

# Вестник Московского университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в ноябре 1946 г.

Серия 14 ПСИХОЛОГИЯ

Издательство Московского университета

№ 1 • 2014 • ЯНВАРЬ – МАРТ

Выходит один раз в три месяца

## СОДЕРЖАНИЕ

### *Теоретические и эмпирические исследования*

Знаков В. В. Когнитивное и аффективное бессознательное в понимании чужого как врага ..... 3

Толочек В. А., Тимашкова Н. А., Денисова В. Г. Профессиональное становление субъектов педагогической деятельности: позитивные и негативные изменения ..... 16

Пикулёва О. А. Социальные и психологические факторы в выборе ассертивных тактик самопрезентации личности студенческой молодежи ..... 33

Сазонова Е. В. Психологическое содержание интереса подростков к книгам Дж. Роулинг о Гарри Поттере ..... 47

### *Обзорно-аналитические исследования*

Мельникова О. Т., Кутковая Е. С. Дискурсивный подход к исследованию идентичности ..... 59

### *Психологическая помощь*

Бороздина Л. В., Волкова Н. Н. Опыт коррекции «триады риска» ..... 72

### *Дискуссии, размышления*

Базаров Т. Ю., Ерофеев А. К., Шмелев А. Г. Коллективное определение понятия «компетенции»: попытка извлечения смысловых тенденций из размытого экспертного знания ..... 87

### *Методика*

Красная М. А. Разработка и апробация методики определения позиции человека в социальной ситуации. .... 103

### *Психофизиология*

Девисвили В. М., Турковский А. А., Палихова Т. А. Само-стимуляция виноградной улитки. .... 112

### *Юбилей*

К 60-летию Александра Георгиевича Шмелева ..... 126

## CONTENTS

### *Theoretical and empirical studies*

Znakov V. V. Cognitive and affective unconscious in understanding of the stranger as enemy .....	3
Tolochek V. A., Timashkova N. A., Denisova V. G. Professional making of subjects of the pedagogical activity: The positive and negative changes. ....	16
Pikulyova O. A. Social and psychological factors in choosing assertive tactics of self-presentation of the student youth .....	33
Sazonova E. V. The psychological aspect of adolescent interest in Harry Potter .....	47

### *Review, analytical studies*

Melnikova O. T., Kutkovaya E. S. Discursive approach to identity research .....	59
---	----

### *Psychological aid*

Borozdina L. V., Volkova N. N. The experience of correction of "Risk Triad" .....	72
---	----

### *Discussions*

Bazarov T. Yu., Erofeyev A. K., Shmelyov A. G. Collective definition of the notion "competence": An attempt to acquire semantic regularities from fuzzy expert knowledge .....	87
--	----

### *Methods*

Krasnaya M. A. Development and approbation of technique devoted to diagnostic individual's position in a social situation .....	102
---	-----

### *Psychophysiology*

Devishvili V. M., Turkovsky A. A., Palikhova T. A. Self-stimulation of snail <i>Helix pomatia</i> .....	112
---	-----

### *Anniversaries*

To the 60th anniversary of Alexandr Georgiyevich Shmelyov .....	126
---	-----

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

**В. В. Знаков**

### КОГНИТИВНОЕ И АФФЕКТИВНОЕ БЕССОЗНАТЕЛЬНОЕ В ПОНИМАНИИ ЧУЖОГО КАК ВРАГА

В статье на примере растущего числа конфликтов между приверженцами христианских и мусульманских ценностей, а также этнорелигиозной природы терроризма анализируются психологические причины понимания чужого человека не как друга, а как врага. Обосновывается, что в понимании чужого важную роль играют не только осознанные рациональные знания субъекта, но также бессознательное и житейские понятия. Акцент сделан на исследовании когнитивного и аффективного бессознательного — непонятных иррациональных компонентов понимания чужого. Доказывается, что существуют такие сферы человеческого бытия, которые вообще не приемлют рационального познания. В подобных сферах есть коренное противоречие между рациональным знанием, объяснением и глубинными эмоциями, переживаниями. Глубинные установки и предубеждения не опираются на разумные суждения и потому их невозможно разрушить обычной логикой. Главный вопрос, на который сделана попытка дать ответ, заключается в следующем: почему при узнавании факта сожжения Корана или поступка девушек из группы «Пусси Райот» не только осознанные рациональные объяснения, но и бессознательные компоненты поведенческих реакций людей, говорящих на разных языках и проживающих в разных странах, оказываются очень похожими? Объяснение этого феномена в статье развивается в трех направлениях. Во-первых, приводятся данные о том, что многие моральные и религиозные решения субъект принимает автоматически, интуитивно, бессознательно. Во-вторых, из исследований Ж. Пиаже следует, что некоторые операциональные схемы действий могут противоречить идеям, которые субъект сознательно уже сформулировал. Эти идеи занимают более высокое место, чем схемы действия, и блокируют их интеграцию в сознательное мышление. В-третьих, со ссылкой на результаты психофизиологических исследований обосновывается существование

---

**Знаков Виктор Владимирович** — докт. психол. наук, гл. науч. сотр. ИП РАН, профессор кафедры общей психологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail*: znakov50@yandex.ru

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 11-06-00018-а).

в сознании фильтров, актуализирующихся при соотнесении древних и недавно сформированных культурных феноменов с менее и более дифференцированными мозговыми системами.

*Ключевые слова:* понимание, чужой, враг, терроризм, когнитивное и аффективное бессознательное.

In article on the example of growing number of the conflicts between adherents of Christian and Muslim values, and also the ethno-religious nature of terrorism the psychological reasons of understanding of foreign person not as friend, and as enemy are analyzed. Proved that in understanding of the stranger an important role plays not only conscious rational knowledge of the subject, but also unconscious and everyday concepts. The emphasis is placed on research of the cognitive and affective unconscious — extra conceptual irrational components of understanding of the stranger. It is proved that there are such spheres of human life which at all don't accept rational knowledge. In similar spheres there is a radical contradiction between rational knowledge, an explanation and deep emotions, experiences. Deep attitudes and prejudices can't be overcome logical arguments: they don't rely on reasonable judgments and therefore they can't be destroyed usual logic. The main issue on which attempt to answer is made, consists in the following: why at recognition of the fact of burning of the Koran or an act of girls from "Pussy Riot" group not only conscious rational explanations, but also unconscious components of behavioral reactions of the people speaking different languages and living in the different countries, are very similar? The explanation of this phenomenon in article develops in three directions. First, data that the subject makes many moral and religious decisions automatically, intuitively, unconsciously are provided. Secondly, from J. Piaget's research follows that some operational schemes of actions can contradict ideas which the subject consciously already formulated. These ideas take higher place, than action schemes, and block their integration into conscious thinking. Thirdly, with reference to results of psychophysiological researches existence of filters locates in consciousness, making the appearance at correlation of the ancient and recently created cultural phenomena with less and more differentiated brain systems.

*Key words:* understanding, stranger, enemy, terrorism, the cognitive and affective unconscious.

## **Проблема**

В последнее время в психологической науке понимание субъектом чужих людей как друзей или врагов стало одной из чрезвычайно значимых проблем. Причины ее актуальности следуют и из теоретико-методологических оснований развития психологического познания, и из происходящих в мире социальных процессов, среди которых революционные преобразования в политике и экономике многих стран, миграция, резкое возрастание террористической активности и т.п.

Разрешение конфликтов, спорных политических вопросов нередко основывается на чувствах, переживаниях, социальных представлениях, на опыте людей, а не на достоверных научных знаниях. Например, как можно определить, правильно ли поступило правительство Израиля, обменяв в конце 2011 г. военнопленного капрала Г. Шалита на 1027 палестинцев, отбывавших наказание в израильских тюрьмах за совершение терактов и других преступлений против мирных жителей? Это решение не может быть объяснено никакими логичными суждениями, потому что оно основано на повседневном знании и экзистенциальном опыте людей, долгие годы живущих в условиях арабо-израильского конфликта.

Наше восприятие и понимание чужого как врага тоже основано не только на осознанном рациональном знании. Важную роль в этих процессах играют бессознательное и житейские понятия. Любому профессиональному психологу известны результаты исследований Л.С. Выготского о житейских и научных понятиях. Ребенок, овладевший житейскими понятиями, обращает внимание лишь на отраженные в них эмпирические связи, т.е. отношения между предметами. Он еще не способен определить понятие другими словами и установить сложные логические отношения, описать целостную понятийную структуру. В отличие от житейских научные понятия встроены в систему знаний, связаны с другими терминами в иерархической системе логических отношений, в которой представлено множество понятий разного уровня обобщенности.

Как известно еще со времен работы А. Шюца «Чужак», знание человека, думающего и действующего в мире своей повседневной жизни, обладает лишь частичной ясностью и не свободно от противоречий. Автор пишет, что обычно человек довольствуется тем, что в его распоряжении есть исправно функционирующая телефонная служба, но не задается вопросом о том, как работает телефонный аппарат. Он покупает в магазине товар, не зная, как тот изготовлен, и расплачивается деньгами, имея самое смутное представление о том, что такое деньги. «В повседневной жизни человек лишь частично — и осмелимся даже сказать: избирательно — заинтересован в ясности своего знания, т.е. полном понимании связей между элементами своего мира и тех общих принципов, которые этими связями управляют. <...> Более того, он вообще не стремится к истине и не требует определенности. Все, что ему нужно, — это информация о вероятности и понимание тех шансов и рисков, которые привносятся наличной ситуацией в будущий результат его действий» (Шюц, 2004, с. 536).

Очевидно, что личностное знание субъекта, понимающего мир с помощью житейских понятий, включает в себя не только осознанные,

логически обоснованные, но и бессознательные, иррациональные компоненты.

Цель статьи — проанализировать роль, которую играет когнитивное и аффективное бессознательное в понимании чужого как врага.

### **Научные исследования чужого**

Теоретическое обоснование различия своего, чужого (пока не своего, но могущего стать таким) и чуждого, не принимаемого субъектом ни при каких обстоятельствах, ясно и понятно представлено в тезаурусной концепции организации субъектного знания (Луков, Луков, 2008) и в модели восприятия чужого Б. Шефера и Б. Шлёдера (Шефер и др., 2004). В названной модели понятие чужого (человека) характеризуется посредством соотношения трех переменных — знания, опыта и идентичности (как неизвестного, неиспытанного и «не своего»).

*Чужое как неизвестное.* В этом случае под чужим понимается все в другом, что человеку неизвестно, к чему он безразличен либо испытывает опасение или даже антипатию. Отсутствие знаний компенсируется стереотипами: в процессе понимания людьми критических ситуаций человеческого бытия социальные стереотипы нередко формируются по принципу «у страха глаза велики». Например, в исследованиях понимания террористической угрозы москвичами и жителями других российских городов были выявлены и проанализированы стереотипные, не соответствующие действительности представления о террористах как о необразованных, психически неуравновешенных агрессивных фанатиках, для которых чужая жизнь ничего не стоит (Знаков, 2010)

*Чужое как неиспытанное.* «Явления, о которых у человека имеются знания, но которые им не освоены, тоже могут восприниматься как чужие. <...> В этом случае свойства и формы поведения постороннего объекта известны, однако в конкретных условиях они не испытаны и не пережиты» (Шефер и др., 2004, с. 24). В моих исследованиях эта форма понимания чужого проявлялась в недостаточно осмысленном знании респондентов о мусульманских террористах. Жители Самары, Орла и других городов не имели конкретного опыта понимания и переживания терактов, поэтому такие знания не стали частью их экзистенциального опыта (Знаков, 2012). Благодаря приобретению нового знания и его переживанию чужое может либо стать своим, либо окончательно превратиться в чуждое, «не свое», несовместимое с ценностями субъекта.

*Чужое как «не свое».* Чуждое — это то, что противоречит ценностям, нормам, принципам и жизненным ориентациям субъекта. В обсуждаемой модели «не свое» определяется как такое несоответ-

ствии главным особенностям человека, восприятие которого связано с отрицательной эмоциональной валентностью, тогда как восприятие «своего» — с положительной.

Исследования, проведенные мной на взрослых испытуемых, показали, что в основе понимания террориста лежит образ врага — чужого, который скорее внушает страх и актуализирует мысли о собственной смертности, чем побуждает к рациональному осмыслению проблем, связанных с террором. В представлениях о враге центральное место занимают такие его характеристики, как эгоистичность, агрессивность и подозрительность (Знаков, 2010). Это соответствует результатам исследований образа врага в российской социальной психологии. Например, в диссертации Д.Б. Тулиновой показано, что «чем интенсивнее выражен комплекс отношений (враждебности, доминирования, агрессивности, подозрительности, эгоистичности), тем выше уровень маскулинизации врага и тем ниже оценка характеристик его внешнего облика» (Тулинова, 2005, с. 8).

Образ чужого как врага возникает в детстве, но с возрастом изменяется. В исследовании Л. Оппенгеймера на голландских детях и подростках 7—13 лет показано, что образ врага у старших детей отличается от такового у младших большей когнитивной сложностью. Старшие приписывают больше положительных качеств врагу, что может быть связано с развитием способности поставить себя на место другого. На вопрос, есть ли различия между врагом и самим респондентом, большинство детей во всех возрастных группах отвечали утвердительно. Однако с возрастом дети становятся все менее уверенными в различии: если среди 7-летних детей уверенность выражали 96%, то среди 13-летних — только 59% (Oppenheimer, 2010). Эти данные говорят о возрастной динамике развития когнитивной сложности межличностного понимания и идентификации, способности взглянуть на мир глазами другого (даже если он враг).

В российской психологии ценностно-смысловая и возрастная динамика различения своего и чужого представлена в исследованиях самоактуализации личности в процессе общения с другим (Рябикина, Сомова, 2001), идентификации другого человека в качестве врага или друга (Тулинова, 2005), трансформации социально-психологических характеристик представлений о друге и враге (Альперович, 2010). В социальной психологии показано, что в общении идентификация другого человека в качестве врага осуществляется на основе комплекса межличностных отношений. Образ врага имеет устойчивое ядро и периферию, которые незначительно различаются по своим психологическим качествам у мужчин и женщин (Лабунская, 2013).

Из культурологических исследований известно, что «отличие, инаковость — неотъемлемая часть нашего собственного существования, и иногда они становятся прямым условием нашей идентичности

и образуют своего рода онтологическое единство. «“Чужой” нередко является частью нас самих» (Шулакевич, 2008, с. 112). Для того чтобы быть собой и понимать свой экзистенциальный опыт, мы должны осознавать неизбежность и закономерность необходимости обращения к опыту других, потому что наш опыт в значительной степени является его превращенной формой. Тем не менее распространенная в современном мире конфликтная практика межконфессиональных отношений, проявляющаяся в «мусульманском» терроризме, обнаруживает, что у представителей и христианского, и исламского мира вместо идентификации и стремления постигать психологию друг друга нередко наблюдается негативная проекция, способствующая порождению образа врага и мешающая самопониманию. Это противоречит логике и здравому смыслу, потому что, как пишет В.Г. Лысенко, «“не-Я”, чужое, все равно останется конструкцией нашего Я, поскольку мы будем выделять в нем именно то, что так или иначе перекликается с нашим “Я”. То есть наш “Я-образ” уже заложен в саму модель чужого. Из этого вытекает четвертый принцип (ксенологии. — В.3.): образ чужого в той или иной культуре (равно как и для той или иной личности) может служить важным показателем уровня ее собственного развития: скажи мне, какой твой чужой, и я скажу тебе, какой ты! Ибо образ чужого может быть инструментом как самоутверждения (чаще всего), так и самопонимания, самооценки, самокритики и даже самосовершенствования! Иными словами, образ чужого сделан из “материала заказчика” — “Я-образа”, его страхов, ожиданий, комплексов, ревности, любви, ненависти, чувства справедливости и т.п.» (Лысенко, 2009, с. 62—63). Однако в современном мире чужой превратился в потенциального нарушителя культурной безопасности (Романова и др., 2013), особенно если он — террорист. Между тем уже давно научно доказано, что враждебность субъекта по отношению к чужому, нередко проявляющаяся в криминальном и девиантном поведении, в конечном счете негативно влияет на формирование когнитивной и аффективной сферы его собственной личности (Ениколопов, 2007).

### **Этнорелигиозные и политические истоки терроризма**

То, что современный терроризм представляет собой экстремальное проявление этнорелигиозных конфликтов, является общепризнанным фактом. «Под этнорелигиозным терроризмом предлагается понимать такой, при котором преступление стимулируется мотивами обеспечения торжества своей нации или (и) религии, реализации национальных и религиозных идей, в том числе сепаратистских, за счет подавления или даже уничтожения других национальных и религиозных групп (причем и в рамках одной религии)» (Антонян, 2008, с. 13). Сегодня человечество живет в условиях



серьезных конфликтов между религиозными ценностями христиан и мусульман, в значительной мере основанными на принципиально различных моральных представлениях людей. Анализ конфликтов позволяет утверждать, что существуют такие сферы человеческого бытия, которые вообще не приемлют рационального познания. В подобных сферах есть коренное противоречие между рациональным знанием, объяснением и глубинными эмоциями, переживаниями. Напомню, что относительно недавнее обострение конфликта началось с публикации в 2005 г. карикатур на пророка Мухаммеда, сделанных датским художником. Эти карикатуры вызвали бурное возмущение мусульман во всем мире. Министерства иностранных дел 11 исламских государств потребовали от датского правительства извинений. Некоторые из них, не получив извинений, в знак протеста закрыли свои посольства в Дании. За дипломатическими протестами последовал бойкот датских товаров. В марте 2011 г. в американском штате Флорида пастор-евангелист публично сжег экземпляр Корана. Он и его соратники провели импровизированный суд над Кораном. Посовещавшись несколько минут, они признали книгу виновной в многочисленных преступлениях и приговорили ее к воображаемой смертной казни. Эта акция повлекла за собой переживания, возмущение и протесты мусульман во всем мире (в частности, в Афганистане были жертвы после того, как талибы призвали афганцев в отместку за «оскорбление» Корана убивать и избивать всех, кто причастен к оккупационным силам). Наконец, хорошо известный россиянам случай: 21 февраля 2012 г. прошла акция феминистской группы *Pussy Riot* в столичном храме Христа Спасителя. Девушки, одетые в маски и карнавальные костюмы, устроили импровизированный концерт, исполнив песню «Богородица, Путина прогони». Вскоре они были выдворены из храма.

Все эти события вызвали негативные эмоции у миллионов людей и породили острые дискуссии в СМИ. Во многих дискуссиях приводились разумные, рациональные объяснения причин описанных выше поступков. Например, такие. В сентябре 2012 г. по всему миру, в том числе по Франции, прокатилась новая волна выступлений сторонников ислама против создателей фильма «Невинность мусульман». Реакцией на эти выступления стала публикация в одном из французских сатирических журналов новых карикатур на пророка Мухаммеда. Французский премьер-министр Жан-Марк Эйро сказал, что не считает их опасными, потому что французы живут в стране, где защищается право на выражение собственного мнения. В частности, гарантируется свобода проявления себя в таком жанре изобразительного искусства, как карикатура. Ранее президент США Б. Обама объяснил, что оскорбительное для мусульман видео не удалили из Интернета из-за американской конституции, защищающей право на

свободу слова. В противоположность этому президент Афганистана Х. Карзай, выступая в ООН, призвал западные страны бороться с исламофобией. Он заявил о недопустимости попыток оправдать оскорбление религиозных чувств свободой слова. Он сказал: «Такие акты никогда не могут быть оправданы свободой слова... В той же степени они не могут послужить поводом для протестов, которые используются для разжигания насилия и хаоса с ужасными потерями невинных жизней». Но ни один из этих аргументов не успокоил мусульман и не остановил беспорядков на почве межрелигиозной вражды.

Факты таковы, что во всех этих случаях участники массовых возмущений как с самого начала не слушали рациональных доводов, а основывались на плохо осознаваемых, невербализуемых аргументах и обращались к экзистенциальным переживаниям, так и по-прежнему продолжают это делать. Отсюда следует, что в мире человека есть экзистенциальные сферы бытия, в которые вообще не следует погружаться даже с самыми благими намерениями. В этих сферах протестные настроения и переживания не соприкасаются с разумом. Глубинные установки и предубеждения не опираются на разумные суждения и потому их невозможно разрушить обычной логикой. В частности, с этой позиции к обсуждаемой проблеме не имеет прямого отношения вопрос о юридической ответственности за содеянное девушек из группы *Pussy Riot*: какими бы ни были мотивы их поступка, они в любом случае оскорбили бы религиозные чувства православных верующих.

Фундаментальный вопрос, на который должна ответить психологическая наука, заключается в следующем: почему не только осознанные рациональные объяснения, но и бессознательные компоненты поведенческих реакций людей, говорящих на разных языках и проживающих в разных странах, оказываются очень похожими?

### **Причины сходства поведенческих реакций, не осознаваемые групповыми и индивидуальными субъектами**

Приведу три аргумента, которые целесообразно использовать при анализе понимания экзистенциальных ситуаций человеческого бытия, подобных описанным выше.

1. *Связь религиозного и морального сознания.* В психике миллионов людей религиозные и моральные понятия неразрывно связаны. В частности, «для многих в Соединенных Штатах моральные нарушения равнозначны нарушениям религиозных норм, действиям, которые попирают слово Господа» (Хаузер, 2008). Особенно отчетливо внутреннее психологическое родство религиозных и моральных представлений проявляется в дискуссиях о допустимости или недопустимости прерывания жизни (аборты, эвтаназия и т.п.).

Между тем в науке уже есть немало данных о том, что очень многие моральные решения субъект принимает автоматически, интуитивно, бессознательно (Waldmann, 2006). М. Хаузер, внесший большой вклад в психологическое обоснование этой точки зрения, полагает, что господствующее представление о нравственном решении как результате рассудочного выбора ведет к ошибкам в сфере политики, права и образования. В защиту правомерности своей позиции он приводит данные осуществляемого по его программе масштабного кросскультурного исследования. Результаты свидетельствуют о том, что люди разных стран, национальностей, вероисповеданий, сталкиваясь с моральными дилеммами, не имеющими однозначного решения, интуитивно приходят к очень похожим выборам (Хаузер, 2008).

Однако, выясняя причины одинаковости понимания одних и тех же событий и ситуаций миллионами людей, необходимо анализировать не только сходство религиозного и морального сознания. Сознание религиозных людей имеет и специфические особенности, отличные от мировоззрения атеистов. Эти различия обнаруживаются, в частности в исследованиях имплицитных представлений российских студентов. Верующим студенты приписывают межличностные и духовные добродетели (способность прощать, чувство благодарности, доброта, скромность), а атеистам — когнитивные и связанные с деятельностью положительные психологические характеристики — лидерство, гибкость мышления, любопытство, креативность, интерес к учению (Кошелева, Осин, 2012). По данным М. Фридмана, убежденные американские верующие отличаются от атеистов меньшей когнитивной сложностью и критичностью в размышлениях об экзистенциальных проблемах, связанных с верой (например, о смерти любимого человека или моральной допустимости аборта). Однако различия в сложности рассуждений о других проблемах (например, об охране окружающей среды) отсутствуют (Friedman, 2008).

В этом контексте требует проверки гипотеза, с помощью которой можно было бы объяснить интуитивный, иррациональный, аналитически не расчлененный характер понимания чужих как врагов мусульманами из разных стран. Это гипотеза о преимущественно холистическом, а не аналитическом характере религиозного мышления и мировоззрения. В первом случае континуальность рассматривается как принципиальное свойство мира, нередко наблюдается пренебрежительное отношение к формальной логике и более выражена терпимость к противоречиям. Во втором — преобладает аналитическое мышление, мир представляется дискретным, состоящим из обособленных объектов. Соответственно характеристики объектов объясняются принадлежностью к определенным категориям (Nisbett

et al., 2001). Гипотеза о холистичности религиозного мышления частично подтвердилась в интересном исследовании М.Е. Пирс (Pierce, 2007), но пока этого явно недостаточно.

2. *Аффективное и когнитивное бессознательное.* Анализируя причины удивительного сходства понимания событий и поведенческих реакций людей в экзистенциальной реальности, нельзя не вспомнить о представлениях Ж. Пиаже о существовании аффективного бессознательного и когнитивного бессознательного (Пиаже, 1996). За почти полвека с тех пор, когда Пиаже сформулировал эти идеи, в современной науке появилось множество исследований, направленных преимущественно на психологический анализ содержания и функциональных механизмов когнитивного бессознательного. Сегодня в него включают имплицитное научение, подпороговое восприятие, прайминг-эффекты, экспертное знание и другие феномены (Аллахвердов и др., 2008, с. 10).

Что касается Пиаже, то он говорит о том, что обычно субъект не знает, ни откуда приходят его чувства, ни почему. Человек также не осознает структуру или функции внутренних механизмов, направляющих его мышление, ему ясны лишь результаты. Именно эти внутренние механизмы Пиаже называет когнитивным бессознательным. Основополагающими понятиями для объяснения структуры и функций когнитивного бессознательного в концепции Пиаже являются «сенсомоторные схемы» и «операциональные схемы». Он пишет:

«Следовательно, проблема может быть сформулирована следующим образом: почему некоторые сенсомоторные схемы становятся осознанными (т.е. принимают репрезентативную, в частности вербальную, форму), в то время как другие остаются бессознательными? Причина этого лежит, по-видимому, в том, что некоторые схемы действий противоречат идеям, которые субъект сознательно уже сформулировал. Эти идеи занимают более высокое место, чем схемы действия, и, таким образом, блокируют их интеграцию в сознательное мышление. Ситуацию можно сравнить с аффективным вытеснением: когда чувство или побуждение противоречит эмоции или тенденции более высокого порядка (например, идущей от Суперэго), они устраниваются сознательным или бессознательным вытеснением. Таким образом, в познании можно наблюдать механизм, аналогичный бессознательному вытеснению» (Пиаже, 1996, с. 128).

По мнению Пиаже, осознание — это следствие реконструкции на высшем, сознательном уровне элементов, которые до этого уже были организованы иным образом на низшем, бессознательном уровне.

3. *Фильтры в сознании.* Мысль о том, что идеи «высшего» уровня могут служить фильтром, препятствием на пути осознания некоторых событий и ситуаций, получила продуктивное развитие в современ-

ных исследованиях формирования субъективного опыта в культуре. Психолог Ю.И. Александров изучает соотношение мозговых систем на нейронном уровне и культурных влияний как факторов формирования опыта. При этом общая системно-эволюционная закономерность состоит в переходе от менее дифференцированных к более дифференцированным формам. Новые, более дифференцированные системы сосуществуют с ранее возникшими менее дифференцированными. С этой позиции мораль и религия сопоставляются с древними элементами мозговых систем, существующих в культуре. Более новыми, дифференцированными являются законодательные нормы и правила (включая те, которые относятся к науке). Автор пишет: «Из такого представления логически следует, что низкокодифференцированные системы общи для разных людей, эпох и ситуаций: масса самых разнообразных единиц на протяжении всего развития культуры имеет основанием ограниченное число общих низкокодифференцированных систем. Они должны быть общими не только для разных эпох, для разных степеней дифференциации культуры, но и для разных культур» (Александров, Александрова, 2009, с. 211).

\* \* \*

Итак, результаты теоретического анализа причин сходства поведения людей, не осознаваемых ими во многих экзистенциальных ситуациях конфликтов христианских и мусульманских, а также религиозных и атеистических ценностей, можно обобщить следующим образом. Моральные и религиозные представления о чужом как о враге являются недифференцированной общечеловеческой системой житейских понятий, выступающей в роли внутреннего регулятора поведения. В этом виде система обыденных знаний бесконфликтно существует в психике множества людей и не требует осознания, вербализации. Однако при реальном столкновении с визуальными или вербальными проявлениями чужого как чуждого (неприемлемого с моральной или религиозной точки зрения) возникает необходимость вербального оформления невербализуемых правил поведения, превращения их во внешние нормы. При этом правила начинают соотноситься с высококодифференцированными системами и неизбежно вступать в конфликт с ними: ясно, что малокодифференцированные представления противоречат необходимости сознательного совершения поступков. И это становится одним из психологических механизмов общего для множества людей такого интуитивного понимания-постижения чужого как врага, которое нельзя превратить в понимание-знание или понимание-интерпретацию (Знаков, 2009).

Таким образом, когнитивное бессознательное и аффективное бессознательное являются неизменными компонентами понимания

человеком многих проблем, особенно экзистенциально значимых для него. К таким проблемам, безусловно, относится и восприятие чужого как врага. В этом процессе настолько тесно переплетаются осознаваемые и неосознаваемые составляющие, что для создания стройной научной картины взаимодействий между ними надо провести еще не один десяток психологических исследований.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

*Александров Ю.И., Александрова Н.Л.* Субъективный опыт, культура и социальные представления. М.: Изд-во ИП РАН, 2009.

*Аллахвердов В.М., Воскресенская Е.Ю., Науменко О.В.* Сознание и когнитивное бессознательное // Вестн. Санкт-Петербург. ун-та. Сер. 12. Психология. Социология. Педагогика. 2008. № 2. С. 10—18.

*Альперович В.Д.* Трансформации социально-психологических характеристик представлений взрослых о враге и друге: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2010.

*Антонян Ю.М.* Основные черты этнорелигиозного терроризма // Природа этнорелигиозного терроризма / Под ред. Ю.М. Антоняна. М.: Аспект Пресс, 2008. С. 9—70.

*Ениколопов С.Н.* Враждебность в клинической и криминальной психологии // Национальный психол. журн. 2007. № 1 (2). Сентябрь. С. 33—39.

*Знаков В.В.* Три традиции психологических исследований — три типа понимания // Вопросы психологии. 2009. № 4. С. 14—23.

*Знаков В.В.* Понимание и переживание москвичами террористической угрозы // Вопросы психологии. 2010. № 4. С. 64—74.

*Знаков В.В.* Общее пространство со-бытия российских христиан и мусульман и психологические основания понимания ими исламских террористов // Психология опасности и безопасности: В 2 кн. Книга первая. Феноменология и философско-психологическая концептуализация безопасности субъекта жизни / Под общ. ред. С.Н. Тесля. Сочи: РИЦ СГУ, 2012. С. 170—184.

*Кошелева Н.В., Осин Е.Н.* Имплицитные представления студентов об атеистах и верующих людях // Психология: Журн. Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 1. С. 135—143.

*Лабунская В.А.* Образ врага в межличностном общении // Социальная психология и общество. 2013. № 3. С. 52—64.

*Луков Вал.А., Луков Вл.А.* Тезаурусы. Субъектная организация гуманитарного знания. М.: Изд-во Национального института бизнеса, 2008.

*Лысенко В.Г.* Познание чужого как способ самопознания: Запад, Индия, Россия (попытка ксенологии) // Вопросы философии. 2009. № 1. С. 61—77.

*Пиаже Ж.* Аффективное бессознательное и когнитивное бессознательное // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 125—131.

*Романова А.П., Хлыщева Е.В., Якушенков С.Н., Топчиев М.С.* Чужой и культурная безопасность. М.: РОССПЭН, 2013.

*Рябкина З.И., Сомова Е.Г.* Личность и ее самоактуализация в общении с Другим // Мир психологии. 2001. № 3. С. 83—88.

Тулинова Д.Б. Представления о враге и друге в связи с отношением к жизни на различных ее этапах: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2005.

Хаузер М. Мораль и разум. М.: Дрофа, 2008.

Шефер Б., Скарабис М., Шлёдер Б. Социально-психологическая модель восприятия чужого: идентичность, знание, амбивалентность // Психология: Журн. Высшей школы экономики. 2004. № 1. С. 24—51.

Шулакевич М. Границы как проблема современной культуры // Космополис. 2008. № 2 (21). С. 105—114.

Шюц А. Чужак: Социально-психологический очерк // Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом. М.: РОССПЭН, 2004. С. 533—549.

Friedman M. Religious fundamentalism and responses to mortality salience: A quantitative text analysis // International Journal for the Psychology of Religion. 2008. Vol. 18. P. 216—237.

Nisbett R.E., Peng K., Choi I., Norenzayan A. Culture and systems of thought: Holistic versus analytic cognition // Psychological Review. 2001. Vol. 108. N 2. P. 291—310.

Oppenheimer L. Are children's views of the "enemy" shaped by highly-publicized negative event? // Intern. Journal of Behavioral Development. 2010. Vol. 34. N 4. P. 345—353.

Pierce M.E. Individual and holistic information processing // Thesis submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science. 2007. URL: <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-05242007-131357/unrestricted/thesis.pdf>

Waldmann M.R. A case for the moral organ // Science. 2006. Vol. 314. P. 57—58.

Поступила в редакцию  
20.11.13



**В. А. Толочек, Н. А. Тимашкова, В. Г. Денисова**

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПОЗИТИВНЫЕ И НЕГАТИВНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ**

Задачи исследования: 1) Анализ динамики профессионального становления субъекта (ПСС) как эволюции/инволюции в аспектах профессионального развития, профессиональных деструкций и профессионального выгорания. 2) Выделение интрасубъектных ресурсов и внесубъектных, сопряженных с динамикой ПСС. Гипотезы: 1) Профессиональные деструкции и профессиональное выгорание более выражены у учителей, чем у других представителей социономических профессий (воспитателей). 2) Детерминантами деструкций и выгорания выступают дефициты в актуализации интра- и внесубъектных ресурсов. 3) Деструктивные процессы у субъектов возрастают с 35—45 лет. 4) Начальные фазы деструкций и выгорания адекватно рефлексированы субъектами. *Выборка:* 1) учителя средних школ — 51 женщина в возрасте от 28 до 65 лет ( $M=46.2$ ;  $SD=8.6$ ) со стажем работы от 7 до 42 лет ( $M=23.9$ ;  $SD=9.1$ ); 2) воспитатели детских дошкольных учреждений — 34 женщины в возрасте от 29 до 65 лет ( $M=46.4$ ;  $SD=10.4$ ) со стажем работы от 2 до 43 лет ( $M=24.1$ ;  $SD=10.3$ ). Метод — квазиизмерения.

Основные выводы. Динамику ПСС учителей можно характеризовать как неоптимальную; использование ресурсов — как ограниченное, фрагментарное, частичное; динамику ПСС воспитателей — как оптимальную; использование ресурсов — как более эффективное, фрагментарное, частичное. Неполнота использования ресурсов, их рассогласованность с ПСС сопряжены с нарастанием деструктивных процессов с 35—45 лет и усилением на рубеже 55 лет, с формированием профессионального аутсайдерства, либо типа специалистов, поддерживающих профессионализм ценой психофизиологического перенапряжения. Учителя более подвержены профессиональным деструкциям и профессиональному выгоранию, чем воспитатели. Первые стадии выгорания и деструкций ими адекватно рефлексировываются.

---

**Толочек Владимир Алексеевич** — докт. психол. наук, вед. науч. сотр. Института психологии РАН. *E-mail:* tolochekva@mail.ru

**Тимашкова Надежда Анатольевна** — директор гимназии № 1587 г. Москвы. *E-mail:* Sch1587@sinergi.ru

**Денисова Вероника Геннадьевна** — консультант Академического центра новых знаний и технологий (г. Москва). *E-mail:* veronikadeny@gmail.com

Работа выполнена при финансовой поддержке РФНФ (проект № 14-06-00081).



*Ключевые слова:* карьера, профессиональное становление, субъект, эволюция, деструкции, профессиональное выгорание.

Tasks of the study: 1) Analysis of dynamics of subjects' professional making (SPM) as evolutions in the aspects of professional development, professional destructions and professional burning out. 2) Isolation of intra-subject resources and extra-subject, combined with the dynamics SPM. Hypotheses: 1) Professional destructions and professional burning out are more expressed in teachers, than in other representatives of socioeconomic professions (educators). 2) Scarcities in the updating of intra- and extra-subject resources come out as the determinants of destructions and burning out. 3) Destructive processes in subjects grow from 35—45 years. 4) The initial phases of destructions and burning out are reflected adequately. Sample: 1) the teacher of secondary schools — 51 women at the age from 28 to 65 years ( $M=46.2$ ;  $SD=8.6$ ), with the length of employment from 7 to 42 years ( $M=23.9$ ;  $SD=9.1$ ); 2) the educators of children's pre-school establishments — 34 women at the age from 26 to 65 years ( $M=46.4$ ;  $SD=10.4$ ), with the length of employment from 2 to 43 years ( $M=24.1$ ;  $SD=10.3$ ). Method is quasi-measurement.

Basic conclusions: The dynamics SPM of teachers can be characterized as non-optimal; the using of resources — limited, fragmentary, partial; the dynamics SPM of educators — optimum; the use of resources, their mismatch with PSS are combined the increase of destructive processes from 35—45 years and with strengthening on the boundary of 55 years; with molding of professional outsider, or type of specialists, who support professionalism with the price of psychophysiological overvoltage. Teachers are more subjected to professional destructions and professional burning out, than educators. The first stages of burning out and destructions are reflected adequately by them.

*Key words:* career, professional formation, subject, evolution, destruction, professional burning out.

## **Профессиональное становление как интеграция «внешних» и «внутренних» условий субъекта**

*Профессиональное становление субъекта (ПСС)* может рассматриваться как специфическая социализация человека. «Во-первых, профессиональное становление необходимо понимать как форму социализации и индивидуализации личности, во-вторых, как специфическую форму научения и развития, в-третьих, как специфическую форму проявления активности, в-четвертых, как часть жизненного пути» (Поваренков, 2006, с. 12). Такое понимание социализации Ю.П. Поваренковым предваряется работами И.С. Кона (1967), Е.С. Кузьмина (1967), Б.Д. Парыгина (1971) и др. ПСС также можно рассматривать и как один из специфических эффектов интеграции «внешних» и «внутренних» условий, т.е. условий социальной среды и актуализированных особенностей человека как индивида, субъекта, личности.

