверны на уровне значимости $p < 0,05$ и выше.

У молодых людей чаще, чем у девушек, возникают дружеские отношения с противоположным полом. Мальчики значительно чаще являются инициаторами первой близости и испытывают более по-

зитивные эмоции от первого контакта. Также они чаще, чем девушки, используют секс для снятия сексуального и эмоционального напряжения.

Результаты сравнительного анализа личностных детерминант сексуального поведения молодых людей представлены в табл. 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ личностных детерминант сексуального поведения юношей

Личностная детерминанта	Средний ранг в группе секс. активных	Средний ранг в группе секс. неактивных	U-Манна-Уитни	sig
Доминантность	144,48	76,13	2563,0	0,0001
Энергичность	139,75	82,18	3168,0	0,0001
Межличностные отношения	128,89	94,81	4430,5	0,0001
Общительность	144,62	75,95	2545,0	0,0001
Оригинальность	136,80	85,96	3546,0	0,0001
Ответственность	133,88	89,70	3920,0	0,0001
Открытость	128,01	96,21	4571,0	0,0001
Реактивная агрессивность	124,64	100,49	4999,0	0,005
Эмоциональная лабильность	102,65	128,43	4908,5	0,003
Маскулинность – феминность	123,43	102,02	5152,0	0,012
Экстраверсия-интроверсия	123,99	101,31	5081,0	0,007
Раздражительность	134,55	87,90	3740,0	0,0001
Ожидание позитивного отношения от других	123,46	101,98	5148,0	0,013
Самообвинение	124,99	100,04	4954,5	0,004
Креативность	128,05	97,15	4665,0	0,0001
Самоуважение	125,91	99,90	4940,0	0,003
Познавательные потребности	122,92	103,72	5322,5	0,028
Представления о природе человека	129,70	95,05	4455,0	0,0001
Принятие агрессии	125,83	100,00	4950,0	0,003
Ценностные ориентации	126,57	99,05	4855,0	0,002
Синергия	122,20	104,65	5415,0	0,041
Самопринятие	103,52	128,55	4995,0	0,004

По сравнению с юношами, не живущими половой жизнью, сексуально активные молодые люди играют более активную роль в группе, они общительны, больше доверяют людям, снисходительны и терпеливы к другим. Они эмоционально стабильны, более энер-

гичны, самостоятельно принимают решения и ведут себя уверенно по отношению к другим людям. Однако мальчики, живущие половой жизнью, чаще ориентированы на мнение окружающих, им крайне важно, чтобы их оценивали положительно. Также они чаще осуждают себя за свои поступки по сравнению с теми, кто не живет половой жизнью.

Сексуально активные юноши являются более ответственными и чаще доводят начатую деятельность до конца, они более выносливы и решительны. Они чаще являются экстравертами, психическая деятельность у них чаще проходит по мужскому типу. Сексуально активные мальчики более агрессивно относятся к окружению и чаще демонстрируют аффективные реакции по сравнению с теми, кто не живет половой жизнью.

Юноши, живущие половой жизнью, являются более креативными, у них ярко выражена потребность в приобретении новых знаний об окружающем мире и людях. Вероятно, раннее начало половой жизни является средством удовлетворения этой потребности. Они способны принимать свое раздражение и гнев как естественные проявления человека. В целом они более положительно воспринимают людей и более целостно воспринимают мир. Сексуально активные юноши в большей степени разделяют ценности самоактуализирующейся личности. К таким ценностям А. Маслоу относил истину, добро, красоту, целостность, отсутствие раздвоенности, жизненность, уникальность, совершенство, свершения, справедливость, порядок, простоту, легкость без усилия, игру, самодостаточность. Предпочтение этих ценностей указывает на стремление к гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми, далекое от желания манипулировать ими в своих интересах. У таких мальчиков выше уровень самоуважения, однако, юноши, не живущие половой жизнью, больше способны ценить достоинства и положительные качества характера, как свои, так и окружающих.

Корреляционный анализ установил, что возраст вступления в половую жизнь у мальчиков взаимосвязан с экстраверсией ($r=0,187$ $p\leq 0,05$), самоинтересом ($r=0,241$ $p\leq 0,01$) и наличием самообвинительных реакций ($r=-0,175$ $p\leq 0,01$).

Результаты проведенного дисперсионного анализа представлены в табл. 2.

Таблица 2

Исследование влияния личностных детерминант
на сексуальное поведение юношей

Влияние переменных		F-отношение	p-уровень значимости
Эмоциональная лабильность	Секс как средство познания	8,967	0,004
	Секс как средство увеличения своей значимости	12,038	0,001
Реактивная агрессивность	Возраст сексуального дебюта	4,767	0,032
Секс как средство борьбы с одиночеством	Открытость	5,097	0,028
Секс как средство снятия эмоционального напряжения		9,330	0,003
Секс как средство снятия сексуального напряжения	Ожидание негативной оценки от других	7,251	0,008
	Самопонимание	5,059	0,029
Принятие своей агрессии	Секс как средство ощущения полноты жизни	8,913	0,004
Стремление к гармоничным отношениям	Секс как средство познания	8,875	0,004
	Секс как средство борьбы с одиночеством	4,554	0,036

Дисперсионный анализ установил, что особенности личности оказывают непосредственное влияние на специфику сексуального поведения юношей: эмоциональная лабильность воздействует на использование секса как средства познания и для увеличения собственной значимости. Следовательно, для молодых людей, у которых часто колеблется настроения, секс может являться простым и эффективным средством стабилизации своего внутреннего состояния. Такие доминирующие мотивы при вступлении в половые отношения, как борьба с одиночеством и снятие эмоционального напряжения, влияют на то, что юноши впоследствии становятся более открытыми и стремящимися к доверительным отношениям. Для того, чтобы не ощущать себя одиноким, молодому человеку необходимо иметь глубокие и искренние отношения с другими людьми, а для того, чтобы вступить в сексуальный контакт, должен быть партнер. Поиски этого партнера заставляют юношей обучаться самораскрытию, умению слушать и слышать, сопереживать – всему тому, что и составляет основу искренних взаимоотношений. Частота использования секса для снятия сексуального напряжения влияет на

ожидание негативного отношения к себе окружающих и самопонижение. Вероятно, юноши осознают, что общество в целом не одобряет секс исключительно ради секса, соответственно, если их половая жизнь основана только на физиологическом компоненте, то они заранее ожидают осуждения и порицания от других.

Способность принимать свои отрицательные эмоции влияет на использование секса для ощущения полноты жизни, а стремление к гармоничным отношениям с людьми – на использование секса как средства познания и борьбы с одиночеством. Таким образом, сексуальное поведение молодых людей является результатом их стремления к самоактуализации.

Таким образом, в результате исследования были выявлены личностные детерминанты сексуального поведения юношей, а также влияние специфики половой активности на формирование их личности. Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

Стремление к доминированию в отношениях, общительность и потребность в познании являются личностными детерминантами сексуального поведения мальчиков. Кроме того, сексуальное поведение юношей определяется эмоциональной лабильностью, самоуважением и позитивной самооценкой. Однако если молодые люди вступают в сексуальные контакты исключительно для снятия сексуального напряжения, то они заранее ожидают осуждения и порицания от других.

Раннее сексуальное поведение юношей является проявлением их стремления к самоактуализации. Но они в большей мере ориентированы на мнение окружающих людей, стремятся, чтобы их оценивали позитивно по сравнению с теми, кто не живет половой жизнью.

Подростки используют сексуальные контакты для увеличения собственной значимости, снятия эмоционального напряжения и борьбы с одиночеством. Кроме этого, молодые люди часто рассматривают секс как средство сексуальной разрядки, как способ познания и ощущения полноты жизни.

Результаты исследования могут быть использованы для проведения информационной, коррекционной и профилактической работы с подростками в области интимных отношений. С юношами следует говорить о том, что в отношениях должен превалировать духовный компонент, необходимо прививать им общечеловеческие, экзистенциальные ценности.

