

А.П. ЛОБАНОВ

# СИСТЕМНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ У ПОДРОСТКОВ

---

С.И. КОПТЕВА

## РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПЕРЦЕПЦИИ



А.П. ЛОБАНОВ

**СИСТЕМНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ  
ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ  
У ПОДРОСТКОВ**

С.И. КОПТЕВА

**РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ  
ЛИЧНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ  
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПЕРЦЕПЦИИ**



УДК 15  
ББК 88  
Л 68

Рецензенты: доктор психологических наук,  
профессор Я.Л. Коломинский

доктор психологических наук,  
профессор В.М. Козубовский

кандидат психологических  
наук, доцент А.А. Амельков

**Л 68 Лобанов А.П.** Системная методология формирования научных понятий у подростков. – Минск: НЕССИ, 2002. 222 с.

**К 658 Коптева С.И.** Развитие самосознания личности посредством художественной перцепции. – Минск: НЕССИ, 2002. 187 с.

**ISBN 985-6188-59-8**

Книга включает две монографии. Первая посвящена проблеме формирования научных понятий у подростков, вторая – развитию самосознания личности в юношеском возрасте. В прикладном разделе книги авторы предлагают новые подходы к развитию понятийного мышления и фасилитации развития самосознания личности на основе эмпатического метода.

**ISBN 985-6188-59-8**

© А.П. Лобанов, 2002

© С.И. Коптева, 2002

А.П. ЛОБАНОВ

**СИСТЕМНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ  
НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ У ПОДРОСТКОВ**

**СОДЕРЖАНИЕ**

ПРЕДИСЛОВИЕ	7
ГЛАВА I Проблема систематизации знаний и формирования научных понятий	16
ГЛАВА II Методика систематизации и формирования научных понятий у подростков	66
ГЛАВА III Экспериментальные исследования влияния систематизации знаний на формирование научных понятий у подростков	130
ВЫВОДЫ	189
ЛИТЕРАТУРА	192
ГЛОССАРИЙ	219

*С.И. КОПТЕВА*

***РАЗВИТИЕ САМОПОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ  
ПОСРЕДСТВОМ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ  
ПЕРЦЕПЦИИ***

**СОДЕРЖАНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ	224
ГЛАВА I	
Проблема самопознания в отечественной и зарубежной психологии	228
ГЛАВА II	
Влияние художественной перцепции на развитие самопознания личности	297
ВЫВОДЫ	384
ЛИТЕРАТУРА	387
ПРИЛОЖЕНИЯ	403

С.И. КОПТЕВА

**РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ  
ЛИЧНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ  
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПЕРЦЕПЦИИ**

РЕПОЗИТОРИЙ

## ВВЕДЕНИЕ

В современной психологической литературе юношескому возрасту уделяется особое внимание в связи с формированием целостной личности и его сензитивностью к самопознанию, самоотношению и саморегуляции.

Наиболее полно проблема самопознания личности нашла отражение в культурно-исторической теории Л.С. Выготского [26, 141], в определенной теории развития Ж. Пиаже [85], в эпигенетической теории Э. Эриксона [139], в диспозиционной теории личности Г. Олпорта [132], в теории нравственной социализации Л. Кольберга [144]. Самопознание личности как предмет научного исследования занимает важное место в работах таких отечественных психологов как В.А. Алексеев [2], Б.Г. Ананьев [3], Л.И. Божович [20], И.С. Кон [55, 57], С.В. Кондратьева [59], В.В. Столин [118], И.И. Чеснокова [134]. Что касается самого термина «самопознание», то он, на наш взгляд, все еще относится к категории нестрогих научных понятий. Об этом, в частности, свидетельствует отсутствие соответствующих статей в психологических словарях и справочниках.

Определенное внимание в социально-психологической литературе уделяется влиянию художественной перцепции на формирование и развитие самопознания лично-

сти (Ю.Б. Гиппенрейтер, Я.Л. Коломинский, С.В. Кондратьева, Л.Н. Рожина).

Термин «художественная перцепция» возник по аналогии с понятием «социальная перцепция», но был наполнен иным содержанием, учитывающим специфику объекта восприятия.

Изначально, под социальной перцепцией понимали социальную детерминацию перцептивных процессов, влияние так называемых внеперцептивных факторов на возникновение у реципиента представлений о значимом другом и о самом себе (Дж. Брунер [23]).

Позднее сфера употребления названного термина была расширена до изучения любых социальных объектов: личности, группы и общества в целом. Другими словами, такой подход к изучению восприятия человека человеком перестал укладываться в традиционное описание перцептивных процессов в общей психологии [5, 7].

Аналогичные проблемы встали перед исследователями механизмов художественной перцепции, познания человека человеком в процессе постижения художественных произведений. Такое познание и самопознание является двухсторонним процессом и предполагает наличие субъектно-субъектных и субъектно-объектных отношений. С одной стороны, художественное произведение является объектом познания, однако с другой, за его страницами скрывается

субъективно-значимая личность автора и субъективно воспринимаемые персонажи, а также преподаватель как субъект общения и учебной деятельности. Поэтому, исходя из задач данного исследования, под художественной перцепцией мы будем понимать процесс восприятия художественных текстов, который условно может быть ограничен такими эмоционально окрашенными когнитивными процессами, как восприятие и память, в то время как термин «художественное познание» мы будем употреблять в более широком контексте, а именно: художественная перцепция плюс интерпретация, тем самым концентрируя внимание на когнитивном компоненте познания и самопознания и подчеркивая условность разграничения перцептивных, мнемических и ментальных процессов и репрезентаций [18].

Художественная перцепция включена во множество связей и отношений с другими феноменами развития личности. Она обеспечивает становление ее субъективности, детерминирует формирование потенциального образа самого себя [100, с. 15].

Самопознание также предполагает наличие определенного уровня психологического образования личности, определенного багажа психологических знаний. Последние, как утверждает Я.Л. Коломинский, являются результатом реализации перцептивно-рефлексивного аспекта учебной деятельности. Он требует не только усвоения системы зна-

ний, но и специальной направленности на другого, умение видеть и слышать другого. Чем больше человек узнает о других, тем больше начинает разбираться в себе. Поэтому преподаватель психологии призван не только ответить на вопрос, что изучать в себе, но и научить юношей и девушек тому, как это сделать, научить методам и приемам идентификации, эмпатии, рефлексивной деятельности [45].

В целом можно констатировать тот факт, что несмотря на то, что в психологической литературе неоднократно указывалось на актуальность проблемы развития самопознания личности в процессе художественной перцепции, практическая реализация ее исследования представляется нам недостаточно разработанной. В первую очередь, названное выше положение касается использования новых научных парадигм и методического обоснования экспериментального исследования художественной перцепции как фактора развития самопознания в юношеском возрасте.

# ГЛАВА I

## ПРОБЛЕМА САМОПОЗНАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

### 1.1. Теоретические подходы в исследовании самопознания личности

В современной психологической литературе проблема самопознания рассматривается в более широком контексте возникновения и развития самосознания личности. Вопросы, связанные с этой проблемой, нашли отражение в работах отечественных и зарубежных психологов [18, 36, 51, 53, 59, 70, 118, 134, 139, 144].

В отечественной психологии в структуре самосознания принято выделять следующие компоненты: познавательный (самопознание), эмоционально-ценностный (самоотношение) и действенно-волевой, регулятивный (саморегуляция). Познавательный компонент включает в себя развернутый во времени процесс опосредованного познания человеком самого себя конечным результатом которого является понятие собственного Я. Познание собственного Я, самопознание, как правило, сопровождается формированием эмоционально-ценностного отношения личности к себе. Результаты самопознания и эмоционально-ценностного отношения

к себе, в свою очередь, закрепляются в самооценке [134]. Последняя также предполагает наличие когнитивного, аффективного и регулятивного компонентов.

Непосредственным объектом нашего исследования является именно познавательный компонент самосознания личности – самопознание. В настоящее время понятие «самопознание» еще не получило своего законченного психологического определения (об этом, в частности, свидетельствует отсутствие соответствующей статьи в психологических словарях).

Поэтому каждый автор, работающий в данной проблемной области, приводит свое рабочее определение, чаще всего на описательном уровне:

➤ самопознание – это отражение в сознании субъекта его собственных свойств и качеств [55];

➤ самопознание – есть наполнение самосознания содержанием, связующим человека с другими людьми, с культурой и обществом в целом; процесс, происходящий внутри реального общения и, благодаря ему, в рамках жизнедеятельности субъекта и его специфических деятельностей [118];

➤ самопознание – это сложный, многоуровневый процесс, индивидуально развернутый во времени, результатом которого является устойчивый, обобщенный и неизменный во всех представлениях образ своего Я [134];

➤ самопознание – процесс, направленный не только на знание себя, но и себя как начала: самосоздателя, самопреобразователя, саморегулирующегося и самореализующегося субъекта [111].

На наш взгляд, в определенной степени понятие «самопознание» может быть конкретизировано, если обратиться к проблеме его возникновения и определения его уровней.

Так, психолог Е.М. Боброва [17] утверждает, что самопознание появляется в ходе развития сознания личности по мере того, как она становится самостоятельным субъектом. При этом, по ее мнению, сознание есть знание о внешнем и внутреннем мире человека, знание о самом себе. В сознании человека закрепляются не только представления об объектах окружающего мира (о «не-Я»), но и представления о себе как объекте познания (о «Я»). Другими словами, можно говорить об определенной взаимозависимости возникновения сознания, самосознания и самопознания личности.

Кроме того, в отечественной психологической науке возникновение самопознания рассматривается исходя из принципа опосредствованного познания человеком самого себя [109]. В этом плане принято говорить о двух уровнях развития самопознания. Самопознание начинается с познания другого человека, с накопления

данных о самом себе в результате соотношения себя с другими. Или, как подчеркивает психолог И.И. Чеснокова, на первом уровне самопознания как бы переплетается перенос поведения «других» на себя, проекция своих качеств на других, устремление внимания на другого и постановка себя на его место [134]. На данном уровне самопознания складываются непосредственные, эмоционально-окрашенные, привязанные к конкретной ситуации, единичные и относительно устойчивые образы самого себя. Имеющиеся представления о самом себе не отличаются целостностью и не приводят к истинному пониманию самого себя, своей сущности.

Для второго уровня самопознания характерно то, что человек оперирует уже готовыми знаниями о самом себе, что процесс самопостижения разворачивается не в рамках «Я и другой», а в рамках «Я и Я». Самопознание лишь опирается на самовосприятие и самонаблюдение, в то время как основное значение имеют самоанализ и самоосмысление [134].

В целом, за основу характеристики уровней самопознания И.И. Чеснокова принимает: 1) источники самопознания (деятельность и общение); 2) приемы или механизмы самопознания; 3) результаты самопознания (самопредставление и самопонятие).

данных о самом себе в результате соотношения себя с другими. Или, как подчеркивает психолог И.И. Чеснокова, на первом уровне самопознания как бы переплетается перенос поведения «других» на себя, проекция своих качеств на других, устремление внимания на другого и постановка себя на его место [134]. На данном уровне самопознания складываются непосредственные, эмоционально-окрашенные, привязанные к конкретной ситуации, единичные и относительно устойчивые образы самого себя. Имеющиеся представления о самом себе не отличаются целостностью и не приводят к истинному пониманию самого себя, своей сущности.

Для второго уровня самопознания характерно то, что человек оперирует уже готовыми знаниями о самом себе, что процесс самопостижения разворачивается не в рамках «Я и другой», а в рамках «Я и Я». Самопознание лишь опирается на самовосприятие и самонаблюдение, в то время как основное значение имеют самоанализ и самоосмысление [134].

В целом, за основу характеристики уровней самопознания И.И. Чеснокова принимает: 1) источники самопознания (деятельность и общение); 2) приемы или механизмы самопознания; 3) результаты самопознания (самопредставление и самопонятие).

Как указывает психолог А.Г. Гусева, самопознание по отношению к самосознанию выступает в качестве структурного компонента, формы последнего и одного из условий его формирования [36]. Интегративный характер развития процессов формирования сознания, самосознания и самопознания, на наш взгляд, наиболее полно отражен в концепции двух слоев сознания известного российского психолога В.П. Зинченко [39, 119].

По его мнению, можно говорить о так называемом бытийном сознании (сознании для бытия), которое включает в себя: биодинамический опыт действий, движений и чувственные образы. Кроме того, о рефлексивном сознании (или сознании для сознания). Рефлексивное сознание предполагает наличие двух структурных компонентов: значения и смысла. Значение формируется извне как интериоризируемое человеком общественное сознание посредством усвоения определенной совокупности научных знаний и идей. В свою очередь, смысл или субъективная интерпретация конкретной информации или ситуации опирается на усвоенные человеком значения. По мере формирования рефлексорного сознания происходит как переосмысление значений, так и переозначивание смыслов, при этом бытийный слой содержит в себе истоки рефлексивного слоя сознания.

Таким образом, чтобы стать самим собой, достигнуть рационализованного слоя сознания [118], обладать самосознанием необходимо достигнуть определенного уровня самопознания.

Проблема иерархизации структуры самосознания, а, значит, и самопознания нашла отражение в исследованиях В.В. Столина. Последний исходит из того положения, что человек одновременно представляет собой три целостные системы: как человек, социальный индивид и личность [118]. Каждой из этих систем соответствует свой уровень активности. Так, на уровне организмическом постижение разворачивается не в рамках «Я и другой», а в рамках «Я и Я». Самопознание лишь опирается на самовосприятие и самонаблюдение, в то время как основное значение имеют самоанализ и самоосмысление [134].

В целом, за основу характеристики уровней самопознания И.И. Чеснокова принимает: 1) источники самопознания (деятельность и общение); 2) приемы или механизмы самопознания; 3) результаты самопознания (самопредставление и самопонятие).

Попытка определить уровни самопознания имеет место в диссертационном исследовании А.Г. Гусевой.

Рассматривая проблему самопознания в зависимости от половой принадлежности испытуемых,

А.Г. Гусева выделяет следующие уровни: чувственный и логический [36]. В связи с этим предметом ее исследования являются самопредставления и самопонимание описания внешности и личностных самохарактеристик. С точки зрения методологии ее подход основан на марксистски ориентированной общефилософской теории познания. Знание о самом себе (самопознание) предполагает взаимодействие механизмов чувственного и логического познания. Их единство означает не последовательное взаимодействие, не следование одного за другим, а интеграцию, участие одного в другом [61].