ПСС понимается не как исключительно позитивный процесс, а как множество параллельно развивающихся изменений — позитивных и негативных (Орел, 2009; Поваренков, 2009). К первым относят личностно-профессиональное развитие (т.е. личностное, ведущее за собой профессиональное развитие) и профессионально-личностное (профессиональное развитие, одним из следствий которого выступает личностное развитие) (Марков, 2001; Синягин, 2004), развитие профессиональной компетентности и интуиции, расширение жизненного опыта (Зеер, 2007; Маркова, 1996; Поваренков, 2006). К негативным изменениям, сопровождающим ПСС, относят личностные деформации и профессиональные деструкции (Зеер, 2007; Маркова, 1996), психическое выгорание (Водопьянова, 2011; Орел, 2005; Maslach, Jackson, 1984), профессиональные стрессы (Бодров, 2000; Дикая, 2003; Леонова, Кузнецова, 2009).

Наше внимание более сосредоточено на изучении негативных составляющих ПСС, т.е. имеет тот характерный «негативный крен», который, вероятно, справедливо отмечают представители позитивной психологии (Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2000). В частности, в изучении синдромов профессиональных деструкций и профессионального выгорания мы выделяем несколько ключевых моментов. *Первый*: ученые достаточно единодушно считают, что деструкциям и выгоранию наиболее подвержены представители социально-экономических профессий (Маркова, 1996; Орел, 2005; Поваренков, 2006, 2009; Maslach, Jackson, 1984), особенно учителя средних школ (Водопьянова, 2011; Митина и др., 2005; Сыманюк, 2004; Чудновский, 1999; Westerhouse, 2008). *Второй*: в качестве основных детерминант рассматриваемых синдромов выделяют как интрасубъектные факторы (личностные особенности, стаж работы, отношение к работе и др.), так и внесубъектные — социальные институты, актуальный уровень социальной защиты и т.п. (Личностный..., 2011; Matheny et al., 1993; Thoits, 1995). *Третий*: наиболее опасным фактором в развитии данных синдромов ученые считают их неосознаваемость, недостаточную рефлексивность субъектом на первоначальных стадиях (Водопьянова, 2011; Сыманюк, 2004; Westerhouse, 2000). *Четвертый*: в ряде работ установлено, что рассматриваемые негативные процессы начинают проявляться достаточно рано — после 3—5 лет работы (Анализ..., 1999; Водопьянова, 2011).

Согласно Б.Г. Ананьеву (1977), баланс эволюции и инволюции основных психических функций радикально изменяется на рубеже 35 лет. Г.С. Никифоров и Р.А. Березовская пишут, что 35 лет — это «рубеж, на котором происходит “скачок” в ухудшении состояния здоровья» (Никифоров, Березовская, 2003, с. 286).

В предыдущих работах (Толочек, 2008а, 2000б, 2009) нами было констатировано следующее. Динамика составляющих ПСС, на-

званных психологическими системами, имеет три «классические» части — *эволюцию*, «*плато*», *инволюцию*. Динамика чаще имеет слабо выраженную вершину на рубеже 35—45 лет с монотонно восходящей и нисходящей кривой и слабо выраженное, сравнительно непродолжительное «плато» в 10—15 лет. Изменения в развитии разных систем неравномерны и гетерохронны, т.е. несколько смещены относительно друг друга. Стандартные отклонения и диапазоны оценок (минимальные/максимальные) отражают ту же динамику — уменьшаются до минимума к 35—45 годам по всем составляющим, а затем возрастают к завершению карьеры. Отсутствие жестких связей между переменными динамики психологических систем и социально-демографическими данными, часто статистически недостоверные различия при значительных изменениях средних говорят о выраженной индивидуальной вариативности всех рассматриваемых переменных. Выявлены сходные тенденции в возрастных изменениях переменных одной группы (когнитивных функций, саморегуляции, широты и цельности интересов и др.) ПСС характеризуется одновременно протекающими позитивными и негативными изменениями уровня развития разных систем, которые дифференцированно фиксируются субъектами.

Выявленные эффекты своеобразной «профессиональной стандартизации», т.е. выравнивания оценок уровня развития разных систем у разных людей к середине карьеры подтверждаются выводами специалистов (Маркова, 1996; Орел, 2009; Поваренков, 2006). Принимая во внимание, что «внешние причины действуют через внутренние условия» (С.Л. Рубинштейн), выявленные эффекты «профессиональной стандартизации» можно объяснить: а) сформированностью в целом профессионально важных качеств (компетенций) у большей части специалистов к середине их профессиональной карьеры; б) еще не истощенностью их интрасубъектных ресурсов; в) посредственными умениями использовать интра- и внесубъектные ресурсы; г) еще не выраженностью разных деструктивных тенденций, кризисов и т.п.

Но в дальнейшем ситуация изменяется. С 30—35 лет возрастает межиндивидуальная вариативность оценок. Решающую роль начинает играть индивидуальность субъекта: одни продолжительное время прогрессируют как профессионалы, у других позитивная эволюция приостанавливается, у третьих активизируются инволюционные процессы.

Внутренние условия, или *интрасубъектные* ресурсы, мы рассматриваем как своеобразную призму, фокусирующую или рассеивающую разные влияния внешних причин. Мы полагаем, что организация внутренних условий определяет разную чувствительность и разную реактивность человека на средовые факторы, раз-

ную активность человека как субъекта своей жизнедеятельности (К.А. Абульханова-Славская). Иными словами, детерминантами поведения человека выступают не состав и не уровень выраженности отдельных систем, а именно их организация, или психические структуры как носители психического.

### **Цель, гипотезы, выборка и методы исследования**

*Цель исследования* — изучение позитивных и негативных изменений (эволюции/инволюции) в ПСС субъектов педагогической деятельности на протяжении профессиональной карьеры.

*Выборка.* В исследовании участвовали представители двух родственных профессий — учителя средних школ и воспитатели детских дошкольных учреждений г. Москвы. Выборка *учителей*: 51 женщина в возрасте от 28 до 65 лет ( $M=46.2$ ;  $SD=8.6$ ), со стажем работы от 7 до 42 лет ( $M=23.9$ ;  $SD=9.1$ ), состоящие (1) и не состоящие (0) в браке ( $M=0.86$ ,  $SD=0.4$ ), с семейным стажем от 0 до 46 лет ( $M=21.2$ ;  $SD=11.1$ ), имеющие от 0 до 3 детей ( $M=1.6$ ;  $SD=0.73$ ). Выборка *воспитателей*: 34 женщины в возрасте от 29 до 65 лет ( $M=46.4$ ;  $SD=10.4$ ), со стажем работы от 2 до 43 лет ( $M=24.1$ ;  $SD=10.3$ ), состоящие (1) и не состоящие (0) в браке ( $M=0.72$ ;  $SD=0.4$ ), с семейным стажем от 0 до 42 лет ( $M=17.8$ ;  $SD=12.4$ ), имеющие от 0 до 3 детей ( $M=1.4$ ;  $SD=0.68$ ).

*Рабочие гипотезы:* 1. Профессиональные деструкции и профессиональное выгорание более выражены у учителей, чем у других представителей социномических профессий (воспитателей). 2. Детерминантами деструкций и выгорания выступают дефициты в актуализации интра-, интер- и внесубъектных ресурсов. 3. Деструктивные процессы у субъектов возрастают с 35—45 лет. 4. Начальные фазы деструкций и выгорания адекватно рефлексированы субъектами. *Задачи исследования:* 1) Анализ динамики ПСС как эволюции/инволюции в аспектах профессионального развития, профессиональных деструкций и профессионального выгорания. 2) Выделение интра- и внесубъектных ресурсов, сопряженных с динамикой ПСС.

*Методы.* Базовый метод — *квазиизмерения* (Толочек, 2008а, б; 2009; Толочек, Денисова, 2010; Толочек и др., 2001, 2012). Респондентам предлагалась разработанная нами анкета «Динамика стилей профессиональной деятельности» (ДСПД). В список 22 вопросов анкеты «ДСПД» входили: 1) произвольная память; 2) произвольная память; 3) обучаемость; 4) физическая работоспособность; 5) интеллектуальная работоспособность; 6) физическое здоровье; 7) духовное здоровье; 8) интуиция в профессиональной сфере; 9) эмоциональная саморегуляция; 10) интеллектуальная саморегуляция; 11) саморегуляция физического состояния; 12) профессиональная компетентность; 13) деловая коммуникабельность; 14) общительность; 15) широта интересов (интерес к разным явлениям жизни); 16) цельность ин-

тересов (их взаимосвязи и взаимозависимости); 17) выраженность профессиональных деструкций; 18) выраженность профессиональных заболеваний; 19) выраженность жизненных кризисов; 20) пол, возраст, состояние в браке, число детей, семейный стаж, стаж работы, а также характеристики родительской семьи; 21) «факторы профессионализма» (признание внешних условий в роли факторов становления своего профессионализма); 22) профессионализм в целом как интегральная характеристика.

Используя 9-балльную шкалу (от 0 до 8 баллов), в 5-летних интервалах от возраста 20 до 65 лет респонденты оценивали реальную (до актуального возраста респондента, например, до 40 лет) и предполагаемую динамику (например, от 40 до 65 лет) составляющих своей биологической, психической и профессиональной эволюции/инволюции. Пример, вопрос № 6: Как бы Вы оценили состояние своего физического здоровья в 20 лет\_, в 25 лет\_, ... .. в 60 лет\_, в 65 лет\_?; вопрос № 8: Как бы Вы оценили свою интуицию в профессиональной сфере в 20 лет\_, в 25 лет\_, и т.д.?

Анкетирование проводилось в ситуациях профессионального обучения и переподготовки специалистов (на семинарах, тренингах). О динамике эволюции/инволюции субъекта, в том числе о его профессиональных деструкциях, мы судили по ответам (оценкам) на прямые вопросы (пп. 3, 4, 5, 6, 8, 12, 22), о динамике выгорания — по ответам на косвенные вопросы (пп. 7, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21).

Для анализа данных привлекались методы параметрической статистики (пакет SPSS 17). В цикле предварительных исследований было установлено, что анкета «ДСПД» имеет высокую надежность и валидность (конструктивную, содержательную, дискриминантную); искажающие влияния актуального возраста на оценки эксперта минимальны (Толочек и др., 2012). Следовательно, корректно рассматривать эмпирические данные субъектов разного возраста (от 28 до 65 лет) по выборке в целом.

## **Результаты**

### **1. Динамика ПСС как сопряженные процессы профессиональной эволюции/инволюции субъектов**

Диапазон самооценок учителей и воспитателей по большинству переменных колебался от 0—2 до 7—8 баллов, т.е. охватывал от 56 до 100% предложенного респондентам интервала. Статистически значимые связи между самооценками динамики и ресурсов ПСС, возрастом, профессиональным и семейным опытом респондентов были редки, чаще не превышали  $r=0.1$ , что соответствовало результатам других исследований (Толочек и др., 2010, 2012). Общая динамика составляющих ПСС, согласно оценкам экспертов, такова: профессионализм в целом у учителей возрастает с 20 до 55 лет

(средние значения от 1.61 до 7.31 балла), затем снижается к 60—65 годам (6.53 и 5.75 баллах); у воспитателей также возрастает с 20 до 55 лет (от 2.76 до 7.21 балла), затем снижается к 60—65 годам (7.00 и 5.53 балла); статистически значимо учителя уступают воспитателям в динамике прироста профессионализма с 20 до 30 лет и мере его понижения в 60 и 65 лет (табл. 1). Все эксперты констатируют монотонное снижение состояние здоровья с 20 до 65 лет: у учителей — с 7.35 до 3.61; у воспитателей — с 7.53 до 5.00. Это снижение статистически более выражено у учителей в 45—65 лет. Профессиональные деструкции и заболевания у всех также монотонно возрастают на протяжении всей карьеры, статистически более выраженные у учителей с 40 до 65 лет.

Таблица 1

**Динамика изменений профессионализма, здоровья, профессиональных деструкций и заболеваний в возрасте 20—65 лет в представлениях учителей (У, n=51) и воспитателей (В, n=34)**

Возраст (лет)	Выборки	Профессионализм			Здоровье			Профессиональные деструкции			Заболевания		
		М	SD	2стЗн	М	SD	2стЗн	М	SD	2стЗн	М	SD	2стЗн
20	У	1.61	1.002	<b>.000</b>	7.35	0.934	.381	4.18	2.590	.219	1.59	2.090	.525
	В	2.76	1.793	<b>.001</b>	7.53	0.861	.374	3.47	2.549	.218	1.32	1.492	.498
25	У	2.90	1.171	<b>.005</b>	7.22	0.986	.722	4.39	2.367	.160	2.31	2.258	.565
	В	3.79	1.666	<b>.009</b>	7.29	1.001	.723	3.65	2.385	.161	2.03	2.167	.562
30	У	4.10	1.136	<b>.003</b>	6.98	1.140	.410	4.75	2.424	.182	3.14	2.458	.679
	В	5.06	1.808	<b>.008</b>	6.76	1.232	.418	4.00	2.617	.190	2.91	2.442	.679
35	У	5.12	1.211	.142	6.71	1.285	.584	5.06	2.195	.121	3.94	2.428	.076
	В	5.56	1.521	.161	6.56	1.078	.570	4.26	2.428	.130	3.00	2.270	.073
40	У	5.86	1.429	.220	6.14	1.386	.202	5.33	2.330	<b>.029</b>	4.20	2.466	<b>.039</b>
	В	6.24	1.257	.209	6.50	1.080	.180	4.15	2.524	<b>.032</b>	3.12	2.086	<b>.033</b>
45	У	6.59	1.134	.404	5.65	1.354	<b>.004</b>	5.43	2.229	<b>.021</b>	4.55	2.468	.034
	В	6.79	1.067	.398	6.44	0.960	<b>.002</b>	4.21	2.508	<b>.024</b>	3.47	1.895	<b>.026</b>
50	У	7.27	0.802	.957	5.24	1.544	<b>.004</b>	5.27	2.127	<b>.020</b>	4.80	2.433	<b>.031</b>
	В	7.26	0.864	.958	6.15	1.132	<b>.002</b>	4.15	2.162	<b>.021</b>	3.71	1.978	<b>.025</b>
55	У	7.31	0.761	.542	4.63	1.428	<b>.000</b>	5.27	2.127	<b>.017</b>	5.06	2.420	<b>.025</b>
	В	7.21	0.845	.551	5.82	1.218	<b>.000</b>	4.15	2.032	<b>.016</b>	3.88	2.199	<b>.023</b>
60	У	6.53	0.902	<b>.028</b>	4.06	1.542	<b>.000</b>	5.41	2.325	<b>.039</b>	5.16	2.501	<b>.039</b>
	В	7.00	1.015	<b>.032</b>	5.53	1.354	<b>.000</b>	4.41	1.877	<b>.032</b>	4.03	2.329	<b>.037</b>
65	У	5.75	1.214	<b>.011</b>	3.61	1.563	<b>.000</b>	5.29	2.402	<b>.108</b>	5.31	2.453	<b>.038</b>
	В	6.53	1.542	<b>.015</b>	5.00	1.477	<b>.000</b>	4.50	1.879	<b>.092</b>	4.18	2.418	<b>.038</b>

*Примечание.* Уровень статистической значимости выше 0.05 выделен жирным шрифтом; 2стЗн — двухсторонняя значимость.

В выборке учителей максимальные значения профессионализма в целом при минимальной межиндивидуальной вариации оценок приходится на возрастные периоды 50 и 55 лет; максимумы такой составляющей профессионализма, как профессиональная компетентность, и минимум вариации — на 45—55 лет; максимум профессиональной интуиции — на 40—50 лет. Максимум произвольной памяти и минимум вариации — на возраст 20—25 (7.29 и 7.22 балла) с последующим монотонным понижением до 4.00; произвольной памяти — на 20—30 лет (7.29—6.94); обучаемости — на 20—30 лет (7.45 балла). Максимум уровня эмоциональной саморегуляции (6.33 и 6.25 балла) и минимум вариации приходится на 30—50 лет; интеллектуальной саморегуляции — на 30—50 лет (6.71 и 6.25 балла)

Таблица 2

Динамика изменений произвольной памяти, обучаемости, интеллектуальной и эмоциональной саморегуляции в возрасте 20—65 лет в представлениях учителей (У, n=51) и воспитателей (В, n=34)

Возраст (лет)	Выборки	Память произвольная			Обучаемость			Интеллектуальная саморегуляция			Эмоциональная саморегуляция		
		М	SD	2стЗн	М	SD	2стЗн	М	SD	2стЗн	М	SD	2стЗн
20	У	7.29	1.270	.160	7.45	1.026	.081	6.18	1.352	.216	5.92	1.547	.978
	В	6.91	1.138	.152	7.00	1.326	.099	5.79	1.431	.222	5.91	1.694	.979
25	У	7.22	1.137	.149	7.43	0.855	<b>.018</b>	6.31	1.225	.097	6.10	1.375	.905
	В	6.85	1.105	.147	6.94	1.013	<b>.023</b>	5.85	1.258	.099	6.06	1.632	.908
30	У	6.94	1.207	.128	7.20	0.980	.123	6.51	1.255	.359	6.31	1.304	.470
	В	6.53	1.212	.129	6.85	1.019	.127	6.26	1.109	.347	6.09	1.545	.486
35	У	6.73	1.282	.048	6.88	1.194	.554	6.73	1.185	.516	6.57	1.118	.100
	В	6.18	1.167	.045	6.74	0.994	.540	6.56	1.106	.510	6.15	1.184	.105
40	У	6.35	1.369	.158	6.49	1.605	.429	6.71	1.301	.828	6.55	1.270	.969
	В	5.94	1.205	.148	6.74	0.994	.387	6.76	1.075	.821	6.56	0.894	.967
45	У	6.10	1.330	.384	5.98	1.631	.377	6.53	1.206	.352	6.31	1.364	.223
	В	5.85	1.158	.371	6.26	1.109	.342	6.76	1.017	.335	6.65	0.981	.194
50	У	5.63	1.428	.759	5.80	1.649	.838	6.25	1.412	.253	6.25	1.398	.134
	В	5.53	1.461	.761	5.74	1.286	.830	6.59	1.131	.232	6.68	1.007	.110
55	У	5.08	1.508	.584	5.35	1.598	.868	5.84	1.475	.070	6.02	1.476	.125
	В	5.26	1.563	.587	5.29	1.586	.868	6.41	1.282	.063	6.47	1.022	.100
60	У	4.59	1.768	.255	4.80	1.732	.782	5.53	1.541	<b>.030</b>	5.55	1.553	.073
	В	5.03	1.696	.252	4.91	1.782	.783	6.26	1.442	<b>.028</b>	6.12	1.175	.059
65	У	4.00	1.822	<b>.040</b>	4.10	1.769	.266	5.08	1.671	<b>.030</b>	5.10	1.578	<b>.020</b>
	В	4.82	1.714	<b>.038</b>	4.53	1.692	.262	5.91	1.747	<b>.032</b>	5.88	1.343	<b>.016</b>

Примечание. Уровень статистической значимости выше 0.05 выделен жирным шрифтом; 2стЗн — двухсторонняя значимость.



и минимум вариации — на 30—45 лет; саморегуляции физического состояния — на 20—40 лет (6.41—6.49) и минимум вариации — на 30—35 лет (табл. 2). Выраженные изменения в динамике духовного здоровья, деловой коммуникации и фасилитативного общения на протяжении всей профессиональной карьеры не выявлены.

У учителей возрастание профессиональных заболеваний и профессиональных деструкций при высокой межиндивидуальной вариативности начинается с 40 лет; наибольшее снижение произвольной и произвольной памяти — после 45, обучаемости — после 40 лет, широты интересов — после 60, цельности интересов — после 50 лет, состояния физического здоровья — после 35 лет, физической и интеллектуальной работоспособности — после 45 лет.

**В выборе воспитателей** имеют место те же возрастные изменения, но смещенные на 5—15 лет к более зрелому возрасту. Другими словами, выраженная возрастная и профессиональная инволюция у них начинается позже и протекает менее интенсивно, не «обостряясь» к пенсионному возрасту (55 лет) или сразу после этого рубежа.

Обобщая, можно констатировать: 1) выраженный «перелом» динамики возрастной эволюции/инволюции разных психологических систем, выступающих в качестве составляющих профессионализма: у учителей на рубеже 35—50 лет, у воспитателей — на рубеже 45—55 лет; 2) статистически значимые различия в динамике возрастной эволюции/инволюции ряда психологических систем у учителей и воспитателей с 40—45 лет; 3) возрастание межиндивидуальной вариативности оценок с 40—45 лет как у учителей, так и у воспитателей; 4) адекватную рефлексию субъектами динамики профессиональной эволюции/инволюции, соответствующую литературным данным.

## ***2. Интрасубъектные и внесубъектные ресурсы, сопряженные с динамикой профессионального становления субъекта***

По возрасту, стажу работы, состоянию в браке и продолжительности семейной жизни (с учетом возраста), среднему количеству детей, различия между выборками учителей и воспитателей не значимы. Не обнаружено различий в уровне образования родителей (1 балл условно означал неполное среднее, 2 — среднее, 3 — среднее специальное, 4 — высшее): матерей ( $M=3.0$ ;  $SD=0.92$ ) и отцов учителей ( $M=3.1$ ;  $SD=0.8$ ), у воспитателей —  $M=3.0$ ;  $SD=0.94$  и  $M=3.1$ ;  $SD=0.9$ , соответственно. Но имели место статистически значимые различия в занимаемых родителями должностях. 1 балл получали неквалифицированные рабочие, 2 — квалифицированные рабочие, 3 — специалисты (учителя, врачи, инженеры и др.), 4 — руководители низшего звена, 5 — среднего, 6 — высшего звена управления,



руководители организации. Получены следующие данные: матери ( $M=1.6$ ;  $SD=1.15$ ) и отцы ( $M=1.7$ ;  $SD=1.33$ ) учителей; матери ( $M=3.1$ ;  $SD=1.12$ ) и отцы ( $M=3.4$ ;  $SD=1.46$ ) воспитателей. И учителя (90%), и воспитатели (84%), как правило, росли в полных семьях.

Обобщая, можно констатировать, что: 1) представители двух рассматриваемых групп имеют сходные условия своей семейной сферы, но статистически значимо различаются по некоторым условиям родительской семьи — и отцы, и матери у будущих воспитателей занимали более высокие должностные позиции, были более квалифицированными специалистами; 2) различия в динамике профессиональной эволюции/инволюции учителей и воспитателей могут быть связаны с условиями их родительской семьи.

### **3. Факторная структура динамики профессионального становления субъектов и актуализации интра-, интер- и внесубъектных ресурсов**

Для проверки гипотезы о роли интра-, интер- и внесубъектных ресурсов (Толочек, 2008б) в детерминации динамики ПСС, был проведен факторный анализ на обобщенной выборке учителей и воспитателей (85 чел.); анализируемыми переменными были социально-демографические характеристики, характеристики родительской семьи, оценки динамики профессионализма на протяжении карьеры и используемых ресурсов социальной среды («факторы профессионализма»), динамики изменения систем саморегуляции (интеллектуальной активности, физического и эмоционального состояния, динамики профессиональных деструкций и заболеваний).

Факторная структура переменных оказалась «рыхлой»: выделен 21 фактор с собственными значениями более 1.00. 1-й фактор объяснял 15.7% общей дисперсии, 2-й — 14.2, 3-й — 8.9, 4-й — 7.1, 5-й — 5.4, 6-й — 5.4, 7-й — 4.1, последующие — менее 4%. Очевидно, что мы имеем дело с гетерогенной выборкой и группами переменных, независимых друг от друга. На основании качественных критериев нами было выбрано 7-факторное решение, обеспечивающее некоторую «концентрацию» анализируемых данных. Рассмотрим содержание выделенных 7 фиксированных факторов, объясняющих 60.2% общей дисперсии. Вследствие нормального распределения переменных, асимметрии и эксцесса в пределах 1.00 наличный эмпирический материал можно считать адекватным для выдвижения и проверки гипотез (Наследов, 2007).

1-й фактор «*Сформированная саморегуляция в зрелом возрасте/высокий профессионализм в завершающих стадиях профессиональной карьеры*» отражает формирование надежных систем саморегуляции с 30—35 лет, позволяющих поддерживать высокий уровень профессионализма после 55 лет.

2-й фактор «*Высокий профессионализм в середине карьеры/профессиональные заболевания*» отражает высокую профессиональную активность специалиста, высокую профессиональную «планку» при слабом здоровье и как следствие — психофизиологическое перенапряжение, нарастание профессиональных деструкций и заметное ухудшение здоровья с 35 лет, резкое снижение уровня профессионализма после 50 лет. Синдром более характерен для молодых женщин, состоящих в браке.

3-й фактор «*Низкий профессионализм и профессиональные деструкции*» отражает динамику и некоторые детерминанты ПСС профессиональных аутсайдеров, заметно уступающих коллегам до 40 лет, отмечающих у себя выраженные деструкции сразу же с начала работы, умеренно нарастающие профессиональные заболевания с 25 лет. Среди выявленных детерминант примечателен низкий уровень образования их матерей, игнорирование роли мужчин и профессиональных коллективов в своем профессиональном становлении.

4-й фактор «*Сензитивность к ресурсам социальной среды/высокий профессионализм в завершении карьеры*». Его содержание — выраженная «открытость к миру», восприимчивость к разным условиям среды («мир полон ресурсов», «нет ошибок, есть опыт» — К. Роджерс), которая, однако, не всегда воплощается в продуктивном труде, а реализуется в других сферах жизнедеятельности; до 55 лет в уровне профессионализма представители этого типа уступают своим коллегам.

5-й фактор «*Хорошая саморегуляция в первой половине карьеры/слабо выраженные деструктивные процессы*» подобно 4-му фактору, содержание которого отражает успешное использование *внесубъектных ресурсов*, или ресурсов социальной среды, а также *интрасубъектных ресурсов*, или хорошее развитие систем саморегуляции эмоционального и физического состояния, интеллектуальной деятельности, которые понимают как собственные ресурсы личности и субъекта (Личностный..., 2011; Моросанова, 2010). Синдром более характерен для респонденток, состоящих в браке.

6-й фактор «*Высокий профессионализм/ресурсы родительской семьи*» содержательно характеризуется высокими оценками профессионализма на протяжении всей карьеры; недостаточным уровнем развития регуляторных систем в начале и их становлением к завершению карьеры, слабо выраженными деструктивными процессами. Данный фактор принципиально отличается от других тем, что в нем представлены *ресурсы родительской семьи* — должность отца, образование и должность матери, признание их высокого авторитета и роли в становлении своего профессионализма.

7-й фактор «*Низкий профессионализм в середине карьеры/ограниченные ресурсы родительской семьи*» содержательно противо-

положен 6-му фактору. В нем представлены *ограниченные ресурсы родительской семьи* — низкий уровень образования и должностей матерей и отцов, неразвитая эмоциональная саморегуляция, отчасти компенсируемая хорошей саморегуляцией физического состояния в 20—30 лет. Этот фактор характерен для лиц старшего возраста, имеющих наибольший стаж работы, семейный стаж, чаще двоих детей. Понятно, что у родителей респондентов, поступавших в педагогические вузы 40 лет назад, уровень образования, квалификации и занимаемых должностей был ниже, чем у родителей девушек, выбравших эту стезю на рубеже XXI века.

Обобщая, отметим, что результаты факторного анализа, как и t-сравнения, подтверждают наши гипотезы 1—4. Согласно результатам, учителя средних школ являются профессиональной группой, более подверженной развитию синдромов профессиональных деструкций и профессионального выгорания, чем воспитатели детских дошкольных учреждений. Вероятными детерминантами выгорания и деструкций выступают ограничения в использовании как интра- и интер-, так и внесубъектных ресурсов. Даже первые стадии выгорания и деструкций адекватно рефлексировываются субъектами. Однако неумение использовать ресурсы разного рода приводит к истощению адаптационных возможностей организма и психики. Развитие выгорания и деструкций начинается, вероятно, не после первых 3—5 лет работы, а после значительного истощения интрасубъектных ресурсов к 35—40 годам и недостаточных возможностей использовать интер- и внесубъектные ресурсы. Очевидно, что и люди не равны в их ресурсных потенциалах.

### Обсуждение

В профессиональной деятельности сравниваемых групп (учителей средней школы и воспитателей дошкольных учреждений) мы выделяем два *различающих критериальных фактора*: 1) меру «жесткости внешнего контроля» (объем и жесткость формальных критериев деятельности и ее оценки, объем формальной отчетности, жесткость внешнего контроля, возраст воспитанников и др.), считая, что в работе учителя средней школы эта «жесткость» более выражена, чем в работе воспитателя ДДУ; 2) во взаимодействиях с детьми *преимущественную ориентацию* учителей на обучение (следовательно, на перманентное оценивание других и себя), воспитателей — на воспитание (соответственно, на понимание, сочувствие, соучастие).

Среди *внесубъектных*, или ресурсов социальной макро- и мезосреды, и *интерсубъектных*, или ресурсов микросреды (т.е. контактных социальных групп: родительской и собственной семьи, рабочих коллективов и т.п.), различия установлены только в отношении осо-

бенностей родительской семьи — будущие воспитатели находились в более благоприятных условиях.

Результаты настоящего исследования в целом подтверждают данные, имеющиеся в литературе (Анализ..., 1999; Никифоров, Березовская, 2003) и полученные нами ранее (Толочек, 2008а, б, 2009; Толочек и др., 2001). Не в первых фазах адаптации к профессии, но сравнительно быстро (к 35—45 годам) у субъектов педагогической деятельности снижаются темпы позитивных эволюционных изменений и активизируются инволюционные процессы, причем в отношении большей части рассматриваемых систем. Полученные результаты могут рассматриваться как проявления синдрома профессиональных деформаций (Зеер, 2007; Маркова, 1996) и психического выгорания (Водопьянова, 2011; Орел, 2005; Maslach, Jackson, 1984). Деформации отражаются в монотонном снижении уровня функционирования систем и нарастании негативных изменений; выгорание — в эмоциональном истощении, редукции профессиональных достижений, деперсонализации.

Полученные результаты можно рассматривать и в контексте вопросов профессионального здоровья и профессионального долголетия учителей и воспитателей. Нельзя не обратить внимание на то, что даже некоторое преимущество учителей над воспитателями в начале профессионального пути (в 20—30 лет) в выраженности отдельных функций и систем (непроизвольной и произвольной памяти, обучаемости, физического и духовного здоровья, физической и интеллектуальной работоспособности, широты и цельности интересов, активности делового общения и др.), утрачиваются к 40—45 годам; по многим из них к завершению карьеры учителя уступают воспитателям, а различия в конце профессиональной карьеры часто становятся статистически значимыми.

Очевидно, что работа учителя по сравнению с работой воспитателя предполагает бóльшую вовлеченность всех когнитивных функций, механизмов саморегуляции, «широты отношений с миром» (А.Н. Леонтьев); их выраженное ослабление после 35—45 лет не может считаться нормальным процессом. Если в отношении степени выраженности жизненных кризисов, профессиональных деструкций и заболеваний в начале профессионального пути заметных различий между учителями и воспитателями еще нет, то к 40 годам они становятся статистически значимыми — у учителей деструктивные процессы набирают силу в середине карьеры. Например, если в начале пути оценки учителями уровня своей профессиональной интуиции и компетентности согласованы с аналогичными оценками воспитателей, то к завершению карьеры оценки учителей заметно занижаются.

Возможность оптимизации условий деятельности представителей социономических профессий чаще рассматривается как проблема *ресурсов, потенциала*, как проблема *саморегуляции* и психологических регуляторных механизмов (Личностный ..., 2011; Моросанова, 2010; Поваренков, 2006; Синягин, 2004). У представителей обеих рассматриваемых нами профессиональных групп используемые ими *ресурсы – интра-, интер- и внесубъектные*, характеризуются неполнотой, фрагментарностью; уровень развития систем *саморегуляции* оставляет желать лучшего.

### **Заключение**

У субъектов педагогической деятельности профессиональная карьера разделяется на несколько частей, более или менее выражено детерминированных ресурсами одного из трех выделенных типов. Обобщая, можно считать правомочным понимание феномена ПСС как процессов более и менее успешной интеграции биологических, психических и социальных факторов, отражающихся в динамике ПСС и используемых ресурсах. Профессиональное становление учителей и воспитателей не может считаться безупречным, беспроблемным, а полнота использования возможных и потенциально доступных интра-, интер- и внесубъектных ресурсов оставляет желать лучшего. Разные группы субъектов характеризуются предпочтением и частичным использованием ресурсов лишь определенного типа. При этом даже малая представленность отдельных ресурсов оптимизирует динамику ПСС. Напротив, те группы учителей и воспитателей, которые игнорируют все возможные ресурсы, либо являются профессиональными аутсайдерами, либо платят за свой профессионализм чрезмерно высокую психофизиологическую «цену». Выраженное снижение уровня основных психических функций в середине карьеры с параллельным возрастанием выраженности деструктивных процессов уже с 35—40 лет, не может не вызывать беспокойства. Сравнение воспитателей, работающих в социально и психологически более комфортных условиях, и учителей, работающих в условиях выраженного психофизиологического напряжения, нарастающего объема формальной отчетности, внешнего контроля, ухудшения баланса прав и обязанностей, выявляют более интенсивное и более раннее развитие всех деструктивных процессов у учителей, большее ослабление основных психических функций, сужение «широты связей с миром» (А.Н. Леонтьев), снижение представлений о своей профессиональной компетентности к критическому возрасту официального выхода на пенсию. Возрастающая в среднем возрасте индивидуальная вариативность оценок уровня развития составляющих ПСС в рассматриваемых группах педагогов, показывает, что отдельные лица находят необходимые ресурсы (вне-, интер- и

интрасубъектные) для поддержания профессионального долголетия и здоровья, тогда как другие не справляются с такими задачами.

Обобщая, можно констатировать, что проблема не в «валентности поля» (К. Левин) ресурсов, не в интенциональной силе отдельных внесубъектных условий. Детерминантами ПСС выступают не сами по себе факторы среды (скорее, их можно понимать как относительно нейтральные) или сами по себе системы саморегуляции, ориентированные на использование исключительно интрасубъектных условий. Ресурсами они становятся в особенных взаимодействиях «внешних» и «внутренних» условий человека.

Профессиональная эволюция учителей и воспитателей характеризуется значительными межгрупповыми различиями, высокой межиндивидуальной вариативностью динамики рассматриваемых систем в начале и в конце карьеры, слабыми корреляциями переменных разных групп и вместе с тем сочетающимися, «согласованными» изменениями систем, поддерживающих профессионализм. Следовательно, не состав и не уровень развития отдельных систем, а их структуры определяют, с одной стороны, восприимчивость человека к средовым факторам, способность их «чувствовать», интегрировать, делать своим достоянием, с другой — актуализировать свои системы саморегуляции, выступающие в роли «метаспособностей» (А.В. Карпов, М.А. Холодная). Своеобразная *социальная сензитивность* человека как бы «транслируется» в динамику ПСС, в профессиональную успешность субъекта, в снижение его психофизиологических затрат на адаптацию к условиям среды.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Анализ образовательной ситуации в Центральном районе г. Тольятти (по материалам социологического исследования 1998—1999 уч. г.). Тольятти: Изд-во фонда «Развитие через образование», 1999.

Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977.

Бодров В.А. Информационный стресс. М.: Пер Сэ, 2000.

Водопьянова Н.Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2011.

Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход). М.: Изд-во ИП РАН, 2003.

Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. М.: Академия, 2007.

Кон И.С. Социология личности. М.: Политиздат, 1967.

Кузьмин Е.С. Основы социальной психологии. Л.: Изд-во ЛГУ, 1967.

Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психологические технологии управления состояниями человека. М.: Смысл, 2009.

Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011.



- Марков В.Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка. М.: РАГС, 2001.
- Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: РАГС, 1996.
- Митина Л.М., Митин Г.В., Анисимов О.А. Профессиональная деятельность и здоровье педагога. М.: РАГС, 2005.
- Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука, 2010.
- Наследов А.Д. SPSS: компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб.: Питер, 2007.
- Никифоров Г.С., Березовская Р.А. Отношение к здоровью // Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2003. С. 275—291.
- Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. М.: Изд-во ИП РАН, 2005.
- Орел В.Е. Проблема профессиональных деструкций в свете системогенетического подхода // Ярослав. психол. вестник. 2009. Вып. 25. С. 56—60.
- Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М.: Мысль, 1971.
- Поваренков Ю.П. Введение в психологию труда. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2006.
- Поваренков Ю.П. Психологическая характеристика содержания профессионального развития и его основных видов // Ярослав. психол. вестник. 2009. Вып. 25. С. 61—69.
- Синягин Ю.В. Личностно-профессиональный опросник РАГС и его модификация. М.: РАГС, 2004.
- Сыманюк Э.Э. Психология профессионально обусловленных кризисов. М.: МГСИ, 2004.
- Толочек В.А. Квазиизмерения в изучении профессиональных способностей // Мат-лы итоговой науч. конф. ИП РАН 2008 г. / Под ред. А.Л. Журавлева. М.: Изд-во ИП РАН, 2008а. С. 203—217.
- Толочек В.А. Интерсубъектные, интрасубъектные и внесубъектные ресурсы профессиональной успешности субъекта // Социология и управление персоналом. 2008б. № 2. С. 155—161.
- Толочек В.А. Социализация в квадрате: гетерохронность и нелинейная динамика профессионального становления субъекта в социэкономических профессиях // Психология человека в современном мире: Мат-лы Всеросс. юбилейной науч. конф., посвящ. 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна (Москва, 15—16 октября 2009). М.: Изд-во ИП РАН, 2009. Т. 3. С. 182—191.
- Толочек В.А., Денисова В.Г. Квазиизмерения в психологии: содержание, потенциал, перспективы // Математическая психология: школа В.Ю. Крылова / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Н. Савченко, Г.М. Головиной. М.: Изд-во ИП РАН, 2010. С. 234—241.
- Толочек В.А., Денисова В.Г., Журавлева Н.И. Квазиизмерения в решении задач оценки состояния и динамики изменения психологических систем // Психология в системе комплексного человекознания: история, современное состояние и перспективы развития: Мат-лы Всеросс. юбилейной науч. конф. Института психологии РАН (Москва, 12—14 ноября 2012 г.). М.: Изд-во ИП РАН, 2012. С. 127—128.