Список литературы

1. Алешина Ю. Е., Гозман Л. Я., Загика М. В., Кроз М. В. Измерение уровня самоактуализации личности // Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. – М.: Просвещение, 1987.
2. Вахромов Е. Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации. – М.: 2001.
3. Вахромов Е. Е. Развитие теории самоактуализации в отечественной педагогике и психологии. – М., 2001.
4. Гуркин Ю. А. Гинекология подростков (руководство для врачей). – СПб.: Фолиант, 1998.
5. Ивченкова Н. П., Ефимова А. В., Аккузина О. П. Установки подростков по отношению к началу половой жизни // Вопросы психологии. – 2001. – № 3.
6. Кон И. С. Введение в сексологию. – М.: Просвещение, 1989.
7. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: Евразия, 1997.
8. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 2007.
9. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М., 1986.
10. Мясищев В. Н. Психология отношений. – М., 1995.
11. Психология личности: словарь-справочник / под ред. П. Горностай, Т. Титаренко. – К.: Рута, 2001.
12. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / под ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – СПб.: Питер, 2001.
13. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994.
14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2006.
15. Роджерс К. Клиенто-центрированная терапия. – Киев., 1997.
16. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1998.
17. Столин В. В., Пантिलеев С. Р. Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. – М.: Просвещение, 1988.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.613.4

Т. В. Бескова

Нормы дистрибутивной справедливости субъекта зависти

В статье анализируются теоретические подходы к проблеме соотношения зависти и представлений о справедливости. Приводятся результаты эмпирического исследования, показывающие особенности взаимосвязей завистливости личности с предпочтениями различных норм дистрибутивной (распределительной) справедливости.

In the article theoretical approaches to the problem of the relation of envy and the ideas of justice are analyzed. The results of empirical research showing the features of interrelations of the enviousness of the personality with the preferences of various standards of distributive justice are given.

Ключевые слова: зависть, завистливость, предметы зависти, справедливость, нормы дистрибутивной справедливости, равенство.

Key words: envy, enviousness, justice, standards of distributive justice, equality.

Проблема зависти в социальной жизни субъекта является предметом исследования не только психологической науки – ее проблемное поле гораздо шире. Различные аспекты столь сложного социально-психологического образования, каким является зависть, рассматриваются в рамках философии, социологии, политологии, истории, экономики и права. Анализ научных трудов показывает, что при обсуждении проблемы зависти большинство авторов обращаются к категориям «справедливость» и «несправедливость». Подобная традиция, восходя к трудам философов XVI в. Ф. Бэкона и Р. Декарта, находит свое отражение и в работах исследователей XX и XXI вв.: Н.А. Бердяева, А.П. Глухова, К.Л. Ерофеевой, Е.В. Золотухиной-Аболиной, И.А. Ильина, И.С. Кона, П. Куттера, В.А. Лабунской, К. Муздыбаева, Дж. Ролза, Е.Е. Соколовой, Р.М. Шамионова, Г. Шека и др. Так, Г. Шек отмечает: «Многие обращали внимание на то, что те чувства и установки, которые жизненно необходимы для существования политической организации общества, а именно чувства беспристрастности, справедливости и несправедливости – присущи человеку в силу его способности к зависти» [16, с. 333]. Данная проблематика получила гениальное ху-

дожественное воплощение в произведении А.С. Пушкина «Моцарт и Сальери»: «Все говорят: нет правды на земле. Но правды нет и выше» [13], – произносит Сальери, сетуя на нарушенную справедливость.

Категория «справедливость», являясь ключевым понятием для философии, социологии и психологии права, активно используется и в ходе повседневной коммуникации. Частота использования этого понятия в обыденных ситуациях в качестве критерия оценки во многом определяет неоднозначность и изменчивость его содержания. К. Муздыбаев пишет: «Справедливость предполагает соответствие между деянием и воздаянием, трудом и вознаграждением, преступлением и наказанием. Она есть совокупность принципов и процедур, регулирующих распределение жизненных благ и тягот, прав и обязанностей индивидов и общественных групп. Однако даже подобное предельно общее определение неполно, хотя бы из-за того, что сами по себе эти установления не исчерпывают всей сути данного понятия, концептуальную сложность и многозначность которого можно увидеть в ходе идентификации и интерпретации канонов справедливости» [11, с. 94].

В научной литературе выделяются несколько видов справедливости, основной из которых является дистрибутивная или распределительная, определяемая как справедливость распределения вознаграждения между участниками какого-либо взаимодействия. Изучение данного вида справедливости идет по пути выделения норм, в соответствии с которыми происходит оценка исхода взаимодействия как справедливого или несправедливого. Родоначальником изучения дистрибутивной справедливости является Дж. Адамс, который считал, что основной нормой является беспристрастность [4, с. 7]. Впоследствии были выделены и другие нормы дистрибутивной справедливости: равенства, распределения по способностям, усилиям, потребностям, позитивности личности. На формирование представлений субъекта о том, какая из норм распределения вознаграждений и благ является наиболее справедливой, оказывают влияние как факторы макросреды (господствующие в различные исторические эпохи каноны распределения), так и микросреды (предпочтение тех или иных норм распределения в родительской семье). Безусловно, специфика предпочтений норм дистрибутивной справедливости зависит и от личностных характеристик самого субъекта.

Закономерно возникает вопрос: «Каким образом справедливость, являющаяся общей нравственной санкцией совместной жизни людей и одним из основных феноменов морального сознания,

связана со столь порицаемым обществом явлением как зависть?». Анализ философских, психологических и социологических работ позволил выявить различные точки зрения на соотношение рассматриваемых феноменов.

Зависть достаточно часто рассматривается как *реакция, возникающая при несоблюдении (нарушении) норм справедливости*. Подобное видение проблемы соотношения зависти и справедливости представлено в работе О.А. Гулевич и Е.О. Голынчик [5], которые включают зависть в число аффективных последствий, вызванных нарушением норм справедливости. Отметим, что подобную мысль еще в XVI в. высказывает Р. Декарт, который впервые предпринимает попытку оправдания и «извинения» такого рода зависти: «Если судьба наделяет кого-нибудь благами, которых он действительно недостоин, и когда зависть пробуждается в нас только потому, что, любя справедливость, мы сердимся, что она не была соблюдена при распределении этих благ, то эту зависть можно извинить <...>» [6]. Эту же мысль позже развивает Э. Рега [19], полагающий, что *зависть-возмущение* можно извинить и даже оправдать. Попытки извинить зависть, придать ей моральное обоснование, прослеживаются и в работах современных авторов. Так, К. Муздыбаев [12, с. 10] полагает, что в стремлении зависти устранить различия присутствуют моральные критерии, которые прежде всего связаны с неконтролируемыми человеком причинами (различие в здоровье, красоте, таланте, стартовом положении). Ф.Н. Ильясов также находит, что морально-идеологическим обоснованием зависти может быть мнение о несправедливом характере распределения ресурсов в прошлом и/или в настоящем [8, с. 78–86]. Общий тезис вышеизложенных позиций о соотношении зависти и справедливости заключается в том, что *зависть, в основе которой лежит несправедливое отношение к человеку, подлежит моральному оправданию*.

Дж. Ролз, напротив, не связывал зависть с желанием справедливости, отделяя ее от морального чувства негодования: «<...> надо быть осторожным, чтобы не спутать зависть и негодование. Негодование – моральное чувство. Если мы негодуем по поводу того, что имеем меньше, чем другие, то это потому, что мы думаем, что их лучшее благосостояние является результатом несправедливых институтов или неправильного поведения с их стороны. Те, кто выражает негодование, должны быть готовы показать, почему некоторые институты несправедливы или в чем заключается причиненное им зло. Зависть отличается от моральных чувств другим способом объяснения, углом зрения, под которым рассматривается

ситуация» [14, с. 464]. Говоря другими словами, *желание справедливости детерминирует моральное чувство негодования, а вовсе не зависть.*

По вопросу соотношения зависти и справедливости существует и иное мнение, заключающееся в том, что *декларируемое желание восстановления справедливости является благовидной маскировкой зависти.* Такую точку зрения высказывают многие современные авторы (Е.В. Золотухина-Аболина, И.С. Кон, Ф. Хайек, Р.М. Шамионов и др.). Так, Р.М. Шамионов полагает, что «“желание справедливости”, заложенное культурой, порой становится и способом, и средством завуалирования собственного завистливого отношения <...>. В этом смысле желанием «возмездия» за «несправедливость» подменяется собственное завистливое отношение к успеху другого» [15, с. 24].

Однако несмотря на то, что при изучении зависти авторы достаточно часто обращаются к категории «справедливость», в настоящее время не существует ни одного эмпирического исследования, которое бы подтвердило или опровергло взаимосвязь завистливости личности с особенностью ее представлений о справедливости.

Итак, целью настоящего исследования является выявление норм дистрибутивной справедливости субъекта зависти.