Кроме половозрастного различия в качестве факторов, опосредующих процесс познания человеком самого себя, рассматривались: уровень образования, коммуникативный потенциал личности, степень ее экстра- и интровертированности, социальное положение семьи, внешние оценки со стороны значимых других, потребность и способность личности к рефлексии [9, 47, 48, 49, 52, 59, 67, 68, 97].

Названные выше факторы, влияющие на процесс самопознания личности, выступают скорее как вторичные по отношению к такому важнейшему фактору, каким является социальная опосредованность познания человеком самого себя.

Попытки вскрыть социальную природу самопознания личности неоднократно предпринимались как в зарубежной, так и в отечественной психологии. Например, У. Джеймс высказал мысль о том, что знания человека о себе включают биологический и социальный компоненты. В качестве источника последних он называл взаимодействие индивида с другими людьми [117].

Дальнейшее развитие данное положение получило в французской социологической школе, в частности, в работах П. Жане [125]. Под самосознанием названный автор понимал существенное свойство личности, результат интериоризации социальных связей людей в процессе их совместной деятельности и общения.

Согласно созданной американским психологом Ч.Х. Кули теории «зеркального Я», знания человека о самом себе складываются под влиянием пассивного отражения мнений других людей в процессе совместной деятельности, которую он сводил к простому обмену такими мнениями [113].

Напротив, сторонники гуманистической психологии указывают в качестве источника самопознания не открытость личности внешнему миру, а ее замкнутость на собственном внутреннем мире. Такая позиция по сути означает отказ от признания роли социума в самопознании личности [7, 79, 92, 132].

Подробнее различия в теории и в методологии развития самопознания личности в зарубежной психологии будут рассмотрены нами в следующем параграфе в связи с механизмами развития самосознания и самопознания.

В отечественной психологии подход к исследованию самопознания как социально опосредованного процесса нашел отражение в работах Б.Г. Ананьева, М.М. Бахтина, А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, В.В. Столина, И.И. Чесноковой и др.

Л.С. Выготский, автор культурно-исторической концепции, утверждал, что психические функции человека возникают дважды: как натуральные и как высшие, социальные по своему происхождению [26, 27, 141, 142]. Б.Г. Ананьев рассматривал самосознание личности как результат коммуникативной связи ее с другими людьми. Практическое знание человека человеком названный автор определял как важнейший источник развития отношения человека к самому себе. Он указывал, что отношение к себе даже на самых высших стадиях всегда переплетено с отношением к другим, и что в процессе взаимопонимания, в развитии практических знаний человека у него формируются одновременно два знания: о других и о самом себе. Б.Г. Ананьевым был

сделан важный вывод о том, что коммуникативные свойства личности выступают не только как очень важная часть характера, не и как основа формирования самосознания. Тем самым Б.Г. Ананьев психологически обосновал направленность процесса самопознания: от познания значимого другого к познанию самого себя, к самопознанию [3].

Существует ряд исследований, в которых возможность самопознания личности рассматривается как результат ее общения с другими людьми. При этом общение выступает как особая коммуникативная деятельность, продуктом которой является не только образ другого человека, но и самого себя. К числу таких исследований можно отнести работы В.Н. Князева [48, 49], И.С. Кона [55, 57], С.В. Кондратьевой [59], В.Ф. Сафина [111].

В частности, исследование, предпринятое В.Н. Князевым, показало роль так называемого лично-значимого общения как особой формы взаимодействия личности с определенным кругом людей в развитии ее самопознания.

В.Н. Князев подчеркивает, что именно при таком общении происходит наиболее интенсивный обмен индивидуально-личностным содержанием, реализуется потребность личности в общении. Личностно значимое

общение он рассматривает как неперенное условие познания личностью других людей и самого себя [48]. Ряд исследователей справедливо указывают, что кроме практического общения, существуют и другие источники познания человеком человека и самопознания личности – художественная литература, изобразительное искусство, научное познание.

В целом, философия допускает четыре возможные формы познания: научная, художественная, религиозная и житейская [125]. Конечно же названные формы могут существовать изолированно, но чаще всего они переплетаются, взаимодополняют или взаимопротиворечат друг другу. Исходя из задач данного исследования, нас непосредственно интересует взаимодействие двух путей познания и самопознания: научного и художественного. Их существование, как утверждает психолог Б.М. Неменский, обусловлено существованием двух объектов или предметов познания [82]. При научной форме познаются реальные характеристики объекта или субъекта познания, при художественной – эмоционально-ценностные связи между ними или отношение к ним.

Проблема влияния художественного познания на самопознание личности освещена в работах ученых-филологов и философов (М.С. Каган [44], Б.С. Мейлах [80], О.Н. Органова [83]).

общение он рассматривает как неперенное условие познания личностью других людей и самого себя [48]. Ряд исследователей справедливо указывают, что кроме практического общения, существуют и другие источники познания человеком человека и самопознания личности – художественная литература, изобразительное искусство, научное познание.

В целом, философия допускает четыре возможные формы познания: научная, художественная, религиозная и житейская [125]. Конечно же названные формы могут существовать изолированно, но чаще всего они переплетаются, взаимодополняют или взаимопротиворечат друг другу. Исходя из задач данного исследования, нас непосредственно интересует взаимодействие двух путей познания и самопознания: научного и художественного. Их существование, как утверждает психолог Б.М. Неменский, обусловлено существованием двух объектов или предметов познания [82]. При научной форме познаются реальные характеристики объекта или субъекта познания, при художественной – эмоционально-ценностные связи между ними или отношение к ним.

Проблема влияния художественного познания на самопознание личности освещена в работах ученых-филологов и философов (М.С. Каган [44], Б.С. Мейлах [80], О.Н. Органова [83]).

В психологическом плане данная проблема рассматривается в трудах Б.Г. Ананьева, Л.В. Благондежиной [16], А.А. Бодалева, Е.А. Климова [47], С.В. Кондратьевой [59], Л.Н. Рожиной [94, 100], В.А. Сониной [116], И.И. Чесноковой [134].

Так, Б.Г. Ананьев видит три пути познания человеком человека: через изучение психологии как науки, через непосредственный контакт с объектом познания, через восприятие художественного изображения человека [3]. Названный автор также отмечает, что образы художественной литературы являются существенным фактором становления самосознания личности, особенно осознания себя как субъекта самостоятельной общественной и личной деятельности. В процессе формирования самосознания, констатирует Б.Г. Ананьев, осуществляется своеобразный «перенос» образа героя художественного произведения, его приближения к собственному характеру.

А.А. Бодалев полагает, что подлинная художественная литература, содержательные фильмы и спектакли дополняют непосредственное познание, обогащают его теоретическими сведениями, относящимися к различным областям человекознания [18].

С.В. Кондратьева считает интересным исследование того, как конкретно психологические знания, на-

копленные в процессе изучения литературы и искусства соединяются со знаниями о людях, приобретенными в практике непосредственного общения, и как синтез этих знаний влияет на формирование личности [59].

И.И. Чеснокова отмечает, что за потребностью человека в восприятии художественной литературы лежит не всегда четко осознаваемая потребность в самопознании. В этом случае писатель как бы сокращает долгий процесс проникновения во внутренний мир другого, характерный для непосредственного общения, позволяет сопереживать его чувствам, постигать настроения и устремления персонажей художественного произведения [134].

В целом можно констатировать, что в психологической литературе, в основном, указывалось на актуальность проблемы развития самопознания личности в процессе художественной перцепции. Однако практическая реализация ее исследования, на наш взгляд, зависит от выбора соответствующей научной парадигмы. Это положение требует более развернутого изложения.

Американскому историку и философу Т.С. Куну принадлежит концепция исторической динамики научного знания. Согласно данной концепции, развитие науки представляет собой последовательную смену научных парадигм. При этом период «нормальной науки»

(безраздельного господства определенной программы) сменяется периодом генезиса новых научных направлений, конкуренции между альтернативными парадигмами, т.е. «научной революцией» [69].

Что касается психологии, то распад научных школ, равно как и возникновение новых, приобрел перманентный характер.

По мнению российского психолога В.М. Розина, в настоящее время в психологической науке реализованы по крайней мере три идеала научного познания [106]. Во-первых, античный идеал, который предполагает построение научных теорий, не требующих экспериментальной проверки. Во-вторых, естественнонаучный идеал, не отрицающий значение теоретических построений, однако, указывающий на необходимость их экспериментальной проверки на объективность. Наконец, начиная с исследований В. Дильтея, развиваются психологические теории, предполагающие гуманитарную направленность.

Гуманитарный идеал или гуманитарная парадигма соответствует скорее не естественнонаучному, а античному прототипу [11, 25]. Объект гуманитарного познания активен, он рефлексивно реагирует на теоретические познания о нем в соответствии с имеющимся опытом и характером личностных установок. Естест-

веннонаучная парадигма изучает человека, исходя из взаимодействия его «первой» (как биологического существа) и «второй» (как существа социального) природы. Однако по мере развития личности человека и осознания его «Я» возникает особая «третья» природа, для которой характерно действие «человека в человеке» [21, 106]. Такая постановка вопроса предполагает исследование в человеке как закономерного, так и уникального. Именно наличие субъективного фактора в гуманитарной онтологии и гносеологии вызывает критику со стороны представителей естественнонаучной программы. Отрицание принципа «каузального объяснения» [141], детерминизма и объективности метода [12, 81] воспринимается ими как синоним отрицания научности.

Между тем гуманитарный метод исследования может оказаться наиболее эффективным при изучении проблемы формирования и развития самосознания в процессе художественного познания человека. Художественное познание представляет собой синтез интеллектуальных и эмоциональных процессов, включающих психологический и литературоведческий анализ, поэтому его изучение предполагает использование экспериментального подхода и психологическую интерпретацию [22, 95, 98, 99, 105].

Таким образом, художественное познание включает: во-первых, отражение в сознании субъекта существенных свойств объекта познания и, во-вторых, субъективизм его интерпретации, т.е. основано на единстве интеллекта и аффекта. В отечественной психологической науке данное положение впервые обосновал Л.С. Выготский [27, 81].

Гуманитарной парадигме во многом созвучна методология исследования, реализуемая современной когнитивной психологией. Определенные аналогии могут быть обнаружены между представлениями о развитии самосознания в процессе художественной перцепции и концепциями нравственного развития личности в последней. Нравственное развитие включает следующие процессы и структурные компоненты: формирование моральных суждений, нравственных чувств, усвоение общественных норм и адекватное им социальное поведение [121, 144]. Другими словами, художественное познание, как и нравственное развитие, базируется на соотношении эмоционального и рационального, объективного и субъективного в анализе ситуации.

Впервые взаимосвязь этапов умственного и нравственного развития стала объектом исследования швейцарского психолога Ж. Пиаже. Разработанная им теория развития нравственных суждений основана на

анализе решений моральных задач детьми дошкольного и младшего школьного возраста [85, 126]. При этом была выявлена общая закономерность продвижения ребенка от нравственности принуждения к нравственности сотрудничества, от доминирования его ориентации на объективные последствия поступков к интерпретации их субъективных причин, намерений, мотивов.

Основываясь на трудах Ж. Пиаже, американский психолог Л. Кольберг предложил теорию нравственной социализации, предполагающую следующую цепочку закономерностей: логические рассуждения – социальная перцепция – моральные суждения – моральное поведение [121]. В зависимости от ответов детей и подростков на предложенные им гипотетические моральные дилеммы, Л. Кольберг выделил три уровня нравственного развития: предконвенциональный, конвенциональный и постконвенциональный.

На предконвенциональном уровне моральность и аморальность суждений, а не поступков, подчиняется внешним правилам и основывается, главным образом, на принципе выгоды или стремлении избежать наказания [126].

На конвенциональном уровне развития моральные суждения базируются на общепринятых, традици-

онных принципах. Для ребенка значимы оценки своей референтной группы, моральные нормы которой усваиваются и соблюдаются некритично, как нормы той человеческой общности, с которой ребенок себя идентифицирует.

Позитивным новообразованием данного уровня можно считать способность ребенка судить о своих поступках с точки зрения других [133]. Другими словами, способность к рассуждениям в своей первичности является общественным образованием и лишь затем в своей вторичности – индивидуальным.

Постконвенциональный уровень развития моральных суждений доступен только немногим, и то начиная с подросткового возраста (точнее – с момента появления гипотетико-дедуктивного мышления). Именно на этом уровне человек судит о поведении, исходя из собственных критериев и руководствуясь собственной совестью [31, 85].

Итак, основываясь на когнитивном подходе, процесс нравственной социализации личности, как и развитие ее самосознания в процессе художественной перцепции, является функцией субъективных репрезентаций внешней среды [107], особой дискурсивной активностью, характерной для данного индивида [38]. Можно также утверждать, что как социальная перцеп-

ция предшествует формированию моральных суждений, так и художественная перцепция предшествует решению литературно-перцептивных задач. Данная гипотеза была впервые выдвинута и экспериментально подтверждена в работах Л.Н. Рожиной [99, 100]. При этом механизмы художественной перцепции действуют в условиях восприятия не реального человека, а его обобщенного изображения в художественном произведении и обусловлены спецификой объекта восприятия.

Возможность использования когнитивной парадигмы как методологии художественного познания можно объяснить спецификой предмета исследования: когнитивная психология, как и художественное познание, имеет дело с анализом информации («текста»). При этом основное внимание уделяется стремлению понять – каким образом субъект расшифровывает и организует информацию, т.е. как он ее интерпретирует. В широком смысле под интерпретацией понимается фундаментальная операция мышления, придание смысла любым проявлениям духовной деятельности человека, объективированным в знаковой или чувственно-наглядной форме [90].

Названные положения нашли отражение в определении художественного познания человека как сложного процесса интерпретации литературного текста,

имеющего своим результатом формирование знаний и представлений о человеке, сложности его психики, уникальности и неповторимости его личности, многозначности ее проявлений [18, 100].

