

**ВНУТРЕННИЙ
КОНТЕКСТ
И
ЛИЧНАЯ КУЛЬТУРА
СУБЪЕКТА ПОЗНАНИЯ
И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**



**ВНУТРЕННИЙ КОНТЕКСТ И ЛИЧНАЯ КУЛЬТУРА
СУБЪЕКТА ПОЗНАНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Монография

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2025

УДК 159.9
ББК 83.3
В60

Рецензенты:

д-р психол. наук, профессор, руководитель
Центра развития педагогического образования РАО

С. А. Минюрова;

д-р психол. наук, профессор,
зав. кафедрой психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»

Т. Д. Дубовицкая

Научные редакторы:

Н. В. Жукова, д-р психол. наук, профессор, кафедра общей и социальной психологии, ФГАОУ ВО «УрФУ имени первого Президента России Б. Н. Ельцина»;

Т. С. Вершинина, канд. филол. наук, доцент, кафедра клинической психологии и педагогики, ФГБОУ ВО УГМУ Минздрава России

**Внутренний контекст и личная культура субъекта
В60 познания и деятельности : коллективная монография / под
науч. ред. Н. В. Жуковой, Т. С. Вершининой. – Чебоксары:
Среда, 2025. – 172 с.**

ISBN 978-5-908083-22-5

Монография посвящена памяти А. А. Вербицкого и представляет собой вклад в развитие его научного наследия, посвящённого концептуализации и методологическому обоснованию категории «контекст» как одной из фундаментальных научных психологических категорий. В содержании монографии акцентируется внимание на эпистемологическом и практико-ориентированном потенциале данного понятия в рамках современной психологической теории и практики.

Монография посвящена развитию идеи внутреннего контекста субъекта познания и деятельности. Контекста, в котором события прошлого-настоящего-будущего, обуславливают процессы переживания и осмысления своей деятельности и себя в процессе становления личной культуры. Материалы монографии будут полезны исследователям и практикам в области образования, психологии общения и конфликтологии, профессионального и психологического консультирования, менеджмента.

УДК 159.9
ББК 83.3

ISBN 978-5-908083-22-5
DOI 10.31483/a-10821

© Коллектив авторов, 2025
© ИД «Среда», оформление, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Раздел I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНТЕКСТА СУБЪЕКТА ПОЗНАНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	8
1.1. Внутриличностный контекст речевого поступка субъекта познания и деятельности (Вершинина Т.С.).....	8
1.2. Особенности внутриличностного контекста творческого развития субъекта деятельности в юношеском возрасте (Адыгулов А.А.).....	33
1.3. Особенности внутриличностных контекстов деятельности участников кратковременных деловых переговоров (Данилочкина В.В.).....	55
1.4. Особенности мотивационно-смысловой сферы педагога в зависимости от модальности его профессионального сознания (Валиева Т.В.).....	59
1.5. Исследование внутриличностного контекста переживания роли матери/отца приемными родителями (Иванов П.К.).....	63
1.6. Исследование взаимосвязи эмоционального выгорания и копинг- стратегий внутриличностного контекста у лиц с невротическим расстройством (Лазарев С.К., Жукова Н.В.).....	70
Раздел II. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ВНУТРЕННЕГО КРОСС-КУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТА И ЛИЧНОЙ КУЛЬТУРЫ СУБЪЕКТА ПОЗНАНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	79
2.1. Аспекты проблемы личной культуры субъекта познания и деятельности (Лисинских Н.А.).....	79
2.2. Уровни личной культуры субъекта деятельности (Жукова Н.В.)	106
2.3. Проблема социокультурной адаптации первоклассников в единстве психологических и культурных феноменов (Рыбакова Л.А.).....	113
2.4. Деловая игра контекстного типа в профессиональной подготовке студентов (Иконникова А.Ю., Жукова Н.В.).....	126
2.5. Субъективная карьера личности и личная культура на этапах карьерного развития субъекта деятельности (Предеина М.В.).....	142
2.6. Исследование духовности и субъектности в становлении профессиональной культуры у студентов (Валиева Т.В., Жукова Н.В.).....	150
2.7. Исследование внутреннего кросс-культурного контекста и личной культуры студентов (Грановская В.И., Жукова Н.В.)	160
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	170
СПИСОК АВТОРОВ	171

*Памяти
Андрея Александровича Вербицкого*

Введение

В 1987 г. в журнале «Вопросы психологии» в статье «Концепция знаково-контекстного обучения в вузе» А.А. Вербицкий писал о том, что термин «контекст» выбран им не случайно для обозначения нового типа обучения, знаменующего собой интеграцию образования, науки и производства. В психологической да и педагогической литературе, говорил он в этой статье, изменяя контекст, можно целенаправленно влиять на содержание психического отражения самых разных уровней. Далее он обращается к взглядам С.Л. Рубинштейна, который писал, что формирование психических функций и способностей человека, его сознание «фактически включено в контекст реального материального бытия, в контекст жизни и деятельности человека»¹.

По мнению Дж. Брунера, «объяснение любого явления, будь то восприятие или что-нибудь другое – требует как пристального изучения контекста, в котором это явление происходит, так и изучения внутренней природы самого явления»². Л.С. Выготский привлекал понятие «контекст» для объяснения соотношения смысла и значения: «Вот это обогащение слова смыслом, который оно вбирает в себя из всего контекста и составляет основной закон динамики значений»³. По мысли Д. Нормана, прошлый опыт «создал широкий репертуар структурированных контекстов или схем, которые могут быть использованы для характеристики содержания любого знания»⁴. «Понимание как процесс, – писал С.Л. Рубинштейн, – как психическая мыслительная деятельность – это дифференцировка, анализ вещей, явлений в соответствующих контексту качествах и реализации (синтез), образующих этот контекст»⁵. По М.М. Бахтину, понимание носит активно-диалогический характер и явля-

¹ Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.

² Брунер Дж. Психология познания. М., 1977.

³ Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 2. М., 1982.

⁴ Цит. по: Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. М., 1982. С. 88.

⁵ Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. С. 236.

ется соотносением данного текста с другими текстами и его переосмыслением «в едином контексте предшествующего и предвосхищаемого»⁶.

Далее А.А. Вербицкий делает заключение о том, что «здесь, как нам представляется, обозначено то единство процессов антиципации и рефлексии, которое является механизмом регуляции понимания, мышления и вообще сознательной деятельности человека. Исследования антиципации, как и рефлексии, занимают достаточно большое место в психологии, однако ведутся раздельно и не связываются в единый механизм регуляции. Эту связь позволяет увидеть категория «контекст». Антиципация прокладывает путь в будущее, а рефлексия сверяет правильность движения по пройденному пути, выступая эквивалентом обратной связи для творческих процессов. Настоящее приобретает для человека смысл только в контексте прошлого и будущего»⁷. Он предложил идею, которая заключалась в том, что личность погружена в пять внешних социокультурных контекстов (слоев, оболочек), обусловленных: мировой образовательной средой; образовательной средой страны; образовательной средой семьи; средой коммуникативной и информационной культуры; собственно образовательной средой, в которую она включена. В результате теоретико-методологического анализа и осмысления этой проблемы мы пришли к выводу о том, что субъект, обладающий своим внутренним контекстом как результатом предшествующей жизнедеятельности и образовательного опыта «погружен» одновременно в пять внешних социокультурных контекстов⁸, которые перечислены выше. Было показано, что внутренний контекст субъекта познания составляет кросс-культурный контекст, под которым мы стали понимать сложившийся на данный момент в психике человека образ мира, мироощущение субъекта как результат взаимодействия и взаимовлияния разных культур (общече-

⁶ Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 7.

⁷ Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 31–39.

⁸ Жукова Н.В. Контексты личной культуры обучающегося // Психология и педагогика контекстного образования: коллективная монография / под науч. ред. А.А. Вербицкого. – М.; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2018. – С. 143–155.

ловеческой, этнической, национальной, коммуникативной, профессиональной, информационной и т.п.), определяющий для него значение и смысл восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации как целого и ее компонентов. Единство антиципации и рефлексии субъекта деятельности является механизмом регуляции мышления, познания, образа жизни субъекта на основе сложившегося на данный момент кросс-культурного контекста. Сложившийся на данный момент времени внутренний контекст проявляется в отношениях субъекта, в его принятии решений, в выборе жизненного и профессионального пути, в целом в его образе жизни. Это его личная культура. Личная культура человека формируется в процессе познания – окружающий мир во всей сложности и многогранности отражается в культуре, которую человек создает внутри себя. Этот процесс всегда связан с работой, которую человек создает внутри себя. Этот процесс всегда связан с работой сознания, деятельности и духа. Человек, общаясь с физическим (природным и социальным) и духовным (культурным) миром, сохраняет в своем сознании ассоциативный ряд различных образов и отношений к ним, которые в последующем являются основой развития смысловых, духовных отношений в человеке. Это способствует самопознанию и самовыражению личности и индивидуальности в процессе жизни, деятельности и творческой активности.

Образование является сферой социальной практики общества, основная функция которой – наследование и расширенное воспроизводство общей и профессиональной культуры. Расширенное воспроизводство означает, что каждый человек не только «потребляет» культуру, но и обогащает ее уже тем, что «возвращается» в культуру как творческая личность⁹. Исследования в данной проблемной области объединяются термином «культурная психология» (К.Д. Кавелин). Во многих исследованиях описаны фундаментальные закономерности познания мира субъектом, начиная с влияния разных аспектов общечеловеческой и национальной культуры на его становление и заканчивая интимными психологическими механизмами интериоризации социокультурного опыта развивающимся субъектом, раскрытыми Л.С. Выготским и его последователями.

⁹ Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М.: ИЦ ПКПС, 1999. 75 с.

Однако во всех этих исследованиях фактически не ставилась задача выявления механизмов влияния непрерывно получаемого человеком социокультурного опыта на процесс и результаты усвоения нового опыта и в целом на становление личной культуры субъекта познания. Под *личной культурой* мы понимаем обретаемые им в контексте разных культур непрерывно изменяющиеся, находящиеся в развитии интеллектуальные, моральные и нравственно-этические (духовные) образцы поведения и деятельности, *которым человек следует в своем сознании и бытии*. Человек «погружается» в культуру, усваивая и обогащая ее содержание в разных смысложизненных контекстах. По определению А.А. Вербицкого, контекст – это система внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов. При этом выделяются внутренний и внешний контексты. *Внутренний контекст* – это система уникальных для каждого человека психофизиологических и личностных особенностей и состояний, его установок, отношений, знаний и опыта; *внешний контекст* – система предметных, социальных, социокультурных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации действия и поступка.

В первой части представлены теоретические и прикладные аспекты проблемы внутриличностного контекста субъекта познания и деятельности. Представлены результаты эмпирических исследований внутриличностных контекстов, выполненных в рамках контекстно-ориентированного подхода, развиваемого в научной школе А.А. Вербицкого. Полученные данные свидетельствуют о том, что структура внутриличностного контекста может быть рассмотрена как системная организация индивидуально-психологических свойств, отражающих особенности эмоционально-ценностной сферы, мышления, творческого развития субъекта деятельности, переживания деятельности и поведения человека. В нашей монографии во второй части представлены теоретические и прикладные исследования кросс-культурного контекста, личной культуры и профессиональной культуры субъекта деятельности и познания.

Н. В. Жукова

РАЗДЕЛ I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНТЕКСТА СУБЪЕКТА ПОЗНАНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Внутриличностный контекст речевого поступка субъекта познания и деятельности (Вершинина Т.С.)

Смыслообразующая категория контекстного подхода понятие «контекст» выполняет в психологии образования роль «методологической рефлексии образовательного процесса и средства конструирования наиболее адекватных социальным условиям и психологическим законам обучения учебно-развивающих практик» (Вербицкий, 2018, с. 9). *Контекст* – «отраженная в сознании и психике человека система внутренних и внешних условий его жизни, поведения и деятельности, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование субъектом конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам» (Вербицкий, 2018, с. 39); формирует семантику любого фрагмента содержания психики путем установления его отношения с некоторыми другими фрагментами, отбираемыми по определенным алгоритмам; универсальный семантический механизм психики (Вербицкий, Калашников, 2015). Изучение контекста дает возможность детально интерпретировать по разным основаниям и представить в полном объеме разнообразные явления.

Внешний контекст – «отраженные в сознании и психике предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых действует» человек (Вербицкий, 2018, с.39); «система предметных, социальных, социокультурных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации действия и поступка (Вербицкий, 2018, с. 116); способ семантизации (Вербицкий, Калашников, 2015). Внешний контекст оказывает воздействие на смысловое содержание через объективные законы, систему «взаимосвязей элементов предметного и социального мира объективной реальности» (Калашников, 2018, с. 134). «Осознание

контекста»... проявляется в чувствительности к ситуации, быстрой ориентации в ней, принятии решений с учетом конкретных сложившихся обстоятельств. Осознание контекста выступает... надситуативным фактором» (Щербакова, 2018, с. 219). Репрезентированные в психике предметная и социальная среды выступают внешним психологическим контекстом речевого поведения субъекта познания и деятельности.

Внешние контексты, развиваясь в логике и динамике социальных и культурных условий, обуславливают становление внутреннего контекста субъекта познания и деятельности. **Внутренний контекст** – «индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека» (Вербицкий, 2018, с.39); «система уникальных для каждого человека психофизиологических, психологических и личностных особенностей и состояний, его установок, отношений, знаний и опыта (Калашников, 2018, с. 116). Касательно явлений индивидуальной психики внутренний контекст представляет собой субъективную (внутрипсихическую) реальность, обладающую личностной значимостью и смыслом актуального для человека явления, «которые образуются в результате соотнесения данного психического содержания с другими» (Калашников, 2018, с. 116), и интегрирует три «психических измерения: 1) включенность в более широкое целое...; 2) преломленность через внутренний мир, субъективную смысловую реальность субъекта...; 3) включенность в деятельность субъекта...» (Калашников, 2018, с. 116). Внутренний контекст как субъективная реальность субъекта познания и деятельности, проявляя влияние внешних контекстов, ответствен за всё – за формирование личностного опыта, состояния, позиции и установки; за приобщение к общечеловеческой, национальной, социальной, интеллектуальной, духовной, коммуникативной, профессиональной культуре (Хомякова, 2018); за самоопределение «в культуре действия, чувств, общения, поведения, мышления» (Семенова, 2014, с. 113); за содержание представлений о собственном месте в мире и создание образа мира; за воспроизведение культуры, репрезентируемой в вербальных и поведенческих знаках в процессе общения, способствующей «оптимизации межличностных отношений, повышению ответственности лич-

ностного выбора, формированию гражданской позиции, сохранению духовных ценностей национальной культуры» (Жукова, Вершинина, 2021, с. 125).

Контекст отражает в сознании и психике характеристики ситуаций поступка (культурные контексты, обеспечивающие опору на ценности-нормы; предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности; дискурсивные различия; картина мира и т. д.), обуславливает формирование состояния и определенных реакций человека или группы в процессе межличностного взаимодействия. Внутренний контекст оказывает влияние на образ мира «как целостного интегрального образования познавательной сферы личности, как многоуровневой системы представлений человека о мире, других людях, себе и своей деятельности» (Щербатова, 2018, с. 211), «на характер сенсорных эталонов, перцептивных единиц восприятия, схем памяти... вплоть до общего стиля поведения и деятельности» (Дубовицкая, 2018, с. 162).

Контексты определяют формирование внутреннего кросс-культурного контекста личной культуры, обуславливающего зарождение пространства профессиональной речевой культуры и речевого поступка субъекта познания и деятельности. **Внутренний кросс-культурный контекст** – «сложившийся на данный момент в психике человека *образ мира*, мироощущение субъекта как результат взаимодействия и взаимовлияния разных культур (общечеловеческой, этнической, национальной, коммуникативной, профессиональной, информационной и т. п.), определяющий для него значение и смысл восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации как целого и ее компонентов» (Калашников, 2018, с. 146). Внутренний кросс-культурный контекст личной, профессиональной и личностно-профессиональной культуры, закладывая основы пространства речевой культуры субъекта познания и деятельности, проявляется в речевом поступке как основе межличностного общения, обеспечивающего совместную деятельность всех субъектов образовательного процесса.

Будучи многоуровневой интегральной целостностью, внутренний кросс-культурный контекст складывается в результате погружения субъекта познания и деятельности во внешние социокультурные контексты образования (Вербицкий, 2018, с. 75); «все кон-

тексты пронизаны влиянием ценностей общечеловеческой, этнической, национальной, коммуникативной культур» (Вербицкий, 2018, с. 76). Человек формируется, воспитывается, развивается в культуре, усваивает разные культурные смыслы, осмысливает влияние внешнего контекста и выстраивает свой уникальный образ мира, определяющий то, как он будет воспринимать этот мир и отражать его и каким образом и какие действия он будет в этом мире осуществлять. Если рассматривать взаимосвязь изучаемых психических процессов и сфер культуры, то внутренний кросс-культурный (или метакультурный, общекультурный) контекст представляет собой «феномены, присущие всем культурам без исключения, которые тесно связаны с психическими явлениями любого человека» (язык, мировоззрение, система ценностей, социальная стратификация, нормирование и т. п.) (Калашников, 2018, с. 134–135).

Образ мира строится на основе субъективного опыта (Артемьева, 1999) в деятельности, «в процессе деятельности индивиды строят образ мира – мира, в котором они живут, действуют, который они сами переделывают и частично создают» (Леонтьев, 1983, с. 254); т.е. под влиянием деятельности формируется многомерность мира и привносится нечто личностное в его образ. Образ мира как структура, «представляющая собой интегральную систему значений человека», представляет собой интегральный идеальный продукт сознания вследствие непрерывной трансформации чувственной ткани сознания в значения («означивание», «предмечивание») (Серкин, 2013); как индивидуализированная культурно-историческая основа восприятия и индивидуальная прогностическая модель образа всех образов состоит из трех слоев – «ядерный внутренний слой (амодальный целемотивационный комплекс), средний семантический слой и внешний слой – перцептивный мир» (Серкин, 2013). Двумерная модель образа мира состоит из двух слоев: перцептивный мир (по Е.Б. Артемьевой) и семантического: «Семантический слой – картина мира – являет собой структурированную совокупность отношений к актуально воспринимаемому объекту» (Ханина, 2008, с. 284–285). Обе модели основаны на смыслах: трехмерная включает личностные смыслы в структуру ядерного слоя, двумерная – на уровне семантического слоя. В трехмерной модели ядерный слой включает эталонные системы (перцептивная, оперативная, эмоциональная, сценарная и

др.) (Серкин, 2013), мотивационное и ценностное наполнение. Образ мира, который отражается в представлениях субъекта познания и деятельности о себе и других в этом мире, диктует выбор стратегий взаимодействия с этим миром, выбор профессии, выбор поступков в отношении профессии и ее объектов. Кросс-культурный контекст конфликта включает совокупность факторов, характеризующих этнокультурные особенности участников конфликта и определяет особенности конфликтного взаимодействия в конкретной ситуации (Серкин, 2013, с. 210).

Модель образа мира содержит в своей структуре семантический слой – картину мира, представляющую собой «структурированную совокупность отношений к актуально воспринимаемым объектам» (Abramova, et al., 2017), когнитивную матрицу для понимания мира субъектом познания и деятельности (Лебедева, 1999), «глобальный субъективный образ объективной реальности» (Серебренников, Кубрякова, Постовалова, 1988, с. 21). Совокупность образов в субъективной картине мира проявляет изменения в информационном поле культуры, отношения человека с миром, выстраиваемые в социальных практиках.

Субъективная картина мира функционально охватывает разнообразное психическое содержание, обуславливающее разнообразие смыслы и значения; как семантическое поле оказывает влияние на возникновение взаимосвязи фрагментов психического содержания, диктующих осмысление происходящего по-новому (Доминикан, 2017). Субъективная картина мира, таким образом, – система, интегрирующая индивидуально-психологические особенности человека, отражающая его знания, жизненный опыт, индивидуальные способы переработки информации и особенности речемыслительной деятельности. На субъективной картине мира основывается **внутренний психологический контекст**, выступающий механизмом семантизации, индикатором личностного (личностно-профессионального) развития субъекта деятельности. Репрезентантом внутриличностного контекста субъективной картины мира (шире – образа мира) как целостного интегрального образования познавательной сферы личности выступает речевой поступок – индивидуальная форма речевого поведения в ситуации принятия решения или взаимодействия с другим человеком либо группой.

Совокупностью индивидуальных личностных особенностей, обусловленных единством субъективных предикторов (самодостаточность, саморегуляция, ролевая прагматика в сопряженности Я-реального/Я-идеального, система жестко связанных конструктов, тип коммуникации), детерминированных психофизиологическими и психологическими характеристиками и социальным опытом субъекта познания и деятельности, образуется **внутриличностный контекст** субъекта познания и деятельности.

Под влиянием внешних контекстов, в которые включен субъект познания и деятельности, происходит становление способов саморегуляции, объясняющей психофизиологические характеристики внутриличностного контекста. Как ключевой закон деятельности организма *саморегуляция* поддерживает процессы циркуляции информации в организме (Анохин, 1998); как единая система включает три взаимосвязанных подсистемы регуляции (когнитивный контроль, эмоциональную регуляцию, волевой контроль)», в основе которых лежит ресурс индивидуальности» (Сергиенко, 2018, с. 131). Система когнитивных процессов, обрабатывающих информацию, в структуре саморегуляции включающая планирование цели, моделирование значимых условий, программирование действий, оценку результатов и уникальные инструментальные личностно-регуляторные признаки (гибкость, независимость, ответственность и др.), оказывает влияние на решение разнообразных задач и продуктивность деятельности (Morosanova, Fomina, 2016). Индивидуальные особенности саморегуляции, связывающие осознанные и бессознательные структуры личности ее динамические и содержательные аспекты (Моросанова, 2010), направленность и самосознание, детерминируют активность субъекта познания и деятельности в процессе выдвижения и достижения цели, его гибкость, самостоятельность, моделирование, упорядочение навыков планирования и оценивания результатов, овладение новыми видами деятельности (Алимова, Филимонова, 2017). Развитие саморегуляции субъекта познания и деятельности играет важную роль в повышении способности регуляции своего поведения и деятельности, к преодолению нестандартных ситуаций во разных сферах жизни и деятельности (Моросанова, 2021). Уровень саморегуляции обусловлен также уровнем отвечающей за регулятивный потен-

циал нервно-психической устойчивости, интегрирующей врожденные и приобретенные личностные качества, мобилизационные ресурсы и резервные психофизиологические возможности организма (Ванновская, 2015).

Психологические аспекты внутриличностного контекста связаны с особенностями основного когнитивного стиля и Я-концепцией – важным фактором организации психики и поведения индивида (Бернс, 1986), обеспечивающим внутреннюю устойчивую адаптацию субъекта к социокультурной среде (Деркач, 2004).

Величина субъективной активности субъекта познания и деятельности определяется таким личностным качеством, как *самодостаточность*, которая проявляется в противоположных характеристиках – основным когнитивным стилем (полезависимость / полнезависимость). Уровень самодостаточности отражает степень независимости от влияния внешних контекстов, концентрации на собственных знаниях и опыте или на внешних ориентирах при принятии решения, если они вступают в противоречие с его опытом и знаниями (Ванновская, 2015). Основной когнитивный стиль воздействует на особенности оценки себя и окружающих, восприятие ситуации, образность мышления, чувствительность к социальным воздействиям, способности в познавательной сфере и к общению. В межличностном взаимодействии, в условиях осуществления деятельности самодостаточность проявляет стремление субъекта к зависимому / независимому от внешнего влияния поведению в сочетании с направленностью на взаимодействие и компромисс или автономию и конфликт; рациональность и обоснованность или импульсивность в принятии решений; степень ориентации на групповые нормы и поведение; а также – уровень социального интереса и ответственности за происходящее, круг общения, уверенность / неуверенность в себе и своих действиях.

Я-концепция как особый конструкт объединяет внешний и внутренний контексты. Изменения контекстов воздействуют на образ Я и развитие сознания, поскольку человек реагирует не на действительность, а на свое восприятие реальности, конкретной ситуации, основанное на представлении человека о самом себе (Irtelli, Durbano, Marchesi, 2021). Я-концепцией определяются все действия, эмоции и чувства, поступки, поведение человека, его достижения в различных видах деятельности. Я-концепция оказывает

влияние на интерпретацию и интеграцию опыта, обретаемого субъектом познания и деятельности в процессе взаимодействия с внешними контекстами и формирования, в результате внутреннего контекста; обеспечивает идентичность во взаимодействии человека с миром; благодаря чему субъект способен осмысленно воспринимать воздействие внешних контекстов, самостоятельно (с учетом осознаваемых возможностей) конструировать границы и направленность своей активности в овладении опытом деятельности и поведения. В результате взаимодействия с социокультурными контекстами происходит изменение сопряженности модальностей Я-концепции (Я-реального vs Я-идеального), что проявляется на разных уровнях когнитивным, эмоциональным и поведенческим механизмами, отражается в поступках и мотивах, репрезентируется в личностных конструктах, обнаруживая внутреннюю согласованность (Бернс, 1986).

Социальный аспект внутриличностного контекста субъекта познания и деятельности обусловлен динамикой системы представлений о взаимодействии с окружающим миром, системы жестко связанных конструктов, сопряженности Я-реального/Я-идеального, ролевой прагматики в сопряженности Я-реального/Я-идеального. В соответствии с теорией Дж. Келли, каждому человеку свойственно уникальное личностное восприятие жизни, которое выражается уникальным конструктом, продиктованным личным опытом человека (Schulz, 2020). Оценка человеком себя реального и идеального, других людей образует подобие матрицы – индивидуальную семантическую карту (Kelly, 1992). Структура личностных конструктов проявляет тип системы представлений человека о взаимоотношениях с людьми (*тип коммуникации*) по критерию жесткости vs рыхлости и диктует его поведение и действия (Paz, et al., 2020). В жесткости / рыхлости системы конструктов проявляются общие психологические особенности когнитивной системы человека. «Жесткость – рыхлость системы конструктов – наиболее общая психологическая особенность когнитивной системы», позволяет определить ригидность или аморфность картины мира (Воробьев, 2019, с. 61): жесткая система конструктов указывает на степень психической адаптивности в условиях определенной ситуа-

ции, рыхлая – на ее нарушение (Воробьев, 2019). Два полюса конструкта представляют собой альтернативу, которая позволяет антиципировать расширение и определение системы (Kelly, 2020).

Личностные конструкты, построенные на основе биполярных пар, отражают уровень самооценки, особенности оценивания значимых других и Я-реального и Я-идеального, наличие когнитивных конфликтов, обусловленных личностными характеристиками. Личностные конструкты описывают представления субъекта о себе (выражаемые в *сопряженности Я-реального/Я-идеального*), моделирование мира. Особенности сопряженности Я-реального/Я-идеального позволяют описать когнитивный компонент самосознания личности. Я-реальное выражает фактическое представление личности о себе, Я-идеальное – желательный образ, проекцию себя в будущем, к которому человек стремится, основанные на прошлом опыте.

Значимые роли в сопряженности Я-реального/Я-идеального (*ролевая прагматика*) обуславливают конкретные оценки и отношения – семантические карты; описывают направленность связей Я-реального и Я-идеального и конгруэнтность Я-концепции (согласованность переживаемого, осознаваемого и сообщаемого), устанавливает особенности межличностного общения (Rogers, 1995); фиксируют характер сообщения субъекта, соответствие сообщаемого и переживаемого, позицию и роль в общении, тип речевого поведения, наделение другого человека ролью в общении. Роль как «разворачивающийся» паттерн поведения вытекает из понимания человеком действий других людей в процессе совместного взаимодействия, связана с системой конструктов (описывающих осознание себя в этой роли), относится к процессу непрерывной активности (Kelly, 2020).

По мнению Дж. Келли, система истолкования событий каждого человека, определяя содержание опыта, интегрирует определенное число дихотомических конструктов, обладающих признаками регулярности; конструкты формируются на основе собственного опыта человека, направляют его поведение, являются каналами протекания психических процессов человека, позволяют антиципировать изменяющиеся потоки событий (Mahmud, Syahrul, Mangesa, 2021). Целостность системы отношений человека отражается в корреляционных связях между конструктами. *Система*

жестко связанных конструкторов состоит из характеристик, описывающих алгоритмы определения качеств человека и ожидания соответствующего поведения (например: в системе представлений человека с ЖСК яростность – понимание и неуверенность – беспрекословность обнаруживается установка в восприятии другого человека – характеристика яростность тесно связана с характеристикой неуверенность; а характеристика понимание – с характеристикой беспрекословность). Такое понимание системы установок в восприятии других людей и проявляет «индивидуальную семантическую карту», субъективную матрицу межличностного взаимодействия.

В межличностном взаимодействии – в процессе социальной коммуникации – рождается психологическая реальность человека (Транскомуникация, 2011). Деятельность человека, по А.Н. Леонтьеву, всегда включена в общение. «Каждое действие и деятельность в целом имеют две стороны: воздействие на внешний мир и общественный акт или отношение... Любое внешнее действие является актом общения и в зависимости от контекста ситуации может приобретать различный общественный смысл» (Тиханкина, 1998, с. 10). Для описания закономерностей поведения и деятельности человека необходимо учитывать все факторы межличностного взаимодействия в социокультурном контексте, которые отражаясь в его сознании и психике определяют не только внешние, но и внутренние условия жизни, оказывают влияние на формирование его индивидуально-психологических особенностей, на способы познания реальности, на то, как субъект воспринимает, понимает и преобразует ту или иную ситуацию, наделяя ее в целом и отдельные ее компоненты значением и личностным смыслом. Контекст выступает когнитивным механизмом психики человека, включающий семантическое поле «для решения семиотических задач – порождения смыслов путем соотнесения различных психических содержаний (не только образов или понятий, но и ценностей, состояний, и др.)» (Вербицкий, 2015, с. 7).

Описанные субъективные предикторы внутриличностного контекста (тип коммуникации, значимые роли в сопряженности Я-реального/Я-идеального), как показало эмпирическое исследование, объединяются в четыре типа единства субъективных предикторов речевого поведения и отражают специфический – для каждого типа

единства – уровень активности субъекта познания и деятельности: 1) нормальный тип коммуникации, в межличностном взаимодействии со всеми субъектами совместной деятельности проявляется активность, межличностное взаимодействие – кооперативное, вид коммуникативного поведения – диалог; 2) нормальный тип коммуникации, в межличностном взаимодействии со всеми субъектами совместной деятельности активность не проявляется, межличностное взаимодействие – кооперативное (основано на саморефлексии, направлено «на значимые ... объекты действительности и собственного «Я» (Каширская, 2013), вид коммуникативного поведения – внутренний диалог; 3) жесткий тип, в межличностном взаимодействии со всеми субъектами совместной деятельности отсутствует объективность, межличностное взаимодействие – некооперативное (саботаж), четко предъявляемый вид коммуникативного поведения отсутствует, коммуникативное воздействие основано на противопоставлении и сопротивлении; 4) жесткий тип коммуникации, способность самостоятельно разрешать проблемную ситуацию в межличностном взаимодействии со всеми субъектами совместной деятельности развита слабо, межличностное взаимодействие – некооперативное, вид коммуникативного поведения – манипуляция (Вершинина, Жукова, 2023).

Субъективное восприятие влияния внешних контекстов обуславливает конкретизацию типов единства субъективных предикторов речевого поведения в конкретной ситуации межличностного взаимодействия. В процессе совместной деятельности под влиянием дискурсивных факторов (лингвистической компетенции, социальных, культурных, психологических и других особенностей коммуникантов) складываются разнообразные коммуникативные ситуации с различными пространственно-временными характеристиками, специфическими переплетениями и сочетаниями каналов и кодов, целей общения и функций общения. На основе таких изменений складывается субъективная конфигурация внутриличностного контекста – ***индивидуальный внутренний психологический контекст***. Движение от внутриличностного контекста к индивидуальному внутреннему психологическому контексту в конкретной ситуации осуществления деятельности происходит по принципу рекурсивной петли, когда знакомый образ при наложе-

нии на неизвестное корректирует себя и неизвестное, а после возвращается обратно (Устинова, 2009, с. 11), внося изменения в образ мира, субъективную картину мира субъекта познания и деятельности. В результате трансформаций внутриличностного контекста складывается репертуар речевых поступков – определяется тип единства субъективных предикторов речевого поведения для различных форм взаимодействия, вырабатываются лексико-семантические и морфосинтаксические паттерны речевого поведения.

Индивидуальный внутренний психологический контекст используется субъектом познания и деятельности в прагматическом, вызванном особенностями коммуникативной ситуации и межличностного взаимодействия, значении поступков (в том числе речевого). В условиях конкретной ситуации межличностного взаимодействия реципрочно детерминированы внутренний кросс-культурный, внутренний психологический, внутриличностный и индивидуальный внутренний психологический контексты, являясь одновременно и источником, и следствием друг друга, воплощаясь в паттернах поведения на разных этапах личностного развития. Индивидуальный внутренний психологический контекст представляет собой имплицитную интерпретативную динамичную модель, отражает уровень личностного развития, проявляется в индивидуальном внутреннем лексико-семантическом контексте субъекта познания и деятельности, репрезентированном в речевом поведении (речевом поступке, вызванном прагматическими и дискурсивными особенностями коммуникативной ситуации).

Развитие субъекта познания и деятельности проходит в индивидуальном темпе и ритме освоения социальных ролей и обнаруживается в изменениях внутренних контекстов, отражающихся в семантических особенностях речевого поведения. Образ мира, уславливая для субъекта познания и деятельности значение и смысл восприятия, понимание и преобразование конкретной ситуации, составляет ядро речевой культуры и генерализует речевое поведение в различных коммуникативных ситуациях, где «все позиции имеют не физический, а смысловой характер», каждая из которых «порождает любой психосемантический процесс, как в межличностном, так и интраличностном плане» (Клочко, 2005, с. 35). Индивидуальный внутренний психологический контекст, вызванный

конкретной ситуацией межличностного взаимодействия – динамической клеточкой индивидуального и коллективного сознания (Ключко, 2005, с. 35), – раскрывается в **индивидуальном внутреннем лексико-семантическом контексте** речевого поведения субъекта познания и деятельности, предъявляющего себя, таким образом, как языковую личность с со своей языковой картиной мира, отражающей субъективную картину мира в субъективной семантике речевого поступка.

Языковая личность в широком смысле рассматривается в качестве носителя и создателя языка, способствующего сохранению национальной самобытности. Она готова «производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» (Богин, 1984, с. 3). Также языковая личность можно определить как «реальность в виде субъекта, обладающего совокупностью способностей и свойств, позволяющих ему осуществлять сугубо человеческую деятельность – говорить, общаться, создавать устные и письменные речевые произведения, отвечающие целям и условиям коммуникации, извлекать информацию из текстов, воспринимать речь» (Сokolova, 1995, с. 11). В целом, языковая личность неразрывно связана с особенностями сознания и деятельности человека, определяющих индивидуальный внутренний лексико-семантический контекст, стратегии коммуникативного поведения, репертуар речевых поступков субъекта познания и деятельности.

В индивидуальном внутреннем лексико-семантическом контексте отражается *языковая картина мира*, формирующаяся под влиянием внешних контекстов, задающих «свою систему ценностей, представлений, правил поведения» (Вербицкий, 2018, с. 75). Языковая картина мира строится средствами языка, где значения обусловливаются индивидуальным сознанием субъекта и социальными отношениями. Она обусловливается видами деятельности, в которые включен субъект познания и деятельности, взаимодействием с другими субъектами деятельности, определяется разнообразием коммуникативного взаимодействия и коммуникативных ситуаций. Неоднозначность языка, обусловленная внутренним кросс-культурным, внутренним психологическим, внутриличностным, индивидуальным внутренним психологическим контекстом субъекта познания и деятельности и внешним (включающим систем-

ный – культурный – и не-системный – стихийный, неорганизованный, природный) контекстом, в котором субъект включен в социальное взаимодействие, предопределена рекурсивностью трансформаций индивидуального внутреннего лексико-семантического контекста под влиянием внешнего, состоящего из множественности взаиморазличающихся взаимодействующих уровней, скорость трансформации которых различна. В связи с этим влияние на внутренние контексты личности протекает циклично, не разрушая единства (Янковская, 2009). Взаимодействие с внешним контекстом отражает в индивидуальном внутреннем лексико-семантическом контексте соответствующий уровню личностного развития субъекта познания и деятельности языковой, культурный опыт, владение операциями, обеспечивающими индивиду возможность в доступных ему языковых единицах быть понятым другому субъекту; создаваемые в процессе межличностного взаимодействия предложения, конструкты, тексты рекурсивны: они могут расширять возможности порождаемого высказывания или текста и создавать новые слова и выражения, бесконечно комбинировать их. Языковая картина мира обеспечивает видение мира, выступает универсальным ориентиром в человеческой деятельности (Постовалова, 1988), способствует «идентификации явлений мира; ориентации в окружающем мире, социализации, отнесения к определенной культуре, к определенному обществу» (Гончарова, 2012).

Единство субъективных предикторов – тип коммуникации, значимые роли, согласованность Я-реального/Я-идеального, жестко связанные конструкты – в структуре индивидуального внутреннего лексико-семантического контекста объясняют средствами языка индивидуальные особенности системы представлений каждого субъекта деятельности, его личностные позиции в отношениях с окружающими, наличие жестких установок во взаимоотношениях, характеристику значимого окружения. Индивидуальный внутренний лексико-семантический контекст отражает особенности лексико-семантических и морфосинтаксических паттернов речевого поведения, проявляющих уровень личностного развития и обуславливающих речевой поступок субъекта познания и деятельности, имеет имплицитный характер. Трансформации субъективной семантики пространственных и временных характеристик индиви-

дуального внутреннего лексико-семантического контекста проявляют этапы личностного развития субъекта познания и детальности. Семантическое выражение представлений о взаимодействии с другими людьми (тип коммуникации) дает основание судить об уровне развития способности к управлению эмоциональным состоянием в конкретной ситуации, о подверженности влиянию жизненных событий, эмоциональном опыте, выработке стратегий взаимодействия с другими людьми и группами. Субъективная семантика лексических единиц в ролевой прагматике (сопряженности Я-реального/Я-идеального) проявляет отношение к другим людям и к себе, положение в структуре коммуникативного взаимодействия с другими. Лексические единицы, составляющие систему жестко связанных конструкторов, семантически выражают направленность сознания, уровень абстракции и сформированности логического мышления, степень осознания социального статуса, освоения культурного кода общности и осмысления национальной коммуникационной культурной матрицы, уровень ответственности за свои поступки и поступки других. Совокупность жестко связанных конструкторов образует архитектуру *индивидуального семантического пространства* субъекта познания и деятельности, которое интегрирует группы паттернов речевого поведения на всех уровнях языковой системы (фонемный, морфологический, грамматический, лексический, синтаксический, стилистический) для конкретного (фиксируемого на момент предъявления в речевой ситуации) этапа личностного развития. Структура индивидуального семантического пространства сущностно детерминирована установками на социальное взаимодействие, основным когнитивным стилем (уровнем самодостаточности), уровнем саморегуляции, ролевой прагматикой в Я-реальном/Я-идеальном, связанными парами характеристик в структуре жестко связанных конструкторов. Ядро индивидуального семантического пространства и тематические группы в его структуре, состоящие из лексики жестко связанных конструкторов, демонстрируют архитектуру (каркас?) представлений о себе и других, оценки себя, своей роли и ролей, которыми наделяются другие люди.

На разных этапах личностного развития субъекта познания и деятельности ядерная зона трансформируется, происходит полное

или частичное замещение ключевых понятий. Внутренние изменения связаны с реструктуризацией самооценки и представлений о себе, своей роли в окружающем мире, пониманием уровня собственной активности, наращиванием объема знаний и усвоением выделяемых социумом значений. По мере личностного развития лексика, входящая в конструкторы, меняет не только содержание ядерной зоны, но и отражает изменение субъективной картины мира, что выражается в полном или частичном (в зависимости от уровня развития) замещении тематических групп, в изменении паттернов речевого поведения. Динамика ядерной зоны, тематических групп и паттернов речевого поведения позволяет судить о перестройке индивидуального внутреннего лексико-семантического контекста – изменении предпочтений в оценке других, об уровне личной и речевой культуры, о разнообразии освоенных дискурсивных практик, степени освоения субъективного и группового опыта.