В качестве методического инструментария были использованы:

1. *Методика исследования завистливости личности* [2, с. 42–47], состоящая из двух шкал: «зависти-неприязни» и «зависти-унынии», главное назначение которых – выявление доминирующих состояний, эмоций и способов поведения субъекта зависти. Субъект «зависти-неприязни» испытывает озлобленность, гнев, раздражение, направленные на человека, добившегося большего, находящие выражение в таких отношениях к нему, как ненависть, недоброжелательность, неприязнь и враждебность. Испытывая «зависть-уныние», субъект переживает несколько иной спектр чувств: досаду, обиду «на столь несовершенный мир» (когда завидуешь всем и каждому), грусть, уныние, отчаяние. Он чувствует себя неуверенным, бессильным что-либо изменить. Стартовым механизмом запуска «зависти-уныния» является ощущение «незаслуженной непреодолимой обделенности».

2. *Опросник «Проявление зависти и ее самооценка»* [2, с. 48–53], второй блок которого направлен на выявление предметного поля зависти. Респондентам предлагалось по пятибалльной шкале оценить уровень собственной зависти к 17 выделенным предметным сферам, которые были объединены нами в девять групп на основании их отнесенности к различным сферам превосходства

другого: физического, социального, материального, профессионального, интеллектуального, психологического, межличностного, семейного и досугового.

3. Опросник «Представления о должных нормах справедливости», в который вошли утверждения, характеризующие основные нормы дистрибутивной справедливости: беспристрастности, равенства, распределения по способностям, распределения по усилиям, распределения по потребностям, распределения по позитивности личности, содержание которых представлено в работе О.А. Гулевич [4, с. 8]. Респондентам предлагалось оценить по пятибалльной шкале степень своего согласия с предложенными утверждениями:

- справедливо, когда вознаграждение человека зависит от того, какую работу он сделал (*норма беспристрастности*);
- справедливо, когда вознаграждение делится поровну между всеми участниками взаимодействия (*норма равенства*);
- справедливо, когда более способный человек, получает большее вознаграждение (*норма распределения по способностям*);
- справедливо, когда человек, приложивший большие усилия, получает большее вознаграждение (*норма распределения по усилиям*);
- справедливо, когда нуждающийся человек получает большее вознаграждение, чем тот, кто не нуждается в них (*норма распределения по потребностям*);
- справедливо, когда большее вознаграждение получает человек, обладающий положительными нравственными характеристиками (хороший человек должен получать больше) (*норма распределения по позитивности личности*).

Обработка результатов осуществлялась с помощью методов корреляционного анализа и сравнения средних показателей по критерию t-Стьюдента. Выборка исследования составила 153 человека (31,4 % мужчин, 68,6 % женщин; возрастной интервал от 17 до 56 лет).

Первый этап исследования был связан с анализом значимости норм дистрибутивной справедливости. Анализ средних значений норм дистрибутивной справедливости свидетельствует о том, что наиболее значимыми для респондентов являются *нормы беспристрастности* ($M_x=3,95$), *распределения по усилиям* (3,82) и *способностям* (3,68) (**первая группа норм**), не имеющие между собой статистически значимых различий. Иначе говоря, в представлениях респондентов справедливость распределения вознаграждений между участниками взаимодействия в первую очередь, зависит от того, какую работу каждый из них сделал, и какой вклад в общий результат внес (норма беспристрастности). Кроме того, справедли-

выми являются распределения, основанные на выявлении меры заслуг, т. е. в зависимости от приложенных человеком усилий (усердий) в выполнении какой-либо работы и его способностей. К. Муздыбаев отмечает, что критерий заслуг общепризнанно является самым убедительным и справедливым, но в то же время говорит и том, что «<...> одаренность людей, их усердие и продуктивность – совершенно разные явления. Старательность, затраченный труд не всегда венчаются успехом. Н случайно отмечают плодотворный результат, а не бесплодную попытку» [11, с. 97]. Отметим, что полученные нами результаты по значимости в системе обыденных представлений норм беспристрастности и распределения в зависимости от приложенных усилий, согласуются с результатами Е.О. Голынчик и О.А. Гулевич [3].

Вторая группа норм справедливости, имеющая различия по степени значимости с первой ($t=1,995$, $p<0,05$), представлена *нормами равенства (2,86), распределения по потребностям (2,64) и позитивности личности (2,36)*, между которыми также отсутствуют статистически значимые различия. Таким образом, в представлениях респондентов данные нормы распределения вознаграждений и благ являются менее справедливыми, нежели нормы, входящие в первую группу. Отметим, что в основу *нормы (принципа) равенства* положено правило: «распределяя блага, необходимо исходить из того, что все граждане равны», что предполагает отсутствие какой-либо дискриминации и дифференциации в обществе. К. Муздыбаев [11, с. 96], отмечая безусловную необходимость принципа равенства в правовой и политической сфере, считает, что в иных сферах равное распределение легко превращается в несправедливость, ущемляя заслуги и достоинства наиболее трудолюбивых и способных, т. е. оно дисфункционально и нерационально по своей природе. *Норма распределения по потребностям* подразумевает необходимость распределения благ и вознаграждений соразмерно насущным потребностям индивидов, в чем, бесспорно, присутствует желание оказания помощи малоимущим гражданам. Наименее справедливым, по мнению респондентов, является норма, при которой распределение происходит по правилу: «хороший человек должен получить больше, чем “плохой”» (*норма распределения по позитивности личности*).

Второй этап исследования был связан с анализом взаимосвязей представлений о нормах дистрибутивной справедливости с завистливостью личности (табл. 1) и с завистью к отдельным предметным сферам.

Таблица 1

Взаимосвязь представлений о нормах
дистрибутивной справедливости с завистливостью личности

Нормы дистрибутивной справедливости	Зависть- неприятнь	За- висть- уныние	Общий показатель завистливости
Беспристрастности	-0,524***	-0,475***	-0,520***
Равенства	0,197*	0,213**	0,210**
Распределения по способностям	-0,099	-0,150	-0,130
Распределения по усилиям	-0,147	-0,218**	-0,187*
Распределения по потребностям	0,147	0,041	0,104
Распределения по позитивности личности	0,133	0,094	0,124

Примечание * – уровень значимости 0,05 ** – 0,01, *** – 0,001.

Таким образом, *независтливые* субъекты склонны считать, что справедливым будет распределение вознаграждений и благ в зависимости от вклада каждого и от предпринятых им же усилий в достижении общего результата. Можно предположить, что если люди думают, что положение человека в обществе зависит от объема выполненной им работы и приложенных усилий, то они становятся терпимее к неравенству людей.

Завистливые респонденты полагают, что справедливость будет соблюдена тогда, когда всем участникам взаимодействия «достанется поровну». Иначе говоря, по их мнению, распределение вознаграждений будет справедливым, если будет осуществляться по уравнительной схеме. Данный результат согласуется с теоретическими тезисами многих авторов, обращающихся к данной проблематике. Так, Ф. Хайек [18] и Ю.В. Щербатых [17], полагают, что именно зависть является источником влечения к равенству. Вероятно, это же имел в виду и Н.А. Бердяев, говоря, что «Пафос равенства есть зависть к чужому бытию, неспособность к повышению собственного бытия вне взгляда на соседа» [1]. По мнению В.А. Лабунской и Е.В. Золотухиной-Аболиной, корень зависти – в перерождении идеи равенства в идею уравниловки. Субъекту зависти свойственна ложная интерпретация тезиса о равенстве людей, приводящая к формированию установки на «уравнивание» и «выравнивание» [10], которую можно представить в следующем виде: «Я бездарен, а он талантлив, я бездельник, а он умелец и труженик, но все это не имеет никакого значения: общество должно дать всем поровну, безо всяких предпочтений, общество должно ценить всех одинаково» [7, с. 54]. Субъекту зависти свойственно и другое искажение понятия равенства, заключенное в формуле: «Равный мне в чем-то должен быть равен мне во всем». Подтверждение этого мы снова находим в произведении «Моцарт и Сальери». Ф. Искандер в своем эссе пи-

шет: «Моцарт общается с Сальери как с равным и сам же говорит, что они оба гении. Но законы понимания равенства у Сальери совсем другие. Равны – так пусть платят по труду <...>. Не можешь обеспечить равной славы, так и не говори <...>, что мы равны! А если мы равны, но у тебя гораздо больше славы, значит, ты ее украл у меня» [9, с. 127].

Предпочтение субъектом норм распределения вознаграждений и благ в зависимости от способностей, потребностей и позитивности личности не связаны с уровнем его завистливости.

Далее нами анализировались взаимосвязи представлений о значимости тех или иных норм дистрибутивной справедливости с завистью к отдельным предметным сферам (табл. 2).