Кроме того, можно говорить об идентичности механизмов формирования моральных суждений в когнитивной теории нравственной социализации Л. Кольберга и самосознания личности в процессе художественного познания. При этом чаще всего уделяется внимание рефлексии, идентификации и атрибутированию. Знания гуманитарных наук, как и дискурсивная активность субъекта познания, имеют рефлексивную природу. В настоящее время рефлексия воспринимается как родовая способность человека, проявляющаяся в обращении сознания на самого себя, на внутренний мир человека, на его место во взаимоотношениях с другими людьми, на формы и способы познавательной и преобразующей деятельности [115].

Как подчеркивает Л.В. Темнова, в процессе рефлексии осуществляются апелляция к собственному жизненному опыту и механизм рассуждения через собственную позицию [121]. Обращение к себе, как правило, сопровождается феноменом идентификации, выражающего сущность процесса отождествления индивида со значимым другим, в частности, с литературным

героем в процессе художественного познания [96] и персонажем нравственной дилеммы [121]. Идентификация предполагает способность встать на место другого, сопереживание его чувствам (эмпатическая идентификация) и формирует потребность самопознания и само совершенствования, побуждает по-иному взглянуть на жизнь, себя и свое отношение к людям. Как показал анализ экспериментальных данных, в ситуации «общения посредством искусства» создается уникальная возможность познания множества индивидуальностей, значительно возрастает перечень качеств и свойств вошедших в круг идентификационных [45, 96]. При этом можно говорить о развитии самопознания не только на уровне личности, но и индивидуальности как встрече с собой-другим [115].

Субъект художественного познания, равно как и анализирующий нравственную дилемму, исходит из собственного понимания ситуации и в процессе ее интериоризации атрибутирует (приписывает) действующему лицу положительные или отрицательные мотивы поведения, слов и поступков [9].

Рассматривая проблему онтогенеза самосознания личности, большинство авторов психологических исследований придерживаются мнения о том, что именно

юношеский возраст сензитивен с точки зрения его возникновения [2, 20, 53, 56, 58, 139].

Наиболее полно такой подход реализован в теории операционального развития интеллекта Ж. Пиаже [85] и в эпигенетической теории Э. Эриксона [139]. По мнению Ж. Пиаже, начиная с подросткового возраста личность достигает необходимого уровня децентрации и развития гипотетико-дедуктивного мышления, который обеспечивает возникновение интереса к собственному внутреннему миру и делает проблему самопознания актуальной.

На значение развития когнитивных способностей для достижения идентичности в юношеском возрасте указывает и Э. Эриксон. Он подчеркивает, что юность всегда готова постичь как разнообразие в принципе, так и принцип в его разнообразии [139].

В этом смысле подростковый возраст можно рассматривать как определенный подготовительный этап, этап количественного и качественного наполнения отдельных структурных компонентов идентичности. Подросток, в свою очередь, сам опирается на детский опыт половозрастных и профессионально направленных идентификаций. В результате перед ним встает новая задача – интеграции совокупности идентификаций, объединение всех накопленных знаний о себе в единое це-

лое, которое должно быть осмыслено и спроецировано на будущее. И, если протекание кризиса идентичности (колебания между двумя полюсами – «идентификации Я» и «путаницы ролей») у подростка будет удачным, то у юношей и у девушек сформируется чувство идентичности, если нет – наступает «спутанная идентичность», неуверенность в себе и неясность жизненных перспектив [139].

Юность как период «ролевого экспериментирования», примерения к себе различных взглядов и интересов, оценивания их по степени приемлемости для себя рассматривает психолог И.С. Кон [58]. По его мнению, именно через ряд идентификаций себя с каждой ролью юноша достигает целостного образа Я. Таким образом, последний представляет собой постоянный синтез идентификаций в процессе самопознания личности.

Осуществив сравнительный анализ подросткового и юношеского возраста, к аналогичным выводам пришел В.А. Алексеев [2]. Он подчеркивает, что подростка можно охарактеризовать как «личность для других», в то время как представителя юношеского возраста – «личность для себя».

А.Н. Леонтьев развитие самопознания связывает с формированием целостной личности, при этом осоз-

нение своего Я, по его мнению, есть результат и предмет становления субъекта как личности [73].

Анализу внутренних механизмов развития самосознания посредством рефлексии и идентификации уделяет особое внимание И.И. Чеснокова. Она полагает, что личность достигает идентичности через идентификацию с каждой из своих субличностей [134], и указывает на значимость интерпсихических процессов самопознания и формирования самосознания личности в юношеском возрасте.

Л.И. Божович считает, что возникновение самосознания в собственном смысле слова, т.е. способности направлять сознание на свои собственные психические процессы, потребность «обернуться» на самого себя, познать себя как личность, отличную от других, составляет определенное новообразование раннего юношеского возраста. Это, в свою очередь, вызывает у юношей и девушек интерес к самоутверждению, самореализации и самовоспитанию. Как считает Л.И. Божович, самопознание является активным социально-психологическим процессом, оно характеризуется не только пониманием самого себя, своих возможностей и стремлений, но и достижением самоопределения, пониманием своего места в человеческом обществе, своего назначения в жизни [20].

Именно эти характеристики самопознания, развивающиеся в процессе специально организованного обучения, включающего «вхождение» испытуемого в новую социальную среду, какой является художественное произведение, изучаются в предлагаемой книге.

### **1.2. Роль художественной перцепции в развитии самопознания личности в юношеском возрасте**

В современной социально–психологической литературе имеет место синонимическое употребление следующих понятий: «художественное познание», «художественная перцепция», «восприятие человека человеком в процессе постижения художественного текста» [18, 51, 99, 136]. Между тем, необходимо внести определенные коррективы в содержание вышеназванных понятий и определить границы их употребления.

Термин «художественная перцепция», безусловно, возник как результат сравнения механизмов познания человека человеком в процессе межличностного взаимодействия в малых группах [6, 18, 51, 99], т.е. по аналогам с понятием «социальная перцепция». В свою очередь термин «социальная перцепция» был впервые введен в научный обиход американским психологом

Дж. Брунером. Это было время, когда ряд социальных психологов вновь обратились к функционализму У. Джеймса и, в частности, к его положению о «предвосприятии». Такое направление психологической науки получило название «новый взгляд» (New Look). Основной акцент данных исследований был не только функциональным, но и детерминированным так называемыми внеперцептивными факторами, которые определяли возникновение этих функций [7, 23].

Таким образом, изначально под социальной перцепцией понимали социальную детерминацию перцептивных процессов. Позднее сфера употребления названного термина была расширена до изучения процессов восприятия любых социальных объектов: личностей, групп, сообществ и общества в целом. Можно согласиться с мнением российского психолога Г.М. Андреевой, что такой подход к изучению восприятия человека человеком и к формированию представлений о другом человеке перестал укладываться в традиционное описание перцептивного процесса в общей психологии [7].

В целом, по мнению ряда авторов [18, 43, 51, 53, 54, 100, 136], предметом исследования психологов в связи с проблемой социальной перцепции можно назвать следующие направления:

- восприятие и оценка внешних признаков человека;
- соотношение психологических особенностей восприятия человека человеком с личностными характеристиками воспринимающего («предвосприятие»);
- восприятие и оценка мотивов поведения, особенностей межличностной перцепции и межличностных отношений;
- интерпретация личности воспринимаемого, его поведения и интерпретация собственной личности воспринимающего в процессе познания и самопознания.

Исходя из вышесказанного и учитывая неразработанность термина «социальная перцепция», некоторые исследователи предпочитают использовать французское выражение «La connaissance d'autrui», что означает не столько восприятие другого, сколько «познание другого» [7]. (Впервые, не найдя в английском языке нужного эквивалента, к данному французскому выражению обратился социальный психолог Р. Тагиури). Тем самым как бы подчеркивается значение других познавательных процессов, когнитивно–личностных характеристик в процессе социального взаимодействия.

Аналогичные проблемы стоят перед исследователями механизмов художественной перцепции, познания человека человеком и самопознания личности в

процессе постижения художественных текстов. Так, в работах ряда психологов имеет место употребление терминов «художественная перцепция» (восприятие) и «художественное познание» (познание человека человеком) на уровне синонимов. Такое отождествление понятий присутствует и в зарубежной психологии. Например, американский психолог E. Hubbard [19] рассматривает перцепцию как процесс интерпретации и организации информации. Интерпретация предполагает придание информации определенного значения (означивание) и выработку на основе этого целостного суждения о воспринимаемом объекте или субъекте. Под организацией информации в процессе перцепции понимается создание связей между репрезентациями и переживаниями, накопленными в долговременной памяти, и их влиянием на познание и оценку воспринимаемой ситуации и личностных отношений к ней. Можно утверждать, что интеграция процессуальных и структурных аспектов перцептивного процесса в целом характерна для информационного (когнитивного) подхода.

Однако, исходя из задач данного исследования, мы все же будем различать понятия «художественная перцепция» и «художественное познание». Под художественной перцепцией мы будем понимать процесс восприятия художественных текстов, постижение зна-

чимого другого и самопознание личности на уровне аффективного и оценочного компонента познания. Другими словами, это такое восприятие человека человеком в ходе прочтения (просмотра) художественной информации, которое условно может быть ограничено такими эмоционально окрашенными когнитивными процессами как восприятие и память. В то время как термин «художественное познание» мы будем употреблять в более широком контексте, а именно: художественная перцепция плюс интерпретация. Тем самым акцентируя внимание на когнитивном компоненте познания и самопознания, а также подчеркивая условность разграничения процессов восприятия и мышления. Ментальные процессы органично связаны с процессами восприятия и с возникновением мнемических структур репрезентации информации. В частности, с таким свойством перцепции как селективность, избирательность, которая подразумевает значимость целей познающего субъекта и его прошлого опыта [30].

Художественное познание и самопознание личности в процессе восприятия человека человеком осуществляется посредством общения и совместной деятельности. Это двухсторонний процесс, предполагающий наличие субъектно-субъектных и субъектно-объектных отношений. С одной стороны, художест-

венное произведение является объектом познания, однако, с другой, за его страницами скрывается субъективно-значимая личность автора и субъективно воспринимаемые персонажи, а также учитель как субъект общения и учебной деятельности.

Поэтому самопознание предполагает взаимодействие и взаимопонимание через уподобление себя литературному герою, через самоотождествление, интерпретацию и приписывание определенных качеств личности, мотивов и способов поведения. Другими словами, процесс самопознания осуществляется благодаря таким механизмам как идентификация, рефлексия и атрибутирование.

Термин «идентификация» в настоящее время употребляется в двух значениях:

- отождествление, опознание чего-либо или кого-либо;
- эмоционально-когнитивный процесс неосознаваемого самоотождествления личности с другим человеком, группой, образцом [40, 41].

В первом значении понятие «идентификация» используется, главным образом, в общей психологии. Для исследований по социальной и педагогической психологии такая идентификация является недостаточной и

может отражать лишь начальный этап отождествления и самоотождествления.

Исходя из второго определения, в современной психологической литературе идентификация рассматривается как осознаваемый, частично-осознаваемый и неосознаваемый психический процесс. Во-первых, идентификация может быть интерпретирована как частный случай подражания, уподобления себя другому индивиду или социальной группе. Во-вторых, как наделение другого своими чертами (другой как продолжение себя). В-третьих, осознаваемая или неосознаваемая постановка себя на место другого, реальное или возможное отождествление себя со значимыми другими [8, 96, 139, 1431].

В современной западной психологии проблемы изучения идентификации (или шире - личностной идентичности) является одной из самых актуальных. Чаще всего она рассматривается в контексте свободы самовыражения и выбора.

Теоретические и эмпирические исследования личностной идентичности имеют место в психоанализе, концепциях символического интеракционизма, когнитивном подходе и гуманистической психологии.

В классическом психоанализе и неопрейдистских направлениях идентичность рассматривается в

контексте более глубокой проблемы «self» («Я», «самость»). Она нашла отражение в работах З. Фрейда [124, 28, 130], К. Хорни [131] и Э. Эриксона [139]. Так, З. Фрейд увязывал преодоление мальчиками Эдипова комплекса и девочками комплекса Электры с достижением ими соответствующей половой идентичности [124]. Ту же проблему К. Хорни рассматривала с точки зрения обретения детьми успокаивающего контакта для снижения тревожности как проявления невротического образования [131]. Другими словами, и достижения половой идентичности, и трактовка Эдипова комплекса как невроза во многом основаны на механизме идентификации себя с родителями.

Понятие «идентичность» стало центральным в концепции американского психолога Э. Эриксона и была положена им в основание возрастной периодизации основных жизненных циклов. Сам Э. Эриксон определял понятие «идентичность» как «внутреннюю непрерывность и тождественность личности» [139] или как «субъективное чувство непрерывной самоотождествленности» [133].

По его мнению, можно также выделить следующие основные содержательные элементы идентичности:

➤ чувство идентичности – это чувство личностного тождества и онтогенетической непрерывности личности;

➤ сознательное чувство личностной идентичности основано на двух одновременных наблюдениях: восприятии себя как тождественного и осознание непрерывности своего существования во времени и в пространстве (быть самим собой в собственных глазах), с одной стороны, и восприятии того факта, что другие признают мою идентичность (быть самим собой в глазах значимых других) – с другой;

➤ переживание чувства идентичности усиливается с возрастом по мере развития личности: возрастает ощущение непрерывности между переживаниями детства и предполагаемыми переживаниями будущего.

Таким образом, обладать идентичностью – это значит, ощущать себя, свое бытие как личности неизменным (независимо от изменения ситуации, роли, самовосприятия); переживать прошлое, настоящее и будущее как единое целое; рефлексивно ощущать связь между собственной идентичности и ее признание другими людьми.

Э. Эриксон рассматривал идентичность в широком и более узком смысле (как эго-идентичность). Последнее нашло отражение в следующем определении

идентичности: «Это конфигурация, которая возникает путем успешного эго-синтеза и ресинтеза в течение детства. Эта конфигурация постепенно объединяет конституциональные задатки, базовые потребности, способности, значимые идентификации, эффективные защиты, успешные сублимации и постоянные роли» [8, 132, 139].

Как указывает психолог Н.В. Антонова, Э. Эриксон, в основном, ограничился теоретическим анализом проблемы идентичности. Поэтому возникла необходимость эмпирического обоснования его идей, в том числе уточнения определения самого термина «личностная идентичность».