Индивидуальный внутренний лексико-семантический контекст является индикатором личностного развития, что подтверждается эмпирически (Вершинина, 2024; Вершинина, Жукова, 2025). На всех этапах личностного развития меняется язык субъекта познания и деятельности, отраженный в системе личностных конструкторов; их рекурсивное воспроизводство на следующих этапах развития происходит в соответствии со стандартами и нормами личной культуры субъекта познания. Исследование влияния субъективных предикторов речевого поведения на индивидуальный внутренний лексико-семантический контекст показало, что на разных этапах личностного развития субъекта познания и деятельности меняется их согласованность и степень влияния на структуру и содержание семантического пространства (Вершинина, 2025). Субъективная семантика жестко связанных конструкторов фиксирует закономерности изменений Я-концепции, развитие языковой личности, направленность сознания на другого, конструкцию смыслов деятельности и стилей межличностного взаимодействия. Замедление изменений связано с индивидуальными и личностными особенностями субъекта познания и деятельности, низким уровнем осознания роли контекстов и степени их влияния, сформированностью представлений об осваиваемых социальных ролях. Снижение или утрата субъектности, отставание освоения ведущих социальных ролей, ролевому конфликту, замедление формирования речевой и личной

культуры, замедление или отклонение в становлении личной культуры отражаются на субъективной семантике конструктов и жесткости их связи, несоответствие индивидуального внутреннего лексико-семантического контекста этапу личностного развития свидетельствует о его сбоях.

Единицей коммуникативного поведения в конкретной ситуации межличностного взаимодействия выступает *речевой поступок*. Он обусловлен влиянием внешних контекстов, предъядвляется в отдельном речевом событии, выражает личностные особенности, нравственные характеристики и коммуникативные намерения участников коммуникативного акта. В ценностно-смысловых координатах речевого поступка раскрываются особенности внутренних контекстов субъекта познания и деятельности. ***Внутренний контекст речевого поступка*** – внутренняя психологическая структура – интегрирует различные варианты единства личностных факторов речевого поступка (типа коммуникации; значимых ролей в сопряженности Я-реального/Я-идеального) и оказывает влияние на степень проявления активности субъекта деятельности. Внутрличностный контекст ответствен за формирование образа «Я и другой», обуславливающего активность, проявляющуюся в поведении. Во внутрличностном контексте зарождается речевой поступок. Речевой поступок раскрывается в двух планах – интраличностном и интерличностном. Интраличностный план речевого поступка программируется уровнем самодостаточности и саморегуляции. Интерличностный план определяется типом коммуникации (системой представлений о взаимодействии с другими людьми), отношением к себе и другим. Интраличностный и интерличностный планы речевого поступка сопрягаются с соотношением модальностей Я-концепции (Я-реальное vs Я-идеальное). Уровень самодостаточности и тип коммуникации с другими людьми показывают способность строить межличностное взаимодействие и преодолевать разнообразные трудности на пути к достижению цели.

В результате влияния внешних и внутренних условий деятельности, уникального сплетения субъективных предикторов речевого поведения, интраличностный и интерличностный планы речевого поступка, связанные соотношением Я-реального и Я-идеаль-

ного, образуют *внутриличностный контекст речевого поступка*. В нем конструируется *собственный образ мира* как «целостного интегрального образования познавательной сферы личности, многоуровневой системы представления субъекта познания не только о мире и других людях, но и себе и своей деятельности», несущий на себе свойства социальной среды (Жукова, Вершинина, 2022) и результаты собственной деятельности в определенных ситуацией условиях. Собственный образ мира субъекта познания и деятельности строится в ходе переживания внешних и внутренних событий; трансформируя их восприятие, проявляется в индивидуальном опыте и языковых ресурсах. *Пространственно-временная структура образа мира* оказывает влияние на организацию культурного контекста бытия (социального, правового, научного, религиозного), изменяемого субъектом познания и деятельности, и отпечатывается на тезаурусе личности, в том числе темпоральном, где и проявляются «индивидуальный опыт, языковые ресурсы и культурная среда» (Потаенко, 2006). Внешний контекст множественно изменчив, наблюдение за отражением далеких событий позволяет по копиям копий, которые наблюдает субъект познания и деятельности, реконструировать тот или иной аспект собственной жизни, явлений жизни, фактов деятельности и т.д. (Анисимов, 1988). Внутриличностный контекст речевого поступка порождает речевой поступок; именно он ответствен за формирование репертуара речевых поступков; т.е. внутриличностный контекст речевого поступка выступает главной инстанцией, отвечающей за индивидуальный профиль речевого поведения с особенной картиной сочетания личностных факторов, репрезентирован в содержании и структуре речевого поступка. Речевые поступки изменяются, «...смешиваются, исчезают, умирают, но бесконечно воспроизводятся», что обусловлено контекстом со своими ориентирами, повторением и временем, предоставляющим возможность бесконечно воспроизводить формы, виды, элементы (Фуко, 1994, с. 61–62), корректировать, создавать, комбинировать.

На разных этапах личностного развития субъекта познания и деятельности меняется своя картина сочетания личностных факторов, обусловленная силой связи между ними, их значимостью, согласованностью и степенью влияния на структуру и содержание семантического пространства. Различия в уровне саморегуляции и

самодостаточности, ролевые репрезентации в сопряженности Я-реального/Я-идеального и в системе представлений о взаимодействии с миром на разных этапах личностного развития определяют индивидуальный профиль речевого поведения, составляют представление о мотивационных структурах, наличии/отсутствии глубинного внутреннего противоречия и возможных барьерах, сдерживающих продуктивность субъекта познания и деятельности в условиях взаимовлияния и взаимодействия культур, реструктуризации социального статуса и адаптации к новой социальной роли, освоения стандартов и требований новых условий деятельности или среды и т. д. Личностные факторы речевого поступка субъекта познания и деятельности складываются в конкретной ситуации межличностного взаимодействия.

Структура внутреннего контекста может быть представлена как система, в которой взаимосвязаны и взаимообусловлены следующие контексты: внутренний кросс-культурный, внутриличностный, внутренний психологический, индивидуальный внутренний психологический, индивидуальный внутренний лексико-семантический; внутренний контекст и внутриличностный контекст речевого поступка (рисунок).

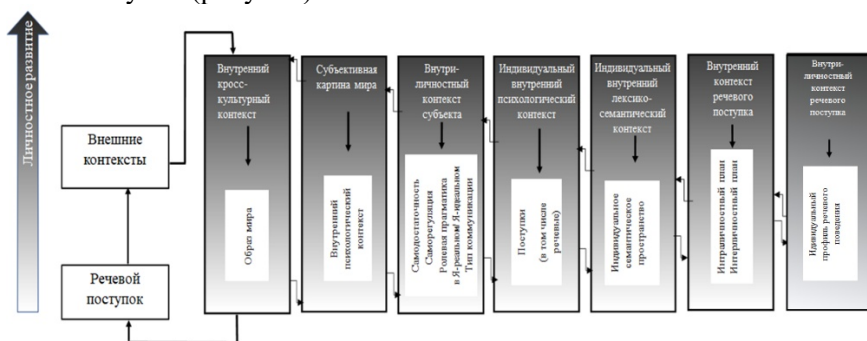


Рис. Алгоритм взаимодействия и взаимообусловленности внутренних контекстов в процессе личностного развития субъекта познания и деятельности

Единством перечисленных контекстов детерминирована динамика личной культуры, культуры речевого поведения. Динамика же описанных контекстов связана с включенностью во внешние контексты, которые не только воздействуют на субъективную ре-

альность субъекта познания и деятельности, но и участвуют в преобразовании описанных контекстов. Контексты участвуют в наполнении личностным смыслом осуществляемой деятельности и универсалий соответствующей культуры, в постижении интеллектуальных, моральных и нравственно-этических (духовных) образцов поведения и деятельности и следование им как в своем сознании, так и в жизни (Жукова, 2018); создают условия добывания, получения, переработки, усвоения и воспроизводства информации, направленной на удовлетворение познавательной, социокультурной, духовной потребностей субъекта познания и деятельности.

Индивидуальность личности, уникальность субъекта познания и деятельности формируется в разных ситуациях межличностного взаимодействия и в разнообразных видах деятельности, проявляясь в выборе средств и способов достижения цели. В результате сложного взаимообусловленного взаимодействия внешних контекстов по мере личностного развития субъекта познания и деятельности складываются, приобретают новую форму и содержание внутренних кросс-культурный контекст, внутриличностный и другие описанные контексты; и так – послойно сливаясь, развиваясь, дифференцируясь, смыкаясь и оказывая воздействие друг на друга – происходит рекурсивное движение к внутриличностному контексту речевого поступка.

Речевой поступок – репрезентация внутриличностных трансформаций – формируется под воздействием внешних и внутренних контекстов, в процессе освоения субъектом социального опыта в условиях активной деятельности, что обеспечивает развитие его психических функций и способностей. Речь вплетается в поступки субъекта познания и деятельности, приобретает определенность и наглядность, демонстрирует социальные и личные взаимоотношения субъектов межличностного взаимодействия, предъявляя уровень их личностного развития и личной культуры. Индивидуальный профиль речевого поведения обусловлен особенностями внутриличностного контекста речевого поступка, детерминированного каждым из описанных контекстов, проявляющимися в момент коммуникативного акта, уровнем усвоения субъектом познания и деятельности социальных норм и правил, сочетанием личностных факторов (система представлений о взаимоотношениях с другими людьми, особенностями когнитивной системы и отношением к

себе и другим, ролевой прагматикой в сопряженности Я-реального/Я-идеального, основным когнитивным стилем, уровнем саморегуляции, степенью его готовности к самооценке и взаимодействию с Другим, балансом мотивационных систем, направленностью сознания на другого и возможными психологическими барьерами в межличностном взаимодействии и др.).

Таким образом, в речевом поступке отражается уровень личностного развития субъекта познания и деятельности. Исследование паттернов речевого поведения, обусловленных личностными факторами речевого поступка, дает возможность прогнозировать поведение субъекта познания и деятельности и позволяет подойти не только к проектированию педагогических технологий в процессе подготовки специалистов, но и к организации условий профессиональной деятельности, формированию инновационной культуры организаций разных типов и видов.

Список литературы

1. Алимова, Е. Р. Особенности саморегуляции поведения на разных возрастных этапах / Е. Р. Алимова, Е. А. Филимонова // *International scientific review*. – 2017. – №8 (39). – С. 76–79.
2. Анисимов, А. В. Информатика. Творчество. Рекурсия / А. В. Анисимов. – Киев: Наукова думка, 1988.
3. Анохин, П. К. Избранные труды: Кибернетика функциональных систем / П. К. Анохин; под ред. К. В. Судакова; сост. В.А. Макаров. – Москва: Медицина, 1998.
4. Артемьева, Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. – Москва: Наука; Смысл, 1999.
5. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; общ. ред. В. Я. Пилиповского. – Москва: Прогресс, 1986.
6. Богин, Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текста: автореф. дис. ... д-ра филол. Наук / Г. И. Богин. – Ленинград, 1984.
7. Ванновская, О. В. Компьютеризированная система антикоррупционной диагностики «АКорД» / О. В. Ванновская. – Санкт-Петербург: ИМАТОН, 2015.
8. Вербицкий, А. А. Контекстный подход в психологии / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников // *Психологический журнал*. – 2015. – Т. 36. № 3. – С. 5–14.

9. Вербицкий, А. А. Психолого-педагогические основы контекстного образования / А. А. Вербицкий // Психология и педагогика контекстного образования: коллективная монография / под науч. ред. А. А. Вербицкого. – Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2018. – С. 7–88.
10. Вербицкий, А. А. Понятие «контекст» в категориальном строе психологической науки / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. // Педагогика и психология образования. – 2015. – № 4. – С. 90–99.
11. Вершинина, Т. С. Исследование семантического пространства субъекта деятельности как инструмент диагностики личностно-профессионального развития / Т. С. Вершинина // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10. Вып. 7. – С. 1007–1016. DOI:10.30853/ped20250121
12. Вершинина, Т. С. Личностное развитие студентов: сравнительный анализ семантических характеристик внутриличностного контекста / Т. С. Вершинина // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 5. – С. 339–352.
13. Вершинина, Т. С. Единство субъективных предикторов речевого поступка как индикатор активности субъекта в образовательной деятельности: эмпирическое исследование / Т. С. Вершинина, Н. В. Жукова // Science for Education Today. – 2023. – № 6. – С. 193–208. – DOI: 10.15293/2658-6762.2306.09
14. Вершинина, Т. С. Семантические характеристики внутреннего психологического контекста как индикатор личностного развития студентов / Т. С. Вершинина, Н. В. Жукова // Интеграция образования. – 2025. – Т. 29. № 1. – С. 68–80. – DOI:10.15507/1991-9468.029.202501.068-080
15. Воробьев, В. П. Ко-терапевтическая компьютерная система «КЕЛЛИ-98»: методическое руководство / В. П. Воробьев. – 4-е изд. Санкт-Петербург: ИМАТОН, 2019.
16. Гончарова Н. Н. Языковая картина мира как объект лингвистического описания / Н. Н. Гончарова // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2012. – № 2. – С. 396–405.
17. Деркач, А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – Москва: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004.
18. Доминикан, А. И. Виды контекстов при разных научных подходах / А. И. Доминикан // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». – 2017. – № 4. – С. 125–131.
19. Дубовицкая, Т. Д. Контекст в структуре образовательной деятельности / Т. Д. Дубовицкая // Психология и педагогика контекстного образования: коллективная монография / под науч. ред. А. А. Вербицкого. – Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2018. – С. 155–171.

20. Жукова, Н. В. Контексты личной культуры обучающегося / Н. В. Жукова // Психология и педагогика контекстного образования: коллективная монография / под науч. ред. А. А. Вербицкого. Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2018. С. С. 143-154.

21. Жукова, Н. В. Воспроизведение коммуникативной культуры субъектом познания через речевой поступок в контекстном образовании / Н. В. Жукова, Т. С. Вершинина // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 4. – С. 124–130. – DOI: 10.26170/2079-8717_2021_04_15. С.125.

22. Жукова, Н. В. Единство личной культуры субъекта познания и профессионального речевого поступка в становлении профессиональной речевой культуры: монография / Н. В. Жукова, Т. С. Вершинина. – Чебоксары: Среда, 2022.

23. Калашников, В. Г. Образовательная среда контекстного типа: специфика и характеристики / В. Г. Калашников // Психология и педагогика контекстного образования: коллективная монография / под науч. ред. А. А. Вербицкого. – Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2018. С. 109–142.

24. Каширская, Е. В. Роль внутреннего диалога в процессе формирования речемыслительной деятельности студентов – будущих психологов / Е. В. Каширская // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – Т. 2. № 1. – С. 128–131.

25. Ключко, В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ) / В. Е. Ключко. – Томск, 2005.

26. Лебедева, Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию / Н. М. Лебедева. – Москва, 1999.

27. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев // Леонтьев А.Н. Собр. соч. – В 2 т. Т. 2. – Москва: Педагогика, 1983.

28. Моросанова, В. И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека / В. И. Моросанова // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2010. – № 1. – С. 36–45.

29. Моросанова, В. И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности / В. И. Моросанова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2021. – № 1. – С. 4–37.

30. Постовалова, В. И. Картина мира в жизнедеятельности человека / В. И. Постовалова // Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира / отв. ред Б.А. Серебренников. – Москва: Наука, 1988. – С. 8–69.

31. Потаенко, Н. А. Время в индивидуальной картине мира / Н. А. Потаенко // Проблема времени в культуре, философии и науке / под ред. В.С. Чуракова. – Шахты: Изд-во ЮРГУЭС, 2006. – С. 68–79.

32. Семенова, Л. М. Методологические основы формирования профессиональной культуры будущих специалистов в сфере рекламы и связей с общественностью / Л. М. Семенова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2014. – №11. – С. 111–118.
33. Сергиенко, Е. А. Контроль поведения как основа саморегуляции / Е. А. Сергиенко // Южно-российский журнал социальных наук. – 2018. – Т. 19. № 4. – С. 130–146.
34. Серебренников, Б. А. Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира / Б. А. Серебренников, Е. С. Кубрякова, В. И. Постовалова. – Москва: Наука, 1988.
35. Серкин, В. П. Изменения образа мира и образа жизни при переживании экстремальной ситуации / В. П. Серкин // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности: сб. науч. статей 2-ой Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием / под ред. Р.В. Кадырова. – Владивосток: Тихоокеанский государственный медицинский университет, 2013.
36. Соколова, В. В. Культура речи и культура общения / В. В. Соколова. – Москва: Просвещение, 1995.
37. Тиханкина, И. А. Поступок как единица анализа деятельности студентов в контекстном обучении: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. А. Тиханкина. – Москва, 1998.
38. Транскоммуникация: преобразование жизненных миров человека / под ред. В.И. Кабрина. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2011.
39. Устинова, И. В. Генезис и эстетическая эволюция испанского базисного мироощущения: автореф. дис. ... д-ра филос. Наук / И. В. Устинова. – Москва, 2009.
40. Фуко, М. Слова и вещи: археология гуманитарных наук / М. Фуко; пер. с франц. – Санкт-Петербург: А-сад, 1994.
41. Ханина, И. Б. Образ мира, инвариантный образ мир и обучение профессии / И. Б. Ханина // Психология, лингвистика и междисциплинарные связи: сб. науч. работ к 70-летию со дня рождения Алексея Алексеевича Леонтьева / под ред. Т. В. Ахутиной, Д. А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2008. – С. 281–297.
42. Хомякова, Н. П. Реализация в неязыковых вузах стандартов иноязычного профессионального образования в компетентностно-контекстном формате / Н. П. Хомякова // Психология и педагогика контекстного образования: коллективная монография / под науч. ред. А. А. Вербицкого. – Москва; Санкт-Петербург: Нестор История, 2018. – С. 325–341.

43. Щербакова, О. И. Формирование конфликтологической культуры личности в контекстной образовательной среде / О. И. Щербакова // Психология и педагогика контекстного образования: коллективная монография / под науч. ред. А. А. Вербицкого. – Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2018. – С. 209–256.

44. Янковская, Е. А. Гетерархический принцип устройства познавательного опыта: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Е. А. Янковская. – Иваново, 2009.

45. Abramova O., Baumann A., Krasnova H., Lessmann S. To phub or not to phub: understanding off-task smartphone usage and its consequences in the academic environment / O. Abramova // Proceedings of the 25th European Conference on Information Systems (ECIS). 2017. Pp. 1984–1999.

46. Irtelli F., Durbano F., Marchesi B. The Real Self and the Ideal Self. IntechOpen. 2021. DOI: 10.5772/intechopen.98194

47. Kelly G. The psychology of personal constructs. London; New York: Routledge, 2020. DOI:10.4324/9780203359037

48. Mahmud R. Interaction patterns and blended learning activities using the Moodle platform during a

49. Morosanova V.I., Fomina T.G. Self-regulation as a Mediator in the Relationship between Anxiety and Academic Examination Performance // 7th International Conference on Intercultural Education “Education, Health and ICT for a Transcultural World”. EDUHEM. 2016.

50. pandemic in vocational high school // Proceedings of the 6th progressive and fun education international conference. – 2021. No. 2438. Pp. 020003–020003-9. DOI: 10.1063/5.0071355.

51. Paz C., Aguilera M., Salla M., Compañ V., Medina J. C., Bados A., García-Grau E., Castel A., Crespillo J.C., Montesano A., Medeiros-Ferreira L., Feixas G. Personal Construct Therapy vs Cognitive Behavioral Therapy in the Treatment of Depression in Women with Fibromyalgia: Study Protocol for a Multicenter Randomized Controlled Trial // Neuro-psychiatric disease and treatment. 2020. Vol. 16. Pp. 301–311. DOI: <https://doi.org/10.2147/NDT.S235161>

52. Rogers C. On Becoming A Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Boston, New York: Publishing Houghton Mifflin Company, 1995.

53. Schulz F. 'Doesn't matter what we think we are doing; it's how it is perceived. Exploring the usefulness of the Ideal Teacher Drawing technique with students and teachers in a Pupil Referral Unit: A thesis submitted for the degree of Doctorate in Child, Community and Educational Psychology. Tavistock and Portman NHS Trust/University of Essex, 2020.

1.2. Особенности внутриличностного контекста творческого развития субъекта деятельности в юношеском возрасте (Адыгулов А.А.)

Согласно исследованиям в качестве определяющих движущих сил, психологических предикторов в развитии личности являются социальные и психологические личностные факторы, особенности их взаимодействия, а также воздействие культуры. Проводить анализ основных психологических новообразований и динамику каждого возраста, выделять проявление бессознательных психологических предикторов творчества – задача очень сложная.

В развитии личности имеется особенная форма развития, где психологические новообразования разделяются на центральные и побочные линии. На каждой данной возрастной ступени есть центральное психологическое новообразование, ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности. Вокруг основного или центрального новообразования данного возраста располагаются и группируются все остальные частичные новообразования, относящиеся к отдельным сторонам личности ребенка, и процессы развития, связанные с новообразованиями предшествующих возрастов.

Перестройка потребностей и побуждений, переоценка ценностей есть основной момент при переходе от возраста к возрасту. При этом меняется и среда, т. е. отношение ребенка к среде.

Л.С. Выготский указывал, что в развитии существует как раз обратная зависимость: личность ребенка – изменяется как целое в своем внутреннем строении, и законами изменения этого целого определяется движение каждой его части (Выготский, 1984). В связи с этим изучение личности предполагает целостный подход.

Попытка нивелировать, унифицировать возраст без динамики развития, не учитывает то обстоятельство, что к каждому периоду подходят уже совершенно разные личности, имеющие собственный опыт, отличающийся друг от друга внутренним психологическим миром (отличники, отстающие в учебе и «проблемные», из полной и неполной семьи, различные по темпераменту и физиологическому развитию, экстраверты и интроверты, конформисты и нонконформисты, невротики и т. д.). Хотя, при поверхностном рассмотрении, кажется, что все они почти одинаково прошли этапы

развития, от рождения до этого возраста. От того, как, будучи ребенком, подростком или юношей прошли свой путь на этом этапе, какие психологические новообразования, предикторы будут развиваться, зависит их дальнейший жизненный путь и их самоопределение личности в каждом возрасте. К примеру, исследованиями установлено, что нарушения в развитии связи матери и ребенка в детском возрасте вызывают отклонения в развитии в будущем у взрослого человека. В психологии взрослого человека имеются тяжелые последствия, причины которых лежат в глубоком детстве. Исследователь Дж. Боулби в 1936 году обнаружил, что дети, которые растут в детских домах и сиротских приютах, часто страдают различными эмоциональными проблемами, включая неспособность установить близкие и продолжительные отношения с окружающими. Автор показал, что такие дети не способны любить потому, что на раннем этапе жизни упускают возможность крепко привязаться к материнской фигуре. Подобные симптомы были обнаружены у детей, которые в течение некоторого времени росли в нормальных семьях, но затем были надолго разлучены с родителями. Казалось, что эти дети были настолько потрясены, что навсегда отказались от тесных человеческих связей. Подобные наблюдения убедили Дж. Боулби, что нельзя понять развитие, не уделив пристального внимания связи «мать – ребенок» (Крейн, 2006).

Ученые отмечают юношеский возраст, как период переходности, промежуточности подростничества – это период «бури и натиска», здесь присутствует: трудновоспитуемость, конфликтность, эмоциональная неустойчивость и в то же время уже обозначены позитивное приобретение возраста – «чувство индивидуальности» (по С. Холлу).

Наряду со всеми трудностями, в предшествующий юношескому возрасту, в подростковом периоде половое созревание, прилив сексуальной энергии очень серьезно влияют на равновесие между структурами личности и, как считают ученые, прежние детские конфликты возрождаются с новой силой (по З. Фрейду, А. Фрейд).

Существенный вклад в понимание бессознательной сферы психики человека вносят работы и исследования психологии развития личности.

Изучение возраста ставит вопрос – проблему понятия «личность». Понятие «личность» можно понимать не только как субъект в социуме (в обществе, группе), но и в динамике возраста. Очень важно понимать структуру личности, самооценку (внутреннюю позицию, самоидентификацию и т. д.) в совокупности субъектно-объектных отношений с ситуацией развития. Системное рассмотрение показывает, что личностью становится, пока он есть субъект в определенной системе (периоде, личностной, социальной ситуации) в сочетании с его успешностью достижений. Сможет ли он в новой системе (периоде, ситуации) стать личностью, зависит от того, сможет ли перестроить свои психологические инструменты (психологические новообразования) и стать снова субъектом своих действий, но уже в новой ситуации.

Субъективное ощущение тождественности и целостности личности является переживанием идентичности с кем-либо или с чем-либо. Этот подход связывают с исследованиями У. Джеймса и З. Фрейда. Здесь следует отметить, что идентификация понимается в двух направлениях – в психологическом и социальном аспектах. В социальном аспекте феномен идентификации, во-первых, выступает как проявление связи индивида с другой личностью, во-вторых, как механизм формирования и функционирования группы.

Понимание принципа детерминизма в педагогических и психологических дисциплинах является своего рода революционным шагом, предоставляя новое понимание личности как субъекта развития, активности. Особенно это актуально в подростковом и юношеском возрасте, когда личность становится на самостоятельный путь жизни. Психологические особенности взаимодействия сознания и бессознательного дают новое понимание возможностей человека и новые направления для дальнейших исследований сознания и закономерностей развития личности человека.

Проблема изучения личности не заканчивается на изучении психических свойств личности, как сознательных проявлений – ее способностей, темперамента и характера; она завершается раскрытием самосознания личности.

Философский аспект понятия «дух» показывает, что авторитет есть типическое порождение объективации (по Н. Бердяеву), – он есть создание массовых человеческих субъектов, есть символиза-

ция духовного состояния субъектов, их неосвобождённости, духовной незрелости, их самоотчуждённости. Человека подводят к этому пониманию, но он еще слаб или остается незрелым инфантильным ребенком для того, чтобы найти себя (Бердяев, 2003).

По Н. Бердяеву, авторитет играет огромную роль в истории социальной обыденности. Как считает философ, человек в своей слабости ищет авторитет, на который он мог бы незыблемо опереться, но авторитет, на который он опирается, есть лишь порождение его слабости, лишь проекция его субъективности, неспособной войти к другому, к конкретно-универсальному. Авторитет оставляет человека замкнутым в себе. Восприятие чего-либо как объективности, действующей извне, и означает замкнутость и неспособность трансцендирования самого себя. Как считает философ, авторитет есть власть родового начала над индивидуальным, он укоренен в родовом бытии. Объективация порождает иллюзию господства универсального над личным существованием (Н. Бердяев, 2003). Здесь возникает аналогия с личным и коллективным бессознательным, когда коллективное бессознательное может довлеть над личным, где коллективное бессознательное начинает влиять на самоидентификацию личности.

Человека подводят к этому пониманию, но он еще слаб или остается незрелым инфантильным ребенком для того, чтобы найти себя. Как считает Н. Бердяев, в объективном мире нет духа, он лишь в субъекте. Объект есть продукт субъекта, т. е. объективации. Исходя из этого, объективация может выступать как психологический процесс и как реализация духа вовне, во внешнем мире (Бердяев, 2003).

Здесь возникают вопросы интериоризации внешнего во внутреннее, когда ребенок в процессе развития интериоризует социальные формы поведения (Выготский, 1982; Леонтьев, 2005) а также аналогия с личным и коллективным бессознательным, когда коллективное бессознательное может довлеть над личным, где коллективное бессознательное начинает влиять на самоидентификацию личности (Jung, 1968).

Таким образом, учитывая то, что кроме нашей сознательной части есть еще бессознательная сфера, мы приходим к вопросу идентификации личности в сознательной и бессознательной части пси-

хики. Как показывает анализ, бессознательная часть психики человека в концепции К.Г. Юнга, например, архетипы, оказывает огромное воздействие на личность, формируя ее чувства, мораль, миропонимание, оказывая влияние на взаимоотношения индивида с другими людьми и, таким образом, на всю его судьбу. Однако эти вопросы и проблемы сознания лишь указывают на некоторые направления, по которым могло бы осуществляться исследование бессознательного как феномена жизни человека.

В качестве примера идентификации индивида с элементами коллективного бессознательного К.Г. Юнг приводит «свойственную многим идентификацию себя, причем без тени юмора, с исполняемой должностью или титулом». Аналогично, в свое время философ Мишель Монтень отмечал, что иногда человек, облаченный должностью, не может отличать рубашку от кожи. Исполняемая индивидом должность слагается в такой же мере из коллективных усилий, как и из личных. Она возникла благодаря сотрудничеству многих людей, и ее достоинство и эффективность зависят от коллективного одобрения.

Психологическая сторона заключается в том, что, когда индивид полностью идентифицирует себя с должностью или титулом, он производит нарушающее естественный порядок расширение своей личности и узурпирует качества, ему не принадлежащие. Происходит атрофия личности индивида, в результате чего, как отмечают психологи, «за внушительной оболочкой скрывается маленькое жалкое существо». Создается порочный круг: с одной стороны, такая идентификация привлекательна, поскольку предпочитает легкую компенсацию личных изъянов, с другой – она препятствует развитию личности и, следовательно, увеличивает чувство личной неполноценности. Часто индивид, идентифицируя себя с «внешними авторитетами», теряет связь с самим собой. Это не эгоизм или индивидуализм. Это высвобождение самости от фальшивых оберток персоны и лишение изначальных образов их суггестивной силы. Здесь необходим процесс индивидуации.

Субъект приходит к тому, что осознает чувство своей подлинной идентичности, сущности своего бытия, у него появляется чувство своей внутренней сущности. Изменить идентификацию своего Я, возможно только специальными методами деидентификации

(Р. Ассаджиоли). Одни могут освободиться от содержаний коллективного бессознательного (аналогично динамической установке), другие не могут освободиться от них (аналогично статичной или вариабельной установке).

Одной из актуальных задач педагогической психологии в этот переходный период становится воспитание личности юношей и девушек, формирование у них осознания полезности обществу, окружающим людям, творческого подхода к самостоятельной жизни, их умение созидать, их профессиональное становление. Творчество при соответствующих условиях позволяет молодому человеку, с одной стороны, быть «строителем» – созидать самого себя и становиться «архитектором» своей личности, с другой стороны, готовить себя как будущего самостоятельного профессионала в своей области, проявлять художественное, научное и другие виды творчества.

Здесь важно, в каком русле происходит исследование, предполагая, что оно может проводиться в трех подходах – классическом, неклассическом и постнеклассическом. В зависимости от подходов меняется понимание психологической составляющей образовательной среды студентов.

Таким образом, в образовательной среде как пространстве, личностное развитие и саморазвитие студентов, включая и исследования в области педагогической психологии, могут проводиться:

- в русле классического подхода, строящиеся по образцу естественных наук, как субъект-объектное познание, основанное на методологии эмпирического исследования;

- в русле неклассической психологии, когда наблюдается активное включение в рассмотрение социально-исторического, культурного контекста, рассмотрение человека не как вещи среди вещей, а как индивида, укорененного в мире культуры, с которым он взаимодействует и из которого строит себя. Личность здесь выступает не как природный, а как культурный, искусственный объект (Мамардашвили, 1994), как произведение. Еще одна особенность – рассмотрение личности как творца этого произведения, активного субъекта, не только формируемого извне или изнутри заранее заложенными программами, сколько как самосозидающего, самодетерминируемого;

– в русле постнеклассической психологии. Как считает Т.В. Корнилова, переход к следующей постнеклассической стадии науки ... был связан с достижениями в области культурологии, постпозитивистской философии и появлением новых типов организации знаний (Корнилова Т.В., 2006; Корнилова Т.В., 2007).

Углубленное изучение бессознательного в образовательной среде предлагает новый путь к пониманию развития личности обучающегося. Как установлено К.Г. Юнгом, при развитии личности *сознание расширяется* непрерывно вследствие возникновения противоречий, конфронтации с бывшими прежде бессознательными ограничениями. Однако это происходит при интеграции и столкновении этих противоречий. Возникает процесс, который можно определить, как «путь к себе», или процесс индивидуации, или как «самоосуществление». *Индивидуация* есть «индивидуальный процесс, с помощью которого человек «становится тем, кто он в действительности есть». Концепция К.Г. Юнга о расширении сознания гласит: «Любой идущий вперед по пути осознания себя (self-realization) должен по необходимости вводить содержание личного бессознательного в сознание, тем самым расширяя сферу своей личности» (Юнг, 1997, с. 91).

Особое значение имеет момент, когда личность становится и выступает в качестве субъекта. Как считал С.Л. Рубинштейн, не сознание рождается из самосознания, из «Я», а самосознание возникает в ходе развития сознания личности по мере того, как она становится самостоятельным субъектом. ... Ребенок реально начинает становиться относительно самостоятельным субъектом различных действий, реально выделяясь из окружающего. С осознанием этого объективного факта и связано зарождение самосознания личности, первое представление ее о своем «Я» (Рубинштейн, 1989).

Дифференциация «Я» возникает из сознания или «потока сознания» (У. Джеймс), что показывает о вторичности осознания «Я» по отношению к сознанию.

С точки зрения теории К.Г. Юнга выявляется, что личность ребенка, подростка, юноши, девушки формируется в определенных закономерностях, которые существенно зависят от коллективного, личного бессознательного, которые находятся под влиянием сложных психологических образований архетипов личности, таких как: эго, персона, тень, анима/анимус, самость. Поэтому сложнейшей

проблемой для психологических экспериментальных исследований является комплексное изучение этих образований в динамике (Юнг, 1997).

Вопрос самоидентификации юноши и девушки может решаться на основе понимания взаимоотношения бессознательного и сознания, сознания и эго. При идентификации «эго» в юношеском возрасте выступает как внутренний психологический фактор индивидуальности, то же время архетип «персона» выступает для субъекта как «внешний авторитет» (социальный аспект).

В качестве основы и методологических подходов нашего исследования выступает личность в образовательной среде как активный субъект, творец самосозидающий, самодетерминируемый, что обусловливается не только сознательной частью в образовательной среде, но и взаимодействием сознания и бессознательного, включая сознательные и бессознательные психологические детерминанты.

Нахождение единицы, объединяющей внешнее и внутреннее, индивида и среду, в педагогической психологии остается актуальной проблемой, так как это затрагивает многие аспекты методологических и теоретических подходов в психологии. Решение этой проблемы позволило бы найти психологические детерминанты, которые можно использовать в практических целях для целенаправленного и эффективного воспитания личности подростков, юношей и девушек. Анализ и сравнение единиц психики, объединяющей внешнее и внутреннее в психике человека, которые оказывают влияние на развитие личности, остается недостаточно раскрытой проблемой для педагогической психологии.

Труды выдающихся ученых Д.Н. Узнадзе, Л.С. Выготского, К.Г. Юнга при углубленном анализе открывают новые перспективы в изучении психического и развития личности в педагогической психологии. В начале прошлого века каждый из них самостоятельно, отдельно друг от друга, в русле своей школы изучал проблему соотношения внутренних и внешних факторов в развитии сознания и бессознательного в психике. Хотя их жизненные творческие пути, можно сказать, не переплетались, многие их позиции перекликаются, а порой идентичны. Каждый из них подошел к проблеме изучения бессознательного и заложил прочный теоретический и методологический фундамент.

Учитывая то, что бессознательная сфера в психике человека по содержанию представляет большую часть, чем сознание, здесь, очевидно, необходимо единство в методологическом, мировоззренческом видении психологов и педагогов, в основе которого лежало бы понимание природы обучающегося, точнее, как отметил Л.С. Выготский, понимание «внутренней среды ребенка». В качестве единицы, объединяющей внешнее и внутреннее, Л.С. Выготский определял переживание. При этом данную единицу – «переживание» – он определял как сознательную категорию (Выготский, 1984).

Д.Н. Узнадзе выдвинул свой взгляд в противовес теории конвергенции Штерна, в которой эндогенные и экзогенные (внешние и внутренние) факторы взаимодействуют в процессе развития как совершенно обособленные, автономные единицы. Д.Н. Узнадзе отмечал, что полностью обособленные и гетерогенные явления не могут создать гармоничную связь, без которой невозможно ни развитие, ни поведение (Узнадзе, 1961).

Для решения проблемы соотношения внутренних и внешних факторов развития Д.Н. Узнадзе в своей теории коинциденции исходил из утверждения о принципиальном и изначальном единстве внутренних и внешних факторов. Теория Д.Н. Узнадзе в решении проблемы соотношения внутреннего и внешнего факторов в развитии определяет неосознаваемую установку, которая выступает как единица в бессознательной сфере психики.

Теория К.Г. Юнга в качестве единицы, объединяющей внутреннее и внешнее, определяет образ, обусловленный архетипом, который в качестве компонента бессознательной сферы психики присутствует в психике индивида как личное бессознательное (Юнг, 1997). Архетип личности у К.Г. Юнга выступает как интегративное психологическое образование бессознательного, вбирающее в себя образ, чувства и эмоции, ощущения. Архетипу придается огромная *психологическая* ценность, слагающая такую внутреннюю «действительность», которая при известных условиях перевешивает психологическое значение «внешней» действительности, так как на основе архетипа индивид ориентируется не на приспособление себя к действительности, а на приспособление действительности к своему внутреннему требованию (соответствию). Закодированная информация, заложенная в архетипе и включающая в себя образ,

чувства и ощущения, на бессознательном уровне психики несет в себе психологический заряд и символы бессознательного.

Психологические предикторы в развитии личности могут являться либо сознательными, либо бессознательными. Сознательные психологические детерминанты – осознаваемые психологические причины и условия какого-либо действия или поведения субъекта, представленные в сознании, находятся в сознательной части психики. Бессознательные психологические детерминанты – как совокупность всех неосознаваемых психических явлений, не представленных в сознании, являющиеся содержанием бессознательной части психики, опосредованно выступают в качестве психологических причин и условий какого-либо действия или поведения субъекта.

В процессе творческого развития личности, в ситуации кризиса человек начинает искать выход из сложившейся проблемной ситуации. Поиск выхода – это состояние сильного напряжения интеллектуального и эмоционального, духовного, когда в индивидуальном опыте и знаниях не хватает информации для творческого решения проблемы, в этот момент и происходит активизация внутреннего ресурса, ядра внутриличностного контекста, а именно бессознательного. В состоянии сна приходят образы знаки архетипы, которые встраиваются в сознательные процессы, через «осознавание» как психологический механизм происходит понимание, т.е. перевод с языка бессознательного на язык сознания, и появляется вектор решения проблемной ситуации, человек выходит из хаоса и совершает поступок, который развивает его отношения с миром и делает его конгруэнтным этому взаимодействию.

Единство сознания и бессознательного во внутриличностном контексте субъекта деятельности

Автономность и противоположность отношения между сознательными и бессознательными компонентами и их взаимодействие приводят к развитию личности и его сознания. Временное противостояние между сознательными и бессознательными компонентами психики приводит к непрерывному расширению сознания и развитию творческой личности, возникает настоятельная необходимость расширения и углубления сознания.