Таблица 2

Взаимосвязь представлений о нормах дистрибутивной справедливости с завистью к предметным сферам

Нормы дистрибутивной справедливости	Предметы зависти
Беспристрастности	Карьерный рост (-0,262**) Социальный статус (-0,201*) Дорогие (модные) вещи (-0,223**) Профессиональные (учебные) успехи (-0,238**) Семейное благополучие (-0,202*)
Равенства	Внешняя привлекательность (0,315***) Интеллект, способности (0,186*) Наличие преданных друзей (0,166*) Семейное благополучие (0,187*) Дети (их наличие или их успехи) (0,244**)
Распределения по усилиям	Карьерный рост (-0,189*) Успех у противоположного пола (-0,167*)

Среди шести анализируемых норм дистрибутивной справедливости взаимосвязи с завистью к предметным сферам обнаружены лишь у трех – беспристрастности, равенства и распределения по усилиям, т. е. тех, которые ранее коррелировали с завистливостью личности. Предпочтение респондентами нормы равенства положительно коррелирует с завистью к физическому, интеллектуальному, межличностному и семейному превосходству Другого. Значимость для субъектов нормы беспристрастности, в соответствии с которой справедливым является распределение пропорциональное объему выполненной работы, отрицательно взаимосвязана с завистью к социальному, материальному и профессиональному превосходству Другого. Предпочтение распределения благ и вознаграждений в соответствии с предпринятыми субъектом усилиями обратно коррелирует с завистью к превосходству Другого в карьере и его успеху в отношениях с противоположным полом.

Таким образом, по результатам проведенного исследования представляется возможным сформулировать следующие выводы:

1. Наиболее значимыми и предпочитаемыми являются такие нормы дистрибутивной справедливости, как «беспристрастность», «распределение по усилиям» и «распределение по способностям». То есть, по мнению респондентов, справедливо, когда вознаграждения и блага распределяются между участниками взаимодействия пропорционально вкладу каждого в какой-либо общий результат, затраченным им усилиям по достижению цели и его индивидуальным способностям и талантам.

2. Уровень завистливости личности связан не со всеми нормами дистрибутивной справедливости. Завистливость положительно коррелирует с нормой равенства. Иначе говоря, для субъектов зависти справедливым представляется распределение благ и вознаграждений, в основе которого лежит уравнительный принцип – всем поровну вне зависимости от вклада, усилий, способностей и потребностей. И напротив, предпочтение норм беспристрастности и распределения по усилиям свидетельствует о низком уровне завистливости.

3. Уравнительные установки субъектов взаимосвязаны с завистью к физическому, интеллектуальному, межличностному и семейному превосходству Другого и не распространяются на материальные блага и статусные характеристики других. Возможно, это связано с восприятием первых ресурсов как безграничных по сравнению со вторыми. Зависть субъектов к статусным, материальным и профессиональным преимуществам приводит к отрицанию норм беспристрастности в распределении благ, а зависть к карьере и успеху у противоположного пола – к отрицанию норм распределения по усилиям.

Список литературы

1. Бердяев Н.А. Философия неравенства. Письма недругам социальной философии [электронный ресурс] // URL: <http://www.magister.msk.ru/library/philos/berdyaev/berdn007.htm> (дата обращения 14.03.2012).

2. Бескова Т.В. Зависть: психологическая картина и методы диагностики: учеб. пособие. – Саратов: Наука, 2011. – 75 с.

3. Голынчик Е.О., Гулевич О.А. Обыденные представления о справедливости // Вопросы психологии. – 2003. – № 5. – С. 80–92.

4. Гулевич О.А. Социальная психология справедливости: Бизнес, политика, юриспруденция. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 254 с.

5. Гулевич О.А., Голынчик Е.О. Условия выбора норм дистрибутивной справедливости // Психологический журнал. – 2004. – № 3. – С. 53–60.

6. Декарт Р. Страсти души / пер. с фр. А.К. Сыкопалова // Соч. в 2 т. Т. 1. / сост., ред., вступ. ст. В.В. Соколова. – М.: Мысль, 1989.

7. Золотухина-Аболина Е.В. Зависть // Молодой коммунист. – 1989. – № 7. – С. 48–56.
8. Ильясов Ф.Н. Терроризм – от социальных оснований до поведения жертв // Социологические исследования. – 2007. – № 6. – С. 78–86.
9. Искандер Ф. Моцарт и Сальери // Знамя. – 1986. – № 1. – С. 125–131.
10. Лабунская В.А. О соотношении зависти, безнадежности и надежды как способов преобразования пространства общения субъекта // Общение – 2006: на пути к энциклопедическому знанию. Материалы международной конференции 19-21 октября 2006. – М.: Академия имиджелогии, 2006. – С. 74–83.
11. Муздыбаев К. Идея справедливости // Социальные исследования. – 1992. – № 11. – С. 94–101.
12. Муздыбаев К. Психология зависти // Психологический журнал. – Т. 18. – № 6. – 1997. – С. 3–12.
13. Пушкин А.С. Моцарт и Сальери / А.С. Пушкин. Маленькие трагедии. – М.: Детская литература, 2011. – С. 51–68.
14. Ролз Дж. Теория справедливости. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского университета, 1995. – 534 с.
15. Шамионов Р.М. Отношения и взаимоотношения в социальной жизни субъекта // Психология социального взаимодействия в изменяющемся мире: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. Р.М. Шамионова, Т.В. Бесковой. – Саратов: Наука, 2010. Ч. I. – С. 22–25.
16. Шек Г. Зависть: теория социального поведения / пер. с англ. В. Кошкина под ред. Ю. Кузнецова. – М.: ИРИСЭН, 2010. – 544 с.
17. Щербатых Ю.В. Психологический анализ чувства зависти // Инновационные процессы в экономической, правовой и гуманитарной сферах: межвуз. сб.к науч. тр. Вып. 1. Ч. 2. – Воронеж: ВФ МГЭИ, Истоки, 2010. – С. 126–129.
18. Hayek F.A. The constitution of liberty. – Chicago: university of Chicago press, 1961.
19. Raiga E. L'Envie. – Paris: Alsan, 1932.

Взаимосвязь ценностей культуры и профессионального образа-Я русских и немецких студентов

В статье рассмотрены ценности культуры, их взаимосвязь с эмоционально-оценочной и поведенческой составляющими профессионального образа-Я. Установлена взаимосвязь ценностей культуры с профессиональным образом-Я и выявлено, что степень выраженности составляющих профессионального образа-Я зависит от значения переменных «ценности культуры».

In the article cultural values, their interrelation with emotional-evaluative and behavioral components of professional self-concept are discussed. Correlations between cultural values and professional self-concept are presented. It has been revealed that components of professional self-concept depend upon variables of "cultural values".

Ключевые слова: ценности культуры, профессиональный образ-Я, эмоционально-оценочная и поведенческая составляющие.

Key words: cultural values, professional self-concept, emotional-evaluative and behavioural components.

Изучение взаимосвязи ценностей культуры и профессионального образа-Я студентов представляет интерес в связи с ростом культурных взаимодействий, расширением рынка профессиональных услуг и возросшей интернациональной мобильностью, активным процессом трансформации стереотипных этнических образов. Молодежь России все больше ориентируется на экономически и технически высокоразвитые европейские страны, стремится уехать на учебу и на работу за рубеж. Германия – одна из стран с большой концентрацией русского населения. Незнание национальных особенностей поведения в профессиональной сфере и ценностей культуры нередко является причиной конфликта культур и возникновения культурного барьера. В связи с недостаточной изученностью взаимосвязи ценностей культуры и профессионального образа-Я возникают сложности в прогнозировании направления трансформации профессионального образа-Я под влиянием ценностей культуры и поиска новых путей и средств, повышающих эффективность профессиональной деятельности. Таким образом, проблема взаимосвязи ценностей культуры и профессионального образа Я требует дополнительного изучения.

В теоретическом плане результаты исследования взаимосвязи ценностей культуры и профессионального образа-Я русских и немецких студентов внесут вклад в теорию личности и профессиональной идентичности. Данные исследования также позволят объяснить определенные тенденции профессионального поведения в рамках этнической психологии и разработать программу целенаправленного изменения представлений о ценностях культуры и профессиональном образе-Я в процессе вовлечения представителей русского и немецкого этноса в совместную профессиональную деятельность. В практическом плане это проблема учета и коррекции социально-психологических и культурных факторов профессиональной среды при анализе ценностно-смысловых характеристик субъектов профессиональной деятельности в культурах разного типа.