В этом плане наиболее известно статусная модель идентичности Дж. Марсиа как вариант конкретизации названной теории. Он определил идентичность как структуру Эго – внутреннюю самосоздающуюся, динамическую организацию потребностей, убеждений, способностей и индивидуальной истории. Он также предположил, что данная гипотетическая структура может быть экспериментально обнаружена через наблюдаемые паттерны «решения проблем». Так, решение каждой жизненной проблемы, по его мнению, вносит определенный вклад в достижения личностной идентичности. По мере принятия решений относительно себя и своей жизни через ряд идентификации развивается структура

идентичности, повышается осознание сильных и слабых сторон своей личности, направленности и осмысленности жизни [8].

На наш взгляд, именно благодаря механизму идентификации, решение виртуальных проблем в процессе художественной перцепции и художественного познания при условии специально организованных учебных и тренинговых занятий могут способствовать развитию личностной идентичности.

Несколько с иных позиций рассматривает процесс идентификации психолог А. Ватерман [144]. В структуру идентичности он включает цели, ценности и убеждения человека. Одновременно, он подчеркивает содержательный и процессуальный характер идентичности. Исходя из наличия процессуальной стороны идентичности, необходимо учитывать совокупность средств, с помощью которых человек идентифицирует, оценивает и отбирает определенные ценности, цели и убеждения. Кроме того, видимо, необходимо принимать во внимание содержательную сторону названных целей, ценностей и убеждений человека. А так как каждый элемент идентичности относится к какой либо сфере человеческой жизни, то А. Ватерман выделяет четыре наиболее значимые сферы формирования и развития идентичности:

- выбор профессии и профессионального пути;
- принятие и переоценка религиозных и моральных убеждений;
- выработка политических взглядов;
- принятие набора социальных ролей, включая половые роли и ожидания в отношении супружества и отцовства.

Возвращаясь к концепциям Э. Эриксона и Дж. Марсиа, необходимо остановиться на основных типах идентичности. Так, Дж. Марсиа выделяет четыре состояния, или статуса, идентичности: достигнутая идентичность, мораторий, преждевременная идентичность, диффузная идентичность.

Статусом достигнутой идентичности обладает человек, который пережил кризис, состояние поиска идентичности и определил значимые для него цели, ценности и убеждения. Он знает, кто он и чего он хочет, и в соответствии с этим структурирует свою жизнь. Термин «мораторий» используется для определения статуса человека, который находится в состоянии кризиса идентичности и активно пытается разрешить его. Он находится в состоянии поиска необходимой информации, экспериментирования со стилями жизни.

Преждевременная идентичность – это статус, который обычно принимается человеком, который нико-

гда не переживал кризиса идентичности, но уже обладает определенными убеждениями, целями и ценностями. Этот статус отличается от состояния достигнутой идентичности не содержанием, а процессом формирования идентичности, т.е. отсутствием самостоятельного поиска и выбора, скорее наличием бессознательной идентификации с родителями или значимыми другими.

Диффузная идентичность характерна для людей, которые или не находились в состоянии кризиса идентичности, или оказались неспособны решить возникшие проблемы. К тому же они не имеют прочих целей, убеждений и ценностей, и, как следствие, переживают негативные состояния.

Э. Эриксон различал позитивную и негативную идентичность. разрешение кризисных противоречий данного возраста может быть продуктивным, и тогда в человеке развиваются сильные качества (новообразования). С другой стороны, направление развития может быть деструктивным, и тогда в человеке развивается центральная патология данного возраста, которая ослабевает и разрушает чувство идентичности [8, 139].

Э. Эриксон исходил из понимания развития идентичности как взаимодействия трех групп процессов: биологических, социальных и эго-процессов. Их взаимодействия осуществляются посредством эго-

синтеза (интегративной работы эго) и результатом является конфигурация элементов идентичности [139].

При этом особое место в концепции Э. Эриксона занимает подростковый возраст. Основное кризисное противоречие данного возраста – идентичность против смешения идентичностей. Задача подросткового возраста – интегрировать все предыдущие результаты выборов в целостную картину самосознания. Если этот синтез происходит, то на смену преимущественно бессознательного процесс идентификации себя с жизненными обстоятельствами, в которые человек попадает не по собственному выбору приобретает характер сознательного, творческого строительства себя и своих жизненных обстоятельств.

Таким образом, в подростковом возрасте происходит переструктурирование совокупности детских идентификаций в новую конфигурацию посредством отказа от одних и принятия других. Процесс развития идентичности Э. Эриксон понимает одновременно как интеграцию и дифференциацию различных идентификаций. Для каждого человека эти элементы (идентификации) образуют уникальный гештальт. И всякий раз, когда возникают какие-либо изменения – биологические или социальные, вновь необходимы интегрирующая работа эго и нереструктурирование элементов идентично-

сти, так как разрушение структуры (гештальта) ведет к потере идентичности и возникновению негативных состояний.

Э. Эриксон отмечает также, что процесс формирования идентичности не заканчивается в юношеском возрасте. Юношество лишь одна из стадий в развитии идентичности, период наиболее яркого ее кризиса. Развитие идентичности имеет место на всех восьми стадиях, характеризующих смену жизненных циклов.

Развитие идентичности происходит через так называемые кризисы идентичности – периоды, когда возникает конфликт между сложившейся к данному моменту конфигурации элементов идентичности с соответствующим ей способом «вписывания» в окружающий мир и изменившейся биологической или социальной нишей существования индивида.

Кризис идентичности, как правило, не охватывает всей жизни человека, он фокусируется на необходимости разрешения определенного числа проблем определенной сферы жизни. Поэтому в каждый момент жизни человек имеет смешанное состояние идентичности и отнесение его к определенному статусу (по Дж. Марсиа) или стадии (по Э. Эриксону) достаточно условно.

Кроме того, Д. Маттесон ввел понятие «многофазового кризиса» и обнаружил, что в разных областях,

или сферах жизни, идентичность развивается по-разному [8]. Последнее замечание имеет прямое отношение к задачам нашего исследования.

Как считает А. Ватерман, формирование идентичности представляет собой не единичный акт, а серию взаимосвязанных выборов. Согласно его модели развитие идентичности является не линейным процессом, оно может возвращаться на более низкий уровень. Даже имея достигнутую идентичность, человек способен вновь испытать кризис и войти в диффузное состояние. Достигнутая идентичность разрушается также по мере того, как цели ценности и убеждения теряют свою актуальность или перестают соответствовать требованиям биологических или социальных процессов [8, 144].

Определенное внимание к механизму идентификации уделяется в теории транзактного анализа американского психолога Э. Берна. Прежде всего речь идет об известной модели эго-состояний и о концепции сценариев жизни [14, 120]. Эго-состояния – это совокупность связанных друг с другом поведений, мыслей и чувств как способ проявления личности. Считается, что человек может чувствовать и вести себя как Ребенок, как Взрослый или как Родитель, т.е. находится в одном из трех эго-состояний.

Для эго-состояния Родителя характерны поведение, мысли и чувства, скопированные у родителей или лиц, их заменяющих (пернтальных фигур), т.е. так называемое взаимствованное эго-состояние. Эго-состояние Взрослого – это совокупность поведений, мыслей и чувств, не являющихся копией поведения родителей не проигрываемых из детства самого человека, которая проявляется «здесь и теперь» (при непосредственном реагировании на ситуацию). В свою очередь, эго-состояние Ребенка представляет собой совокупность поведения, чувств и мыслей, которые проигрываются из детства человека. Другими словами, его можно определить как архаическое эго-состояние.

Э. Берн различал структурную модель эго-состояний первого и второго порядка. Модель первого порядка предполагает наличие всех трех эго-состояний как бы в чистом виде. В то время как в структурной модели эго-состояний второго порядка каждое из названных состояний может присутствовать внутри другого. Например, можно говорить о присутствии Родителя в Ребенке, Взрослого в Ребенке и даже Ребенка в Ребенке. В процессе общения происходит определенная трансформация эго-состояний, так как человек имеет возможность обратиться к другому человеку из одного

из трех состояний. Подобный обмен коммуникациями называется транзакцией [120].

Сторонники теории транзактного анализа считают, что каждый взрослый человек в точности следует написанному им в детстве сценарию жизни. При этом основной сюжет бывает написан в раннем детстве до того, как ребенок научился говорить. К семи годам сценарий, как правило, уже готов. В юношеском возрасте он может быть только пересмотрен.

И хотя транзактный анализ Э. Берна нельзя отнести к ортодоксальному психоанализу, влияние З. Фрейда и Э. Эриксона все же очевидно, в частности, об этом свидетельствуют значимость раннего детства и юности в концепции Э. Берна. Можно также утверждать, что механизм идентификации, несомненно, присутствует при транзакции эго-состояний, т.е. в транзакциях.

Исследования личностной идентичности в пределах парадигмы символического интеракционизма восходит к концепции Я американского философа, социолога и социального психолога Дж. Г. Мида. Дж. Мид сосредоточил внимание на анализе символических аспектов социальных взаимодействий и на так называемом социальном Я. При этом под идентичностью, или Я, он понимал способность личности становиться объектом для самого себя в процессе трансформации внеш-

него социального контроля в самоконтроль [8, 113]. Развитие личности и обретение ею идентичности рассматривалось им в контексте социализации. Быть в обществе – значит участвовать в его динамике [113] и, начиная с интернализации, непосредственного постижения и интерпретации объективных фактов, усваивать выработанные обществом или определенной социальной группой нормы, ценности, представления и стереотипы на уровне субъективной значимости.

Как утверждают социальные психологи П. Бергер и Т. Лукман, об интернализации можно говорить в той самой степени, в которой имеет место идентификация [13]. Интернализация является основой понимания окружающих людей, окружающего мира как значимой социальной реальности и самопознания личности.

Утверждение социального Я предполагает наличие определенных стадий: принятие роли другого, других, обобщенного другого. Результатом является формирование рефлексивного социального Я. При этом общество как бы оказывается «присутствующим внутри Я», а богатство и своеобразие личности зависит от разнообразия и широты систем взаимодействия, в которых она участвует [8].

В свою очередь, рефлексия (оценка) Я собственного внутреннего мира и заключенных в нем символи-

него социального контроля в самоконтроль [8, 113]. Развитие личности и обретение ею идентичности рассматривалось им в контексте социализации. Быть в обществе – значит участвовать в его динамике [113] и, начиная с интернализации, непосредственного постижения и интерпретации объективных фактов, усваивать выработанные обществом или определенной социальной группой нормы, ценности, представления и стереотипы на уровне субъективной значимости.

Как утверждают социальные психологи П. Бергер и Т. Лукман, об интернализации можно говорить в той самой степени, в которой имеет место идентификация [13]. Интернализация является основой понимания окружающих людей, окружающего мира как значимой социальной реальности и самопознания личности.

Утверждение социального Я предполагает наличие определенных стадий: принятие роли другого, других, обобщенного другого. Результатом является формирование рефлексивного социального Я. При этом общество как бы оказывается «присутствующим внутри Я», а богатство и своеобразие личности зависит от разнообразия и широты систем взаимодействия, в которых она участвует [8].

В свою очередь, рефлексия (оценка) Я собственного внутреннего мира и заключенных в нем символи-

ческих содержаний позволяет интегрировать и переинтегрировать ситуации взаимодействия, в которых это Я участвует [113]. Такая постановка вопроса потребовала от Дж. Мида рассмотреть проблему соотношения детерминированного и свободы личности. Дж. Мид различал осознаваемую и неосознаваемую идентичность. Неосознаваемая идентичность – это принятый человеком комплекс ожиданий, совокупность знаний о себе как результат неосознанного, латентного усвоения мнения других. Это результат ряда неосознаваемых идентификаций себя со значимой социальной группой.

Напротив, осознаваемая идентичность возможна, когда человек начинает рефлексировать, размышлять о себе и своем поведении, осознавать принадлежность к той или иной социальной группе и свою социальную роль. По мнению Н.В. Антоновой, переход от неосознаваемой к осознаваемой идентичности возможен только при наличии рефлексии, при возрастающей роли значения когнитивных процессов [8].

Таким образом, возникновение осознаваемой идентичности опосредствуется символическими категориями, выработанными в языке и не означает полной автономии личности от социума. В этом смысле представляет интерес анализ, такой психологической конструкции, т.е. понятия, несущего в себе свою противопо-

ложность, как «идентификация – отчуждение» российским психологом В.В. Абраменковой. В связи с этим она обращает внимание на утверждение З. Фрейда об амбивалентности идентификации и на мнение Ю.М. Антоняна, согласно которому, отчуждение – это отсутствие способности субъекта к идентификации [1].

В основе названного механизма лежит процесс уподобления установкам и личностным смыслам значимого другого или значимой социальной группы, связанных, в первую очередь, с формированием Я-концепции и нравственных убеждений личности.

По В.В. Абраменковой, можно говорить о трех планах проявления механизма «идентификация-отчуждение».

1. Онтогенетический план механизма предполагает необходимость взгляда на себя глазами других и обретение самоидентичности в процессе становления личности.

2. Функциональный план выступает в форме отчуждения продукта деятельности через оценку значения этого продукта сначала «для других», а затем «для себя», а так же посредством «постановки себя на место другого» и одновременно «противопоставление себя другому». В результате механизм «идентификация-

отчуждение» из непроизвольного становится произвольным.

3. Структурный план содержит совокупность усвоенных человеком социальных норм, ценностных представлений и т.д., которые опосредуют моральное поведение личности [1].

Дж. Мид выделяет два аспекта идентичности «I» и «Me», которые, по его мнению, конкретизируют соотношение социальной детерминации и самодетерминаций личности. «Me» – это как бы представитель общества в индивидууме, детерминированный социально значимыми условиями и привычками, социальными ролями. Оно состоит из интернализованных генерализованных других. «I» – это та, часть Я (личностной идентичности), которая индивидуально реагирует на социальную ситуацию [8, 113].

В современном символическом интеракционизме принято выделять две самостоятельные школы: чикагскую и айовскую. Представители чикагской школы (Г. Блумер, Т. Шибутани и др.) сосредоточили свое внимание на процессуальной стороне межиндивидуальных взаимодействий. Айовская школа интеракционизма изучает, главным образом, содержательную сторону взаимодействий – стабильные символические структуры. При этом то и другое направление подчеркивают

субъективизм восприятия социального окружения личностью, который формирует особое внутригрупповое видение социального процесса.