*Толочек В.А., Онищенко О.В., Карпенко О.В.* Акмеология и смыслы жизни человека в период кризиса общества // Мир психологии. 2001. № 2. С. 140—148.

*Чудновский В.Э.* К проблеме адекватности смысла жизни // Мир психологии. 1999. № 2. С. 74—80.

*Csikszentmihalyi M.* The promise of positive psychology // Psychological Topics. 2000. Vol. 18. N 2. P. 203—211.

*Maslach C., Jackson S.E.* Patterns of burnout among a national sample of public contact workers // Journal of Health and Human Resources Administration. 1984. Vol. 7. P. 189—212.

*Matheny K.B., Aycocock D.W., Curlette W.L., Junker G.N.* The coping resources inventory for stress: A measure of perceived resourcefulness // Journal of Clinical Psychology. 1993. Vol. 49. N 6. P. 815—830.

*Seligman M.* Positive psychology // The Science of optimism and hope: Research essays in honor of Martin E.P. Seligman / Ed. by J.A. Gillham. Philadelphia: Templeton Foundation Press, 2000. P. 415—429.

*Thoits P.A.* Stress, coping and social support processes: Where are we? (What next?) // Journal of Health and Behavior. 1995. Vol. 36. P. 53—79.

*Westerhouse K.* Self- and peer-reported personality: Agreement, train ratability, and the “self-based heuristic” // Journal of Research in Personality. 2000. Vol. 34. P. 208—224.

Поступила в редакцию  
22.09.13



**О. А. Пикулёва**

## **СОЦИАЛЬНЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ В ВЫБОРЕ АССЕРТИВНЫХ ТАКТИК САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ**

В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи личностных ценностей и самопрезентационного поведения. Основная гипотеза исследования заключалась в том, что существуют различия в ценностных приоритетах и предпочтении тактик и стратегий самопрезентации личности, обусловленные социальными (этнокультурная принадлежность, регион проживания, гендерная принадлежность) и психологическими (самомониторинг) факторами. В исследовании приняли участие 209 студентов (средний возраст 20 лет) из городов Выборг и Нальчик. В Выборге для обработки были приняты анкеты респондентов, определивших свою идентичность как русские, а также указавших в качестве вероисповедания православие, в Нальчике — анкеты респондентов, определивших свою идентичность как кабардинцы или балкарцы и указавших в качестве вероисповедания ислам. В результате исследования выявлено, что существует прямая связь между установками на индивидуализм и проявлением ассертивного самопрезентационного поведения (уровень значимости  $p < 0.001$ ). Личностно-сфокусированные ценности, поддерживающие стремление личности к материальному успеху и индивидуальным социальным достижениям, способствуют ориентации человека на ассертивную стратегию самопрезентации «Самовозвышение», а социально-сфокусированные ценностные ориентации, направленные на заботу о благополучии других, — препятствуют. Использование ассертивных тактик и стратегий самопрезентации личности связано с высоким уровнем самомониторинга вне зависимости от этнокультурной дифференциации.

*Ключевые слова:* самопрезентация личности, тактики и стратегии самопрезентации, самомониторинг, личностные ценности.

The article presents the results of empirical research of the interaction between personal values and self-presentational behavior. The main hypothesis of the study was that there are differences in the value priorities and preference of tactics and strategies of self-presentation of personality caused by social (ethnic and cultural affiliation, region of residence, gender identity) and psychological (self-monitoring) factors. The study involved 209 students (average age of 20 years). In

---

**Пикулёва Оксана Анатольевна** — канд. психол. наук, ст. преп. кафедры государственного и муниципального управления Высшей школы менеджмента СПбГУ.  
*E-mail:* opikuleva@inbox.ru

Vyborg for processing were accepted respondents defined their identity as Russians and reported as a religion, Orthodoxy, in Nalchik, the questionnaire respondents defined their identity as Kabardins or Balkars and reported as a religion Islam. In the result of the study revealed that there is a direct connection between the machines on individualism and manifestation assertive self-presentational behavior (level of significance  $p < 0.001$ ). Personality-focused values, which support the desire of the individual to material success and the individual's social achievements, contribute to the orientation of the person on assertive strategy of self-presentation "Self-enhancement", and socio-focused value orientations aimed at care about the welfare of others — hinder. Using assertive tactics and strategies of self-presentation is connected with a high level of self-monitoring, regardless of the ethnic and cultural differentiation.

*Key words:* self-presentation, tactics and strategies of self-presentation, self-monitoring, personal values.

В условиях глобализации современного мира и интенсификации процессов межкультурных коммуникаций и трудовой миграции возрастает значимость эффективной самопрезентации личности (от англ. *Self-presentation*). Знание культурных особенностей самопрезентационного поведения может быть полезным при разработке стратегий гармонизации межнациональных и межконфессиональных отношений в России.

*Самопрезентация личности (СЛ)* — это в различной мере осознаваемый (с учетом специфики социальной ситуации) и постоянно осуществляемый в межличностном взаимодействии процесс предъявления Я-информации в вербальном и невербальном поведении субъекта (Пикулёва, 2004). По критерию осознанности поведения, нацеленного на управление впечатлением, мы выделяем два вида СЛ — *проактивную и реактивную*, а также 5 стратегий, включающих в себя 12 тактик ассертивного (*assertive*) и защитного (*defensive*) типов СЛ (табл. 1). С.Ж. Ли с соавт. (Lee et al., 1999) трактуют *ассертивную* СЛ как проактивное поведение, нацеленное на создание определенных новых идентичностей в глазах окружающих, *защитная* СЛ включает в себя поведенческие акты, направленные на воссоздание положительной или на изменение уже существующей негативной идентичности.

Исследования, проведенные нами ранее на российской выборке, показали, что в процессе СЛ, вне зависимости от степени осознания своих действий, человек использует, как правило, практически весь спектр отраженных в табл. 1 стратегий и тактик самопрезентации. Предпочтение тех или иных тактик зависит от социального контекста, личностных особенностей, а также от конкретных целей и задач субъекта, обусловленных в основном его социальным статусом и профессиональной (Пикулёва, Чикер, 2010).

**Стратегии и тактики самопрезентации личности (СЛ)**  
**(содержание тактик по: Lee et al., 1999)**

Стратегии СЛ	Тактики СЛ
1. <b>Уклонение</b> — «уход от ответственности и избегание решительных действий»	1. Оправдание с отрицанием ответственности (З) 2. Отречение (З) 3. Препятствование самому себе (З)
2. <b>Аттрактивное поведение</b> — «поведение, вызывающее благоприятное впечатление о субъекте самопрезентации»	4. Желание понравиться (А) 5. Извинение (З) 6. Примероносительство (образец для подражания) (А)
3. <b>Самовозвышение</b> — «демонстрация высокой самооценки и доминирования»	7. Сообщение о своих достижениях (А) 8. Преувеличение своих достижений (А) 9. Оправдание с принятием ответственности (З)
4. <b>Самопринижение</b> — «демонстрация слабости»	10. Просьба/ мольба (А)
5. <b>Силовое влияние</b> — «демонстрация силы и статуса»	11. Запугивание (А) 12. Негативная оценка других (А)

Условные обозначения: З — тактика защитного типа; А — тактика ассертивного типа.

Поскольку Россия — поликультурное государство, и особенности социализации могут в сильной степени варьироваться в разных этнических группах, мы сочли необходимым провести проверку универсальности/специфичности полученных результатов на двух выборках россиян, различающихся по этнокультурным признакам. Одну группу составили русские респонденты, другую — представители народов Северного Кавказа (кабардинцы и балкарцы).

*Характеристика респондентов.* В исследовании приняли участие 209 молодых россиян (средний возраст 20 лет). Из них: 100 студентов (женщин 59, мужчин 41) Выборгского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы (г. Выборг Ленинградской области) и 109 студентов (женщин 71, мужчин 38) Кабардино-Балкарского государственного университета (г. Нальчик). В Выборге для обработки были приняты анкеты респондентов, определивших свою идентичность как русские, а также указавших в качестве вероисповедания православие, в Нальчике — анкеты респондентов, определивших свою идентичность как кабардинцы или балкарцы и указавших в качестве вероисповедания ислам.

*Цели исследования:* 1) выявить обусловленность установок личности по отношению к самопрезентационному поведению, выбору тактик и стратегий СЛ в двух этнокультурных группах студентов

(русские и представители народов Северного Кавказа); 2) провести проверку универсальности и специфичности связей личностных ценностей, тактик и стратегий СЛ в разных этнокультурных группах.

Следует отметить, что исследования влияния личностных ценностей на самопрезентационное поведение, на способность контролировать свое вербальное/невербальное поведение и управлять производимым впечатлением в процессе социальных взаимодействий, а также на выбор и предпочтение тактик и стратегий СЛ в России еще не проводились.

*Гипотезы:* 1. Существуют различия в ценностных приоритетах и предпочтении тактик и стратегий СЛ, обусловленные социальными (этнокультурная принадлежность, регион проживания, гендерная принадлежность) и психологическими (самомониторинг) факторами. 2. Ценности, относящиеся к личностно-сфокусированным полюсам, положительно связаны со стремлением к использованию ассертивных тактик СЛ, а ценности противоположных, социально-сфокусированных полюсов, наоборот, негативно связаны со стремлением к ассертивному типу СЛ.

## Методы

1. Для исследования **ценностных предпочтений** использовалась модифицированная шкала личностных ценностей Ш. Шварца (Schwartz et al., 2012) в адаптации коллектива авторов (Стефаненко, 2009). Шкала опирается на уточненную теорию базовых индивидуальных ценностей Ш. Шварца, согласно которой личностные ценности формируют круговой мотивационный континуум, в пространстве которого выделяются 19 ценностей. При этом смежные ценности являются наиболее совместимыми, а противоположные находятся в наибольшем конфликте друг с другом. По мнению Ш. Шварца, эти 19 ценностей могут быть «увидены» и как 4 группы ценностей более общего порядка — сфокусированность на личности (*Personal Focus*), сфокусированность на социуме (*Social Focus*), свободный от тревоги рост (*Growth Anxiety-Free*) и самозащита, связанная с избеганием тревоги (*Self-Protection Anxiety-Avoidance*).

Респонденту предлагалось с помощью 6-балльной шкалы оценить важность для него каждого из 57 утверждений (шкала имеет мужской и женский варианты). Далее в соответствии с ключом подсчитывался балл по каждой из 19 ценностей, выделенных Шварцем.

Кроме показателей 19 ценностей, мы изучали ценностные оппозиции (4 переменных): *Сохранение* — среднее арифметическое блоков ценностей Безопасность, Конформность, Традиция. *Открытость к изменениям* — среднее арифметическое блоков ценностей Самостоятельность, Стимуляция. *Самоопределение* — среднее арифметическое

блоков ценностей Благожелательность, Универсализм. *Самовозвышение* — среднее арифметическое блоков ценностей Гедонизм, Достигание, Власть (Шварц и др., 2012).

2. Для исследования **способности контролировать** свое вербальное/невербальное поведение с учетом реакций целевой аудитории и управлять производимым впечатлением использовалась методика М. Снайдера «Шкала самомониторинга». Под самомониторингом понимается тенденция отслеживать и изменять собственное поведение с целью произвести желаемое впечатление в ответ на «презентационные требования» ситуации, реакции других людей (Snyder, Gagnestad, 1986). Основное назначение данной шкалы — диагностика индивидуальных различий в управлении впечатлением, выявление гибкости (лабильности) поведения при взаимодействии с другими людьми.

Респонденту предлагалось высказать согласие (+) или несогласие (-) с каждым из 18 утверждений шкалы. Максимальное количество баллов — 18 (самый высокий уровень самомониторинга). По данным М. Снайдера, лица с высоким уровнем самомониторинга обладают высокой чувствительностью к сигналам о ситуационном соответствии социального поведения, общительны, гибки и адаптивны, готовы и способны модифицировать свое поведение с учетом специфики конкретной социальной ситуации. Люди с низким уровнем самомониторинга сдержанны в социальных контактах, менее гибки, прямолинейны в общении, ведут себя в соответствии со своими ценностями, установками и готовы с упорством отстаивать свое мнение, открыто проявляя свою принципиальность.

3. Для исследования **предпочитаемых тактик и стратегий СЛ** использовалась методика С.Ж. Ли с соавт. (Lee et al., 1999) «Шкала тактик самопрезентации» (*Self-presentation Tactics Scale*), ранее адаптированная нами на российской выборке (Пикулёва, 2004). Опросник состоит из 64 утверждений, связанных с тем, как воспринимает себя человек. Респонденту предлагается ответить на вопросы, определяя для себя верность каждого утверждения по 9-балльной шкале (от «очень редко» — 1 балл до «очень часто» — 9 баллов). Ключом к данному опроснику является распределение всех 64 утверждений по 12 группам, каждая из которых представляет определенную тактику защитного или ассертивного типа СЛ (см. табл. 1).

При *обработке* данных, полученных с помощью представленных выше методик, рассчитывались дескриптивные статистики (среднее, процентное распределение). Использовались также корреляционный

и факторный методы анализа. Для выявления различий применялся U-критерий Манна—Уитни.

### Результаты и обсуждение

1. Рассматривая средние значения по тактикам и стратегиям СЛ мужчин и женщин в группах русских студентов (Р-группа) и студентов с Северного Кавказа (СК-группа), можно увидеть, что значимых различий между этими группами нет (табл. 2).

Отметим при этом, что в СК-группе не выявлено гендерных различий в использовании самопрезентационных тактик и стратегий, а в Р-группе мужчины чаще, чем женщины, проявляют в своем поведении такие ассертивные тактики, как «запугивание», «негативная оценка других», и включающую в себя эти тактики стратегию «Силовое влияние».

2. В табл. 3 представлены средние значения показателей самомониторинга и личностных ценностей. Для обеих групп студентов характерны значимые различия гендерного характера в отношении самомониторинга: мужчины проявляют большую способность к рефлексии окружающей обстановки и контролю над собственным поведением для управления впечатлением, по сравнению с женщинами. Однако культурных различий в отношении показателя самомониторинга не обнаружено.

Анализ взаимосвязей показателя самомониторинга с тактиками и стратегиями самопрезентации показал, что для обеих выборок (вне зависимости от гендерной и этнокультурной дифференциации) характерна взаимосвязь показателя самомониторинга со следующими тактиками и стратегиями ассертивного типа: сообщение о своих достижениях ( $p < 0.05$ ), преувеличение своих достижений ( $p < 0.01$ ), примероносительство (образец для подражания) ( $p < 0.05$ ), запугивание ( $p < 0.01$ ), желание понравиться ( $p < 0.01$ ), которые представляют такие стратегии самопрезентации, как «Самовозвышение» ( $p < 0.01$ ), «Аттрактивное поведение» ( $p < 0.01$ ) и «Силовое влияние» ( $p < 0.05$ ). Таким образом, использование ассертивных тактик и стратегий самопрезентации связано с высоким уровнем самомониторинга индивида вне зависимости от его этнокультурной и половой принадлежности.

Позитивные взаимосвязи уровня самомониторинга с определенными личностными ценностями выявлены только в Р-группе. Они имеют гендерные особенности: у Р-мужчин с высоким уровнем самомониторинга более сильно проявляется в качестве мотивационной цели стремление к власти и доминированию; у Р-женщин высокий уровень самомониторинга связан со стремлением к гедонизму —

Таблица 2

**Средние значения по тактикам и стратегиям самопрезентации  
в группах мужчин (М) и женщин (Ж). Русские студенты — Р-группа,  
студенты с Северного Кавказа — СК-группа**

Тактики самопрезентации	Пол	Р-группа	СК-группа
Оправдание с отрицанием ответственности	Ж	3.457627	3.350000
	М	3.985000	3.266667
Оправдание с принятием ответственности	Ж	3.837288	3.918182
	М	4.385000	4.019048
Отречение	Ж	3.823729	3.672727
	М	4.085000	3.904762
Препятствование самому себе	Ж	3.511864	3.411364
	М	3.520000	3.247619
Извинение	Ж	6.047458	5.600000
	М	6.270000	5.638095
Желание понравиться	Ж	3.661102	3.23295
	М	3.99063	3.54167
Запугивание	Ж	2.305085*	2.775000
	М	3.110000**	2.504762
Просьба/ мольба	Ж	3.494915	3.331818
	М	3.365000	2.952381
Сообщение о своих достижениях	Ж	4.063277	3.602273
	М	4.065000	3.638095
Преувеличение своих достижений	Ж	3.423729	3.231250
	М	3.705000	3.161905
Негативная оценка других	Ж	2.901695*	2.970455
	М	3.540000**	3.333333
Пример для подражания	Ж	4.176271	4.636364
	М	4.615000	5.247619
<i>Стратегии самопрезентации</i>			
Уклонение	Ж	3.597740	3.478030
	М	3.863333	3.473016
Аттрактивное поведение	Ж	4.628249	4.489773
	М	4.958542	4.809127
Самовозвышение	Ж	3.774765	3.583902
	М	4.051667	3.606349
Самопринижение	Ж	3.494915	3.331818
	М	3.365000	2.952381
Силовое влияние	Ж	2.603390*	2.872727
	М	3.325000**	2.919048

*Примечание.* \* — различия значимы при  $p < 0.05$ , \*\* — различия значимы при  $p < 0.01$ .

Таблица 3

**Средние значения показателей самомониторинга и личностных ценностей у мужчин (М) и женщин (Ж) в группах Р (русские студенты) и СК (студенты с Северного Кавказа)**

Показатели самомониторинга и личностных ценностей	Пол	Р-группа	СК-группа
Самомониторинг	Ж	8.74*	8.23*
	М	10.20**	9.67**
<i>Полюс ценностной оси</i>			
Сохранение	Ж	6.65	7.09
	М	6.00*	7.37**
Открытость изменениям	Ж	8.26	7.74
	М	7.51	7.63
Самоопределение	Ж	8.08**	8.12
	М	6.97*	7.80
Самоутверждение	Ж	6.99	6.34
	М	6.39	7.19
<i>Личностные ценности (19)</i>			
Самостоятельность: поступки	Ж	8.47	8.14
	М	7.67	7.67
Безопасность: общественная	Ж	7.24	7.29
	М	7.31	8.00
Гедонизм	Ж	8.85	7.68
	М	8.10	7.71
Конформизм м/л	Ж	5.66	5.83
	М	5.51	6.43
Универсализм: забота о других	Ж	7.61	8.26
	М	7.08	8.14
Власть: доминирование	Ж	4.58	4.07*
	М	5.36	5.81**
Скромность	Ж	6.27**	7.46**
	М	5.85**	7.29**
Универсализм: забота о природе	Ж	5.88	6.58
	М	5.33	6.62
Репутация	Ж	9.20**	9.25
	М	7.69*	8.67
Стимуляция	Ж	7.81	7.06
	М	7.38	7.00
Благожелательность: забота	Ж	10.22**	9.43
	М	8.64*	8.86
Власть: ресурсы	Ж	6.15	5.73*
	М	5.21	7.24**



Показатели самомониторинга и личностных ценностей	Пол	Р-группа	СК-группа
Безопасность: личная	Ж	8.90**	8.29
	М	6.59*	8.00
Универсализм: толерантность	Ж	7.05**	7.04
	М	5.67*	6.43
Конформизм: правила	Ж	5.17	5.81
	М	5.08	6.67
Самостоятельность: мысли	Ж	8.49**	8.01
	М	7.49*	8.24
Достижения	Ж	8.37**	7.88
	М	6.85*	8.00
Традиции	Ж	6.29***	8.26***
	М	5.51***	7.76***
Благожелательность: долг	Ж	9.64**	9.27
	М	8.13*	8.95

*Примечание.* Различия значимы: \* — при  $p < 0.05$ , \*\* — при  $p < 0.01$ , \*\*\* — при  $p < 0.001$ .

удовольствию и чувственному удовлетворению. В СК-группе таких взаимосвязей не выявлено.

**3. Сравнение данных о личностных ценностях** обнаруживает значимые межгрупповые различия по таким показателям, как «традиция» и «скромность» и ценностному полюсу «Сохранение» (см. табл. 3). Для представителей СК-группы более важно, чем для представителей Р-группы, придерживаться в поведении норм скромности, «невызывающего» поведения, культурно-религиозных традиций; у них же выше ценности «Сохранения», ведущие к групповой гармонии.

Гендерные различия в системе ценностных предпочтений были выявлены в обеих группах. Для Р-женщин (по сравнению с Р-мужчинами) более ценно проявлять толерантность, благожелательность и заботу о других, беспокоиться о репутации и сохранении своего лица, и при этом быть самостоятельными и стремиться к достижениям. Для СК-мужчин (по сравнению с СК-женщинами) более ценно стремиться к обладанию материальными ресурсами и к власти над другими людьми.

В целом можно сказать, что полученные нами результаты вполне согласуются с данными других исследований (Лебедева, 2009; Schwarz, Rubel, 2005) о том, что мужчины больше предпочитают ценности власти, стимуляции, самостоятельности, достижения и гедонизма, а

женщины — ценности благожелательности и универсализма. Согласно Шварцу, ценности «Самоутверждения» мотивируют стремление к материальным благам, а ценности «Самоопределения» руководят индивидуальным поведением с точки зрения морали и заботы о благополучии других (Schwarz, Rubel, 2005). По мнению Н.М. Лебедевой (2009), гендерные различия в ценностных приоритетах могут объясняться в свете теории социальных ролей, согласно которой различающиеся роли мужчин и женщин на рынке труда и в семье приводят к формированию различных поло-ролевых ожиданий, способствующих формированию разных ценностных приоритетов мужчин и женщин в ходе культурной социализации.

Анализ ранговой значимости базовых ценностей в группах студентов (табл. 4) позволяет сделать вывод о значительном сходстве ценностных профилей этих групп: в обеих выборках на первых двух позициях находятся одинаковые ценности — «Благожелательность: долг/ забота» и «Репутация»; в целом из 10 наиболее весомых ценностных позиций 7 являются общими для наших выборок, однако их значимость для разных групп различна.

Так, в СК-группе среди приоритетных присутствуют такие социально-сфокусированные ценности, как «Традиции» и «Скромность», проявляющиеся в стремлении поддерживать и сохранять культурные, семейные, религиозные традиции, вести себя скромно, без хвастовства. В Р-группе подобные ценности среди приоритетных отсутствуют. В свою очередь для Р-студентов характерна такая личностно-сфокусированная ценностная ориентация, как «Стиму-

Таблица 4

**Ранговая значимость базовых ценностей в группах студентов — русских (Р-группа) и с Северного Кавказа (СК-группа)**

Базовые ценности	
Р-группа	СК-группа
1. Благожелательность (забота/долг)	1. Благожелательность (забота/долг)
2. Репутация	2. Репутация
3. Гедонизм	3. Универсализм: забота о других
4. Самостоятельность (поступки/мысли)	4. Безопасность: личная
5. Безопасность: личная	5. Традиции
6. Достижения	6. Самостоятельность (поступки/мысли)
7. Стимуляция	7. Достижения
8. Универсализм: забота о других	8. Гедонизм
9. Безопасность: общественная	9. Безопасность: общественная
10. Универсализм: толерантность	10. Скромность

ляция», проявляющаяся в стремлении к азартному возбуждению, риску, новизне и переменам. В группе СК-студентов подобной ценности нет.

Таким образом, представляется возможным сделать вывод о наличии не только значительного числа универсальных ценностных предпочтений в группах Р и СК, но и о различиях в ценностных ориентациях студентов разных этнических групп. Для Р-студентов значимы ценности личностной активности и открытости изменения, наряду с ценностями равенства и репутации, а для СК-студентов — ценности традиционализма, коллективизма, скромности и репутации наряду с ценностями достижения успеха и свободы действий.

Полученные нами данные согласуются с результатами исследования Н.М. Лебедевой (2009), обнаружившей межкультурные различия в ценностных приоритетах русских и северокавказских студентов по линии «традиционализм—модернизм», где «культуры Северного Кавказа располагаются ближе полюсу традиционализма (выше ценности Сохранения, ведущие к групповой гармонии), а русская культура на этом континууме ближе к полюсу модернизированности (выше роль отдельного индивида, т.е. ценности Открытости к изменениям)» (Лебедева, 2009, с. 85).

Как отмечает Т.Г. Стефаненко, «в последние годы в пореформенной России происходит радикальная ломка ценностной иерархии, которая затронула прежде всего молодежь. У подростков и юношей возрастает мотивация достижений и сегодня в отношении ценностных ориентаций на индивидуализм «московские студенты своим стремлением к достижениям очень похожи на студентов американских — граждан страны, провозгласившей культ успеха» (Стефаненко, 2009, с. 113—114).

4. При рассмотрении корреляционных связей первых пяти по ранговой значимости показателей базовых ценностей с показателями тактик и стратегий самопрезентации в двух группах студентов, можно увидеть, что они имеют как гендерные, так и культурные различия.

Наиболее ярко культурные различия проявляются у женщин. Так, студентки СК-группы реже студенток Р-группы проявляют в поведении такие ассертивные тактики, как «запугивание», «силовое влияние», «негативная оценка других» и самопрезентационные стратегии «Самовозвышение» и «Силовое влияние». Полученные данные, по нашему мнению, подтверждают одну из наших гипотез о том, что существуют различия в ценностных приоритетах и предпочтении тактик и стратегий СЛ, обусловленные социальными (этнокультурная принадлежность, регион проживания, гендерная принадлежность) и психологическими (самониторинг) факторами.

Эти различия обусловлены усвоением с детства предписанных обществом гендерных ролей, паттернов «приемлемого» для женщин и мужчин коммуникативного поведения.

Рассматривая структуру взаимосвязей показателей личностных ценностей с показателями тактик и стратегий самопрезентации в группах Р и СК (табл. 5), следует отметить наличие универсальных культурных факторов: с тактиками желание понравиться, извинение, пример для подражания, входящими в состав стратегии «Аттрактив-

Таблица 5

**Взаимосвязи показателей тактик и стратегий самопрезентации с показателями полюсов ценностных осей «Самовозвышение↔Самоопределение» и «Открытость изменениям↔Сохранение»**

Группа	Самовозвышение ↔ Самоопределение	
Р	+ оправдание с принятием ответственности (.301**); + желание понравиться (.363**); + преувеличение своих достижений (.359**); + пример для подражания (.267**) <u>Стратегии:</u> + «Самовозвышение» (.381**)	+ извинение (.242*); + пример для подражания (.203*); <u>Стратегии:</u> + «Аттрактивное поведение» (.221*)
СК	+ извинение (0,202*); + приписывание себе достижений (.238*); + пример для подражания (.286*) <u>Стратегии:</u> + «Аттрактивное поведение» (.268**); + «Самовозвышение» (.199*)	+ извинение (.248*); - запугивание (-.298**); - преувеличение своих достижений (-.244*) <u>Стратегии:</u> - «Силовое влияние» (-.279**) - «Самовозвышение» (-.206*)
	Открытость изменениям ↔ Сохранение	
Р	+ пример для подражания (.244*)	+ извинение (.256*); + приписывание себе достижений (.258*); + пример для подражания (.372**) <u>Стратегии:</u> + «Аттрактивное поведение» (.350**)
СК	+ извинение (205*); - просьба/мольба (-247*); - негативная оценка других (-205*) <u>Стратегии:</u> - «Силовое влияние» (-.239*)	+ извинение (.248*); - запугивание (-.298**); - преувеличение своих достижений (-.244*) <u>Стратегии:</u> - «Силовое влияние» (-.279**)

*Примечание.* (+) — положительная взаимосвязь, (-) — отрицательная взаимосвязь; \*\* — корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.). \* — корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.).

ное поведение» (поведение, вызывающее благоприятное впечатление о субъекте самопрезентации) во всей выборке позитивно связаны все социально-сфокусированные культурные ценности. На наш взгляд, универсальность этих взаимосвязей отражает значимость для человека (внезависимости от этнической принадлежности) генерализованных потребностей в принятии его группой, обществом в целом, в получении социального одобрения.

Из сравнения результатов корреляционного анализа следует, что существуют универсальные культурные факторы, способствующие и препятствующие ассертивному самопрезентационному поведению, вне зависимости от этнокультурной принадлежности. Факторами, способствующими использованию индивидом ассертивных тактик (приписывание себе достижений, преувеличение своих достижений) и стратегии «Самовозвышение», являются личностно-сфокусированные ценностные ориентации на полюсе *Самоутверждение* (гедонизм, власть, достижения, репутация); препятствующими использованию этих тактик — социально-сфокусированные ценности на полюсе *Самоопределение* (универсализм, толерантность, забота о других, благожелательность, скромность).

Таким образом, доказана наша гипотеза о том, что вне зависимости от этнической принадлежности культурные ценности, поддерживающие стремление личности к материальному успеху и индивидуальным социальным достижениям, способствуют ориентации человека на ассертивную стратегию самопрезентационного поведения, заключающуюся в демонстрации и высокой самооценки и доминирования, а ценностные ориентации, направленные на заботу о благополучии других, препятствуют проявлению стратегии *Самовозвышение* в коммуникативном поведении человека.

\* \* \*

Мы предприняли попытку рассмотрения влияния ценностей на самопрезентационное поведение представителей различных этнокультурных групп на основании данных самооценки. Однако для более объективного изучения кросс-культурных особенностей самопрезентации личности необходимо, на наш взгляд, провести дальнейшие эмпирические исследования с использованием методик *экспертной* оценки, в фокусе внимания которых будут находиться особенности самопрезентационного поведения носителей определенной этнокультурной идентичности в ситуациях их взаимодействия: 1) с представителями, как своей этнической группы, так и с представителями других культур; 2) в различных сферах общения (семейное, дружеское, профессиональное). Кроме того, необходимо расширить возраст-

ной диапазон респондентов, что позволит выявить особенности влияния возрастного фактора на самопрезентационное поведение в различных этнокультурных выборках.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

*Лебедева Н.М.* Ценности и отношение к инновациям: межкультурные различия // Психол. журнал. 2009. Т. 30. № 6. С. 81—92.

*Пикулёва О.А.* Гендерные, возрастные и профессиональные особенности тактик самопрезентации: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2004.

*Пикулёва О.А., Чикер В.А.* Тактики самопрезентации // Психология менеджмента / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2010. С. 305—317.

*Стефаненко Т.Г.* Этнопсихология: Учебник для вузов. 4-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2009.

*Шварц Ш., Бутенко Т.П., Седова Д.С., Липатова А.С.* Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология: Журн. Высшей школы экономики. 2012. № 2. С. 43—70.

*Lee S.-J., Quigley B.M., Nesler M.S. et al.* Development of a self-presentation tactics scale // Personality and Individual Differences. 1999. Vol. 26. P. 701—722.

*Schwartz S., Cieciuh J., Vecchione M. et al.* Refining the theory of basic individual values // Journal of Personality and Social Psychology. 2012. Vol. 103. N 4. P. 663—688.

*Schwartz S.H., Rubel T.* Sex differences in value priorities: Cross-cultural and multi-method studies // Journal of Personality and Social Psychology. 2005. Vol. 89. P. 1010—1028.

*Snyder M., Gagnestad S.W.* On the nature of self-monitoring: Matters of assessment, matters of validity // Journal of Personality and Social Psychology. 1986. Vol. 51. P. 125—139.

Поступила в редакцию  
15.09.13

**Е. В. Сазонова**

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ИНТЕРЕСА ПОДРОСТКОВ К КНИГАМ ДЖ. РОУЛИНГ О ГАРРИ ПОТТЕРЕ**

В статье анализируется содержание интереса подростков к книгам серии «Гарри Поттер». Указывается, что тексты относятся к жанру фэнтези, который в свою очередь восходит к волшебной сказке и романтическому повествованию. Ключевой характеристикой героя в таких текстах является инициативность — принятие решения действовать.

Предварительное исследование, проведенное на интернет-аудитории (1052 респондента), выявило, что интерес к текстам о Гарри Поттере связан с тремя значимыми характеристиками действия героя — местом действия, средствами действия и собственно действием. Основное исследование (214 респондентов в возрасте 13—18 лет) проводилось методом семантического дифференциала с использованием шкал, образованных по результатам предварительного исследования.

Исследование показало, что в произведениях Дж. Роулинг «Гарри Поттер» особую привлекательность для подростков имеют те моменты текста, которые связаны с инициативным действием героя, с достижением поставленной цели. Для совершения такого действия необходимы: 1) собственные усилия (ловкость, умения, стремление к победе, целеустремленность); 2) волшебные средства, которые помогают герою быть могущественным, способным, защищенным, а также свободным и непринужденным; 3) особая — непредсказуемая, опасная, трудная, осмысленная — среда для действия. Реальный мир воспринимается подростками как бездейственный, серый, унылый, лишенный цели.

*Ключевые слова:* современные подростки, интерес в подростковом возрасте, семантический дифференциал.

The article is devoted to the investigation of adolescents' interest to the books about Harry Potter. Theoretically it is proved that these texts are written in the genre of fantasy, which is characterized by an initiative action of the hero, his decision to act.

A preliminary research (1052 respondents, interviews, focus-groups, instrument “associations”, “unfinished clauses”) has revealed that adolescents' interest focuses at the hero's action and its characteristics — the place and

---

**Сазонова Елена Валериевна** — аспирант Психологического института РАО.  
E-mail: sazonova\_ev@mail.ru

Работа выполнена под руководством докт. психол. наук К.Н. Поливановой.



magic tools. The principal research was conducted by the instrument “semantic differential” using scales derived from the preliminary research (214 respondents at the age of 13—18).

The research has revealed the following: most attractive for adolescents are those aspects of “Harry Potter” by J. Rowling that are connected with an initiative of the hero, his/her goal achievement, proactive action. Such an action is possible if the personage applies own efforts (agility, skill, desire to win, commitment); possesses magic tools that help to be powerful, capable, secure and free and unembarrassed; acts in special environment — unpredictable, dangerous, hard, meaningful. The real world is perceived by teenagers as grey, sad, devoid of purpose. It deprives action.

*Key words:* modern adolescents, adolescents’ motivation, interest, semantic differential.

### **Теоретический контекст исследования**

По словам Л.С. Выготского, «ключом ко всей проблеме психологического развития подростка является проблема интересов в переходном возрасте» (Выготский, 1984, с. 6). Мы в своей работе исходили из того, что изучение культурных текстов, явно вызывающих интерес у подростков, может открыть новые исследовательские возможности: через анализ «точек» интереса можно реконструировать и существенные характеристики возраста.

Серия романов Дж. К. Роулинг о мальчике-волшебнике Гарри Поттере стала предметом увлечения подростков всего мира. Для очень многих из них эти книги оказались первыми, прочитанными самостоятельно и по собственной инициативе. Более того, подобно произведениям Дж. Р.Р. Толкиена, они породили целую субкультуру (преимущественно в виртуальном мире) — «поттеризм», «поттероманию».

Известно, что в подростковом возрасте наиболее предпочитаемым литературным жанром является жанр фантастики, а в последнее время еще и фэнтези. Подростки любят читать и смотреть фантастику, боевики с супергероями и малореальными обстоятельствами. Любимым же героем подростка выступает «человек активный, стремящийся к цели, преодолевающий серьезные, почти непреодолимые препятствия и выходящий из них победителем» (Драгунова, 1976, с. 49)

Литературоведческий анализ книг о Гарри Поттере (Васильева, 2005; Волкодав, 2006; Левко, 2010; Мещерякова, 2003; Щировская, 2007) показывает, что они написаны в жанре фэнтези, прототипом которого является волшебная сказка. Однако в романах Дж. Роулинг схема волшебной сказки усложнена и расширена (Васильева, 2005; Волкодав, 2006). По Ю.М. Лотману (1998), основой организации волшебной сказки (как и любого художественного текста) является *событие*, т.е. переход из одного «семантического поля» в другое.

Сущность поступка сказочного героя состоит в решимости нарушить запрет, пересечь границу между дозволенным и недозволенным, и поэтому его действие может быть охарактеризовано как инициативное (Эльконинова, Эльконин, 1993).

Гарри Поттер — это обычный мальчик, похожий на современного подростка, неуверенный в себе, занятый поиском собственной идентичности, и в то же время — классический романтический герой, подвергающийся многочисленным испытаниям (Nikolajeva, 2001). В сражении с противниками он преодолевает не столько внешние силы, сколько самого себя. Пафос романтического мировосприятия состоит в противопоставлении индивидуального, необычного, великого обыденной и типичной жизни (Басина, 2003; Лотман, 1994). По словам Ю.М. Лотмана, высшее достижение романтика — это «удивляющее» поведение, поступки и действия романтика всегда должны быть непредсказуемыми и незавершенными (Лотман, 1994).