Сознание является главным «инструментом», позволяя субъекту приобретать знания, развивать личность и осуществлять успешную

жизнедеятельность. В то же время *сознание* – это лишь кратковременный процесс адаптации, ориентировка в пространстве, в социуме по сравнению с бессознательными. Многие психологические предикторы бессознательного (инстинкты, установки, образы, личные и коллективные архетипы) недоступны сознанию. Бессознательное (как внешний предиктор по отношению к сознанию) является вместилищем и хранилищем забытого собственного исторического прошлого индивида, которые могут влиять на сознание. Встреча с бессознательным или процесс осознания неосознаваемых инстинктов, установок, образов, архетипов личности, творческого развития личности становятся актуальными проблемами. Это предполагает в педагогической психологии необходимость *учета внутриличностного контекста творческого развития субъекта деятельности* в воспитании и обучении. *Неосознаваемая установка*, являясь содержанием бессознательной сферы, как промежуточное «переменное» выступает между психикой и объективной реальностью. В зависимости от сформированного типа установки (динамическая, статическая, переменная) у индивида проявляется определенный характер, тип мышления, особенности восприятия, в целом – индивидуальность (Узнадзе, 1961). В зависимости от того, как работают сознательная и бессознательная установки, выявляются экстравертный и интровертный тип (Юнг, 1997). Доминирующие неосознаваемые установки и психические функции сознательной и бессознательной сферы, обретая силу, сами становятся источниками психической энергии (экстравертность или интровертность, доминирующие установки на мышление или чувства, на ощущение или интуицию и т. д.).

Архетипы, являясь продолжением инстинктов, выполняют функцию очеловечивания инстинктов. Они как унаследованные структуры психики, как бессознательные образы, выступающие в качестве универсальных, типичных, регулярных, постоянно повторяющихся на протяжении многих поколений устремлений, не имеющих содержания, направляют поведение человека определенным образом. Архетипы как бессознательная категория могут содержать в себе не только личные, но и безличные коллективные компоненты, выступающие как глубокие пласты бессознательного, как материалы, необходимые для урегулирования сознательной части

внутриличностного контекста творческого развития субъекта деятельности.

Образ как психологическая единица в бессознательной сфере имеет особенное значение, имея тесную, неразрывную связь с процессом осознания. Образу может быть присуща огромная психологическая ценность, слагающая такую внутреннюю «действительность», которая при известных условиях перевешивает психологическое значение «внешней» действительности, т.к. образу может придаваться значение благодаря чувствам и эмоциям. Индивид как субъект деятельности ориентируется не на приспособление себя к действительности, а на приспособление к своему внутреннему требованию (соответствию). Внутренний образ есть сложная величина, слагающаяся из самых разнородных материалов самого разнообразного происхождения.

Образы выявляются как сознательные (Эго), так и бессознательные психологические предикторы *внутриличностного контекста творческого развития субъекта деятельности.* Согласно К.Г. Юнгу, в качестве психологических предикторов в сознательной части выступает образ «Я», также в бессознательной части выявляются архетипы личности «тень», «персона», «анима/анимус» «самость». Особое место занимает психологический механизм осознания образа «Я», который может оказаться под воздействием психологических предикторов бессознательного.

Образ «Я» выступает как осознание своего «Я», формируется аналогично архетипу личности «эго» и может находиться под воздействием других архетипов личности: «тень», «персона», «самость», «анима/анимус».

Новая социальная ситуация развития предполагает новые «психологические инструменты». В юношеском возрасте начинают формироваться психологические основы вступления во взрослую самостоятельную жизнь, что является психологически значимым фактором становления личности. Юношам и девушкам становится актуальным осознание того, что они должны стать создателем своей личности, проявлять художественное, научное и другие виды творчества. Одним из центральных необходимых психологических новообразований в юношеском возрасте выступает творчество, на основе которого создается все новое, которого не было в жизни

юноши и девушки. Как психологическое новообразование личности в юношеском возрасте творчество способствует юношам и девушкам формировать психологические основы вступления во взрослую самостоятельную жизнь.

Бессознательные психологические предикторы внутриличностного контекста творческого развития субъекта деятельности выступают в качестве базовых фундаментальных психологических образований (неосознаваемые установки, психические функции, образы, архетипы), характеризующихся особенностями взаимодействия сознания и бессознательного, что дает новое понимание возможностей в обучении и воспитании, перспективы использования новых направлений для дальнейших исследований проблемы «Я» и творческой личности.

Бессознательное становится источником творчества. Многие психологические механизмы, показывающие причины, возможности развития творческой личности, кроются в бессознательной сфере и во взаимодействии ее содержаний с сознанием. Отношения между сознательными и бессознательными компонентами проявляется в их *автономности, противоположности* друг другу. Это взаимодействие приводит к развитию личности и ее сознания. Часто в развитии личности возникает настоятельная необходимость расширения и углубления сознания. Временное противостояние между сознательными и бессознательными компонентами психики приводит к непрерывному расширению сознания и творческому развитию личности.

Все новое, творческое появляется из сферы бессознательного или во взаимодействии сознания и бессознательного. Каким образом эти психологические детерминанты влияют на творчество – является одной из сложных проблем в исследовании психологии творческой личности. *Бессознательное* как совокупность психических явлений опосредованно на основе психологических предикторов: психической энергии инстинктов, архетипов, неосознаваемых установок – может обуславливать возникновение и функционирование психических функций, состояний, свойств сознания. *Бессознательное*, как источник активности и творчества, выходящих за пределы сознания, имеет свою динамику и свойства, на основе психической энергии направляет развитие творческой личности на созидание или разрушение личности.

*Психологические предикторы внутриличностного
контекста творчества*

Творческое развитие личности предполагает новые «психологические инструменты». Одним из центральных психологических новообразований в юношеском возрасте выступает психологический процесс, на основе которого создается новое (творчество, креативность). Как психологическое новообразование юношества творчество и креативность начинают формировать психологические основы вступления во взрослую самостоятельную жизнь. Творчество и креативность становятся психологическим фактором становления личности юношей и девушек, которые позволяют им становиться созидателем и «архитектором» своей личности, проявлять художественное, научное и другие виды творчества.

В юношеском возрасте ответ на вопрос «Кто есть Я» связан с проблемой, которая решается силами сознательной и бессознательной части психики. При переходе от подросткового возраста в юношеский возраст происходит поиск своего «Я», борьбы эго с инстинктивными силами и требованиями культуры, воспитания, социальной среды.

Вопрос осознания своего «Я» для юношей и девушек поднимается на новый уровень понимания психики взрослого человека. Психологический аспект осознания своего «Я» включает в себя центральный элемент самосознания – эго. В этом возрасте соотношение «субъект-объект» меняется, определяя ее как идентификацию личности с собственными содержаниями психики. Все формы идентичности личности с внешними объектами, в качестве которых могут выступать коллективное бессознательное, могут отдалять личность от самого себя.

Внутренняя позиция в юношеском возрасте начинает меняться по отношению к окружающему миру с точки зрения «субъект-объект», где в качестве «субъекта» выступает эго с его новыми переживаниями, желаниями, устремлениями. Становление личности в юношестве во многом может зависеть от того, становится ли он или она субъектом в ситуации и как развиты бессознательные психологические детерминанты.

В целом психологические детерминанты *внутриличностного контекста творчества субъекта деятельности* включают в себя

потенциальную психическую энергию. Субъект *реализует* самостоятельную активность с момента осознания своего Я (эго). С этого момента он становится субъектом своих внутренних психологических содержаний, где эго взаимодействует с доминирующей установкой (на внешние факторы – экстравертная, на внутренние – интровертная установка); с внутренними детерминантами: мышление, чувства, ощущения, интуиция, архетипы, образ, потребности, установки, мотивация и т.д.

В юношеском возрасте осознанное эго выступает как самостоятельно активный фактор творческого процесса, формирования жизненных ценностей, профессионального и личностного самоопределения. Бессознательная сфера в психике может действовать в разуме человека и как созидательная сила, когда она вдохновляет на новые идеи; и как разрушительная сила, когда эти же самые идеи застывают, превращаясь в сознательные предубеждения, препятствующие дальнейшим открытиям, развитию.

Психологические детерминанты бессознательной сферы в юношеском возрасте могут обеспечивать творческий процесс и как источник обуславливать творчество, креативность, определять его как субъекта в социальной ситуации развития, идентификацию личности.

В качестве психологических детерминантов, содействующих творчеству, важное место занимают: экстравертная и интровертная установки, психические функции: ощущения и интуиция, мышление и чувства; актуализация и идентификация архетипов личности (эго, персона, тень, анима/анимус, самость), архетипические образы (Адыкулов, 2018; Адыкулов, 2020; Адыкулов, 2023).

Исследование показывает, что в целом, психические функции могут развиваться при доминирующей и экстравертной, и интровертной установке. При этом экстравертная установка студентов больше оказывает влияние на вербальную креативность, как на вид творчества, которое связано в большей степени с внешними факторами. Интровертная установка больше влияет на невербальную креативность.

Изучение различий психологических параметров показало, что у юношей выше проявляется *мышление*, чем у девушек, и среди них больше лиц с мыслительным типом. У девушек больше доминируют чувства по сравнению с юношами и среди них доминируют

лица с чувствующим типом. По показателям творчества в целом существенных различий у девушек и юношей не обнаруживается, кроме показателей по вербальной креативности, которая доминирует у девушек.

При анализе показателей творчества в юношеском возрасте обнаруживается тенденция влияния мышления на вербальную креативность. Чувства тесно связаны с вербальной и невербальной креативностью студентов.

Полученные данные показывают, что существенным признаком, сопровождающим невербальную креативность (и оригинальность и уникальность), является интуиция. *Интуиция*, как оказалось, является ключевым признаком и психологическим детерминантом формирования оригинальности и уникальности, а также невербальной креативности. Интуиция и невербальная креативность тесно взаимосвязаны. Высокие показатели по интуиции присутствуют во всех группах с высокими достижениями креативности. Высокие показатели по невербальной креативности обнаруживаются у *интровертного, интуитивного типа* по сравнению с другими типами интровертов.

По творческим показателям у *испытуемых, у которых доминируют чувства, экстравертного чувствующего типа*, по сравнению с другими типами наиболее высокие показатели по невербальной и вербальной креативности. По творческим показателям *экстравертный мыслительный тип* проявляет высокую вербальную и невербальную креативность, чем интровертный мыслительный тип. Это свидетельствует о том, что мышление оказывает больше влияние на творчество при экстравертной установке, нежели при интровертной установке.

Ощущение выступает как наиболее элементарная психическая функция. При доминировании *ощущения* над интуицией и при ее доминировании над мышлением, чувством она менее всего влияет на развитие вербальной и невербальной креативности юношей и девушек. Это наименьшее влияние ощущения на креативность обнаруживается в экстравертной и интровертной установках.

Организованность и гибкость связаны с характером повседневного образа жизни (импульсивное, объективированное поведение).

Как показали данные, гибкость больше влияет на творческие показатели, чем организованность, она оказывает влияние и на невербальную, и на вербальную креативность студентов.

Исследование и знание связи психических функций в целом открывает путь к более лучшему пониманию человеческой психологии вообще и в развитии творчества в частности.

Применительно к обучению и воспитанию структура и содержание образовательной среды и организационной культуры должны быть направлены на подготовку студента как будущего профессионала, где творчество субъекта деятельности играет ключевую роль. Это позволяет определить новые цели и задачи образовательной среды, организационной культуры высшего образования (учреждения) с учетом психологических закономерностей психологических резервов, взаимодействия сознания и бессознательного, а также потенциала образовательного учреждения.

Сознание и бессознательное содержат личный и коллективный элементы, которые мы определяем как внутренние и внешние предикторы *внутриличностного контекста творчества*. Однако понятие «коллективное» недостаточно ясно дает, что понимать под этим и как оно связано с личным сознанием.

Важная научная проблема для понимания творчества и проблем творческого развития личности – это выявление психологических механизмов формирования творческого развития личности, взаимодействия внутренних и внешних предикторов, построение теоретико-методологической модели творческого развития личности, обоснование принципов развития в контексте образования субъекта деятельности, а также на основе эмпирического исследования и формирующего эксперимента разработка психолого-педагогических условий для реализации воспитания творческой личности и методических рекомендаций по творческому развитию личности в контексте образования субъекта деятельности.

Понимание психики как не ограниченной только лишь сознанием приводит к тому, что психика шире, чем только сознание, и включает в себя бессознательное. Эта общая парадигма для психологии открывает новые перспективы в исследовании психологии личности.

Согласно работам классиков мировой и российской психологии З. Фрейда, К.Г. Юнга, Д.Н. Узнадзе, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна и др., природа и динамика развития творчества во многом обусловлены взаимодействием сознания и бессознательного.

Социальная ситуация каждого возраста имеет свои особенности развития личности и творчества. К примеру, особенностью развития в юношеском возрасте наряду с созреванием основных инстинктов жизни является формирование психологических детерминант сознания и механизмов бессознательных предикторов: неосознаваемых образов, архетипов, неосознаваемых фиксированных установок, имеющих отношение к возникновению и развитию творчества.

Включенность психической жизни индивида в мир социальных связей, среды, культуры – важнейший и главный фактор развития. Известное положение Л.С. Выготского предполагает то, что высшие психические функции индивидуального сознания первоначально имеют форму социальных отношений людей и лишь в процессе интериоризации становятся функциями сознания (Выготский, 1984). Таким же образом бессознательное не изолировано от внешнего мира. Исследование бессознательного предполагает, что а) в долгосрочной перспективе содержание бессознательного, сознания и эго находятся в развитии и находятся в зависимости от внешних объектов и ситуации развития; б) психологические детерминанты, бессознательные предикторы имеют разноуровневую структуру и находятся в непосредственной и опосредованной связи с внешними параметрами психики; в) сознательные психологические детерминанты, в частности эго, могут находиться под воздействием бессознательных психологических детерминант, выступающих в качестве независимых переменных по отношению к эго.

Деятельность и творчество имеют различные мотивы, их психологические механизмы рассматриваются исследователями как отдельные виды активности. Как считают ученые, деятельность рациональна, сознательно управляема и регулируема, всегда целесообразна, реализует достижение поставленной цели. Творчество в отличие от деятельности спонтанно, нецелесообразно, произвольно, иррационально и не полностью поддается (в момент творческого акта) регуляции со стороны сознания. Творчество прояв-

ляет себя как активность, которая создает новую среду (конструктивная активность) или не создающую новую среду (разрушительную активность) (Пономарев, 1983; Дружинин, 2007). Присутствие бессознательного в творчестве может выражаться во взаимоотношениях сознания и бессознательного.

Существуют разновидности проявления творчества (научное, техническое, художественное, музыкальное, литературное, педагогическое творчество с различными их подвидами). Творчество не может отождествляться только с интеллектом или мышлением. Как правило, творческая продуктивность личности в одной основной области сопровождается продуктивностью и в других областях.

Согласно работам классиков психологической науки, осознание своего «Я», будучи внутри сознания, рассматривается дифференцированно, отдельно от сознания, при этом эго отличается от сознания (Рубинштейн, 1973) и выступает как главный психологический инструмент сознания. Становление творческой личности во многом может зависеть от того, становится ли он (или она) субъектом в ситуации, в своем поведении и как развиты психологические детерминанты сознания и бессознательные предикторы. Особое место осознания своего «Я» определяется тем, что образ своего Я позволяет во взаимодействии сознания и бессознательного осуществить переход от объекта воздействия в субъект своего развития. *Осознание своего «Я» начинает создавать первоначальные благоприятные предпосылки для перехода из объекта в субъект своего развития.* «Эго» проявляется в том, что, например, юноша или девушка начинают представлять себе желаемый, сильный образ себя как настоящего героя, чувствуют силу, прилив энергии; начинают осознавать, что могут достичь желаемого благодаря собственным усилиям, стремятся быть самостоятельными в своих решениях, касающихся их собственных действий и поступков. Здесь субъект обучается устанавливать связь своего эго с архетипами личности и руководить своими внутренними психическими функциями.

В юношеском возрасте возникновение, становление и развитие «персоны» во внешнем проявлении выступают как «внешний авторитет» коллективного бессознательного, как социальная природа, функция, качество, проявляющиеся в межличностных отношениях (маска, лицо), в деятельности, в творчестве, также выражены через статус, имидж, продукты творчества и т. д.

Разрешение противоречий, взаимодействие бессознательного и сознания, осознание эго в сознании выступает как самостоятельно активный фактор творчества.

Личность, проявляя активность, с момента осознания своего «Я» становится субъектом своих действий, поведения, а также внутренних психологических содержаний сознания. Неосознаваемые образы, доминирующие установки (на внешние факторы – экстравертная, на внутренние – интровертная); уровень соотношений внутренних психических функций (мышление, чувства, ощущения, интуиция). Другими словами, архетипы, образ, потребности, установки, мотивация и т. д. могут быть связаны с проявлением творчества.

Одной из особенностей формирования личности является то, что здесь происходит поиск своего «Я» на фоне встречи и борьбы эго с инстинктивными силами – с одной стороны, и с другой – с психологическими предикторами (детерминантами), обусловленными требованиями социальной среды, культуры и воспитания (Юнг, 1997; Выготский, 1984). Как показывает исследование, взаимодействие сознательной и бессознательной части психики связано с осознанием своего «Я» и формированием образов бессознательной сферы, которые воздействуют на образ «Я».

В связи с тем, что психика не ограничена только лишь сознанием, положение К.Г. Юнга, сформулированное им как «расширение сознания», открывает новые перспективы в исследовании психологии личности, позволяя опираться на бессознательную сферу. Этот тренд исследования можно определить как выход за пределы возможностей сознания. При развитии личности сознание расширяется непрерывно вследствие возникновения трудностей решения проблем, противоречий, конфронтации с бывшими прежде бессознательными ограничениями. Это происходит при интеграции и столкновении этих противоречий.

Проявление, стремление к свободе, усилие найти смысл жизни, стремление к творческой активности, к целостности личности, любви, к нахождению ценностей, обращение к высшему духовному миру и единение с ним проявляются как признаки «самости» (Юнг, 1997).

Бессознательное содержит психологические предикторы, обусловленные инстинктами, архетипами, неосознаваемыми установками, где они выступают как источник активности и творчества, выходящими за пределы сознания внутри психики и имеющие свою динамику, которые на основе психической энергии, которые могут направить развитие психики на созидание или разрушение личности.

Неосознаваемая установка, архетипы, образ «Я», являясь содержанием бессознательной сферы, как промежуточные «переменные» выступают между психикой и объективной реальностью.

Таким образом, внутриличностный контекст творческого развития субъекта деятельности и познания не ограничивается уровнем и возможностями сознания, так как сознание имеет очень тесную связь с таким огромным пластом психики, как бессознательная сфера, где скрыты многие возможности и потенциал психики. Содержания бессознательного могут проявлять себя опосредованно, выступая как «базисный процесс» психического, как «независимые переменные», обуславливающие творческое развитие личности. Творческое развитие личности предполагает развитие и формирование как сознательных, так и бессознательных психологических детерминант, обуславливающих творчество.

Список литературы

1. Адыкулов, А. А. Бессознательное и творчество в юношеском возрасте: монография / А. А. Адыкулов. – Бишкек: Изд-во КРСУ, 2018.
2. Адыкулов, А. А. Бессознательные психологические детерминанты в развитии юношеского возраста (архетипы личности): монография / А. А. Адыкулов. – Бишкек: Издательский дом КРСУ, 2023.
3. Адыкулов, А. А. Культурно-исторический подход Л.С. Выготского и творчество в проблеме исследования бессознательного / А. А. Адыкулов // Бюллетень науки и практики. – 2020. – Т. 6. № 1. – С. 336–351.
4. Адыкулов, А. А. Роль неосознаваемой установки в развитии личности в юношеском возрасте / А. А. Адыкулов // Человек как субъект жизнедеятельности: сборник статей международной конференции, посвященной 25-летию юбилею КРСУ им. Б. Н. Ельцина / отв. ред. В. П. Иванова. – Бишкек: Изд-во КРСУ, 2018. – С. 24–33.
5. Бердяев, Н. А. Дух и реальность / Н. А. Бердяев. – Москва: АСТ; Харьков: Фолио, 2003.
6. Выготский, Л. С. Собр. соч. / Л. С. Выготский. – Т. 4. – Москва: Педагогика, 1984. – С. 256.

7. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей: учебное пособие для вузов / В. Н. Дружинин. – 3-е изд. – Москва: Юрайт, 2024.
8. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. – Санкт-Петербург: Питер, 2000.
9. Крейн У. Боулби и Эйнсуорт о человеческой привязанности // Журнал практической психологии и психоанализа, Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. – Москва, 2006.
10. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва: Смысл: Академия, 2005.
11. Мамардашвили, М. К. Классические и неклассические идеалы рациональности / М. К. Мамардашвили. – Москва: Лабиринт, 1994.
12. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва: Педагогика, 1973.
13. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – В 2 т. Т. 2. – Москва: Педагогика, 1989.
14. Узнадзе, Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – Москва: Наука, 1966.
15. Узнадзе, Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси: АН Груз. ССР, 1961. – С. 7.
16. Юнг, К. Г. Психологические типы / К. Г. Юнг; под общ. ред. В. Зеленского. – М.: Университетская книга АСТ, 1997. – 717 с.
17. Jung C.G. Analytical Psychology: Its Theory and Practice. The Tavistock Lectures. – London a. Henley, 1968. – 224.

1.3. Особенности внутриличностных контекстов деятельности участников кратковременных деловых переговоров (Данилочкина В.В.)

На сегодняшний момент контекстно-ориентированный подход доказал конструктивность и научный потенциал в различных направлениях психологии, в частности в педагогической психологии, психологии конфликта, в психодиагностике, изучении методологии психологии, в кросс-культурной психологии и т.д. (Дубовицкая, 2011; Жукова, Рыбакова, 2017; Калашников, 2019; Щербакова, 2006.)

Учитывая, что переговоры являются одним из самых контекстно-зависимых видов деятельности (Калашников, 2019; Спэнгл, Айзенхарт, 2009; Щербакова, 2006), нами была предпринята попытка использовать контекстный подход как способ преодоления накопившихся в психологии переговоров противоречий, связанных с неоднозначностью влияния психологических характеристик личности на эффективность в процессе переговорного взаимодействия (Вербицкий, Калашников, 2010). Принципиальной особенностью контекстного подхода является рассмотрение деятельности субъекта сквозь призму психологического контекста – отраженную в психике человека систему внутренних и внешних факторов, задающих её смысловую структуру (Вербицкий, 2003; Вербицкий, Калашников, 2010). Опираясь на определение контекста, данное А.А. Вербицким (Вербицкий, 2005), в рамках исследования впервые было предложено рассмотреть структуру внутриличностного (внутреннего) контекста как систему индивидуально-психологических характеристик, задающих смысл и значение ситуации и опосредующих эффективность деятельности субъекта в ней. Определение позволяет сфокусироваться на ситуации переговоров и на тех психологических особенностях личности переговорщиков, которые участвуют в смыслообразовании и являются важными для организации деятельности в процессе переговоров. Исходя из данного факта, в структуру внутриличностного контекста вошли такие индивидуально-психологические характеристики, как социальные ценности, эмоциональный интеллект, поведенческие ориентации в переговорах и рефлексивность.

Представленные психологические особенности формируют внутриличностный контекст, в рамках которого разворачивается переговорная деятельность. Цель исследования заключалась в вы-

явлении особенностей внутриличностных контекстов деятельности эффективных и неэффективных переговорщиков в ситуации кратковременных деловых переговоров (Данилочкина, 2024).

Эмпирическое исследование проводилось в 2016–2024 гг. на базе Московского педагогического государственного университета и Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. В выборку вошли 104 участника (43 мужчины и 61 женщина), в возрасте от 30 до 55 лет, имеющие опыт участия в деловых переговорах. Исследование моделировало ситуацию межличностных переговоров с незнакомым ранее оппонентом, в которых участникам необходимо было договориться между собой в условиях дефицита времени, равного 5 минутам. Поведение участников в процессе переговоров сопровождалось видеофиксацией. Для диагностики были использованы валидные психодиагностические методики: «ЭмИн» Д.В. Люсина; методика диагностики уровня рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой; методика К. Томаса и Р. Килманна (в адаптации Н. В. Гришиной); методика «УСЦД» Е.Б. Фанталовой. Дизайн исследования и подробности процедуры сбора и обработки данных представлены в ранее опубликованных работах (Данилочкина, 2024; Данилочкина, 2023).

Использование методов структурного анализа применительно к изучению внутриличностного контекста деятельности переговорщиков (Данилочкина, 2023) позволило выявить ключевую закономерность, отражающую принципиальную разницу структурной организации элементов внутриличностного контекста деятельности эффективных и неэффективных переговорщиков (Данилочкина, 2024).

Эффективные переговорщики обладают более интегрированной структурной организацией элементов внутриличностного контекста, то есть имеют большее количество интегративных связей между индивидуально-психологическими характеристиками, формирующими этот контекст. Интегративность связей создает синергетический эффект, позволяющий переговорщику быть более эффективным в ситуации переговоров и быстрее приходить к взаимовыгодному варианту решения переговорных противоречий. Базовыми качествами структуры внутриличностного контекста эффективных переговорщиков выступают рефлексивность, важность познания как расширение кругозора, важность выстраивания близких отношений с другими и ориентация на сотрудничество. Что свидетельствует о широте и продуктивности данного контекста.

У неэффективных переговорщиков базовым качеством является ориентация на материальный достаток, а рефлексивность и ценность познания исключены из структуры внутриличностного контекста, т.е. не имеют корреляционных связей с другими элементами структуры.

Таким образом, эффективные переговорщики в отличие от неэффективных обладают более широким внутриличностным контекстом, в то время как внутриличностный контекст неэффективных переговорщиков характеризуется узостью и ограниченностью связей между индивидуально-психологическими характеристиками, формирующими данный контекст.

Разная специфика внутриличностных контекстов, в рамках которых разворачивается переговорная деятельность, определяет то, как ведут себя переговорщики во время переговорного взаимодействия. Эффективные переговорщики, обладая более широким внутриличностным контекстом, ориентируются в процессе переговоров не только на себя, но и на своего оппонента, а также на то, как найти выгодный для обеих сторон вариант договоренностей. В то же самое время неэффективные переговорщики, обладая более узким внутриличностным контекстом, в переговорах больше акцентируют внимание на своих потребностях и на то, чтобы убедить оппонента в важности своей позиции.

Полученные данные подтверждают, что внутриличностный контекст как смысловая система, объединяющая ценностные, аффективные и поведенческие аспекты личности, выполняет детерминирующую функцию, определяя эффективность или неэффективность деятельности в ситуации неопределенности, какой является ситуация переговоров.

Таким образом, в рамках контекстно-ориентированной парадигмы, сформулированной А.А. Вербицким, психологический контекст рассматривается как функциональная система, определяющая смысл ситуации и влияющая на поведение субъекта в ней. Проведенное исследование доказывает, что детерминация деятельности, восприятия и преобразование ситуации (в которой она разворачивается) зависит не только от её объективных характеристик, но и от того, как она интерпретируется через призму внутреннего контекста – включающего индивидуальные особенности личности, такие как эмоциональный интеллект, социальные ценности, способы мышления и поведенческие стратегии. Полученные данные демонстрируют, как контекстно-ориентированный подход может быть

усилен за счёт анализа структурной организации элементов, формирующих контекст, в частности индивидуально-психологических характеристик участников переговорного взаимодействия.

Список литературы

1. Вербицкий, А. А. Контекст как смыслообразующая психологическая категория // Ежегодник Российского психологического общества: материалы III Всероссийского съезда психологов (25–28 июня 2003 г.). – Т. 2. – Санкт-Петербург: СПбГУ, 2003. – С. 98–101.
2. Вербицкий, А. А. Контекст (в психологии) // Общая психология. Словарь / под ред. А. В. Петровского // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь. – В 6 т. – Москва: PerSe, 2005. – 251 с.
3. Вербицкий, А. А. Категория «контекст» в психологии и педагогике / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. – Москва: Логос, 2010. 300 с.
4. Данилочкина, В. В. Специфика внутриличностных контекстов деятельности участников кратковременных деловых переговоров: дис. ... канд. психол. наук / В. В. Данилочкина. – Ярославль, 2024.
5. Данилочкина, В. В. Возможности использования структурно-психологического анализа в рамках контекстно-ориентированного подхода / В. В. Данилочкина, Н. В. Клюева // Научный поиск: сборник научных работ студентов, аспирантов и преподавателей / отв. ред. А. А. Карпов. – Ярославль: Филигрань, 2023. – С. 82–87.
6. Дубовицкая, Т. Д. Психологическая диагностика в образовательном процессе / Т. Д. Дубовицкая. – Москва: LAP LAMBERT Palmarium Academic Publishing, 2011. 110 с.
7. Жукова, Н. В. Контекстный подход к изучению содержания кросс-культурного контекста обучающегося (на примере эмпирического исследования адаптации первоклассников к школе) / Н. В. Жукова, Л. А. Рыбакова // Психолого-педагогическое образование. – 2017. – С. 95–101.
8. Калашников, В. Г. Контекстный подход как методология психологического исследования / В. Г. Калашников. – Санкт-Петербург: Нестор-История, 2019. – 384 с.
9. Спэнгл, М. Переговоры. Решение проблем в разном контексте / М. Спэнгл, М. У. Айзенхарт. – Харьков: Гуманитарный центр, 2009. – 588 с.
10. Щербакова, О. И. Контексты в конфликтологии: монография / О. И. Щербакова. – Москва: МГТУ им. М.А. Шолохова, 2006. – 80 с.
11. Gelfand M. J., Brett J. M. Cultural influences on negotiation: Theoretical perspectives and empirical findings. In: Gelfand M. J., Brett J. M. (Eds.). The Handbook of Negotiation and Culture. Stanford University Press, 2004. P. 1–46.

1.4. Особенности мотивационно-смысловой сферы педагога в зависимости от модальности его профессионального сознания (Валиева Т.В.)

Педагогическая деятельность относится к числу профессий, требующих непрерывного образования и самообразования, на всех этапах профессионального пути. Переживание педагогической деятельности может быть рассмотрено как единица анализа внутренних (собственно психологических) компонентов профессиональной деятельности педагога. Данная работа посвящена изучению изменения этих компонентов на разных этапах профессионального развития.

В исследовании с участием 91 педагога в возрасте от 20 до 62 лет со стажем от 1 года и до 20 лет и более с применением модифицированной методики предельных смыслов (Валиева, 2010) и нарративного приема (Валиева, 2010) были выявлены различия в представленности опыта педагогических переживаний в сознании педагогов в зависимости от стажа деятельности.

Анализ данных, полученных с помощью модифицированной методики предельных смыслов, позволил выявить содержание смысловой сферы, анализ данных нарративного приема позволил определить ведущую модальность переживания педагогической деятельности в сознании педагогов. Вслед за М.Н. Эпштейном (Эпштейн, 2001) в данной работе были рассмотрены три категории модальностей – бытийная («быть»), потенционная («мочь») и познавательная («знать»). Как пишет М.Н. Эпштейн, «вычленение трех модальностей соответствует какой-то глубинной модели сознания» (там же, с. 26); «не только отдельные предложения, но и целые тексты, художественные и документальные жанры, литературные и философские направления, даже виды общественного сознания могут различаться между собой по типу модальности» (там же, с. 27).

Наибольшую представленность в сознании педагогов получили такие смысловые категории, как «деятельность, поведение», «опыт, компетентность», «взаимоотношения», что может быть объяснено становлением социально-профессиональной компетентности педагогов (Зимняя И.А., 2005), которая разграничивает три основные группы компетентностей – к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности; к взаимодействию человека с

другими людьми; к деятельности человека, проявляющейся во всех ее типах и формах. У педагогов снижены показатели децентрации и негативности, повышен показатель рефлексивности мотивационно-смысловой сферы педагогов, что характеризует высокий уровень смысловой значимости для педагогов осознания внутренних состояний и психического функционирования, центрированного на самом педагоге, со снижением значимости гомеостатических установок (индекс негативности).

Наиболее часто среди педагогов встречается потенционная модальность, характеризующаяся предикатом «мочь». Наибольшее значение в потенционной модальности набрали такие модальности, как воление, принуждение и желание. Самой частотной оказалась познавательная модальность сомнения (у 14 педагогов). Это говорит о выраженной представленности в профессиональном сознании педагогов организационно-побудительной функции педагогической деятельности. Высокий показатель по познавательной модальности сомнения свидетельствует о глубинной направленности профессионального сознания педагога на социально значимые объекты и защиту культурных ценностей, поскольку «философский взгляд рассматривает сомнение как совестливый или покаянный акт переосмысления ошибочных установок и поиск сил для перекодирования ситуации на социально-значимый и возможно жертвенный путь дальнейшего существования» (Шишкин, 2018, с. 94–102).

Корреспондентный анализ по критерию χ^2 -Пирсона показал значимую связь между стажем педагогической деятельности и развитой у педагога модальности переживания в педагогическом опыте (таблица). Выявлено, что потенционная модальность представлена на протяжении всего времени педагогической деятельности, познавательная модальность наиболее актуальна на этапах идентификация личности с профессией (до 10 лет) и выбор субъектом способа существования в профессии (до 20 лет), бытийная модальность в большей степени актуализируется при стаже педагогической деятельности более 20 лет. Такая динамика модальностей профессионального сознания на протяжении педагогической деятельности говорит о том, что бытийная модальность («быть») — это наиболее позднее образование в профессиональном сознании педагога, связанное с весьма продолжительным стажем педагогической деятельности.

Таблица

Сопоставление категорий стажа с категориями модальностей
по критерию χ^2 -Пирсона ($\chi^2 = 13,62$ df = 4 p = 0,0086), %

Категории стажа	Категории модальности			Сумма
	Потенционная	Познавательная	Бытийная	
До 5 лет	61,5	23,1	15,4	100
До 10 лет	42,9	57,1	0,0	100
До 20 лет	48,1	37,0	14,8	100
Более 20 лет	44,4	16,7	38,9	100

Для каждой категории модальности был проведен иерархический кластерный анализ матрицы корреляций смысловых категорий по методу Уорда для выявления структуры смысловой сферы педагогов.

В группе педагогов, имеющих *потенционную модальность*, выделено 3 кластера – 1) переживание, контакты; 2) личность, развитие и изменение, деятельность и поведение; 3) опыт и компетентность, обобщенные смыслы, познание и взаимоотношения. Эти кластеры можно обозначить соответственно 1) эмоционально-коммуникативный компонент (ситуативный уровень), 2) личностно-профессиональный компонент (трансситуативный уровень) и 3) смысложизненный компонент (надситуативный уровень).

У педагогов, имеющих *познавательную модальность*, выделено 2 кластера – 1) переживание, взаимоотношения, развитие и изменение, личность, обобщенные смыслы; 2) деятельность и поведение, опыт и компетентность, познание, контакты. Эти категории могут быть обобщены в таких два структурных компонента в мотивационно-смысловой сфере, как: 1) внутриличностный компонент и 2) деятельностный компонент.

В группе педагогов, имеющих ведущую *бытийную модальность*, определено 2 кластера: 1) личность, переживание, обобщенные смыслы, деятельность и поведение, опыт и компетентность, развитие и изменение, контакты; 2) познание, взаимоотношения. Это такие два компонента в мотивационно-смысловой сфере, как: 1) локус целостности личности и жизненной мудрости и 2) локус открытости опыту и направленности на Другого.

В целом, если рассматривать выявленные компоненты мотивационно-смысловой сферы в контексте того, как модальности появляются в процессе развития педагогической деятельности, то виден процесс интеграции мотивационно-смысловой сферы, переход от

ситуативно определяемых компонентов к их универсализации и децентрации.

Таким образом, можно сказать, что ведущая категория модальности профессионального сознания педагога, рассматриваемая как выражение глубинной его структуры, изменяется в зависимости от стажа его педагогической деятельности и определяет особенности смысловой сферы педагога.

На основе полученных эмпирических данных в данном исследовании удалось выявить и описать особенности мотивационно-смысловой сферы педагога в зависимости от модальности его профессионального сознания. Каждая модальность конституирует особую конфигурацию мотивационно-смысловых категорий педагогической деятельности, имеющую динамику изменения в зависимости от педагогического стажа. На начальных этапах вхождения в профессию у педагогов более выражена потенционная модальность профессионального сознания, познавательная модальность актуальна на этапах идентификации личности с профессией и выбора субъектом способа существования в профессии, бытийная модальность актуализируется на поздних этапах педагогической деятельности.

Список литературы

1. Валиева, Т. В. Стратегии фиксации опыта педагогических переживаний в индивидуальной психологической культуре педагога: дис. ... канд. психол. наук / Т. В. Валиева. – Екатеринбург, 2010.
2. Зимняя, И. А Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов: материалы XV Всероссийской научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций». – Кн. 2. – Москва, Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 10–20.
3. Шишкин, А. Е. Сомнение как метод самоидентификации / А. Е. Шишкин // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2018. – №5 (62). – С. 94–102.
4. Эпштейн, М. Н. Философия возможного / М. Н. Эпштейн. – Санкт-Петербург: Алетей, 2001. – 334 с.

1.5. Исследование внутриличностного контекста переживания роли матери/отца приемными родителями (Иванов П.К.)

Современная ситуация с семейным устройством детей-сирот в России характеризуется противоречивыми тенденциями. С одной стороны, согласно данным Министерства просвещения РФ (1), наблюдается устойчивый рост числа замещающих семей – их количество увеличилось на 42% за последнее десятилетие. С другой стороны, как свидетельствует статистика Следственного комитета РФ (2), уровень насильственных действий в отношении приемных детей остается тревожно высоким.

Особую озабоченность вызывает сравнительный анализ данных. Исследования Национального института защиты детства (3) показывают, что в приемных семьях частота случаев жестокого обращения с детьми в 2–3 раза превышает аналогичные показатели в кровных семьях. При этом, по данным Брутмана В.И. и Радионовой М.С. (Филиппова, 2022), в замещающих семьях преобладают специфические формы насилия, связанные с деформацией родительской позиции и эмоциональным выгоранием приемных родителей.

Теоретическую основу для понимания этих процессов представляет концепция Ф.Е. Василюка (Иванова, 2021) о психологии переживания, которая позволяет анализировать кризисы идентичности у приемных родителей как особый вид «работы переживания» в критической ситуации. Дополняет этот подход исследование А.Я. Варги и Г.Г. Филипповой (Брутман, Радионова, 2019), выделивших ключевые компоненты родительского самосознания в замещающих семьях.

Особую значимость приобретает изучение гендерной специфики родительской идентичности, поскольку, как показывают исследования (Филиппова, 2019, Овчарова, 2020), процесс ее становления у мужчин и женщин имеет принципиальные различия.

Современные исследования (Брутман, Радионова, 2019) свидетельствуют, что у приемных родителей формирование родительской идентичности сопровождается выраженным ролевым конфликтом, причем его проявления имеют гендерную специфику. В частности, женщины чаще демонстрируют гиперопекающий стиль воспитания и более высокий уровень тревожности, тогда как для

мужчин характерны рационализация и эмоциональная дистанция (Печникова, Романова, 2020). Эти различия требуют особого внимания при организации психологического сопровождения.

Теоретическую основу исследования составили:

- 1) концепция родительской идентичности (Варга, 2019);
- 2) теория гендерной социализации (Филиппова, 2019);
- 3) модель кризисной адаптации (Василюк, 2021).

Целью исследования является выявление гендерных особенностей формирования родительской идентичности у приемных родителей. Основные задачи:

- 1) сравнить уровень тревожности и типы родительского отношения у приемных матерей и отцов;
- 2) выявить гендерные различия в динамике адаптации;
- 3) разработать рекомендации по дифференцированному сопровождению.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов для:

- 1) совершенствования программ подготовки приемных родителей;
- 2) разработки гендерно-ориентированных методов сопровождения;
- 3) профилактики жестокого обращения с детьми в замещающих семьях.

Таким образом, данное исследование вносит вклад в понимание гендерной специфики формирования родительской идентичности и предлагает научно обоснованные подходы к сопровождению приемных семей с учетом выявленных закономерностей.

Теоретико-методологическая основа исследования внутреннего контекста родительства

Настоящее исследование опирается на интегративную теоретическую модель, специально разработанную для изучения субъективного переживания родительской роли в замещающих семьях. Концептуальную основу составляет триадическая модель родительской идентичности (Варга, 2019), адаптированная для анализа внутреннего контекста переживаний через три взаимосвязанных компонента: когнитивный (рефлексия родительской роли), аффективный (эмоциональное принятие) и экзистенциальный (смысло-

образование). Гендерный аспект исследования базируется на концепции дифференцированной социализации родительских ролей (Филиппова, 2020), акцентирующей социокультурные детерминанты переживания материнства и отцовства.