Т. Шибутани, наряду с неустойчивым «образом Я», говорит об «Я-концепции», которая включает в себя устойчивые идентификации человека и определяется как интеграция «образов Я», как поведенческая характеристика личности [137].

Э. Бернс так же исходит из дихотомии ситуационного «Я-образа» и постоянной обобщенной «Я-концепции». При этом «Я-концепцию» он определяет как динамическую совокупность установок на себя [15], и выделяют три элемента такой совокупности:

- 1) образ Я;
- 2) самооценка;
- 3) потенциальная поведенческая реакция.

По его мнению, можно также говорить о следующих составляющих «Я-концепции»:

- 1) когнитивной;
- 2) эмоционально-оценочной;
- 3) поведенческой.

Непосредственно к символическому интеракционизму примыкает так называемый социодраматический подход. Представители социодраматического направления (И. Гоффман, Х. Данкен и др.) объясняют социаль-

ную жизнь посредством метафоры «драма», анализируя межиндивидуальные взаимодействия в таких терминах, как «актер», «маска», «сцена», «сценарий» [114].

И. Гоффман выделяет три вида идентичности:

- социальная идентичность (или социально заданная идентичность);
- типизация личности другими людьми на основе атрибутов социальной группы, к которой она принадлежит;
- личная идентичность – здесь речь идет об индивидуальных признаках, человека;
- Я-идентичность – субъективное ощущение индивида своей жизненной ситуации, своей непрерывности и своеобразия.

При этом личная идентичность также является социальным феноменом, так как ее восприятие происходит при условии, что информация о фактах жизни человека известна его партнеру по взаимодействию.

Для анализа межиндивидуального взаимодействия И. Гоффман использует понятие «знак». Под последним он понимает любой признак человека, который используется им для подчеркивания определенных своих качеств, своего отличия от других [8, 144]. В связи с этим, И. Гоффман различает актуальную и виртуальную социальную идентичность.

Под актуальной социальной идентичностью понимается типизация личности на основе атрибутов, которые очевидны. Виртуальная социальная идентичность, напротив, предполагает типизацию личности на основе возможных, предполагаемых атрибутов. И. Гоффман использует также понятие «политика идентичности»: влияние человека на информацию о себе, идущую на социальное окружение [8, 113].

Для осуществления такого влияния могут быть использованы самые различные техники. Так «техники избегания» направлены на изоляцию человека, который мог бы открыть нежелательные знаки. «Техники компенсации» включают приемы и способы искажения и фальсификации информации о себе. «Техники деидентификации» направлена на изменения интерпретации признаков виртуальной идентичности в желаемом направлении [1, 8, 113].

Определенный интерес представляет также концепция баланса идентичности Ю. Хабермаса [8]. Данный психолог вводит понятие балансирующей Я-идентичности, которая реализуется в двух измерениях: между личностной и социальной идентичностью. При этом личностная идентичность обеспечивает тождественность и неизменчивость личности во времени, в то время как социальная идентичность обеспечивает вы-

полнение требований ролевых систем, к которым принадлежит названный человек. Установление и поддержание баланса между этими идентичностями происходит посредством техник взаимодействия, среди которых исключительное значение отводится символической коммуникации – вербальной и невербальной.

Таким образом, сторонники символического интеракционизма полагают, что идентичность не дается человеку от рождения, а возникает в процессе социализации личности в деятельности и общении.

При этом, как подчеркивает шведский психолог Б. Екехаммар, интеракционизм представляет собой определенный синтез персонализма и ситуационизма. Ни индивид, ни ситуация сами по себе не имеют доминирующего значения. Главным источником вариативности поведения личности является взаимодействие названных факторов [18].

Проблеме развития и формирования личностной идентичности уделяется определенное внимание и в когнитивной парадигме. Например, в теории социальной идентичности Х. Тэджфела и Дж. Тэрнера [8, 144]. С точки зрения названных авторов идентичность представляет собой когнитивную систему, которая регулирует поведение личности в соответствующих условиях. Она содержит две подсистемы: личностную и социаль-

ную идентичность. Личностная идентичность интерпретируется как совокупность физических, интеллектуальных и нравственных черт. Социальная идентичность возникает из отдельных идентификаций и определяет принадлежность личности к таким социальным категориям как раса, национальность, пол и т.д. При этом названные типы идентичности, по мнению Х. Тэджфела, представляют собой биполярное образование. Развивая положение об идентичности как биполярном континууме, Дж. Тэрнер вводит понятие «самокатегоризация» – когнитивного отождествления себя с некоторым классом идентичных объектов [8].

Дж. Тэрнер говорит о трех уровнях самокатегоризации:

- человеческая идентичность или самокатегоризация себя как человеческого существа;
- социальная идентичность или групповая самокатегоризация;
- личностная идентичность или личностная самокатегоризация. Дихотомия идентичности как раз и заключается в том, что усиление выраженности групповой самокатегоризации ведет к деперсонализации индивидуального восприятия, к самостереотипизации и ослаблению осознания личностной уникальности.

Иерархическую модель организации идентичности предлагает психолог Г. Брейкуэлл [8, 129]. Она выделяет следующие компоненты идентичности:

- 1) биологический организм;
- 2) содержательное измерение;
- 3) ценностное измерение;
- 4) время.

Биологический организм представляет собой определенную «сердцевину» идентичности, которая является результатом взаимодействия организма и социального окружения. Со временем роль биологического организма становится менее значимой. Содержательное измерение включает характеристики, которые описывают человека как уникальную личность. Данное измерение интегрирует социальную (роли, групповое единство) и личностную (ценности, мотивы, эмоции, каузальные схемы, персональные конструкты) идентичность. Такая постановка вопроса снимает проблему bipolarности и подчеркивает единство, целостность.

Содержательное измерение идентичности формируется по мере изменения социального контекста. По мнению Г. Брейкуэлл. люди отличаются уровнем организации содержательных элементов идентичности, по степени организованности-хаотичности и значимости.

Каждый элемент содержательного измерения имеет свою позитивную или негативную оценку, что в совокупности составляет ценностное измерение идентичности. При этом оценки зависят от социальной и личностной детерминации, они могут изменяться в конкретные социальные ситуации. Кроме того названная иерархическая модель идентичности предполагает разграничения субъективного и биографического времени. Биографическое время определяется содержательным и ценностным измерениями, в то время как развитие идентичности непосредственно протекает в плане субъективного времени.

Для когнитивно-ориентированной психологии характерен анализ развития идентичности, исходя из двух основных процессов. Во-первых, ассимиляция или аккомодация, когда происходит отбор новых компонентов в структуру идентичности и переструктурирование ее иерархической модели. Во-вторых, оценки (точнее интерпретация), т.е. определение значения и ценности содержания идентичности.

Близким к идентификации является понятие «эмпатия», т.е. постижение эмоционального состояния – проникновение в чувство, в переживание другого человека [92]. Сам термин «эмпатия», как известно, был введен в психологическую науку Э. Титченером и явля-

ется по существу одним из видов понимания. При этом оговаривается, что эмпатия скорее аффективное понимание [6] или «невыразимая словами понимайте» [13], или непосредственное вчувствование [114].

Механизм эмпатии в общих чертах сходен с механизмом идентификации. Как констатирует социальный психолог Г.М. Андреева, и в том, и в другом случае присутствует умение поставить себя на место другого, взглянуть на вещи с его точки зрения. Однако, при этом не столько «продумать», сколько «прочувствовать» его ситуацию, эмоционально откликнуться на его проблемы [6, 93], и не обязательно отождествлять себя с ним. Впрочем, Г.М. Андреева утверждает, что эмпатию можно рассматривать как эмоциональную идентификацию или эмоциональный компонент идентификации [5, 6].

В настоящее время принято различать 3 основных вида эмпатии: 1) эмоциональную эмпатию; 2) когнитивную; 3) предикативную эмпатию [6, 114, 136]. Считается, что эмоциональная эмпатия основана на механизмах проекции и подражания реакциям другого человека. Когнитивная эмпатия – на таких интеллектуальных процессах как сравнение и аналогия, а предикативная – на способности человека предвосхищать аффективные реакции другого человека.

В целом для эмпатии характерна определенная зависимость от конкретного эмоционального опыта и

относительная неразвитость рефлексивной стороны понимания.

В определенной степени такая классификация видов эмпатии отражает смещение акцентов при определении содержания данного понятия с эмоциональной реакции на понимание другого к когнитивной реконструкции внутреннего мира другого человека [29].

Наибольшее теоретическое и практическое применение механизм эмпатии нашел в работах представителей гуманистической психологии.

Так, К. Роджерс утверждал, что быть в состоянии эмпатии значит точно воспринимать внутренний мир другого человека с сохранением всех необходимых эмоциональных и смысловых оттенков. При этом как будто стать этим другим, но без потери ощущения «как будто». Иначе с исчезновением названного оттенка исчезновением названного оттенка исчезнет состояние эмпатии и возникнет состояние эмпатии и возникнет состояние идентификации [92].

Американский психолог К. Рудестам [110] полагает, что эмпатическое понимание включает в себя процессы адекватного представления и коммуникации. По его мнению, правильно представить – значит воспринять, что происходит внутри другого человека, что он переживает, идти дальше идентификации содержания:

вербального сообщения на уровне значения и смысла. Или по К. Роджерсу, оставить на время в стороне свои ценности, свою точку зрения, в некотором смысле даже свое «Я» и войти в мир другого без предвзятости [92, 93].

Как полагают А.Б. Орлов и М.А. Хазанова, вклад К. Роджерса в развитие представлений о феномене эмпатии можно свести к трем положениям:

➤ наличие в эмпатическом процессе собственной позиции эмпатирующего, сохранение психологической дистанции между ним и эмпатируемым, или, другими словами, отсутствие отождествления между переживаниями эмпатируемого и эмпатирующего (что собственно и отличает эмпатию от идентификации);

➤ присутствие в эмпатии сопереживания (вне зависимости знака переживания эмпатируемого), а не просто эмоционального положительного отношения (симпатии) эмпатирующего к эмпатируемому;

➤ динамичный, а не статичный характер феномена эмпатии [84.].

Клинический метод К. Роджерса, направленный на формирование у человека полной уверенности в добродетельности и уважении к нему Р. Берне считает обязательным условием эффективности обучения [15]. Такое обучение должно предполагать изначальное одобрение ученика, формирование позитивной самооценки,

проявление искренности, теплоты и участия со стороны педагога. В результате взаимной идентификации учителя и ученика.

В настоящем исследовании под эмпатией мы будем понимать процесс безоценочного осознания человеком своих реальных и актуальных переживаний и проблем с их последующим точным озвучиванием в языке и выражением в поведении способами, не травмирующими других людей [92].

В определенной мере с точки зрения развития личностной идентичности через ряд идентификаций (в том числе и эмпатических) в процессе самопознания можно рассматривать концепцию самоактуализации А. Маслоу [79]. При этом механизм обратной связи, перцептивно-рефлексивный характер самопознания наиболее рельефно выступает на стадии самооценки и самоактуализации.

Значительную роль в познании социально-психологических феноменов, связанных с проблемой восприятия другого человека и самопознания, принадлежит механизму атрибуции, т.е. целостной системе способов приписывания [6, 122, 123]. В данном исследовании мы будем использовать два термина: атрибуция и атрибутирование. Последний конкретизирует одну из сторон атрибутивного процесса, указывает на опреде-

ленную область его изучения. При этом содержание термина можно считать производным от понятия «атрибут» или «атрибутивный» [122]- Атрибутирование – это процесс определения, приписывания определенных свойств (качеств, черт) воспринимаемому субъекту или объекту, а также самому себе.

В плане изучения атрибуции в психологической литературе принято выделять 3 фактора: 1) конституциональный, 2) поведенческий, 3) личностный.

Конституциональный фактор предполагает влияние физических особенностей, внешности человека на его восприятие другого человека оказывает также влияние поведенческий фактор, т.е. интерпретация другого человека посредством объяснения его поведения.

Разработанность проблемы влияния поведенческого фактора на восприятие человека человеком во многом определяется успехами такого психологического направления, как каузальная атрибуция. В этом плане необходимо согласиться с утверждением российского психолога А.В. Юревича о том, что сам предмет исследования каузальной атрибуции претерпевает постоянные изменения и отличается определенным динамизмом [140].

Так, можно говорить о следующих этапах употребления названного выше термина:

- каузальная атрибуция как объяснение человеком причин поведения других или другого;
- каузальная атрибуция как приписывание человеком поведению причин вообще (такое понимание каузальной атрибуции связано с расширением области ее изучения, включая самовосприятие и объяснение причин собственного поведения);
- каузальная атрибуция как совокупность базовых процессов, предполагающих восприятие человеком себя, своих внутренних состояний, других людей и сопутствующих обстоятельств, а не только причин поведения;
- каузальная атрибуция как выведение одной информации об объектах познания из другой: не только объяснение причин поведения, но и приписывание личностных характеристик, в связи с чем наблюдается тенденция к использованию вместо термина «каузальная атрибуция» понятия «социальное выведение».

Такая трактовка каузальной атрибуции, как констатирует А.В. Юревич, близка к пониманию мышления в когнитивной психологии как «вычерпывания» информации и к аналогичным утверждениям С.Л. Рубинштейна [140].

Практически все современные направления исследования каузальной атрибуции берут начало в рабо-

тах известного социального психолога Ф. Хайдера. Отправной точкой для указанных направлений послужило его монография «Психология межличностных отношений». Ф. Хайдер на основании анализа ситуаций, взятых из обыденной жизни и из художественной литературы, предложил различать феноменальное и каузальное описание воспринимаемого. Феноменальное описание ограничено непосредственно воспринимаемым, каузальная отражает процесс восприятия объекта или субъекта, начинающийся с раздражения органов чувств, включающий переработку сенсорной информации и заканчивающийся построением образа воспринятого [5, 140]. При этом уже в непосредственно воспринимаемом, по утверждению психолога Х. Хекхаузена, присутствуют неосознаваемые «добавки» — эмоциональные состояния, желания и мотивация воспринимающего.