По мнению К.Н. Поливановой (1996) именно романтичность, проявляющаяся в стремлении внести в реальную жизнь некоторый идеал, является ключом к пониманию «переходного» поведения подростка. Подобно герою романа, сражающемуся с силами зла, подросток находится в напряженной ситуации противопоставления собственного поведения «иному видению, иной позиции», благодаря чему возможно «обнаружение пространства собственных возможностей... значений и смыслов» (там же, с. 27).

Определяя ведущую деятельность подростков как проектную, К.Н. Поливанова выделяет ведущее действие и называет его авторским. Ключевой характеристикой действия в подростковом кризисе выступают незавершенность (непредзаданность). Для подростка важен замысел, результативность же действия уходит на второй план, обесмысливается. В подростничестве ребенок «строит собственную субъектность как субъектность авторства... замысливает собственное действие, осуществляет его, получает собственный продукт и тем самым проявляет собственный замысел» (там же, с. 32).

К.Н. Поливанова говорит о том, что первичной вдохновляющей идеей или идеальной формой образа искомой взрослости для подростка выступает идеальный герой, причем поначалу — во всей чувственной конкретности реального персонажа. Этим объясняется повышенный интерес подростков к таким жанрам в литературе и кино, как боевик, фантастика, фэнтези, где сделан акцент на сильного, уверенного и целеустремленного героя. Ведь для того чтобы самовыразиться, самореализоваться, необходимо проявить инициативу, решиться на выполнение поставленной задачи.

Возможно, что произведения Дж. Роулинг «Гарри Поттер», где особо подчеркнута инициативность и могущественность героев, где волшебные средства помогают героям осуществлять свою иници-

циативность, стали для подростков своеобразным «зеркалом», в котором они смогли увидеть отражение собственных потребностей, обусловленных логикой развития данного возрастного периода.

### **Этапы и методы исследования**

В проведенном нами эмпирическом исследовании проверялось предположение о том, что в романах о Гарри Поттере наибольший интерес подростков вызывают моменты, связанные с инициативными действиями героев, а также с самим волшебным миром, который противопоставлен миру реальному.

В качестве методического инструментария использовались методы интервью, незаконченных предложений, свободных ассоциаций, а также построение субъективных семантических пространств, являющихся операциональными аналогами категориальных структур индивидуального сознания (Петренко, 2005). Исследование проходило в два этапа.

**Первый (предварительный) этап** исследования включал следующие процедуры.

1. Изучение материалов интернет-форумов, посвященных тематике «Гарри Поттер», а также проведение индивидуальных бесед с 53 респондентами (31 девушка и 22 юноши в возрасте 13—19 лет). В результате нам удалось выяснить, что наибольший интерес в волшебном мире вызывают: 1) волшебные средства (волшебная палочка, волшебное заклинание, летающая метла); 2) Запретный Лес и волшебная спортивная игра «Квиддич»; 3) волшебный поединок как кульминация всего произведения.

2. Для определения причин популярности выделенных нами наиболее интересных моментов в волшебном мире были проведены опросы среди участников интернет-форумов «ХогвартсНэт», «Гарри Поттер и волшебный форум», «Русский клуб Гарри Поттера», участников нескольких групп, посвященных тематике Гарри Поттера, в социальной сети «ВКонтакте». Интернет-выборку составили 1052 человека в возрасте от 10 до 26 лет. Основной пик ответов пришелся на возрастную промежуток от 14 до 22 лет. Интернет-участники выполняли методики «незаконченные предложения» (например: «В волшебном мире хочется ...») и «ассоциации» (на такие словосочетания, как волшебная палочка, летающая метла, Запретный Лес и др.). Данные онлайн-опроса обрабатывались с помощью компьютерной программы методом контент-анализа.

По результатам первого этапа было выдвинуто предположение, что наибольший интерес у подростково-юношеской выборки вызывают характеристики *действий героя и условия, необходимые*

для их совершения. Для проверки этого предположения проводился основной этап исследования среди респондентов подросткового и юношеского возраста.

### **Второй (основной) этап исследования**

*Выборка.* В основном этапе исследования приняли участие три группы респондентов — одна заочная (группа 1) и 2 очные (группы 2 и 3).

Группу 1 (68 человек в возрасте 13—18 лет) составили участники тематических интернет-форумов, являющиеся поклонниками книг и фильмов о Гарри Поттере в течение нескольких лет. С каждым респондентом была установлена личная переписка через электронную почту и социальную сеть «ВКонтакте». В группы 2 (75 учеников 8-го класса, 13—14 лет) и 3 (71 ученик 9-го и 10-го классов, 15—16 лет) вошли обычные школьники г. Белгорода, которые прочли хотя бы одну книгу или посмотрели хотя бы один фильм о Гарри Поттере.

### *Методика и процедура*

Наиболее популярные ассоциации, полученные на предварительном этапе, были использованы в качестве шкал-дескрипторов семантического дифференциала. Объектами шкалирования служили следующие слова и словосочетания: волшебная палочка, летающая метла, Запретный Лес, игра «Квиддич», волшебное заклинание, волшебный мир, волшебник, волшебный поединок, реальный мир, реальный человек.

Респондентам предлагалось оценить по 6-балльной шкале (от 0 до 5), насколько каждая ассоциация соответствует или может характеризовать каждый оцениваемый объект. По результатам субъективного шкалирования были построены матрицы усредненных данных для двух групп. Групповые матрицы данных подвергались факторной обработке методом главных компонент. Математическая обработка полученных данных производилась с помощью программы Statistica 6.0.

### **Результаты**

Факторный анализ выявил в группе 1 (участники интернет-форумов) 4 значимых фактора; в группе 2 (учащиеся 8-го класса, восьмиклассники) — 5; в группе 3 (ученики 9-го и 10-го классов, старшеклассники) — 4 значимых фактора. Рассмотрим содержание факторов по группам.

#### ***Группа 1 (участники интернет-форумов)***

Первый фактор (34.5% общей дисперсии): *уныние, сдержанность, лень, творчество, серость, честность, скука, простота, обыденность, любовь, дружба, жизнь, статичность, неуверенность vs опасность,*

неожиданность. На рис. 1 видно, что положительный полюс фактора связан только с двумя объектами — реальным мир и реальный человек; отрицательный полюс — с объектом Запретный Лес. Данный фактор отражает оппозицию «обыденность/рутина — непредсказуемость». Для участников интернет-форумов реальный мир выступает как скучный и унылый. Интересно, что в этой группе респондентов реальному миру противопоставлен не волшебный мир в целом, а лишь его особая часть — Запретный Лес. Только его опасность и неожиданность не имеют отношения к унылой и скучной реальности. Даже любовь и дружба являются лишь частью обыденного реального мира.

Второй фактор (21.2%): способности, возможности, безопасность, контроль, могущество, защита, помощь, вседозволенность, совершенство vs страх, уныние, напряжение, бессилие — с другой. Данный фактор отражает оппозицию «могущество — бессилие» (см. рис. 1). Здесь Запретный Лес по характеристикам (уныние, страх) близок к реальному миру, но в отличие от последнего в нем есть неожиданность, чудо, а также волшебные средства (волшебное заклинание и волшебная палочка), с помощью которых можно не

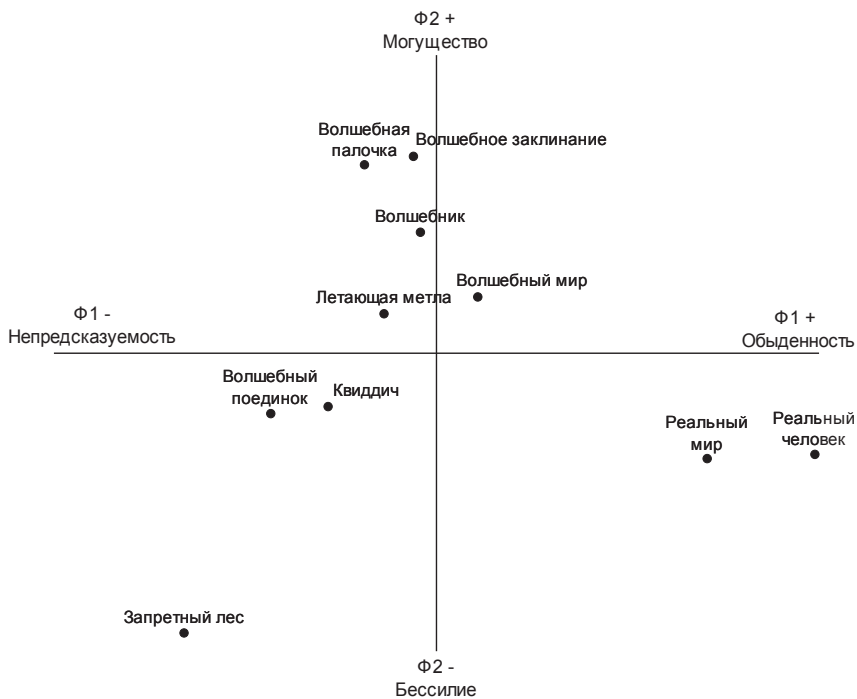


Рис. 1. Размещение в семантическом пространстве (Ф1, Ф2) объектов шкалирования в группе 1 (участники интернет-форумов)

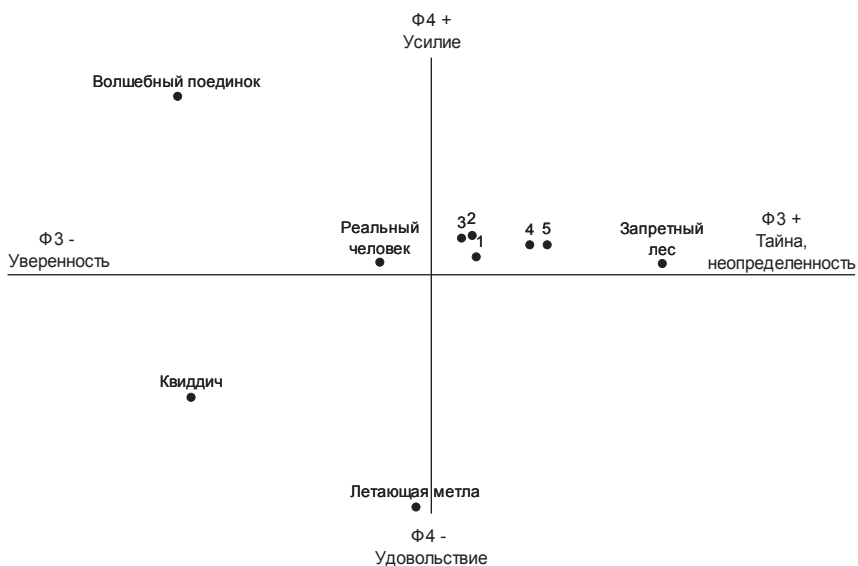


Рис. 2. Размещение в семантическом пространстве (Ф3, Ф4) объектов шкалирования в группе участников интернет-форумов (1 — Реальный мир; 2 — Волшебное заклинание; 3 — Волшебник; 4 — Волшебная палочка; 5 — Волшебный мир)

только справиться с состоянием бессилия и страха, но и быть таким, каким подростку невозможно (или очень трудно) быть в реальности, — могущественным, уверенным и защищенным.

Третий фактор (16.1%): *удивление, отсталость, красота, тайна vs везение, воля, поражение, превосходство, победа, ловкость, целеустремленность*. Запретный Лес как осмысленная (*удивление, тайна, красота*), статичная (*отсталость*) среда противопоставляется энергичному действию (*воля, целеустремленность*) в волшебном поединке и спортивной игре «Квиддич» (рис. 2). Интересно, что реальный человек, в отличие от волшебника, на семантическом пространстве расположен ближе к поединку и «Квиддичу». А волшебные средства противопоставлены поединку. Ведь и в сражении, и в спортивной игре, несмотря на волшебность обстановки, решающее значение имеют не сами по себе волшебные средства, а качества героя — решительность, целеустремленность, инициативность.

Четвертый фактор (14%): *сила, власть, защита, ум, смерть, благородство, разрушение, коварство, насилие, могущество* (характеристики связаны с волшебным поединком) *vs удовольствие, радость, свобода и легкость* (характеристики связаны, прежде всего, с летающей метлой и «Квиддичем»). Здесь, в отличие от третьего фактора, «Квиддич»

противопоставлен волшебному поединку (см. рис. 2), так как в этой игре большую роль играет полет на метле, во время которого герои могут испытывать ощущения радости, свободы и легкости.

### **Группа 2 (восьмиклассники)**

Первый фактор (39.3%): *совершенство, превосходство, возможности, могущество, неожиданность vs уныние, лень, смерть, серость, скука, простота, обыденность, отсталость, неуверенность, бессилие, ограниченность*. Здесь волшебник и волшебный мир противопоставлены реальному миру и реальному человеку. Таким образом, можно сказать, что группы восьмиклассников и участников интернет-форумов воспринимают реальный мир одинаково. Однако у восьмиклассников он противопоставлен не только Запретному Лесу, а волшебному миру в целом, с его совершенством и открывающимися возможностями.

Второй фактор (29.4%) — однополюсный: *свобода, сдержанность, творчество, ум, добро, честность, воля, любовь, радость, дружба, жизнь, статичность, интерес, благородство, красота*. Пик фактора связан, прежде всего, с волшебным миром и волшебником, но относительно недалеко от них располагаются объекты реальный мир и реальный человек. То есть в восприятии восьмиклассников волшебный мир не противопоставлен миру реальному, а является его улучшенным вариантом, идеалом. Такие характеристики, как *любовь* и *дружба* также относятся к миру волшебному, а значит, чему-то более высокому, совершенному, к чему хочется стремиться.

Третий фактор (11.1%): *легкость, безопасность, контроль, удовольствие, помощь, защита vs коварство, страх, напряжение, удивление, опасность, насилие*. На положительном полюсе данного фактора — волшебная палочка, чуть ниже — летающая метла. Противоположный полюс связан с Запретным Лесом и волшебным поединком. Так же, как и участники интернет-форумов, восьмиклассники противопоставляют *страх* и *напряжение* Запретного Леса силе волшебной палочки, с помощью которой можно контролировать даже самую страшную ситуацию.

Четвертый фактор (8.2%): *тайна vs целеустремленность, победа, ловкость, везение*. По данному фактору волшебный поединок, спортивная игра «Квиддич» и летающая метла противопоставлены Запретному Лесу — статичной и таинственно-страшной среде.

Пятый фактор (5.2%) — однополюсный: *сила, способности, победа, власть, возможности, защита, ум, вседозволенность, разрушение, могущество*. На пике фактора — волшебное заклинание и волшебная палочка. Таким образом, у восьмиклассников, как и у участников интернет-форумов, данные волшебные средства связаны со способностями и качествами, необходимыми для совершения действия.



### **Группа 3 (старшеклассники)**

Первый фактор (34.2%): *скука, простота, обыденность, отсталость, красота, неуверенность vs превосходство, способности, власть, возможности, защита, тайна, удивление, вседозволенность, ловкость*. На положительном полюсе — реальный мир и реальный человек, на отрицательном — волшебный мир и волшебник. Данный фактор практически идентичен аналогичному фактору в группе восьмиклассников: реальный мир противопоставлен волшебному миру в целом, а не только Запретному Лесу, как в группе участников интернет-форумов.

Второй фактор (26.4%) — однополюсный: *победа, безопасность, контроль, защита, сдержанность, творчество, ум, целеустремленность, добро, честность, помощь, отсталость, радость, жизнь, статичность, благородство, везение, совершенство, удовольствие*. На пике фактора — волшебник, чуть ниже — реальный мир и реальный человек. Интересно, что перечисленные выше характеристики относятся, прежде всего, к волшебнику, но не к волшебному миру, который не связан с данным фактором. Это говорит о том, что для старшеклассников волшебник выступает как обычный, но более совершенный, идеальный человек.

Третий фактор (10.5%): *легкость, помощь, везение vs страх, уныние, смерть, серость, разрушение, коварство, ограниченность, неожиданность, насилие*. На положительном полюсе — волшебная палочка, летающая метла и «Квиддич»; на отрицательном — волшебный поединок и Запретный Лес. У старшеклассников волшебные средства представлены лишь тремя характеристиками: легкость, помощь и везение. Две предыдущие группы также связывают данные объекты с подобными характеристиками, но относят к ним и множество других: возможности, могущество, защита, контроль, свобода, удовольствие, ловкость. Отсюда видно, что волшебные средства менее интересны для старшеклассников, в отличие от других групп.

Четвертый фактор (8%): *жизнь, совершенство vs напряжение, целеустремленность, опасность, бессилие, поражение*. Запретный Лес у старших школьников по третьему фактору связан со страхом, опасностью и непредсказуемостью, также как и в других группах. Однако в данном факторе Лес описывается характеристиками «жизнь» и «совершенство», что несколько неожиданно. Но, возможно, это связано с тем, что важным в разделении объектов Запретный Лес и волшебный поединок является характеристика целеустремленности, которая значима именно для поединка и квиддича, и это видно по всем трем группам исследования. Интересно, что реальный человек для старшеклассников обладает большей ценностью, чем для других групп, и связывается с жизнью и совершенством.

## Обсуждение результатов

Суммируя полученные результаты, мы видим, что для всех трех групп характерны следующие общие феномены.

Все участники исследования противопоставляют реальный мир и реального человека волшебному миру и волшебнику. Если волшебный мир оценивается как событийно насыщенный, открытый для реализации многих возможностей, чудесный, то реальный мир — как обыденный и рутинный. Герои волшебного мира представляются активными, ловкими, могущественными. Реальный же человек в сером реальном мире ощущает свое бессилие. Это может говорить о том, что подросток в реальном мире испытывает потребность действовать, но не находит пространства для реализации своей интенции, так как реальность видится ему неструктурированной, бесцельной, а отсюда — напряжение, чувство бессилия и уныния. Волшебный же мир является идеальным для реализации самого себя, своих способностей. В представлении подростков, в волшебном мире возможно свободное активное действие человека, в реальном мире такой возможности нет.

Для всех участников исследования центральными, наиболее значимыми в волшебном мире Гарри Поттера являются действия героя в волшебном поединке и спортивной игре «Квиддич». Эти действия воспринимаются подростками как двойственные, неоднозначные, непредсказуемые. В спортивном состязании или в сражении герой может, с одной стороны, испытывать страх, бессилие, напряжение, но, с другой стороны, он может проявить себя ловким, умелым, целеустремленным, волевым. И в спорте, и в поединке можно одержать победу, а можно проиграть, и никогда нельзя сказать заранее, каков будет конечный результат. В этом состоит интрига действия героя, оно всегда рискованно. Подростку неинтересно действие с заранее известным результатом, ему важно, чтобы исход действия был непредсказуемым.

Одержав победу в волшебном поединке и спортивной игре «Квиддич» помогают волшебные средства. Результаты исследования показали, что последним подростки уделяют очень большое внимание. Волшебная палочка и волшебное заклинание позволяют волшебнику быть могущественным, способным, обеспечивают герою безопасность. А летающая метла позволяет быть свободным, радостным, непринужденным. В страшной ситуации сражения, поединка, а также в опасном Запретном Лесу герой может действовать только при наличии ощущения уверенности и защищенности, и даже более того — могущественности. Получается, что для того чтобы действовать в реальном мире, который переживается подростками как рутинный и унылый, необходима непредсказуемость, ощущение чуда, ожидание неизвестного и увлекательного. Подростку важно получить результат

действия, техническая сторона его достижения ему неинтересна, так как отвлекает от поставленной цели. Отсюда такой интерес подростков к волшебным средствам, которые как раз и обеспечивают быстрое достижение результата, скрывая саму технику исполнения.

Между тремя группами нами были обнаружены и некоторые **различия**.

Так, для учеников 9-го и 10-го класса волшебный мир так же, как и для двух других групп респондентов отличается от реального мира тем, что он связан с чудом и неожиданностью, однако он уже не так притягателен, не так совершенен, как у восьмиклассников, и не так противоречив и богат, как у участников интернет-форумов. Старшие школьники практически не придают особого значения волшебным средствам, волшебной спортивной игре «Квиддич», а также Запретному Лесу. В целом для них тема волшебства является не такой значимой, как для предыдущих групп.

Еще одним важным отличием является то, что в группе участников интернет-форумов реальный мир и реальный человек противопоставлены не всему волшебному миру, как в других группах, а лишь его части — Запретному Лесу. Реальный мир в данной группе также выступает обыденным и серым. В отличие от двух других групп исследования, в реальном мире данной группы есть также место любви и дружбе. Однако любовь и дружба реального мира, как и его обыденность, противопоставляются только неожиданности и опасности Запретного Леса. То есть любовь и дружба в данной группе участников исследования ожидаемы, привычны, так же обыденны, как и весь остальной реальный мир. Для участников интернет-форумов недостаточно просто четкости и ясности, а также осмысленности волшебного мира для возможности совершения действия героя. Необходимы более жесткие, экстремальные условия — Запретный Лес.

\* \* \*

Итак, наше исследование показало, что в произведениях Дж. Роулинг «Гарри Поттер» особую привлекательность для подростков имеют те моменты текста, которые связаны с инициативным действием героя, с достижением поставленной цели. Для совершения такого действия необходимы: 1) собственные усилия (ловкость, умения, стремление к победе, целеустремленность); 2) волшебные средства, которые помогают герою быть могущественным, способным, защищенным, а также свободным и непринужденным; 3) особая — непредсказуемая, опасная, трудная, осмысленная — среда для действия. Причем реальный мир воспринимается подростками как бездейственный, серый, унылый, лишенный цели.

Выделенные условия описывают *инициативную линию поведения героя* как форму субъектности, отраженной в волшебной сказке, что является необходимой составляющей авторского действия, выступающего ведущим в подростковом возрастном периоде (Поливанова, 1996).

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

*Басина Н.И.* Проблема автора в культуре: Дисс. ... докт. филос. наук. Ростов н/Д, 2003.

*Васильева Н.И.* Фольклорные архетипы в современной массовой литературе: романы Дж.К. Роулинг и их интерпретация в молодежной субкультуре: Дисс. ... канд. филол. наук. М., 2005.

*Волкодав Т.В.* Структурно-типологические и лексико-семантические параметры литературной сказки Дж. Роулинг и ресурсы их передачи на русский и немецкий языки: Дисс. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2006.

*Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984.

*Драгунова Т.В.* Подросток. М.: Знание, 1976.

*Левко Е.Н.* Динамика волшебного мира Дж.К. Роулинг: Дисс. ... канд. филол. наук. СПб., 2010.

*Лотман Ю.М.* Декабрист в повседневной жизни // Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII — начало XIX века). СПб.: Искусство-СПБ, 1994. С. 456—539.

*Лотман Ю.М.* Структура художественного текста // Лотман Ю.М. Об искусстве. СПб.: Искусство-СПБ, 1998. С. 14—285.

*Мещерякова М.И.* Литература в таблицах и схемах. М.: Айрис Пресс, 2003.

*Петренко В.Ф.* Основы психосемантики. СПб.: Питер, 2005.

*Поливанова К.Н.* Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 20—33.

*Щиrowsкая Т.Н.* Типология сюжетов в произведениях отечественной массовой литературы 1990—2000-х годов: Дисс. ... канд. филол. наук. М., 2007.

*Эльконинова Л.И., Эльконин Б.Д.* Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъектность действия // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1993. № 2. С. 62—70.

*Nikolajeva M.* The changing aesthetics of character in children's fiction. 2001. URL: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m2342/is\\_3\\_35/ai\\_97074157/](http://findarticles.com/p/articles/mi_m2342/is_3_35/ai_97074157/)

Поступила в редакцию  
19.11.13

## ОБЗОРНО-АНАЛИТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

**О. Т. Мельникова, Е. С. Кутковая**

### ДИСКУРСИВНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ИДЕНТИЧНОСТИ

В статье проводится сопоставление основополагающих понятий, используемых в традиционном (социокогнитивном) и дискурсивном подходе к исследованию идентичности. Раскрывается своеобразие таких понятий, как социальная категория и процесс социальной категоризации, социальная роль и позиция, социальная норма, контекст и социальная практика. Описываются два направления дискурсивных исследований — изучение так называемых Д-дискурсов и д-дискурсов. Рассматриваются варианты дискурс-анализа, применяемые для исследования идентичности: критический дискурс-анализ, теория позиционирования и дискурсивная психология, конверсационный анализ.

Итог анализа: с позиции дискурсивного подхода идентичность проявляется и формируется в интеракции; ее основной чертой является пластичность, т.е. ситуативный, изменяющийся характер; она вплетена в широкий культурный контекст и воспроизводится на базе существующих социальных практик. Особую роль в формировании идентичности играют язык и текст.

*Ключевые слова:* идентичность, дискурсивный подход, социальная практика, контекст, социальная категория, дискурс-анализ, критический дискурс-анализ.

The article compares key concepts of the traditional (cognitive) and discursive approaches to identity. The capabilities of the concept of social category and the process of social categorization, relation between social role and position, the concepts of social norms, context, and social practices are discussed. Two variants of discursive approach are discussed: D-discourse and d-discourse analysis. We discuss the relation between the most developed trends in discursive research of identity: critical discourse analysis, the positioning theory and discursive psychology, the performative analysis, membership categorization analysis and conversational analysis.

---

**Мельникова Ольга Тимофеевна** — докт. психол. наук, профессор кафедры социальной психологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* melnikova-o@yandex.ru

**Кутковая Екатерина Сергеевна** — аспирант кафедры социальной психологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* ekaterina.kutkovaya@gmail.com

Undertaken analysis reveals that from the perspective of discursive approach identity is formed and manifests itself in the communication, its main feature is flexibility; therefore it has varying and depending on the situation character. Identity is embedded into the broad cultural context and being reproduced on the basis of the existing social practices. The special role of language and text in the formation of identity is emphasized.

*Key words:* identity, discursive approach, social practice, context, social group, discourse analysis, critical discourse analysis.

## **Введение**

Большое внимание, уделяемое сегодня проблеме выражения, изменения и развития идентичности в языке, связано с так называемым «дискурсивным поворотом», произошедшим в 1970—1980-е гг., ростом популярности идеи о важной роли языка в психических процессах и в регуляции взаимоотношений людей, а также с признанием роли повествований в процессах формирования Я. Необходимость специально доказывать важность лингвистических средств в построении идентичности осталась в прошлом (De Fina et al., 2006). В настоящее время различные формы дискурс-анализа широко применяются в антропологии, лингвистике, психологии, социологии, истории, литературе, гендерных исследованиях и в других областях. Существует много вариантов дискурс-анализа, обладающих определенной спецификой в зависимости от проблематики исследования, процедур сбора данных, характера анализируемых материалов. В различных подходах к исследованию идентичности одни и те же понятия употребляются с разными акцентами (Herburn, Wiggins, 2007; Moghaddam et al., 2008).

К понятиям, близким по значению к понятию идентичности, часто относят самость, самопрезентацию, Я-концепцию. Эти термины подчеркивают различные аспекты понимания как процесса взаимодействия человека с социальным окружением, так и особенностей коммуникации. Понятие самости предполагает наличие у человека стабильного внутреннего Я — хранилища мыслей, чувств, интенций, и применяется, прежде всего, в психологии личности. Представители социокогнитивного подхода активно используют понятие Я-концепции, которое акцентирует внимание на структуре когнитивных (Я-репрезентации), аффективных (самоотношение) и поведенческих (самопрезентации) проявлений Я. В качестве структурных элементов могут также приниматься и Я-представления, выделенные по разным основаниям, при этом нередко идентичность рассматривается как составная часть Я-концепции (Баклушинский, Белинская, 2003). Когнитивистские представления об идентичности основываются на работах европейских социальных психологов

М. Шерифа (Sherif, 1956) и А. Тэшфела (Tajfel, 1978) и на теории самокатегоризации Дж. Тернера (Tajfel, Turner, 1979).

Важной идеей дискурсивного подхода является «перемещение» идентичности из области приватного в область социального. С позиции данного подхода Я — это продукт не только самого человека, но и всей системы его взаимодействий. Идентичность конструируется на базе ситуативно обусловленного коммуникативного опыта (Bamberg, 2005; Bamberg et al., 2011; Harré et al., 2009; Moghaddam et al., 2008). Для представителей этого подхода сама идея того, что существует «истинное Я», стоящее за дискурсом, — уже результат дискурсивных практик (Benwell, Stokoe, 2006). Изучение идентичности реализуется на основе ряда концепций (Bamberg, 2005; Hammack, 2008; Harré et al., 2009), ни одна из которых не сводит идентичность к «внутренней» структуре индивидуума. Она не просто манифестируется, но и конструируется в дискурсе, в ходе разнообразных социальных практик. Исследуются разные аспекты идентичности: сексуальный, гендерный, возрастной, этническая идентичность, институциональное окружение, опосредующее конструирование идентичности (Копусь, 2010). Основные вопросы, на которые отвечает дискурсивная психология в рамках проблематики идентичности, это: Как мы выстраиваем образы себя через язык? Как общество встраивает нас в различные категории? Как мы реализуем наше членство в этих категориях? (De Fina et al., 2006).

Все направления дискурсивного подхода разделяют идею о дискурсивной природе идентичности (Бусыгина, 2010). В отличие от когнитивного подхода, изучающего проявления идентичности как относительно стабильной характеристики индивидуума, дискурсивная психология рассматривает самого индивидуума как гибкий дискурсивный конструктор, постоянно трансформирующийся в ходе социального взаимодействия (Potter, Wetherel, 1987). Идентичность, по мнению представителей этого подхода, не опосредована некоторыми структурами и процессами, а складывается как результирующая социальных действий людей. Репрезентация реальности в данном случае — одна из функций дискурса. Так, У. Холлвей (Hollway, 1984) рассматривает дискурс как средство конструирования форм человеческого переживания действительности, иногда называемых субъективностью.

Однако все дискурсивные направления основываются на положении конструкционистской эпистемологии о том, что язык — это больше, чем просто отражение реальности, и что дискурс принимает непосредственное участие в конструировании идей, социальных процессов и феноменов социального мира. Помимо социального конструкционизма основанием для развития концепций социокультурных идентичностей в рамках дискурсивной психологии послужили



ли идеи М.М. Бахтина о принципиальной диалогичности сознания (Бахтин, 1979).

В настоящей статье мы, во-первых, покажем специфику дискурсивного подхода к идентичности, рассмотрев его отличия от социокогнитивного подхода в раскрытии таких ключевых понятий, как *социальная категория и процесс социальной категоризации, социальная роль и позиция, социальная норма; социальная практика и контекст*; во-вторых, опишем *направления и методы* исследования идентичности в рамках дискурсивного подхода.

## **1. Своеобразие понятий, с помощью которых анализируется идентичность в дискурсивном подходе**

### ***Социальная категория и процесс социальной категоризации.***

Рост популярности темы идентичности в конце XX в. среди социальных психологов связан с появлением теорий *социальной идентичности* А. Тэшфела и *социальной категоризации* Дж. Тернера (Tajfel, 1978; Tajfel, Turner, 1979). Обозначенный этими теориями новый путь для исследования идентичности стал альтернативой подходу Э. Эриксона и Ж. Марсиа, ориентированному на построение моделей развития личности (Hammack, 2008). В фокусе исследований Тэшфела и Тернера были вопросы группового членства и социальной категоризации, понимаемой как процесс распределения социальных событий и объектов по группам.

Для дискурсивного подхода характерно особое понимание процесса социальной категоризации, подробно раскрываемое такими представителями метода конверсационного (от англ. *conversational* — разговорный) анализа, как Х. Сакс (Harvey Sacks), Г. Джефферсон (Gail Jefferson) и Э. Шеглофф (Emanuel Schegloff) (см.: Hepburn, Wiggins, 2007). Авторы заявляют об ограниченности применения в исследовании заранее установленных социальных категорий идентичности в связи с тем, что они лабильны и постоянно меняются как результирующие социальных действий. Образование новых социальных категорий рассматривается как процесс, посредством которого люди создают новые способы для описания и определения себя, что противоречит традиционным социолингвистическим подходам, которые связывают уже установленные социальные категории с языковыми переменными. Для сторонников дискурсивного направления процесс и результат социальной категоризации являются способом активной символизации своих представлений (*ibid.*) и, значит, — отдельным предметом анализа. Поэтому идентичности выступают для них не просто как представленные в дискурсе, а скорее как *выполненные, принятые и воплощенные* с помощью различных языковых и внеязыковых средств.

Согласно дискурсивному подходу принадлежность к той или иной социальной категории относительна. Эта идея сформулирована

в виде *принципа релевантности* (Schegloff, 1992): для каждого человека существует большое количество возможных альтернативных вариантов категоризации других людей и самого себя; важно то, какая категория воспринимается как релевантная *участником конкретного разговора*, а не исследователем.

Не всякая релевантная категория оказывает непосредственное влияние на разворачивающийся разговор (Schegloff, 1992). Категоризация задает контекст взаимодействия, однако не обязательно определяет содержание, направление или тему разговора. Исследователю, таким образом, нужно понять механизм, в соответствии с которым в данном разговоре используется конкретный контекст и содержащиеся в нем категории (Hepburn, Wiggins, 2007).

**Социальная роль и позиция.** Понятия социальной роли и репертуара социальных ролей являются важными для социокогнитивного подхода к социальной идентичности. С его помощью объясняется способность человека выступать в разных ипостасях в разные периоды своей жизни и в разных ситуациях. Однако в дискурсивной психологии вместо понятия *роли* чаще используется понятие *позиции* (Harré et al., 2009). Прежде всего, из-за того, что для понятия роли характерна такая черта, как стабильность. С точки зрения ролевого подхода, человек «находится» в определенной социальной роли продолжительное время (например, в течение целого социального эпизода) и внутреннее содержание роли при этом также стабильно. Относительно стабильным у разных людей является и содержание одной и той же роли, закрепленное в культурных нормах (роль отца, начальника, друга).

Дискурсивная же психология, беря во внимание контекст конкретной ситуации, интересуется более лабильными образованиями — позициями, которые занимают участники разговора. Эти позиции представляют собой наборы культурно заданных норм и правил поведения (аналогично социальным ролям), однако гораздо более подвижны и могут меняться в течение разговора и реализовываться по-разному в разных ситуациях. При этом подчеркивается, что спектр таких позиций весьма широк и разнообразен (в зависимости от каждой конкретной ситуации), и при этом уникален для каждого человека. Культурно заданные шаблоны определяют некую рамку, внутри которой человек действует и говорит, исходя из того, как он интерпретирует нормативную структуру сложившейся ситуации.

**Социальная норма и нормативность.** В социокогнитивном подходе социальная норма, регулирующая динамику взаимоотношений в группе, выделяется наряду с такими понятиями, как групповые санкции и правила (Андреева, 2008). В целом исследователи

сходятся во мнении, что нормы можно понимать как «аттитюды по отношению к определенным типам действий, эмоциям, мыслям и тому подобному» (Machery, Mallon, 2010, p. 13). Эти нормы обычно: а) разделяются многими членами определенной группы и регулируют их поведение, мысли, эмоции; б) содержат такие концепты, как «должно» и «необходимо»; в) могут предписывать или запрещать, включать применение санкций. Нормы часто связываются с эмоциями. Так, нарушение нормы, по мнению исследователей (Haidt, 2003; Machery, Mallon, 2010), приводит к таким негативным эмоциям, как *вина* или *стыд*. Жертвы нарушения норм могут испытывать *злость* или *отвращение* по отношению к нарушителю. Рассматриваются и позитивные эмоции, приписываемые исследователем человеку в ситуации соблюдения нормы. Кроме того, исследователи выделяют и особые этапы в нормативном поведении, механизмы нормативного мышления — механизм приобретения и механизм осуществления социальной нормы (Machery, Mallon, 2010).

В дискурсивном подходе понятия применимы для широкого круга феноменов (McAdams, 1996). Под нормативностью понимается *принцип*, который подчеркивает сконструированность социальных представлений, социальных стереотипов, социальных практик, а также релятивизм и некаузальный характер их реализации. Окружающие нас закономерности социальной реальности, «убеждения, установления, обычаи, ярлыки, законы», этические ценности (например, отношение к старикам, понятия морали, чести, нравственные устои, жизненные мечтания) «конструируются представителями культуры по мере взаимодействия друг с другом, поколение за поколением, день за днем» (Фридман, Комбс, 2001, с. 37). В связи с этим особую важность для данного подхода приобретает понятие *социальной практики*.

**Социальная практика и контекст.** В дискурсивном подходе понятие социальной практики характеризует процессы, воплощающие в себе общественные дискурсы, связанные с осуществлением людьми различных форм деятельности. Идентичность — это процесс, включенный в социальные практики (Foucault, 1984), среди которых дискурсивные практики играют главную роль (Fairclough, 1995). Социальные и дискурсивные практики формируют и во многом определяют то, как отдельные лица и группы представляют себя другим, определяют роли и осмысливают себя. Принятие понятия практики в качестве центрального влечет за собой более внимательное изучение процессов формирования и реализации идентичности. В фокусе исследования оказываются ее изменения и развитие во времени и пространстве, способы, с помощью которых обсуждается и устанавливается членство в группах, социальных институтах и пр.,

а также пути влияния деятельности на все эти процессы. Исследования социальных практик обращаются как к социальным и институциональным факторам конструирования идентичности, так и к роли субъекта в воспроизводстве и изменении самих этих практик. Понятие практики тесно связано с понятием контекста.