Методологический дизайн реализует принципы феноменологической герменевтики, что проявляется в:

- 1) Комплексном подходе к сбору данных:
 - глубинные интервью (N=60) с фокусом на нарративах о кризисных точках становления родительской идентичности;
 - проективная методика «Рисунок семьи» с последующим контент-анализом пространственных и символических характеристик;
 - стандартизированные опросники (PSI-SF, методика Варга) для верификации качественных данных.
- 2) специально разработанной системе анализа:
 - тематическое кодирование интервью с выделением смысловых единиц переживания;
 - иконографический анализ рисунков по параметрам: дистанция, доминирование, эмоциональный тон;
 - непараметрическая статистика (U-критерий Манна – Уитни, точный критерий Фишера) для верификации гипотез.
- 3) этических гарантиях:
 - многоступенчатая процедура информированного согласия;
 - протоколы психологической безопасности при работе с травматичным опытом;
 - система деидентификации персональных данных.

Особое методологическое значение имеет разработанная нами матрица операционализации понятия «внутренний контекст», представленная в таблице 1.

Таблица 1

Матрица операционализации понятия «внутренний контекст»

Теоретический конструкт	Эмпирический индикатор	Метод оценки
Когнитивный компонент	Рефлексия родительской роли	Анализ метафор в интервью
Аффективный компонент	Интенсивность стресса	PSI-SF + невербальные маркеры
Экзистенциальный компонент	Смысловые конструкты	Контент-анализ ценностных высказываний

Проведенное исследование с участием 60 респондентов (30 приемных матерей и 30 приемных отцов из различных семей) позволило выявить статистически значимые различия в формировании родительской идентичности между группами. Анализ когнитивного компонента показал, что 68% матерей ($n = 20$) демонстрируют выраженную гиперрефлексию родительской роли ($U = 102$, $p = 0.01$), в то время как для 55% отцов ($n = 16$) характерна инструментальная рационализация родительских функций ($\phi = 0.51$, $p = 0.03$).

В аффективной сфере обнаружены достоверные межгрупповые различия: показатели эмоциональной вовлеченности по шкале PSI-SF у матерей ($Me = 88$) значимо превышают таковые у отцов ($Me = 72$; $U = 98$, $p = 0,008$). Проективная методика «Рисунок семьи» подтвердила эти данные: 80% матерей ($n = 24$) позиционировали себя в центре семейной композиции, тогда как 60% отцов ($n = 18$) сознательно создавали пространственную дистанцию ($\chi^2 = 5.21$, $p = 0.02$).

Содержательный анализ нарративов выявил принципиальные различия в экзистенциальном наполнении родительской роли: 65% матерей ($n = 19$) концептуализировали свой опыт в терминах «миссии» и «предназначения», в то время как 70% отцов ($n = 21$) акцентировали аспект «социальной ответственности». Динамический аспект исследования показал нелинейный характер адаптации с пиком ролевого конфликта на 6–9 месяце у 70% респондентов ($n = 42$) и последующей стабилизацией после 18 месяцев (25% случаев, $n = 15$).

Особого внимания заслуживает анализ вовлеченности в программы сопровождения: 85% матерей ($n = 25$) регулярно посещали индивидуальные консультации, 72% ($n = 21$) участвовали в групповых тренингах. Среди отцов эти показатели составили лишь 35%

($n = 10$) и 12% ($n = 4$) соответственно, что указывает на необходимость разработки гендерно-ориентированных форматов психологической поддержки.

Полученные результаты позволяют утверждать, что внутренний контекст переживания родительской роли у приемных родителей характеризуется:

- 1) устойчивой гендерной дифференциацией когнитивных, аффективных и экзистенциальных компонентов;
- 2) фазовой динамикой становления идентичности с критическим периодом на первом–полуторном году адаптации;
- 3) различной восприимчивостью к формам психологического сопровождения.

Эти выводы имеют важное значение для разработки дифференцированных программ поддержки приемных семей, учитывающих как гендерные особенности переживания родительской роли, так и специфику вовлечения в психологическое сопровождение. Результаты исследования подчеркивают необходимость создания специальных форматов поддержки для приемных отцов, адаптированных к их потребностям и возможностям.

Проведенное исследование с участием 60 респондентов (30 приемных матерей и 30 приемных отцов) подтвердило гипотезу о существовании выраженной гендерной специфики в формировании родительской идентичности у приемных родителей. Полученные результаты демонстрируют устойчивую дифференциацию когнитивных, аффективных и экзистенциальных компонентов родительской роли: матери склонны к рефлексивно-эмоциональному стилю (68%, $n = 20$), тогда как отцы проявляют инструментально-прагматический подход (55%, $n = 16$). Эти данные согласуются с концепцией дифференцированной социализации родительских ролей (Филиппова, 2018).

Важнейшим результатом стало выявление трехфазной динамики становления родительской идентичности с критическим периодом на 6–9 месяце адаптации (70% случаев, $n = 42$) и последующей стабилизацией после 18 месяцев (25%, $n = 15$), что подтверждает концепцию кризисной адаптации (Василюк Ф.Е., 2016). Особую значимость имеют выявленные различия в эффективности форм сопровождения: при высокой вовлеченности матерей (85% индивидуальных консультаций, $n = 25$; 72% групповых тренингов,

n = 21) отцы остаются наименее вовлеченной группой (35%, n = 10 и 12%, n = 4 соответственно).

Перспективные направления дальнейших исследований включают:

- 1) разработку дифференцированных программ сопровождения с учетом выявленных гендерных особенностей;
- 2) создание специальных форматов психологической поддержки для приемных отцов;
- 3) изучение долгосрочных эффектов различных форм поддержки;
- 4) исследование динамики парных взаимодействий в диаде «приемная мать – отец».

Полученные результаты имеют важное практическое значение для совершенствования системы сопровождения приемных семей и разработки адресных профилактических программ. Особую актуальность приобретает создание адаптированных форматов психологической помощи для приемных отцов, учитывающих их специфические потребности и барьеры в обращении за профессиональной поддержкой.

Также полученные результаты открывают новые возможности для построения адресной системы профилактики жестокого обращения в приемных семьях. Выявленные гендерные различия в формировании родительской идентичности позволяют разработать:

1. Дифференцированные скрининговые процедуры для раннего выявления рисков:

- для матерей: оценка уровня тревожности и склонности к гиперопеке;
- для отцов: диагностика эмоциональной отстраненности и ригидности родительской позиции.

2. Таргетированные профилактические программы, учитывающие:

- критические периоды адаптации (6–9 и 12–18 месяцев);
- специфику родительских стрессоров у мужчин и женщин;
- различия в восприятии психологической помощи.

3. Модули подготовки кандидатов в приемные родители для Школ Приемных Родителей, направленные на:

- осознание гендерных особенностей переживания родительства;

- развитие навыков регуляции эмоционального состояния;
- формирование реалистичных ожиданий от родительской роли.

Особое значение имеет разработка новых форматов сопровождения для приемных отцов, включая:

- короткие циклы консультаций в вечернее время;
- онлайн-модули с элементами геймификации;
- практико-ориентированные мужские группы поддержки.

Реализация этих мер позволит снизить риски жестокого обращения за счет:

- своевременного выявления и коррекции деструктивных паттернов;
- повышения родительской компетентности;
- формирования устойчивой позитивной идентичности приемного родителя.

Перспективным направлением представляется интеграция полученных результатов в систему мониторинга замещающих семей и разработка алгоритмов межведомственного взаимодействия для случаев выявления высокого риска.

Список литературы

1. Брутман, В. И. Деформации родительской позиции у приемных родителей / В. И. Брутман, М. С. Радионова // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27. №4. – С. 34–50.
2. Доклад о насилии в замещающих семьях / Уполномоченный при Президенте РФ по правам ребенка. – Москва, 2022. – URL: <https://deti.gov.ru/documents>
3. Иванова, Н. П. Сравнительный анализ жестокого обращения в кровных и замещающих семьях / Н. П. Иванова // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. №3. – С. 71–85.
4. Мониторинг жестокого обращения в семьях / Национальный институт защиты детства. 2023. – URL: <https://niid.ru/monitoring>
5. Отчет о развитии семейного устройства детей-сирот (2013–2023 гг.) / Министерство просвещения РФ. – Москва, 2023. – URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/family-kids/
6. Овчарова, Р. В. Динамика адаптации в замещающих семьях / Р. В. Овчарова // Вопросы психологии. – 2020. – №5. – С. 45–58.
7. Печникова, Л. С. Психология приемной семьи / Л. С. Печникова, О.Л. Романова. – Москва: Генезис, 2020. – 320 с.
8. Филиппова, Г. Г. Гендерные аспекты родительства / Г. Г. Филиппова. – Москва: Институт психологии РАН, 2022.

1.6. Исследование взаимосвязи эмоционального выгорания и копинг-стратегий внутриличностного контекста у лиц с невротическим расстройством (Лазарев С.К., Жукова Н.В.)

Исследование взаимосвязи эмоционального выгорания и используемых копинг-стратегий для совладания со стрессом у лиц с невротическим расстройством является актуальным и практически значимым вопросом. Исследование взаимосвязи эмоционального выгорания и копинг-стратегий у лиц с невротическим расстройством личности позволило нам увидеть нарушение процессов антиципации и рефлексии во внутреннем индивидуально-личностном контексте «прошлое – настоящее – будущее». Результат исследования – это понимание нарушений, которые происходят у человека в процессе адаптации и того, как можно помочь им в сложившейся ситуации.

Исследование было проведено на базе стационарного отделения неврозов ГБУЗ СО «Свердловская областная клиническая психиатрическая больница» (Клиника неврозов «Сосновый бор»). В исследовании приняли участие 48 пациентов больницы: 21 мужчина и 27 женщин. *Методики исследования:* 1) опросник «Профессиональное (эмоциональное) выгорание», разработанный на основе трехфакторной модели эмоционального выгорания К. Маслач и С. Джексон и адаптированный Н.Е. Водопьяновой; 2) опросник «Диагностика эмоционального выгорания личности» В.В. Бойко; 3) опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкман. Полученные в ходе тестирования данные подверглись обработке в MS Excel и программе SPSS-20. Для оценки степени связи между репертуаром, используемых копинг-стратегий, фазами развития и ведущими факторами синдрома эмоционального выгорания нами был проведен корреляционный анализ с использованием критерия Спирмена.

Исследование синдрома эмоционального выгорания и копинг-стратегий в контексте особенностей личности с невротическим расстройством проводилось с целью выявить особенности взаимосвязи степени выраженности синдрома эмоционального выгорания и предпочитаемого репертуара копинг-стратегий, а также проследить имеющиеся отличия в проявлении этой взаимосвязи у лиц с

разными видами невротического расстройства. Группы, сформированные на основании поставленного врачами диагноза, описаны далее.

Диссоциативное (конверсионное) расстройство, F44, представлено истерическим расстройством личности – 35% от всей выборки. Соматоформное расстройство, F45, представлено ипохондрическим расстройством личности – 25%. Другие расстройства, F48, представлены неврастениями – 18%. Обсессивно-компульсивное расстройство, F42 – 12%. Другие тревожные расстройства, F41, представлены генерализованным тревожным расстройством – 10%.

Полученные данные обрабатывались методами математической обработки в пакете SPSS Statistica 20.

На первом этапе были получены первичные данные выборки, по которым можно проследить уровень выраженности изучаемых компонентов и их взаимосвязь. Обработав результаты, мы пришли к следующим выводам.

По методике анализа выгорания В.В. Бойко выраженность симптомов СЭВ у лиц с разными типами невротических расстройств оказалась различна.

В группе тревожного расстройства личности выявлен высокий процент несформированных симптомов в фазе напряжения и истощения, формирующиеся симптомы более выражены в фазах резистенции и напряжения и некоторое количество сформированных симптомов в фазе резистенции.

Группа лиц с обсессивно-компульсивным расстройством продемонстрировала, что большая часть симптомов формируется у этих лиц, они представлены во всех фазах. Сформированные симптомы в большей степени выражены в фазе истощения, которая обусловлена неудовлетворенностью своими трудовыми результатами, тенденцией избегать новых задач и личной отстраненностью. У лиц с невротическими расстройствами наблюдается полное отсутствие несформированных симптомов и большие доли формирующихся и сформированных симптомов в каждой фазе выгорания. Причиной этому может служить специфика самого расстройства – высокая чувствительность к психотравмирующим обстоятельствам, неадекватная эмоциональность, психовегетативные проявления. Распределение данных в группе лиц с ипохондрическим расстройством личности демонстрирует преобладание фазы напряженности по количеству сформированных симптомов, относительно острую фазу истощения.

Фаза резистенции, напротив, отличается высоким количеством несформированных симптомов. Это может быть связано с особенностями ипохондрического расстройства – высокой чувствительности к психотравмирующим обстоятельствам в процессе трудовой деятельности и представлениями о пагубном влиянии этих обстоятельств на здоровье у этих лиц. У группы лиц с истерическим расстройством личности, как и в случае с неврастенией, видно полное отсутствие несформированных симптомов и относительно равномерное распределение формирующихся и сформированных симптомов во всех фазах выгорания. Основное влияние проявляется в неадекватной и лабильной эмоциональности истериков, высокой чувствительности к стрессовым рабочим ситуациям и сопутствующими эпизодами истерий психовегетативными нарушениями. На основе общего индекса выгорания по методике В.В. Бойко проверено, что распределение данного индекса в группе соответствует нормальному, о чем свидетельствуют гистограмма и значение критерия согласия Колмогорова–Смирнова.

Однако общий стаж работы в исследовании распределен не в соответствии с нормальным законом распределения.

Сравнение показателей общего индекса выгорания с общим стажем работы участников исследования позволяет сделать вывод об отсутствии зависимости этих показателей в данной выборке, что подтверждается отсутствием статистически достоверной связи при использовании коэффициента корреляции Спирмена.

Анализ данных структуры профессионального выгорания по факторам в каждой группе испытуемых представлен на рисунке 6.

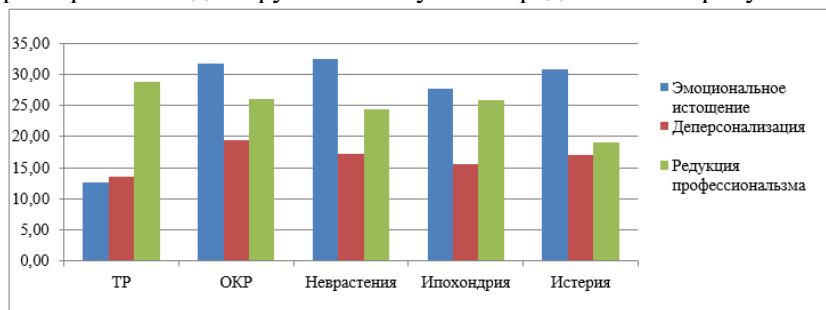


Рис. 1. Распределение выраженности факторов СЭВ в группах невротических расстройств, ср. знач.

Фактор деперсонализации представлен относительно одинаково при всех типах невротических расстройств и имеет средние значения. Личностная вовлеченность в процесс трудовой деятельности людей с неврозами остается на достаточно высоком уровне. Высокий уровень эмоционального истощения у лиц с любым типом расстройств говорит нам об определяющем значении высокого уровня тревожности невротических личностей на их эмоциональное реагирование. Такие люди в первую очередь реагируют на стрессовые ситуации на работе именно эмоционально, отодвигая когнитивную оценку ситуации и поведение, направленное на снижение фрустрации, на второй план. Как следствие, эмоциональное выгорание проявляется в первую очередь эмоциональным истощением. Отличие в группе лиц с тревожным расстройством мы объясняем низкой репрезентативностью этих данных в связи с малым объемом выборки. Редукция профессиональных достижений находится в тесной связке с эмоциональным истощением, т.к. именно негативная оценка собственных успехов на работе, обесценивание своих заслуг и негативизм по отношению ко всем аспектам труда приводит к снижению профессиональных амбиций, инициативности на службе и отказу выполнять даже непосредственные свои обязанности.

Анализ репертуаров копинг-стратегий у лиц с разными типами невротических расстройств по методике Р. Лазаруса представлен на рисунке 2.

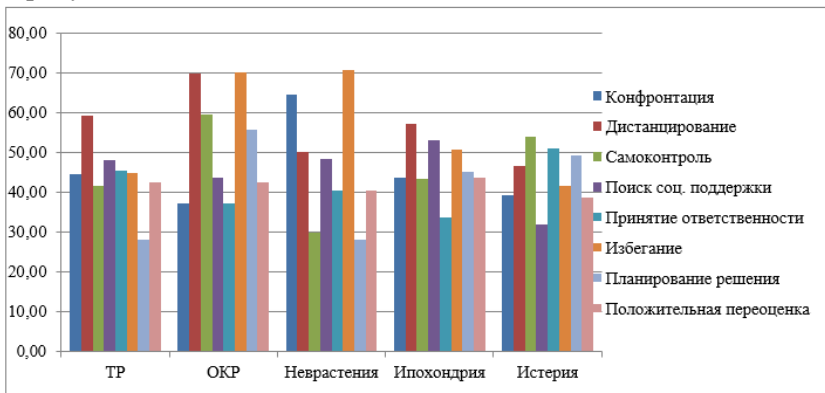


Рис. 2. Распределение уровня напряженности копингов в группах невротических расстройств, ср. знач.

С меньшей или большей напряженностью у групп лиц с разными неврозами представлены все копинг-стратегии совладания со стрессом. Это связано с огромным количеством факторов, которые тяжело поддаются количественному анализу. Например, фактор прошлого опыта, научения у значимых других, черты характера и др.

Для оценки степени связи между репертуаром, используемыми копинг-стратегиями, фазами развития и ведущими факторами синдрома эмоционального выгорания нами был проведен корреляционный анализ с использованием критерия Спирмена. В группе лиц с тревожным расстройством личности была выявлена прямая корреляция ($0,921$, $p < 0,05$) между стратегией принятия ответственности и фактором деперсонализации, а также отрицательная корреляция ($-0,789$, при $p < 0,05$) между этим фактором и стратегией поиска социальной поддержки. Можно сделать предположение, что фактор эмоционального отстранения от профессиональных проблем и задач и формальное их выполнение в стрессовых ситуациях диктует человеку необходимость решить эту ситуацию самостоятельно, без чужой помощи. Тревога, свойственная представителям этой группы, отходит в фон, поскольку личностного и, следовательно, эмоционального погружения в ситуацию нет. В таком состоянии лучший и быстрый способ решить проблему – взять задачу на себя, выполнить ее формально без посторонней помощи и возможной оценки и забыть о ней. Задача клинического психолога в этом случае – выявить нарушения фактора деперсонализации (личностное отстранение от процесса и результатов труда) и вместе с больным отыскать новый смысл в его профессиональной деятельности.

В группе лиц с обсессивно-компульсивным расстройством личности обнаружена положительная корреляция ($0,828571$, $p < 0,05$) между фазой напряжения и стратегией конфронтации, а также обратная корреляция ($-0,771$, $p < 0,05$) между этой стратегией и редукцией профессиональных достижений. Мы видим, что сильное влияние психотравмирующих событий, неудовлетворенность своей работой и ее результатами побуждает человека активно действовать в ситуации стресса. Человек с ОКР, обычно испытывающий трудности в принятии решения и переполняющий свою жизнь

ритуалами, в фазе напряжения демонстрирует нарушения в регуляции своего поведения, импульсивно реагирует и конфликтует, старается быстро и активно изменить окружающую ситуацию, чтобы выйти из стресса. Также этому способствует некоторое обесценивание человеком самой трудовой деятельности и результатов своих действий – принять решение действовать становится проще, а поступки – импульсивнее. Работа психолога здесь, на наш взгляд, должна заключаться в снижении уровня напряжения больного, обеспечивая ему возможность эмоциональной разгрузки. Также сможет помочь временная смена деятельности, например, отпуск или работа с иным спектром задач.

В группе лиц с неврастениями определяются отрицательные корреляции между фазой напряжения и стратегиями поиска социальной поддержки и планирования решения ($-0,681$ и $-0,748$ соответственно, $p < 0,05$). Неврастеники испытывают определенные трудности при контакте с окружающими людьми, взаимодействие может оказаться для них раздражающим и эмоционально неприятным событием. При эмоциональном выгорании в фазе напряжения взаимодействие еще сильнее ограничивается, профессиональные трудности повышают тревогу таких людей и ухудшают их самочувствие. А низкий уровень стрессоустойчивости и быстрая утомляемость мешают неврастеникам адекватно оценивать свои возможности и способности, затрудняя планирование выхода из проблемной ситуации. Обратная связь между фактором деперсонализации и стратегией поиска социальной поддержки у неврастеников ($-0,789$, $p < 0,05$) также показывает пренебрежительное отношение к раздражающим коллегам. Клиническому психологу в данной ситуации следует максимально проявить безусловное принятие больного, сочувствующее понимание его неудовлетворительного состояния и оказать эмоциональную поддержку для выведения больного из состояния напряжения и стабилизации его эмоционального состояния.

В группе лиц с ипохондрическим расстройством личности нами была обнаружена только одна обратная корреляция ($-0,587$, $p < 0,05$) между фазой напряжения синдрома выгорания и стратегией самоконтроля, которая может объясняться чутким отношением людей с подобным расстройством к своему состоянию и здо-

ровью. В дестабилизирующей ситуации стресса на работе способность сохранять спокойствие и адекватно оценивать сигналы собственного организма у людей с ипохондрией резко снижается. Неудовлетворенность собой и высокий уровень тревоги пагубно влияют на эмоциональное состояние ипохондриков; это влияние проявляется в рентных установках по отношению к собственному самочувствию (например, в попытках открыть больничный лист) и неадекватном поведении. Клинический психолог при работе с подобными больными должен достаточно чутко улавливать их рентные установки по отношению к своему состоянию, но, в то же время предлагать способы снижения напряжения от рабочей атмосферы, работать с эмоциональной сферой таких больных и выявлять и прорабатывать их неадекватные установки в отношении собственного здоровья.

В группе лиц с истерическим расстройством личности выявляется отрицательная корреляция ($-0,513$, $p < 0,05$) между фазой напряжения СЭВ и стратегией поиска социальной поддержки, а также положительная корреляция ($0,589$, $p < 0,05$) между фазой истощения и этой копинг-стратегией. Это характеризует типичного истерика – манипулятивное (часто – сексуально-манипулятивное) и неадекватное отношение к окружающим, неустойчивая самооценка и потребность во внимании. В фазе напряжения такими людьми достигается эффект «героя», справившегося с проблемной рабочей ситуацией своими силами, без посторонней помощи. В фазе истощения, когда собственных ресурсов не хватает, происходит обратный эффект, слабость используется как предлог для того, чтобы окружающие обратили внимание на истерика, поддержали и помогли ему в решении трудной задачи. Этот вывод отчасти подтверждается положительной корреляцией ($0,642$, $p < 0,05$) между стратегией поиска социальной поддержки и фактором эмоционального истощения.

Кроме этого, существует отрицательная корреляция ($-0,546$, $p < 0,05$) между фазой истощения и стратегией принятия ответственности, которая отчасти может являться демонстрацией такой черты истерика, как театральность и демонстративность. Отсутствие внутренних ресурсов способствует снижению профессиональной ответственности за выполняемую работу, и, наоборот,

преисполненный внутренней силой истерик стремится продемонстрировать ее всему своему окружению и старается нести ответственность за большее количество рабочих процессов. Фокусом внимания клинического психолога в работе с подобными больными всегда является характер взаимоотношений истерической личности с окружающими. Попытки раскрыть неосознаваемые тенденции в его поведении в рамках долгосрочной психотерапии и интервенции в ранние детско-родительские отношения – это тот путь, который может привести к облегчению состояния такого больного.

Таким образом, при исследовании внутреннего индивидуально-психологического контекста важно учитывать тип невротического расстройства. Клиническое представление о механизмах развития и проявлениях неврозов диктует необходимость разделять их на отдельные нозологические единицы (синдромы и заболевания). Представления психологов также отвечают в определенной степени этому разделению. Но, несмотря на эту типизацию невротического расстройства, его основные характеристики – обратимость возникающих функциональных изменений и наличие у невротика внутриличностного конфликта, – остаются неизменными при любом типе невроза.

Феномен синдрома эмоционального выгорания разрабатывался многими авторами с разных точек зрения. Фундаментальными представлениями здесь выступают стадийность или фазность развития синдрома и факторная структура. Понимание комплекса симптомов, представленных в фазах напряжения, резистенции и истощения, в сочетании с анализом нарушенных факторов эмоционального истощения, деперсонализации и редукции профессиональных достижений дает нам развернутую картину протекания выгорания у конкретного человека.

Наконец, феномен совладающего поведения, описывающий те копинг-стратегии, копинг-ресурсы и копинг-поведение, которые человек использует для преодоления фрустрирующих его стрессовых ситуаций. Напряжение определенных видов копинг-стратегий у отдельно взятого человека (характерный репертуар копингов) – это результат влияния на него большого перечня факторов, действующих на протяжении всего времени онтогенеза человека. Примерами подобных факторов выступают: опыт детства и первые

столкновения с трудностями, научение на примерах значимых других, прошлый опыт того или иного поведения в трудных ситуациях, черты характера, темперамент, характеристика текущей жизненной ситуации человека и многие другие.

Таким образом, наше исследование заключалось в анализе структуры внутриличностного контекста у групп лиц с одностипным невротическим расстройством. Мы высказали предположение о влиянии эмоционального выгорания у человека с невротическим расстройством на репертуар используемых им копинг-стратегий. Результаты исследования позволяют нам утверждать, что взаимосвязь выгорания и копингов у лиц с невротическими расстройствами присутствует и проявляется в использовании определенных стратегий в разных фазах выгорания и/или при преобладании в структуре выгорания определенного фактора. Данные специфичны для каждой группы невротических расстройств.

Список литературы

1. Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – Санкт-Петербург: Питер, 2009.
2. Исаева, Е. Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни / Е. Р. Исаева. – Санкт-Петербург: Изд-во СПбГМУ, 2009.
3. Карвасарский, Б. Д. Неврозы. Руководство для врачей / Б. Д. Карвасарский. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Медицина, 1990.
4. Невротические, связанные со стрессом и соматоформные расстройства (F40–F48) // Международная классификация болезней 10 пересмотра. – URL: www.mkb-10.com/index.php?pid=4237
5. Методика диагностики уровня профессионального выгорания Бойко // Энциклопедия психодиагностики. – URL: www.psyllab.info
6. Опросник выгорания Маслач // Энциклопедия психодиагностики. – URL: www.psyllab.info
7. Опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса // Энциклопедия психодиагностики. – URL: www.psyllab.info

Раздел II. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ВНУТРЕННЕГО КРОСС- КУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТА И ЛИЧНОЙ КУЛЬТУРЫ СУБЪЕКТА ПОЗНАНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Аспекты проблемы личной культуры субъекта познания и деятельности (Лисинских Н.А.)

Социально-духовный аспект проблемы личной культуры субъекта

Попытка описать онтогенетическую линию становления личной культуры человека также находит развитие в христианской психологии, как особого направления в психологической антропологии в русле постнеклассической психологии в системе психологического знания. Основные идеи христианской психологии изложены в трудах В.И. Слободчикова, исследующего проблему «личностного и духовного становления человека». Центральной категорией его научных идей является «развитие», относительно которой автор выстраивает плеяду онтологических вопросов: «Развитие чего? Развитие – как? И главный вопрос: развитие – откуда, куда и за чем?». Отвечая на данные вопросы, автор перефразирует слова Михаила Яковлевича Гефтера: «...человек начинает, становится, развивается не с нуля, человек начинает с начала!» (Гефтер, 1947). В.И. Слободчиков далее пишет: «для меня таким началом является предельная идеализация человеческой реальности (не ситуации, до нее еще надо дожить, а именно реальности) – это со-бытийная общность людей, развитие которой – это не завершаемый в этом мире процесс субъективации собственной жизнедеятельности, это всегда выход за пределы всякой наличной ситуации «здесь и теперь», прорыв сквозь пелену обыденной очевидности к точке фиксации – Аз есмь! – перед всеми и перед Всем, пред Богом». Далее автор повествует: «Соответственно, базовой категорией структуриации общего хода развития – Зачем? – является ступень восхождения к полноте собственной реальности в ее духовно-душевно-телесных измерениях» (Слободчиков, 2007, с. 90–97).

Глубокий анализ феномена личной культуры и ее связь с интеллигентностью включают идеи Э.В. Ильенкова (1924–1979 гг.). Эвальд Васильевич рассматривает личность и интеллигентность через призму диалектики культуры и мышления, связывая их с понятием «личной культуры» как формы осознанного бытия в мире («Философия и культура», 1991). Он видит личную культуру как активную форму освоения мира, в которой культура – это не набор заученных норм, а способ мышления и действия, основанный на свободном разумном выборе. Личность же при этом формируется только через культуру, но не как пассивный носитель традиций, а как субъект, способный их критически осмысливать и развивать (Ильенков, 1991; Резванов, 2014).

Связь личной культуры с самой личностью и наличием интеллигентности Ильенков видит в следующих ключевых отношениях: культура как условие личности – без усвоения культурных форм (языка, логики, искусства) человек остается лишь биологическим существом. Личность как творческий ответ на культуру – подлинная интеллигентность проявляется не в повторении, а в преобразовании культурных форм. Отличительной характеристикой феноменологии личной культуры у Э.В. Ильенкова является ее парадоксальное единство: объективного (культурные нормы, традиции) и субъективного (индивидуальное осмысление и творчество) (Резванов, 2014). Ключевыми феноменологическими чертами личной культуры являются её диалогичность, критичность и ответственность. Это означает, что культура живет только в диалоге между людьми и эпохами; подлинная культура всегда сомневается в себе и ищет новые формы. Ответственность культуры заключается в невозможности существования личной культуры без «осознания последствий своих действий» (Ильенков, 1991). Парадокс личной культуры, по мнению Э.В. Ильенкова, характеризуется главным противоречием: с одной стороны, личность формируется культурой и зависит от нее. С другой, подлинная культура возможна только через свободную, творческую личность, которая выходит за рамки заданного. Примерами такого парадокса автор приводит личности гениев, например, Пушкина или Эйнштейна, – они являются продуктами своей культуры, но одновременно выходят за ее пределы, создавая новое феноменологическое пространство. Таким образом, интеллигент – это человек, который не просто знает

культуру, но и способен ее переосмыслить (Ильенков, 1991). Таким образом, для Э.В. Ильенкова личная культура – это не данность, а задание, которое требует постоянной работы мысли и нравственного выбора. Ее парадокс в том, что чем глубже человек погружается в культуру, тем более свободным он становится. Культура называется тесно связанной с мудростью. «Мудрость – это не «знание» само по себе, не совокупность сведений, заложенных образованием в память, не информация и не совокупность правил сочетания слов со словами, терминов с терминами. Это – умение правильно знаниями распоряжаться, умение соотносить эти знания с фактами и событиями реальной жизни, объективной реальности, и главное – самостоятельно эти знания добывать, пополнять (Ильенков, 1991, с. 30–43).

Современное значение идей Э.В. Ильенкова актуально для критики потребительской культуры, где личность часто подменяется имитацией интеллигентности. Его подход помогает понять, почему истинная культура всегда связана со свободой, а не с конформизмом. Эта концепция остается важной для философии образования, психологии личности и культурологии, обогащая содержание данного аспекта изучения понятия «личная культура субъекта». Феномен личной культуры субъекта в работах В.С. Библера, М.М. Бахтина и Ю.М. Лотмана рассматривается через призму диалога, семиотики и культурной динамики. Хотя все три мыслителя связаны с идеей культуры как диалогического пространства, их подходы различаются. Для Библера личная культура – это способность человека быть «культуротворящим субъектом», т. е. не просто усваивать готовые культурные нормы, но и участвовать в создании новых смыслов через диалог культур. Личность формируется в «точке удивления» (Библер, 1989, с. 35–38), где сталкиваются разные культурные логики (античная, средневековая, новоевропейская и т. д.). Культура – не система норм, а «диалог голосов», в котором человек выступает как соавтор. Личная культура предполагает «мышление на грани культур», когда человек не просто заучивает знания, но ставит их под вопрос (Библер, 1991, с. 120–145).

У Бахтина личная культура – это способность к диалогу, к восприятию и созданию текстов (в широком смысле) в постоянном взаимодействии с Другим. Культура существует только в «диало-

гическом общении», тогда как личность формируется через ответственность и поступок. Ответственность понимается в том, что человек не может уклониться от участия в культуре, он всегда включен в смысловой обмен. Данное долженствование и ответственность субъекта личной культуры перед собой и обществом Бахтин называл термином «не-алиби в бытии». Другим специфически модальным свойством личной культуры является ее «полифоничность», своего рода многоголосие, где каждый голос сохраняет свою уникальность, но участвует в общем смыслопорождении. Отличительной идеей Бахтина является «Карнавальная культура». В работе о Рабле он показывает, что личность может выходить за рамки официальной культуры через смех и телесность (Бахтин, 2003, с. 27–68). Личная культура у Ю.М. Лотмана – это семиотическая система, в которой человек существует как «текст», постоянно перекодирующий информацию в рамках культурных кодов (Лотман, 1992, с. 12–45). В этой семиотической системе, представляющей пространство знаков, личность функционирует как «генератор смыслов». Личная культура при этом предполагает «автокоммуникацию» – внутренний диалог, в котором человек переосмысливает себя. (Лотман, 1996, с. 21–50). Культурная динамика у Бахтина предполагает возможность личности резко изменить свою семиотическую структуру под влиянием внешних или внутренних импульсов, характеризуя данный момент культурного перерождения как некий «взрыв». Для личности в ее постоянном развитии большую роль играет культура памяти («память культуры») как пространство, в котором она существует в постоянном взаимодействии с прошлыми текстами, переосмысляя их (Лотман, 2000, с. 614–622). Все три автора рассматривают личную культуру как динамический процесс, личность в их концепции не пассивный носитель культуры, а активный участник смыслопорождения. Исследуя феноменологию личной культуры субъекта в отечественной литературе, встречаем работы авторов, в которых понятие культуры разделяется на личную и личностную культуру. В концепции Д.А. Леонтьева личностная культура рассматривается как интегративное качество личности, связанное с ее способностью к осмысленному существованию, саморегуляции и развитию (Леонтьев, 2011, с. 56–68).

Леонтьев выделяет несколько ключевых детерминант личностной культуры: свобода и ответственность (способность делать осознанный выбор и нести за него ответственность), рефлексивность (умение анализировать свои поступки, мотивы и ценности), автономность (независимость от внешних оценок и давление социальных стереотипов), осмысленность жизни (наличие ясных жизненных ориентиров и ценностей). Эти факторы, по мнению Д.А. Леонтьева, позволяют человеку не просто адаптироваться к среде, но и активно формировать свою жизненную траекторию.

Критерий осмысленности жизни в концепции Д.А. Леонтьева играет ключевую роль. Осмысленность жизни в его понимании – это субъективное переживание субъектом значимости и направленности собственного существования, также является критерием зрелости его личности. Зрелая личность детерминируется системой жизненных смыслов (субъективные ощущения направленности жизни). Эти субъективные значения формируют систему регуляторов жизненного пути (смысложизненные ориентации) (Леонтьев, 2011; Леонтьев, 2015).

Главное различие между личной и личностной культурой у Леонтьева состоит в том, что первая – это совокупность усвоенных норм, правил, привычек, которые делают человека «воспитанным» в рамках конкретного общества. Она связана с адаптацией и социальной желательностью. В то время как личностная культура – более высокий уровень, предполагающий автономность, осознанность и способность к саморазвитию. Это не просто следование нормам, а сознательное конструирование своей жизни на основе внутренних смыслов (смысложизненных ориентаций). Согласно Леонтьеву, на формирование смысловой системы личности большое влияние оказывает культурный контекст (Леонтьев, 2015, с. 25–40). На основе концепции «Смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева и его личностной культуры О.И. Мотков разработал методологию гармонии зрелой личности, которая легла в основу разработанного им диагностического инструментария по измерению параметров интегральной зрелой и гармонической личности. Систематизируя данные отечественных и зарубежных авторов, ему удалось верифицировать динамический характер смыслообразования. В ходе конструирования методик, содержащих 20 ключе-

вых признаков гармонической личности, он выяснил, что представители разных возрастных групп различаются по признанию ценности каждого из этих качеств (Мотков, 2020.).

Гармоничность личности в определении О.И. Моткова представляет оптимальную самоорганизацию личности, оптимальную выраженность большинства черт и сторон личности и ее функционирования. Эта оптимальная самоорганизация характеризуется развитыми духовными ценностями и ценностями гармонии жизни. Имеющая умеренность в желаниях и притязаниях, а также оптимальное смысложизненное самоопределение и самореализацию. В отечественной психологии проблема развития гармонической личности приобрела актуальность примерно в середине XX века. Конкретизация этого понятия, изучение ее природы, механизмов и динамики развития такой личности предприняты, в частности, Б.И. Додоновым и Л.И. Божович (Божович, 2019; Додонов, 1981.).

Б.И. Додонов считал личность гармонической, если она имеет «стержень» – направленность. Это психологическое образование организует, иерархически выстраивает мотивационную сферу человека, придает ей устойчивость. Процесс становления направленности личности и является механизмом ее гармонического развития (Додонов, 1981). В этой концепции отсутствует тенденция придавать гармонической личности сугубо положительные характеристики; сама направленность может быть альтруистической, эгоистической, эгоцентрической, коллективистической, деловой. Но любой из этих типов направленности не исключает гармоническую структуру личности как целостной психологической системы (Додонов, 1981).

Л.И. Божович в ходе разработки этого понятия сосредоточила внимание на возможных внутренних противоречиях и их функции в онтогенезе личности (Божович, 1981; 2008). Период детства и система воспитания ребенка являются базовыми в развитии гармонической личности. Личная культура формируется в условиях, где учтены актуальные потребности личности и её нравственное развитие. В то время, когда эти потребности не учитываются, имеется фрустрация потребностей ребёнка, следствием чего выступает дисгармоническое развитие личности. Дисгармония, как показано автором, часто возникает из-за педагогических ошибок. Преимствен-

ность культуры и гармонии состоит в том, что культура в свою очередь выступает в роли внешнего проявления гармонии. Гармоничная личность демонстрирует культурное поведение (например, уважение к чужим правам), так как её внутренние конфликты разрешены (Божович, 2019). Гармония, в свою очередь, является основой культурной идентичности, а именно принятие нравственных норм (даже при их исторической изменчивости) возможно только при сбалансированной личности, способной *интегрировать внешние требования и внутренние ценности*. В работах отечественных авторов по личной культуре субъекта обнаруживается зависимость от контекстов: как внешних, так и внутренних (Асмолов, 2007; Выготский, 1999.). Согласно Е.Д. Божович, гармония и культура не абсолютны, а зависят от: социокультурного контекста (нравственные нормы и правила) и индивидуального опыта (внутренний интеллектуальный план, детерминируемый разными обстоятельствами – поддержкой семьи, обещанным вознаграждением). Эти внешние и внутренние контексты способствуют пониманию культуры как динамичного явления. Гармония личности не всегда обусловлена лишь внутренним состоянием субъекта, а именно отсутствием или наличием так называемого внутреннего конфликта. «Согласие («единство») человека с миром и умение выстраивать с ним оптимальные взаимоотношения» во многом зависят от господствующих идеологических тенденций в самом мире (Божович, 2019). В отечественной психологии большая часть эмпирических исследований личности проводилась в клинико-психологическом аспекте, где исследовалось отсутствие гармонии, характеризующей дисгармоничностью личности. Клиницисты связывают ее с патопсихологическими процессами развития и/или эффектами затяжных кризисов развития, депривацией психического развития в детстве. В вопросе изучения гармонической личности остается дискуссионным вопрос: всегда ли гармоничная личность отличается набором позитивных черт? Л.Н. Собчик гармоничность личности определяет балансом, уравновешенностью разных, в том числе и противоположных, индивидуально-типологических свойств. Именно их сбалансированность способствует успешной адаптации человека к различным жизненным условиям, самостоятельному разрешению проблемных ситуаций, снижает потребность в посторонней по-

мощи (Собчик, 2005.). При этом акцентуированная (вероятно, дисгармоническая) личность далеко не всегда является невротизированной, патологической; она может проявлять себя как креативная, успешно самореализующаяся, интересная для окружающих (Божович, 2019).