В современной западной психологии наиболее известными являются такие направления, как теория межличностной атрибуции Е. Джонса и К. Дэвиса, интегративная теория Г. Келли, концепция самовосприятия Д. Бема [127, 129, 132, 140].

Так, теория межличностной атрибуции относится к разряду описанных концепций. Ее основным содержанием является констатация следующей общей направ-

ленности атрибутивного процесса – от наблюдаемого поведения к внутренним интенциям и диспозициям [140].

В определенной степени альтернативной теории межличностной атрибуции можно считать концепцию самовосприятия Д. Бема. Последняя основана на теории когнитивного самовосприятия Л. Фестингера и предполагает наличие противоположного механизма атрибуции: первичность установок по отношению к поведению личности. Исходя из этого, теория самовосприятия может быть сведена к следующему алгоритму: внутренние состояния человека (эмоции, установки) выводятся им из информации о поведении и физиологических процессах, происходящих в его организме. В свою очередь, экспериментальные исследования базируются на «парадигме ложной обратной связи» С. Валинза [129], которая предполагает сообщение испытуемому некоторой ложной информации о характере его поведения. Полученная информация в результате реатрибуции (переобъяснения) приводит к изменению интерпретации эмоционального состояния испытуемого и его установок.

По мнению Д. Бема, люди изначально не обладают знаниями себя. Они приходят к этому знанию через наблюдение и оценку собственной деятельности, наблюдая других людей и строя предположения о внутренних состояниях и мотивации этих других [140].

Определенный интерес представляет также интегративная теория американского психолога Г. Келли [127, 132]. Он исходит из дихотомии внешних и внутренних факторов, детерминирующих процесс атрибутирования. При этом внутренние факторы в основном ассоциируются с индивидом, а внешние факторы – с окружающим его социальным контекстом. Г. Келли установил, что не существует принципиальных различий в механизмах атрибутирования обычного человека («наивного наблюдателя») и ученого, который специально занимается изучением поведения других людей. Всякая мотивированная деятельность, по его мнению, каузально атрибутируется.

В целом можно констатировать наличие определенной тенденции в изучении поведенческого фактора атрибуции: изучение каузальной атрибуции как функции целостной личности при наличии единства когнитивного и аффективного содержания социально-психологических процессов, а также исследование названной целостной личности в единстве ее когнитивных и мотивационных проявлений [129].

Примером такого комплексного исследования механизма атрибуции и интереса к личностному фактору может служить теория нравственной социализации личности Л. Кольберга [144]. В процессе нравственных

суждений посредством анализа гипотетических проблем испытываемые не только идентифицируют себя с условным персонажем, но и приписывают ему и себе определенные качества.

Наименее изученным в настоящее время считается личностный фактор, связанный с непосредственным приписываем определенных качеств другому, с атрибутивной характеристикой личности.

Аналізу влияния мотивационно-личностных факторов на процессы атрибуции уделяется значительное внимание в известной монографии Х. Хекхаузена. В частности, названный автор констатирует, что теории атрибуции занимаются проблемами причинного объяснения людьми себе явлений объективной действительности. При этом важно, что сам субъект считает правильным, какую информацию он использует и как ее обрабатывает. Сюда же, по мнению Х. Хекхаузена, можно отнести приписывание причин его собственного переживания и поведения [129]. Такой субъективизм каузального атрибутирования, на наш взгляд, характерен также пониманию и самопознанию личности в процессе художественной перцепции.

Х. Хекхаузен указывает на следующие показатели, имеющие отношение к когнитивным процессам каузальной атрибуции:

- внутренняя локализация причин, при которой результаты рассматриваются как достигнутые самим субъектом;
- связывание результата с общим личностным атрибутом возможности;
- различие трудности задачи и своих возможностей как внутренних и внешних детерминантов результата деятельности;
- различие в самих возможностях способности и усилий по параметру «стабильное – изменчивое» [129].

Достижения такой дифференциации представлений, на наш взгляд, безусловно свидетельствует о процессуальных и структурных изменениях в самосознании личности.

В отечественной психологии значительный вклад в разработку проблем атрибуции и межличностного восприятия принадлежит исследованиям Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Л.Н. Рожиной, А.А. Файзуллаева.

Так, А.А. Бодалев указывает на три фактора, которые оказывают влияние на восприятие человека человеком [18] и, в частности, на приписывание ему тех или иных личностных качеств. Первый фактор – это особенности внешнего облика и поведения человека, о котором у нас формируется мнение. Второй фактор – ситуа-

ция, детерминирующая характер восприятия, и в условиях которой происходит наше познание значимого другого. Столь же существенное значение, по мнению А.А. Бодалева, на образование наших впечатлений и характер атрибутирования оказывает третий фактор – наши личностные качества, в которых проявляется наш психический склад и отношение к различным сторонам действительности. При этом действие всех трех факторов взаимообусловлено.

Между атрибутируемыми качествами значимого другого и самим субъектом может возникать определенная обратная связь, и тогда возникает «феномен продолженности» значимого другого в субъекте познания и самопознания [54. 59]. Как утверждает С.В. Кондратьева, активность субъекта в общении с другими людьми проявляется не только в познании и самопознании, но и присвоении субъектом ценных для него качеств другого, в идентификации с ним.

Л.Н. Рожина указывает на то, что по мере познания своей личности (открытия своего «Я») происходит изменение: во-первых, представлений о своем внешнем облике; во-вторых, представлений о типичных и индивидуальных особенностях субъекта познания. Именно благодаря механизмам каузальной атрибуции субъекты художественно-перцептивных процессов приобретают

навыки расшифровывать сложный психологический подтекст различных действий и поступков, выявлять проявляющиеся в них качества личности, «проникать» в состояние другого человека, мысленно воссоздавая особенности и причины его переживаний [96, 99, 100].

Практически изучение атрибутирования личностных качеств объекту восприятия осуществлялось названным автором посредством вербального обозначения собственных представлений о том или ином литературном герое. При этом учащимся предлагался набор униполярных и биполярных шкал, позволяющий им расширить собственный тезаурус психологических понятий, более осмысленно и дифференцированно (на эмоциональном и когнитивном уровне) осуществлять приписывание определенных качеств литературным персонажам [99].

Выяснилось, что чем глубже было проникновение в образы персонажей, чем сложнее была структура их описания, тем определеннее, адекватнее являлась их оценка – и рассудочная, и эмоциональная [100].

Проблеме атрибутирования личностных качеств в связи с воспитанием и профессиональной ориентацией учащихся уделяет внимание белорусский психолог Ф.И. Иващенко. В частности, он констатирует зависимость представлений о человеке от профессиональной при-

надлежности последнего, что и проявляется в каузальной атрибуции его поведения и приписывании ему личностных черт [42].

По мнению психолога А.А. Файзуллаева, атрибутивная характеристика личности – наделение дополнительными характерологическими свойствами другого человека – является производной от жизненных ориентации человека, стиля его поведения, личностных и профессиональных свойств и влияет на восприятие индивидом окружающего мира и самого себя [123].

В целом, можно согласиться с А.В. Юревичем, что приписывание личностных характеристик в процессе познания и самопознания выступает как одно из новых и актуальных исследований каузальной атрибуции в отечественной и зарубежной психологической науке [140].

### **Выводы по первой главе**

Предпринятый нами теоретический анализ научной литературы по проблеме влияния художественной перцепции на формирование и развитие самопознания в юношеском возрасте позволил сделать следующие выводы:

1. Процесс самопознания личности необходимо рассматривать в контексте общей структуры самосозна-

ния в единстве его трех компонентов: когнитивного, эмоционально-ценностного и регулятивного. Можно также утверждать, что самосознание во многом является результатом познания человеком самого себя.

2. Развитие самопознания можно рассматривать как двуединый процесс, включающий познание значимого другого, каким может выступать литературный герой, и самого себя, развивающегося и изменяющегося в условиях специально организованного обучения.

3. Содержание знаний о себе динамично, это развивающееся образование психики. Оно изменяется под влиянием многих воздействий, одним из которых может стать опыт художественного познания человека.

4. Сензитивным периодом возникновения самопознания в онтогенезе является юношеский возраст. Становление самопознания – личностно значимый процесс, который предполагает наличие субъектно-субъектных и субъектно-объектных отношений и стимулируется по мере «включения» таких механизмов, как рефлексия, идентификация, атрибутирование и эмпатия. Такой подход, на наш взгляд, наиболее полно реализован в гуманитарной парадигме.

5. Несмотря на то, что проблемам самопознания и влияния художественной перцепции на развитие личности в научной литературе уделяется определенное

внимание, конкретно влияние художественной перцепции на развитие самопознания, детерминированного рефлексией, эмпатией, идентификацией и атрибуцией как механизмами самопознания, представляется нам недостаточно исследованным как в теоретическом, так и в практическом плане.

**ГЛАВА 2****ВЛИЯНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПЕРЦЕПЦИИ  
НА РАЗВИТИЕ САМОПОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ****2.1. Методы исследования самопознания**

Основная тенденция, характерная для современной педагогической психологии от концепций внешнего формирования к теориям развития и саморазвития личности. Последние, как правило, основываются на принципах фасилитации. Фасилитатор – это человек, который способствует саморазвитию [138], а следовательно, и самопознанию личности.

Как человек приходит к тому или иному представлению о себе, какие механизмы самопознания оказываются при этом задействованными, как и под действием каких детерминант возникает «Я-образ», «Я-концепция» – все эти вопросы в настоящее время интенсивно разрабатываются в психологических исследованиях.

Исходя из единства развития сознания и самопознания, в зарубежных и отечественных научных работах чаще всего используются следующие категории методик: стандартизированные и нестандартизированные самоотчеты в форме описаний и самоописаний, идео-

графические методики типа репертуарных решеток, проективные техники, тестовые методики [4, 86, 129].

Одной из таких методик является тест на представление о себе – тест вашингтонского университета на завершение предложений (Wusct), основанный на теории «становления Я» американского психолога Дж. Левингер [4]. Названная методика классифицирует ответы испытуемых в соответствии с семью стадиями Я: досоциальной или симбиозной стадии, импульсивной стадии, стадии самозащиты, а также нравственной, независимой и интегративной стадии.

По мнению Дж. Левингер, способность формировать представление о себе совершенствуется с возрастом, в зависимости от образования, интеллектуального уровня и социоэкономического статуса личности. Затем по мере развития этой способности возникает стереотипный и социально приемлемый образ Я (подростковый образ). В юношестве человек постепенно преодолевает имеющиеся стереотипы и у него формируются дифференцированные и реалистические представления о самом себе. Он достигает определенного уровня самоидентичности и осознает свою неповторимость. Другими словами, тест вашингтонского университета на завершение предложений диагностирует степень выраженности свойства иметь концепт самого себя.

Широко используемым в зарубежной психологии методом диагностики представлений о себе является контрольный список прилагательных, помечая которые испытуемый, составляет самописание личности. Как указывает психолог А. Анастаси, методика Г. Гоха базируется на мурреевской классификации человеческих потребностей. Ответы испытуемого распределяются по 24 шкалам, из которых четыре: самоуверенность, самообладание, лабильность (непосредственность, гибкость, отказ от условностей и потребность в переменах, утверждение своей индивидуальности), личная приспособленность – отражают достигнутый личностью уровень самопознания [4].

К стандартизированным самоотчетам и самоописаниям также может быть отнесены методики «Q-Классификация» В. Стефенсона и «Семантический дифференциал» Ч. Осгуда.

Первая методика выявляет представления испытуемого о самом себе посредством ранжирования стандартных (или специально разработанных на основании анализа личности конкретного индивида) карточек, содержащих определенные утверждения или личностные качества. Ранжирование осуществляется от наиболее характерных до наименее характерных для испытуемого утверждений. Q-Классификация используется для полу-

чения сведений о реальном, социальном и идеальном Я испытуемого и позволяет констатировать динамику изменения представлений о себе [86].

Для исследования «Я-концепции, в частности, проблемы самоотношения достаточно часто используется шкальная техника – «Семантический дифференциал», разработанная Ч. Осгудом и его сотрудниками. Первоначально употребление методики ограничивалось изучением психологических аспектов осмысления понятий, затем ее применение было расширено до исследования личности в целом. Испытуемый оценивал значимого другого (или себя по определенному количеству биопольярных и, как правило, семиинтервальных шкал [88]. На основе теории значений Ч. Осгуда развивает свою медиаторную концепцию идентификации Л. Лазовик, в исследованиях которого опросники заполняют не только испытуемые студенты, но и их родители. В этом случае идентификация определяется как отношение между множеством значений субъекта и множеством значений модели [4].

Разработан также отечественный вариант семантического дифференциала применительно к задачам психодиагностики в психиатрии [86].

В качестве примера использования нестандартизированных самоотчетов в совокупности с процедурой

контент-анализа для изучения самосознания и самопознания можно назвать методику «Кто Я такой?». В процессе тестирования испытуемому предлагается в течение двенадцати минут дать двадцать различных ответов на стандартный вопрос, обращенный самому себе: «Кто я такой?».

Затем эмпирические данные группируются по категориям: социальная группа, идеологические убеждения, интересы и увлечения, стремления и цели, самооценка. Несомненным достоинством нестандартизованного самоотчета является потенциальное богатство оттенков самоописания и оценочных суждений, возможность констатации иерархической значимости категорий. Если судить по зарубежным источникам [4, 129], то прослеживается общая тенденция более ранней фиксации «присоединяющих» утверждений (типа «Я-студент», сын и т.д.), а не «дифференцирующих» (индивидуально-личностных). Такой порядок изложения категорий в целом согласуется с теорией развития самоидентичности, когда идентификация со значимым другим предшествует возникновению самоидентичности.

К числу наиболее употребляемых категорий в зарубежных выборках относятся такие категории, как профессиональная идентичность, семейная роль и статус, супружеская роль и статус, религиозная и половоз-

растная идентичность [89]. Именно эти диагностические аспекты методики «Кто Я такой?» определили ее использование в данном исследовании. На наш взгляд, названная выше методика позволяет судить о таких механизмах самопознания личности, как идентификация и атрибутирование.