Контекстуальность (или «индексность» в антропологии и лингвистике) подчеркивает неразрывную взаимосвязь между содержанием высказывания, процессом высказывания и говорящим. Она связывает содержание разговора с внеязыковой реальностью за счет способности лингвистических средств отражать социальный контекст (De Fina et al., 2006). При анализе контекста предполагается, что языковые средства, используемые в ходе разговора, способны передать социальную роль и принадлежность говорящего к определенной группе (например, гендерной), а также показать, как сориентированы участники разговора в пространстве и времени. Использование местоимений, названий мест, выражений, относящихся к хронологии событий, отражает местоположение говорящего и его отношение к другим, присутствующим и отсутствующим при разговоре, людям. В ходе разговора человек динамически ориентируется в контексте происходящего, выстраивая свои позиции, соотносясь с определенным набором показателей — знаков. Принцип контекстуальности предполагает, что знаки в дискурсе способны передавать такие сложные системы значений и смыслов, как социально разделяемые представления о пространстве и времени, об идеологии, о членстве в группах, о социальных ролях и их атрибутах, о разнообразных социальных практиках и социальных структурах (ibid.).

Итак, мы охарактеризовали своеобразие понятий, с помощью которых анализируется идентичность в дискурсивном подходе. Однако важным остается вопрос, каковы перспективы дискурсивного подхода в исследовании идентичности? Рассмотренные выше понятия формируют особое понимание идентичности. Дискурсивный подход обращается к внешним источникам, с помощью которых идентичность формируется, и к процессам этого формирования и изменения. Роль социальных категорий, институтов, культурных и ситуативных норм ставится во главу угла, что подчеркивает лабильный характер идентичности, реализующейся и изменяющейся в ходе разнообразных социальных практик.

## **2. Направления и методы исследования идентичности в рамках дискурсивного подхода**

**2.1.** М. Бемберг выделяет два направления исследований, которые ведутся в дискурсивном направлении: изучение так называемых Д-дискурсов (*capital D-discourse*) и д-дискурсов (*d-discourse*) (Вам-

berg et al., 2011). Ключевым моментом такого разделения является основная проблема исследования, а не конкретные используемые инструменты. Представители первого направления изучают большие группы, проблемы идеологии, культуры, социальные представления и их влияние на идентичность; среди используемых ими методов — дискурс-анализ СМИ, критический дискурс-анализ. Представители второго направления делают акцент на анализ ситуаций конкретного взаимодействия, соответственно рассматривают небольшие отрывки из разговоров, материалы коротких интервью, пользуясь методом разговорного анализа.

В Д-дискурсивном подходе исследователи обращаются к следующим проблемам.

*Исследование процесса развития идентичности в контексте социальных изменений.* Анализ процесса выстраивания индивидом собственной идентичности предоставляет возможность изучения связи между индивидом и обществом и доступ к исследованию социальных изменений (Erikson, 1968). Так, в процессе формирования индивидуальной идентичности воспроизводятся или отвергаются те или иные исторические нарративы, социальные представления, нормы, усваиваются общественные дискурсы.

*Взаимоотношения между личной и социальной идентичностями.* В процессе формирования индивидуальной идентичности члены группы усваивают культурный и социальный контекст, встраивая в собственную идентичность сюжеты и социальные практики, распространенные в обществе, обогащая репертуар возможных позиций. В фокусе исследования оказывается процесс индивидуального взаимоотношения с ведущими нарративами (их усвоение, воспроизводство и изменение), а также выделение социальных факторов, оказывающих влияние на идентичность и конкретную социальную практику. Понятие ведущего нарратива (*master-narrative*) (см.: Bamberg, 2005; Hammack, 2008) согласуется с понятием доминирующего дискурса (*dominant discourse*) (см.: Foucault, 1972).

*Роль культурного и исторического контекста в формировании идентичности.* Связь между ведущим нарративом и личной идентичностью может быть реализована по-разному. Например, озабоченность по поводу возможной потери коллективной идентичности, которая распространена среди многих групп, подвергающихся маргинализации или лишению прав в рамках конкретной социальной структуры, вероятно, стимулирует сильную связь между ведущим и личным нарративами. Особый интерес для исследователей этой темы представляют индивидуальные отклонения от общепринятого нарратива (Cohler, 2007; Hammack, 2008). Обозначенные линии исследования могут быть раскрыты за счет использования особых методов

изучения идентичности, объединяющих культурную, социальную и индивидуальную перспективу.

В д-дискурсивном подходе исследователи обращаются к следующим проблемам.

*Ситуативность идентичности — роль конкретного контекста в практиках построения идентичности и актуализации тех или иных ее аспектов.* Это направление предполагает исследование разнообразных предметных областей с целью более полного понимания практик выстраивания идентичности, в том числе с конкретными практическими целями. Это может быть изучение эмоционального дискурса у полицейских, переживших травмирующий эпизод (Howard et al., 2000), изучение восприятия собственной красоты в связи с ежедневными ритуалами ухода за собой у венесуэльских женщин (Lee, 2009), анализ выстраивания позиций доктор-пациент (Seymour-Smith et al., 2002) и многие другие темы.

*Защитные стратегии, применяемые в ситуациях угроз идентичности.* Исследования социальных практик, связанных с угрозой идентичности в конкретных ситуациях — это, прежде всего исследования конфликтов (Moghaddam et al., 2008), стратегий, используемых людьми для поддержания идентичности, а также изучение введения новых практик, например медицинских (Stephens et al., 2004).

**2.2.** Дискурс-анализ представляет собой не столько конкретный метод исследования, сколько понятие, покрывающее все расширяющееся поле исследований. Разные авторы рассматривают его как методологию, как теоретическую или эпистемологическую перспективу (Phillips, Hardy, 2002), содержащую методологические и концептуальные элементы (Wood, Kroger, 2000), как аналитическую ментальность (Gill, 1996) или как ремесло и умение (Potter, 1997). Дискурс-анализ — это междисциплинарная область, затрагивающая не только лингвистику и психологию, но и риторику (Billig, 1996), разговорный анализ и анализ социальных категорий (Herburn, Wiggins, 2007). Соответственно понятие дискурса существенно изменится в зависимости от той сферы, в которой работает исследователь. Объектом внимания критического дискурс-анализа может быть социополитическая и идеологическая ситуация в обществе (Fairclough, 1995).

Б. Бенвелл и Э. Стоке (Benwell, Stokoe, 2006) приводят следующий список вариантов дискурс-анализа, применяемых для исследования идентичности: критический дискурс-анализ, теория позиционирования и дискурсивная психология, разговорный анализ и анализ социальных категорий, перформативный анализ.

Многообразие видов дискурс-анализа породило множество попыток организовать их в виде схем. Так, Н.П. Бусыгина (2010) предла-



гает расположить их в виде континуума — от широкого социального контекста к контексту интеракции: постструктурализм, критический дискурс-анализ (М. Уэзерелл, Д. Эдвардс), «грамматический» анализ, диалогический анализ, дискурс-анализ (Дж. Поттер), позиционный анализ и конверсационный анализ. Основанием классификации в данном случае служит то, что попадает в фокус исследования в первую очередь, — широкий социальный контекст либо контекст конкретной ситуации (эпизода). Это деление аналогично приведенному выше разделению на Д-дискурсы и д-дискурсы. Так, в критическом дискурс-анализе идентичность понимается как идеологический эффект дискурсов, в позиционном же анализе идентичность — это продукт ситуации, интерактивное образование, позиционирование Я перед лицом другого.

Еще один из вариантов такого упорядочения (Nikander, 2008) предполагает, что любой из видов дискурс-анализа может быть локализован на поле, которое представляет разные аналитические направления, в рамках которых работают исследователи. Критический дискурс-анализ призван объяснить процессы власти — как она легитимизируется, воспроизводится в разговорах и текстах доминирующих групп и институтов. Подобная проблематика характерна и для представителей перформативного анализа, изучающих маргинализирующие практики и процессы конструирования связанных с ними понятий (Butler, 1990). Другие варианты анализа, использующие подход «снизу вверх» и отталкивающиеся от данных, привязанных к конкретной ситуации, располагаются на полюсе конструкционистского дискурс-анализа. Представители таких аналитических подходов пытаются ответить на вопрос о намерениях, отношениях и ориентациях самих участников разговора. Анализ в этом случае подвергается не абстрактные процессы власти, а конкретные интеракции. К этим вариантам анализа относятся: позиционный анализ, развивающийся на основе теории позиционирования Р. Харре, Ф. Могаддама и коллег (Harré et al., 2009; Moghaddam et al., 2008); анализ позиционирования в варианте М. Бемберга (Bamberg, 2005); а также конверсационный анализ и анализ интерпретативных репертуаров в традиции дискурсивной психологии Дж. Поттера и М. Уэзерелл (Potter, Wetherel, 1987).

\* \* \*

Итак, проведенный нами анализ дискурсивного подхода к идентичности показал, что основной чертой идентичности как дискурсивного конструкта, проявляющегося в интеракции, является ее ситуативный, изменяющийся характер. Эта особенность идентичности может быть названа пластичностью — способностью проявлять себя разными способами в разных обстоятельствах (Копусь, 2010).



Идентичность в дискурсивном подходе не сводится к коммуникативной позиции или коммуникативному статусу говорящего, она вплетена в широкий культурный контекст и воспроизводится на базе существующих социальных практик.

Таким образом, дискурсивный подход сосредоточен на изучении проявлений идентичности, процессов ее формирования, поддержания (в практиках) и реализации в конкретной ситуации. Идентичность рассматривается, прежде всего, как процесс, а не как результат. Многообразии вариантов реализации дискурсивного подхода в изучении идентичности связано с различиями исторических традиций и проблематик исследований. Роль языка и текста в формировании идентичности сейчас уже не ставится под сомнение, и активное развитие методологии дискурсивного анализа это подтверждает.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Андреева Г.М.* Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2008.
- Баклушинский С.А., Белинская Е.П.* Развитие представлений о понятии «социальная идентичность» // Социальная психология: Хрестоматия / Под ред. Е.П. Белинской, О.А. Тихомандрицкой. М.: Аспект Пресс, 2003. С. 356—364.
- Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
- Бусыгина Н.П.* «Дискурсивный поворот» в психологических исследованиях сознания // Консультативная психология и психотерапия. 2010. № 1. С. 55—82.
- Котуль Т.Л.* О роли дискурса сомнения при построении идентичности // Вестник ИГЛУ. 2010. № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-rol-i-diskursa-somneniya-pri-postroenii-identichnosti> (дата обращения: 16.10.2013).
- Фридман Дж., Комбс Дж.* Конструирование иных реальностей: истории и рассказы как психотерапия. М.: Класс, 2001.
- Bamberg M.* Narrative discourse and identities // Narratology beyond literary criticism / Ed. by J. Meister, T. Kindt, W. Schernus. Berlin: Walter de Gruyter, 2005. P. 213—237.
- Bamberg M., De Fina A., Schiffrin D.* Discourse and identity construction // Handbook of identity theory and research / Ed. by S.J. Schwartz, K. Luyckx, V.L. Vignoles. N.Y.: Springer, 2011. P. 177—200.
- Benwell B., Stokoe E.* Discourse and identity. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.
- Billig M.* Arguing and thinking. A rhetorical approach to social psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Butler J.* Gender trouble. Feminism and the subversion of identity. N.Y.: Routledge, 1990.
- Cohler B.J.* Writing desire: Sixty years of gay autobiography. Madison: University of Wisconsin Press, 2007.

- De Finia A., Schiffrin D., Bamberg M.* Discourse and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- Erikson E.H.* Identity: Youth and crisis. N.Y.: Norton, 1968.
- Fairclough N.* Critical discourse analysis. Boston: Addison Wesley, 1995.
- Foucault M.* The archaeology of knowledge. N.Y.: Pantheon Books, 1972.
- Foucault M.* The history of sexuality. Harmondsworth: Penguin, 1984.
- Gill R.* Discourse analysis: practical implementation // Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences / Ed. by J.E. Richardson. Leicester: British Psychological Society, 1996. P. 141—158.
- Haidt J.* The moral emotions // Handbook of affective sciences / Ed. by R.J. Davidson, K.R. Scherer, H.H. Goldsmith. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- Hammack Ph.L.* Narrative and the cultural psychology of identity // Personality and Social Psychology Review. 2008. Vol. 12. N 3. P. 222—247.
- Harré R., Moghaddam F., Cairnie T. et al.* Recent advances in positioning theory // Theory and Psychology. 2009. Vol. 19. N 1. P. 5—31.
- Hepburn A., Wiggins S.* Discursive research in practice. New approaches to psychology and interaction. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- Hollway W.* Gender differences and the production of subjectivity // Changing the subject: Psychology, social regulation and subjectivity / Ed. by J. Henriques et al. L.: Methuen, 1984. P. 227—263.
- Howard Ch., Tuffin K., Stephens Ch.* Unspeakable emotion: A discursive analysis of police talk about reactions to trauma // Journal of Language and Social Psychology. 2000. Vol. 9. N 3. P. 295—314.
- Lee N.* Women's discourse on beauty and class in the Bolivarian Republic of Venezuela // Culture and Psychology. 2009. Vol. 15. N 2. P. 147—167.
- Machery E., Mallon R.* Evolution of morality // The moral psychology handbook / Ed. by J. Doris. N.Y.: Oxford University Press, 2010. P. 3—46.
- McAdams D.P.* Personality, modernity, and the storied self: A contemporary framework for studying persons // Psychological Inquiry. 1996. Vol. 7. N 4. P. 295—321.
- Moghaddam F., Harré R., Lee N.* Global conflict resolution through positioning analysis. N.Y.: Springer, 2008.
- Nikander P.* Constructionism and discourse analysis // Handbook of constructionist research / Ed. by J.A. Holstein, A. James, J.F. Gubrium. N.Y.: Guilford Press, 2008. P. 413—428.
- Phillips N., Hardy C.* Discourse analysis: investigating processes of social construction // Sage University Paper Series on Qualitative Research Methods. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, 2002.
- Potter J.* Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction. L.: Sage, 1997.
- Potter J., Wetherell M.* Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behavior. L.: Sage, 1987.
- Seymour-Smith S., Wetherell M., Phoenix A.* Accounts of men's use of general practitioners 'My wife ordered me to come!': A discursive analysis of doctors' and nurses' accounts of men's use of general practitioners // Health Psychology. 2002. Vol. 7. N 3. P. 253—267.

*Schegloff E.* On talk and its institutional occasions // *Talk at work: Language use in institutional and work-place settings* / Ed. by P. Drew, J. Heritage. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. P. 101—134.

*Sherif M.* Experiments in group conflict // *Scientific American*. 1956. N 5. P. 54—58.

*Stephens Ch., Carryer J., Budge C.* To have or to take: Discourse, positioning, and narrative identity in women's accounts of HRT // *Health (London)*. 2004. Vol. 8. N 3. P. 329—350.

*Tajfel H.* Social categorization, social identity and social comparison // *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* / Ed. by H. Tajfel. N.Y.: Academic Press, 1978. P. 61—76.

*Tajfel H., Turner J.C.* An integrative theory of intergroup conflict // *The social psychology of intergroup relations* / Ed. by W.G. Austin, S. Worchel. Monterey (CA): Brooks/Cole, 1979. P. 33—47.

*Wood L.A., Kroger R.O.* *Doing discourse analysis: Methods for studying action in talk and text*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, 2000.

Поступила в редакцию  
07.11.13

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ

**Л. В. Бороздина, Н. Н. Волкова**

### ОПЫТ КОРРЕКЦИИ «ТРИАДЫ РИСКА»

Феномен «триады риска» представляет собой рассогласование высоты самооценки субъекта и уровня избираемых им целей, т.е. уровня притязаний человека, что сопровождается статистически значимым повышением хронической тревожности (а также агрессивности и фрустрированности) в отличие от одинакового соположения высотных характеристик оценки себя индивидом и его целевого выбора. Диссоциация уровневых параметров самооценки и притязаний имеет два типа: последние могут превышать самооценку или не достигать ее. Верификация диссоциативного комплекса на материале артериальной гипертонии (эссенциальная форма) и язвенной болезни (дуоденума), т.е. на материале заболеваний, не вызывающих в медицине вопроса об их главным образом психогенной этиологии, обнаруживает не просто наличие «триады», а более экстенсивное и интенсивное ее проявление при названных болезнях. Не оставляет сомнений тот факт, что разрыв высот самооценки и притязаний, сочетающийся с выраженным увеличением балла тревожности является потенциально патогенным комплексом. Первоначально он получил наименование «триада риска психосоматических заболеваний». Однако данные последних исследований, свидетельствующие о значимо большей частоте заражения ОРВИ детей 10—16 лет с «триадой риска» (4—5 раз в год) в сравнении с ее отсутствием (1—2 раза в год) вынуждают расширить сферу действия найденного феномена. Вычлененный комплекс составляет не столько рядовую вариацию соотношения параметров отдельных психических образований, сколько опасное их совмещение. Ранняя манифестация «триады риска» в онтогенезе (10—11 лет) требует разработки способов ее коррекции. В статье излагается схема такой коррекции для типа гиперпритязаний, когда уровень целевого выбора субъекта оказывается выше его самооценки. Анализируются основные задачи построенной схемы, результаты ее использования с подробным пояснением приводимых случаев.

*Ключевые слова:* самооценка, уровень притязаний, индекс тревожности, «триада риска», направленность и тип реакции на фрустрацию.

---

**Бороздина Лидия Васильевна** — докт. психол. наук, профессор кафедры общей психологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* lv\_bor@mail.ru

**Волкова Наталия Никитична** — студентка 5-го курса ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* big.striped.bee@gmail.com

The “Risk Triad” phenomenon is divergence of subject’s self-evaluation height and goal choosing level, i.e. person’s level of aspirations, that is accompanied by statistically significant increase of index of anxiety (aggression and frustration), unlike convergence of level characteristics of individual’s evaluation of self and his goal choice. Dissociation of level parameters of self-evaluation and aspirations has two types: aspirations may either exceed self-evaluation or not achieve it. Verification of dissociative complex on the data of arterial hypertension (essential form) and peptic ulcer (of duodenum), i.e. on the data of illnesses, for which in medicine there is no question about their mainly psychogenic etiology, reveals not just the presence of “triad”, but its more extensive and intensive manifestation at named diseases. There is no doubt in fact that mismatch of self-evaluation and aspirations heights, connected with conspicuous increase of index of anxiety is a potentially pathological complex. It was initially called “risk triad psychosomatic diseases”. However evidence of last researches, indicating significantly more frequent contagion acute respiratory diseases of children at the age of 10—16 years with “Risk Triad” (4—5 times per year) in comparison with its absence (1—2 times per year), necessitates to expand the incidence of founded phenomenon. Elicited complex constitutes not so much ordinary variation of ratio of separate psychical formations, as their dangerous combination. Early manifestation of “Risk Triad” in ontogenesis (10—11 years) requires creation of ways of its correction. The article presents scheme of such correction for hyper-aspirations type, when level of subject’s goal choice is higher than his self-evaluation. Main tasks of created scheme, results of its application with explicit explanation of presented cases are analyzed.

*Key words:* self-evaluation, level of aspirations, index of anxiety, “Risk Triad”, direction and type of frustration’s reaction.

### **Самооценка и уровень притязаний**

При введении в экспериментальную психологию понятия и техники «уровень притязаний» (УП), он воспринимался и использовался, главным образом, как тест на самооценку (СО). Положение школы К. Левина, где концепт и метод были созданы, т.е. положение о связи УП с «уровнем-Я» (Норре, 1930), самосознанием (Jucknat, 1937—1938), а, по мнению большинства исследователей, — с СО (Frank, 1941; Sears, 1941; Rotter, 1942; 1945; Зейгарник, 1981), было преобразовано в представление о том, что между СО и УП имеется взаимно однозначное соответствие. На этом постулате, в частности, строит свою работу Е.А. Серебрякова (1956), диагностируя и классифицируя СО по параметрам УП.

Постулат о прямой связи притязаний и СО, а, правильнее — допущение об их изоморфизме, базирующееся на том, что, избирая цели, человек действует в точном соответствии с тем, как он оценивает себя, оказалось весьма устойчивым, и в течение длительного времени проба на УП служила экспериментальной техникой идентификации характеристик СО (Мясищев, 1935; Серебрякова, 1956;

Божович, 1968; Зейгарник, 1970; Ерофеев, 1983; Резниченко, 1986; Захарова, 1989; Арестова и др., 1992).

Наряду с диагностикой притязаний предпринимались попытки построения эмпирических процедур для тестирования собственно СО. С.Я. Рубинштейн (1970) был разработан вариант такой методики, содержащий в основе прием, с помощью которого ученица К. Левина Т.В. Дембо выясняла суждения человека о его счастье. Упомянутый способ заключался в том, что субъекту предлагали найти и указать свое место в континууме людей, изображенном в виде вертикальной прямолинейной оси. Рубинштейн несколько изменила исходную процедуру, расширила число шкал и первично выделила зоны локализации отметок на шкалах в норме и при отдельных видах патологии. Новая техника, известная под названием методики Дембо—Рубинштейн (Блейхер, 1976), быстро получила распространение в отечественной психологии и в дальнейшем оба метода — «самооценка» и «уровень притязаний» — стали использоваться вместе. Применяя их параллельно, исследователи ориентировались на установление сходства и даже тождества результатов тестирования, что и подтверждалось. Но со временем появились и начали множиться данные о несоответствии УП и СО (Коломинский, 1972; Munn et al., 1974; Божович, Славина, 1976; Arnold, Chapman, 1992). Факт эмпирической регистрации расхождения высоты СО и УП, полученный разными авторами посредством неидентичных методических процедур, вызвал вопрос о справедливости самого постулата об изоморфизме. Для его проверки был предпринят широкий экспериментальный цикл (Бороздина, Видинска, 1986; Бороздина, Залученова, 1993; Бороздина, Кубанцева, 2008; Бороздина, 2006, 2011), обнаруживший тождественность высоты СО и УП примерно в 50% случаев, в остальных конструкты были дивергированы. Последнее могло иметь две формы: притязания превышали СО или не достигали ее. Таким образом, по высотному параметру СО способна как совпадать с УП, так и расходиться с ним, что подтверждается математически (критерий  $\chi^2$  для проверки гипотезы о независимости признаков вскрывает независимость уровней СО и притязаний).

Сопоставление изучаемых образований по двум другим параметрам — адекватности и устойчивости — открывает аналогичную картину: возможность сходства и различия конструктов примерно в обозначенном выше процентном соотношении (Зинько, 2007). Полученный результат, фиксирующий диссоциацию СО и УП по всем их характеристикам — и прежде всего по высоте — в половине случаев, а также многочисленные литературные данные, прямо или косвенно его подтверждающие, вынуждают заключить, что интерпретация УП как однозначного индикатора СО неверна, а применение метода диагностики притязаний в качестве теста на СО неправомерно.

## «Триада риска»

Имеются и иные следствия найденного в эксперименте эффекта, а именно статистически значимый рост хронической тревожности при расхождении высот СО и УП в отличие от их одинакового соположения, подчиняющийся закономерности: чем больше рассогласование, тем выше уровень тревожности (Бороздина, Былкина-Михеева, 2002). Отмечается также выраженная агрессия в ее открытой или подавленной форме (там же) и сниженная толерантность к препятствиям на пути достижения цели, т.е. повышенная фрустрированность субъекта (Бороздина, Капник, 2002).

Сравнение «личностных профилей» пациентов с артериальной гипертонией (эссенциальная форма) и язвенной болезнью (двуденума или желудка) вскрывает явное сходство клинических кривых с диссоциативной триадой. Ее верификация на материале указанных заболеваний, не вызывающих в медицине вопроса об их главным образом психогенной этиологии, выявляет не просто наличие «триады», но более экстенсивное и интенсивное ее проявление. В норме разрыв уровней СО и притязаний составляет 50% выборки, в патологии он равен почти 100%; в норме СО снижается обычно до среднего сектора шкал, в патологии, особенно у больных артериальной гипертонией, СО опускается в нижний диапазон, что сопровождается при обеих нозологических формах резким усилением хронической тревожности (Бороздина, Былкина-Михеева, 2002; Бороздина и др., 2002; Бороздина, 2006). Не оставляет сомнений, что неидентичность уровней СО и притязаний, сочетающаяся с выраженным подъемом индекса тревожности, является потенциально патогенным комплексом. Первоначально он получил наименование «триады риска психосоматических заболеваний». Однако данные недавних исследований (Сидоров, 2007; Бороздина, Пукинская, 2010), свидетельствующие о значимо большей частоте заражения ОРВИ детей 10—16 лет с «триадой риска» (4—5 раз в год) в сравнении с ее отсутствием (1—2 раза в год) заставляют расширить сферу действия обсуждаемого комплекса. К тому же, между детьми и взрослыми с «триадой риска» наметилась своеобразная «преемственность» в заболеваниях: у взрослых регистрируется артериальная гипертония, у детей — вегетативно-сосудистая дистония; у взрослых наличествует язвенная болезнь, у детей — легкие эрозивные поражения верхних отделов желудочно-кишечного тракта. Можно видеть, что вычленинный комплекс представляет собой не просто рядовую вариацию соположения параметров отдельных психических образований, а опасное их совмещение. Его детальное изучение дало возможность понять, почему и как образуется «триада риска», а кроме того — когда она манифестирует в онтогенезе.



При анализе вопроса, почему и как образуется это патогенное сочетание, выяснилось, что лица с «триадой риска» имеют в своем анамнезе опыт неуспеха. Причины его могут быть самыми различными: неудача при поступлении в вуз, когда человеку кажется, что он уже совершенно ни на что не способен; тяжелые соматические болезни (сердечные недуги с операцией на сердце, менингит с клинической смертью); психические травмы: гибель в автокатастрофе родителей у детей 10 и 13 лет, т.е. раннее сиротство; сложности в профессиональной сфере, кажущиеся непреодолимыми, и т.д. Такого рода события, сами по себе достаточно серьезные, очень тяжело переживаются испытуемыми, оставляя в душе глубокий след, длительно (от 8 до 15 лет) не изживаемый и грубо снижающий СО (Бороздина, Кубанцева, 2008; Бороздина, Пукинская, 2011). Попытки исправить положение путем реализации успеха на высоком уровне сложности цели, что делают «сверхпритязающие» (у которых СО ниже УП), как правило, приводят к провалу, закрепляя неуспех и усиливая его переживание по механизму «кумуляции аффекта» (Леонтьев, 2000<sup>1</sup>). В результате первично даже единичный неуспех, многократно подкрепляясь, становится опытом неуспеха, вызывая устойчивую гамму отрицательных эмоций и прежде всего — хронизированную тревожность. Другая группа с несоответствием СО и УП (у которой СО выше УП) — «перестраховщики», помимо некоторых из уже перечисленных причин (непоступление в вуз, слабая академическая успеваемость, семейные и служебные трудности), имеет в этом качестве родительский гиперконтроль, при котором жестко отслеживаются все сферы жизни детей, вплоть до выбора ими друзей, причем родительский гиперконтроль распространяется даже на взрослых детей. Однако часть испытуемых рассматриваемой группы живет в ситуации родительской гиперопеки. Это тот случай, когда дети, также включая стадию взрослости, существуют в ситуации полного отсутствия затруднений, ибо последние устраняются родителями. Таким обследуемым свойственен не столько опыт неуспеха, хотя его эпизоды тоже есть, сколько отсутствие настоящего успеха, полученного за счет самостоятельно избранной и воплощенной в жизнь цели, что собственно и дает ощущение истинного успеха, как полагал К. Левин (Бороздина, 1985, 2011). В результате «перестраховщики» тоже отличаются хронизированной тревожностью, используя для ее минимизации тактику избегания неудач, которая способна избавить людей от ситуационного неуспеха (и то не всегда), но не обеспечивает подлинного успеха, дающего человеку стойкое чувство самодостаточности, компетентности и уверенности. В итоге и у «сверхпритязающих» (СО<УП), и у «перестраховщиков» (СО>УП) наличествует

---

<sup>1</sup> Феномен кумуляции аффекта был обнаружен автором в 30-е годы XX в.

интраличностный конфликт, ядро которого заключается в том, что текущие достижения не позволяют респондентам иметь высоту реальной СО, отвечающую их внутреннему эталону (Пукинская, 2008). В первом случае она, как уже говорилось, резко падает, во втором СО, характеризуясь внешне достаточной высотой, является либо декларативной, либо истинной, но крайне хрупкой, неустойчивой и тщательно оберегаемой.

Что касается момента манифестации «триады риска» в онтогенезе, то, как показывают исследования, она определяется уже у 10-летних детей, имея обе формы выражения, т.е. СО<УП и СО>УП, а также высокий индекс тревожности (Бороздина, Пукинская, 2010).

### **Коррекционные процедуры**

Отмеченная выше потенциальная патогенность «триады риска» с неизбежностью требует разработки способов коррекции обнаруженного комплекса, особенно учитывая его раннее появление в онтогенезе. Такая попытка осуществлена.

Из группы испытуемых (речь идет о контингенте взрослых людей) было отобрано 10 человек, у которых УП превышал СО, вследствие чего самооценочный профиль и отметка на шкале «ум» размещались в среднем диапазоне шкал, а целевой выбор обследуемых при экспертизе интеллекта осуществлялся в высоком диапазоне. Наличие аффективно отягченного опыта неуспеха и внутриличностного конфликта создает необходимость работы психолога с обоими конструктами — СО и УП. Как показывает практика, люди рассматриваемой категории крайне нуждаются в успехе, но успехе зримом, очевидном и самостоятельно заслуженном, что заметно укрепляет их уверенность в себе. Вполне ясно, что для эффективной коррекции «триады» следовало решить три задачи: изменить статус СО в сторону ее повышения; модифицировать способ выбора целей субъектом, поскольку наличный часто приводит к неудачам, вторично снижая СО из-за целеуказания в зоне риска или прямого неуспеха; привести в соответствие уровни СО и УП, гармонизируя их в высоком, средне-высоком или среднем секторе в зависимости от возможностей обследуемых.

Вопрос коррекции СО является специальным, очень сложным и требующим особого анализа и обсуждения. Здесь достаточно сказать, что для подъема СО респондентам предъявлялись серии задач когнитивно-интеллектуального типа, послынные для решения, но далеко не облегченные. Каждый полученный успех усиленно акцентировался. Помимо того, как уже отмечено, испытуемым кардинально меняли способ целестроения. Устраняя тактику «сверхпритязаний», т.е. тактику «рывка», при котором индивид в стремлении повысить потенциал самовосприятия намечает цель в секторе вероятной или заведомой неудачи, обследуемым предлагали

выбор цели умеренно выше предыдущей, так что при дополнительных усилиях субъект был в состоянии решить задачу, однако без тяжелого эмоционального напряжения. Для каждого испытуемого подбиралась своя величина отклонения цели, т.е. ее отстояния от предыдущего достижения. Осуществлялось это эмпирически на широком ряде задач, в оптимизации подбора обследуемый занимал центральную позицию. В итоге удавалось привести в соответствие высоту СО и УП со снижением балла тревожности и изменением формулы фрустрации.

В диагностической фазе эксперимента оценивались: СО респондентов (по методике Дембо—Рубинштейн); УП (с использованием техники Хоппе—Юкнат и матриц Равена в качестве стимульного материала); индекс хронической тревожности (по шкале MAS — Taylor, 1953); направление и тип реакции на фрустрацию (по тесту Розенцвейга в адаптации Н.В. Тарабриной, 1994). Для каждого из испытуемых собирался детальный жизненный анамнез.

## Результаты

На рисунках приведены в качестве примера данные двух испытуемых (№ 1 и № 2) до и после коррекционных процедур.

На рис. 1 представлены данные испытуемой № 1 — девушки 23 лет, родившейся и выросшей в Москве, в полной семье (технической интеллигенции), в которой она живет и сейчас. Несмотря на то что в семье поддерживается эмоционально теплая, доверительная атмосфера и дочери объявлено право на собственные решения, это право является полностью декларативным: одобряется только то, что совпадает с мнением родителей, в противном случае любые проявления самостоятельности категорически пресекаются. В результате испытуемая живет в ситуации родительского диктата, будучи лишенной, даже в возрасте взрослости, возможности строить свою жизнь по собственному усмотрению. Не удивительно, что в ней парадоксально уживаются два стремления — к сопротивлению и к послушанию. Последнее выражено сильнее. Обследуемая не говорит о себе как о счастливом человеке, напротив, она склонна к преувеличению серьезности текущих проблем, их неразрешимости, что, по ее мнению, способно повлиять не только на настоящее, но и на будущее.

Как видим в верхней части рис. 1, весь профиль СО испытуемой расположен в среднем секторе шкал. Кривая СО имеет две низких позиции: на шкале «здоровье» (аллергия, общее снижение иммунитета) и «профессиональное мастерство», последнее типично для молодых взрослых. Довольно странно, что при подъеме графической позиции на шкале «ум» к границе высокого диапазона обследуемая описывает себя как человека весьма среднего интеллекта. Развивая эту тему, она говорит, что *«всегда мечтала сделать что-то... чтобы быть великой*

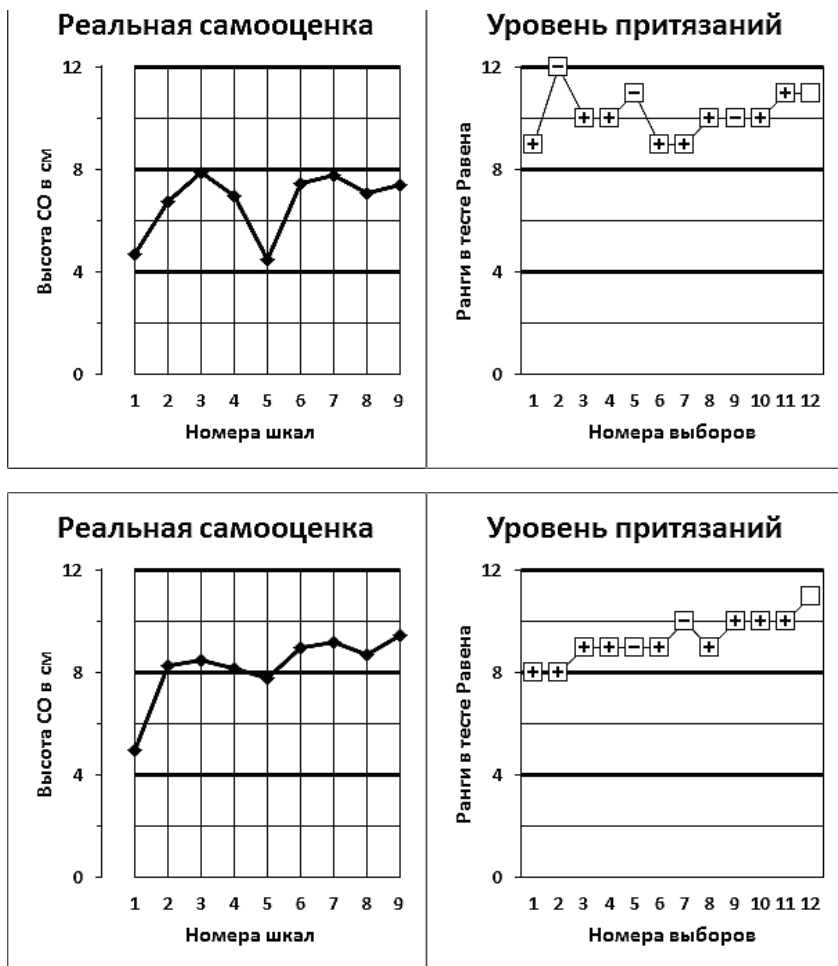


Рис. 1. Испытуемая № 1. Кривые реальной самооценки и графики уровня притязаний до (сверху) и после (снизу) коррекции. Шкалы самооценки: 1 — здоровье, 2 — ум, 3 — характер, 4 — счастье, 5 — профессиональное мастерство, 6 — социальные контакты, 7 — внешность, 8 — я в целом, 9 — будущее

и известной», но теперь понимает, что «ничего выдающегося не будет. Чтобы быть умной, надо выделяться. Я не выделяюсь пока, как и все». Но при этом испытуемая отмечает: «У меня большие амбиции... высокие амбиции... амбициозная я», что в полной мере проявляется в тесте на УП. Хотя сообщение об экспертизе интеллекта вызывает реакцию тревоги, а решение задания — явное эмоциональное напряжение, обследуемая начинает выбор с 9—12-го рангов трудности и упорно держится в высоком секторе, обнаруживая адекватность.

Испытуемая очень нелестно характеризует себя как «*вообще по жизни неаккуратную*», рассеянную, импульсивную, ленивую, не умеющую планировать время, постоянно опаздывающую, поздно сдающую отчеты по рабочим заданиям (экономист), начинающую множество дел, не доводя ни одного до конца, называет себя растяпой, неуклюжей, с отсутствием какой-либо системы в делах, не способную работать в лимите времени. Но при этом она принимает и любит себя, о чем прямо заявляет в клиническом интервью, комментируя графическую позицию на шкале «я в целом». Она настаивает на том, что *«хочется все-таки решить сложное и чувствовать себя умничкой. Я лучше буду тренироваться и пытаться сделать что-то сложное, даже если это очень долго и трудно. Я не люблю путь наименьшего сопротивления»*. Отметка на шкале «будущее» несколько спущена, из комментария обследуемой невозможно понять ни протяженность будущего, ни цепь прогнозируемых событий. По своему содержанию будущее характеризуется разреженностью. Индекс тревожности обследуемой — 21 балл (высокий), в тесте фрустрации преобладает экстрапунитивное направление с реакцией фиксации на препятствии — E-OD.

После коррекции (6 сеансов по одному в неделю) практически вся кривая СО испытуемой поднимается в высокий сектор, кроме позиции на шкале «здоровье» (вследствие указанных выше хронических заболеваний), таким образом соответствуя паттерну УП, расположенному в аналогичной зоне (см. нижнюю часть рис. 1). Индекс тревожности падает до 14 баллов (средний), фрустрационная формула принимает вид M-NP, что означает доминирование импунитивного направления с реакцией, направленной на устранение ситуации препятствия.