Теоретическо-методологической основой работы послужили отечественные и зарубежные теории профессиональной идентичности (С.Т. Джанерьян, Э.Ф. Зеер, Н.Л. Иванова, Н.Н. Лупенко, Л.М. Митина, М.А. Реныш, Ф.К. Свободный, Л.Б. Шнейдер, Ji Y. Hong, Andreas Schneider, Julie Arker и др.), теория универсального содержания и структуры ценностей Ш. Шварца и У. Билски.

Основой эмпирического исследования стали следующие теоретические положения отечественной и зарубежной психологии о структуре профессионального образа-Я. Профессиональный образ-Я – это осознание и оценка себя как представителя определенной профессии [2; 10]. Профессиональные образы Я включают в себя когнитивную (профессиональные знания и убеждения), эмоционально-оценочную (эмоционально-оценочное отношение к профессиональным знаниям и убеждениям, к самому себе как профессионалу) и поведенческую составляющие (тенденции поведения) [1; 5; 7; 8; 9; 10]. Культура формирует наш образ «Я». Культура и ее ценности косвенно обуславливают когнитивную (мысли), эмоционально-оценочную (чувства) и поведенческую (модели поведения) составляющие образа-Я [6, с. 76].

Цель исследования: определить универсальный и культурно-специфический характер взаимосвязи ценностей культуры с профессиональным образом-Я русских и немецких студентов.

Гипотеза исследования: существуют как общие, так и специфические особенности взаимосвязи между ценностями культуры и составляющими профессионального образа-Я русских и немецких студентов.

Эмпирическая база исследования: данные социально-психологического опроса 600 респондентов; из них 300 русских студентов Смоленского государственного университета и 300 немецких

студентов из разных вузов Германии: Бремен, Бамберг, Лейпциг, Дрезден (см. табл. 1). Русские студенты заполняли опросник на русском языке, немецкие – на немецком.

Таблица 1

Распределение участников исследования по возрасту, полу, этнической принадлежности

Группа	Количество респондентов	Возраст	Пол
Русские	300	Me = 18,6, min – 17, max – 23	Муж. – 73
			Жен. – 227
Немцы	300	Me = 20,8, min – 17, max – 28	Муж. – 76
			Жен. – 224

Метод исследования – социально-психологический опрос с помощью:

1) опросника Ш. Шварца для изучения ценностей на групповом уровне [3, с. 377–380]. Респонденту предлагалось с помощью семибалльной шкалы оценить важность каждой из 57 ценностей, исходя из уровня их значимости лично для него: –1 – данная ценность противоречит основополагающим принципам жизни, 0 – данная ценность совершенно не важна, т. е. не является основополагающим принципом жизни; 3 – данная ценность важна; 6 – данная ценность очень важна, 7 – данная ценность является важнейшим, основополагающим принципом жизни; обычно таких ценностей не более двух. Далее высчитывалось среднее по семи блокам ценностей: интеллектуальная автономия, аффективная автономия, принадлежность, равенство, иерархия, гармония, мастерство.

2) методика «Личностный дифференциал» (ЛД) в адаптации Е.Ф. Бажина и А.М. Эткинда для изучения образа-Я [2, с. 183–191]. Испытуемые оценивают свои представления по семибалльным шкалам ЛД в трех таблицах «Я – профессионал сейчас» (Я-реальное), «Профессионал, каким бы я хотел быть» (Я-возможное) и «Профессионал, каким я могу стать» (Я-идеальное). В качестве инструмента шкалирования используются биполярные (двухполюсные) шкалы, где 3 – яркая выраженность некоторого качества, 2 – средняя выраженность, 1 – слабая, 0 – его отсутствие. В биполярных шкалах представлена 21 личностная черта, характеризующая полюса 3-х классических факторов семантического дифференциала: оценка (эмоционально-оценочная составляющая), сила и активность (поведенческая составляющая).

Обработка и анализ результатов эмпирического исследования осуществлялась с помощью статистического пакета SPSS 19 с использованием множественного регрессионного анализа (метод Stepwise), применялись такие статистические методы, как критерий

Колмогорова-Смирнова для сравнения различий ценностей культуры и профессионального образа-Я русской и немецкой выборки.

Результаты эмпирического исследования, их интерпретация и обсуждение.

Проанализируем иерархические структуры ценностей студентов на групповом уровне, полученные с помощью методики С. Шварца (табл. 2.).

Таблица 2

Структура ценностей русских и немецких студентов
на групповом уровне

Ценности	Группа	
	Русские	Немцы
Интеллектуальная автономия	4,6	4,71
Аффективная автономия	4,51***	3,95***
Принадлежность	4,62***	3,71***
Равенство	4,93***	5,28***
Иерархия	3,69***	2,56***
Гармония	4,28*	4,05*
Мастерство	4,65***	4,15***

Примечание * Различия значимы на уровне $p < 0,05$.

** Различия значимы на уровне $p < 0,01$.

*** Различия значимы на уровне $p < 0,001$.

По всем ценностям группового уровня, кроме интеллектуальной автономии, существуют значимые различия.

Полученные данные показывают, что у русских студентов получены более низкие значения, чем у немецких студентов, по блоку ценностей «равенство», что свидетельствует о том, что русские испытывают большее недоверие к институтам, защищающим права граждан перед законом, видят меньше возможности в достижении социальной справедливости и ответственности через законы, общее согласие и демократические механизмы. У русских студентов обнаружены более высокие значения ценностей «аффективная автономия», «принадлежность», «иерархия», «гармония» и «мастерство». Более высокие значения блока ценностей «иерархия» у русских студентов служат также подтверждением того, что современные студенты России готовы к социальному неравенству, т.е. неравному распределению власти, ролей и ресурсов [4, с. 72]. Значимо более высокие показатели русских студентов по блоку ценностей «принадлежность» говорят о том, что они придают большее значение социальным отношениям и групповому членству [11, с. 24]. В то же время значимо более высокое предпочтение русскими студентами блоков ценностей «иерархия» и «принадлежность» (включенность, консерватизм) свидетельствует о стремлении русских студентов к стабильности и защищенности. Помимо этого, значимые отличия

ценностей «мастерства» и «автономии» свидетельствуют о том, что русские студенты делают большой акцент на независимости и активности [4, с. 68]. Значимо более высокие значения блока ценностей «гармония» говорят о том, что русские студенты более склонны принимать мир таким, какой он есть, чем изменять его. Аналогичные результаты были получены Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко относительно того, что на рубеже XX–XXI вв. русские студенты обогнали западноевропейских сверстников по ценностям «мастерство», «иерархия» и уступают по ценностям «равенство»; но наши выводы не согласуются с ними в том, что у наших студентов ниже средние показатели по ценностям «аффективной автономии», чем у студентов стран Западной Европы. Однако при этом данные исследователи обращают внимание на то, что при сравнении выборки российских учителей и студентов, у студентов наблюдалась тенденция роста значимости ценностей «мастерства», «иерархии», «интеллектуальной» и «аффективной автономии», что нашло свое подтверждение в нашем исследовании [3, с. 67].

Таким образом, у немецких респондентов преобладают ценности демократии («равенство»), а у русских – ценности, поддерживающие групповую гармонию и сплоченность («принадлежность» и «гармония»), социальное неравенство («иерархия»), ценности удовольствия («аффективная автономия») и ценности амбиций и успеха («мастерство»).

Опираясь на устоявшиеся культурные ценности, человек наполняет их субъективным содержанием, осознает самого себя: свои способности, возможности, потребности; свою ролевую и статусную принадлежность, свои психологические (интеллектуальные, эмоциональные и волевые характеристики) и формирует профессиональный образ-Я.

В табл. 3 представлены средние оценки студентов профилей «Я – профессионал сейчас» (Я-реальное), «Профессионал, каким я могу стать» (Я-возможное) и «Профессионал, каким бы я хотел быть» (Я-идеальное) по факторам «оценка» (самоуважение), «сила» (волевые качества), «активность» (экстравертированность). «Я-реальное» – это актуальные представления студента о том, какой профессионал он на самом деле, осознание своих возможностей в настоящее время. «Я-возможное» – это представления студента о себе, о своих возможностях и о перспективах своего профессионального развития. «Я-идеальное (профессиональное)» – это представления студента об эталоне личности профессионала, о позитивных желаемых, но отсутствующих в данный момент качествах.