С точки зрения проблемы исследования познания и самопознания человека представляет интерес метод репертуарных решеток американского психолога Дж. Келли. Он исходит из того, что каждый человек – это ученый, исследователь. Он не просто усваивает поступающую извне информацию, а выдвигает собственные гипотезы и строит свою маленькую теорию мира [127]. Поэтому метод репертуарных решеток служит не только инструментом познания исследователю, но и является эффективным средством самопознания и развития личности.

Дж. Келли руководствуется положением о личности как особой уникальной целостности, в которой одновременно присутствует похожесть человека на всех людей, на некоторых людей и непохожесть ни на кого другого. Поэтому, с одной стороны, его теория является как бы продолжением дильтеевской понимающей психологии, а с другой - она предшествует когнитивному подходу. Дж. Келли предлагает «взглянуть на мир гла-

зами другого», не только проникнуть в себя и понять себя, но и научиться предсказывать оценки и отношения к себе значимых других [132].

Центральным понятием теории Дж. Келли является понятие «конструкта». Конструкт – это особое субъективное средство, сконструированное самим человеком, проверенное им на практике, при помощи которого воспринимает, интегрирует действительность, оценивает и прогнозирует то ли иное событие [4. 127].

В основе обоснования конструктов лежат следующие положения:

➤ **проницаемость конструкта** (выявленные конструкты должны приложимы к элементам, отличном от тех, посредством которых эти конструкты были получены);

➤ **константность конструкта** (процессуальный характер, наличие некоторой длительной стадии относительной стабильности конструкта);

➤ **- понятность и определенность вербального определения конкретного конструкта:**

➤ **субъективизм конструкта** (он должен отражать реальные, правильные или неправильные представления испытуемого);

➤ **неотчужденность конструкта от испытуемого;**

➤ биполярная определенность конструкта, т.е. одновременное осознание того, чем является человек или предмет, и чем они не являются.

Основные положения идеографической теории были реализованы Дж. Келли при конструировании теста ролевых конструктов [4, 86]. Названная методика применительно к изучению особенностей восприятия литературных образов школьниками была модифицирована Л.Н. Рожиной [100].

Что касается проективной атрибуции, связанной с личностными особенностями человека, то, как утверждает психолог А.А. Файзуллаев, это явление не только теоретически мало изучено, но и практически слабо воплощено в психодиагностические методики. В отечественной психологии исключение составляет разве что методика управляемой проекции, разработанная В.В. Столиным [123]. В названной методике испытуемому предъявляется его собственный словесный портрет как портрет другого человека, а также вымышленный портрет его антипода. Экспериментатор записывает, а затем интерпретирует суждения испытуемого об этих портретах. Таким образом, через восприятие личностных особенностей условных людей изучается механизм проективной атрибуции, т.е. приписывание личностных свойств.

Заслуживает также внимание методика изучения мотивационной саморегуляции личности (МИМО) А.А. Файзуллаева [123], которая однако, по признанию автора, скорее представляет собой диагностирующий эксперимент, чем тест.

При определении понятия «черта личности» названный психолог опирается на положение С.Л. Рубинштейна о том, что «черта характера – это осевший и закрепившийся в человеке сгусток его мотивов» [109]. Исходя из этого, испытуемым предъявляются 32 карточки с описанием 16 мотивационных факторов, разбитых на 4 подгруппы: свойства личностной мотивации, условия мотивационной саморегуляции, способы мотивационной саморегуляции, результаты мотивационной саморегуляции.

В результате проведенного им исследования были выделены восемь позиций атрибуции:

- позиция уяснения (вопрошающее и сомневающееся уяснение);
- позиция определения (идентифицирующее, фиксирующее, иносказательное определение);
- позиция объяснения;
- позиция отношения (сопереживающее, отвергающее, неоднозначное отношение);

- - позиция указания (поучающее, советующее, мобилизующее указание);
- позиция чаяния;
- позиция предсказания;
- позиция размышления.

Другими словами, по мнению А.А. Файзуллаева, испытуемые домысливают чужой характер, другую личность, исходя из указанных атрибутивных позиций. Однако одна и та же атрибутивная позиция, или стиль может быть обусловлена у разных людей различными факторами. Кроме того, предложенные автором атрибутивные позиции характеризуют, по нашему мнению, не только механизм проективной атрибуции, но также идентификации и эмпатии.

В данном исследовании в качестве диагностических методик мы использовали методику «Кто я такой?», относящуюся к нестандартизированным самоотчетам, и «Самоактуализационный тест» (САТ).

Обработка эмпирического материала, полученного с помощью методики «Кто я такой?», осуществлялась методом контент-анализа. Данные группировались по трем категориям: Я-физическое, Я-социальное, Я-духовное (психологическое). Непосредственно нас интересовала тенденция (и степень ее выраженности) к сокращению представленности в сознании испытуемых

так называемых «присоединяющих» (социальных) утверждений и к увеличению значимости индивидуально-личностных, психологических суждений. На наш взгляд, такая тенденция отражает изменения структуры самопознания личности.

В качестве основной диагностической методики мы использовали САТ. Последний, как известно, восходит к Опроснику личностных ориентации (Personal Orientation Inventory - POI) американского психолога Э. Шострома и основан на теории самоактуализации А. Маслоу, концепциях психологического восприятия времени и временной ориентации субъекта Ф. Перлза и Р. Мэя, на идеях К. Роджерса и других теоретиков экзистенциально-гуманистического направления в психологии [32].

Впервые тест POI был адаптирован в 1981 году Е.Б. Лисовской [75], однако широкого распространения не получил. В последующем группа авторов (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.В. Кроуз) предприняла еще одну попытку адаптировать эту методику. В процессе работы над тестом Э. Шострома были внесены существенные изменения и фактически была создана оригинальная методика, получившая название «Самоактуализационный тест» (САТ). В нашем исследовании мы пользовались новой редакцией теста – Гоз-

ман Л.Я. Кроуз М.В., Латинская М.В. Самоактуализационный тест. М., 1995 [32].

При этом, исходя из задач исследования, нас не интересовали все 14 шкал теста и, следовательно, общий уровень самоактуализации испытуемых. Мы использовали комбинации шкал или даже отдельные шкалы методики. Выбор шкал определялся тем, в какой степени они информативны с точки зрения диагностики развития самопознания личности в юношеском возрасте:

➤ Шкала Компетентности во времени (Тс). Высокий балл по этой шкале свидетельствует о способности субъекта жить настоящим, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, т.е. воспринимать жизнь целостно.

По мнению составителей теста, именно такое восприятие времени реципиентом свидетельствует о высоком уровне самоактуализации личности. Как утверждают психологи Е.И. Головаха и А.А. Кроник, ориентация во времени свидетельствует о личностном росте человека [33]. Для нас важен тот факт, что достигнуть самоактуализации даже теоретически невозможно без адекватного развития процессов самопознания.

➤ Шкалы 5 и 6 составляют блок чувств. Первая – Шкала Сензитивности к себе (Fr) – определяет на-

сколько человек осознает собственные чувства, ощущает и рефлексирует их. Вторая шкала – Шкала Спонтанности (Sp) – отражает степень проявления названных чувств в поведении субъекта.

➤ Шкалы 7 (Шкала Самоуважения – Sr) и 8 (Шкала Самопринятия – Sa) вместе образуют блок самовосприятия. Они регистрируют способность человека воспринимать себя таким, каков он есть, ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за это. Совершенно очевидно то, чтобы ценить и уважать себя, необходимо знать и осознавать себя как личность.

➤ Шкалы 9 и 10 составляют блок концепции человека: Шкала Представлений о природе человека (Nc) и Шкала Синергии (Sy). Они констатируют способность воспринимать человека в целом положительно и целостно, в совокупности противоположностей, без крайних суждений о нем. Знание о «не-Я» не только предшествуют, но определяет и отражает знание о «Я».

➤ Шкала Контактности (C), по мнению авторов теста, характеризует способность человека к установлению глубоких и тесных эмоционально-насыщенных контактов с людьми, способность к субъектно-субъектному общению. Шкала Контактности вместе со шкалой принятия агрессии составляет блок межлично-

стной чувствительности. И, как видно из содержательной характеристики названного блока, данные шкалы, в определенной мере, свидетельствуют о развитости таких процессов, как идентификация, эмпатия и рефлексия.

Таким образом, «Самоактуализационный тест» позволяет судить об уровне развития самопознания в юношеском возрасте, о степени сформированности основных механизмов самопознания личности. Поэтому, на наш взгляд, он может эффективно использоваться в качестве диагностической методики. К тому же, как утверждают составители, сам факт его заполнения вызывает у испытуемых своеобразный психотерапевтический эффект [32]. Суждения теста затрагивают глубинные процессы человеческого существования, заставляют задуматься над экзистенциальными проблемами: о природе человека, своем месте в мире, проблемах взаимодействия, познания и самопознания.

## **2.2. Особенности самопознания личности в юношеском возрасте (результаты констатирующего эксперимента)**

На констатирующем этапе эксперимента, в котором приняли участие 98 студентов первых курсов факультета естествознания и факультета русской филоло-

гии, мы ставили перед собой задачу проследить основные тенденции в динамике развития самопознания личности, а также апробировать эмпатический метод постижения художественных текстов.

С целью выяснения особенностей понимания студентами себя были проведены и проанализированы их свободные описания. В целом было обработано 66 работ студентов первых курсов (44 работы девушек и 22 работы юношей) методом контент-анализа. Качественный анализ результатов исследований позволил нам выделить следующие категории самоописания: формально-биографические ролевые сведения, отношения с окружающими людьми, интересы, характер, качество личности и внешность.

Как видно из таблицы 2.1, с наибольшей частотой представлены высказывания, отражающие качества личности испытуемого – 43,8 %. Второе ранговое место в работах студентов занимает описание формально-биографических признаков (27,1 %). Анализ последней категории с учетом пола выявил наличие существенных различий. Так, если у юноше категория формально-биографических высказываний составила 15,3 %, то у девушек этот процент в два раза выше. Выделенные девушками признаки более содержательны и многообразны. В их сознании актуализировалось большее количест-

Таблица 2.1

*Частота репрезентации категорий самоописания студентами первых курсов*

Категории само-описания	Частота								
	юноши			девушки			сумма		
	сужд	%	ранг	сужд.	%	ранг	сужд	%	ранг
Формально-биографические сведения	19	15,3	3	101	31,6	2	120	27,1	2
Отношение с окружающими людьми	5	4,0	5	28	8,8	4	33	7,5	4
Интересы	34	27,4	2	30	9,4	3	64	14,4	3
Характер	14	11,3	4	10	3,2	5	24	5,4	5
Качества личности	50	40,3	1	144	45,1	1	194	43,8	1
Внешность	2	1,6	6	6	1,9	6	8	1,8	6

ство ролей: я-дочь, я-сестра, я-внучка, я-племянница, я-студентка, я-человек, я-подруга, я-спортсменка, я-белорусска и др. У юношей ролевая принадлежность отражается в следующих высказываниях: я-студент, я-человек, я-мужчина, я-юноша.

Значительное место в структуре самоописания занимает категория, отражающая интересы испытуемых

(14,4 % от общего количества высказываний). Выделенные студентами интересы мы структурировали следующим образом: эстетические, учебные, внеучебные, спортивные, политические, интерес к природе. Существенное значение имеет половая дифференциация по данной категории. Так, у юношей количество высказываний составляет 27,4 %, в то время как у девушек этот показатель в три раза меньше (9,4 %). Ранжирование всего многообразия описанных девушками интересов выявило следующее: на первом месте стоят художественные интересы («интересуюсь музыкой», «интересуюсь кино», «увлекаюсь художественной литературой», на втором – интерес к природе («люблю ухаживать за животными, изучать их повадки»; «люблю изучать звезды»; «интересуюсь астрологией»), на третьем месте – внеучебные интересы, к которым мы отнесли интерес к ведению домашнего хозяйства, интерес к общению с друзьями. На четвертом – учебные и политические интересы.

Структура интересов юношей, отраженных в самоописаниях, представлена следующим образом. Первое место занимают внеучебные интересы («люблю отдыхать с друзьями», «люблю ходить в кино», «люблю слушать рок-музыку», «охотно занимаюсь в кружках»). Доминирующим для юношей является интерес к спорту.

Учебные, политические интересы и интерес к природе в самоотчетах юношей представлены незначительно.

Недостаточным является уровень отражения испытуемыми особенностей своего характера (5,4 %), отношений с окружающими (7,5 %) и внешних признаков своей личности (1,8 %). В целом необходимо отметить, что репертуар каждой из выделенной нами категорий носит малосодержательный, однообразный характер. Так, описание своей внешности представлено лишь такими характеристиками как некрасивая, симпатичная, не очень привлекательная. Высказывания, выражающие отношения с окружающими людьми свелись в следующем: «отношения с товарищами нормальные», «к окружающим отношусь хорошо», «отношения с людьми разные».

Обнаружены различия у юношей и девушек в частоте фиксирования особенностей своего характера (соответственно, 11,3 % и 3,2 %). Однако содержание этой категории не представлено такими неинформативными характеристиками как «характер веселый», «характер нормальный», «я – человек бесхарактерный». Однотипность ответов на наш взгляд, свидетельствует о значительной зависимости отношения к себе от стандартов, сформированных оценочных эталонов и стереотипов, принятых в той или иной возрастной

группе. Остановимся более подробно на анализе содержания категории «качества личности», так как психологический анализ именно этих высказываний представляет для нас наибольший интерес.

Весь набор качеств личности, выделенных испытуемыми мы сгруппировали в следующие «блоки»: коммуникативные, моральные, волевые, интеллектуальные, рефлексивные, эмоциональные.

Таблица 2.2

*Репрезентация качеств личности  
в самоописаниях юношей и девушек*

Качества личности	Частота								
	юноши			девушки			сумма		
	балл	%	ранг	балл	%	ранг	балл	%	ранг
Коммуникативные	6	12	3	18	12,5	3	24	12,4	3
Моральные	24	48	1	44	30,6	1	68	35,1	1
Волевые	5	10	4	16	11,1	4	21	10,8	4
Интеллектуальные	4	8	5	14	9,7	5	18	9,3	5
Рефлексивные	3	6	6	9	6,3	6	12	6,2	6
Эмоциональные	8	10	2	43	29,9	2	51	26,3	2

Сравнительный анализ данных таблицы 2.2 показывает, что наиболее употребляемыми характеристиками личности являются моральные (35,1 %). Ранжирование качеств, вошедших в данный «блок», свидетельствует, что наиболее осознаются следующие: добрый, отзывчивый, аккуратный, вежливый, честный. Длина частотного словаря моральных характеристик составляет 26 качеств.