Личная культура субъекта в работах зарубежных авторов

Концепция личной культуры в западной науке развивалась в тесной связи с психологией, антропологией и социологией. Её эволюцию можно проследить от классических теорий (Выготский, 1999; Дьюи, 2011) до современных культурно-исторических и деятельностных подходов (Коул, 2007; Энгестрём, 2020). Ранние этапы развития концепции личной культуры (1920–1950) авторы соотносят с работами З. Фрейда (1920-е): в его понимании культура выступает как внешний фактор. Культура подавляет индивидуальные инстинкты («Неудовлетворённость культурой», 1930). Личность формируется в конфликте между биологическим и социальным (Фрейд, 1998). В концепции К. Леви-Стросса (1940–1950) культура выступает как система символов, структурирующих мышление («Структурная антропология», 1958). Личность – продукт культурных кодов (Леви-Строс, 1985). В работах Э. Эриксона (1950) вводится понятие психосоциальной идентичности («Детство и общество», 1950), где личная культура – результат разрешения возрастных кризисов в конкретном социуме (Эрик, 2000). Когнитивный и деятельностный поворот в зарубежной психологии и во всем мире в целом (1960–1980) связан с работами Ж. Пиаже (1960). Он показывает влияние культуры на когнитивное развитие через адаптацию и ассимиляцию («Психология интеллекта», 1963). Но в своих идеях акцент ставит на универсальных стадиях, а не на культурной специфике (Пиаже, 2003). Влияние работ Л.С. Выготского на Западе, нашедшего максимальное развитие начиная с 1960-х, отразилось в ассимиляции его «Культурно-исторической теории», постулирующей формирование личности посредством механизма интериоризации культурных инструментов (язык, знаки). Ключевая идея его концепции: «Высшие психические функции социальны по происхождению» (Выготский, 1999, с. 145–163.). М. Коул (1970–1980) развивает идеи Выготского, вводя понятие «культурных орудий» (артефактов).

Личная культура – это способность использовать культурные инструменты в конкретных контекстах («Культурно-историческая психология», 1996) (16). Современные подходы в западных источниках (1990-е – н.в.) связаны с идеями Дж. Брунера (1990-е). Культуру он рассматривает как нарратив, что означает: личность конструирует себя через истории («Культура образования», 1996) (Брунер, 2006). Я. Энгестрём (2000-е) и его ключевая мысль в теории деятельностных систем состоит в том, что личная культура возникает в коллективной деятельности («Экспансивное обучение», 2015) (Энгестрём, 2020)

Остановимся на работах М. Коула, в которых понимание личной культуры представлено через призму активной ее деятельностной характеристики, что отличает его взгляды от многих других авторов. Личность не просто усваивает культуру, а активно использует её инструменты (язык, технологии, ритуалы). Тогда как культурные артефакты выступают посредниками в этом взаимодействии. В отличие от Ж. Пиаже, М. Коул настаивает: нет универсальных стадий, есть культурно-обусловленные траектории. Исследования в разных обществах (Либерия, США) показали: когнитивные навыки зависят от практик, а не от возраста (Коул, М., 2017).

М. Коул, акцентируя внимание на внешних социальных контекстах развития культуры, говорил о культурных различиях в познавательных процессах, опираясь на работы А.Р. Лурии (ученик Л.С. Выготского) в Узбекистане (изучение логического мышления в разных культурных контекстах). «Теорию деятельности» А.Н. Леонтьева М. Коул интегрировал в понимание деятельности как основы психического развития, особенно в контексте обучения и использования культурных инструментов. Влияние на М. Коула работ представителей социального конструктивизма (Дж. Брунер) через идеи культуры как системы смыслов и роли нарративов в познании напрямую отражены в работах М. Коула, в которых мышление формируется в социальных практиках. Ключевое понимание личной культуры у М. Коула основано на том, что культура – это не просто внешняя среда, а смысловая структура, которая конституирует мышление. Эту идею автор заимствовал у представителя антропологии К. Гирца, для которого интерпретация культуры субъекта выступает как система значений. Концепция М. Коула продолжает традиции культурно-исторической психологии

(Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Леонтьев), дополняя ее идеями антропологии (К. Гирц), социального конструктивизма (Дж. Брунер) и когнитивной этнографии (К. Рогофф). Его подход подчеркивает, что личная культура субъекта – это результат активного взаимодействия с культурными системами, посредством смысловой деятельности, на основе интерпретации субъективных значений артефактов культуры. Проблематика становления личной культуры является остродискуссионным полем исследования для современных ученых (Коул, 2017).

Рассмотренные идеи культурных психологов (Коула, Выготского) встречают критику представителей так называемой теории врожденной языковой способности (Universal Grammar), автором которой является лингвист Н. Хомский (7 дек. 1928 г.р.). Хомский не использует термин «личная культура» в том смысле, как это делают культурные психологи, однако подразумевает, что культура субъекта – это индивидуальная система знаний, формирующаяся под влиянием: биологических ограничений (врожденные структуры мозга), социального опыта (языковая среда). Культурные различия в его теории вторичны по отношению к универсальным когнитивным механизмам. «Язык – это зеркало ума... Культурные вариации поверхностны по сравнению с глубинными универсалиями» (Chomsky, N., 1965). Н. Хомский отрицает культурный детерминизм (в отличие от Л.С. Выготского или М. Коула). По его мнению, развитие субъекта определяется врожденной языковой способностью (language acquisition device) и так называемыми врожденными грамматическими ограничениями. Окружающая среда для него выступает в роли триггера. Тогда как речевой опыт активирует врожденные схемы, но не формирует их. Культура не определяет мышление, а лишь предоставляет материал для его реализации. «Ребенок не учит язык, а развивает его... Окружение лишь запускает внутренние механизмы» (Chomsky, 1980, pp. 76–77).

Постулируя феномен автономии сознания (freedom of thought), Н. Хомский отвергает бихевиоризм Скиннера: культура не формируется через подкрепление. Н. Хомский также критикует социальный конструктивизм Выготского, для Н. Хомского – язык и мышление не являются продуктом чисто культурного взаимодействия. Вместо этого он предлагает биолингвистическую модель, в которой язык и когнитивные структуры – результат эволюции мозга, а

культурные проявления (речь, нормы) – лишь «внешнее оформление» глубинных универсалий. «Человеческий разум – это не *tabula rasa*... Культурные различия – это вариации на тему врожденных схем» (Chomsky, N., 2002, pp. 76–77).

Н. Хомский полемизирует с антропологами (К. Гирц) и психологами (М. Коул): культура не объясняет глубинные структуры сознания (например, почему все языки имеют иерархическую синтаксическую структуру). Индивидуальное развитие – это прежде всего раскрытие внутреннего потенциала, а не усвоение внешних норм. И хотя Н. Хомский не разрабатывал теорию культуры субъекта в традиционном смысле, но его идеи о врожденных когнитивных структурах и автономии мышления дают потенциал для нового понимания культуры субъекта как индивидуальной реализации универсальных механизмов (не созданных обществом). Взаимодействие двух факторов – биологических детерминант и внешнего триггера – в виде стимулов среды находят подтверждение в работах нейропсихологов, которые существенно дополняют представление о возможностях сознания человека и вносят вклад в картину исследования проблематики личной культуры субъекта.

Критика культурного подхода Н. Хомского является предметом полемики с другим современным антропологом – М. Корбаллисом, который в отличие от Н. Хомского изучал различия в механизмах мышления, порождаемые разными культурными традициями, влияющими на формирование специфической картины мира представителей разных обществ (Corballis, 2009, 19–43 pp; Corballis, 2014).

М. Корбаллис, профессор психологии Оклендского университета (Новая Зеландия), утверждает, что господствовавший в науке до настоящего времени эволюционный подход к пониманию работы мозга, обуславливающий жизнедеятельность человека инстинктивными влечениями и программами, является недостаточно состоятельным. Он формулирует мысли, несколько отличные от традиционных подходов эволюционной психологии, основные постулаты которой базировались на идее приспособления «The Adapted Mind», высказанной в 1992 году Jerome Barkow, Leda Cosmides, and John Tooby и Steven Pinker в 1997 году в своей работе «Как функционирует мозг человека» (How the Mind Works) (Barkow, Cosmides, Tooby, 1992; Pinker, 2020).

М. Корбаллис в своих трудах исследует фундаментальную роль рекурсии в нашей мыслительной деятельности и доказывает, что данная характеристика позволяет нам реагировать и действовать не только лишь по велению нашего собственного разума, но также подстраиваться к мыслям других людей. Именно рекурсия делает человека человеком, постулирует автор. Механизм рекурсии позволяет ментально перемещаться во времени, включая осознание прошлого или будущего в настоящем, удерживать важные события и проектировать свои действия, с учетом оценки их последствий (Corballis, 2009; Corballis, 2014). Описывая эволюционные пути развития рекурсии как уникального, свойственного только человеку мыслительного механизма, М. Корбаллис акцентирует, что многие из существующих лингвистических групп языков используют рекурсивные операции подобного типа, но также существуют языки, которые не используют рекурсии вовсе (ключевое отличие от идей Н. Хомского). Таким образом, М. Корбаллис высказывает идею о том, что рекурсия рождается скорее в мысли, чем в языке. Вслед за С. Пинкером и Р. Джакендофом автор высказывает мысль о том, что «главная причина необходимости рекурсии в языке, состоит в том, чтобы выразить рекурсивные мысли. Если бы не было рекурсивности мышления, то и не было бы необходимости в построении рекурсивных фразеологических оборотов» (Могучева, 2015).

Изучение процессов рекурсивного мышления на междисциплинарном уровне – в сфере нейробиологии, нейрофизиологии, психофизики и психофизиологии – делает возможным утверждать, что рекурсия – это не столько количественное свойство, сколько качественная характеристика системной организации психической мета-материи человека. Научный прорыв в области нейробиологии, благодаря трудам Р. Саполски (нейробиолога из Стэнфорда) по исследованиям работы нейронных сетей и физиологических процессов, протекающих в них, дает основания утверждать, что процесс рекурсии запрограммирован как сложный логический процесс, не имеющий ничего общего с хаотическим перебиранием эволюционно закрепленных паттернов активности (Марков). Эволюционное исследование детерминант происхождения рекурсии у человека как главного его отличительного механизма мыслительной

и сознательной деятельности в трудах М. Корбаллиса и других антропологов на междисциплинарном уровне могут стать ключом в понимании становления его как субъекта межличностного и межкультурного взаимодействия (Corballis, 2009). Рекурсия как механизм мыслительной деятельности человека может стать предметом исследования внутреннего кросс-культурного контекста субъекта, что позволит провести более глубокий анализ его личной культуры. Изучение мыслительной деятельности человека в данном аспекте в свою очередь поможет в понимании формирования его смысловых конструкторов, определяющих ценностно-смысловые взаимоотношения с другими людьми и окружающим миром.

На наш взгляд, механизм рекурсии – это возможное объяснение способности выхода человека за пределы своего непосредственного чувственного опыта, в трансцендентное метапространство, т.е. расширение себя за пределы своей телесности. Это своего рода портал обмена энергией между человеком и ноосферой Вселенной. Рекурсия как механизм мыслительной деятельности человека, обеспечивающее его превосходство над приматами, обуславливает степень ответственности не только перед самим собой, но и перед всем миром. Именно становление личной культуры человека в межличностном аспекте, «со-бытийная общность людей», является ключевой детерминантой, определяющей уникальность природы человеческой мысли и функционирования систем мозга человека, а также его бытия в целом. Фактор коммуникативного взаимодействия людей выступает ведущим в современных социальных, нейropsychологических, естественнонаучных исследованиях, а также востребован в сфере цифровых и компьютерных технологий (Лисинских, 2024; Могучева, 2015). *Таким образом, антропологический аспект проблемы личной культуры субъекта представлен преимущественно в работах зарубежных авторов.*

Начиная с работ Ф. Боасса, К. Леви-Стросса, М. Мюллера – представителей социального антропологического направления, можно проследить эволюцию философского понимания социального развития личности и ее предназначения во Вселенной. С какими вызовами встречается личность на пути становления ее собственной личной культуры и с чем связано достижение личной культуры и свободы самовыражения (Боас, 1926; Леви-Строс, 1985; Мотков, 2020). Личная культура субъекта и её детерминанты

в концепции Жана Бодрийяра, французского философа-постмодерниста, для которого личная культура в обществе потребления – это парадокс: она одновременно декларируется как ценность и уничтожается как подлинный феномен.

В работе «Общество потребления» (1970) Ж. Бодрийяр рассматривает личную культуру как симулякр, сконструированный под влиянием потребительской системы. Личность формирует свою идентичность не через подлинные потребности или творческое самовыражение, а через знаки и коды, навязанные рынком (Бодрийяр, 2006). Анализируя преемственность идей ведущих социальных антропологов Ф. Боасса, К. Леви-Стросса, М. Мюллера, Ж. Бодрийяр остановился на критике структуры знаков. Начиная с работ Ф. Боасса, представителя культурного релятивизма, в идеях которого культура выступает как уникальный контекст, видит линию укрепления господства системы над индивидом, нашедшей отражение в структурализме, ярким представителем которого явился К. Леви-Стросс с его идеями об универсальных структурах мышления, уходу от идентичности и уникальности, и заканчивая тем, как пишет Ж. Бодрийяр: что эти структуры стали искусственными кодами (Бодрийяр, 2006, с. 52). Эволюция мифов и отношения к ним завершилась тем, что в философии М. Мюллера миф представлен как язык, у К. Леви-Стросса миф претерпевает изменение и становится структурой. Ж. Бодрийяр постулирует, что в современном мире мифы заменены рекламой. Таким образом, Жан Бодрийяр показывает общий эволюционный вектор личной культуры и культуры общества как определяющего её контекста: от изучения «естественных» культур к анализу их симуляций в современном мире (Бодрийяр, 2006).

На пути становления личной культуры Ж. Бодрийяр показывает несколько ключевых вызовов, которые затрудняют процесс освобождения личной культуры, делая ее зависимой от контекста общества. К этим вызовам автор относит следующие: колонизация сознания, когда индивид не может выйти за рамки навязанных потребительских моделей; утрата аутентичности и даже «бунт» (например, субкультуры) становится товаром; фрагментация идентичности, при которой личность растворяется в множестве противоречивых образов. Достижение личной культуры и свободы самовыражения в этих условиях – очень труднодостижимый процесс.

По Ж. Бодрийяру, подлинная свобода возможна только через разрыв с логикой знаков. Однако в потребительском обществе это почти невозможно – даже искусство и интеллектуальный протест коммодифицируются. Культура становится «свободной» лишь в деконструкции симулякров (например, через иронию или радикальную критику). В современной антропологии идеи Ж. Бодрийяра используются для анализа новых форм отчуждения и поиска «не-потребительских» анклавов культуры. Ценными являются поиски выхода личной культуры за семиотические пределы, определяемые глобальными знаковыми системами. Согласно идеям Ж. Бодрийяра пропагандируются не-экономические формы обмена – альтернативные практики дарообмена (как у М. Мосса) как способ выйти из логики потребления (Бодрийяр, 2006, с. 29). Эти и другие идеи Бодрийяра заложили основу нового направления – «Антропологии гиперреальности» – исследование цифровых идентичностей, метавселенных и новых форм симуляции.

Таким образом, в концепции Ж. Бодрийяра «Общество потребления» как личная культура субъекта и её детерминанты лежат в культуре потребления. Противостоять которым сможет далеко не каждый представитель общества (Бодрийяр, 2006).

*Концепции биологического детерминизма
и дискуссии о природе человека*

Представители детерминизма Ф. Крик и Дж. Уотсон не писали о личности напрямую, но их открытия предопределили дискуссии о человеческой природе. Вопросы, которые волнуют умы представителей детерминизма по сей день: если мы – «машины», управляемые ДНК, то где место для свободы и культуры? С некоторыми их постулатами связаны надежды на обнаружение человеческого потенциала. Эпигенетика и нейропластичность показывают, что гены – не приговор, а потенциал, который раскрывается (или нет) в зависимости от среды (Crick, 1995; Pinker, 1997).

Фрэнсис Крик и Джеймс Уотсон – ключевые фигуры в молекулярной биологии, открывшие структуру ДНК (1953). Несмотря на то, что их работы лежат в области естественных наук, а не философии или антропологии, ими практически был снят запрет на изучение природы человека. Именно благодаря авторитету Ф. Крика удалось преломить историю в вопросе изучения проблем сознания

человека и его природы, которая в настоящее время является ключевой для нейробиологов.

И хотя прямых теорий о личности, культуре или свободе у них нет, однако их открытия повлияли на биологический детерминизм, что косвенно связано с дискуссиями о природе человека, главной среди которых остаётся «биологический детерминизм и свобода воли человека».

Ф. Крик и Дж. Уотсон показали, что генетический код определяет биологические основы человека (физиологию, предрасположенности). В их парадигме личность может рассматриваться как продукт: генетики (наследственность); биохимических процессов (влияние нейромедиаторов, гормонов); эволюционных механизмов (адаптация как основа поведения). Это породило споры: если ДНК определяет многое, то где свобода выбора? Ф. Крик в работе «Удивительная гипотеза» (Crick, 1994), поднимая проблему сознания, выдвинул идею, что сознание – это продукт нейронной активности. И если личность сводится к работе мозга, то её «культура» – это сложные паттерны нейронных связей, формируемые под влиянием: генетики и среды (но вторично, через эпигенетику) (Pinker, 1997).

Природа личной свободы в контексте идей биодетерминистов рассматривается как иллюзия. Если решения – результат биохимии, то «свобода воли» – это рационализация уже совершённых мозгом процессов. Культура как надстройка: даже искусство, мораль и наука – продукты эволюционно полезных когнитивных механизмов.

Итак, в строгой биодетерминистской модели: личная культура – это комбинация: генетических предрасположенностей (например, креативность связана с вариациями генов дофаминовой системы); средовых влияний (обучение, традиции). Проявления в виде талантов, интересов, эстетических предпочтений могут иметь биологическую основу (например, любовь к музыке коррелирует с развитостью слуховых зон мозга). Но уникальность личности – результат сложного взаимодействия случайных мутаций и среды.

Являя достаточно жесткую позицию на детерминацию сознания и культуры личности биологическими факторами, представители биологического детерминизма встретили критику со стороны социальных конструкционистов П. Бергера и Т. Лукмана (Федотова,

2009; Berger, & Luckmann, 1966). В своих альтернативных детерминистским идеям взглядах они утверждают: личность формируется культурой, а не генами. Эпигенетика, как самостоятельная наука, постулирует главную идею, гены – лишь потенциал, а среда «включает» или «выключает» их (пример: стресс матери влияет на экспрессию генов ребёнка). Когнитивный антрополог Д. Деннет акцентирует на наличие феномена свобода воли, который, по его мнению, является эволюционно выработанным механизмом, а не иллюзией. Таким образом, идеи Крика и Уотсона обладают ценностью для современных исследований в сфере нейроантропологии, а именно в изучении того, как биология и культура совместно формируют личность. Также в генетике поведения – почему одни люди более склонны к творчеству, а другие – к конформизму? Наиболее интересными и остродискуссионными остаются вопросы свободы воли в эпоху нейронаук – если личность «записана» в ДНК, как говорить о моральной ответственности?

Социодинамический подход А. Моля

Приближаясь к кибернетике и теории информации, наиболее полно развиваются идеи динамики культуры под воздействием цифровой среды. Личная культура в работах А. Моля представляет собой динамичную индивидуальную конфигурацию культурных элементов, которая формируется под воздействием внешнего информационного потока. «Социодинамика» в его понимании – это процесс конкуренции культурных элементов за внимание человека в условиях информационного перегруза. В своей концепции Моля использует термин «личная культура» (*culture individuelle*), но понимает его в специфическом ключе: личная культура как «внутренний набор информационных элементов». Своего рода субъективная система знаний, образов, ценностей, которые индивид усваивает из внешнего культурного потока. Она формируется через отбор и комбинацию культурных сообщений (под влиянием образования, СМИ, искусства и т. д.), постоянно перестраиваясь под воздействием новых информационных воздействий (что определяет ее динамику).

А. Моля выделяет два уровня личной культуры: поверхностный и глубокий. Поверхностный (актуальный) слой – то, что человек использует в повседневной жизни (модные тенденции, актуальные

знания). Глубинный (устойчивый) слой – долговременные ценности, базовые представления, сформированные в раннем возрасте (Моль, 2005). Концепция А. Моля в отличие от концепции Д.А. Леонтьева не содержит понятия «личностной культуры» как осознанного выбора – его модель ближе к кибернетическому подходу, где человек пассивно перерабатывает информацию. Моль не акцентирует социальное неравенство в доступе к культуре, а рассматривает ее как демократичный информационный обмен. Его подход полезен для анализа медиавоздействия и цифровой культуры, распространение которой, согласно А. Молю, и подчиняется законам вероятности и статистики (аналогично физическим процессам). Свое теоретическое и практическое развитие концепция А. Моля нашла в господствующем феномене «Массовой культуры» как неизбежный результат социодинамики, где «побеждают» самые тиражируемые сообщения, где роль СМИ и рекламы чрезвычайно высока, так как они формируют «мозаичную культуру», где знания фрагментарны и поверхностны. Вследствие чего основной вызов к образованию заключается в том, что оно должно учить людей фильтрации информации, а не просто передаче знаний. Среди механизмов формирования личной культуры А. Моль выделяет основные три: селекция (человек выбирает из общего потока культуры то, что соответствует его интересам); интеграция (усвоенные элементы соединяются в индивидуальную систему); забывание (ненужная информация вытесняется из-за ограниченности человеческой памяти) (Моль, 2005).

*Цифровая среда и личная культура
(проблема искусственного интеллекта)*

Изучая жизнь современного общества, невозможно исключить влияние на человека фактора его тотального погружения в цифровое поле. На протяжении половины века ученых волнует вопрос: возможно или нет заменить личную культуру набором математических алгоритмов в виде программы, реализуемой искусственным интеллектом? Прогресс в области компьютеризации и развития искусственных интеллектуальных систем ставит перед человечеством главную задачу: сохранить «истинно человеческую сущность» своего естества, следуя глубокому замыслу природы живого человека в этом мире. Поэтому исследование проблемы понимания познавательной деятельности в более широком ключе и

мышления как более узкого процесса практической направленности на сегодняшний день интересно не только психологам, физиологам, антропологам, но в большей степени кибернетикам. Новостные сводки каналов массовой информации, а также анонсы современных научных форумов все чаще отражают достижения кибернетического прогресса в сфере изучения потенциала искусственного интеллекта.

Необходимо отметить, что быстрый темп развития кибернетики как самостоятельной науки был свойственен ей намного раньше. Вопросы внедрения роботизированных, автоматизированных, искусственных схем активно развивались как западными коллегами, так и учеными в отечественной психологии начиная с 50–60-х годов прошлого столетия. Главным для психологов того времени стал вопрос: «Что представляет собой «человеческая природа интеллекта», которую невозможно перевести в цифровую схему и, собственно, которая делает человека человеком?» Наряду с неизменно возрастающим научным интересом к кибернетической отрасли, остается острой этическая проблема, связанная с возможностями цифрового моделирования личности человека, замена живого человеческого общения искусственными голосовыми помощниками. Чрезмерное поглощение человека цифровыми сетями влечет за собой необходимость внедрения мер по профилактике его психического и физического благополучия, вопросов информационной его безопасности. Е.В. Субботский, сравнивая феноменологию сознания и в целом природу живого человека с возможностями искусственного интеллекта, выделяет главный отличительный признак субъектности в творчестве и поведении человека, связывая его с интенциональностью. Он не исключает возможности создать роботов, способных к воспроизведению самих себя и даже варьированию копий самих себя, но инициатором этих процессов, как утверждает он, «все равно останется человек, так как активная потребность – это уникальное свойство психики живых организмов, которое так же невоспроизводимо искусственно, как и субъектность» (Субботский, 2024).

Любопытный вопрос: может быть, искусственный интеллект, усложняясь, способен в будущем стать субъектом? Е.В. Субботский отвечает: для того чтобы искусственный интеллект приобрел качество субъектности, он должен пройти эволюцию, похожую на

эволюцию живых систем, но проблема в том, что эволюция требует наличия жизни как необходимого условия для своего начала (Субботский, 2024.). Даже тот факт, что возможно создание так называемых самовоспроизводящихся кинематических роботов, не дает оснований надеяться на то, что эволюция может начаться среди машин, наделенных искусственным интеллектом. Как отмечают некоторые авторы, между репликацией и воспроизводством существует принципиальное различие: в то время как воспроизводящаяся система создает копию самой себя, репликация также включает в себя кроссинговер и мутацию, тем самым порождая изменчивость и в конечном итоге эволюцию (Pinker, St., 1997). Но что еще более важно, даже имитация способности к репликации у искусственного интеллекта не может дать начало эволюции, так как для старта эволюционного процесса необходима не только способность к репликации, но и *активная потребность* в ней, а активная потребность является свойством живых организмов и предполагает способность к чувствительности – субъективному отражению своих состояний.

Дж. Сёрл утверждает, сознание человека — это уникальный продукт живого мозга, в то время как искусственный интеллект есть функционирование программ, а программа не является живым существом и не зависит от субстрата, на котором она реализуется. Поэтому, согласно Дж. Сёрлу, «никакая программа сама по себе не в состоянии создать свойство интенциональности» и сильный искусственный интеллект в принципе не может быть создан на субстрате, отличном от живого мозга человека.

Связь личной культуры субъекта с нейропсихологическими особенностями и когнитивными процессами. Рассмотренные нами аспекты изучения личной культуры через призму разных подходов и обнаруживающие подтверждение в идеях авторов дают возможность интегрировать их в общую системную картину феноменологии личной культуры субъекта и ее детерминант. В нашем понимании складывается очевидная картина того, что личная культура представляет собой синтез внешних и внутренних контекстов развития, являясь продуктом интериоризации социальных инструментов (языка и других артефактов) и в то же время зависящая от нейробиологических основ, что подтверждается клиническими данными (Коул, 2017; Лурия, 2013; Dawkins, 1999; Sperry, 1980).

Опираясь на данные современных междисциплинарных исследований (психология, биология, лингвистика), можно говорить о нейропсихологических основах личной культуры. Экспериментально доказано, что личная культура субъекта формируется под влиянием функциональной латерализации мозга (специализации полушарий) и индивидуальных когнитивных стилей. Левое полушарие (доминантное у 90% правшей) отвечает за логико-вербальные аспекты культуры: усвоение языковых норм, символических систем, формальных знаний, в то время как правое полушарие связано с образным мышлением, эмоциональной регуляцией и креативностью, что определяет эстетические и интуитивные компоненты культуры. Префронтальная кора (лобные доли) регулирует осознанность культурных практик: мотивацию к обучению, контроль социального поведения, рефлекссию ценностей. Её дисфункции приводят к снижению адаптивности и ригидности культурных шаблонов. Примером могут служить работы Р. Сперри (Sperry, 1980) по исследованию нарушений структур мозга, демонстрирующие дефицит символического мышления, что, безусловно, ограничивает усвоение культурных кодов. Влияние когнитивных стилей на уровень личной культуры отражает своеобразие психологических особенностей субъекта в его способах взаимодействия с миром и выделения в нем субъективно значимых понятий и отношений с собой и другими. Так, рефлексивные субъекты глубже усваивают культурные нормы, но могут быть менее адаптивными. Импульсивные – быстрее интегрируются в новые контексты, но поверхностно. Креативность связана с дивергентным мышлением (правополушарные процессы) и определяет способность к инновациям в культуре.

Развитый когнитивный контроль характеризует высокую эффективность исполнительных функций (рабочая память, ингибция), позволяющих осознанно выбирать культурные практики, избегая стереотипов. Иллюстративно в данном ключе визуальное искусство, которое, как доказано, развивает пространственное мышление и толерантность к неопределенности – черты, значимые для межкультурной коммуникации. Личная культура также тесно связана с регулятивными процессами сознания. Осознанность как способность субъекта к рефлексии своих культурных установок коррелирует с активностью передней поясной коры. Рефлексивные

способности дают возможность субъекту выходить на уровень метакогнитивного сознания в сферу метапознания. Контроль над собственными когнитивными процессами (например, через искусство) усиливает глубину культурного восприятия. Так клинически доказаны результаты применения нейрокоррекции для детей с СДВГ, включающие упражнения на ритм и координацию, улучшающие саморегуляцию и усвоение культурных норм. Синтез теоретических и практических возможностей биологического подхода, а также базовые для отечественной психологии основы методологии культурно-исторической концепции с влиянием внешних факторов среды на усвоение норм и ценностей, посредством механизма интериоризации позволяют проводить комплексный анализ с учетом всех компонентов личной культуры субъекта, определяющих его уникальность и характеризующих качество его жизнедеятельности и взаимоотношения с миром.

В заключение можно сказать, что личная культура субъекта определяется несколькими контекстными уровнями, состоящими из внешних и внутренних. К внутренним можно отнести нейробиологическую мозговую организацию и определяемый им профиль латерализации со свойствами активности префронтальной коры. Когнитивные стили с выраженностью разных ментальных стратегий, главную роль в которых играет репрезентативная система гнозиса (получения информации посредством разных сенсорных систем – визуальной, аудиальной, кинестетической и др.).

Метакогнитивные способности (рефлексивность, креативность) с регуляторными процессами (осознанность, метапознание) занимают центральное положение среди факторов внутреннего кросс-культурного контекста. Факторы среды, выступающие компонентами внешних контекстов становления личной культуры субъекта (артефакты культуры, произведения искусства, образовательные программы и практики, цифровая среда, религиозные течения и конфессии и т.д.), должны быть включены в системный анализ детерминант уникальной природы человека. Выделенные нами аспекты анализа становления личной культуры субъекта позволяют сформулировать идею о том, что внешние контексты (образовательные и профессиональные условия, интерактивная коммуникация и совместная смысловая активность субъектов в группе) в их

интерференции с внутренними нейropsychологическими и психофизиологическими особенностями (профиль латерализации, когнитивные стилевые предпочтения), обладая широкими прагматическими возможностями, вносят существенный вклад в исследование эффективных организационных условий личностного становления. Такое комплексное использование аналитических данных, с учетом всех влияющих факторов – внешних и внутренних, позволяет в клинической практике достигать цели профилактики рисков социально-психологической дезадаптации субъекта и повышения его качества жизни в ходе терапевтических реабилитационных мероприятий. В процессе изучения личностных факторов, и в том числе метакогнитивных способностей, рекурсия, на наш взгляд, как механизм мыслительной деятельности человека может стать предметом исследования внутреннего кросс-культурного контекста субъекта.

Проблема личной культуры субъекта межличностного и межкультурного взаимодействия в поликультурном пространстве образования и жизни является особенно актуальной для современного мира. Данная проблема является многоаспектной и предполагает анализ становления личной культуры субъекта. Под личной общей культурой человека Н.В. Жукова понимает *непрерывно изменяющиеся, находящиеся в развитии* интеллектуальные, моральные и нравственно-этические (духовные) *образцы* поведения и деятельности человека, которым он следует в своем бытии (Жукова, 2009; Жукова, 2012).

Список литературы

1. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология» / А.Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Смысл: Academia, 2007.
2. Бахтин, М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Бахтин М. М. Собрание сочинений: В 7 т. Т. 1. Философская эстетика 1920-х годов. – Москва: Русские словари, 2003. – С. 7–68.
3. Библер, В. С. От наукоучения к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – Москва: Политиздат, 1991. – С. 120–145.
4. Библер, В. С. Культура. Диалог культур (опыт определения) / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31–42.

5. Боас, Ф. Ум первобытного человека / Франц Боас (1911); пер. с англ. А. М. Водена. – Москва; Ленинград: Гос. изд-во, 1926.
6. Бодрийяр, Ж. Общество потребления: его мифы и структуры / Жан Бодрийяр (1970); пер. с фр., послесл. и примеч. Е. А. Самарской. – Москва: Республика; Культурная революция, 2006.
7. Божович, Е. Д. Гармоническая личность: структура, механизмы развития, индивидуальные различия / Е. Д. Божович // Культурно-историческая психология. – 2019. – Т. 15. №2. – С. 91–98. DOI: 10.17759/chrp.2019150211
8. Брунер, Дж. (1915). Культура образования = The Culture of Education / Дж. Божович; пер. Л. В. Трубицыной, А. В. Соловьева. – Москва: Просвещение, 2006.
9. Выготский, Л. С. Мышление и речь (1934) / Л. С. Выготский. – Москва: Лабиринт, 1999. С. 145–163.
10. Гефтер, М. Я. Не с нуля, но с начала / М. Я. Гефтер // Интервью М.Я. Гефтера индийскому журналисту Дэву Мурарке. – URL: gefter.ru/archive/1943
11. Додонов, Б. И. Гармоническое развитие и типологическое своеобразие личности / Б. И. Додонов // Психология формирования и развития личности / отв. ред. Л.И. Анцыферова. – Москва: Наука, 1981. – С. 284–305.
12. Жукова, Н. В. Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении: монография / Н. В. Жукова; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2009.
13. Жукова, Н. В. Роль внутреннего кросс-культурного контекста в становлении личной культуры субъекта: монография / Н. В. Жукова; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2009.
14. Жукова, Н. В. Контексты становления личной культуры субъекта познания: монография / Н. В. Жукова; Урал. ин-т экономики, управления и права. – Екатеринбург, 2012. – 348 с.
15. Ильенков, Э. В. Философия и культура / Э.В. Ильенков. – Москва: Политиздат, 1991.
16. Коул, М. Культурно-историческая психология (1996) / М. Коул. – Москва: Когито-Центр, 2017.
17. Латур, Б. Пересборка социального: введение в актарно-сетевую теорию / Б. Латур; пер. с англ. И. Полонской. – Москва: Изд. дом Высш. шк. экономики, 2014.
18. Леви-Строс, К. Структурная антропология (1958) / К. Леви-Строс; пер. с фр. под ред. и с примеч. Вяч. Вс. Иванова. – Москва: Наука, 1985.

19. Леонтьев, Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д.А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. – Вып. 1. – Москва: Смысл, 2011. –С. 56–68.
20. Леонтьев, Д. А. Динамика смыслов в условиях социальных изменений / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2015. – №3. – С. 25–40
21. Лисинских, Н. А. Понимание рекурсии как механизма регуляции метакогнитивной сферы личности / Н. А. Лисинских // Наука – шаг в будущее: сборник научных трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых (г. Уфа, 22 ноября 2024 г.) / отв. ред. Е. В. Ахмадеева. / Уфимск. ун-т и науки технологий. – Уфа: ИЦ УУНиТ, 2024. 384 с.
22. Лотман, Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург: Искусство-СПб, 2000.
23. Лотман, Ю. М. Культура и взрыв / Ю. М. Лотман. – Москва: Гнозис, 1992.
24. Лотман, Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история / Ю. М. Лотман. – Москва: Языки русской культуры, 1996.
25. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования, обучающихся по направлению подготовки «Психологии» / А. Р. Лурия. – 8-е изд., стер. – Москва: Академия, 2013.
26. Марков, А. Разум имеет значение / А. Марков // Этология, Нейробиология, Эволюция, антропология: происхождение разума, эмоций и мо-
рали. – URL: <http://www.postnauka.ru>
27. Могучева, Н. А. Рекурсия как механизм мыслительной деятельности человека в работах Майкла Корбаллиса / Н. А. Могучева // Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса: сборник материалов III Всероссийской конференции / отв. ред. Н. А. Батулин. – В 2 т. Т. 2. – Челябинск: Издат. центр ЮУрГУ, 2015.
28. Моль, А. Социодинамика культуры (Sociodynamique de la culture) (интеллектуал. рынок и культура, передача культур. сообщения, повседневность культуры и интеллектуал. творчество, радио и телевидение, циклы распространения культуры) / А. Моль; пер. с фр. вступ. ст., ред. и примеч. Б. В. Бирюкова, Р. Х. Зарипова и С. Н. Плотникова. – 2-е изд., стер. – Москва: URSS, 2005.
29. Мосс, М. Очерк о даре / М. Мосс // Общества. Обмен. Личность: труды по социальной антропологии / пер. с франц., послесл. и коммент. А. Б. Гофмана. – Москва: «Восточная литература», РАН 1996.
30. Мотков, О. И. Исследование гармоничности личности: монография / О.И. Мотков. – Москва: РУСАЙНС, 2020. – 168 с.

31. Мюллер, М. Сравнительная мифология Макса Мюллера (1856) / М. Мюллер; пер. с англ. И.М. Живаго. – Москва: Тип. Грачева и К°, 1863.

32. Пиаже, Ж. Психология интеллекта (1963) / Ж. Пиаже. – Санкт-Петербург: Питер, 2003.

33. Резванов, С. В. Э.В. Ильенков и проблема культурной объективности мышления / С. В. Резванов // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №1. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=12007> (дата обращения: 27.07.2025).

34. Слободчиков, В. И. Христианская психология в системе человеческого знания. Психология / В. И. Слободчиков // Высшая школа экономики. – 2007. – Т. 4. №2. – С. 90–97.

35. Собчик, Л. Н. Психология индивидуальности: теория и практика психодиагностики / Л. Н. Собчик. – Санкт-Петербург: Речь, 2005.

36. Субботский, Е. В. Натуральные психические функции как источник живого сознания / Е. В. Субботский // Вестник Московского университета. Се. 14. Психология. – 2024. – Т. 47. №4. – С. 87–109. – DOI: 10.11621/LPJ-24-41

37. Томюк, О. Н. Концепции опыта в инструментализме Джона Дьюи / О. Н. Томюк // Эпистемы: сб. науч. статей. – Вып. 6. Опыт. – Екатеринбург: Ажур, 2011. – С. 28–34.

38. Федотова, В. Г. Социальное конструирование реальности / В. Г. Федотова // Энциклопедия эпистемологии и философии науки / сост. и общ. ред. И. Т. Касавин. – Москва: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009.

39. Фрейд, З. По ту сторону принципа наслаждения. Я и Оно; Неудовлетворенность культурой / З. Фрейд. – Санкт-Петербург: Алетейя, 1998.

40. Энгестрём, У. Восхождение от абстрактного к конкретному как принцип экспансивного обучения / У. Энгестрём // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. №5. – С. 31–43.

41. Эриксон, Эрик Г. Детство и общество / Эрик Г. Эриксон; пер. с англ. – 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург: Речь, 2000.

42. Barkow J.H., Cosmides L., Tooby J. The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture, Oxford & New York: Oxford University Press, 1992.

43. Berger P. L., Luckmann T. The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge, Garden City, NY: Anchor Books, 1966.

44. Dawkins R. The selfish gene. Oxford; New York: Oxford univ. press, 1999.

45. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1965.

46. Chomsky N. Rules and Representations // Woodbridge lectures delivered at Columbia University Columbia University Press, 1980.

47. Chomsky N. On Nature and Language. Cambridge University Press, 2002.
48. Corballis, M. C. The evolution of language // The year in cognitive neuroscience 2009: Annals of the New York Academy of Sciences, 1156.
49. Corballis M. C. The Recursive Mind: The Origins of Human Language, Thought, and Civilization. Precenton University Press, 2014.
50. Crick F. H. C., & Watson J. D. Molecular Structure of Nucleic Acids: A Structure for Deoxyribose Nucleic Acid. Nature, 1953.
51. Crick F. The Astonishing Hypothesis: The Scientific Search for the Soul // Scribner reprint edition. 1995.
52. Pinker St. How the Mind Works. W. W. Norton & Company, 1997.
53. Searle J.R. Minds, Brains, and Programs // Книги по биологии. https://scilib-biology.narod.ru/Searle/MindsBrainsPrograms/mbp_en.htm
54. Sipper M. Kinematic Self-Replicating Machines by Robert A. Freitas, Jr., and Ralph C. Merkle // Artificial Life. 2006. Vol. 12. №1. Pp. 187–188. DOI: 10.1162/106454606775186473
55. Sperry R. W. Mind-brain interaction: Mentalism, yes; dualism, no. / A. D. Smith, R. Llanas, & P. G. Kostyuk (Eds.), Commentaries in the Neurosciences. Oxford: Pergamon Press, 1980.