Таблица 3

Образ-Я по факторам «оценка», «сила», «активность»

Образ «Я»	Оценка		Сила		Активность	
	Русские	Немцы	Русские	Немцы	Русские	Немцы
Я – профессионал сейчас	1,78	1,95	1,03***	0,89***	1,01	1,02
Профессионал – каким я могу стать	2,27***	1,87***	1,61***	1,33***	1,30	1,19
Профессионал – каким бы я хотел быть	2,53***	2,41***	1,74***	1,56***	1,31**	1,39**

Примечание * Различия значимы на уровне $p < 0,05$.

** Различия значимы на уровне $p < 0,01$.

*** Различия значимы на уровне $p < 0,001$.

На основе анализа можно сделать вывод, что все средние значения профилей по всем факторам позитивные. Средние значения «Я – профессионал сейчас», «Профессионал, каким я могу стать» и «Профессионал, каким бы я хотел быть» увеличиваются у русских студентов по всем параметрам: «оценка», «сила», «активность», а у немецких студентов по параметрам «сила» и «активность».

Следует обратить также внимание, что в обеих выборках получены самые высокие показатели по фактору «оценка», что характеризует высокий уровень самоуважения себя как личности. Сходные данные о более высоких показателях по фактору «оценка» получены также в исследовании Л.Б. Шнейдер, проведенном в 1998–1999 гг., на выборке студентов Московского авиационного института, Московского института стали и сплавов, курсантов Балтийского военно-морского института и студентов-психологов Московского педагогического государственного университета [10, с. 274]. Однако у русских по профилям «Я-возможное» и «Я-идеальное» средние показатели значимо выше, что подтверждает большую критичность немцев по отношению к себе и более высокие амбиции русских.

По фактору «сила» у русских студентов показатели значимо выше по трем профилям. Возможно, это связано с тем, что у русских студентов меньший срок обучения и срок профессионального самоопределения, им приходится более остро переживать кризисы профессионального становления личности, которые приводят к усилению волевых компонентов.

По фактору «активность» профиля «Я-идеальное» средний показатель немецкой выборки достоверно выше. Вероятно, это связано с тем, что требования к профессионалу в Германии выше и немецкие студенты идеального профессионала представляют более деятельностным.

Таким образом, выявлено, что для русских и немецких студентов характерны свои специфические особенности образа-Я профессионала, которые обусловлены различным уровнем выраженности его компонентов.

Проанализируем взаимосвязь ценностей культуры с профессиональным образом Я русских и немецких студентов. В таблицах 4 и 5 приводятся результаты регрессионного анализа, показывающие взаимосвязь образа Я со структурой ценностей группового уровня. В качестве независимых переменных в регрессионной модели выступают ценности группового уровня, в качестве зависимых – компоненты профессионального образа Я.

Таблица 4

Результаты множественного регрессионного анализа эмпирических данных ценностей группового уровня и факторов профессионального образа-Я (русские)

		Независимые переменные							
Зависимые переменные		Аффективная автономия β	Принадлежность β	Равенство B	Иерархия β	Мастерство β	R^2	F	
	Оценка «Я-реальное»		.21***				.045	14	
	Сила «Я-реальное»		-.19**			.41***	.11	19	
	Активность «Я-реальное»					.24***	.06	19	
	Оценка «Я-возможное»			.16**			.025	7	
	Сила «Я-возможное»			-.14*		-.13*	.32**	.055	6
	Активность «Я-возможное»					.18**	.03	10	
	Оценка «Я-идеальное»				.22***		.048	15	
	Активность «Я-идеальное»	.13*					.02	5	

Примечание. F – значение критерия Фишера. R^2 – квадрат коэффициента множественной корреляции. Достоверность различий на уровне: *** $p \leq 0,001$; ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$.

Таблица 5

Результаты множественного регрессионного анализа эмпирических данных ценностей группового уровня и факторов профессионального образа-Я (немцы)

		Независимые переменные								
Зависимые переменные		Интеллектуальная автономия β	Аффективная автономия β	Принадлежность β	Равенство B	Иерархия β	Мастерство β	R^2	F	
	Оценка «Я-реальное»			.17**	.27***	-.22***		.16	19	
	Сила «Я-реальное»	.14*					.21***	.08	13	
	Активность «Я-реальное»		.12*		.21***			.05	8	
	Оценка «Я-возможное»		.13*		.13*			.02	4	
	Сила «Я-возможное»						.15**	.02	6	
	Активность «Я-возможное»		.15*		.13*			.03	5	
	Оценка «Я-идеальное»				.29***	-.11*		.1	16	
	Сила «Я-идеальное»						.21***	.05	13	
	Активность «Я-идеальное»		.27***				-.17**	.07	10	

Примечание F – значение критерия Фишера. R^2 – квадрат коэффициента множественной корреляции. Достоверность различий на уровне: *** $p \leq 0,001$; ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$.

Сравнительный анализ результатов множественного регрессионного анализа эмпирических данных у русских и немцев выявил, что общим для этих групп является наличие положительных связей блока ценностей «принадлежность» с фактором «оценка» образа «Я-реальное». Положительная связь блока ценностей «принадлежность» с фактором «оценка» образа «Я-реальное» свидетельствует о том, что уровень самоуважения личности тесно связан с социальными отношениями и идентификацией с группой, т. е. групповая оценка оказывает влияние на личную.

Как у русских, так и у немецких студентов обнаружена положительная связь блока ценностей «равенство» с фактором «оценка» образа «Я-идеальное» и образа «Я-возможное». Помимо этого, у немецких студентов обнаружена положительная связь блока ценностей «равенство» с фактором «оценка» образа «Я-реальное». Полученные результаты говорят о том, что развитию уровня самоуважения студентов способствует ориентация на ценности «равенство» (признание морального равенства всех людей). Только у немецких студентов это в идеальном, возможном и в настоящем, а у русских – в идеальном и возможном.

В дополнение к этому, у немецких студентов обнаружены отрицательные связи блока ценностей «иерархия» с фактором «оценка» образа «Я-реальное» и образа «Я-идеальное». Можно предположить, что в немецком обществе ценности блока «иерархия», основанные на соподчиненной системе ролевых предписаний, не содействуют повышению самооценки.

Ценности блока «мастерство» положительно связаны с фактором «сила» образа «Я-реальное» и фактором «сила» образа «Я-возможное» у русских и немецких студентов. Отсюда следует, что ценности активного самоутверждения способствуют развитию волевых качеств. В дополнение к этому, у немецких студентов обнаружена положительная связь блока ценностей «мастерство» с фактором «сила» образа «Я-идеальное». Это означает, что русские и немецкие студенты хотят уверенности в своих силах, ориентации на ценности успеха и компетентности.

Помимо этого, у немецких студентов обнаружена положительная взаимосвязь блока ценностей «интеллектуальная автономия» и фактора «сила» образа «Я-реальное». Это означает, что немецкие студенты сознательно относятся к развитию волевых усилий.

Что касается русских студентов, то у них обнаружена отрицательная взаимосвязь блока ценностей «принадлежность» и фактора «сила» образа «Я-реальное» и фактора «сила» образа «Я-возможное». Отрицательная взаимосвязь может объясняться тем, что уверенность в себе, независимость, склонность рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях не сочетаются с идентификацией с группой и стремлением к групповым целям.

Кроме того, у русских студентов обнаружена отрицательная взаимосвязь блока ценностей «иерархия» и фактора «сила» образа «Я-возможное». Данный факт наводит на мысль, что ценности социальной власти, авторитетности и подчинения не способствуют развитию уверенности в себе и независимости.

У русских и немецких студентов ценности блока «аффективная автономия» положительно связаны с фактором «активность» образа «Я-идеальное». Таким образом, ценности удовольствия и раз-

нообразия жизни связаны с высокой степенью экстравертированности. Более того у немецких студентов выявлена положительная связь ценностей «аффективная автономия» и «активность» «Я-реальное» и «Я-возможное». Возможно, ценности самостоятельности и независимости развивают их общие представления о своих возможностях.

Помимо этого, у русских студентов ценности блока «мастерство» положительно связаны с фактором «активность» образа «Я-реальное» и фактором «активность» образа «Я-возможное». Можно предположить, что ценности активного самоутверждения и успеха усиливают экстравертированность русских студентов.

У немецких студентов данным стимулятором являются ценности блока «равенство», которые предполагают социальную справедливость, ответственность, честность. Ценности «равенства» положительно связаны с фактором «активность» образа «Я-реальное» и образа «Я-возможное».