Исчезает отрицательное самописание, а жалобы на собственные изъяны заменяются стремлением избавиться от них: *«Я могу ... просто маленькими шажками устранять свои недостатки и развивать достоинства — вот что я делаю! ... Я поняла, что если научиться все планировать и не отходить от этого плана, то проблем никаких. Главное... обдумывать все заранее и планировать... не распыляться на постороннее, а то так всю жизнь можно растратить. В центре должно быть самое важное. Мне нравится то, что я делаю успехи, я вижу это... и очень приятно, что меня похвалили (на работе)»*. Будущее испытуемой становится более ясным: *«...я буду профессионалом, женой, матерью»*.

На рис. 2 представлены данные испытуемой № 2 — девушки 20 лет, тоже родившейся и выросшей в Москве. Отец обследуемой ушел из семьи, когда испытуемая была еще младенцем, после чего мать вторично вышла замуж (мать и отчим, имея техническое образование, работают экономистами). В новой семье эмоционально теплых, доверительных отношений не возникло, напротив, появились

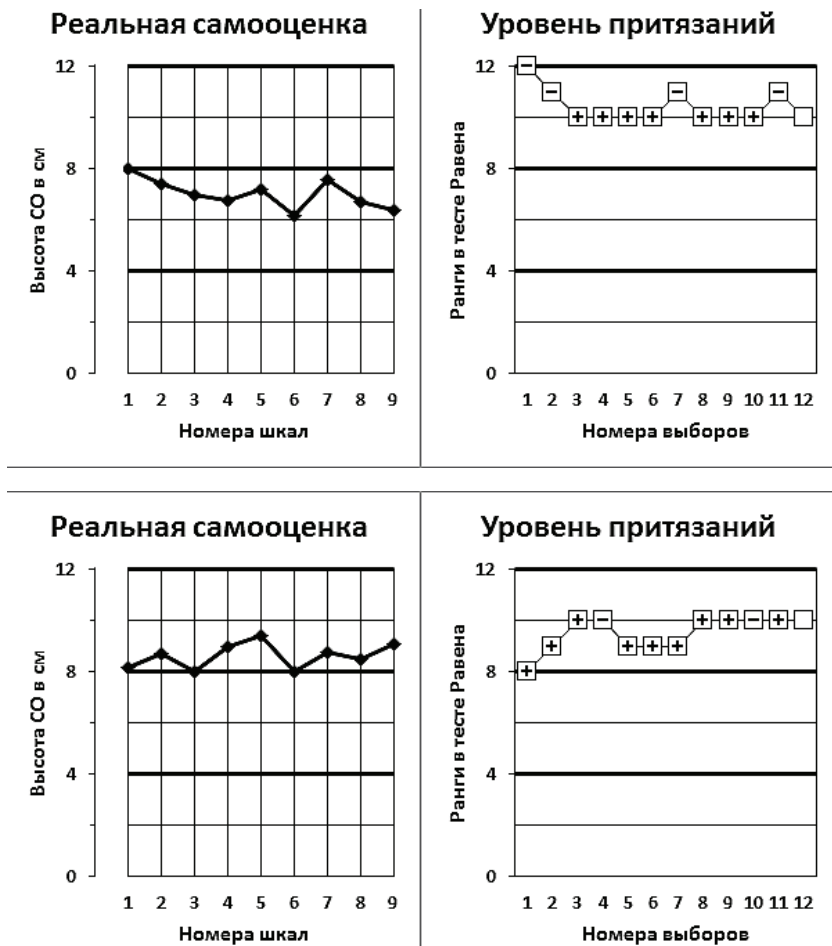


Рис. 2. Испытуемая № 2. Кривые реальной самооценки и графики уровня притязаний до (сверху) и после (снизу) коррекции. Шкалы самооценки: 1 — здоровье, 2 — ум, 3 — характер, 4 — счастье, 5 — профессиональное мастерство, 6 — социальные контакты, 7 — внешность, 8 — я в целом, 9 — будущее

постоянные конфликты из-за излишней требовательности к испытуемой, непрерывного принуждения ее следовать установленным высоким стандартам и порицание образа жизни (проведения досуга в попытках литературного творчества), интересов (гуманитарных) и успеваемости (требование от обследуемой только отличных отметок). Она признается, что все это порождало у нее тяжелое чувство одиночества и отверженности, что обусловило боязнь людей, нежелание и неспособность к общению с ними. Любовь к литературе побудила

испытуемую поступить на филологический факультет МГУ, что вновь вызвало бурный конфликт в семье. Тем не менее, обследуемая реализовала свою цель и учится уже на третьем курсе.

Как следует из верхней части рис. 2, весь профиль СО респондентки проходит в среднем секторе шкал. Испытуемая считает себя относительно здоровой и достаточно привлекательной. Ум для нее — это *«знания, их применение... способность ориентироваться в нестандартных ситуациях, гибкость»*, которой, с точки зрения обследуемой, ей явно недостает. В тесте на УП она размещает свои выборы исключительно в высоком секторе, используя относительно длинные плато, т.е. многократно избирая задачи одного ранга трудности, пытаясь таким образом обучиться в процессе эксперимента, однако безуспешно, оставаясь в своих притязаниях малоадекватной. Комментируя графические отметки на шкалах, она обозначает свой характер как *«явление средней скверности»*, особо выделяет трудности межличностных контактов, называет себя патологической лентяйкой, склонной откладывать выполнение важных дел *«на потом»*. Испытуемая, по ее утверждению, не может радоваться малому и к нему стремиться. Ее привлекает то, *«что стоит выше обычного»*. Кредо обследуемой: *«стОит либо быть человеком, который... хочет быть способным на все, двигать горы, выходить за границы, либо вообще не быть. Я не из тех, кто довольствуется достижимым. Меня привлекает глубокое»*. Будущее испытуемой затруднительно определить и по протяженности, и по содержанию. В идеале она хочет найти себя, быть рядом с родным человеком, путешествовать и читать. Индекс тревожности высокий (26 баллов), фрустрационная формула E-OD, т.е. экстрапунитивное направление с фиксацией на препятствии.

После коррекции (см. нижнюю часть рис. 2) профиль СО целиком перемещается в верхний сектор, полностью соответствуя паттерну УП, который остается в такой же зоне, т.е. достигается искомая гармонизация уровней самооценки и притязаний. Индекс хронической тревожности снижается до среднего (17 баллов), фрустрационная формула меняется на M-NP. Как и у испытуемой № 1 исчезает порицание себя за недостатки и появляется крайне существенное признание. В клиническом интервью по шкале *«академическая успеваемость»* испытуемая говорит: *«Я легко подготовилась к важным контрольным и все успела. А главное, теперь у меня есть способ, с помощью которого можно планировать свою жизнь. Когда просто маячит то, что надо, — надо учиться, готовиться... Совсем иное — четкий план перед глазами, такой, что не отступишь ни на шаг. Это дисциплинирует и примиряет с тем, что не все задания творческие, для некоторых нужна усидчивость, время, усилия. Это учит ответственности, которой мне так не хватает»*.



## Обсуждение

Последнее высказывание обследуемой не случайно. Оно представляет собой естественное следствие особой работы, которая была проведена. Дело в том, что измененную СО и тактику выбора целей необходимо было сделать не просто принадлежностью взаимоотношений психолога и испытуемого в рамках их встреч в стенах факультета. Указанные новообразования следовало соотнести с обычной жизнью испытуемых, точнее внедрить в нее. Для этого в ходе клинического интервью или специальной беседы психолог выяснял существование у респондентов тех или иных проблем, которыми могли быть подготовка курсовой работы или устного сообщения на занятиях академической группы, стремление сдать сессию на «отлично» и т.п. Выяснив, в чем данный испытуемый имеет трудности, психолог формулировал «домашнее задание», выполнение которого было абсолютно обязательным, содержание же зависело от проблемы, которую был не в состоянии самостоятельно решить обследуемый. Вначале психолог помогал испытуемому, например, в составлении календарного плана подготовки к важному учебному мероприятию или просто советовал составить такой план. Далее респонденты делали это уже сами с отчетом психологу о каждом этапе подготовки и конечном итоге. В результате новый тип целеполагания и оценки себя действительно входил в каждодневную жизнь респондентов и, как выяснилось, приносил значительную пользу, о которой, собственно, и говорит испытуемая № 2.

«Домашним заданием» испытуемой № 1 было упорядочивание служебных поручений по степени срочности и составление календарного плана сдачи отчетов, что делалось сначала вместе с психологом, потом самостоятельно. «Домашнее задание» испытуемой № 2 заключалось в определении этапов и формировании календарного плана подготовки к контрольной работе (вместе с психологом), зачету (обследуемой самостоятельно) и реферату (совместно с психологом). В своих служебных делах и учебных занятиях респонденты использовали новую стратегию целевого выбора, о чем они говорят прямо, или что можно косвенно проследить по протоколам интервью. Это «не сдвигание гор» посредством мощного «рывка», а умеренное по величине последовательное и неуклонное продвижение к финальной цели — готовности к зачету, сдаче реферата, представлению в срок отчетов о служебных поручениях и т.п.

Работа с «домашними заданиями» вскрыла два феномена.

Первый из них касается частого явления прокрастинации в группе «гиперпритязавших». Прокрастинация — это буквально «откладывание со дня на день» (Англо-русский словарь, 1969, с. 597). В данном случае речь идет о лицах, откладывающих «на по-

том» подготовку к значимой форме контроля при обучении, будь то экзамен, зачет, реферат и т.д. Проходит время, и когда наступает момент, дальше которого уже ничего нельзя отложить, т.е. момент начала неизбежной и обязательной работы для сдачи экзаменов и проч., все делается наспех, впопыхах, в спешке, из-за дефицита времени, отчего страдает объем и качество знаний, что понижает оценку. Понятно, что «сверхпритязающие» прибегают к этому, в общем, опасному или во всяком случае рискованному приему в силу их сниженного представления о самооэффективности, что заставляет респондентов оценивать намеченный к освоению материал в качестве слишком большого и трудного, поэтому они отодвигают беспокоящее их событие как можно дальше. Но успешное выполнение «домашних заданий» обнаруживает, что пугающий материал респонденту вполне посилен.

Второй феномен состоит в особом виде атрибуции успеха у обследуемых. В случае удачи в «домашнем задании», что, конечно же, положительно отражается на академической успеваемости или трудовых достижениях, респонденты радостно сообщают о результатах психологу, не торопясь его благодарить, а приписывая успех собственным заслугам. Часто можно слышать такого рода реплики: *«Я думал, что не умею сдавать экзамены (почти всегда получал удовлетворительные оценки), но оказалось, что я умею!»* и т.п. Нельзя утверждать, что обследуемые не понимают сути дела, хотя некоторые действительно не понимают. Но даже в этом случае такая атрибуция кажется позитивным результатом построенной схемы, свидетельствуя о том, что то, чему психолог обучил индивида, им усвоено и присвоено, введено в репертуар приемов учения или работы, а следовательно и «домашние задания» как часть коррекционной схемы, и она в целом достигают своего результата.

Приведенный материал представляет собой первые коррекционные пробы, но пробы обнадеживающие и приобретающие чрезвычайную значимость ввиду обнаружения «триады риска» у детей уже десятилетнего возраста (Бороздина, Пукинская, 2010).

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Англо-русский словарь. Сост. В.К. Мюллер. М.: Советская энциклопедия, 1969.

Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Тихомиров О.К. Возможности анализа уровня притязаний при применении компьютера // Вопросы психологии. 1992. № 1. С. 152—157.

Блейхер В.М. Клиническая патопсихология. Ташкент: Медицина, 1976.

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.

*Божович Л.И., Славина Л.С.* Случаи неправильного взаимоотношения ребенка с коллективом и их влияние на формирование личности // Вопросы психологии. 1976. № 1. С. 130—139.

*Бороздина Л.В.* Исследование уровня притязаний. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.

*Бороздина Л.В.* «Триада риска» и состояние здоровья человека // Уч. зап. кафедры общей психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. Вып. 2 / Под общ. ред. Б.С. Братуся, Е.Е. Соколовой. М.: Смысл, 2006. С. 360—367.

*Бороздина Л.В.* Уровень притязаний: классические и современные исследования. М.: Акрополь, 2011.

*Бороздина Л.В., Былкина-Михеева Н.Д.* Верификация «триады риска» на материале дуоденальной язвы // Психол. журнал. 2002. Т. 23. № 2. С. 65—78.

*Бороздина Л.В., Видинска Л.* Притязания и самооценка // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1986. № 3. С. 21—30.

*Бороздина Л.В., Залученова Е.А.* Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 104—113.

*Бороздина Л.В., Капник Т.М.* Реакция на фрустрацию при соответствии и несоответствии уровней самооценки и притязаний // Уч. зап. кафедры общей психологии МГУ. Вып. 1 / Под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 308—326.

*Бороздина Л.В., Кубанцева С.Р.* Коэффициенты интеллекта и невербальной креативности при совпадении и расхождении высоты самооценки и притязаний. М.: Акрополь, 2008.

*Бороздина Л.В., Пукинска О.В.* «Триада риска» в онтогенезе // Вопросы психологии. 2010. № 6. С. 24—32.

*Бороздина Л.В., Пукинска О.В.* Характеристики интеллекта в связи с триадой риска // Вопросы психологии. 2011. № 4. С. 3—12.

*Бороздина Л.В., Пукинска О.В., Щедрова Л.В.* Верификация «триады риска» на материале первичной артериальной гипертензии // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2002. № 2. С. 3—24.

*Ерофеев А.К.* Развитие методов исследования уровня притязаний: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1983.

*Захарова А.В.* Уровень притязаний как показатель самооценки // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. 1989. Вып. 1 (1). С. 47—50.

*Зейгарник Б.В.* Отношение к своим достижениям как индикатор личностной сохранности // Понятие установки и отношения в медицинской психологии / Под ред. И.Т. Бжалава. Тбилиси: Мецниереба, 1970. С. 78—82.

*Зейгарник Б.В.* Теория личности К. Левина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.

*Зинько Е.В.* Соотношение самооценки и уровня притязаний по параметрам устойчивости и адекватности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2007.

*Коломинский Я.Л.* Самооценка и уровень притязаний учащихся старших классов вспомогательной школы в учебной деятельности и межличностных отношениях: Дисс. ... канд. психол. наук. Минск, 1972.

*Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2000.

*Мясищев В.Н.* Работоспособность и болезни личности // Невропатология, психиатрия и психогигиена. 1935. Т. IV. Вып. 9—10. С. 167—178.

*Пукинская О.В.* «Триада риска» как проявление внутриличностного конфликта // Психол. журнал. 2008. Т. 29. № 5. С. 63—72.

*Резниченко М.А.* Особенности самооценки старших школьников при овладении способами учебной работы // Вопросы психологии. 1986. № 3. С. 35—44.

*Рубинштейн С.Я.* Экспериментальные методики патопсихологии. М.: Медицина, 1970.

*Серебрякова Е.А.* Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников // Уч. зап. Тамбов. пединститута. 1956. Вып. 10. С. 42—44.

*Сидоров К.Р.* Феномен несоответствия уровней самооценки и притязаний в ранней юности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2007.

*Тарабрина Н.В.* Методика изучения фрустрационных реакций (Picture-Frustration Study, S. Rosenzweig) // Иностранная психология. 1994. Т. 2. № 2(4). С. 68—77.

*Arnold D., Chapman M.* Self-esteem, aspirations and expectations of adolescents with physical disability // Journal of Developmental Medicine and Child Neurology. 1992. Vol. 34. N 2. P. 97—102.

*Frank J.D.* Recent studies of the level of aspirations // Psychological Bulletin. 1941. Vol. 38. P. 218—225.

*Hoppe F.* Erfolg und Misserfolg // Psychologische Forschung. 1930. Vol. 14. S. 1—62.

*Jucknat M.* Leistung, Anspruchsniveau und Selbstbewusstsein // Psychologische Forschung. 1937—1938. Vol. 22. S. 89—179.

*Munn N.L., Fernald D.L., Fernald P.S.* Introduction to Psychology. 3<sup>rd</sup> ed. Boston: Houghton Mifflin Company, 1974.

*Rotter J.* Level of aspiration as a method of studying personality: I. A critical review of methodology // Psychological Review. 1942. Vol. 40. N 5. P. 463—474.

*Rotter J.* Level of aspiration as a method of studying personality: IV. The analysis of patterns of response // Journal of Social Psychology. 1945. Vol. 21 (May). P. 159—177.

*Sears P.* Level of aspiration in relation to some variables of personality: Clinical studies // Journal of Social Psychology. 1941. Vol. 14. P. 311—336.

*Taylor J.* A personality scale of manifest anxiety // Journal of Abnormal Social Psychology. 1953. Vol. 48. P. 285—290.

Поступила в редакцию  
30.11.13

## ДИСКУССИИ, РАЗМЫШЛЕНИЯ

**Т. Ю. Базаров, А. К. Ерофеев, А. Г. Шмелев**

### **КОЛЛЕКТИВНОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «КОМПЕТЕНЦИИ»: ПОПЫТКА ИЗВЛЕЧЕНИЯ СМЫСЛОВЫХ ТЕНДЕНЦИЙ ИЗ РАЗМЫТОГО ЭКСПЕРТНОГО ЗНАНИЯ**

В статье освещаются и обсуждаются результаты экспертной оценки 16 определений понятия «компетенции». Оценки выносили 45 психологов высшей квалификации (кандидаты и доктора наук) — члены Экспертного интернет-сообщества психологов на сайте [www.ht.ru](http://www.ht.ru). В ходе оценок эксперты использовали 7 различных оценочных шкал. Полученный куб данных 45×16×7 подвергался факторному и кластерному анализу. Было выявлено 2 устойчивых фактора, отражающих уровень популярности определения (первый фактор), а также близость-удаленность от терминологической отечественной традиции (второй фактор), связанной в основном с понятиями ПВК («профессионально важные качества») и ЗУНЫ («знания-умения-навыки»). Оценки определений со стороны академических специалистов оказались ближе к отечественной традиции, а оценки психологов-практиков — ближе к западной традиции. С помощью кластерного анализа было выявлено 4 устойчивых кластера: 1) компетенция как область полномочий и ответственности, 2) компетенции — это те же самые ПВК, 3) компетенция как мобилизация знаний и навыков для решения конкретной производственной задачи, 4) компетенции — это описательные единицы (элементы) эффективной профессиональной деятельности. Наиболее перспективным и эвристичным подходом авторы считают третий кластер определений, в котором осуществляется попытка творческого синтеза отечественной (деятельностной) и западной (бихевиористской) концептуально-терминологических традиций.

---

**Базаров Тахир Юсупович** — докт. психол. наук, профессор кафедры социальной психологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* [tbazarov@mail.ru](mailto:tbazarov@mail.ru)

**Ерофеев Александр Константинович** — канд. психол. наук, доцент кафедры образования и педагогики ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* [laspi02@rambler.ru](mailto:laspi02@rambler.ru)

**Шмелев Александр Георгиевич** — докт. психол. наук, профессор кафедры психологии труда и инженерной психологии, науч. рук. лаборатории компьютерной психодиагностики ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* [ags12@ht.ru](mailto:ags12@ht.ru)

*Ключевые слова:* компетенции, компетентность, профессионально важные качества (ПВК), оценка персонала, личностные черты, организационный контекст, требования организации, экспертные оценки, факторный анализ, кластерный анализ.

In this article the authors comment and discuss the results of the expert 16 definitions of the term “competence”. The participants were 45 psychologists of higher qualification (candidates and doctors of Sciences) — members of the Internet community of psychologists on the website www.ht.ru. They judged all definitions by means of 7 different rating scales. The resulting data cube 45×16×7 was analyzed by factor and cluster analysis. It was revealed 2 significant factor reflecting the level of popularity of definitions (the first factor), as well as the proximity-distance from the pole of terminological Russian national tradition (the second factor), mainly related to the concepts of “ПВК” (PIQ in English — “professionally important qualities”) and “ZUN” (KAZ in English — “Knowledge-Ability-Skills”). Rating of the definitions by academic specialists was appeared to be close to the national tradition and evaluation of psychologists-practitioners — closer to the Western tradition. Using cluster analysis discovered 4 robust clusters: 1) the competence as an area of authority and responsibility, 2) competence is the same as “ПВК”, 3) the competence as mobilization the knowledge and skills to solve a specific task, 4) competences are descriptive units (elements) of effective professional activity. The most promising and creative approach, according to the authors, is the third cluster, in which an attempt is made to search a synthesis of the domestic (based on activity theory) and Western (behavioral approach) conceptual-terminological traditions.

*Key words:* competences, competency, professionally important qualities, personal assessment, personality traits, organizational context, organizational demands, expert judgments, factor analysis, cluster analyses.

*Посвящается памяти профессора Юрия Константиновича Стрелкова (1943—2013) — зав. кафедрой психологии труда и инженерной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова (2003—2013), главного организатора описываемой в статье коллективной работы.*

### **Теоретический и личностный контекст исследования**

К концу прошлого века в отечественной психологии труда сложилась вполне определенная традиция употребления термина «профессионально важные качества». Этот термин стал настолько привычен, что в ответ на вопрос «Что такое профессионально важные качества?» каждый психолог извлекал свой фрагмент из контекстов различных теоретических подходов к объяснению природы психологических характеристик работников, вовлеченных в трудовую деятельность, а не из какой-либо общепринятой дефиниции. Об устойчивости содержательного восприятия и популярности этого термина говорит

хотя бы то, что в общении между профессиональными психологами и специалистами в области управления организациями он часто используется как аббревиатура без расшифровки — ПВК (История..., 1992). Различие точек зрения на психологическую природу тех или иных ПВК, их роль в обеспечении эффективности трудовой деятельности или личностные пристрастия в предпочтениях определенных методов измерения/оценки ПВК не мешали профессионалам понимать друг друга, «говорить и спорить на одном языке».

Но в 1990-е гг. в российской практике управления и оценки персонала закрепился также иностранный термин «компетенции». Вскоре в среде специалистов по психологии труда и управлению персоналом возникла ситуация перманентной не всегда явной дискуссии по такому вопросу: а привносит ли термин «компетенции» что-то концептуально новое или он полностью совпадает по значению и объему понятия с термином ПВК? В ответах на этот вопрос точки зрения профессионалов расходились существенно, а количество принципиально отличавшихся по содержанию определений термина «компетенции» в учебниках и учебных пособиях угрожающе возрастало. Осложнения возникали также в связи с тем, что термин «компетенции» стал употребляться в различных нормативных документах, а разночтения в его трактовке начали негативно сказываться на практике применения привычных, надежных и валидных средств исследования, диагностики и оценки качества трудовых ресурсов отечественных организаций и предприятий. Уровень взаимопонимания профессионалов в актуальных практических вопросах оценки персонала в целом понизился. Для многих стала очевидной необходимость ревизии существующих точек зрения на обозначенную проблему и попытки извлечения из размытого экспертного знания некоторых оформленных смысловых тенденций восприятия и трактовки ставшего популярным понятия «компетенции».

В связи с этим 2 февраля 2009 г. на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова прошло совместное заседание (круглый стол) Московского отделения РПО и кафедры психологии труда и инженерной психологии, посвященное концептуально-терминологической проблеме, связанной с понятиями «компетенции» и «профессионально важные качества». Инициатором этого мероприятия был Юрий Константинович Стрелков. Он же в своем блоге на сайте [www.ht.ru](http://www.ht.ru) предложил внести в повестку круглого стола следующие вопросы: 1. Теоретические аспекты введения в научный оборот понятия «компетенции». Определение понятия. 2. Проблема соотношения ПВК и компетенций в теории психологии труда и практике работы с персоналом. 3. Методические подходы к диагностике компетенций и ПВК. 4. Компетентностный подход при подготовке специалистов и формировании кадрового резерва.



Тогда же и там же Ю.К. Стрелков опубликовал тезисы своего будущего выступления на круглом столе. Вот они: «Попытаемся подставить термин “компетенция” в каждое из нижеследующих предложений. ПВК можно разложить на элементы или нет? Каковы эти элементы? Как связаны? ПВК — простое образование или сложное? Можно ли разложить ПВК на эмоциональные, когнитивные и исполнительные составляющие? Можно ли определить приоритеты среди составляющих? ПВК формируются? Можно формировать ПВК? Что происходит с ПВК в ходе формирования? Что может стать основой формируемого ПВК? Чтобы сформировать ПВК, нужна определенная основа. Что это? Свойство нервной системы? Задатки? Способности? Что нужно делать, чтобы сформировать ПВК? Как соотносятся профессиональное мастерство и ПВК? Какова временная динамика ПВК по сравнению с профессиональным мастерством? Возникает, формируется, применяется, функционирует, разрушается, деформируется? Какова связь между мотивацией и ПВК? Как соотносятся ПВК и профессиональная деятельность (ПД)? Возможна ли связь между ПВК и ПД? Возможно ли совершенствование ПВК в результате многолетней ПД? Можно ли формулировать ПВК в терминах задачи, которую решает специалист? Действий, которые он способен совершить? Можно ли формулировать ПВК негативно, указывая на то, чего не допускает специалист при исполнении задачи? Попытаемся подставить термин “компетенция” вместо ПВК в каждое из вышесказанных предложений. Примеры ПВК: любовь к самолету, который сам сделал, чтобы на нем совершить облет земного шара (Дик, Берт Рутан, Йегер, Амелия Экхарт, Стив Фоссет, В.В. Еришов). Стремление выполнить посадку самолета изящно, красиво, элегантно. Умение не раскочкаться самолетом при заходе на посадку или при обходе грозовых очагов верхом...» (цит. по: Материалы... [эл. ресурс]).

Как было сказано выше, различные варианты определения терминов «компетенции» и «компетентность» уже предлагались в работах многих отечественных авторов. В некоторых из этих определений рассматривалось отношение понятий ПВК и компетенции. Например, довольно типичная для психологов-практиков точка зрения на различия между ПВК и компетенциями выражена Е.Г. Ксенофоновой: «Термин “профессионально важные качества” означает качества, важные для профессии, безотносительно к той или иной компании, тогда как термин “компетенции” обозначает качества, важные для эффективной работы данного профессионала именно на данной должности в данной компании» (Ксенофопова, 2007, с. 48). В работах, посвященных тематике конкуренции, А.Г. Шмелев подчеркивает, что из-за особенностей внедрения в русский язык западных терминов от многих русскоязычных специалистов до сих пор

ускользает связь между англоязычными терминами *competition* (конкуренция) и *competence* (компетенция). Оба термина пришли к нам как калька: «конкуренция» — с французского, а «компетенция» — с английского языка. В этом контексте «компетенция» — это не что иное, как качество, обеспечивающее конкурентное преимущество и индивидуального работника и организации в целом. Но в советский период развития науки — в годы доминирования планового хозяйства и соответствующей социалистической (а по сути — коллективистской) идеологии — термин «конкурентные преимущества» не мог войти в категориальный аппарат отечественной психологии» (Шмелев, 2013).

Задачу круглого стола Ю.К. Стрелков видел не в том, чтобы выявить рейтинг популярности или влияния того или иного теоретического подхода, а в том, чтобы самим ученым-психологам — авторам многочисленных статей и монографий, в которых развивается компетентностный подход, — лично встретиться и попробовать в очной форме прояснить свои позиции и договориться об определенных терминологических стандартах.

Инициированная Ю.К. Стрелковым устная дискуссия прошла ярко, и ее материалы отражены в ряде публикаций (см., напр.: Носкова, 2009). Однако материалы представляемого здесь исследования, проведенного нами в связи с подготовкой к упомянутому круглому столу, в этих публикациях отражены не были.

### **Методика и этапы исследования**

За месяц до намеченной даты заседания авторы данной статьи предложили Ю.К. Стрелкову провести предварительный экспертный интернет-опрос, чтобы, с одной стороны, «разогреть» участников будущего круглого стола, а с другой — набрать исходный материал для обсуждения во время очной встречи. Гиперссылка, приглашающая к участию в этом опросе, была размещена в блоге Ю.К. Стрелкова на сайте [www.ht.ru](http://www.ht.ru).

Пожалуй, впервые в практике научных дискуссий, посвященных проблемам определения термина, мы применили методику достаточно массового *предварительного* опроса участников круглого стола с использованием интернет-технологий<sup>1</sup>.

Участникам блогосферы [www.ht.ru](http://www.ht.ru) было предложено в течение недели письменно сформулировать собственные определения понятия «компетенции» и выслать их по адресу [strelkov@mail.ru](mailto:strelkov@mail.ru). Из

---

<sup>1</sup> Ранее на сайте [www.ht.ru](http://www.ht.ru) проводился экспертный опрос «Психодиагностика в России через 5 лет» (авторы — Н.А. Багурин, Д.В. Ушаков, А.Г. Шмелев), но он осуществлялся не до, а после публикации в журнале интервью с ключевыми специалистами и преследовал иные цели (см.: Психодиагностика..., 2008).

присланных 24 определений Т.Ю. Базаров, Ю.К. Стрелков и А.Г. Шмелев отобрали 16 относительно оригинальных (не повторяющих друг друга в явном виде) формулировок (табл. 1).

Таблица 1

**Определения термина «компетенции» по убыванию процента от максимально возможной суммы оценок всех 45 экспертов по 7 критериям**

№	Формулировка: Компетенции(я) — это ...	Суммарная оценка (%)
1	... способность решать производственные задачи; способность к мобилизации (применению) знаний и умений в конкретной ситуации	63.8
2	... единицы (элементы) в описании профессионального стандарта (профиля специалиста)	62.7
3	... требования со стороны организации к работнику, сформулированные в терминах качеств субъекта деятельности	61.8
4	... желательные для организации элементы модели поведения работника (набор поведенческих характеристик, паттерны, кластеры поведенческих проявлений)	60.6
5	... общее сводное понятие, которое объединяет все, что необходимо успешному исполнителю: ЗУНы, способности, мотивы, личностные, коммуникативные качества и т.п.	60.6
6	... умение и готовность к эффективной работе	58.7
7	... область полномочий и ответственности определенного должностного лица	56.8
8	... ЗУНы (знания, умения, навыки) плюс ПВК	55.6
9	... различные аспекты компетентности	52.4
10	... ПВК (профессионально важные качества) с некоторыми оговорками насчет причинности и организационного контекста	52.4
11	... компетентность, т.е. широкая осведомленность и глубокая осознанность профессионального опыта	49.8
12	... свойства человека, настолько различающиеся по уровню в иерархии регуляции поведения (деятельности), что им трудно дать единое определение; здесь и интегральные характеристики индивидуальности, и ситуативные тактики поведения	48.3
13	... человеческие факторы успешности деятельности	46.2
14	... критерии эффективности производственной деятельности	45.5
15	... такая организация особенностей индивида, которая обеспечивает критериальное поведение	45.1
16	... производственные задачи в конкретной организации	40.8

Далее респондентам было предложено оценить эти 16 формулировок с точки зрения их соответствия таким шкалам-критериям, как:

- 1) теоретическая концепция профессиональной успешности;
- 2) практические потребности управления персоналом организации;
- 3) здравый смысл и интуитивное языковое чутье;
- 4) логические требования к строгости определения и стройности системы понятий;
- 5) западная традиция;
- 6) отечественная традиция;
- 7) представления большинства российских специалистов.

По каждой шкале эксперт должен был совершить выбор одной из 5 оценочных градаций: «плохо», «ниже среднего», «средне», «выше среднего», «хорошо».

В итоге были получены ответы от 45 респондентов (11 из них ответили на вопросы после завершения круглого стола). Вот список участников (только пятеро из них подписались псевдонимами или просто именем, но абсолютное большинство указали свои реальные ФИО): Azora, G.N.S., Алена, Т.Ю. Базаров, Т.В. Барлас, Б.И. Беспалов, Л.Ф. Бурлачук, И.А. Васильев, О.Г. Власова, А.Н. Гусев, В.М. Девишвили, Л.Г. Дикая, М.Н. Дымшиц, Евгений, И.В. Евсевичева, С.Н. Ениколопов, А.К. Ерофеев, А. Жданович, М. Зайцева, Л.В. Исковских, А.П. Коняева, Е.П. Кринчик, А.Б. Леонова, Д.А. Леонтьев, А.Г. Лидерс, С.А. Липатов, В.Д. Магазанник, С.А. Маничев, Н.Н. Мельникова, О.В. Митина, Е.А. Мюллеринен, Е.Е. Насиновская, В.Е. Орел, Е.А. Орел, А. Петров, С.И. Петров, А.Н. Поддьяков, А.И. Подольский, С.К. Сергиенко, Человек, Р.С. Шилко, А.Г. Шмелев, В.А. Штроо, Е.В. Щедрина, Ю.В. Щербатых.

Методическая схема анализа данных, обсужденная в общих чертах авторами статьи еще до начала сбора материала, была реализована А.Г. Шмелевым<sup>2</sup>. Сбор первичных данных и их обработка производились средствами компьютерной системы онлайн-исследований *HT-LINE*, а также с помощью известного статистического пакета *SPSS*.

## Результаты

1. Автоматический подсчет рейтинга определений (см. табл. 1) показал, что ни одно из 16 определений не набрало критического порога (66%) в одобрениях экспертов. Хотя следует оговориться, что некоторые критерии (например, критерии 6 и 7) можно считать скорее взаимоисключающими, чем дополняющими друг друга, поэтому применять в данном случае принцип «квалифицированного

---

<sup>2</sup> А.Г. Шмелев готов отвечать на возможные вопросы читателей, касающиеся деталей структуры данных и примененных методов анализа, по электронной почте: [alshmelyov@yandex.ru](mailto:alshmelyov@yandex.ru)

большинства» в 66% не вполне корректно. Важно то, что ни одно из определений не получило явного преимущества перед другими: первые 5 определений (с баллом выше 60%) имеют очень близкий интегральный рейтинг. А самое «слабое» определение (№ 16, про «производственные задачи») не слишком отстало от самого «сильного» (№ 1). За этим «плоским рейтингом», очевидно, скрываются выраженные различия в оценках респондентов. Задачу выявления этих различий мы решали с помощью кластерного анализа матрицы интеркорреляций между определениями. Но перед этим мы проверили, каков уровень согласованности в оценках экспертов.

2. В целом уровень согласованности выглядит действительно низким (средняя корреляция по каждому критерию только 0.3—0.4), но из-за большого количества экспертов (45 человек!) сработал эффект статистики. Альфа-коэффициенты Кронбаха почти по каждому критерию поднимаются выше 0.8 (!), что для экспертных оценок в гуманитарных областях в целом нормально. Минимальным (хотя и не слишком низким) оказался альфа-коэффициент по 7-му критерию (0.77).

3. Затем мы поставили задачу выяснить, по каким интегральным факторам респонденты оценивали определения. Факторный анализ матрицы интеркорреляций между оценочными шкалами производился традиционным способом — методом главных компонент с последующим вращением по критерию Варимакс Кайзера. В результате было получено два фактора.

*Фактор 1.* Вес 66.4% (доминирующий оценочный, включает ВСЕ критерии с положительным весом). Соответствие определения: практическим потребностям управления (0.87), теоретической концепции (0.84), здравому смыслу и интуиции (0.84), представлениям большинства российских специалистов (0.81), логическим требованиям к строгости определений (0.80), отечественной традиции (0.79), современной западной традиции (0.75).

*Фактор 2.* Вес 8.7% (биполярный, интерпретация особая не требуется — это отражает различие западной и отечественной традиций). Соответствие определения: современной западной традиции (0.40), отечественной традиции (-0.44), представлениям большинства российских специалистов (-0.37).

Таким образом, фактор 1 оказался «очищенным» от того дифференцирующего эффекта фактора 2, в котором и выразилось различие западной и отечественной традиции. Казалось бы, рейтинг определений, выстроенный по фактору 1, должен отражать качество определений точнее, чем интегральный рейтинг по сумме

всех семи шкал. Но наивысшее значение по фактору 1 получила та же самая первая пятерка определений, а среди них на первом месте та же самая формулировка «компетенция — способность к мобилизации (применению) знаний и умений в конкретной ситуации». Такой тривиальный результат после факторного анализа имеет очевидное объяснение: ведь в фактор 1 вошли со значимыми нагрузками все 7 критериев качества определений, подтверждая тем самым возможность их суммирования. Впрочем, результаты факторного анализа нельзя считать абсолютно невыразительными. Например, заслуживает внимания попадание на вершину рейтинга критерия «соответствие практическим потребностям управления персоналом». Это следует интерпретировать таким образом: «компетенции» — это понятие, прежде всего отвечающее нуждам прикладной психологии, практики управления и оценки персонала. Именно этого потребители ждут от рабочего определения термина «компетенции».

На противоположные полюса фактора 2 попали определения с положительными факторными значениями, т.е. больше соответствующие западной традиции: № 4 — желательная модель поведения работника и № 2 — единицы (элементы) в описании профессионального стандарта (0.05), а также определения с отрицательными факторными значениями, т.е. больше соответствующие отечественной традиции: № 11 — компетентность, осведомленность, осознанность профессионального опыта (-0.09); № 8 — ЗУНЫ (знания, умения, навыки) плюс ПВК (-0.09); № 10 — ПВК с оговорками (-0.10).

Таким образом, факторный анализ подтвердил наши априорные ожидания: ПВК и ЗУНЫ — это термины, соответствующие отечественной традиции. Сведение компетенций к ПВК и ЗУНам — это концептуально-терминологическое решение, присущее психологам старшего поколения, следующим отечественной традиции.