2.2. Уровни личной культуры субъекта деятельности (Жукова Н.В.)

Человек «погружается» в культуру, усваивая и обогащая ее содержание в разных смысловых контекстах. По определению А.А. Вербицкого, «контекст – это система внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов» (Вербицкий, 2005. С. 137–138).

Внутренний контекст субъекта познания составляет кросс-культурный контекст, «под которым мы понимаем сложившийся на данный момент в психике человека образ мира, мироощущение субъекта как результат взаимодействия и взаимовлияния разных культур (общечеловеческой, этнической, национальной, коммуникативной, профессиональной, информационной и т. п.), определяющий для него значение и смысл восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации как целого и ее компонентов. Личная культура человека формируется в процессе познания — окружающий мир во всей своей сложности и многогранности отражается в культуре, которую человек создает внутри себя» (Жукова, 2018. С. 146).

Ценности общечеловеческой, этнической, национальной, коммуникативной культур составляют основу развития субъекта познания, обуславливая содержание его личной культуры. Базовая основа личной культуры субъекта развивается за счет обогащения его индивидуального опыта в условиях приобщения, проживания и использования информационной и профессиональной культуры в процессе решения образовательных и практических проблем. Личная культура человека формируется в процессе познания — окружающий мир во всей своей сложности и многогранности отражается в культуре, которую человек создает внутри себя. Этот процесс всегда связан с работой сознания, деятельности и духа. Человек, общаясь с физическим (природным и социальным) и духовным

(культурным) миром, сохраняет в своем сознании ассоциативный ряд различных образов и отношений к ним, которые в последующем являются основой развития смысловых, духовных отношений в человеке. Это способствует самопознанию и самовыражению личности и индивидуальности в процессе жизни, деятельности и творческой активности.

В результате идентификации со своей культурной общностью человек приобретает стереотипы восприятия, мышления и понимания мира. С точки зрения «содержания» стереотип есть некий фрагмент картины мира, существующий в сознании. Это образ-представление, ментальная «картинка», некое устойчивое, минимизированно-инвариантное, обусловленное национально-культурной спецификой представление о предмете или ситуации. *Это первый уровень личной культуры – уровень культурной и социальной идентичности субъекта познания и деятельности.* В процессе освоения учебной и профессиональной деятельности субъект познания приобретает в социокультурном контексте образования и деятельности социокультурные компетентности. *Это второй уровень личной культуры – социокультурная компетентность субъекта познания и деятельности.* По мнению М.С. Розова, компетентность включает следующие три аспекта: *проблемно-практический* – адекватность распознавания и понимания ситуации, адекватная постановка и эффективное выполнение целей, задач, норм в данной ситуации; *смысловой* – адекватное осмысление ситуации в более общем культурном контексте; *ценностный* – способность к адекватной оценке ситуации, ее смысла, целей, задач и норм с точки зрения собственных и общезначимых ценностей (Розов, 1993). Концепция профессиональной компетентности предполагает «введение человека в общий культурный мир ценностей, и именно в этом пространстве человек далее реализует себя как специалист, профессионал» (Розов, 1993, с. 139). Очевидно, что такой профессионал уже не сможет не задуматься, во имя чего и какой ценой достигается результат. Из узкого пространства эффективности он выходит в широкое и ответственное пространство культуры. Автор считает, что в профессиональной компетентности ведущую

(но не единственную) роль играет проблемно-практический аспект, а в образовательной компетентности – смысловой и ценностный. Особый интерес в концепции М. С. Розова мы усматриваем в четвертом измерении понятия общекультурной компетентности, в котором раскрываются роль разных культур, их относительный вес и взаимоотношение при постановке образования; особенно это важно при формировании содержания образования, при разработке конкретных учебных программ. Какой объем часов необходимо отвести той или иной культуре (группе культур, цивилизации) – российской, американской, западноевропейской, классической, греко-латинской, японской, индийской, латино-американской и т. п.? М.С. Розов считает, что «нормой является определенный баланс собственной культуры, «суперкультуры» и других мировых культур. В каждом поколении должна обеспечиваться определенная идентификация индивидов со своей культурой. Для российского образования оптимальным представляется баланс русской культуры, западной христианской культуры (европейской и американской) и отдельных культур иных цивилизаций. Очевидно, вузы разных регионов должны больше внимания уделять соседним культурам и цивилизациям (скандинавской, прибалтийской, восточноевропейской, средиземноморской, кавказской, тюркской и исламской, китайской, монгольской, японской (М.С. Розов)). Таким образом, общекультурная компетентность обусловлена пониманием смыслов идей разных культур, их ценностей и влияний друг на друга.

Образование помогает в культурном и социальном развитии личности, но занять место в культуре, в обществе, занять определенную позицию она может в процессе самоактуализации в культуре и жизни. Этот процесс предполагает развертывание в пространственно-временном контексте жизнедеятельности вариантов проявления социокультурной компетентности субъекта. Социокультурная компетентность может быть проявлена в следующих компетенциях: общекультурной осведомленности, в общении, в творчестве и т. п. Такая компетентность обуславливает восприятие,

понимание и поведение субъекта познания в разнообразных ситуациях обучения и условиях жизни. Сама по себе эта структура дает только возможность для дальнейшего познания и может рассматриваться как один из уровней проявления личной культуры.

Третий уровень личной культуры – уровень духовности личности. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев считают, что индивидуализация бытия человека, трансцендирование вовнутрь, в глубины субъективности, человеческой самости и «рассекречивание» ее есть условие встречи с бесконечностью духовного Мира (Ильичёва, 2003, с. 30). А согласно В. Франклу, человек трансцендентен и «по сути может реализовать себя лишь в той мере, в какой он забывает про себя, не обращает на себя внимания» (Франкл, 1990, с. 30). Духовность как восхождение личности, как обретение культуры открывается и решается человеком каждый раз заново и только для себя в каждом историческом времени. И.М. Ильичёва пишет: «духовность – это проблема обретения смысла» (Ильичёва, 2003, с. 14). Она считает, что «духовность является сущностным, системообразующим качеством человека, преобразующим все его природное начало, влияющим на все уровни его психического отражения...», а также что «духовность можно определить как состояние расширения сознания, которое опережает возможности самоидентификации субъекта» (Ильичёва, 2003, с. 4).

По мнению Н.А. Ковалёва, сущность духовности состоит в приобщении человека к общечеловеческой духовной культуре и ценностям как ориентирам саморегуляции» (Ковалёв, 1996, с. 28). Приобщение и присвоение определенных ценностей, осознание их как собственных происходят по мере накопления человеком жизненного опыта, а самореализация есть воплощение этих ценностей в деятельности, в том, в чем проявляется духовность. Развитие духовности личности как результат приобщения к общечеловеческим ценностям предполагает, следовательно, единство освоения уже имеющихся и создание новых ценностей. Познавая и создавая новые ценности, человек тем самым определяет свое место в окружающем мире, смысл собственного существования, возможности для творческой активности, что в конечном счете предопределяет пути

его деятельности, направленной на преобразование окружающей действительности. Духовность есть показатель существования определенной иерархии ценностей и смыслов, в ней концентрируются проблемы, относящиеся к высшему уровню духовного освоения мира человеком. В. Франкл пишет, что в сфере человеческой духовности есть также то, что можно назвать подсознательной духовностью и предлагает пояснить это на модели феномена совести. Он считает, что то, что называют совестью, по сути, погружено в глубины бессознательного. «Сознанию открыто сущее, совести же открыто не сущее, а скорее, напротив, то, что еще не существует, а лишь должно существовать» (Франкл, 1990, с. 97). Таким образом, «совесть представляется как интуитивная по своей сущности функция: чтобы антиципировать то, что должно быть осуществлено. Совесть сначала должна его интуитивно постичь, и в этом смысле совесть, эрос действительно иррациональны и могут быть рационализированы лишь задним числом» (там же).

Таким образом, личная общая культура, обусловленная ценностями, смыслами духовной жизни субъекта познания, идущего по пути поиска истины и стремящегося достигнуть гармонии с миром и самим собой, проявляется в совести, нравственности и морали ее поступков. Проявление этого уровня личной культуры находится в зависимости от духа времени и событий, в которых живет познающий субъект.

Четвертый уровень личной культуры – уровень гражданской идентичности. Гражданская идентичность формируется на основе общественного познания субъекта, когда в сознании его образ мира обусловлен отражением значимости тех процессов, которые имеют место развиваться в данное культурно-историческое время конкретного общества. В результате человек принимает в свой внутренний мир идеи, ценности, нормы, установки и образцы восприятия и понимания этого мира значимой для него группой людей и реализует их в своем поведении. На этическое сознание личности в своей исследовательской деятельности обратил внимание А.С. Арсеньев, рассуждая о философских основаниях личности. Он указывает на двойственность сознания, объясняя это тем, что

человеческий индивид – существо общественное и может жить и формироваться как человек и личность лишь в общении с другими людьми, что делает бесконечную свободу его «Я» неразрывно связанной с такой же бесконечной ответственностью перед «Мы». «Но это «Мы» также оказывается представленным двойственно: «Мы» ограниченное групповое, социальное, «соборное» и «Мы» универсальное, личностное, как совокупность «Я», связанных непосредственно центрами, «соборное» (Арсеньев, 2001, с. 18). Поэтому, говорит А.С. Арсеньев, этическое сознание личности также оказывается двойственным, располусованным на противостоящие друг другу бесконечную, безусловную (нравственность в собственном смысле слова) и ограниченную, обусловленную наличными, прежде всего социально-историческими, условиями бытия (мораль). Автор считает, что нравственность одна – общечеловеческая, а мораль всегда предписывается индивиду извне от социальной группы в форме конечно определенных норм и правил.

Пятый уровень личной культуры – уровень интеллигентности. Этот уровень проявления личной культуры обусловлен появлением у личности психологического свойства «интеллигентность». Оно образуется на основе сочетания гражданской идентичности, духовности и гражданской позиции. Выражается это в том, что субъект познания предвосхищает свои действия и поступки, выходя за пределы ситуации в трансцендентное пространство и принимает решение, совершает поступки на основе чувства справедливости и социального стыда, сверяя со своими нравственными идеалами. Это обуславливает развитие творческих возможностей и способностей субъекта познания и создание в его деятельности творческого продукта и общественно значимого поступка в поведении. Личная культура субъекта – это так называемая живая культура (по А. Молю), которая в контекстном подходе (Вербицкий, 1999) рассматривается в развитии от культурной и социальной идентичности в направлении возможного проявления в виде гражданской идентичности и интеллигентности.

Список литературы

1. Арсеньев, А. С. Философские основания психологии личности: дис. ... д-ра психол. наук / А. С. Арсеньев. – Москва, 2001.
2. Вербицкий, А. А. Контекст / А. А. Вербицкий // Общая психология. Словарь / под ред. А. В. Петровского // Психологический лексикон: энциклопедический словарь / ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского. – В 6 т. – Москва: ПЕР СЭ, 2005. – С. 137–138.
3. Жукова, Н. В. Контексты личной культуры обучающегося / Н. В. Жукова // Психология и педагогика контекстного образования: коллективная монография / под науч. ред. А. А. Вербицкого. – Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2018. – С. 143–155.
4. Ильичёва, И. М. Духовность в зеркале философско-психологических учений (от древности до наших дней) / И. М. Ильичёва. – Москва: Изд-во Моск. психол.-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003.
5. Ковалёв, Н. А. Психология духовности / Н. А. Ковалёв. – Тамбов, 1996.
6. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев. – В 2 т. – Москва: Педагогика, 1983.
7. Моль, А. Социодинамика культуры / А. Моль. – Москва: Прогресс, 1973.
8. Мукашева, А. К. Механизмы социального познания в психологической науке: учеб. пособие для студ. психол. фак-тов / А. К. Мукашева; под ред. В. Е. Семёнова. – Владимир: ВГПУ, 1999.
9. Розов, М. С. Философия гуманитарного образования. (Ценностные основания базового гуманитарного образования в высшей школе) / М. С. Розов. – Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. – 193 с.
10. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии: учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва: Школьная пресса, 2000.
11. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – Москва, 1990.

2.3. Проблема социокультурной адаптации первоклассников в единстве психологических и культурных феноменов (Рыбакова Л.А.)

Традиционные и социокультурные подходы к изучению адаптации (Божович, 2008; Ершова, 2007; Иванова, 2001; Петровский, Реан, 2002; Солдатова, 2001; Эльконин, Шарова, 2001; и др.) ограничены изучением социально-психологических либо культурных аспектов данного явления, а также категорией личности, что не позволяет рассматривать психологические и культурные феномены в их единстве и целостности. Такими возможностями обладает контекстный подход (А.А. Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая, Н.В. Жукова, В.Г. Калашников).

А.А. Вербицкий определяет контекст как психологическую категорию «...систему внутренних и внешних факторов, условий поведения и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов» (Вербицкий, 2010, с. 64). Контекстный подход позволяет рассматривать социальную ситуацию развития первоклассника как системно-средовой кросс-культурный контекст, в рамках которого происходит развитие его внутреннего контекста. Деконструкция изучаемого явления адаптации позволила выделить внешние и внутренний создающие ее контексты (принцип контекстуализма) (Вербицкий, 2010).

В рамках диссертационного исследования Л.А. Рыбаковой, проведенного с 2008 по 2012 год, с позиций контекстного подхода и концепции личной культуры субъекта познания была разработана модель содержания и выделены формы проявления внутреннего кросс-культурного контекста первоклассника в период адаптации; проведено эмпирическое исследование и определены направления психолого-педагогического сопровождения субъектов с разными формами ВКК.

В эмпирическом исследовании приняли участие 95 учащихся первых классов МОУ СОШ № 1, 82, 11, 64 г. Нижнего Тагила и МОУ СОШ № 149 г. Екатеринбурга, 95 родителей первоклассников и 8 учителей начальных классов. Репрезентативность выборки

обеспечивалась стратифицированным случайным отбором по критерию принадлежности к доминирующему этносу. Этнос семей первоклассников выявили с помощью анкетирования родителей. На основании ответов родителей выборку разделили на три независимые группы: «Русские», «Русские с этническими корнями», «Другие» (Рыбакова, 2013).

С целью изучения этнической идентичности как элемента внутреннего кросс-культурного контекста первоклассников использовались: анкета для родителей «Этнос семьи», метод этнической самоидентификации со свободным выбором, цветовой тест отношений в интерпретации Н.Я. и М.М. Семаго, модифицированный вариант методики «Кто ты?» М. Куна и Т. Макпартлэнда. С целью исследования социальной идентичности как элемента внутреннего кросс-культурного контекста первоклассников применялись: структурированное интервью «Внутренняя позиция школьника», анкета для определения школьной мотивации Н.Г. Лускановой, методика исследования детского самосознания Н.Л. Белопольской. Психологические защиты изучались с помощью методики «Сказочный проективный тест» К. Колакоглоу, адаптированной и стандартизированной Е.В. Савиной. Адаптация первоклассников к школе определялась с помощью «Карты наблюдений» Д. Стотта и методики шкалированной оценки силы переживания школьных объектных страхов В.А. Петченко. (Рыбакова, 2013).

Была проведена математико-статистическая обработка эмпирических данных: анализ номинативных данных по критерию χ^2 -Пирсона и сравнительный анализ по критерию H -Краскала – Уоллеса и критерию U -Манна – Уитни. При обработке данных использовалась программа Statistica 6.0. Выявлены следующие статистически значимые связи. Статистически достоверная связь на высоком уровне значимости ($\chi^2 = 17,75$, $p < 0,01$) между этническими семейными группами и типами этнической идентичности (негативной, позитивной, неопределенной) как элементом ВКК первоклассников означает, что у первоклассников при сравнении с новыми социокультурными образцами произошло осознание ранее присвоенных образцов семейной этнической культуры.

Представим кратко результаты эмпирического исследования.

В 7–8 лет большинство детей четко начинают идентифицировать себя со своей этнической семейной группой. Первоклассники

выборки идентифицировали себя со следующими самоназваниями народов: азербайджанцы, армяне, белорусы, езиды, евреи, казахи, киргизы, немцы, русские, таджики, татары, узбеки, украинцы, цыгане. Трансляция этнической культуры в семейной группе подтвердилась результатами анкетирования родителей. Например: «Этнос семьи – узбеки. Соблюдаем обычаи и традиции. Гордимся своим народом. В семье говорим по-узбекски. Рассказываем ребенку сказки, мифы своего народа. Считаем, что дочка причисляет себя к узбекам. Умеет хорошо читать и писать по-узбекски. Играет в народные игры и забавы. Активно участвует в семейных торжествах». Соотношение типов этнической идентичности с этническими семейными группами

Дети русской национальности в однородной семейной группе и в своей этнической среде обнаружили в большинстве случаев позитивный тип этнической идентичности. Негативного типа этнической идентичности не выявлено.

Дети русской национальности с этническими корнями обнаружили высокие значения по неопределенному типу этнической идентичности, что говорит о трудностях идентификации в этой семейной группе, связанных с разными образцами этнического поведения, приводящего к внутренним неосознаваемым конфликтам.

У детей недоминирующих национальностей в чужой этнической среде (русской) преобладал тип позитивной этнической идентичности, что подтвердило устойчивое влияние традиционной культуры. Например: национальность родителей – азербайджанцы совпадает с самоидентификацией ребенка («Я – азербайджанец»). Но, в то же время в семейной группе «Другие» выявлены типы идентичности негативная и неопределенная, что, вероятно, обусловлено влиянием доминирующего этноса на изменение присвоенного ранее образца семейной этнической культуры.

Этническая определенность, по мнению В.Ю. Хотинец, всегда осознанна, это отражение в самосознании компонентов этнической культуры и взаимосвязей с ними (Хотинец, 2000). Случаи мотивировки детьми своего выбора аффилиативными тенденциями («Хочу быть индианкой, нравится», «Хотел бы принадлежать к русским. В России много парков, где можно гулять») говорят об

определенной степени вариативности при этнической самоидентификации, «конструировании» некоторым детьми своей этнической принадлежности.

К неопределенному типу идентичности отнесены затрудняющиеся в этническом самоопределении («Я – не знаю»); сделавших выбор на основе субъективных признаков («Хотела бы быть узбечкой. Бабушка меня так называет за то, что я люблю плов»).

Таким образом, было доказано, что содержание внутреннего кросс-культурного контекста первоклассников детерминировано внешним контекстом семьи. На основе рефлексивного критерия «принадлежность к этнической семейной группе» строился новый образец – этническая идентичность.

Статистически достоверная связь этнической самоидентификации с уровнем школьной мотивации на высоком уровне статистической значимости ($\chi^2=146,543$, $p < 0,01$) указывала на результат присвоения первоклассниками выборки образцов школьной культуры, обозначаемого нами социальной идентичностью как элементом внутреннего кросс-культурного контекста. Статистически достоверная связь этнической самоидентификации с актуализированностью роли ученика на уровне статистической значимости ($\chi^2=32,4070$, $p < 0,05$) отражала результат интеграции этнической и социальной идентичности во внутреннем кросс-культурном контексте первоклассников.

Варианты самоидентификации были объединены в группы по критерию типов культур (по классификации Г. Триандиса) и по критерию принадлежности к доминирующей культуре (русской). У всех представителей индивидуалистической культуры в данной выборке роль ученика была актуализирована, что, вероятно, связано с проявлением мотивации достижения как этнической особенности воспитания. Обучение в своей этнической среде не актуализирует потребность в этнической самоидентификации, поэтому у большинства представителей коллективистского доминирующего типа актуализируется роль ученика. У первоклассников, идентифицирующих себя с образцами традиционных недоминирующих культур коллективистского типа, в период адаптации к школе принятие нового социального статуса, освоение роли ученика происходило позднее, чем у остальных групп учащихся. Что означало –

решение задач культурной адаптации в новой этнической среде выступает на первый план.

В контексте школы создаются условия, направленные на удовлетворение потребности обучающегося быть субъектом собственного познания. Процесс усвоения новых социокультурных образцов сопровождается «встречным» влиянием кросс-культурного контекста, прошлым опытом. Внутренний кросс-культурный контекст обуславливает восприятие, понимание и поведение субъекта познания в разнообразных ситуациях обучения и условиях жизни.

Таким образом, содержание внутреннего кросс-культурного контекста первоклассников детерминировано внешним контекстом школы. На основе рефлексивного критерия «принадлежность к социальной группе школьников» происходит присвоение новых социокультурных образцов, обусловленное встречным, смыслообразующим влиянием внутреннего кросс-культурного контекста. Проекцией школьной культуры во внутреннем контексте является социальная идентичность как результат присвоения образцов школьной культуры, освоение социальной роли ученика.

Развитие ВКК первоклассников осуществляется как процесс интеграции его элементов: этнической и социальной идентичностей. От результата интеграции элементов зависит целостность внутреннего контекста, действие которого проявляется в актуализированности роли ученика, сформированности отношения к себе как к школьнику, уровне школьной мотивации (Рыбакова, 2013).

«В соответствии с характеристиками форм внутреннего контекста выборка первоклассников была разделена на пять групп. Доказательством влияния проявления ВКК первоклассников в различных формах на результат адаптации к школе стала установленная связь форм с показателями адаптации и психологическими защитами. С помощью критерия *H*-Краскала Уоллеса установлены достоверные различия групп учащихся с разными формами внутреннего кросс-культурного контекста по выраженности дезадаптации, измеренной в баллах, на высоком уровне статистической значимости ($H = 11,93$ при $p = 0,017$) ($p < 0,01$). Попарное сравнение форм внутреннего контекста по баллам дезадаптации по критерию *U*-Манна-Уитни выявило достоверные различия форм внутреннего кросс-культурного контекста по баллам дезадаптации на ста-

тистическом уровне значимости ($p < 0,05$): групповой и диффузной, субъектной и кризисной, кризисной и диффузной, социокультурной и диффузной» (Рыбакова, 2013, с. 91–92).

Первоклассники с диффузной формой ВКК неспособны самоидентифицироваться, выражают неопределенное отношение к своей этнической принадлежности, не принимают образцы школьной культуры, что приводит к дезадаптации. Первоклассники с субъектной формой ВКК осознают свою этническую принадлежность и готовы проявлять себя как этнические субъекты. Однако не готовы принять образцы школьной культуры, что обусловлено встречным влиянием внутреннего кросс-культурного контекста, процесс интеграции элементов которого не завершен. У первоклассников с социокультурной формой внутреннего контекста встречное влияние внутреннего кросс-культурного контекста проявляется в готовности первоклассника следовать образцам школьной культуры, что говорит о завершившемся процессе интеграции элементов внутреннего контекста. Определившись как этнический субъект, первоклассник легче осваивает роль ученика, что способствует адаптации к школе.

Приведем примеры проявления ВКК в диффузной и социокультурной форме на основе качественного анализа поведенческих признаков (ответов) испытуемых (по результатам эмпирического исследования) (Рыбакова, 2013).

«Пример проявления внутреннего кросс-культурного контекста в диффузной форме. Мальчик 7 лет. Семейная группа «Русские с этническими корнями» (мать и отец причисляют себя к русским, дед по линии матери украинец). Испытывает сложности в этнической самоидентификации: «Не знаю, к какому народу принадлежу. Русские или украинцы» – ответы говорят о непринятии образцов этнической культуры. Неосознанное отношение к своей семейной группе – нейтральное. Этническая идентичность неопределенная – «Не знаю, к какому народу хочу принадлежать», означает отсутствие осознанного выбора образца этнической культуры. Ответ на вопрос «Кто ты?»: «Ребенок, непослушный, мальчик, конструктор собираю, ремонтник» выявляет неготовность следовать образцам школьной культуры, так как в описании не содержит категорию «ученик». Социальная идентичность не сформирована. Ответы на вопросы структурированного интервью: «Учиться надо, потому что заставляют родители. Быть хорошим учеником, значит, ходить

на уроки, получать хорошие отметки. В будущем не знаю, кем хочу стать» – выявляют недостаточно сформированную внутреннюю позицию школьника, отсутствие позитивного образа будущего. Неадекватный возрастной статус проявляется в том, что идентифицирует себя с юношей, хотел бы быть юношей, не хотел бы быть школьником (карточку школьника в раскладку карточек по возрасту не включил). Негативное отношение к школе, отношение к себе как к школьнику не сформировано: «Не всегда хочется ходить в школу. Если бы учитель сказал, что завтра не обязательно приходиться всем, то я бы остался дома. Хотел бы, чтобы не задавали домашних заданий. Одноклассники мне не очень нравятся». По «Карте наблюдений» Д. Стотта выявлена тяжелая степень дезадаптации. Симптомы по шкале «Тревожность по отношению к взрослым» свидетельствуют о беспокойстве мальчика о том, «принимают ли его взрослые». Симптомы по шкале «Тревога по отношению к детям» говорят о форме открытой враждебности к одноклассникам. Проявление внутреннего кросс-культурного контекста первоклассника в диффузной форме характеризуется несформированностью его элементов: этнической и социальной идентичностей, что приводит к неблагоприятному варианту школьной адаптации» (Рыбакова, 2013, с. 97–98).

«Пример проявления внутреннего кросс-культурного контекста первоклассника в социокультурной форме. Мальчик 8 лет. Этническая семейная группа «Другие». Из анкеты родителей: «Этнос семьи – киргизы. Родной язык Пример проявления внутреннего кросс-культурного контекста первоклассника в социокультурной форме. Мальчик 8 лет. Этническая семейная группа «Другие». Из анкеты родителей: «Этнос семьи – киргизы. Родной язык – киргизский. Соблюдаем обычаи и традиции. Гордимся своим народом. Рассказываем ребенку сказки, мифы своего народа. Умеет изъясняться по-киргизски. Знает народные игры и забавы. Участвует в семейных торжествах». Выбор по методу этнической самоидентификации: «Мой народ – «киргизы». Я киргиз и хотел бы принадлежать к народу «киргизы» означает принятие и осознанный выбор образца этнической культуры. Отношение к своему народу – привлекательное, отношение к доминирующей культуре – нейтральное. Ответ на вопрос «Кто ты?»: «Мальчик, сын, смелый, киргиз,

ученик» содержит этническую категорию, что означает готовность следовать образцу выбранной этнической культуры, и содержит категорию «ученик», что означает принятие и готовность следовать образцам школьной культуры. Ответы на вопросы структурированного интервью: «Учиться надо, чтобы стать взрослым, хорошо знать русский язык. Быть хорошим учеником – значит получать «пятерки». В будущем хочу стать полицейским, защищать людей» выявляют достаточно сформированную внутреннюю позицию школьника, наличие позитивного образа будущего. Адекватный возрастной статус проявляется в том, что мальчик идентифицирует себя со школьником, хотел бы быть юношей, не хотел бы быть стариком. Отношение к себе как к школьнику практически сформировано: «Утром я с радостью иду в школу. Если бы учитель сказал, что завтра не обязательно приходить в школу, я бы все равно пошел. В школе интереснее, чем дома. Мне нравится наша учительница. В классе у меня много друзей». Социальная идентичность сформирована. Показатели адаптации: слабый уровень невротизации, легкая степень дезадаптации проявляется в ситуативных реакциях недоверия к новым людям и ситуациям. Проявление внутреннего кросс-культурного контекста первоклассника в социокультурной форме характеризуется сформированностью элементов: этнической и социальной идентичностей, означающей достижение психологической целостности, что способствует успешной социокультурной адаптации первоклассника к школе» (Рыбакова, 2013, с. 103–104).

«Процесс интеграции элементов внутреннего контекста сопровождается бессознательным включением культурно обусловленных механизмов психологической защиты. Действие психологических защит определялось по ответам на вопросы «Сказочного проективного теста» (К. Колакоглу). У первоклассников с групповой формой проявлялся защитный механизм проективной идентификации, который выражался в агрессивных импульсах, направленных на другого. У первоклассников с социокультурной формой данный психологический механизм проявлялся в формировании норматив-

ных социальных отношений и взаимодействий, что позволило соблюдать культурные традиции. У первоклассников с диффузной формой проявлялся защита как «агрессия на себя». У первоклассников с кризисной формой проявлялся защитный механизм проекции, что говорит о сопротивлении в формировании социальной роли и высоком эмоциональном напряжении. У первоклассников с нецелостным внутренним кросс-культурным контекстом (диффузная, групповая и кризисная формы) обнаружена статистическая тенденция к большему (более чем в два раза) использованию примитивных психологических защит, чем у первоклассников с целостным внутренним контекстом (субъектная, социокультурная формы)» (Рыбакова, 2013, с. 135–136).

Доказательство того, что субъектная и социокультурная формы внутреннего контекста первоклассников способствуют адаптации, а диффузная, групповая и кризисная формы не способствуют адаптации, обусловило необходимость в разработке содержания психолого-педагогического сопровождения первоклассников.

Под *психолого-педагогическим сопровождением первоклассников в период социокультурной адаптации* в условиях полиэтнической школы мы понимаем «...системно организованную деятельность педагога-психолога со всеми субъектами образовательного процесса (учителями, родителями, детьми), в процессе которой создаются психолого-педагогические условия, способствующие гармонизации внутреннего кросс-культурного контекста первоклассников через осознание, понимание и принятие образцов этнической семейной культуры и школьной культуры» (Рыбакова, 2013, с. 117).

Целью психолого-педагогического сопровождения первоклассников с диффузной формой внутреннего кросс-культурного контекста, характеризующейся неопределенным отношением к своей этнической принадлежности, является формирование актуализированной позитивной этнической идентичности как элемента внутреннего кросс-культурного контекста. Формирование когнитивного и эмоционального компонентов этнической идентичности эффективно посредством использования народной сказки. Например, в сказотерапевтическом практикуме Е. В. Беляевой (Беляева, 2005)

предлагается авторская методика психолого-педагогического воздействия, позволяющая развивать эмоционально-образный потенциал личности младших школьников, осваивать новые формы поведения и формировать положительное отношение к себе как представителю этноса. Интерес к бытовой стороне жизни народа повышается за счет прямого и символического воспроизведения традиционных реальностей бытия. Задание выступить от лица сказочного героя включает механизм отождествления себя с этническим образцом (Беляева, 2005). Кроме того, в этнофункциональном подходе (Сухарев, 2006) развитие личности определяется её отношением к этнокультурной среде проживания: климату, географическим, биологическим и культурно-психологическим (включая конфессиональные) особенностям. Например, позитивному отношению к русской этносреде будет способствовать переживание красоты русской природы; рассказывание русских (волшебных, бытовых, героических) сказок, знакомство с мифологическими персонажами, былинными героями; переживания нравственно-этического и религиозного характера. Развитие позитивного отношения первоклассников к своей этносреде (русской) позволяет самоидентифицироваться, приводит к актуализации этнической идентичности как элемента внутреннего контекста.

Целью психолого-педагогического сопровождения первоклассников с групповой формой внутреннего кросс-культурного контекста, характеризующейся идентификацией со своей семейной группой и неактуализированной этнической идентичностью, является развитие позитивного отношения педагога к учащимся, представителям разных этнических групп и психологическая коррекция страхов у детей вынужденных мигрантов. Данной цели отвечают программы, разработанные С.А. Хаустовой (2006), О.Е. Хухлаевым (2001). В выводах экспериментального исследования С.А. Хаустова отмечает, что «специфика восприятия и отношения учителя к учащимся – представителям разных этнических групп обусловлена личностными качествами педагога и социально-психологическими факторами» (Хаустова, 2006). Автор пишет: «Педагог дол-

жен хорошо разбираться в палитре национальных традиций, обычаев, чтобы невзначай не обидеть ребенка или родителей. Если русскому, к примеру, сказать: «Выйди, утри нос», он не обидится ни сколько, а если ребенку-чеченцу – то вы заденете его достоинство: при всем классе его, мужчину, оскорбили» (Хаустова, 2006, с. 45). Комплекс разработанных заданий для педагогов включает в себя решение конкретных задач взаимодействия с участниками педагогического процесса в условиях полиэтнической школы, диалоговый подход к проблемам межэтнических отношений и другое. С позиций концепции личной культуры субъекта (Жукова, 2006) можно говорить о создании условий для проявления личной культуры педагогов на уровне социокультурной компетенции. Экспериментальное исследование О.Е. Хухлаева показало, что «...в содержание страхов детей вынужденных мигрантов входят как традиционные образы их исконной культуры, персонажи мифологии, несущие в себе угрожающие функции, так и страхи, непосредственно пережитые в экстремальной ситуации вынужденной миграции» (Хухлаев, 2001). Коррекционную программу психологической помощи детям-мигрантам автор основывает на образах традиционной культуры. В данной ситуации можно говорить о причине страхов – рассогласовании образов традиционной и титульной (русской) культуры во внутреннем контексте детей-мигрантов, обусловленном влиянием внешних контекстов семейной культурой и культурой страны проживания. Коррекционная работа предполагает создание условий для интеграции образов разных культур во внутреннем контексте первоклассников.

Целью психолого-педагогического сопровождения первоклассников с кризисной формой внутреннего кросс-культурного контекста является развитие толерантного отношения детей друг к другу, формирование собственного образа культуры в семье. Интересным примером может служить экспериментальная долговременная программа межкультурного обучения для учащихся начальной школы «Мы все живем здесь» (Нидерланды). Начинаются уроки с рассказа учителем некой истории, главным действующим лицом которой является сверстник детей. Затем просят детей развернуть заданную

тему, привести примеры из личного опыта посредством рассказа, сказки, стихотворения, рисунка, пантомимы. Особо оговаривается условие обсуждения, ребенок может говорить на родном языке. В результате непосредственного общения со сверстниками, «погружения» в другую культуру, внутренний контекст учащихся обогащается этнокультурным опытом, происходит осознание присвоенных ранее образцов семейной этнической культуры при сравнении с другими социокультурными образцами в полиэтнической образовательной среде школы.

Таким образом, опираясь на основные принципы контекстного подхода, разработанного А.А. Вербицким, концепцию личной культуры субъекта познания, разработанную Н.В. Жуковой, в нашем исследовании удалось рассмотреть проблему социокультурной адаптации первоклассников в единстве психологических и культурных феноменов. Подобранные для различных форм внутреннего контекста первоклассников программы психолого-педагогического сопровождения способствуют гармонизации внутреннего кросс-культурного контекста первоклассников.

Список литературы

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Санкт-Петербург: Питер, 2008.
2. Вербицкий, А. А. Категория «контекст» в психологии и педагогике: монография / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. – Москва: Логос, 2010.
3. Вербицкий, А. А. Кросс-культурные контексты в контекстном обучении / А. А. Вербицкий // Контексты в образовании субъекта: межвуз. сб. науч. трудов / под ред. А. А. Вербицкого, Н. В. Жуковой. – Москва: РИЦ МГОУП им. М. А. Шолохова, 2005.
4. Ершова, Ю. С. Детско-родительские отношения как условие социальной адаптации ребенка: дис ... канд. психол. наук / Ю. С. Ершова. – Ярославль, 2007.
5. Георгиевский, А. Б. Эволюция адаптации: (историко-методологическое исследование) / А. Б. Георгиевский. – Ленинград: Наука, 1989.
6. Жукова, Н. В. Контексты становления личной культуры субъекта познания: монография / Н. В. Жукова; Урал. Ин-т экономики, управления и права. – Екатеринбург, 2012.
7. Иванова, И. В. Влияние переживаний на развитие личностной идентичности у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста:

автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. В. Иванова; Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 2001.

8. Конева, Е. В. Социально-психологические аспекты процессов адаптации мигрантов на примере ярославской средней школы № 16 / Е. В. Конева // Журнал прикладной психологии. – 2002. – № 2. – С. 45–48.

9. Многоликая глобализация / под ред. П. Ергера, С. Хантингтона; пер. с англ. В. В. Сапова; под ред. М. М. Лебедевой. – Москва: Аспект Пресс, 2004.

10. Реан, А. А. Психология адаптации личности / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – Санкт-Петербург: Медицинская пресса, 2002.

11. Рыбакова, Л. А. Внутренний кросс-культурный контекст перво-классников в период адаптации к школе: дис. ... канд. психол. наук / Л. А. Рыбакова. – Екатеринбург, 2013.

12. Солдатова, Г. У. Социокультурный подход в практической психологии вынужденной миграции / Г. У. Солдатова // Психология беженцев и вынужденных переселенцев: опыт исследований и практической работы. – Москва: Смысл, 2001. – С. 4–25.

13. Сухарев, А. В. Развитие русской ментальности / А. В. Сухарев. – Москва: Институт психологии РАН, 2017.

14. Хаустова, С. А. Психолого-педагогические особенности отношения педагога к учащимся – представителям разных этнических групп: дис. ... канд. психол. наук / С. А. Хаустова. – Курск, 2006.

15. Хотинец, В. Ю. Этническое самосознание / В. Ю. Хотинец. – Санкт-Петербург: Алетей, 2000.

16. Хухлаев, О. Е. особенности содержания страха у детей вынужденных мигрантов: на материале исследования детей-беженцев 7–10 лет: дис. ... канд. психол. наук / О. Е. Хухлаев. – Москва, 2001.

17. Шарова, О. Д. Культурные противоречия мигрантов / О. Д. Шарова // Психология беженцев и вынужденных переселенцев: опыт исследований и практической работы. – Москва: Смысл, 2001. – С. 4–25.

18. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. Б. Эльконин; вступ. ст. Д. И. Фельдштейна; под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва: Международ. пед. академия, 1995.

2.4. Деловая игра контекстного типа в профессиональной подготовке студентов (Иконникова А.Ю., Жукова Н.В.)

Профессиональная подготовка студента предполагает, что выпускник вуза будет обладать такой системой ценностей и личностных качеств, знаний, умений, навыков и способностей, которая обеспечит ему готовность к компетентному осуществлению профессиональной деятельности. Очевидно, что обучающийся в результате обучения в вузе должен овладеть технологиями профессиональной деятельности. Особое значение при этом имеет развитие социально-нравственных качеств личности: гражданственности, ответственности, самостоятельности, способности принятия индивидуальных и совместных решений, коммуникативности, умения постоянно учиться и др. Таким образом, для реализации данной цели необходимо создание системы внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности обучающегося в конкретной ситуации обучения, с тем чтобы данная ситуация приобрела образовательный смысл.

Такие условия создаются в контекстном обучении. По мнению А.А. Вербицкого, контекст профессионального будущего, задаваемый в обучении, наполняет познавательную деятельность студентов личностным смыслом, обуславливает высокий уровень их активности, познавательной и профессиональной мотивации (Вербицкий, 1999; Вербицкий, 1991; Вербицкий, 2010). Контекстное обучение включает формы учебной деятельности академического типа, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности и множество промежуточных, обеспечивающих переход от одной базовой деятельности к другой с использованием семиотических, имитационных и социальных обучающих моделей. Целью контекстного обучения является формирование целостной структуры, усваиваемой студентами профессиональной деятельности (бакалавр, магистр, специалист).

Содержание образования отбирается из двух источников: содержание наук и содержание будущей профессиональной деятельности, представленной как система профессиональных компетенций. В контекстном обучении реализуются следующие основные принципы:

- психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность;
- последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалиста;
- проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;
- адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);
- педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;
- открытости – использования для достижения конкретных целей обучения и воспитания любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов;
- единства обучения и воспитания личности профессионала;
- учета внутренних кросс-культурных контекстов обучающихся (Вербицкий, 1999; Вербицкий, 2010, с. 18–26).