Но ценности блока «иерархия» у немецких студентов отрицательно связаны с фактором «активность» образа «Я-идеальное». Можно предположить, что в представлениях немецких студентов активность идеального профессионала не должна быть направлена на подчинение окружающих и достижение социальной власти.

Выводы:

1. У немецких студентов выше значения блока ценностей «равенство», т. е. ценностей демократии. У русских студентов более выражены блоки ценностей «принадлежность», «гармония», «иерархия», «аффективная автономия», «мастерство», т. е. ценности групповой гармонии и сплоченности, социального неравенства, ценности удовольствия, ценности амбиций и успеха.

2. У русских студентов более высокие средние значения по фактору «оценка», который характеризует уровень самоуважения, и по фактору «сила», который свидетельствует о более интенсивном развитии волевых сторон личности, чем у немецких студентов. У немецких студентов более высокие средние значения по фактору «активность» образ «Я-идеальное», чем у русских студентов, который выступает свидетельством экстравертированности личности.

3. Выявлены универсальные культурные факторы, способствующие развитию профессионального образа-Я. Ценности «принадлежности» и «равенства» способствуют развитию эмоционально-оценочной составляющей профессионального образа-Я (фактор «оценка»). Ценности «мастерства» способствуют развитию волевых качеств (фактор «сила»). Ценности «аффективной автономии» способствуют развитию экстравертированности личности (фактор «активность»).

4. Выявлены кросскультурные отличия для каждой группы. В выборке немецких студентов ценности «иерархии» отрицательно связаны с фактором «оценка» и фактором «активность». В русской выборке данный блок ценностей отрицательно связан с фактором «сила». Таким образом, иерархическая система ролевых предписаний снижает уверенность в себе русских студентов, но не влияет на их самооценку и активность. В то время как у немецких студентов ценности социальной власти и подчинения значительно снижают их самооценку и уровень активности. У русских студентов ценности «мастерства» положительно связаны с фактором «активность», в то время как в немецкой выборке обнаружена положительная взаимосвязь данного фактора с ценностями «равенства», т. е. развитию активности русских студентов способствуют ценности амбиций и успеха, а немецких студентов – ценности социальной справедливости, свободы, ответственности, честности.

5. Полученные результаты позволяют конкретизировать представление о структуре профессионального образа-Я русских и немцев, получить новые данные о содержании культурных ценностей российских и немецких студентов, лучше разобраться в психологических проблемах, возникающих при установлении деловых отношений, избежать столкновения культур и наладить взаимопонимание между представителями разных культур. Данные исследования могут быть положены в основу прогнозирования социального поведения современных студентов в рамках кросскультурной и этнической психологии.

Список литературы

1. Джанерьян С.Т. Профессиональная Я-концепция: Системный подход: дис. ... докт. психол. наук. – Ростов-н/Д, 2005. – 442 с.
2. Иванова Н.Л., Румянцева Т.В. Социальная идентичность: теория и практика. – М.: Изд-во СГУ, 2009. – 453 с.
3. Культура как фактор общественного прогресса / Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко. – М.: ЗАО «Юстицинформ», 2009. – 408 с.
4. Лебедева Н.М. Ценности культуры, экономические установки и отношение к инновациям в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2008. – №2. – С. 68–88.
5. Лупенко Н.Н. Взаимосвязь гендерного и профессионального образов Я в структуре самосознания личности руководителя: дис. ... канд. психол. наук. – Краснодар, 2008. – 197с.
6. Мацумото Д. Человек, культура, психология. Удивительные загадки, исследования и открытия. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 668 с.
7. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии. – 1990. – №3 – С. 58–64.

8. Реныш М.А., Лесик А.В. Профессиональный стаж как фактор становления профессиональной идентичности // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011 – №3 (17) [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 26.02.12).

9. Свободный Ф.К. Профессиональный «Я-образ» сотрудника органов внутренних дел и оптимизация его формирования в высшем образовательном учреждении МВД России: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2003. – 204 с.

10. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учеб. пособие. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 600 с.

11. Schwartz S.H. Cultural Value Orientations: Nature and Implications of National Differences [Text]: presentation at IX International Academic Conference “Economic modernization and globalization”, Moscow, Apr. 1–3, 2008 / S.H. Schwarz (The Hebrew University of Jerusalem); State University – Higher School of Economics. – Moscow: Publ. house of SU HSE, 2008. – 62 p.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Памяти Бориса Дмитриевича Парыгина



9 апреля 2012 на 82 году жизни после продолжительной болезни скончался основатель философско-социологического направления отечественной социальной психологии, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, доктор философских наук, профессор Борис Дмитриевич Парыгин.

Б. Д. Парыгин родился 19 июня 1930 г. в Ленинграде. Подростком пережил ленинградскую блокаду. После окончания школы поступил на философский факультет Ленгосуниверситета и окончил его в 1953 г. с отличием. Будучи студентом, начал работу учителем психологии в школе. Уже здесь определился его интерес к социальной психологии, который развивался по мере его учебной и научной работы в качестве преподавателя философии в различных вузах. В 1961 г. Б. Д. Парыгин защитил кандидатскую диссертацию и поступил на работу в Ленинградский государственный университет (1962) в качестве доцента кафедры философии философского факультета. В 1967 г. защитил докторскую диссертацию по проблемам истории, методологии и теории социальной психологии. В эти годы вышли его статьи с определением предмета и обоснованием прав этой науки на существование. В монографии «Социальная психология как наука» (1965 г. – 1-е; 1967 г. – 2-е издание) впервые в отечественной и мировой литературе была предложена концепция социальной психологии как системы научного знания, представляющей собой триединство методологии, общей теории и праксиологии; определены природа, истоки и основные тенденции ее развития, прослежена история становления социально-

психологической мысли в России и ее место в ряду других, как гуманитарных, так и естественных наук. Эти публикации вызвали живой интерес у психологов, философов и социологов как в СССР, так и за рубежом. Часть статей была опубликована в Германии и США, монография была переиздана в Болгарии, Чехословакии, Бразилии и Уругвае.

Другое направление исследований Б. Д. Парыгина в эти годы было связано с его обращением вслед за Н. К. Михайловским и В. М. Бехтеревым к феномену общественного настроения. В книге «Общественное настроение» (1966) были определены понятие, природа, структура и стадии динамики общественных настроений. Показана специфика, место и роль общественных настроений в различных сферах социальной жизни людей, раскрыты способы диагностики и механизмы формирования общественных настроений как важнейшего индикатора психологического состояния общества.

В 1968 г. Б. Д. Парыгин возглавил кафедру философии Ленинградского государственного педагогического института имени А.И. Герцена. При кафедре им была создана лаборатория социально-психологических исследований и учрежден первый в стране факультет социальной психологии на правах факультатива. Под его редакцией были опубликованы книги преподавателей кафедры и сотрудников лаборатории: «Социальная психология и философия», «Личность и группа» (1971). В том же году вышел в свет главный труд Б. Д. Парыгина – «Основы социально-психологической теории». В нем было представлено авторское видение необходимости разработки общей социально-психологической теории и определены ее ключевые составляющие. Предметом особого внимания стали феномены личности и человеческого общения, которые были исследованы с позиций структурно-динамического подхода. Созданная автором структурная модель общения, включающая в себя перцептивную, коммуникативную и интерактивную составляющие, стала общепризнанной.

Выход этой книги, по признанию ряда отечественных ученых, был знаком как начала первых серьезных исследований общения (А. А. Леонтьев), так и фактором обретения феноменологией общения статуса основополагающей категории не только в социальной психологии, но и в ряду смежных с ней научных дисциплин – культурологии, теории информации и других (А. В. Соколов). Эта монография означала инновационный прорыв в поле мировой социально-психологической мысли и стала ответом на социальный заказ своего времени, разработкой основ общей теории, на 8 лет опередив подход к решению этой задачи в 1979 г., связанный с выходом книги британского философа и социального психолога, профессора Оксфордского университета Г. Р. Харре «Социальное бытие: теория для социальной психологии». В этой книге, как и в монографии Парыгина, в центре внимания оказывается человек как

индивид и его общение с другими людьми. Последняя, по словам П. Н. Шихирева, была воспринята рядом американских и западноевропейских психологов как первый опыт построения общей социально-психологической теории. Знаком признания приоритета Б. Д. Парыгина в этом направлении служат неоднократные переиздания его книги в Германии (1975 и 1976 гг.) и ее выход в 1977 г. на японском языке в Токио.