4. В ходе исследования мы просили экспертов относить себя самих к одной из двух категорий психологов: «практики» или «академические специалисты». В табл. 2 приведены наиболее яркие различия в оценках определений между «практиками» и «академическими специалистами». Бросается в глаза следующий факт: «практики» более высоко оценили определения, соответствующие западной традиции, а «академические специалисты» — определения, соответствующие отечественной традиции. Такой результат легко объясняется, если учесть явные возрастные различия между этими группами экспертов: среди «практиков» гораздо больше молодежи, профессиональное мировоззрение которой формировалось уже в условиях «вестернизации».

Таблица 2

**Наиболее яркие различия в оценках определений между «практиками»  
и «академическими специалистами»**

№	Определение	Практики (%)	Академические специалисты (%)
4	Желательные элементы модели поведения	72	50
5	Общее сводное понятие	82	55
7	Область полномочий и ответственности	48	62
10	ПВК	43	54
11	Компетентность	44	55

5. Кластерный анализ матрицы интеркорреляций между определениями мы выполняли тоже традиционным методом, используя алгоритм иерархической классификации *HCS* Джонсона с пересчетом расстояний до кластеров методом среднего расстояния. Чтобы облегчить интерпретацию четырех наиболее интересных кластеров, мы сгруппировали их в разные клетки в табл. 3.

Таблица 3

**Четыре наиболее содержательно интересных класса определений**

Кластер	Определение
1	Область полномочий и ответственности (№ 7) Производственные задачи в конкретной организации (№ 16) Требования со стороны организации к работнику (№ 3)
2	ПВК (№ 10) ЗУНы плюс ПВК (№ 8)
3	Компетентность, осведомленность и осознанность (№ 11) Различные аспекты компетентности (№ 9) Умение и готовность к эффективной работе (№ 6) Способность решать производственные задачи (№ 1)
4	Критерии эффективности производственной деятельности (№ 14) Желательная модель поведения работника (№ 4) Человеческие факторы успешности деятельности (№ 13) Общее сводное понятие (№ 5) Организация особенностей индивида (№ 15) Единицы (элементы) в описании профессиональной деятельности (№ 2)

*Примечание.* Определение № 12 не попало ни в один кластер.



## Обсуждение результатов

Факторный и кластерный анализ проводились с целью экспликации латентных, едва ощутимых рефлексий каждого эксперта в отдельности. Эти инструменты статистического анализа позволяют очищать данные от случайных ошибок, сугубо индивидуальных «взглядов» на ситуацию и выявлять то, что приближает нас к возможной конвенции (соглашению) или хотя бы к нескольким «конвенциям» (вокруг разных контекстов и внутри разных подгрупп экспертов).

Обсуждение эксперимента в интернет-сообществе показало, что многие эксперты отнеслись скептически как к избранной методике (слишком много критериев оценивания определений), так и к постановке конечной цели экспертной работы — созданию приемлемого конвенционального определения обсуждаемого термина. Как заметил участник нашего опроса Н.А. Батурин, «компетенции» — это явно омонимичный термин, который в разных контекстах означает совсем разное, и поэтому наша процедура, скорее всего, ничего, кроме «каши», выявить не может. Да, Николай Алексеевич оказался в какой-то степени прав: определения, которое бы полностью устроило всех, мы не нашли. Но наш эксперимент позволил уточнить, какие различные контексты (ситуации употребления термина) на самом деле имеют в виду наши эксперты. С этой точки зрения мы и попытались проинтерпретировать самое интересное в результатах — кластеры определений. Чтобы облегчить интерпретацию результатов, перечислим выявленные признаки, различающие разные контексты: 1) западная или отечественная терминологическая традиция; 2) практическая работа или научно-теоретические изыскания (логико-текстологическая исследовательская работа); 3) практика управления персоналом или практика обучения студентов в вузе; 4) модальность должного (нормативно-юридическая логика) или модальность наличного (дескриптивная логика, констатирующее знание наблюдателя за реальным поведением); 5) классификационно-эмпирическое знание (поверхностно-коллекционирующий подход) или деятельностно-методологическое знание (претендующее на вскрытие сущности явлений).

Как же можно вскрыть и описать четыре типичных контекста, лежащих за полученными нами кластерами? Предлагаем возможные варианты интерпретации кластеров (за читателями сохраняется, разумеется, право не соглашаться и спорить).

*Первый кластер* — это компетенции в нормативно-юридическом контексте. Это достаточно распространенная среди наших управленцев-непсихологов концептуально-терминологическая традиция: в расхожем выражении «это лежит за пределами моей компетенции» под «компетенцией», очевидно, понимаются вовсе не ПВК, а область

полномочий и ответственности. Можно сказать, что первый кластер образует *нормативный полюс* на дереве классификации.

*Четвертый кластер* — это компетенции в прагматическо-описательном контексте, в большей мере соответствующем западной традиции (Спенсер, Спенсер, 2005). В этом случае индивидуальные особенности работника представляются вторичными по отношению к решаемым задачам. Это *прагматический полюс* на дереве классификации.

*Второй кластер* — это сведение всех компетенций к традиционным для отечественной психологии труда ПВК и ЗУНам. Особенностью данного подхода является неучет ситуационных переменных организационной жизни. В противовес четвертому кластеру здесь в качестве вторичных рассматриваются задачи, решение которых ожидается от исполнителя. Этот полюс можно назвать *идеалистически консервативным*, базирующимся на отечественном научно-психологическом контексте.

*Третий кластер* оказался самым неожиданным для нас. Здесь мы видим попытку поиска содержательного компромисса между отечественным и западным подходами, между требованиями к исполнению и особенностями исполнителя, попытку конструктивного поиска нетривиального содержания понятия «компетенции». Этот подход не ставит знак равенства между ПВК и компетенциями, так как ПВК не связаны с отдельными ситуациями (частными задачами профессиональной деятельности), а компетенции как раз говорят о готовности решать совершенно конкретные и узкие задачи в рамках определенной организации. В этом смысле компетенции представляют собой переход от потенциальных ПВК к их актуализации в ходе решения возникшей производственной задачи.

Один из вопросов, который возник на круглом столе, звучал так: «А как измеряются компетенции, и отличаются ли методы оценки и измерения компетенций от методик измерения ЗУНов и ПВК?» В дискуссии по этому вопросу обсуждались тестовые, игровые, комплексные методы оценки ПВК и ЗУНов (тестовые батареи, ассесмент-технологии, центр оценки). Участники дискуссии, несмотря на различие взглядов, согласились с тем, что компетенции всегда измеряются комплексом методик. В частности, отмечалось, что если за определенными ЗУНами и ПВК закреплены определенные типы методик, то единственным методом, в котором оцениваемые критерии/компетенции каждый раз извлекаются из анализа конкретной работы и обеспечиваются новыми специально изготавливаемыми инструментами оценки (имитационные упражнения, ролевые игры и т.п.), является «Центр оценки — ЦО» (Базаров, 2011; Ерофеев, 2013; Психология труда..., 2013). Внедрение ЦО в практику в конце

1980-х — начале 1990-х гг. во многом способствовало активному использованию в России не очень изначально понятного термина «компетенции». Именно в начале 1990-х гг. отчетливо проявилась тенденция к поиску инструментов, в которых методически обеспечен содержательный компромисс между отечественными и западными подходами в понимании компетенций. В современных стандартах метода ЦО понятия «компетенции» и «критерии оценки» отождествляются. Во многом благодаря развернувшейся на круглом столе дискуссии удалось сформулировать определение компетенций, оцениваемых методом ЦО: «Термин *компетенции* здесь означает профессионально важные навыки, знания и личностные качества, причинно связанные с умениями на должном уровне выполнять работу и преуспевать в трудовой деятельности. В качестве критериев оценки в ЦО могут использоваться только верифицируемые, эмпирически проверяемые в процессе оценивания компетенции, поведенческие индикаторы которых должны быть предварительно определены в результате анализа работы и согласованы с профессиональными стандартами трудовой деятельности» (Ерофеев, 2013). Из этого следует, что ПВК и ЗУНЫ являются характеристиками определенных профессий и соотносятся с профессиональными стандартами трудовой деятельности, а компетенции являются характеристиками исполнителя конкретной работы и, следовательно, соотносятся с конкретными видами работ в определенной организации. Несколько заострив разницу между рассматриваемыми понятиями, можно сказать, что ПВК и ЗУНЫ характеризуют профессионала, а компетенции — работника, точнее, готовность профессионала к выполнению конкретной работы.

## **Выводы**

Предлагаем вниманию читателя следующие тезисы-выводы из проделанной коллективной работы, сформулированные так, чтобы подчеркнуть различия между сравниваемыми в статье понятиями.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА** — это усредненные важные качества, о которых мы говорим применительно ко всем представителям профессии (ко всем бухгалтерам или программистам, например), ко всей отрасли в целом.

**КОМПЕТЕНЦИЯ** — это такая комбинация знаний, умений, навыков, мотивационных факторов, личностных качеств и ситуационных намерений, которая обеспечивает эффективное решение исполнителем задач определенного класса в определенной организации, на определенном рабочем месте, в определенном производственном коллективе.

Так как даже в рамках одной отрасли организации бывают большими и маленькими, новыми, бурно развивающимися и устоявшимися, инновационно-творческими или формализованно-бюрократическими, т.е. могут находиться на разных стадиях развития и иметь разный социально-психологический климат, разную неформальную корпоративную культуру, то в этих разных организациях модели желательных компетенций будут существенно различаться. Модель компетенций не сводится к общеотраслевой модели ПВК, а должна быть разработана для каждой отдельной организации. В отличие от концепции ПВК, которая близка к традиционной модели «универсальных личностных черт» (устойчивых для разных ситуаций), концепция компетенций на самом деле гораздо ближе к российской (московской) деятельностной теории психики, ибо компетенции учитывают не только черты человека, но и те внешние (организационный контекст) и внутренние (производственный опыт самого работника) условия, в которых профессиональная деятельность реально осуществляется.

### **Заключение**

Проведенную нами экспериментальную процедуру можно назвать «извлечением смысловых тенденций из размытого экспертного знания». Получили ли мы в итоге продуктивный результат или в очередной раз обнаружили разветвленный путь, ведущий групповую дискуссию к тривиальному финалу? Об этом судить участникам описанной нами дискуссии и читателям данной статьи.

По нашему мнению, вхождение наиболее объемного определения именно в третий кластер свидетельствует о том, что мы получили все-таки не самый тривиальный результат. Эксперимент выявил стремление большинства его участников к отысканию компромисса между разноплановыми контекстами, связанными с размытым и до сих пор разноречивым термином «компетенции». Свое особое предметное содержание, не сводимое к ПВК, компетенции получают в том случае, если мы связываем их с анализом конкретных организационных условий трудовой деятельности в определенной компании. Более того, именно в третьем кластере мы встречаем новые содержательные индикаторы изучаемой области профессиональной деятельности, а именно компетентности. Возможно, выявленное в ходе кластерного анализа понятие «компетентность» является промежуточным конструктом, связывающим основные элементы в системе «исполнитель—исполнительская деятельность». Но это предположение требует дальнейших исследований и обсуждений.

Результаты дискуссии, которую в 2009 г. инициировал и провел Ю.К. Стрелков, во многом определили наши научные позиции. Начатая им дискуссия о содержании понятия «компетенции» и разработка новых методов и методик оценки компетенций сегодня продолжают в коллективах, в которых мы работаем, а результаты обсуждаются в блоге-форуме памяти Ю.К. Стрелкова.

В связи с этим заслуживает внимания позиция О.Г. Носковой. Вот ее комментарий к рукописи данной статьи (цитируется со значительными сокращениями): «Если глубоко проанализировать работы еще довоенных отечественных специалистов в области индустриальной психологии (психотехники), то в их трактовке понятие ПВК несет в себе тот же самый смысл, что и термин “компетенции”, так что правильнее поставить между ПВК и компетенциями знак равенства (или корректнее — “концептуального тождества”): это качества, значимые для успешного выполнения профессиональной деятельности не каким-то абстрактным представителем профессии вообще, а конкретным работником на своем конкретном рабочем месте, т.е. взятым в конкретных условиях деятельности». Не имея возможности во всем согласиться с этим комментарием и понимая, что различия в наших позициях носят терминологический, а не содержательный характер (фактически автор комментария также призывает изучать трудовую деятельность профессионала в конкретных обстоятельствах), мы благодарим О.Г. Носкову за ценные замечания по данному материалу. Мы также будем признательны всем читателям, которые выскажут свое мнение по поводу затронутых в статье вопросов и тем самым продолжат дискуссию, начатую почти 5 лет назад по инициативе Юрия Константиновича Стрелкова.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

*Базаров Т.Ю.* Технология центров оценки персонала: процессы и результаты. М.: Кнорус, 2011.

*Ерофеев А.К.* Центр оценки (особенности метода и принципы стандартизации программ оценки) // Организационная психология: электрон. журн. 2013. Т. 1. № 1. URL: <http://orgpsyjournal.hse.ru>

История психологии труда в России / Под ред. О.Г. Носковой, Е.А. Климова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992.

*Ксенофонтова Е.Г.* Это модное слово: «компетенции» // Управление персоналом. 2007. № 12, с. 47—51.

Материалы круглого стола «Проблема компетенций в психологии и управлении персоналом». URL: <http://www.ht.ru/cms/component/content/article/1-articles/765--q-q>

*Носкова О.Г.* О соотношении понятий «профессионально-важное качество», «компетенция» и «компетентность» // Актуальные проблемы психологии

труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 1 / Под ред. В.А. Бодрова, А.Л. Журавлева. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 141—151.

Психодиагностика в России через пять лет // Психология: Журн. Высшей школы экономики. 2008. Т. 5. № 4. (специальный выпуск).

Психология труда, инженерная психология и эргономика: Учеб. пособие / Под ред. Е.А. Климова, О.Г. Носковой. М.: ЮРАЙТ, 2014 (в печати).

*Спенсер Л.М., Спенсер С.М.* Компетенции на работе / Пер. с англ. М.: НИРРО, 2005.

*Шмелев А.Г.* Конкуренция как метакатегория в современной психологии // Вестник Южно-Уральского гос. ун-та. Сер. Психология. 2014 (в печати).

Поступила в редакцию  
16.10.13

## МЕТОДИКА

**М. А. Красная**

### **РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ МЕТОДИКИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОЗИЦИИ ЧЕЛОВЕКА В СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ**

В статье описывается попытка разработки и апробации методики определения позиции субъекта в социальной ситуации. Понятие «позиция» рассматривается как способ формирования отношений человека с обществом. Позиция индивида в мире вырабатывается активностью, реализуется через его отношения с социальной ситуацией. Выделены 2 позиции, занимаемые индивидом при формировании отношений с окружающей действительностью: 1) позиция аналитика-наблюдателя; 2) позиция преобразователя. В качестве проективного стимульного материала методики были выбраны пословицы. Материал предоставляет возможность рассмотреть позицию индивида через его интерпретацию различных социальных ситуаций, данных в пословицах. Методика была апробирована в четыре этапа. На основе полученных результатов сделан вывод о возможности разработки многоуровневой схемы изучения позиции субъекта в социальной ситуации.

*Ключевые слова:* социальная ситуация, позиция субъекта, аналитик-наблюдатель, преобразователь, пословицы как проективный стимульный материал.

The article describes the attempt of technique development and approbation devoted to diagnostic of person's position in a social situation. The notion of "position" is regarded as a method of forming a relationship with human society. Individual's position in the world is produced by activities and is realized through human relationship with the social situation. Two person's positions in the process of the forming relationships with the surrounding reality were highlighted: 1) analyst-observer position; 2) activist position. The technique contains the projective stimulus material — proverbs. The material provides an opportunity to consider the individual's position through interpretation of various social situations represented in proverbs. The technique was tested within four phases. Basing on the received results it is possible to design further development of multi-level analytical framework for understanding person's position in the modern society.

*Key words:* social situation, person's position, analyst-observer, activist, proverbs as projective stimulus material.

---

**Красная Мария Андреевна** — аспирант кафедры социальной психологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* m.a.krasnaya@gmail.com

Работа выполнена под руководством канд. психол. наук Е.М. Дубовской.



В настоящее время одним из значимых вопросов социальной психологии является понимание отношений между человеком и обществом (Андреева, 2001). Современная научная методология отличается стремлением исследователей снять противоречие картезианской картины мира, в которой человек противопоставляется отдельным объектам социальной реальности, событиям и ситуациям действительности. Данное противоречие устраняется путем рассмотрения субъекта как включенного в социальное пространство (Абульханова, 2005). Раскрыть психологическую природу субъекта возможно через его отношение к миру посредством формирования отношений с социальной ситуацией (Ананьев, 2001).

В нашей работе понятие социальная ситуация используется для определения отношений человека с обществом. Социальная ситуация — это проблемная сфера, в процессе взаимодействия с которой индивид занимает определенную социальную позицию (Знаков, 2003). Субъект занимает позицию активного участника при конструировании отношений с действительностью, в результате чего индивид выступает в качестве творца собственной субъективной реальности (Белинская, Дубовская, 2009). При этом под процессом конструирования понимается, как отмечает Г.М. Андреева, приведение в систему информации о мире, организация информации в связанную систему. Результатом данного процесса является формирование человеком собственного образа социального мира (Андреева, 2011). Воздействие составных элементов окружающей действительности (ситуации, события и т.д.) зависит от субъективного значения, придаваемого им человеком (Сергиенко, 2000).

В работах А.В. Брушлинского (2002, 2003) также подчеркивается, что изучение активности человека, характеристик его социальных-перцептивных процессов, субъект-объектных и субъектных-субъектных отношений возможно при рассмотрении особенностей его взаимодействия с социальной ситуацией. Рассматривая активность целостно и системно, А.В. Брушлинский выделял и характеризовал ее виды. В частности он разделял преобразовательскую активность, когда субъект не только понимает социальные ситуации, но и пытается активно воздействовать на них, создавать и изменять обстоятельства своей жизни и жизни окружающих других, и активность, где ведущая роль принадлежит анализу, самопониманию, рефлексии в процессе формирования отношений человека и социальной ситуации (Брушлинский, 2002).

### **Цель и материал исследования**

Нами была предпринята попытка создания проективного инструмента, посредством которого можно выявить поведенческие паттерны, реализуемые субъектом при взаимодействии с социальной ситуацией.

В качестве проективного стимульного материала были выбраны русские народные пословицы — краткие высказывания, отражающие социальные представления.

Мы исходили из того, что интерпретация пословиц связана с проявлением субъектом активности, а согласие/несогласие со смыслом пословицы выступает проекцией позиции человека.

### **Этапы разработки и апробации методики**

Разработка и апробация методики состояла из 4 этапов.

На **первом этапе** два эксперта (сотрудники кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова) отобрали 78 пословиц (из размещенных на сайте <http://posloviz.ru/>), в которых освещена проблема активности человека, и на основе субъективной интерпретации материала выделили пословицы, значение которых связано со следующими позициями субъекта в социальной ситуации.

— Позиция «Преобразователь»: «Человек предпочитает не откладывать действия на потом, а незамедлительно приступить к решению проблемной ситуации. Детально рассматривать все условия задачи означает для него медлить. Он стремится преобразовать что-то, нежели предварительно рассматривать возможные исходы своих действий»;

— Позиция «Аналитик-наблюдатель»: «Человек начинает решение задачи с полного, всестороннего анализа ее условий, структурирования всех данных и их внимательного рассмотрения. В большей степени для него характерно наблюдать за происходящими событиями, анализировать их, делать собственные выводы, а не мгновенно действовать».

На **втором этапе** 74 студентам 2-го курса факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова в возрасте 18—20 лет было предложено отнести каждую из 78 пословиц к одной из трех шкал. Инструкция: а) Выберите шкалу «Преобразователь», если, на Ваш взгляд, содержание пословицы связано с преобразовательской активностью, незамедлительными действиями, стремлением к деятельности; б) Выберите шкалу «Аналитик-наблюдатель», если, на Ваш взгляд, содержание пословицы связано с наблюдением за событиями, происходящими в окружающем мире, и размышлениями над ними, сбором информации и ее анализом; Выберите шкалу «Нейтральная», если, на ваш взгляд, содержание пословицы не связано ни с преобразованиями, ни с наблюдением.

В результате статистической обработки данных, включавшей подсчет среднего статистического и медианы, по каждой из шкал были получены баллы, соответствующие определенной пословице. Затем были отобраны 32 пословицы, чей балл не ниже 60% от общего

количества ответов. Таким образом, были выделены пословицы, соответствующие шкалам «Преобразователь» и «Аналитик-наблюдатель» (табл. 1).

Таблица 1

**Пословицы, балл которых не ниже 60% от общего количества ответов**

Шкала	№	Пословица	% от общего количества ответов
«Преобразователь»	1	Бери быка за рога	88
	2	Чтобы рыбку съесть, надо в воду залезть	87
	3	Глаза страшатся, а руки делают	86
	4	Без труда не вытащишь рыбку из пруда	82
	5	Кончил дело — гуляй смело	75
	6	Если гора не идет к Магомету, то Магомет идет к горе	73
	7	Лезет вперед батьки в пекло	70
	8	Если хочешь быть счастливым, будь им	66
	9	Кто смел, тот и съел	66
	10	На бога надейся, а сам не плошай	60
	11	Волка ноги кормят	64
	12	Бьется как рыба об лед	60
	13	Волков бояться — в лес не ходить	60
	14	И самая длинная дорога начинается с первого шага	60
	15	Двое пашут, а семеро руками машут	60
	16	Каждый сам кузнец своего счастья	60
	17	Не ошибается тот, кто ничего не делает	60
«Аналитик-наблюдатель»	18	Встречают по одежке — провожают по уму	78
	19	А Васька слушает да ест	73
	20	В споре каждый прав по-своему	65
	21	Там хорошо, где нас нет	61
	22	Беда не приходит одна	61
	23	Близок локоть, да не укусишь	60
	24	Худой мир лучше доброй ссоры	60
	25	В родном доме и стены помогают	60
	26	Все хорошо, что хорошо кончается	60
	27	Чему быть, того не миновать	60
	28	Лучше синица в руках, чем журавль в небе	60
	29	Насильно мил не будешь	60
	30	Как волка ни корми, а он все в лес смотрит	60
	31	Бери ношу по себе, чтобы не кряхтеть на ходьбе	61
	32	Береги одежду снову, а честь молоду	60

На **третьем этапе** отобранные 32 пословицы были предъявлены 18 преподавателям кафедр социальной психологии и возрастной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. Экспертов просили отнести каждую пословицу к одной из предложенных шкал — «Преобразователь» и «Аналитик-наблюдатель».

Данный этап апробации методики можно назвать качественным. Первоначально эксперты интерпретировали каждую пословицу, после чего относили ее к одной из шкал. При обработке данных были обозначены три блока: «преобразователь», «аналитик-наблюдатель» и «отсутствие выбора». Последний блок был выделен неслучайно, интерпретация некоторых пословиц не соотносилась с обозначенными шкалами.

На основе качественной обработки информации, полученной от экспертов, было выделено несколько проблемных сфер. Одна из них связана с пониманием позиции «Аналитик-наблюдатель». Часть экспертов подняла вопрос о том, как соотносятся термины «аналитик» и «наблюдатель», выступают ли данные понятия частями одного и того же процесса, либо термины являются разнополярными и не могут быть объединены в единое семантическое пространство. На основе экспертных данных можно заключить, что наблюдение без анализа возможно, однако анализ без наблюдения невозможен. Таким образом, ведущим понятием в интерпретации изучаемой позиции выступает «аналитик», данное понятие определяет деятельность субъекта в процессе формирования отношений с социальной ситуацией. Термин «наблюдатель» выступает дополнением к интерпретации семантического поля выделенной позиции.

Еще одна проблемная сфера, которую можно выделить на основе экспертного мнения, связана с вопросом интерпретации содержания пословиц. Некоторые эксперты указывали на сложность интерпретации пословиц и отнесения их к определенной шкале. Понимание и интерпретация пословиц являются значимыми проблемными областями методики, решение которых возможно с помощью применения методологической триангуляции. Например, введение дополнительных качественных методов сбора информации — групповой дискуссии, направленной на обсуждение пословиц и интерпретацию их иносказательного значения, отражающего позицию человека в социальной ситуации.

Кроме этого, экспертами была затронута проблема соотношения субъекта и мира в целом. Одним из предложений по доработке методики выступило введение дополнительной шкалы, отражающей отстраненность субъекта от окружающего мира, его незаинтересованность во взаимодействии с социальной реальностью.

Таким образом, на основе полученной от экспертов информации на третьем этапе было выделено несколько проблемных областей,

## Пословицы, балл которых выше 70% от общего количества ответов

Шкала	№	Пословица	% от общего количества ответов
«Преобразователь»	1	Бери быка за рога	100
	2	На бога надейся, а сам не плошай	100
	3	Чтобы рыбку съест, надо в воду залезть	89
	4	Кто смел, тот и съел	94
	5	Кончил дело – гуляй смело	89
	6	Глаза страшатся, а руки делают	89
	7	Без труда не вытащишь рыбку из пруда	94
	8	Если хочешь быть счастливым, будь им	89
	9	Если гора не идет к Магомету, то Магомет идет к горе	94
	10	Каждый сам кузнец своего счастья	100
	11	Волка ноги кормят	83
	12	Лезет вперед батьки в пекло	83
	13	И самая длинная дорога начинается с первого шага	89
«Аналитик-наблюдатель»	14	Встречают по одежке — провожают по уму	72
	15	А Васька слушает да ест	100
	16	В споре каждый прав по-своему	94
	17	Там хорошо, где нас нет	89
	18	Беда не приходит одна	89
	19	Все хорошо, что хорошо кончается	83
	20	В родном доме и стены помогают	83
	21	Чему быть, того не миновать	72
	22	Насильно мил не будешь	89
	23	Близок локоть, да не укусишь	72
	24	Худой мир лучше доброй ссоры	78
	25	Лучше синица в руках, чем журавль в небе	78
	26	Бери ношу по себе, чтобы не кряхтеть на ходьбе	78
	27	Как волка ни корми, а он все в лес смотрит	72

решение которых требует дальнейшей разработки и усовершенствования апробируемой методики.

В результате качественной и количественной обработки полученных данных было отобрано 27 пословиц, балл которых был выше 70% от общего количества ответов экспертной группы (табл. 2).

На **четвертом этапе** была проведена апробация итогового опросника, состоящего из двух смысловых частей. Респондентами выступили 30 студентов 3-го курса факультета экономики НИУ ВШЭ.

В первой части опросника респондентам предлагалось соотнести свою жизненную позицию, отношение к миру с содержанием каждой из пословиц с помощью 5-балльной шкалы: «да», «скорее да, чем нет», «бывает по-разному», «скорее нет, чем да», «нет». Во второй части опросника респондентам давались описания двух жизненных позиций и предлагалось выбрать то, которое в большей степени соответствует их собственной позиции в социальной ситуации.

1. «В любой жизненной ситуации я предпочитаю незамедлительно приступить к решению проблемы. Для меня не характерно откладывать действия на потом, намного важнее сразу попробовать себя в деле, приступить к разрешению проблемной ситуации. В процессе решения задачи я руководствуюсь чувством внутренней интенции, результатом я считаю наличие действий, а не всесторонний анализ задачи.

В большей степени для меня характерно стремление активно действовать в окружающей действительности, безотлагательно принимать решения. Я стремлюсь преобразовать что-то, нежели рассматривать возможные исходы своих действий»;

2. «В любой жизненной ситуации для меня всегда важнее сначала понять, в чем суть вопроса, а потом приступить к действиям. Первоначально я предпочитаю выявить логический ход событий, собрать подробную информацию о проблемной ситуации, выявить ее причины, проанализировать возможные последствия.

Решение любой задачи я начинаю с полного, всестороннего анализа ее условий, структурирования всех данных и их внимательного рассмотрения. На основе обобщенных данных я предпочитаю первоначально выработать стратегии поиска, которые буду использовать в дальнейшем решении задачи, нежели чем мгновенно приступить к решению на основе внутренней интенции.

В большей степени для меня характерно наблюдать за происходящими событиями, анализировать их, делать собственные выводы, а не безотлагательно действовать».

Количественная обработка результатов заключалась в подсчете баллов, полученных каждым респондентом по двум из представленных шкал и среднеквадратических отклонений по каждой из шкал. Анализ графиков разброса баллов по каждой из двух шкал показал, что респонденты преимущественно соотносят свою жизненную позицию со шкалой «Преобразователь». Результаты второй части опросника свидетельствуют о том, что большинство респондентов (86%) соотносят свою жизненную позицию с жизненной позицией «Преобразователь».

## Обсуждение

Итак, между результатами двух частей итогового опросника отсутствуют противоречия. Большая часть респондентов соглашались с пословицами, соответствующими шкале «Преобразователь», и выбирают описание жизненной позиции преобразователя. Это может свидетельствовать о том, что пословицы, относящиеся к шкале «Преобразователь», соответствуют одноименной жизненной позиции и отражают субъективное представление респондентов о самих себе. Однако в ходе обработки данных не был статистически определен блок пословиц, относящихся к шкале «Аналитик-наблюдатель». Респонденты в меньшей степени воспринимали себя как аналитиков.

Можно предположить, что отсутствие результата по шкале «Аналитик-наблюдатель» связано с возрастным аспектом выборки. В качестве респондентов выступили представители молодого поколения, для которых в большей степени характерен максимализм, стремление к активной деятельности, горячность и решительность. Если бы выборка была смешанной, включающей представителей не только молодого, но и старшего поколения, то среди опрошенных, по-видимому, можно было бы выделить не только «преобразователей», но и «аналитиков».

Еще одной причиной, приведшей к получению неоднозначного результата, может выступить особенность интерпретации выбранного материала. Вероятно, содержание пословиц имеет более глубокое семантическое значение, и отнесение респондентами пословиц к одной из двух указанных шкал вызывало затруднение. На наш взгляд, необходимо рассмотреть позицию субъекта в процессе формирования отношений с социальной ситуацией с разных сторон. Можно выделить новые позиции субъекта в процессе конструирования отношений с окружающей действительностью, например, такие как: «просоциальный», «автономный», «стабильный», «переходный», «думающий», «чувствующий». Акцент на многогранность позиции человека при формировании отношений с миром в целом позволит изучить этот процесс более детально и глубоко.

На основе полученных результатов можно предположить, что позиции «Преобразователь» и «Аналитик-наблюдатель» — это не противоположные по значению позиции человека, а части многоуровневой системы, отражающей взаимодействия субъекта с социальной ситуацией. Указанные шкалы — это разные аспекты, а не противоположные по значению полюса процесса формирования отношений с миром. Шкала «Преобразователь» отражает дихотомию «активность — пассивность». Шкала «Аналитик-наблюдатель» включает понятие активности как составляющую часть жизненной пози-



ции человека, однако в данном случае активность рассматривается как ментальная (а не преобразовательская) деятельность, связанная со стратегическими действиями. Необходимо дальнейшее изучение позиций «Преобразователь» и «Аналитик-наблюдатель» как взаимодополняющих аспектов многоуровневой системы, отражающей позицию человека в современном обществе.

Таким образом, данная методика требует дальнейшей разработки и усовершенствования. Введение дополнительных шкал позволит вскрыть новые характеристики жизненной позиции человека и выявить их связь с характеристиками заданной социальной ситуации.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

*Абульханова К.А.* Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология: Журн. Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. С. 2—21.

*Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001.

*Андреева Г.М.* Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2001.

*Андреева Г.М.* К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 6 (20). URL: <http://psystudy.ru>

*Белинская Е.П., Дубовская Е.М.* Изменчивость и постоянство как факторы социализации личности // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. № 5 (7). URL: <http://psystudy.ru>

*Брушлинский А.В.* О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. М.: Пер Се, 2002. С. 9—34.

*Брушлинский А.В.* Психология субъекта. СПб.: Алетейя, 2003.

*Знаков В.В.* Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 2. С. 95—106.

*Сергиенко Е.А.* Природа субъекта: онтогенетический аспект // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой, В.Н. Дружинина. М.: Академический проект, 2000. С. 184—203.

Поступила в редакцию  
03.08.13

## ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

В. М. Девишвили, А. А. Турковский, Т. А. Палихова

## САМОСТИМУЛЯЦИЯ ВИНОГРАДНОЙ УЛИТКИ

«Простые нервные системы» являются удобным экспериментальным объектом для изучения механизмов пластичности на поведенческом, нейронном и синаптическом уровнях. В данной работе электростимуляция внутренних органов виноградных улиток *Helix pomatia* была использована, во-первых, для определения параметров висцеральной стимуляции при изменении функционального состояния и, во-вторых, для оценки значения для улитки (положительного или отрицательного) самостимуляции внутренних органов в условиях выбора поведения. Эксперименты проводились на 20 интактных улитках (N=20) с вживленными под раковину парными серебряными электродами. Движения улиток регистрировались двухкоординатным датчиком движений. В 1-й серии пороги активации локальными стимулами при длительности 50—100 мс составили 4—6 В (на выходе стимулятора). В 48 экспериментах (из 100, n=100) для пробуждения улитки было достаточно одного стимула, в остальных — двух (30) и трех (22) стимулов. Стимуляция активных улиток увеличивала время их бодрствования на 30% (N=10). Во 2-й серии улиткам предлагался выбор между пищевым стимулом и палочкой, движение которой вызывало электрическое раздражение внутренних органов животного. Оценивалось время выбора палочки, движение которой по обратной связи вызывало электрическое висцеральное раздражение, в условиях самостимуляции и без нее. Результат оказался неожиданным: в условиях самостимуляции улитки предпочли электрическое раздражение внутренних органов. Среднее время выбора палочки было в 3 раза больше в условиях самостимуляции (15 мин/час по сравнению с 5 мин/час при выключенном токе, средние для N=8, n=94). Полученные данные позволяют утверждать, что висцеральная электростимуляция является для улитки положительным подкреплением для продолжения активности, направленной на получение этого стимула в условиях самостимуляции.

---

**Девишвили Важа Михайлович** — канд. биол. наук, доцент кафедры психологии труда и инженерной психологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* vmdev@mail.ru

**Турковский Александр Александрович** — инженер кафедры психофизиологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* artur50@mail.ru

**Палихова Татьяна Анатольевна** — канд. биол. наук, ст. науч. сотр. кафедры психофизиологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* palikhova@mail.ru

*Ключевые слова:* выбор поведения, виноградная улитка, висцеральная электростимуляция, самостимуляция, оперантное обусловливание, подкрепление.

“Simpler nervous systems” are useful experimental base for studying mechanisms of synaptic plasticity at the behavior, cellular and the synaptic levels. Electro-stimulation of viscera of edible snail *Helix pomatia* was used to appreciate, first, parameters of the stimulation for change of functional state of a snail and, second, to evaluate meaning for a snail (negative or positive) of visceral stimulation in situation of free behavioral choice of self-stimulation. For both tasks twenty of intact snails with implanted paired silver electrodes were used in experiments with recording of movements of animals. At first series thresholds of activation of the snails by local electro-stimulation of viscera were appreciated for stimuli of 50-100 msec. in duration and were about 4—6 V. It was sufficient the single stimulus to activate snail in 48 experiments (from 100, n=100), for others cases it were need two (30 experiments) or three (22 experiments) stimuli. At second series active snails could choose between carrot and a stick that’s movement evoked electrical stimulation of viscera. Time of choice of stick has been compared for condition when snail might electro-stimulate it’s by stick’s and when it cannot, current in back-world system was off. The results were unexpected. Time of preference of stick by snail was three time more in condition of self-stimulation (about 15 min per hour in comparison with 5 min for N=8 and n=94). Obtained data show that visceral electro-stimulation is positive reinforcement for a snail in condition of self-stimulation when activity of the snail changes parameters of the stimulus.

*Key words:* behavioral choice, edible snail *Helix pomatia*, electro-stimulation of viscera, self-stimulation, operant conditioning, reinforcement.

## **Введение**

Проблема выбора поведения и нейронных механизмов этого выбора была и остается одной из главных психофизиологических проблем. Психологи и нейробиологии по-разному определяют сам предмет изучения, но пытаются найти общий язык на поле когнитивной нейронауки (Балабан и др., 2013; Сахаров, 2013; Соколов, 2003, 2010). В последнее время согласие достигнуто в том, что проблему выбора поведения можно решать и на животных, в том числе и на любимых нейробиологами объектов для изучения механизмов выбора поведения являются моллюски и в том числе виноградные улитки (Павлов, 1957; Коштоянц, 1957; Сахаров, 1974, 1992).

И для психологов и для нейробиологов проблема выбора поведения непосредственно связана с проблемой механизмов памяти и научения (Mangina, Sokolov, 2006). Нейронные механизмы ассоциативного научения экспериментально исследуется по концептуальной схеме классического или инструментального (оперантного,

скиннеровского) условного рефлекса. На улитках механизмы ассоциативного научения успешно используются и в экспериментах по обеим схемам — классического (Балабан и др., 1992; Захаров, 1992; Максимова, Балабан, 1983) и инструментального (Сахаров, 2012; Сахаров, Цыганов, 1998; Цыганов, Сахаров, 2002) условного рефлексов. В данной работе нашей задачей было представить другую экспериментальную схему для изучения на моллюсках, в частности на виноградных улитках, механизмов выбора поведения — эксперименты с самостимуляцией. Самостимуляцию мы определяем как активность, которая меняет параметры стимула, на который направлена эта активность. Стимулом для самостимуляции улитки была выбрана электрическая стимуляция внутренних органов, висцеральная стимуляция через вживленные под раковину серебряные электроды.