Ниже приводится описание опыта обучения студентов по дисциплине «Психология контекстного обучения», которое было проведено в 2010 г. Студентам пятого курса, обучающимся по специальности «Педагогика и психология», в рамках изучаемой дисциплины было предложено разработать и провести в процессе учебных занятий деловую игру. Обучающиеся конструировали деловую игру, реализуя следующие психолого-педагогические принципы: принцип имитационного моделирования конкретных условий и динамики производства, принцип игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности, принцип совместной деятельности, принцип диалогического общения, принцип двухплановости, принцип проблемности содержания имитационной модели и процесса его развертывания в игровой деятельности. Для выполнения задания студенты по их желанию создали группы по 3–5 человек и формулировали темы деловых игр. Темы для моделирования будущей профессиональной деятельности и проектиро-

вания деловых игр были выбраны следующие: «Организация и содержание деятельности психолого-медико-педагогического консилиума»; «Консультирование семьи в ситуации развода»; «Психолог в организации»; «Первый день педагога-психолога в школе»; «Формирование навыков успешного поведения на рынке психологических услуг. «Психолог» на рынке услуг»; «Конфликты в школьной среде»; «Уклонение психолога от манипуляций в образовательной среде школы»; «Обратная связь психолога в общении с родителями по вопросам воспитания детей дошкольного возраста»; «Профессиональные деструкции психолога». Анализ выбранных тем для проведения деловых игр студентами свидетельствует о том, что они в своем поиске вышли на интеграцию теоретических знаний и необходимость реализации социального контекста будущей профессиональной деятельности. В результате в каждой деловой игре было представлено две части: первая – лекция по выбранной теме, вторая – имитационная модель.

Пример. Деловая игра «Конфликты в школьной среде»¹⁰. Студентами была разработана подобная модель ситуации в учебном процессе предметного и социального содержания профессиональной деятельности психолога, работающего в системе образования. При создании данной игры учитывалась специфика учебных дисциплин, продолжительность занятия, особенности и возможности участников, актуальность темы для аудитории и условия обучения. Разработанная игра опирается на теорию деятельности педагога-психолога, в соответствии с которой усвоение социального опыта осуществляется в результате активной деятельности студентов.

Сценарий игры

Этапы.

1. Информационный блок. Предоставление информации на тему «Конфликт и стратегии выхода из него». Обсуждение игровой цели, принятие правил и распределение ролей.

¹⁰ Составители Афанасьева И.М., Белоногова А.М., Боровикова О.В., Ковальчук М.С., Максимова А.А. – студенты 502 группы, выпуск 2010/11 учеб. год, ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». Специальность – педагогика и психология.

2. Игровой блок. Моделирование ситуации школьного собрания, участники которого должны отстаивать свои интересы. В результате данного мероприятия игрокам необходимо выработать совместное решение.

3. Обсуждение ролей. Деролинг и обсуждение участниками игровой ситуации.

4. Рефлексия. Обсуждение педагогической цели и процесса деловой игры всеми участниками (зрителями, организаторами, актерами и экспертами). Анализ оценок экспертов относительно подготовки и проведения деловой игры.

Правила деловой игры

Правило 1. «Один в эфире».

При обсуждении игры члены группы не могут перебивать участника, который в данный момент высказывается. Участники высказываются только от своего лица и не приписывают свое мнение группе, произнося местоимение «мы» или «все». Участники также не говорят о других в третьем лице (он, она), а обращаются непосредственно к ним.

Правило 2. «Здесь и теперь».

Ориентирует участников занятия на то, чтобы предметом их анализа постоянно были процессы, мысли, чувства, переживаемые в группе в данный момент.

Правило 3. Безоценочность.

Предполагает высказывания в отношении других участников группы в виде описания поведения, выражения собственных чувств по поводу этого поведения, но не оценку личности.

Правило 4. Активность.

Предусматривает участие каждого, включение всех участников в ход игры.

Правила игры обсуждаются всеми участниками, после чего прописываются на доске или бумаге.

Цели деловой игры.

Педагогическая – актуализация и закрепление на практике знаний о стратегиях поведения в конфликтной ситуации.

Игровая – нахождение выхода из сложившейся конфликтной ситуации.

Имитационная модель деловой игры

Имитационная модель задает предметный контекст игры.

Педагогическая цель: актуализация и закрепление на практике знаний о стратегиях поведения в конфликтной ситуации.

Задачи:

- 1) актуализация ранее полученных знаний о конфликте и его сущности;
- 2) формирование знаний о специфике конфликтов в школьной среде.

В начале занятия была прочитана мини-лекция, где было раскрыто понятие «конфликт», систематизированы позитивные и негативные функции конфликтов, выделены структурные элементы конфликта, стратегии поведения в конфликте, стили поведения в конфликте, динамика конфликта; раскрыты педагогические конфликты: мотивационные конфликты, конфликты, связанные с недостатками в организации учебного процесса, конфликты взаимодействий.

Игровая модель деловой игры

Игровая цель: нахождение выхода из сложившейся конфликтной ситуации.

Задачи:

- 1) установление контакта участниками собрания друг с другом;
- 2) аргументирование своей точки зрения, отстаивание позиции;
- 3) учет интересов и позиций каждого участника;
- 4) принятие совместного решения.

В деловой игре был использован *набор ролей*: психолог, директор, классный руководитель, учитель математики, ученица, ученик № 1, ученик № 2, родитель ученицы, родитель ученика № 1

Роль психолога

Вы – молодая девушка 22 лет. Год назад вы закончили факультет психологии УрГПУ и устроились в школу на должность психолога. Вас устраивает данное место работы, у Вас складываются хорошие отношения с педагогическим коллективом и учащимися, Вас ценят как специалиста. Директор школы возлагает на вас большие надежды, ждет активных действий и помощи в разрешении различных ситуаций.

На прошлой неделе произошла одна из таких ситуаций. Учащиеся 8 «Б» класса на перемене разбили интерактивную доску в кабинете математики. Подозрение падает на трех человек, но вины никто не признает и нести наказание не желает. Директор обратился к вам

за помощью и с целью разрешения данной ситуации Вы были приглашены на педсовет, на который пригласили директора, классного руководителя, учителя математики, учащихся и их родителей.

Вы – посредник (медиатор) между конфликтующими сторонами, Ваша главная **цель**: прийти к общему соглашению сторон, предотвратив негативные последствия конфликта.

Роль директора

Вы – мужчина 40 лет, состоите в должности директора школы уже 7 лет. Вы уважительно относитесь к педагогам, учащимся, их родителям. Умеете найти общий язык с каждым и достигнуть своих целей. Приняв специалиста на должность психолога, Вы ожидаете от него быстрого и эффективного реагирования на все происшествия школьной жизни.

Вы организовали собрание для разрешения данной ситуации, стремитесь, во что бы то ни стало, возместить материальный ущерб при этом не испортив отношения со всеми участниками конфликта, перекладываете ответственность за его разрешение на психолога.

Цели:

- возместить ущерб за счет единственной платежеспособной родительницы;
- не давать участникам повышать голос и переходить на личности;
- часто улыбаться, проявляя доброжелательность;
- всех поддерживать, произнося фразы «Я Вас понимаю, но...», «Вы совершенно правы, но...»;
- отслеживать время и не затянуть собрание (45 минут, так как после него состоится педсовет на другую тему).

Роль классного руководителя

Вы – молодой специалист, проработали в школе около 3 лет. Считаете, что хорошо выполняете свою работу и отлично взаимодействуете с учениками, родителями и коллегами. На данном этапе Вы хотите больше времени посвящать семье и своей личной жизни. Вы не считаете, что данное собрание поможет в разрешении конфликта, уверены, что родители детей должны обсудить все между собой.

Цель: как можно быстрее завершить собрание, убедив всех в его нецелесообразности.

Роль учителя математики

Вы – авторитетный педагог со стажем, Вас уважают коллеги и родители. Вы успешны в профессиональной деятельности. Данную ситуацию рассматриваете как личное оскорбление и считаете, что виновные должны понести наказание. Вы недовольны современными школьниками и считаете, что они не ценят усилий педагогов.

Ситуация: на перемене Вы вошли в свой класс и увидели трех учеников и разбитую доску, среди них был ученик, отличающийся плохим поведением, и Вы решили, что испорченное имущество – его вина.

Цели:

- критиковать учеников за неподобающее поведение;
- постоянно упоминать о заслугах прошлых поколений, произнося фразу «Вот раньше...»;
- обвинять во всем нерадивого ученика.

Роль родителя ученицы

Вы – интеллигентная, обеспеченная женщина, занимаете престижное положение в обществе и дорожите своей репутацией. В данной ситуации вы выступаете в роли защитника интересов своей дочери, стремитесь убедить всех в ее невиновности с целью сохранения общественного положения.

Цели:

- говорить всем, что ваш ребенок настолько хорош, что просто не мог совершить такой проступок;
- упоминать о своем высоком статусе.

Роль родителя ученика № 1

Вы – мужчина, отец большого семейства. Вы рядовой рабочий на заводе, много трудитесь для того, чтобы обеспечить свою семью. Данная ситуация может опустошить Ваш семейный бюджет, поэтому Вы всячески пытаетесь избежать материального наказания.

Цели:

- твердо отстаивать позицию невиновности сына;
- часто обращаться к присутствующим на «ты», не стесняться в выражениях.

Роль ученицы

Вы – симпатичная и ухоженная девушка, учащаяся 8 класса. В выборе одежды следуете последним тенденциям моды, материальное положение Ваших родителей позволяет Вам всячески выделяться среди сверстниц. Вы достаточно умны, но лень не позволяет добиться высоких результатов в учебе.

Ситуация: на перемене один из одноклассников не лестно отозвался о Вас, в ответ на это Вы толкнули его с такой силой, что он не удержался и упал на доску, разбив ее.

Цели:

- не рассказывать всей ситуации;
- говорить о своей невиновности;
- подтверждать слова мамы.

Роль ученика № 1

Вы – ученик 8 класса, учитесь хорошо, но не пользуетесь успехом у девушек.

Ситуация: на перемене, пытаясь привлечь внимание понравившейся Вам одноклассницы, Вы грубо пошутили в ее адрес, не оценив шутки, девушка толкнула Вас, Вы упали и испортили доску.

Цели:

- не рассказывать всей ситуации;
- не говорить об участии девушки в данном инциденте;
- перекладывать вину на случайно оказавшегося рядом одноклассника;
- совместно с отцом отстаивать свою невиновность.

Роль ученика № 2

Вы – ученик 8 класса, учеба вас мало интересует, больше привлекает спорт. У вас много друзей, любите шумные компании и веселые мероприятия. Учителя постоянно недовольны Вашим поведением и родители просто устали посещать школу по этому поводу.

Ситуация: когда Вы вошли в класс, то увидели разбитую доску и двух своих одноклассников (девушка и юноша). В этот момент вошла учительница математики, увидела испорченную доску и решила, что это именно Вы ее разбили.

Цели:

- рассказать о сложившейся ситуации;
- отстаивать свои права, говорить о своей невиновности.

Рефлексия

Вопросы для обсуждения ролей с участниками игрового процесса.

1. Легко ли было исполнять роль, что именно показалось трудным, а что не составило сложности?
2. Свойственно ли вам в жизни то поведение, которое демонстрировал ваш герой?
3. Удалось ли вашему герою достигнуть игровых целей. Что способствовало и препятствовало этому?

Вопросы для обсуждения игры со всей группой:

1. Какие стратегии поведения в конфликте вы увидели в процессе проигрывания ситуации?
2. Какая, по вашему мнению, наиболее эффективная стратегия поведения в конфликте?
3. Насколько, по вашему мнению, данная ситуация близка к реальности?
4. Входит ли в функционал психолога данный вид деятельности?
5. Какую роль играет психолог в этом процессе?
6. Знания каких академических дисциплин вы использовали, проигрывая ситуацию и наблюдая за игрой?
7. Что каждый из вас приобрел для себя в процессе игры?

Таким образом, в ходе деловой игры происходило усвоение знаний, формирование умений, навыков, как бы наложенных на канву профессионального труда в его предметном и социальном аспектах. Эти знания усваивались не про запас, не для будущего применения, не абстрактно, а в реальном для участника процессе информационного обеспечения его игровых действий, в динамике развития сюжета деловой игры, в формировании целостного образа профессиональной ситуации. Кроме того, в деловой игре в условиях совместной работы каждый студент приобретал навыки социального взаимодействия, коллективистскую направленность, ценностные ориентации и установки, присущие специалисту.

В нашем случае студентам необходимо было изначально встать в позицию разработчика-преподавателя и совместить в своем моделировании игровой ситуации педагогические и игровые цели. Трудность ситуации для студентов заключалась в том, что предвосхищение будущей профессиональной деятельности для них не

имело целостного характера. И только на практике, осуществляя квазипрофессиональную деятельность в процессе реализации деловой игры в аудитории со студентами своего курса, и после рефлексии обучающиеся осознали связь между предметным и социальным контекстом подготовки к профессиональной деятельности. Роль преподавателя заключалась в том, чтобы вовремя скорректировать, направить действия игры в соответствии с целями проведения деловой игры как формы квазипрофессиональной деятельности.

Одним из важных моментов деловой игры была ее заключительная, построенная на рефлексии осуществленной деятельности, в том числе экспертами, которым необходимо было оценить проведение игры и роль каждого участника. Разработке критериев, которые были бы ориентирами для рефлексии и оценивания, было посвящено занятие, на котором студенты обсуждали две взаимосвязанные проблемы: во-первых, выявлялись представления студентов о том, что такое компетентность и компетенции специалиста, во-вторых, какие компетенции и компетентности должны быть у педагога-психолога. В ходе рефлексии обсуждались, например, такие вопросы: какие трудности возникли в ходе выполнения своей роли? Знания из каких учебных дисциплин помогли успешно разрешить данную ситуацию? В каких знаниях вы почувствовали потребность? Что было для вас наиболее важным в этой игре? Какие компетенции были реализованы вами в процессе игры? Что нового приобрели, узнали? Каких знаний, умений не хватило для успешной реализации поставленных целей? Какие эмоции, чувства, мысли возникали в ходе игры? Возможна ли, по вашему мнению, проигранная ситуация в реальной жизни? Хотелось ли вам что-либо изменить в игре, добавить в нее? Эксперты руководствовались едиными критериями, которые были выработаны совместно всеми студентами на предваряющем занятии. Пример параметров приводится в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

**Система оценивания.
Экспертный лист оценки деловой игры**

<i>Критерии оценивания</i>	<i>Балл (максимум -10)</i>
1. Содержательная оценка деловой игры. – Оценка актуальности темы деловой игры. – Соответствие хода игры заданным целям. – Соответствие выработанных в ходе деловой игры решений и действительной реальности	
2. Оценка работы ведущего. – Умение организовать групповой процесс. – Умение мотивировать студентов на активное участие в деловой игре. – Четкость инструкций, данных участникам деловой игры. – Владение информацией на заданную тему деловой игры	

Таблица 2

**Система оценивания. Экспертный лист оценки работы
участников деловой игры**

<i>Критерии оценивания</i>	<i>Балл (максимум -10)</i>
3. Уровень умений и навыков. – Умение конструктивно вести беседу. – Умение убеждать. – Умение высказывать собственную позицию. – Умение разрешать конфликт. – Умение слушать. – Умение видеть причинно-следственные связи. – Умение вставать на позицию другого человека. – Навыки бесконфликтного общения. – Навыки работы в группе. – Навык принятия обратной связи	
4. Способности. – Чувство юмора. – Творческий подход к решению проблем. – Эмпатия. – Чувство меры	
5. Личностные качества. – Толерантность. – Эмоциональная устойчивость. – Доброжелательность. – Тактичность. – Лабильность/мобильность. – Терпимость	

Моделирование деловой игры как формы квазипрофессиональной деятельности в контекстном обучении предполагало развитие профессионального мышления и формирование профессиональных компетенций будущего специалиста. Эта работа строилась на основе регуляции мыслительной деятельности студентов, обусловленной действием механизма «единство антиципации и рефлексии» (Вербицкий, 2000, с. 73–78).

В результате в процессе реализации каждой деловой игры студент представлял в реальном времени такую модель предвосхищаемой будущей профессиональной деятельности (антиципация), которая на данный момент отражена в его сознании и составляет для него образ профессиональной деятельности. Затем в результате систематической индивидуальной и групповой рефлексии каждой деловой игры у студентов происходило уточнение модели будущей профессиональной деятельности, которая соотносилась с моделью выпускника и собственными знаниями, умениями, навыками, способностями и личностными смыслами. Таким образом, в результате моделирования и проведения деловой игры происходит развитие личности специалиста, и ситуации затруднения только помогают избежать возможных ошибок в дальнейшей профессиональной деятельности. В этих условиях действия приобретают значение поступков, формирующих социальные черты, характер специалиста.

Достижение дидактических и воспитательных целей слито в одном потоке социальной по своей природе активности обучающихся, реализуемой в форме игровой деятельности. Мотивация, интерес и эмоциональный статус участников деловой игры обуславливаются широкими возможностями для целеполагания и целеосуществления, диалогического общения и взаимодействия на проблемно представленном материале деловой игры и для формирования профессионального творческого мышления. Внутренний контекст субъекта познания рассматривается как кросс-культурный контекст, «сложившийся на данный момент в психике человека образ мира, мироощущение как результат взаимодействия и взаимовлияния разных культур (общечеловеческой, этнической, национальной, коммуникативной, профессиональной, информационной и т. п.), определяющий для него значение и смысл восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации как целого и ее компонентов» (Жукова, 2009).

В процессе культурного, социального и гражданского познания обучающийся как субъект познания проживает разные смысловые, жизненные контексты, каждый из которых обусловлен совокупностью ценностей тех культур, идеи которых он принял как основания для собственного развития. Было проведено эмпирическое исследование, для которого была разработана теоретическая модель внутреннего кросс-культурного контекста студентов, включающая следующие элементы: этническую идентичность, социокультурную компетентность, духовность, гражданскую идентичность и интеллигентность.

Целью эмпирического исследования было выявить, как меняется внутренний кросс-культурный контекст студентов после изучения курса «Контекстное обучение» и включения их в деловую игру контекстного типа. В исследовании принимали участие 144 студента факультета психологии Уральского государственного педагогического университета в возрасте от 19 до 24 лет. Выборка студентов третьего курса составила 74 человека, из них 25 обучались по специальности «Психология» и 49 – по специальности «Педагогика и психология»; выборка студентов пятого курса составила 70 человек, из них 23 обучались по специальности «Психология» и 47 – по специальности «Педагогика и психология». Необходимость разделения студентов по специальностям обусловлена различием программ обучения. Студенты 5 курса специальности «Педагогика и психология» были протестированы дважды – до и после прохождения ими курса «Психологические основы контекстного обучения» (с временной разницей в прохождении тестов полгода). Для исследования внутреннего кросс-культурного контекста нами были подобраны методики, каждая из которых направлена на один из его аспектов, а именно на определение этнической идентичности, социокультурной компетентности, духовности, гражданской идентичности и интеллигентности.

1. Этническая идентичность. Для определения этнической идентичности выбран экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова), поскольку он позволяет измерить этническую толерантность, которая, в свою очередь, есть проявление такого аспекта внутреннего кросс-культурного контекста, как этническая идентичность.

2. Социокультурная компетентность. Для определения социокультурной компетентности применялись следующие методики:

– многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (А.Г. Маклаков, С. В. Чермянина), определяющий уровень личностного адаптационного потенциала, который состоит из поведенческой регуляции, уровня моральной нормативности и коммуникативных способностей. Уровень социокультурной компетентности данная методика помогает определить, так как данный аспект внутреннего кросс-культурного контекста обуславливает восприятие, понимание и поведение субъекта познания (Вербицкий, 1991), а следовательно, является основным фактором поведенческой регуляции;

– морфологический тест жизненных ценностей (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина) – вторая методика, направленная на диагностику социокультурной компетентности. В исследовании тест был подобран для определения вышеуказанного аспекта внутреннего кросс-культурного контекста, так как он включает ценностно-смысловую сферу личности, которая и измеряется с помощью данной методики;

– уровень социокультурной компетентности, помимо вышеперечисленных составляющих, включает в себя также компонент профессиональной культуры как ценностно-смысловой составляющей субъекта познания. Для определения данного аспекта социокультурной компетентности выбрана методика определения мотивации профессиональной деятельности (К. Замфир в модификации А.А. Реана).

3. Для определения духовности как одного из аспектов внутреннего кросс-культурного контекста использованы следующие методики: многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянина). Духовность – ценностно-смысловая составляющая личности, определяющая отношение человека к окружающим людям, миру и к себе (Вербицкий, 1991), что и помогает определить данный опросник; диагностику эмоционального интеллекта (Н. Холл). Как уже было сказано выше, духовность определяет отношение человека к окружающим, миру и к себе, что и выражается в способностях к эмоциональному взаимодействию, определяемых данной методикой.

4. Гражданская идентичность как один из аспектов внутреннего кросс-культурного контекста определялась нами с помощью: многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянина). Вследствие того, что моральная норма-

тивность (выполнение принятых в обществе норм и правил) является одной из основных составляющих гражданской идентичности, данная методика была взята для определения вышеуказанного аспекта; контент-анализа сочинений студентов на тему «Я – гражданин своей страны». По мнению авторов, контент-анализ является наиболее подходящим методом диагностики гражданской идентичности как одного из аспектов внутреннего кросс-культурного контекста, так как данный проективный метод позволяет не только обойти психологическую защиту, но и выявить глубинные черты и особенности гражданского развития испытуемых, что не всегда возможно сделать с помощью тестов или анкетирования.

5. Интеллигентность выявлялась с помощью опросника «Ответственность» В.П. Пряжеина. Внутренний кросс-культурный контекст на уровне интеллигентности проявляется в том, что субъект совершает поступки исходя из чувства справедливости и социального стыда (Вербицкий, 1991).

Перечисленные личностные характеристики в числе других помогает оценить данный опросник. В ходе исследования были получены следующие результаты. Значимые различия между студентами, прошедшими контекстное обучение, и теми, кто его не проходил (по критерию U Манна–Уитни) были выявлены по уровням развития: 1) внутренней профессиональной мотивации; 2) жизненных ценностей (духовное удовлетворение, креативность, социальные контакты и сохранение собственной индивидуальности), а также значимости жизненных сфер (сферы профессиональной жизни, сферы образования и сферы общественной активности).

Среди студентов 3-го курса специальностей «Психология» и «Педагогика и психология» значимые различия по критерию Манна–Уитни были обнаружены в уровне значимости для человека духовного удовлетворения (по методике МТЖЦ) и в уровне эмоционального интеллекта (по методике Н. Холла).

По Т-критерию Вилкоксона определено направление и выраженность изменений, характеризующих внутренний кросс-культурный контекст студентов 5 курса специальности «Педагогика и психология» после прохождения курса контекстного обучения. Анализ результатов выявил, что интенсивность сдвигов в одном направлении превышает интенсивность сдвигов в другом по следующим показателям: 1) тест МЛО «Адаптивность». Интенсивность сдвигов в сторону возрастания превышает интенсивность сдвигов в сторону убывания по шкалам «Моральная нормативность» и

«Коммуникативный потенциал»; 2) эмоциональный интеллект. Динамика возрастания значений по шкалам «самотивация» и «распознавание эмоций других людей»; 3) тест МТЖЦ. Интенсивность сдвигов в сторону повышения больше интенсивности сдвигов в сторону понижения по значимости таких жизненных ценностей, как саморазвитие, духовное удовлетворение, креативность, социальные контакты, достижения, а также таких жизненных сфер, как сфера профессиональной жизни, сфера образования и сфера общественной активности; 4) методика определения мотивации профессиональной деятельности (К. Замфир в модификации А.А. Реана).

Интенсивность сдвигов в сторону повышения превысила интенсивность сдвигов в сторону понижения по показателям внутренней мотивации.

Итак, исследование выявило, что включение студентов в создание и участие в деловой игре контекстного типа обуславливает развитие внутреннего кросс-культурного контекста и способствует формированию профессиональных компетентностей. Проблема становления внутреннего кросс-культурного контекста в процессе профессионального образования является перспективным направлением психолого-педагогических исследований. Полученные в ходе исследования данные представляют интерес для педагогов среднего и высшего профессионального образования при составлении программ профессиональной подготовки.

Список литературы

1. Вербицкий, А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография / А. А. Вербицкий. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.
2. Вербицкий, А. А. Рефлексия и антиципация – механизм мышления студента в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Н. В. Жукова // Экология личности: материалы Рос. науч. конф. (Санкт-Петербург, 11–12 апр. 2000 г.) / под науч. ред. проф. В. В. Карпова. – Москва; Санкт-Петербург, 2000. – С. 73–78.
3. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход // А. А. Вербицкий. – Москва: Высшая школа, 1991.
4. Вербицкий, А. А. Компетентностно-контекстный подход к модернизации гуманитарного образования / А. А. Вербицкий // Технологии построения систем образования с заданными свойствами: материалы Международ. науч.-практ. конф. – Москва, 2010. – С. 18–26.
5. Жукова, Н. В. Роль внутреннего кросс-культурного контекста в становлении личной культуры субъекта: монография / Н. В. Жукова; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2009.

2.5. Субъективная карьера личности и личная культура на этапах карьерного развития субъекта деятельности (Предеина М.В.)

Субъект профессиональной деятельности находится под влиянием внешних и внутренних факторов профессионального развития. Внешние факторы обуславливаются ситуацией непрерывного образования в определенных социокультурных условиях жизнедеятельности субъекта профессиональной деятельности и профессионального развития и создают условия *внешнего контекста*. Внутренние факторы обусловлены индивидуально-психологическими характеристиками личности взрослого и образуют систему условий *внутреннего контекста*.

Субъект профессиональной деятельности, будучи включенным в контекст непрерывного образования, проявляет следующие факторы своего отношения к непрерывному образованию. Во-первых, это *стиль образования*: образовательная среда, в которой необходимость в образовании привносится специалисту снаружи; тип среды, когда специалист самостоятельно определяет стратегию и финальный результат своего образования; образовательная среда, в которой у сотрудника есть всё необходимое для быстрого включения получаемых им новых знаний и умений в свою ежедневную деятельность; среды, в которых новые знания и умения не применяются в ежедневных задачах, но при этом могут стать базой для принятия ключевых решений в значимые моменты; фокус обучающегося направлен на углубление своих знаний в рамках одной темы и последовательного погружения в неё; образовательной среды, в которой обучающийся осваивает новые компетенции в первую очередь через эксперименты. Во-вторых, выбор *факторов к оценке перспектив вовлеченности* в собственное непрерывное образование: ценностно-смысловые ориентации, статус, индивидуально-когнитивный стиль, степень соответствия образовательной среды индивидуальному стилю, а также возраст, смена места жительства, образ и стиль жизни, вынужденная смена профессии, семейное положение.

Карьерное развитие человека необходимо рассматривать в контексте его жизненного пути, поскольку оно сопряжено с теми условиями, в которых человек находится, с ситуациями, которые он

проживает. В отечественной психологии традиционно подчеркивается взаимосвязь личностного и профессионального развития (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, А.А. Вербицкий, Н.В. Жукова, Э.Ф. Зеер, В.Н. Дружинин, Е.А. Климов, А.В. Петровский, Н.С. Пряжников, Э.Э. Сыманюк). Анализ жизненных ситуаций способствует более глубокому и целостному пониманию профессиональной самореализации человека.

В психологии при рассмотрении карьеры важнейший фактором является субъективное отношение субъекта профессиональной деятельности к собственной карьере, важны два контекста профессиональный и личностный, которые необходимо осознавая реализовывать в единстве.

Условиями развития субъекта профессиональной деятельности, обусловленными выбором субъективной карьеры, является, во-первых, *психологическая мобильность* субъекта профессиональной деятельности, которая проявляется в таких признаках, как: влечение к новизне, оригинальное (безграничное) мышление, тяготение к автономии, применение личных знаний и опыта, проактивность и предприимчивость личности, возможность себе позволить различные варианты карьеры, роль национальной культуры в выстраивании карьеры, непрерывное самообучение и самообразование, субъективная оценка профессиональной успешности; во-вторых, *физическая мобильность*, которая проявляется: в рамках рабочих мест, организаций, границ отрасли, профессий и стран; открытость опыту, демонстрация интеллектуальных, моральных, духовно-нравственных образцов поведения и отношения к себе на основе критерия «удовлетворенность – неудовлетворенность».

Представляется необходимым обозначить двуединую связь внутренних и внешних контекстов развития субъекта профессиональной деятельности. А.А. Вербицкий, проясняя противоречие «между общественной формой существования культуры и индивидуальной формой ее присвоения человеком», пишет: «Вообще понятие «индивидуальная деятельность» – это некая абстракция. Любое предметное действие, даже выполняемое в одиночку, имеет социальную составляющую и совершается в социокультурном контексте. Это обуславливает дополнительные качества действия, их

смысл для самого действующего субъекта и других людей, актуально или опосредованно представленных в любой ситуации. Социальный компонент действия превращает его в поступок, который одновременно обладает качеством предметности и социальности» [10, с. 9].



Рис. 1. Связь внутренних и внешних контекстов развития субъекта профессиональной деятельности

Субъективная карьера личности— постепенное раскрытие возможностей и способностей личности, на основе реализации единства внешних и внутренних контекстов субъекта профессиональной деятельности, которое проявляется в его личной культуре.

Проведенное нами эмпирическое исследование динамики развития субъективной карьеры личности на разных этапах карьерного пути (Предеина, 2023; Предеина, 2024) исследует свойства субъекта профессиональной деятельности, позволило нам проанализировать и получить данные о психологических закономерностях связей между значимыми потребностями и ресурсами на каждом этапе карьеры, и позволило описать *контексты личной культуры* субъекта профессиональной деятельности на каждом этапе карьерного пути.

Можно предположить, что развитие карьеры, обуславливающее и обусловленное личной культурой субъекта профессиональной деятельности, реализуется на основе мотивационной структуры сознания и бытия личности. Методологической основой этого понимания является герменевтический подход (Н.А. Бердяев, В. Дильтей, М. Хайдеггер, Г. Гадамер, Г.А. Глотова). Активность субъекта профессиональной деятельности в ситуации выбора карьеры обу-

словлена пониманием: вначале это понимание себя и своих возможностей, где критерием будет являться «удовлетворенность – неудовлетворенность» тем, что делаешь или для чего это делаешь и на этой основе планирование своих действий и поступков, направленных на развитие и формирование необходимых компетенций для реализации в непрерывно меняющемся мире. В дальнейшем – это понимания смысла своих действий и поступков в контексте своей жизни и критерием будет аутентичность. В этом случае, исходя из нового уровня проявления личной культуры, возникает необходимость выйти из ситуации зависимости от узких задач реализации своих возможностей, перейти в пространство новых возможностей построения своего образа с новыми метакомпетенциями, как бы подняться над ситуацией и «выйти в пространство будущего» на основе рефлексии тех трудностей, которые возникали в прошлом и настоящем и анализа путей их решения. В результате формируется новая мотивационная структура сознания и бытия, которая на каждом этапе развития карьеры обуславливает активность субъекта профессиональной деятельности, направляя выбор профессионального пути и реализации таким образом, чтобы деятельность, отношения, взаимодействие с миром соответствовали идентичности личности.



Рис. 2. Динамика развития субъекта профессиональной деятельности соответственно этапам карьерного пути

Контекст личной культуры субъекта профессиональной деятельности на этапе «начало карьеры» (это первый уровень) проявляется в преемственности и социальной идентичности.

Одним из базовых понятий в образовании личности является *преемственность* – усвоение опыта и использование его в собственной деятельности. С.К. Бондарева пишет, что понятие преемственности содержит в себе идею переноса некоего содержания от одного индивида к другому с последующей реализацией этого содержания его восприимчиком. Это содержание – некая информация о способах достижения того или иного полезного результата, поэтому содержанием акта преемственности всегда является прагматическая информация. При этом возможна преемственность не только способов конкретного действия, но и направлений действия, оценок, отношений, которые затем реализуются в действиях. Преемственность может быть трех типов: преемственность-повторение, преемственность-продолжение, преемственность-развитие (Бондырева, 2004). *Социальная идентичность* субъекта – это состояние субъекта, при котором он испытывает общность с определенной социальной группой через единение ценностей и чувств (Мукашева, 1999). Личность сама конструирует свою социальную идентичность из допустимых норм и правил взаимодействия, принятых в данной профессиональной общности.

Контекст личной культуры субъекта профессиональной деятельности на этапе «середина карьеры» (это второй уровень) проявляется в профессиональной компетентности.

По мнению М. С. Розова, компетентность включает следующие три аспекта: проблемно-практический – адекватность распознавания и понимания ситуации, адекватная постановка и эффективное выполнение целей, задач, норм в данной ситуации; смысловой – адекватное осмысление ситуации в более общем культурном контексте; ценностный – способность к адекватной оценке ситуации, ее смысла, целей, задач и норм с точки зрения собственных и общезначимых ценностей (Розов, 1993). Концепция профессиональной компетентности предполагает введение человека в общий культурный мир ценностей, и именно в этом пространстве человек далее реализует себя как специалист, профессионал (Арсеньев, 2001, с. 139). Очевидно, что такой профессионал уже не сможет не задуматься, во имя чего и какой ценой достигается результат. Из

узкого пространства профессиональных компетенций он выходит в широкое и ответственное пространство непрерывного образования взрослого. Термин «компетенция», считает В.Д. Шадриков (Шадриков, 2004), служит для обозначения интегрированных характеристик качества подготовки специалиста, оценке его профессиональной и социальной подготовленности. Компетенции жестко не связаны с конкретной профессией, они могут быть использованы в ряде профессий. Профессиональная компетентность проявляется в предметной и социальной компетенциях, в общекультурной осведомленности, в общении, в творчестве и т. п. Такая компетентность обуславливает развитие субъективной карьеры личности в условиях непрерывного образования взрослого.

Контекст личной культуры субъекта профессиональной деятельности на этапе «кризис середины карьеры» (это третий уровень) проявляется в профессиональном опыте.

Проявление этого уровня личной культуры находится в зависимости от духа времени и событий, в которых живет субъект профессиональной деятельности. Субъективный профессиональный опыт осознается и присваивается им как ценность, субъект тем самым определяет свое место в окружающем мире, смысл собственного существования, возможности для творческой активности, что в конечном счете предопределяет развитие его профессионального пути.

Контекст личной культуры субъекта профессиональной деятельности на этапе «выбор карьерного пути» (это четвертый уровень) проявляется в профессиональной идентичности.

Проявление этого уровня личной культуры находится в зависимости от проявления нравственных ценностей субъекта в профессиональной деятельности и моральных норм, которые приняты в конкретном профессиональном сообществе, что обуславливает профессиональную идентичность. А.С. Арсеньев (Арсеньев, 2001) считает, что нравственность одна – общечеловеческая, а мораль всегда предписывается индивиду извне от социальной группы в форме конечно определенных норм и правил. Автор утверждает, что человеческий индивид – существо общественное и может жить, формироваться как человек и личность лишь в общении с другими людьми, что делает бесконечную свободу его «Я» неразрывно связанной с такой же бесконечной ответственностью перед «Мы».

Контекст личной культуры субъекта профессиональной деятельности на этапе «завершение карьеры» (это пятый уровень) проявляется в общественно значимых профессиональных поступках.

Проявление этого уровня личной культуры находится в зависимости от психологического свойства «интеллигентность» (по Ю.М. Лотману, 2003), оно образуется на основе сочетания профессиональной идентичности, профессионального опыта, профессиональной компетентности личности в профессиональной деятельности. Выражается это в том, что субъект профессиональной деятельности совершает общественно значимые профессиональные поступки.

Таким образом, личная культура субъекта профессиональной деятельности, обусловленная его субъективным отношением к карьере, может быть проявлена на следующих уровнях, генетически сменяющих друг друга: 1 уровень – уровень преемственности и социальной идентичности, 2 уровень – уровень профессиональной компетентности, 3 уровень – уровень профессионального опыта, 4 уровень – уровень профессиональной идентичности, 5 уровень – уровень общественно значимых профессиональных поступков.

Данные уровни личной культуры субъекта профессиональной деятельности, соответствуют по смыслу уровням личной культуры, обоснованных влиянием внутреннего кросс-культурного контекста субъекта познания, который является более широким и многогранным, чем контекст личной культуры субъекта профессиональной деятельности. Контексты субъективного, личностного отношения субъекта познания к своей карьере детерминируют проявление личной культуры субъекта профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Арсеньев, А. С. Философские основания психологии личности: дисс. ... д-ра психол. наук в форме науч. докл. / А. С. Арсеньев – Москва, 2001.
2. Бондырева, С. К. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества: учеб. пособие / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. – Москва: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004.
3. Лотман, Ю. М. Воспитание души / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург: Искусство-СПБ, 2003.

4. Мукашева, А. К. Механизмы социального познания в психологической науке: учеб. пособие для студ. психол. фак-в / А. К. Мукашева; под ред. В. Е. Семёнова. – Владимир: ВГПУ, 1999.
5. Предеина, М. В. Готовность к непрерывному образованию: результаты исследования / М. В. Предеина, Н. В. Жукова // Научный потенциал. – 2023. – № 3(42). – С. 100–104.
6. Предеина, М. В. К вопросу исследования субъективной карьеры личности в контексте непрерывного образования / М. В. Предеина, Н. В. Жукова // Психология. Психофизиология. – 2023. – Т. 16. №4. – С. 47–57. DOI: 10.14529/jpps230404
7. Предеина М. В. Контексты образования субъективной карьеры личности / М. В. Предеина, Н. В. Жукова // Педагогическое образование в России. – 2023. – №5. – С. 218–226.
8. Предеина, М. В. Непрерывное образование взрослого: проблемы и перспективы / М. В. Предеина // Актуальные вопросы общества, науки и образования: материалы международной научно-практической конференции (Москва, 31 октября – 02 2024 года). – Москва: Социально-культурная инициатива, 2024. – С. 102–110.
9. Предеина, М. В. Психологические закономерности динамики изменений субъективной карьеры личности в зависимости от этапа карьерного пути: эмпирическое исследование / М. В. Предеина, Н. В. Жукова // Педагогическое образование в России. – 2024. – №6. – С. 352–360.
10. Психология и педагогика контекстного образования: коллективная монография / под науч. ред. А. А. Вербицкого. – Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2018.
11. Розов, М. С. Философия гуманитарного образования. (Ценностные основания базового гуманитарного образования в высшей школе) / М. С. Розов. – Москва: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. – 193 с.
12. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.

2.6. Исследование духовности и субъектности в становлении профессиональной культуры у студентов (Валиева Т.В., Жукова Н.В.)

Обучение студентов, развитие их профессиональной культуры в условиях контекстного образования (Вербицкий, Жукова, 2006), способствующих соединению предметного и социального контекстов их будущей профессиональной деятельности, способствующих обращению студентов в будущее и пониманию результатов своей деятельности на основе имеющегося опыта в прошлом, является одним из современных и действенных подходов к решению психолого-педагогических задач профессионального обучения, развития духовности и субъектности личности как проявления личной культуры студентов в становлении профессиональной культуры у студентов.

В профессиональной деятельности специалист встречается с множеством разнообразных трудных ситуаций, в том числе ситуаций выбора альтернатив решения *нравственно-профессиональных задач*. Ярко выраженные психологические составляющие и социокультурные корни в деятельности специалистов разных профессий имеет проблема коррупции (Журавлев, Юревич, 2012). В соответствии с этим в публикациях появляется большое количество работ, посвященных изучению антикоррупционной устойчивости личности специалистов (Есетова, 2014; Молоткова, 2016; Панина и др., 2014; Петров, 2016; Широкова, 2015). Цель данного исследования, проведенного нами в 2018 году, состояла в том, чтобы на основе теории становления личной культуры субъекта познания, его внутреннего кросс-культурного контекста, в связи с направлением подготовки и личностных особенностей, выявить обусловленность антикоррупционной устойчивости личности будущего специалиста ролью субъекта познания.