В 1976 г. Б. Д. Парыгин организовал и возглавил сектор социально-психологических проблем трудовых коллективов и регионального управления в Институте социально-экономических проблем РАН. Результаты его работы нашли отражение в книге «Научно-техническая революция и личность» (1978), в которой охарактеризованы социально-психологические противоречия и тенденции, связанные с ходом социального и научно-технического прогресса. В числе последних – интенсификация психической жизнедеятельности человека, эскалация ее опосредованности и тенденции персонификации и деперсонификации человеческой деятельности и отношений. Из этого следовал вывод о возрастающей значимости социально-психологического обеспечения готовности человека к более сложным и напряженным условиям жизни и деятельности. Существенным фактором такой психологической готовности, как показали исследования, является здоровый социально-психологический климат в коллективе. Результатом многолетних исследований, осуществленных под руководством Б. Д. Парыгина, стала разработка надежных методов и технологий диагностики, прогнозирования и регуляции социально-психологического климата коллектива. Это нашло отражение в монографии «Социально-психологический климат коллектива. Пути и методы изучения» (1981), а также «Регуляция социально-психологического климата трудового коллектива» (1986). Высокая оценка результатов этих исследований была впоследствии дана в фундаментальном труде Института психологии РАН «Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории» (1997), где, в частности, говорилось: «В вышедшей в 1986 г. монографии под руководством Парыгина обобщаются результаты многолетних (70–80 гг.) исследований, опирающихся уже на надежные методы измерения климата, и ставятся задачи практического и контролируемого воздействия на состояние климата особенно через коррекцию позиций и способов деятельности (стиля) руководства коллективом».

В дальнейшем Б. Д. Парыгиным были разработаны методы оценки социально-психологического климата готовности к эффективной деятельности субъектов территориального управления на уровне городов и регионов, которые, к сожалению, не были внедрены в связи с переоценкой возможностей решения этих и других проблем средствами чисто экономического характера.

В 1992 г. Б. Д. Парыгин перешел на работу в Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, где он основал и возглавил кафедру социальной психологии. Здесь по итогам своих многолетних концептуальных и экспериментальных исследований им была опубликована монография «Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории» (1999). Несмотря на традиционность авторского обращения к целому ряду представленных проблем, работа включала и ряд новых подходов. Это прежде всего относится к трактовке феноменологии личности. Применительно к ней произошло углубление авторского видения природы сущностной характеристики истоков ее противоречий. Рассогласованность динамической и статической структур личности теперь рассматривалась Б. Д. Парыгиным как результат психологической неготовности последней к адекватному восприятию и реализации возможностей своего духовно-психического потенциала. Они блокированы целой системой социально-психологических барьеров (прежде всего самой личности). Из сказанного следует задача разблокирования безграничных возможностей и энергии личности для ее большего включения в многогранный процесс самореализации в своей жизнедеятельности. Формированию психологической готовности личности служат практики социально-психологического тренинга, апробированные авторским коллективом кафедры социальной психологии под руководством Б. Д. Парыгина, в том числе и разработанный им постдиагностический тренинг-коррекция.

В 2010 г. вышла в свет последняя книга Б. Д. Парыгина, ставшая значительным явлением в отечественной науке: «Социальная психология: истоки и перспективы». Б. Д. Парыгин продолжил разработку общей социально-психологической теории, обобщил написанное ранее и охарактеризовал специфику и модификации социально-психологической парадигмы. Он обратился к анализу наиболее острых проблем современности, в свете которых рассмотрел перспективные тенденции развития социальной психологии. Прежде всего, его внимание обращено к проблеме личностной уникальности и самоидентификации личности, в которой Б. Д. Парыгин видел механизм социально-психологической защиты личности, понимаемой им как микрокосм в поликультурном мире.

Методологическая основательность и полемический потенциал книг Б. Д. Парыгина послужат импульсом развития современной социальной психологии.

Бориса Дмитриевича отличали мудрость, прозорливость, стойкость, надежность, чрезвычайно ответственное отношение к работе, внимание к людям, любовь к жизни.

Память о замечательном человеке и выдающемся ученом навсегда сохранится в наших сердцах.

Сведения об авторах

Бескова Татьяна Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, завкафедрой психологии, педагогики и ювенального права, Институт социального образования (филиал) Российского государственного социального университета, г. Саратов

E-mail: tatbeskova@yandex.ru

Валова Юлиана Алексеевна – аспирантка факультета психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, психолог ООО «Мастерская позитивного развития «Эврика»

E-mail: yulspb@mail.ru

Вейц Алина Эмильевна – врач-психоневролог, Психоневрологический диспансер, г. Сумгаит, Азербайджан

Гавронова Юлия Дмитриевна – аспирантка, Смоленский гуманитарный университет

E-mail: kozadereza2@yandex.ru

Ермакова Елена Сергеевна – доктор психологических наук, профессор кафедры «Прикладная психология», Петербургский государственный университет путей сообщения

Мамайчук Ирина Ивановна – доктор психологических наук, профессор кафедры медицинской психологии и психофизиологии факультета психологии, Санкт-Петербургский государственный университет

Мельникова Алла Александровна – кандидат философских наук, доцент кафедры социальной психологии, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов

Парыгин Борис Дмитриевич – доктор философских наук, почетный завкафедрой социальной психологии, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов

Подольская Ирина Владимировна – старший преподаватель кафедры психофизиологии и клинической психологии, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Самохвалова Анна Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, Костромский государственный университет имени Н. А. Некрасова

E-mail: samohvalova@kmtn.ru

Чермянин Сергей Викторович – доктор медицинских наук, профессор, завкафедрой психофизиологии и клинической психологии, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

E-mail: Cherma2009@yandex.ru

Требования к научным статьям

К публикации в Вестнике Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина (серия психология) принимаются статьи, отражающие широкий спектр проблем общей, медицинской, социальной и педагогической психологии, психологии развития и труда, психофизиологии.

Обязательным условием публикации результатов научных работ для кандидатских исследований является наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий.

Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке. Редакция журнала оставляет за собой право отбора статей для публикации.

Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

1. Статья

Объем статьи не менее 18 и не более 26 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Times New Roman Cyr, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

Примечания оформляются в виде постраничных сносок в автоматическом режиме Word.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [5, с. 56–57]. Список литературы (по алфавиту) помещается после текста статьи.

Фамилия автора печатается в правом верхнем углу страницы над названием статьи.

В левом верхнем углу страницы над названием статьи печатается присвоенный статье УДК.

2. Автореферат

Автореферат содержит:

- название статьи и ФИО автора – на русском и английском языках.
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом 300–350 знаков с пробелами.
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языках.

3. Сведения об авторе

Содержат сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью, место работы и занимаемая должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований, редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакционные (не меняющие смысла) изменения в авторский оригинал.

При передаче в журнал рукописи статьи для опубликования презюмируется передача автором права на размещение текста статьи на сайте журнала в системе Интернет.

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

Редакционная коллегия:

196605, Санкт-Петербург,

г. Пушкин, Петербургское шоссе, д. 10

тел. (812) 479-90-34

E-mail: vestniklengu@mail.ru

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

ОБЪЯВЛЯЕТ:

выборы заведующего кафедрой:

Кафедра общественных связей и психологии массовых коммуникации – 1,0 ставка

**КОНКУРС НА ЗАМЕЩЕНИЕ ДОЛЖНОСТЕЙ
ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА:**

Кафедра общественных связей и психологии массовых коммуникаций: доцент – 1,0 ставка; ассистент – 1,0 ставка;

Кафедра информатики и вычислительной математики: доцент – 2,0 ставки;

Кафедра трудового права и права социального обеспечения: доцент – 1,0 ставка; ассистент – 0,5 ставки;

Кафедра предпринимательского права: доцент – 1,0 ставка;

Кафедра гражданского и международного частного права: доцент – 3,25 ставки;

Кафедра экономики и управления: профессор – 1,0 ставка; доцент – 1,0 ставка; ст. преподаватель – 1,0 ставка; ассистент – 1,0 ставка;

Кафедра управления персоналом: профессор – 0,25 ставки; доцент – 1,0 ставка; ст. преподаватель – 1,0 ставка;

Кафедра высшей математики: профессор – 0,25 ставки; доцент – 0,25 ставки.

Срок подачи документов – месяц со дня опубликования объявления

**АДРЕС: 196605, Санкт-Петербург, Петербургское шоссе, 10, учёный секретарь
Пн.-пт.: с 9.00 до 17.00; тел.: 451 – 91 – 73.**

Научный журнал

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина
№2**

**Том 5
Психология**

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

Подписано в печать 29.06.2012. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 6. Тираж 500 экз. Заказ № 788

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

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