При исследовании нейронной организации оборонительного рефлекса виноградной улитки было показано, что командные нейроны этого рефлекса имеют вход от внутренних органов — interoцептивный, висцеральный вход (Шехтер, 1980; Шехтер, Аракелов, 1985). Локальная висцеральная стимуляция и стимуляция интестинального нерва вызывает в командных нейронах суммарные возбуждающие постсинаптические потенциалы (сВПСП) и пачки потенциалов действия (ПД) в сенсорных нейронах париетальных ганглиев (Палихова, Аракелов, 1990; Sokolov, Palikhova, 1999) (рис. 1, А). Порог генерации ПД в командном нейроне в ответ на висцеральный стимул (Sv) на преперате (рис. 1, Б) близок к порогу моторных реакций на висцеральные стимулы у интактных животных (Алкарас и др., 1982; Аракелов, Палихова, 1985). Идентифицированные первично-сенсорные нейроны, синаптически связанные с гигантскими командными нейронами париетальных ганглиев, имеют локальные рецептивные поля в области внутренних органов (Палихова, Аракелов, 1990). В данном исследовании интактные улитки стимулировались локальными электростимулами через вживленные электроды в области рецептивных полей идентифицированных сенсорных нейронов (предположительно печень). Суммарные и элементарные синаптические потенциалы, регистрируемые в командных нейронах, проявляют всю палитру феноменов синаптической пластичности (Mangina, Sokolov, 2006; Палихова, 2010), изучаемых нейронаукой. Таким образом, висцеральные стимулы могут быть использованы для изучения клеточных и синаптических механизмов поведения улитки как модельного объекта исследования пластичности мозга.

В работах П.М. Балабана и Р. Чейза (Балабан, 1997; Балабан, Чейз, 1990) было показано, что стимуляция париетальных ганглиев является отрицательным подкреплением для виноградной улитки.

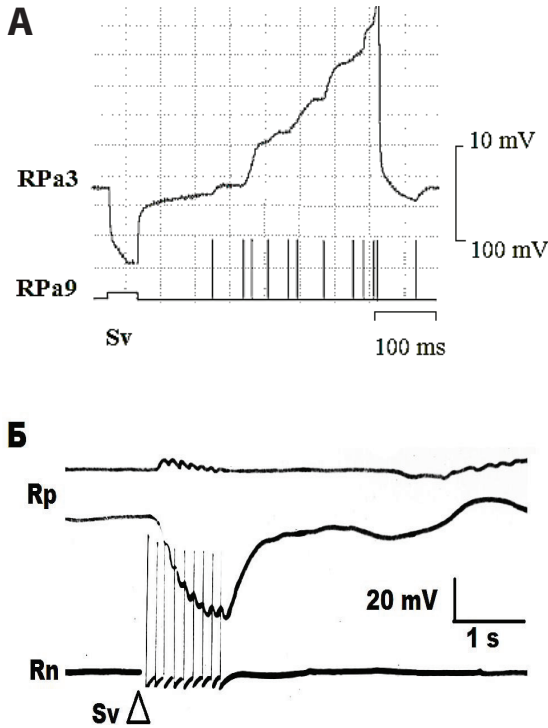


Рис. 1. Ответы сенсорного и командного нейронов на локальную электрическую стимуляцию в висцеральной области (Sv), вызывающую движения улитки. А: Висцеральный стимул (Sv) длительностью 50 мс и с интенсивностью пороговой для генерации потенциалов действия в командном нейроне (RPa3) вызывает в сенсорном нейроне (RPa9) пачку ПД и суммарные возбуждающие постсинаптические потенциалы сВПСП в ответе командного нейрона (RPa3). Суммарные ВПСП формируются в результате временной и пространственной суммации элементарных ВПСП, каждый из которых отражает ПД в пресинаптическом сенсорном нейроне (Sokolov, Palikhova, 1999). Б: На препарате моллюска можно внутриклеточно зарегистрировать реакцию нейрона (Rn) одновременно с моторной реакцией (Rp — реакции мантийного валика в области дыхательного отверстия, пневмостома), вызванной висцеральным сенсорным стимулом (Sv). Двухкоординатный датчик позволяет фиксировать движения, коррелирующие с одиночными ПД в одном нейроне (Алкарас и др., 1982; Аракелов, Палихова, 1985)

В других исследованиях установлено, что механические стимулы, вызывающее пассивно-оборонительную реакцию улиток, увеличивают время их активного бодрствования по сравнению с контрольными животными (Муравьева, 1998; Kemenes et al., 1993; Khlebnikova, Palikhova, 1997). В экспериментах на полуинтактных препаратах показано, что интероцептивная стимуляция возбуждает командные нейроны пассивно-оборонительного рефлекса, т.е. нейроны системы отрицательного подкрепления (Шехтер, 1980; Шехтер, Араkelов, 1985). В то же время предполагается, что стимулы, оказывающие активирующее влияние (такowymi для улиток являются висцеральные стимулы), связаны с системой положительного подкрепления (Балабан, 1997; Дьяконова, Сахаров, 1994б).

В нашем исследовании решались две задачи. Первая состояла в изучении влияния локальной электрической стимуляции в висцеральной области на функциональное состояние улиток. Для решения этой задачи сначала определялись пороговые величины локальной электрической стимуляции для пробуждения улиток и затем изучалось влияние висцеральных стимулов на длительность их активного состояния (бодрствования). Предполагалось, что электрическая стимуляция внутренних органов по своему функциональному значению (активация улиток) не отличается от механической. Ранее данные об активирующем влиянии были получены для механических висцеральных стимулов (Муравьева, 1998; Khlebnikova, Palikhova, 1997; Kemenes et al., 1993). Но для висцеральных электростимулов таких результатов получено не было. Количественные данные с электростимуляцией предполагалось использовать во второй серии — в экспериментах с самостимуляцией улитки.

Вторая задача состояла в определении того, какое влияние — «положительное» или «отрицательное» — оказывает висцеральная стимуляция на выбор улиткой того или иного поведения. Эксперименты с самостимуляцией основаны на классическом представлении, что при оперантном обусловливании животное научается избегать «отрицательных» стимулов. В наших экспериментах улитки находились в условиях свободного выбора между пищевым стимулом и самораздражением внутренних органов. Предполагалось, что улитки будут предпочитать первый и избегать второго, так как сильный и длительный висцеральный электростимул кроме активирующего влияния вызывает оборонительные реакции моллюска. В качестве контроля использовалась ситуация выбора между пищей и палочкой, движение которой не вызывало электрического раздражения внутренних органов улитки, т.е. между пищевым и ориентировочным поведением.

## Методика

В работе использовались наземные легочные моллюски — виноградные улитки *Helix pomatia* крымской и подмосковной популяций. В течение экспериментов все животные находились в одинаковых условиях (температура, влажность, доступность пищи). Выбирались средние по размеру (вес, ширина устья раковины) улитки. Парные серебряные электроды были вживлены улиткам под раковину в области локальных рецептивных полей идентифицированных сенсорных нейронов (Палихова, Аракелов, 1990). Расстояние между электродами составляло 2 мм. Электроды не влияли на поведение улиток и после их закрепления животные были готовы к участию в экспериментах месяцами. В установке улитка фиксировалась за раковину так, что ее нога после пробуждения оказывалась на влажной поверхности шара. Улитка могла выбирать направление и характер движений и длительно (часами и днями) находиться в таких условиях. Данные с пробуждением улиток через вживленные под раковину электроды сходны как в условиях свободного поведения, так и при фиксации животных в установке. Электромеханограммы движений в области дыхательного отверстия улитки, регистрируемые с помощью двухкоординатного датчика движений у интактных животных и на препарате, не отличались (рис. 2).

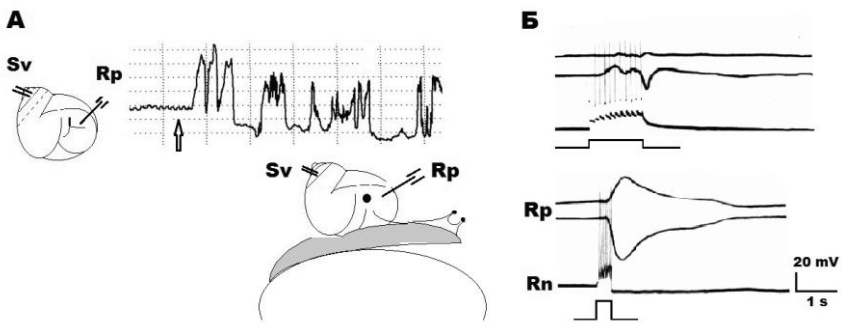


Рис. 2. Пробуждение виноградной улитки в ответ на висцеральный стимул. А: На схеме — улитка с вживленными под раковину парными серебряными электродами (Sv) до и после пробуждения. На электромеханограмме (справа вверху), регистрируемой с помощью двухкоординатного датчика движений (Rp), момент стимуляции с последующим пробуждением улитки указан стрелкой. Б: Внутриклеточная электрическая стимуляция (Vn) вызывает в командном нейроне потенциалы действия и сопровождается двигательными реакциями (Rp), сходными с реакциями улитки на сенсорные стимулы (Sv). Rp — электромеханограмма движений в области дыхательного отверстия улитки



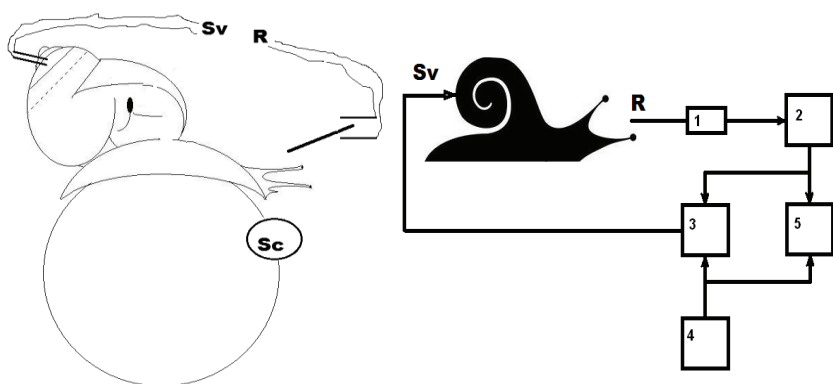


Рис. 3. Слева: «Улитка на шаре» — классическая установка для изучения свободного поведения улитки (Балабан и др., 1992; Максимова, Балабан, 1983; Сахаров, 1974). В экспериментах с самостимуляцией улитке с вживленными под раковину серебряными электродами предоставлялась возможность свободного выбора между едой (морковкой, Sc) и касанием палочки — датчика движений (R), смещение которого вызывало электрическое раздражение улитки через висцеральный вход (Sv). Сила раздражения током была пропорциональна отклонению датчика движений. Справа: Система самостимуляции улитки (R — Sv). 1 — манипулятор, 2 — усилитель-регулятор, 3 — коммутатор, 4 — высоковольтный стимулятор, 5 — персональный компьютер с АЦП

В экспериментах с выбором поведения улиткам в качестве пищевого стимула предлагалась морковь. Вторым доступным для улитки стимулом являлась палочка, отклонение которой фиксировалось, так как она являлась датчиком движений (рис. 3, А). Двухкоординатный индуктивный датчик движений использовался для изучения структуры моторного поля отдельных нейронов улитки, и его чувствительность была очень высокой — можно было зарегистрировать движения, вызванные одиночными потенциалами действия в исследуемом нейроне (см. рис. 1, Б) (Алкарас и др., 1982; Араkelов, Палихова, 1985).

В экспериментах с самостимуляцией прикосновение улитки к датчику движений вызывало изменение напряжения на входе стимулятора и, после усиления по электродам, находящимся под раковинной, улитке подавался ток. Схема установки в экспериментах с самостимуляцией улитки см. на рис. 3, Б. Аналоговый двухкоординатный манипулятор был основан на индуктивных датчиках положения, что позволило сделать его очень чувствительным к механическому воздействию. Простая схема усиления выходного электрического сигнала была дополнена регулировкой смещения нуля и усиления, что позволило регулировать размах выходного сигнала стимулятора

в диапазоне входной шкалы аналого-цифрового преобразователя (АЦП). Оба канала манипулятора имеют возможность записи в цифровом формате на ПЭВМ. Для удобства подачи на улитку того или иного канала на выходе устройства сделан переключатель, позволяющий подключить к улитке любой из двух каналов. Также есть переключатель, позволяющий вместо выходного сигнала устройства подключить к улитке внешний высоковольтный стимулятор.

Сила стимула менялась пропорционально величине отклонения манипулятора. Анализировалось отношение времени прикосновения к датчику к времени общей активности улитки (100%) и в час (мин/час).

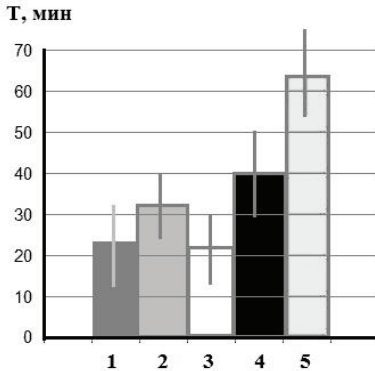
## Результаты

1. Ранее установлено, что механическое раздражение внутренних органов является стимулом для пробуждения улитки (Khlebnikova, Palikhova, 1997). Аналогичные результаты получены и в описываемом здесь исследовании. Из 100 экспериментов ( $n=100$ ) на 20 улитках ( $N=20$ ) однократные электрические стимулы (50—100 мс, 4—6 В на выходе стимулятора — Sv) вызывали пробуждение улиток в 48 экспериментах. В остальных экспериментах для пробуждения улитки требовалось 2 (в 30) и 3 (в 22) стимула. Локальные электрические стимулы указанной силы и длительности вызывали околопороговые для генерации ПД реакции командных нейронов париетальных ганглиев улиток и пачки ПД в идентифицированных сенсорных нейронах (см. рис. 1, А и Б) (Аракелов, Палихова, 1985; Палихова, Аракелов, 1990; Sokolov, Palikhova, 1999).

После пробуждения улитки находились в состоянии бодрствования относительно постоянное время. В 36 экспериментах ( $n=36$ ) на 8 улитках ( $N=8$ ) было определено среднее значение длительности активного бодрствования ( $23 \pm 10$  мин.): до начала сокращения щупалец в среднем 19 мин. и до полного ухода в раковину и образования эпифрагмы — 32 мин. Длительность бодрствования от выхода до полного ухода в раковину не зависела от пороговых значений стимулов, необходимых для пробуждения. Повторно разбужденные улитки находились в активном состоянии меньше время:  $22 \pm 7$  мин. по сравнению с  $32 \pm 7$  мин. ( $n=30$ ,  $N=8$ ). Дополнительная однократная висцеральная стимуляция активных улиток пороговым стимулом продлевала период бодрствования в среднем на 30%. Электрические стимулы большей интенсивности, вызывающие оборонительные реакции, значительно увеличивали и время активного бодрствования (65 мин.,  $n=10$ ). Гистограммы полученных данных представлены на рис. 4, А.

2. Предварительные результаты в экспериментальной серии с самостимуляцией улитки были получены 15 лет назад (Муравьева,

## А ВРЕМЯ БОДРСТВОВАНИЯ



## Б ВЫБОР ПОВЕДЕНИЯ

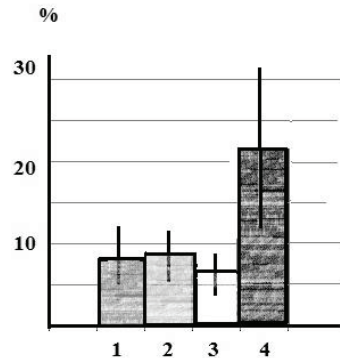


Рис. 4. **А:** Влияние дополнительной висцеральной электростимуляции на длительность бодрствования улиток. 1 – среднее время бодрствования после пробуждения одиночным стимулом ( $n=36$ ); 2 – время бодрствования до полного ухода в раковину ( $n=36$ ); 3 – время бодрствования при повторном пробуждении ( $n=30$ ); 4 – время бодрствования при повторной пороговой стимуляции ( $n=10$ ); время бодрствования при стимуляции «болевым», вызывающим ориентировочную реакцию стимулом ( $n=10$ ). **Б:** Относительное к времени бодрствования (час, 100%) время выбора стимула ( $n=94$ ,  $N=8$ ). 1 – время выбора пищевого стимула ( $Sc$ , рис. 3, А) с выключенной системой самостимуляции ( $R-Sv$ , рис. 3, Б), 2 – время выбора пищевого стимула ( $Sc$ ) с включенной  $R-Sv$ , 3 – время выбора датчика движений, палочки с выключенной  $R-Sv$ , время выбора палочки ( $Sv$ ) с включенной системой самостимуляции

1999а, б) без использования системы самостимуляции ( $R-Sv$ , рис. 3, Б). В экспериментах с системой самостимуляции, в которых улитки могли выбирать между пищевым стимулом и касанием датчика, приводящим по обратной связи к раздражению улитки через вживленные под раковину электроды, результат оказался неожиданным. Улитки предпочитали самостимуляцию через висцеральный вход (рис. 4, Б). В 94 экспериментальных сериях ( $n=94$ ) на 8 животных ( $N=8$ ) средние значения времени, проведенного улиткой на манипуляторе, составили: в контрольных сериях с выключенным током в системе самостимуляции около 5 мин/час (7% относительно времени бодрствования — 100%), а в сериях с включенной обратной связью — около 15 мин/час (23%). Длительность выбора улиткой пищи в контрольных сериях и в сериях с самостимуляцией значительно не менялась.

## Обсуждение

В первой серии исследования мы определили пороги пробуждения улиток одиночными локальными висцеральными электростимулами (4—6 В, 50—100 мс). Нелинейная зависимость реакции

париетальных командных нейронов и оборонительной реакции моллюска от силы стимула обсуждается в работах (Аракелов, Палихова, 1985; Захаров, 1992; Sokolov, Palikhova, 2008). Можно отметить, что значения таких стимулов были того же порядка (10—20 В), что и субъективные пороги для локальной электрической стимуляции кожи в параллельных экспериментах на человеке и пороги оборонительных реакций на интактных улитках, и пороги активации оборонительных нейронов на препаратах.

При изучении влияния дополнительной висцеральной электро-стимуляции на время активного бодрствования улитки были получены результаты, которых мы не ожидали. Мы предполагали, что висцеральные электростимулы, вызывающие оборонительные реакции улиток, будут уменьшать время их активного бодрствования на меньшее время, чем слабые, пороговые для пробуждения улитки стимулы. Это предположение основывалось на том, что оборонительные стимулы связаны с системой отрицательного подкрепления, а активирующие — с системой положительного подкрепления (Балабан, 1997). Эксперимент показал, что сильные стимулы увеличивают бодрствование моллюсков на большее время, чем слабые. Это можно объяснить с точки зрения равновесия систем, управляющих выбором поведения (Дьяконова, Сахаров, 1994а; Сахаров, 2012). Для экспериментов с однократными висцеральными стимулами активирующее влияние сильных стимулов было больше, даже если они вызывали оборонительные реакции. Одним из механизмов неспецифической активации улиток являются серотонинергическая и опиодные системы (Дьяконова, 1987; Никитин, Балабан, 2011; Пивоваров, 1995; Сахаров, Цыганов, 1998). Серотонинергическую систему связывают с системой положительного подкрепления для ориентировочного поведения улитки (Цыганов, Сахаров, 2002), но есть и противоположные данные об активирующем влиянии серотонинергической системы на оборонительное поведение, т.е. на систему отрицательного подкрепления (Balaban et al., 2001). С какой из этих систем, положительного или отрицательного подкрепления, связано активирующее влияние электрической стимуляции внутренних органов улитки, мы проверяли во второй экспериментальной серии с самостимуляцией улитки.

Неожиданным оказался и результат второй серии. Предполагалось, что чем сильнее улитка себя раздражает, тем более сильные оборонительные реакции эта стимуляция будет вызывать и тем большее время улитка будет ее избегать. В опытах с самостимуляцией, в которых улитка могла раздражать себя через висцеральный вход, время нахождения моллюсков на манипуляторе значительно (более чем в 3 раза) увеличивалось по сравнению с длительностью

ориентировочных движений, направленных на датчик движений с отключенной обратной связью. Таким образом, подтвердилась гипотеза о том, что висцеральные электростимулы являются не отрицательным, а положительным подкреплением для улитки, несмотря на то, что одиночные стимулы такой интенсивности вызывают и увеличение времени бодрствования и оборонительные реакции улитки. Механизм выбора поведения в зависимости от многих системообразующих факторов в последнее время рассматривается как формирование в мозге «центральных генераторов паттернов» (Izhikevich et al., 2004), но обсуждается и для животных с «простой нервной системой» (Балабан и др., 2013; Сахаров, 2013). Наши исследования показали, что механизмы активного выбора поведения могут изучаться на виноградных улитках (Палихова, 2010).

\* \* \*

Итак, в настоящей работе представлена методика исследования проблемы выбора поведения на улитке с помощью системы самостимуляции, обеспечивающей по обратной связи изменение параметров стимула, на который направлена активность моллюска. Для экспериментов была выбрана локальная висцеральная электростимуляция через вживленные под раковину серебряные электроды. Были получены следующие результаты: 1) висцеральные стимулы оказывают пробуждающее и активирующее влияние на улитку, даже если их интенсивность выше пороговой для оборонительных реакций; 2) время выбора улиткой висцерального электростимула увеличивается в условиях самостимуляции. Таким образом, активирующее влияние висцеральной стимуляции на «положительное» ориентировочное поведение преобладает над «отрицательным», оборонительным.

*Авторы благодарны Екатерине Хлебниковой, Елене Муравьевой и Вячеславу Цыганову — студентам и выпускникам кафедры психофизиологии МГУ, усилиями которых выполнение этой работы стало возможным.*

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Алкарас В., Аракелов Г.Г., Девишвили В.М., Соколов Е.Н. Нейронные механизмы организации движений // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1982. № 4. С. 65—71.

Аракелов Г.Г., Палихова Т.А. Центральные механизмы организации движений // Нейрокибернетический анализ механизмов поведения / Под ред. Е.Н. Соколова, Л.А. Шмелева. М.: Научный совет АН СССР по комплексной проблеме «Кибернетика», 1985. С. 84—101.

*Балабан П.М.* Концепция подкрепления в исследованиях на простых нервных системах // Журн. высш. нерв. деятельности им. И.П. Павлова. 1997. Т. 47. № 2. С. 280—285.

*Балабан П.М., Максимова О.А., Браваренко Н.И.* Пластические формы поведения виноградной улитки и их нейронные механизмы // Журн. высш. нерв. деятельности им. И.П. Павлова. 1992. Т. 42. № 6. С. 1208—1220.

*Балабан П.М., Воронцов Д.Д., Дьяконова В.Е. и др.* Центральные генераторы паттерна (CPGs) // Журн. высш. нерв. деятельности им. И.П. Павлова. 2013. Т. 63. № 5. С. 520—542.

*Балабан П.М., Чейз Р.* Взаимодействие эмоционально позитивных и негативных областей мозга у виноградной улитки // Журн. высш. нерв. деятельности им. И.П. Павлова. 1990. Т. 40. № 1. С. 125—134.

*Дьяконова В.Е.* Нейротрансмиттерные механизмы контекст-зависимого поведения // Журн. высш. нерв. деятельности им. И.П. Павлова. 2012. Т. 52. № 6. С. 1—17.

*Дьяконова В.Е., Сахаров Д.А.* Нейротрансмиттерная основа поведения моллюска: управление выбором между ориентировочным и оборонительным ответом на предъявление незнакомого стимула // Журн. высш. нерв. деятельности им. И.П. Павлова. 1994а. Т. 44. № 2. С. 526—531.

*Дьяконова В.Е., Сахаров Д.А.* Участие эндогенной опиоидной системы в регуляции пищевого и защитного поведения моллюска *Limnaea stagnalis* // Журн. высш. нерв. деятельности им. И.П. Павлова. 1994б. Т. 44. № 3. С. 316—322.

*Дьяконова Т.Л.* Чему и как учится нейрон // Журн. общ. биологии. 1987. Т. 158. № 3. С. 1—17.

*Захаров И.С.* Оборонительное поведение виноградной улитки // Журн. высш. нерв. деятельности им. И.П. Павлова. 1992. Т. 42. № 6. С. 1156—1169.

*Коштыяц Х.С.* Сравнительная физиология. II. Сравнительная физиология нервных систем. М.: Изд-во АН СССР, 1957.

*Максимова О.А., Балабан П.М.* Нейронные механизмы пластичности поведения. М.: Наука, 1983.

*Муравьева Е.В.* Увеличение времени бодрствования виноградной улитки в условиях отрицательного подкрепления // Мат-лы Междунар. конф. студентов и аспирантов по фундам. наукам «Ломоносов», Секция «Психология. М.: МГУ, 1998. С. 68.

*Муравьева Е.В.* Функциональное значение интероцептивного сенсорного входа виноградной улитки в экспериментах с самостимуляцией. Развитие теории функциональных систем // Труды Межведомств. науч. совета по эксперим. и прикладной физиологии. М.: НИИ нормальной физиологии им. П.К. Анохина, 1999а. Т. 8. С. 379—380.

*Муравьева Е.В.* Самостимуляция улитки через интероцептивный вход // Науч. конф. молодых ученых, посвящ. 150-летию со дня рождения И.П. Павлова (Москва, 13—14 октября 1999 г.). М.: Институт высш. нерв. деят. и нейрофизиологии РАН и МГУ, 1999б. С. 32—33.

*Никитин Е.С., Балабан П.М.* Функциональная организация и структура серотонинергической нейрональной сети наземной улитки // Журн. высш. нерв. деятельности им. И.П. Павлова. 2011. Т. 62. № 6. С. 750—762.

Павлов И.П. Как беззубка раскрывает свои створки (1885) // Павлов И.П. Полн. собр. соч.: В 4 т. Т. 1. М.: Изд-во АН СССР, 1957. С. 466—490.

Палихова Т.А. Нейроны и синапсы виноградной улитки в векторной психофизиологии Е.Н. Соколова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2010. № 4. С. 149—164.

Палихова Т.А., Аракелов Г.Г. Моносинаптические связи в центральной нервной системе виноградной улитки: рецептивные поля пресинаптических нейронов // Журн. высш. нерв. деятельности им. И.П. Павлова. 1990. Т. 40. № 6. С. 1186—1189.

Пивоваров А.С. Пластичность хемо- и электровозбудимых мембран нейрона: регуляция опиоидами и вторичными посредниками: Автореф. дисс. ... докт. биол. наук. Москва, 1995.

Сахаров Д.А. Генеалогия нейрона. М.: Наука, 1974.

Сахаров Д.А. Долгий путь улитки // Журн. высш. нерв. деятельности им. И.П. Павлова. 1992. Т. 42. № 6. С. 1059—1063.

Сахаров Д.А. Биологический субстрат генерации поведенческих актов // Журн. общ. биологии. 2012. Т. 73. № 5. С. 334—348.

Сахаров Д.А. Генерация когнитивных паттернов как биологическая проблема // Когнитивная наука в Москве: новые исследования: Мат-лы конф. (Москва, 19 июня 2013 г.) / Под ред. Е.В. Печенковой, М.В. Фаликман. М.: ООО «Буки Веди», 2013. С. 263—267.

Сахаров Д.А., Цыганов В.И. Трансмиттерзависимое включение респираторного интерона в локомоторный ритм у легочного моллюска *Лутпага* // Физиол. журн. 1998. Т. 84. № 10. С. 1029—1037.

Соколов Е.Н. Восприятие и условный рефлекс: новый взгляд. М.: УМК «Психология», МПСИ, 2003.

Соколов Е.Н. Очерки по психофизиологии сознания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2010.

Цыганов В.И., Сахаров Д.А. Серотонин-зависимое переподчинение респираторного ритма центральному генератору локомоции у легочного моллюска *Лутпага* // Докл. РАН. 2002. Т. 382. № 4. С. 554—556.

Шехтер Е.Д. Механочувствительное рецептивное поле идентифицированного нейрона моллюска // Журн. высш. нерв. деятельности им. И.П. Павлова. 1980. Т. 30. № 5. С. 1079—1082.

Шехтер Е.Д., Аракелов Г.Г. Рецептивное поле командного нейрона // Нейрокибернетический анализ механизмов поведения / Под ред. Е.Н. Соколова, Л.А. Шмелева. М.: Научный совет АН СССР по комплексной проблеме «Кибернетика», 1985. С. 64—68.

Balaban, P.M., Bravarenko, N.I., Maksimova, O.A et al. A single serotonergic modulatory cell can mediate reinforcement effect in the withdrawal network in the terrestrial snail // *Neurobiology of Learning and Memory*. 2001. Vol. 75. N 1. P. 30—50.

Izhikevich, E.M., Gally J.A., Edelman G.M. Spike-timing dynamics of neuronal groups // *Cerebral Cortex*. 2004. Vol. 14. N 8. P. 933—944.



*Kemenes, G., Zakharov, I.S., Vehovsky, A., S.-Rozsa, K.* Neurophysiological correlates of tactile stimulus-induced whole-body eversion, a novel type of behavior in the snail *Helix pomatia* L. // *Brain Research*. 1993. Vol. 1. N 3. P. 16—27.

*Khlebnikova, E.V., Palikhova, T.A.* Activation of the land snail by mechanical stimulation of viscera // *Simpler Nervous Systems: Abstracts of the 5th East European conference of the international society for invertebrate neurobiology*. Moscow: ISIN, 1997. P. 32.

*Mangina, C.A., Sokolov, E.N.* Neuronal plasticity in memory and learning processing abilities: theoretical position and selective review // *Intern. Journal of Psychophysiology*. 2006. Vol. 60. N 3. P. 203—214.

*Sokolov, E.N., Palikhova, T.A.* Elementary and compound postsynaptic potentials in the defensive command neurons of *Helix lucorum* // *Acta Biologica Hungarica*. 1999. Vol. 50. N 1—2. P. 1—11.

*Sokolov E.N., Palikhova T.A.* Stimulus intensity: encoding on skin // *Abstracts of the 3rd Intern. conf. on cognitive science (Moscow, June 20—25, 2008)*. М.: Художественно-издательский центр, 2008. Т. 1. С. 292.

Поступила в редакцию  
08.11.13

## ЮБИЛЕИ

## К 60-ЛЕТИЮ АЛЕКСАНДРА ГЕОРГИЕВИЧА ШМЕЛЕВА

15 февраля 2014 г. исполняется 60 лет *Александру Георгиевичу Шмелеву* — доктору психологических наук, профессору Московского университета, ведущему специалисту в области психосемантики и компьютерной психодиагностики.

Александр Георгиевич родился в Москве в семье актеров драматического театра, его отец — Шмелев Георгий Михайлович (1931—2012) — народный артист России, мастер художественного слова. В 1971 г. после окончания школы поступил на факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. В студенческие годы увлеклся статистическими методами анализа данных, освоил факультативный курс «Программирование», вместе с Н.В. Ценом организовал кружок «Планирование эксперимента». Особое влияние на него оказали спецкурсы А.А. Леонтьева «Психолингвистика», И.И. Цукермана «Теория информации и психология», Б.В. Бирюкова «Логика и теория алгоритмов». Был председателем научного студенческого общества факультета (1974—1975 гг.). Под руководством Е.Ю. Артемьевой защитил дипломную работу, а затем и кандидатскую диссертацию на тему «Психологическое исследование субъективных систем значений» (1980).

С 1976 г. А.Г. Шмелев работает на факультете психологии МГУ. Был младшим научным сотрудником, ассистентом и доцентом кафедры общей психологии, затем доцентом кафедры психологии и инженерии знаний, с 1996 г. — профессор кафедры психологии труда и инженерной психологии. С 1980 г. А.Г. Шмелев — бессменный руководитель раздела общего практикума «Психодиагностика». Под его научным руководством выполнено более 100 дипломных работ и 9 кандидатских диссертаций.

На рубеже 1970—1980-х гг. А.Г. Шмелев в тесном сотрудничестве с В.Ф. Петренко ввел в научный оборот отечественной психологии термин «экспериментальная психосемантика» (1980). Докторская диссертация на тему «Психосемантика и психодиагностика личности» (1994) отразила главную линию его творческих исканий в 1980—1990-е гг. Экспериментальная психосемантика понимается в работах А.Г. Шмелева как основа научной интерпретации результатов психодиагностических методик; ему удалось экспериментально подтвердить предположение о валидности модели обобщенного семантического пространства, отражающего структуру и личностных черт, и личностных конструкторов, продемонстрировать существенное влияние ведущих мотивов деятельности группы испытуемых на дифференциальные возможности психосемантических оценок. Значительным достижением Александра Георгиевича стало построение компьютеризиро-

ванного тезауруса личностных черт, охватывающего более 2000 терминов русского языка (Психодиагностика личностных черт. СПб.: Речь, 2002) и совмещающего принципы построения координатно-пространственных и сетевых моделей. Так называемая «четырёхполюсная модель» личностной черты стала основой для конструирования и интерпретации результатов личностных тест-опросников, сбалансированных по фактору «социальной желательности».

А.Г. Шмелев являет собой пример редкого сочетания таланта ученого-исследователя и успешного организатора научной и практической деятельности. В 1980-е гг. он являлся организатором и председателем секции компьютерной психодиагностики при Обществе психологов СССР, членом президиума Общества психологов СССР последнего созыва, организатором аттестационной комиссии и первого конкурса компьютерных методик; в 1990-е гг. — членом европейских ассоциаций психологии личности и прикладной психологии, членом оргкомитета первого съезда Российского психологического общества (РПО) и Координационного совета РПО (1994), в настоящее время (с 2011 г.) член Экспертного совета РПО.

В 1992 г. А.Г. Шмелев организовал лабораторию «Гуманитарные технологии» как одно из новационных предприятий научного парка МГУ, в котором выросли, получая практический опыт и зарабатывая себе на жизнь и учебу, многие его ученики. В настоящее время НПО «Гуманитарные технологии» — это сеть компаний, успешно действующих на рынке психодиагностических методик, услуг и оценочных технологий. Приоритет лаборатории «Гуманитарные технологии» обеспечен признанием ее достижений на ежегодных выставках «Кадровый менеджмент» (с 2002 г.), многими сертификатами и патентами. Среди них, например, патент на изобретение системы тестирования «Телетестинг» (1998), программный комплекс «Тестовая оболочка Maintest» (2008), система интернет-сервисов HT-LINE (2008) и др.

Сегодня НПО «Гуманитарные технологии» (Александр Георгиевич по-прежнему является его научным руководителем) обеспечивает заказы на разработку тестов, проведение научных исследований и оценку персонала, осуществляет мониторинг удовлетворенности сотрудников организации работой, осуществляет методическое обеспечение профориентационной деятельности служб занятости, реализует набор разнообразных профориентационных услуг; последние осуществляются сотрудниками Центра тестирования и развития (ЦТР ГТ) — подразделения НПО «Гуманитарные технологии».

Примером успешных технологических разработок может служить методика «Профориентатор», созданная под руководством А.Г. Шмелева для профориентационной диагностики и консультирования старшеклассников. Эта методика получила сертификат; методика применяется более чем в 200 представительствах в России, в модифицированной форме — в Украине и Казахстане. За последние 10 лет более 20 000 московских школьников получили психологическую помощь при выборе специальности, вуза. На

выборке более чем 450 человек показано, что жизненный выбор соответствует результатам компьютерного тестирования примерно в 66% случаев (при случайном выборе успешность профессионального самоопределения не превышает 33%). Центр тестирования и развития расширяет свою деятельность и успешно разрабатывает методы и технологии профориентации и карьерного консультирования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Благодаря Александру Георгиевичу в течение нескольких лет итоговая квалификационная оценка общепсихологических знаний выпускников факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова учитывает результаты объективного компьютерного тестирования, построенного на современных технологиях инженерии знаний. Неизменной популярностью у студентов-психологов пользуется его спецкурс «Психология конкуренции», в котором представлены как негативные, так и позитивно-продуктивные стороны этого явления, содействующие при соблюдении определенных этических принципов личностному росту участников.

Монография «Прикладная тестология. Тестирование в образовании, прикладной психологии и управлении персоналом» (М., 2013, 43 п.л.) отражает 30-летний опыт А.Г. Шмелева по созданию и внедрению тестов, а также преподаванию курса «Основы психодиагностики» на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. Эта книга несомненно полезна тестологам-психометристам, не только проектирующим тесты, но и выступающим в роли тестологов-менеджеров и тестологов-экспертов, «когнитивных инженеров». Книга адресована также и математикам-программистам, обеспечивающим компьютерное тестирование, а также организационным консультантам и руководителям предприятий, привлекающим тестологов для работы с персоналом.

А.Г. Шмелев — организатор и многолетний главный редактор сайта НПО «Гуманитарные технологии» (<http://www.ht.ru>), на котором развернута известная российским психологам блогосфера «Экспертное интернет-сообщество психологов», где обсуждается широкий круг острых вопросов. Участники дискуссий (как и масса любознательных читателей) искренне благодарны Александру Георгиевичу за то, что при обсуждении любого вопроса он неизменно поддерживает высокий градус профессионализма и атмосферу взаимного уважения маститых блогеров и рядовых участников.

Для многих психологов А.Г. Шмелев — образец преданного служения науке, истине, делу, талантливый преподаватель, передавший многим поколениям студентов-психологов Московского университета интерес и почтение к точным, основанным на математических критериях, психодиагностическим методам.

Коллеги и ученики желают Александру Георгиевичу крепкого здоровья, талантливых учеников, интересной работы и новых публикаций, жизненно необходимых психологам.