Исследование развития внутреннего кросс-культурного контекста будущих специалистов в профессиональной деятельности выводит на описание и объяснения процесса и результатов вхождения студента в профессиональный мир с позиции не только специфически профессиональных, но и с позиции широких социально-культурных (нравственных, гражданских, духовных) и индивиду-

ально-личностных оснований и условий этой деятельности, что соотносится с современными тенденциями исследований в психологии труда и профессионального развития (Жукова, Валиева, 2016).

Одним из таких социально значимых оснований любой профессиональной деятельности является антикоррупционная устойчивость личности, определяемая как интегративное психологическое свойство личности, выражающееся в субъективном неприятии совершения коррупционных деяний и готовности противостоять социальным условиям и влияниям других лиц, побуждающим к их совершению (Пастушеня, 2013).

Для коррупционной личности характерно осмысление жизни через приобретение материальных благ, стремление к роскоши как показателю счастья, неосознанная мотивация и недифференцированная структура установок нравственного поведения, низкий уровень удовлетворенности жизнью, негативное самоотношение и неадекватная самооценка, экстернальный локус контроля, импульсивный тип реагирования (Ванновская, 2013). А также скрытая агрессия, общение с небольшим кругом людей, толерантность к коррупции и отсутствие жалости по отношению к жертвам коррупции, невозможность преодоления фрустрации и беспомощности при встрече с трудностями (Уварова, 2013).

При этом коррупционеры являются творческими людьми, отличающимися нестандартным подходом к решению возникающих задач (Уварова, 2013).

В ситуации выбора коррупционного или некоррупционного поведения во внутреннем плане личности разворачивается конфликт между личными и общественными интересами, фиксация которого возможна, как определяет О. В. Ванновская, через описание полнезависимости личности, ее саморегуляции и системы сложившихся ценностей, степень выраженности которых показывает устойчивость к коррупционному давлению (Ванновская, 2013).

Для проверки гипотезы о влиянии духовности и субъектности как проявления личной культуры студентов на антикоррупционную устойчивость личности в период становления профессиональной культуры было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 53 студента гуманитарного профиля обучения: юриспруденция ($n = 9$), конфликтология ($n = 18$) и государ-

ственное и муниципальное управление ($n = 26$). В качестве эмпирических показателей личной культуры были выбраны суверенность психологического пространства, напряженность психологических защит, характеристики совладающего поведения и психологического благополучия, а также развитость волевых качеств личности. В исследовании были применены следующие методики.

1. Система антикоррупционной диагностики «АКорД» О.В. Ванновской (Ванновская, 2015).

2. Опросник индекса жизненного стиля Плутчика-Келлермана-Конте (Вассерман, Ерышев, Клубова, 2005).

3. Опросник способов совладания Р. Лазаруса в адаптации Т.А. Крюковой (копинг-поведение) (Крюкова, Куфтяк, 2007).

4. Опросник «Шкала контроля за действием» (НАКЕМР-90) Ю. Куля в адаптации С. А. Шапкина (Шапкин, 1997).

5. Методика диагностики волевых качеств личности М.В. Чумакова (Чумаков 2006).

6. Методика изучения суверенности психологического пространства личности С.К. Нартовой-Бочавер (Нартова-Бочавер, 2014).

7. Шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации Т. Д. Шевеленковой и Т. П. Фесенко (Шевеленкова, Фесенко, 2005, с. 95–121).

На первом этапе был проведен анализ соответствий (Наследов, 2012) по критерию χ^2 -Пирсона для определения частоты встречаемости уровней антикоррупционной устойчивости личности в связи с направлением подготовки студентов. Эмпирическое значение критерия χ^2 составило – 10,45 с уровнем значимости $p = 0,04$ (таблица 1).

Таблица 1

Процент встречаемости уровней антикоррупционной устойчивости личности в связи с направлением подготовки

Уровень антикоррупционной устойчивости личности	Направление подготовки		
	Юриспруденция	Конфликтология	Государственное и муниципальное управление
Высокий	0,0	50,0	57,7
Средний	55,6	16,7	23,1
Низкий	44,4	33,3	19,2
Всего	100,0	100,0	100,0

Данные результаты демонстрируют, что в связи с направлением будущей профессиональной деятельности имеются различия в уровне антикоррупционной устойчивости личности студентов. Так, у будущих юристов наиболее выражен средний уровень данной устойчивости, студенты-конфликтологи и студенты – будущие муниципальные служащие имеют преимущественно высокий уровень устойчивости личности в антикоррупционном поведении. Этот результат был подтвержден и при анализе по критерию Н-Краскала–Уоллеса, где эмпирическое значение критерия Н составило – 7,49 при $p = 0,02$. Критерий Ливена подтвердил (эмпирическое значение критерия – 3,36, уровень значимости – 0,04), что действительно имеется неоднородность дисперсий в изучаемых выборках. Рассмотрение коэффициентов вариации в выборках показало, что наибольшая разбросанность данных, неоднородность выборки по антикоррупционной устойчивости личности имеется в выборке студентов-конфликтологов ($V = 16,73\%$), наименьшей вариативностью обладает выборка студентов, обучающихся по профилю «Государственное и муниципальное управление» ($V = 11,67\%$), у студентов-юристов коэффициент вариативности составил – 14,70%. В целом, можно сказать, что наиболее часто высокий и средний уровень антикоррупционной устойчивости личности проявляется у будущих муниципальных служащих, наиболее часто низкий уровень такой устойчивости демонстрируют будущие юристы. У конфликтологов встречается как высокий, так и низкий уровень антикоррупционной устойчивости личности.

Результаты корреляционного анализа (таблица 2) показывают, какой компонент антикоррупционной устойчивости личности имеет наибольшее значение при получении интегрального ее показателя в выборках.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа компонентов
антикоррупционной устойчивости личности
с ее общим показателем*

Компоненты антикоррупционной устойчивости личности, связанные с ее общим показателем	Коэффициент корреляции	p-уровень значимости
Юриспруденция		
Саморегуляция	0,92	0,00
Конфликтология		
Антикоррупционные установки	0,54	0,02
Саморегуляция	0,53	0,02
Государственное и муниципальное управление		
Самодостаточность	0,64	0,00
Антикоррупционные установки	0,42	0,03

*оставлены только значимые связи при $p \leq 0,05$.

Так, в таблице 2 видно, что интегральный показатель антикоррупционной устойчивости личности у будущих юристов наиболее связан с уровнем их саморегуляции, у конфликтологов – не только с саморегуляцией, но и с ценностными установками на антикоррупционное поведение, у будущих государственных и муниципальных служащих – с самодостаточностью и антикоррупционными установками. Это показывает, что в контексте разных видов профессиональной деятельности будущие специалисты опираются на разные системы личностной организации для формирования устойчивого антикоррупционного поведения – регулятивные процессы, ценности и интегральные свойства личности.

Для рассмотрения антикоррупционной устойчивости личности в контексте личной культуры студента был проведен корреляционный анализ выбранных показателей личной культуры с уровнем антикоррупционной устойчивости личности с помощью критерия г-Спирмена (табл. 3).

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа показателей личной культуры с антикоррупционной устойчивостью личности в зависимости от профиля профессиональной подготовки*

Показатели, связанные с антикоррупционной устойчивостью личности	Коэффициент корреляции	р-уровень значимости
Государственное и муниципальное управление		
Подавление	0,45	0,02
Внимательность	0,41	0,04
Конфронтационный копинг	0,40	0,05
Управление средой	-0,40	0,04
Конфликтология		
Контроль действия при неудаче	0,51	0,03
Личностный рост	0,50	0,03
Энергичность	0,50	0,03
Юриспруденция		
Проекция	-0,91	0,00
Регрессия	-0,82	0,01
Бегство-избегание	-0,81	0,01
Планирование решения проблемы	0,71	0,03
Психологическое благополучие	0,85	0,00
Цели в жизни	0,90	0,00
Самопринятие	0,76	0,02
Управление средой	0,85	0,00
Суверенность психологического пространства	0,79	0,01
Целеустремленность	0,83	0,01
Решительность	0,78	0,01
Выдержка	0,75	0,02
Внимательность	0,70	0,03
Энергичность	0,67	0,05
Контроль действия при неудаче	0,72	0,03

*оставлены только значимые связи при $p \leq 0,05$.

Результаты в таблице 3 показывают, что с антикоррупционной устойчивостью личности студентов разных направлений подготовки связаны разные показатели уровня развития их личной культуры. Наибольшее количество связей наблюдается в выборке студентов-юристов.

Будущие муниципальные служащие, обладающие высоким уровнем антикоррупционной устойчивости личности, имеют

напряженность вытеснения конфликтных ситуаций и свойств в бессознательное или изолируют их от эмоционального переживания, в трудных жизненных ситуациях склонны проявлять импульсивность и упорство в поведении, действуя для снятия эмоционального напряжения, не стремятся менять или улучшать складывающиеся обстоятельства, волевою регуляцией поведения осуществляют за счет усиления концентрации внимания. Это показывает, что личная и соответственно профессиональная культура студентов – будущих служащих в отношении антикоррупционного поведения находится в пределах социокультурной компетентности. Во внутреннем кросс-культурном контексте этих студентов нет перехода от объектного восприятия своей роли в становлении себя как профессионала, перехода личностной активности к субъектной роли.

У будущих юристов более высокие показатели антикоррупционной устойчивости личности соотносятся с развитой волевой регуляцией поведения, с низким уровнем напряженности незрелых психологических защит проекции и регрессии, с низким уровнем избегания трудных жизненных ситуаций и развитым умением планирования выхода из них, с психологическим благополучием личности – самопринятием, осмысленностью жизни, гармоничными отношениями с окружением и средой, а также с личностной автономией. Полученные связи позволяют сказать, что в личной культуре студентов-юристов и соответственно в их профессиональной культуре в отношении антикоррупционного поведения проявляется переход от уровня «социокультурной компетентности» к личной культуре на уровне «духовности личности», что говорит о том, что студенты только начинают проявлять себя как субъекты будущей профессиональной деятельности.

Высокий уровень антикоррупционной устойчивости личности студентов – будущих конфликтологов связан с активностью и энергичностью осуществления деятельности, с ориентацией при столкновении с затруднениями на реализацию своих намерений в деятельности, с самореализацией и открытостью новому опыту. Это соответствует проявлению личной культуры в отношении антикоррупционного поведения на уровне «духовности личности», что демонстрирует субъектность студентов в проявлении своей профессиональной культуры.

Полученные результаты об имеющихся позициях будущих специалистов в отношении антикоррупционного поведения в личной и профессиональной культуре невозможно рассматривать в отрыве от специфики профессиональной деятельности. Так, профессия государственного и муниципального служащего предполагает четкое следование законодательным актам, предписаниям к деятельности, должностным инструкциям. Профессиональная юридическая деятельность осуществляется на основе норм права и возможных моделей поведения субъектов. Работа конфликтолога представляет собой организацию коммуникации с конфликтующими сторонами для оказания помощи в поиске разных ресурсов для его разрешения (Цой, 2015). Условно можно сказать, что «количество степеней свободы» деятельности в профессиях разное и среди рассматриваемых – наиболее велико в деятельности конфликтолога. Этим можно объяснить сложившиеся позиции в личной культуре студентов разных направлений подготовки – будущие служащие ориентированы на объектную позицию, студенты-юристы находятся в переходной ситуации, субъектная позиция сформирована у будущих конфликтологов.

В целом проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам. Для становления высокой антикоррупционной устойчивости личности специалиста необходимо в процессе обучения создавать условия для развития роли и позиции студента как субъекта познавательной и будущей профессиональной деятельности, обуславливая возможность проявления внутреннего кросс-культурного контекста на уровне личной культуры «духовности личности» и субъектности в становлении профессиональной культуры. На этапе получения образования студенты гуманитарного профиля подготовки демонстрируют высокий уровень антикоррупционной устойчивости личности, опираясь в ее формировании на разные составляющие ее компоненты. Характер будущей профессиональной деятельности оказывает влияние на становление позиции студента в отношении к антикоррупционному поведению в личной и профессиональной культуре.

Список литературы

1. Ванновская, О. В. Компьютеризированная система антикоррупционной диагностики «АКорД» / О. В. Ванновская. – Санкт-Петербург: Импатон, 2015.

2. Ванновская, О. В. Психология коррупционного поведения госслужащих: монография / О. В. Ванновская. – Санкт-Петербург: Книжный Дом, 2013.

3. Вассерман, Л. И. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля / Л. И. Вассерман, О. Ф. Ерышев, Е. Б. Клубова. – Санкт-Петербург: СПбНИПНИ им. В. М. Бехтерева, 2005.

4. Вербицкий, А. А. Проблемы гуманизации образования в условиях новой образовательной парадигмы: монография / А. А. Вербицкий, Н. В. Жукова; Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М. А. Шолохова. – Москва, 2006.

5. Есетова, Х. С. Психологические условия профилактики коррупции в государственных учреждениях / Х. С. Есетова // Вестник магистратуры. – 2014. – №11–1 (38). – С. 143–145.

6. Жукова, Н. В. Контексты становления личной культуры субъекта познания / Н. В. Жукова. – Екатеринбург: Уральский институт экономики, управления и права, 2012.

7. Жукова, Н. В. Развитие внутреннего кросс-культурного контекста будущих юристов в профессиональной деятельности как условие ее становления / Н. В. Жукова, Т. В. Валиева // Инновации в современном мире: цели, приоритеты, решения: материалы Международного научно-практического форума (Екатеринбург, февраль 2016 г.). – Ч. I. – Екатеринбург: Изд-во Уральского института экономики, управления и права, 2016. – С. 499–504.

8. Журавлев, А. Л. Психологические факторы коррупции / А. Л. Журавлев, А. В. Юревич // Прикладная юридическая психология. – 2012. – №1. – С. 8–21.

9. Крюкова, Т. Л. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк // Журнал практического психолога. – 2007. – №3. – С. 93–112.

10. Леонтьев, Д. А. Психология смысла / Д. А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2003.

11. Молоткова, А. В. Исследование личностных детерминант антикоррупционного поведения сотрудников правоохранительных органов / А. В. Молоткова // Юридическая психология. – 2016. – №1. – С. 3–6.

12. Нартова-Бочавер, С. К. Новая версия опросника «Суверенность психологического пространства – 2010» / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35. №3. – С. 105–119.

13. Наследов, А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А. Д. Наследов. – Санкт-Петербург: Речь, 2012.

14. Панина, Ю. Ю. Понятие антикоррупционной культуры личности и ее значение в процессе проведения экспертизы нормативных правовых актов / Ю. Ю. Панина, А. Ю. Маевский, М. В. Генрихс // Проблемы современной юридической науки: актуальные вопросы: сб. науч. трудов по итогам междунаро. науч.-практ. конф. Инновационный центр развития образования и науки. – 2014. – С. 7–11.

15. Пастушеня, А. Н. Антикоррупционная устойчивость личности: психологическая характеристика / А. Н. Пастушеня // Вестник МГУКИ. – 2013. – №6 (56). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/antikorrupsionnaya-ustoychivost-lichnosti-psihologicheskaya-harakteristika>

16. Петров, В. Е. Особенности изучения личности сотрудников госавтоинспекции при оценке степени антикоррупционной устойчивости их поведения / В. Е. Петров // Вестник Всероссийского института повышения квалификации сотрудников Министерства внутренних дел Российской Федерации. – 2016. – №2 (38). – С. 88–93.

17. Уварова, Л. В. Методика оценки антикоррупционной устойчивости при профессиональном психологическом отборе кандидатов на должности судей / Л. В. Уварова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2013. – URL: <https://research-journal.org/psycology/metodika-ocenki-antikorrupcionnoj-ustojchivosti-pri-professionalnom-psichologicheskom-otbore-kandidatov-na-dolzhnosti-sudej>

18. Цой, Л. Н. Профессиональный стандарт «Конфликтолог»: размышления конфликтолога / Л. Н. Цой // Кадровик. – 2015. – №10. – С. 67–72.

19. Чумаков, М. В. Диагностика волевых особенностей личности / М. В. Чумаков // Вопросы психологии. – 2006. – №1. – С. 169–178.

20. Шапкин, С. А. Экспериментальное изучение волевых процессов / С. А. Шапкин. – Москва: Смысл; ИП РАН, 1997.

21. Шевеленкова, Т. Д. Психологическое благополучие личности / Т. Д. Шевеленкова, Т. П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – №3. – С. 95–121.

22. Широкова А. Ш. Психолого-педагогические аспекты развития антикоррупционной устойчивости сотрудников налоговых органов в процессе повышения квалификации / А. Ш. Широкова // Актуальные вопросы налогового администрирования: от теории к практике: тез. докл. науч.-практ. конф. – 2015. – С. 194–198.

2.7. Исследование внутреннего кросс-культурного контекста и личной культуры студентов **(Грановская В.И., Жукова Н.В.)**

Внутренний кросс-культурный контекст студента как субъекта познания и деятельности развивается в процессе обучения. Внешние контексты образования создают условия для восприятия и понимания системы знаний и представлений обучающихся о мире и себе, своей деятельности и жизни в обществе. Встречная активность субъекта познания и деятельности обуславливает формирование внутреннего контекста. Сложившийся в определенный момент времени жизни и обучения студента образ (картина мира человека о себе и своей роли в мире) во внутреннем кросс-культурном проявляется в реальном поведении и деятельности субъекта, в его личной культуре. Исследование внутреннего кросс-культурного контекста и личной культуры студента предполагает выявить реальные и потенциальные возможности развития личной культуры.

Исследование проводилось на базе Негосударственного аккредитованного частного образовательного учреждения высшего образования «Уральский институт экономики, управления и права» с 24.11.2016 по 21.12.2016 г. в учебных аудиториях после занятий. Участие в исследовании было на добровольной основе и не препятствовало учебной деятельности респондентов, в индивидуальной форме. Каждому респонденту было выдано по отдельному комплекту методик, включающему в себя стимульный материал и бланки исследования. В бланках исследования требовалось указать возраст, курс и направление подготовки респондентов. К работе с каждой методикой также была дана четкая и понятная инструкция. Сначала предъявлялась методика Ко-терапевтическая компьютерная система «Келли-98», затем опросник «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера, затем опросник «Уровень рефлексивности» А.В. Карпова.

В исследовании приняли участие 36 респондентов, обучающихся в вузе «УИЭУиП». Возраст испытуемых от 18 до 51 года, средний возраст составил 22 года.

В качестве методов математической статистики использовали: коэффициент корреляции r -Спирмена, критерий H -Краскала – Уоллеса.

На основе описательной статистики по результатам по всем методикам было выявлено следующее: в данной выборке преобладают идентификации «Я-реального» с персонажами ролевого списка: азербайджанец, атеист, толерантный; «Я-идеального» с персонажами ролевого списка: православие, толерантный, атеист; преобладание жесткой системы представлений; достаточно высокое количество жестких установок во взаимоотношениях с окружающими; среди уровней личной культуры Я-реального – преобладает уровень этнической идентичности; самое минимальное процентное значение занял уровень гражданской идентичности; среди уровней личной культуры Я-идеального – преобладает уровень духовности личности; самое минимальное процентное значение занял уровень гражданской идентичности.

На основе полученных показателей можно предположить, что личная культура у студентов данной выборки, обусловленная влиянием кросс-культурного контекста, наиболее проявлена на уровне социальной и культурной (этнической) идентичности. В результате идентификации со своей культурной общностью человек приобретает некоторые стереотипы восприятия, мышления и понимания мира. Стереотипы мышления – это удобный способ классификации и систематизации материала, способ сделать окружающий нас мир более доступным пониманию; с другой стороны, стереотипы создают тенденциозность, консерватизм в решении новых задач. Таким образом, стереотипы, являясь продуктом культуры, влияют на культурное развитие человека, помогая быстрее войти в культуру или наоборот, мешая проявлению творческого потенциала субъекта познания.

Однако респонденты нашей выборки видят идеальное в себе на уровне духовности личности и вместе с тем обладают достаточным уровнем общей интернальности и адекватным уровнем рефлексивности. Таким образом, можно сделать заключение о наличии позитивного потенциала для развития личной культуры субъекта познания и деятельности.

Корреляционный анализ осуществлялся посредством расчета коэффициента корреляции r -Спирмена между уровнем личной

культуры и показателями методик «УР» и «УСК» по выборке. Результаты значимых корреляций представлены в таблицах 1–3.

Таблица 1

**Взаимосвязь уровней личной культуры Я-реальное
и Я-идеальное с рефлексивностью**

Переменные	Коэффициент корреляции	Уровень значимости
Уровень личной культуры Я-реальное & Уровень рефлексивности	-0,08	0,64
Уровень личной культуры Я-идеальное & Уровень рефлексивности	0,02	0,93

Таблица 2

**Взаимосвязь уровня личной культуры Я-реальное
с показателями интернальности**

Переменные	Коэффициент корреляции	Уровень значимости
Уровень личной культуры Я-реальное & Интернальность общая	-0,15	0,38
Уровень личной культуры Я-реальное & Интернальность в области достижений	-0,15	0,37
Уровень личной культуры Я-реальное & Интернальность в области неудач	-0,28	0,10
Уровень личной культуры Я-реальное & Интернальность в семейных отношениях	-0,16	0,34
Уровень личной культуры Я-реальное & Интернальность в области производственных отношений	-0,03	0,85
Уровень личной культуры Я-реальное & Интернальность в области межличностных отношений	-0,35	0,04
Уровень личной культуры Я-реальное & Интернальность в отношении здоровья и болезни	-0,21	0,21

Таблица 3

**Взаимосвязь уровня личной культуры Я-идеальное
с показателями интернальности**

Переменные	Коэффициент корреляции	Уровень значимости
Уровень личной культуры Я-идеальное & Интернальность общая	-0,08	0,66
Уровень личной культуры Я-идеальное & Интернальность в области достижений	0,05	0,79
Уровень личной культуры Я-идеальное & Интернальность в области неудач	-0,17	0,32
Уровень личной культуры Я-идеальное & Интернальность в семейных отношениях	-0,07	0,69
Уровень личной культуры Я-идеальное & Интернальность в области производственных отношений	-0,11	0,53
Уровень личной культуры Я-идеальное & Интернальность в области межличностных отношений	-0,23	0,18
Уровень личной культуры Я-идеальное & Интернальность в отношении здоровья и болезни	-0,26	0,13

В результате корреляционного анализа, проведенного между уровнем личной культуры Я-реальное, Я-идеальное и показателем методики «УР», на выборке студентов статистически значимых корреляций не обнаружено (табл. 1).

В результате корреляционного анализа, проведенного между уровнем личной культуры Я-реальное и показателями методики «УСК» на выборке студентов, выявлена отрицательная взаимосвязь с достаточной степенью достоверности (табл. 2). Отрицательная взаимосвязь выявлена между шкалами уровня личной культуры Я-реального и такой шкалой методики «УСК», как «Интернальность в области межличностных отношений» ($r = -0,35$, $p = 0,04$). Отрицательная корреляция говорит о том, что при возрастании признака «Уровень личной культуры Я-реального» согласованно снижается признак «Интернальность в области межличностных взаимодействий». Это позволяет предположить, что субъекты познания, обладающие более высоким уровнем личной культуры Я-реального, обладают низкой интернальностью в области межличностных отношений.

В результате корреляционного анализа, проведенного между уровнем личной культуры Я-идеальное и показателями методики «УСК», на выборке студентов статистически значимых корреляций не обнаружено (табл. 3).

Для проверки гипотезы о том, что личностная позиция субъектов познания с окружающими (жесткость или рыхлость конструктов) взаимосвязана с такими показателями характеристики личности, как «экстернальность-интернальность» и рефлексивность, был применен непараметрический критерий сравнительной статистики критерий *H*-Краскала – Уоллеса.

На первом этапе внутри выборки был проведен анализ влияния типа системы представлений на уровень рефлексивности и «экстернальности-интернальности» (табл. 4, рис. 1).

Таблица 4

Анализ влияния типа системы представлений на уровень рефлексивности и «экстернальности-интернальности» в выборке

Шкалы	Значение критерия	Значимость
Уровень рефлексивности		
Уровень рефлексивности	5,32	0,069
Уровень субъективного контроля		
Интернальность общая	1,61	0,445
Интернальность в области достижений	2,86	0,238
Интернальность в области неудач	0,03	0,981
Интернальность в семейных отношениях	3,46	0,177
Интернальность в области производственных отношений	4,00	0,135
Интернальность в области межличностных отношений	1,87	0,391
Интернальность в отношении здоровья и болезни	0,13	0,933

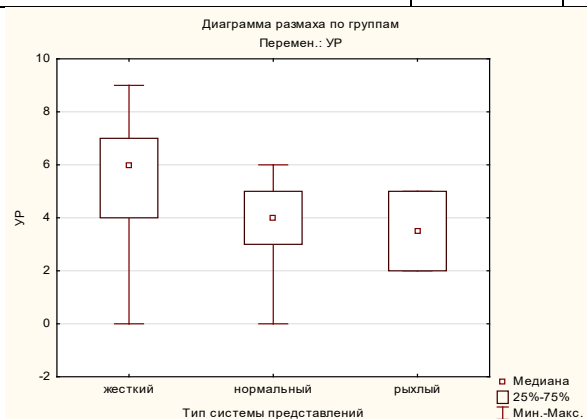


Рис. 1. Влияние типа системы представлений на уровень рефлексивности

Как видно из таблицы 4 и рисунка 1, близкий к статистически значимому уровню влияния наблюдается по шкалам «Тип системы представлений» и «Уровень рефлексивности» ($h = 5,32$, $p = 0,069$). Это позволяет сделать вывод о том, что респонденты, обладающие жесткой системой представлений, имеют высокий уровень рефлексивности на уровне тенденции.

Как видно из таблицы 4, статистически значимых влияний типа системы представлений на уровень субъективного контроля в выборке не обнаружено. Это говорит о том, что личностная позиция с окружающими (жесткость, рыхлость конструктов) не взаимосвязана с таким показателем характеристики личности, как «экстернальность-интернальность».

На втором этапе внутри выборки был проведен анализ влияния типа системы представлений (жесткий, нормальный, рыхлый) на уровень личной культуры Я-реального и Я-идеального (табл. 5, рис. 2).

Таблица 5

Анализ влияния уровня личной культуры
на тип системы представлений в выборке

Шкалы	Значение критерия	Значимость
Уровень личной культуры Я-реальное	7,58	0,022
Уровень личной культуры Я-идеальное	5,46	0,064

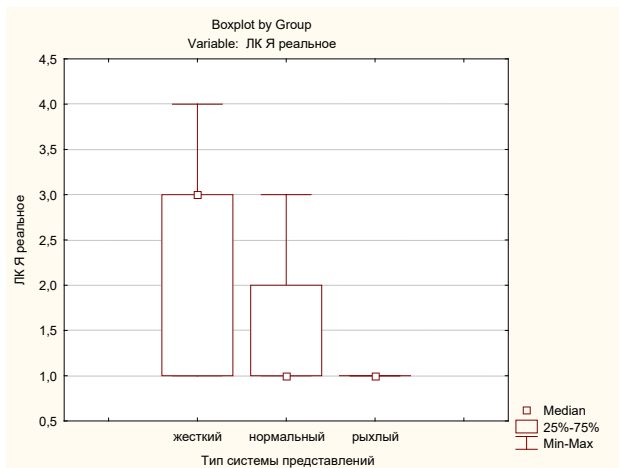


Рис. 2. Влияние уровня личной культуры Я-реальное
на тип системы представлений в выборке

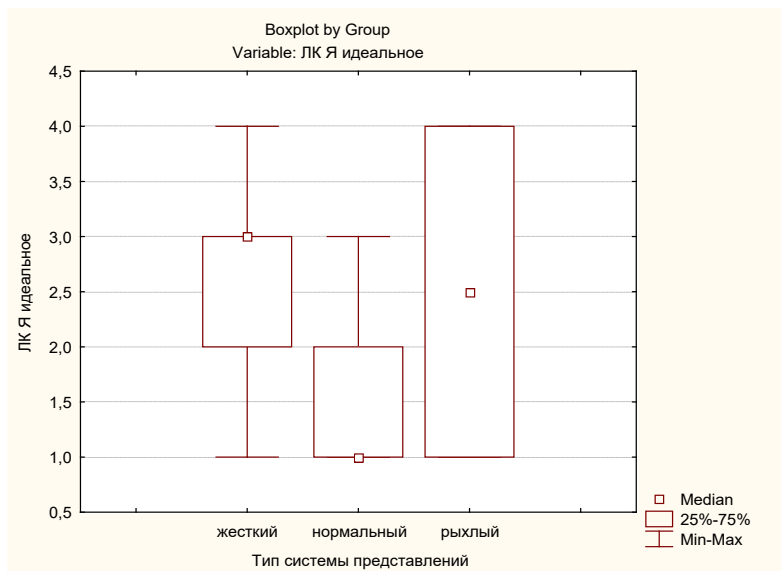


Рис. 3. Влияние уровня личной культуры Я-идеальное на тип системы представлений в выборке

Как видно из таблицы 5 и рисунка 2, статистически значимый уровень влияния наблюдается по шкале «Уровень личной культуры Я-реальное» ($h = 7,58$, $p = 0,022$). Это позволяет сделать вывод о том, что высокий уровень личной культуры Я-реальное субъекта познания обусловлен жесткостью системы представлений.

Как видно из таблицы 5 и рисунка 3, близкий к статистически значимому уровню влияния наблюдается по шкалам «Уровень личной культуры Я-идеальное» и «Тип системы представлений» ($h = 5,46$, $p = 0,064$). Это позволяет сделать вывод о том, что респонденты, обладающие высоким уровнем личной культуры Я-идеальное, стремятся поддерживать свою жесткую систему представлений об окружающем мире на уровне тенденции. Как видно из рисунка 12, вместе с этим респонденты, имеющие средний уровень личной культуры Я-идеальное, обладают рыхлой системой представлений. Это позволяет сделать вывод о том, что несмотря на то, что субъекты познания имеют достаточно развитый уровень личной культуры, они находятся в процессе формирования своей системы представлений об окружающем мире.

На третьем этапе было проанализировано направление влияния уровня личной культуры Я-реального на уровень интернальности в области межличностного взаимодействия.

Таблица 6

Анализ влияния уровня личной культуры Я-реальное на уровень интернальности в области межличностного взаимодействия

Шкалы	Значение критерия	Значимость
Интернальность в области межличностных отношений	5,64	0,059

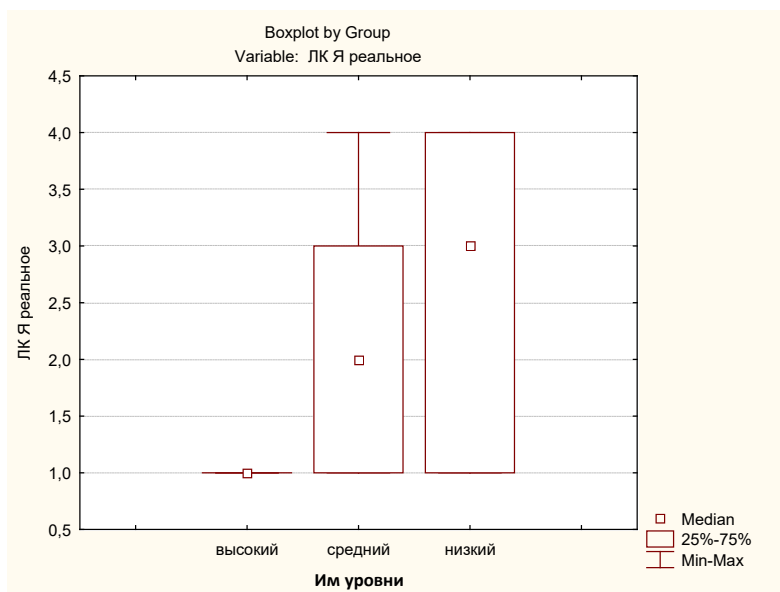


Рис. 4. Влияние уровня личной культуры Я-реальное на уровень интернальности в области межличностного взаимодействия

Как видно из таблицы 6 и рисунка 4, близкий к статистически значимому уровню влияния наблюдается по шкалам «Уровень личной культуры Я-реальное» и «Интернальность в области межличностного взаимодействия» ($h = 5,64$, $p = 0,059$). Это позволяет сделать вывод о том, что респонденты, имеющие более высокий уровень личной культуры, обладают низким уровнем интернальности в области межличностного взаимодействия на уровне статистической тенденции. Это говорит о том, что у респондентов в процессе

построения межличностных отношений существует тенденция к приписыванию более важного значения окружающим его людям, случаю или обстоятельствам.

Таким образом, согласно полученным результатам, можно сделать вывод о том, что респонденты в данной выборке, обладающие жесткой системой представлений, имеют высокий уровень рефлексивности и вместе с этим они обладают высоким уровнем личной культуры Я-реальное и Я-идеальное. Респонденты, обладающие высоким уровнем личной культуры Я-реальное, имеют низкий уровень интернальности в области межличностных отношений.

Результаты статистики позволяют сделать следующие выводы о респондентах с жестким типом системы представлений и высоким уровнем рефлексивности. Система представлений респондентов, относящаяся к жесткому типу, обуславливает чрезмерную категоричность в оценках людей и в интерпретации внешнего мира. «Теория» человеческих взаимоотношений отличается четкостью и определенностью, наличием строгих правил и закономерностей, и вместе с тем она является чрезмерно категоричной. Высокий уровень рефлексивности выражается, в частности, в том, что рефлексивность соотносится с функцией анализа предстоящей деятельности, поведения, планированием как таковым и прогнозированием вероятных исходов. Основными поведенческими характеристиками субъектов познания будут являться: тщательность планирования деталей своего поведения, частота обращения к будущим событиям, ориентация на будущее. Внутренний кросс-культурный контекст в образовании субъекта обусловлен интегральным действием процессов рефлексии и антиципации как психологического механизма реализации личной культуры на определенном генетическом уровне.

Респонденты, обладающие высоким уровнем личной культуры Я-реальное и имеющие жесткий тип системы представлений, характеризуются тем, что, когда структура сознания ограничена рефлексивными рамками общезначимых ценностей, обуславливающих духовность личности, она не вбирает в себя нормы, образцы группы с низкими моральными требованиями и ценностями.

Интересно, что наряду с этим субъекты познания, обладающие высоким уровнем личной культуры Я-идеальное и имеющие жесткую систему представлений, характеризуются стремлением создавать и (?) поддерживать жесткость конструкторов, так как такой образ

идеального Я необходим для дальнейшего формирования личной культуры и вхождения в нее творческой личности, созидающей себя и контекст всего познания и деятельности. Это может являться прекрасным инструментом для поддержания самооценки и самоуважения на высоком уровне.

Согласно данным нашего исследования, респонденты, обладающие высоким уровнем личной культуры Я-реальное, отличаются низким уровнем интернальности в области межличностных отношений. А именно субъект познания, который приближается к более высокому уровню личной культуры, осознает, что его *ответственность* распространяется не на все и имеет определенные границы, а конкретно в области межличностных отношений. Его ответственность более адекватная и рациональная. Такой человек понимает, что может влиять на других только до определенного момента, и наоборот, не пытается подчиняться воздействию других людей извне. Он признает волю окружающих его людей.

Личная культура субъекта является самодостаточной и саморазвивающейся, гомеостатической структурой. Субъект сам творит себя через творческое отношение с миром и системой избирательной проницаемости информации из внешних контекстов. Эту избирательность и направленность создает внутренний кросс-культурный контекст субъекта. Роль внутреннего кросс-культурного контекста определяется тем, что вся информация, поступающая из внешнего культурного контекста, проходит осмысление на уровне индивидуального сознания и приобретает определенный «образ мира», который влияет на восприятие и понимание этого мира.

Список литературы

1. Воробьев, В. М. Келли-98: Ко-терапевтическая компьютерная система: диагностика межличностных отношений: методическое руководство / В. М. Воробьев, Н. Л. Коновалова. – Санкт-Петербург: Иматон, 2003. – 174 с.
2. Жукова, Н. В. Контексты становления личной культуры субъекта познания: монография / Н. В. Жукова; Урал. ин-т экономики, управления и права. – Екатеринбург, 2012.
3. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. №5. – С. 45–57.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В монографии памяти Андрея Александровича Вербицкого приняли участие мои коллеги, докторанты, аспиранты, соискатели, студенты, которые привержены идеям контекстного подхода и в своих теоретических и прикладных работах развивают его взгляды. В первом разделе монографии авторы развивают идею о внутреннем контексте как внутриличностном, раскрывают развитие речевого поступка (*Т.С. Вершинина*), творческого развития субъекта деятельности (*А.А. Адыгулов*), деятельности участников кратковременных деловых переговоров (*В.В. Данилочкина*), переживания педагогической деятельности (*Т.В. Валиева*), переживания роли матери/отца приемными родителями (*П.К. Иванов*), взаимосвязи эмоционального выгорания и копинг-стратегий у лиц с невротическим расстройством личности (*С.К. Лазарев, Н.В. Жукова*).

Во втором разделе авторы продолжают идеи А.А. Вербицкого и Н.В. Жуковой, основанные на понимании внутреннего контекста как кросс-культурного и идеи личной культуры субъекта познания и деятельности. В разделе представлены два теоретических параграфа: аспекты проблемы личной культуры (*Н.А. Лисинских*) и личная культура субъекта деятельности (*Н.В. Жукова*). Прикладные исследования раскрывают проблемы: социокультурной адаптации первоклассников в единстве психологических и культурных феноменов (*Л.А. Рыбакова*), в профессиональной подготовке студентов (*Иконникова А.Ю., Жукова Н.В.*), на этапах карьерного развития субъекта деятельности. (*М.В. Предеина*), профессиональной культуры студентов (*Т.В. Валиева, Н.В. Жукова*), внутреннего кросс-культурного контекста и личной культуры студентов (*В.И. Грановская, Н.В. Жукова*).

Список авторов

1. *Адыгулов Автандил Адыкулович* – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии КРСУ, Бишкек, Кыргызская Республика.
2. *Валиева Татьяна Владимировна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии УрФУ.
3. *Вершинина Татьяна Станиславовна* – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры клинической психологии и педагогики УГМУ.
4. *Грановская Виктория Игоревна* – выпускница кафедры психология экономического факультета Уральского института экономики, управления и права 2013–2016 гг.
5. *Данилочкина Вера Владимировна* – кандидат психологических наук, психолог кафедры психологии личности факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.
6. *Жукова Наталья Владимировна* – д-р психол. наук, доцент, профессор кафедры общей и социальной психологии УрФУ.
7. *Иванов Павел Константинович* – аспирант на кафедре общей и социальной психологии УрФУ 2024–2026 гг.
8. *Иконникова Анастасия Юрьевна* – аспирант на кафедре общей психологии УГПУ 2009–2011 гг.
9. *Лазарев Сергей Константинович* – выпускник кафедры клинической психологии и педагогики УГМУ.
10. *Лисинских Наталья Александровна* – аспирант на кафедре общей и социальной психологии УГИ УрФУ 2025–2027 гг.
11. *Предеина Марина Владимировна* – соискатель на кафедре общей и социальной психологии УрФУ.
12. *Рыбакова Людмила Александровна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования, факультет психолого-педагогического образования, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Уральского государственного педагогического университета, г. Нижний Тагил.

Научное издание

Коллектив авторов

**ВНУТРЕННИЙ КОНТЕКСТ И ЛИЧНАЯ КУЛЬТУРА
СУБЪЕКТА ПОЗНАНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Монография

Чебоксары, 2025 г.

Научные редакторы *Н. В. Жукова, Т. С. Вершинина*

Компьютерная верстка *Е. В. Кузнецова*

Подписано в печать 26.12.2025 г.

Дата выхода издания в свет 30.12.2025 г.

Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.

Гарнитура Times. Усл. печ. л. 10,00. Заказ К-1459. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»

428023, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12

+7 (8352) 655-731

info@phsreda.com

<https://phsreda.com>

Отпечатано в Студии печати «Максимум»

428023, Чебоксары, Гражданская, 75

info@maksimum21.ru

www.maksimum21.ru