Второе доминирующее место занимает «блок» эмоциональных качеств (26,3 %). Длина частотного словаря – 15 качеств. Наиболее часто употребляются следующие характеристики: вспыльчивый, веселый, раздражительный, злой, обидчивый, резкий.

Обнаружилось, что большинство осознаваемых эмоциональных качеств носит отрицательный характер. На наш взгляд, это может иллюстрировать тот факт, что выделенные отрицательные переживания в наибольшей степени представлены в повседневном эмоциональном опыте студентов.

Названная тенденция обнаруживается и при описании волевой и интеллектуальной сферы у девушек. Вот как представлена соотношение положительных и отрицательных качеств личности по «блокам» с учетом пола (табл. 2,3).

Таблица 2.3

*Распределение положительных  
и отрицательных качеств*

Качества личности	Юноши		Девушки	
	«+»	«-»	«+»	«-»
Коммуникативные	5	1	18	0
Моральные	24	0	42	2
Волевые	3	2	7	9
Интеллектуальные	4	0	6	8
Рефлексивные	2	1	9	0
Эмоциональные	3	5	20	23

Качественный анализ данных с учетом пола респондентов показывает, что существует ряд различий, касающихся прежде всего обозначения волевых, эмоциональных, интеллектуальных и коммуникативных качеств личности. Так, например, если девушки выделяют 16 волевых качеств (11,1%), то – юноши всего 5 (5%). Наиболее употребляемые девушками характеристики волевой сферы личности – это «неуступчивая», «настойчивая», «слабохарактерная», «целеустремленная», «безвольная». У юношей эти характеристики следующие: «смелый», «нерешительный», «сила воли средняя», «энергичный», «неволевой». В целом репертуар высказываний у девушек богаче и дифференцированнее, чем

у юношей: длина частотного словаря категории «качества личности» у девушек составила 59 характеристик, у юношей – 29.

Определенные представления о психологических особенностях и уровне самопознания дает анализ само-описаний (психологических портретов), выполненных студентами 1 курса факультета естествознания. Всего нами было проанализировано 82 психологических портрета и были выделены три типа самоописания: констатирующего, интерпретирующего и смешанного характера [62]. При этом мы руководствовались классификацией, апробированной психологами А.Г. Гусевой [36] и О.И. Лейновой [72].

Для констатирующего типа самоописаний характерна простая констатация факта, уподобление себя значимому другому (указания на роль или социальный статус), отсутствие рефлексии, поведенческий уровень изложения событий и явлений. Интерпретирующий тип предполагает акцент не на изложение факта, а на его анализе, взгляд на себя «извне» и «изнутри». Наличие определенной временной перспективы в самоописании, рефлексии и «самокопания». Смешанному типу свойственна констатация реального факта или явления с последующей их интерпретацией.

В процентном соотношении типы самоописаний представлены следующим образом: констатирующий — 35%, смешанный — 47%, интерпретирующий — 18%. Остановимся на конкретных примерах психологических портретов, которые типичны для каждой группы самоописаний.

Прежде всего приведем примеры констатирующего уровня:

► «О себе, по-моему, судить не очень легко. Лучше, чтобы характеристику давал кто-то другой. Сам человек очень мало знает о самом себе» (Лена С., 19 лет).

► «Не знаю даже с чего начать? В прошлом я была выкольницей, затем сама работала в школе. И, наверное, всем бы посоветовала прежде чем поступить в институт, пусть сначала поработают, узнают, твое ли это призвание. Сейчас я — студентка. В данный момент я больше ничего не могу написать. Да, в моем формировании, т.е. формировании характера, большую роль сыграл муж. В будущем я вижу себя педагогом, матерью своих детей. Надеюсь, что меня полюбят дети в школе» (Оксана М., 20 лет).

Как видно из приведенных самоотчетов, испытуемые характеризуют себя посредством описания возрастной или половой принадлежности, а так же посред-

ством «примеривания» ролей. Позитивным моментом второго самоописания можно считать наличие временной перспективы.

Пример смешанного типа самоописания: «Я - человек простой и незаметный. Студент. Мне уже 19,5 лет, а так попусту прошли эти годы. Хочется, что-то значить в этом мире, приносить пользу людям. Так хочется быть лучше. А когда начнешь копать в себе, находишь кучу недостатков, руки просто, опускаются. Хочу понять себя, свой внутренний мир понять других» (Миша Т. 19,5 лет).

Интерпретирующий тип самоописания:

«Итак, займемся интроспекцией. Я - это личность с высоким уровнем притязаний. Самоуверенна, но в границах нормы и нравственности, нет самодовольства и самоуспокоения. Считаю, что моя личность находится в процессе развития и самосовершенствования. Во мне очень много противоречивых настроений и побуждений, несмотря на внешнее спокойствие...

Отрицательные эмоции научилась подавлять в зародыше (хотя и от них не застрахована). Ничто человеческое мне не чуждо. У меня много недостатков, и больше всего я страдаю от житейской неорганизованности, несмотря на мои организаторские способности.

Стараюсь приблизиться к выдуманному идеалу, который рос и совершенствовался со среднего школьного возраста, изменялся, хотя общие нравственные принципы (в основном) остались» (Оля Н., 20 лет).

Итак, анализ результатов констатирующего эксперимента позволяет сделать вывод о том, что у юношей и девушек есть определенный интерес к познанию самих себя и своего места в окружающем их мире, однако недостаточно сформированы навыки самопознания. Последнее во многом можно объяснить как недостатком жизненного опыта, так и отсутствием специальной психологической стимуляции на познание себя.

На констатирующем этапе эксперимента нами было также апробировано использование эмпатического метода как способа усвоения психологических знаний посредством анализа художественных текстов. Так, студенты факультета естествознания (отделение биологии и психологии) анализировали известный сонет французского поэта А. Рембо «Гласные» [63, 71].

Исследование предполагало два этапа: эмоциональное и рациональное постижение (Приложение 1).

### *Гласные*

*А* – черный, белый – *Е*; *И* – красный; *У* – зеленый.

*О* – синий: тайну их скажу я в свой черед,

**А** – бархатный корсет на теле насекомых,  
Которые жужжат над смрадом нечистот.

**Е** – белизна холстов, палаток и тумана,  
Блеск горных родников и хрупких опавал;

**И** – пурпурная кровь, сочащаяся рана  
Иль алые куста средь гнева и похвал.

**У** – трепетная рябь зеленых волн широких,  
Спокойные луга, покой морщин глубоких  
На трудовом челе алхимиков седых.

**О** – звонкий рев трубы, пронзительный и странный,  
Полеты ангелов в тиши небес просторной –  
**О** – дивных глаз ее лиловые лучи.

На этапе эмоционального постижения испытуемые без предварительного пояснения читали сонет и высказывали письменно свое мнение о тех впечатлениях, которые вызвало литературное произведение, и свое отношение к его автору. В содержательном плане стихотворение оказалось не только незнакомо, но и непонятно, поэтому участники эксперимента, главным образом, высказывали свое аффективное отношение к нему. Из 32 человек позитивные эмоциональные впечатления пережили 10, негативные – 15 и амбивалентные – 7.

В качестве примеров позитивных описаний можно привести следующие:

1. «Красивые прилагательные, точные и легкие сравнения. Стихотворение поднимает настроение...».

2. «Оригинально. Как отдых на пляже: расслабленность, блуждание, ожидание чего-то...».

При этом автора стихотворения названные испытываемые характеризуют как «человека с фантазией, сентиментального»; «эмоционального молодого человека, всесторонне развитого и впечатлительного»; «человека, который любит природу, живет в мире цветов и при помощи их передает свое настроение» и т.д.

Негативные высказывания отличаются большей категоричностью суждений:

1. «Бред. Состояние алкогольного опьянения. Написал учитель русского языка лет 80 - 90, который сидит в психбольнице».

2. «Несуразица. Бред сумасшедшего. Автор - безумный и отчаявшийся человек. То говорит о чем-то возвышенном и прекрасном, а потом сочетает красивые слова с дурыю...».

3. «Первое впечатление: чушь, ерунда. Автор - ненормальный философ, свихнувшийся на почве филологии».

Из описаний, которые содержат амбивалентные переживания, можно привести следующее:

1. «Оригинально, интересно, немного сумбурно. Автор мог бы сказать: «я вижу мир красочный и прекрасный. Я создаю свои образы, отражающие этот мир. Пусть они немного странные, не укладываются в традиционные рамки, но это мой мир. такой, каким я его воспринимаю».

2. «Более чем странное произведение, но в то же время в нем что-то есть».

Однако не все испытуемые ограничились описанием эмоциональных впечатлений. Многие непроизвольно перешли на этап рационального постижения. Это свидетельствует об условности разграничения аффективных и когнитивных оценок, о целостности восприятия художественного текста и многогранности процесса познания. У одних испытуемых познание разворачивалось от аффекта к интеллекту: «на первый взгляд что-то совершенно бредовое... Возможно, что-то зашифровано под бред или это своеобразное описание полученных впечатлений».

Для других, наоборот когнитивное постижение предшествовало эмоциональному:

➤ «Загадка или философское размышление. Вызывает чувство недоумения, интерес».

➤ «Похоже на ключ к упражнению, только в рифме. Но я ярко воспринимаю все описанное».

➤ «Я бы так не написала, писать надо понятно, а не какую-то бредятину».

Наиболее полно взаимосвязь интеллектуального и аффективного присутствует в третьей категории описаний, когда испытуемые как бы подчеркивают взаимообусловленность эмоциональных и ментальных процессов: «Прочитала и ждала пояснений. Все показалось странным».

На втором этапе исследования – этапе рационального постижения – участники эксперимента практически и теоретически были ознакомлены с феноменом синестезии. Сначала была проведена диагностическая процедура, цель которой заключалась в том, чтобы подчеркнуть наличие синестезических образов у испытуемых и их индивидуальный характер. Для этого мы использовали упражнения «Какого цвета буквы». Затем еще раз сравнили с аналогичными образами А. Рембо и ознакомили со случаями синестетической окраски букв у детей и у выдающихся людей (например, у Скрябина или Чюрлениса).

После ознакомления с дополнительной информацией студентам было предложено второй раз высказать свое отношение к названному стихотворению и его

автору. Оказалось, что участники исследования разделились на две группы: 1) тех, кто сохранил свое отношение прежним и 2) тех, мнение которых об авторе и его произведении изменилось.

Соответственно, в первую группу вошло 17 человек, во вторую – 15. Такое распределение свидетельствует об устойчивости первого впечатления и о его влиянии на последующий характер усвоения необходимой информации. А также о том, что эмпатический метод, как и терапевтическое воздействие, должен предполагать протяженность изучения учебного материала названным способом.

### **2.3. Стимуляция развития самопознания личности посредством художественной перцепции в процессе преподавания психологических дисциплин**

На основании анализа развития личности в онтогенезе необходимо сконцентрировать внимание на следующих аспектах, характеризующих переходный период от подросткового к юношескому возрасту и собственно юношеский возраст.

Во-первых, юноши и девушки достигают или находятся на стадии становления такого уровня интеллектуального развития, который характеризуется гипотетико-дедуктивным, абстрактным характером мышления

[85]. Они способны переживать и интерпретировать гипотетические ситуации и поступки [144].

Во-вторых, юношеский возраст опирается на определенный опыт рефлексивности, интерес к самосознанию и эмоциональному взаимопониманию [133], на способность поступать согласно собственным принципам, уважая при этом принципы других людей [31].

В-третьих, юноши и девушки, пережившие или переживающие кризис идентичности, смешанности ролей, значительную часть времени, по выражению К. Флейк-Хобсона, словно проверяют себя опытом и эмоциональным миром партнера [126]. При этом обретаемая или обретенная ими самоидентичность [139] проверяется в зеркале интимных отношений, дополняя значимость когнитивных оценок значимостью аффективных переживаний.

Рассмотрим более подробно динамику развития процесса самопознания личности в юношеском возрасте.

### **2.3.1. Теоретические предпосылки построения методики формирующего эксперимента**

Исходя из вышеназванных особенностей юношеского возраста, в качестве методологии формирующегося эксперимента нами была использована так называемая

мая гуманитарная парадигма. Она предполагает, что знания гуманитарных наук имеют рефлексивную природу [22, 106]. Именно благодаря своей рефлексивной природе, гуманитарная парадигма как бы конкретизирует механизмы развития личности – рост ее внутренней организации на уровне саморазвивающейся системы [103]. Такой подход делает реальным, а не декларативным тезис о субъектно-субъектных отношениях в учебной деятельности. в частности, при постижении реципиентом художественных текстов, стимулирует познавательную активность последних, способствует познанию других и познанию своей личности.

С другой стороны, методика формирующего эксперимента, целью которого является исследование влияния художественной перцепции на развитие самосознания в юношеском возрасте, есть не что иное, как один из вариантов концепции развивающего обучения. В зарубежных источниках он известен как эмпатический метод [126]. В отечественной психолого-педагогической теории и практике ей созвучны основные положения педагогики сотрудничества. Эмпатический метод сродни художественному познанию уже тем, что он базируется на восприятии и анализе конкретных ситуаций, взятых из реальной жизни, из теле- или кинофильмов, из газет или книг. Он также предполагает

единство аффекта и интеллекта, осмысление и участие чувств субъекта познания. Ряд исследователей [126] выделяют три уровня сопереживания ситуации:

- уровень первых реакций;
- эмоциональное постижение;
- рациональное постижение.

В целом, эмпатический метод основан на таких механизмах самопознания, как идентификация, атрибуция и рефлексия. Уже на уровне первых реакций у субъекта учебного процесса формируется способность и потребность поставить себя на место другого человека. По мере прочтения или описания ситуации он не только фиксирует свои первые впечатления, осуществляет атрибутирование личностных черт персонажам, но и актуализирует свой собственный жизненный опыт.

На втором этапе – уровень эмоциональных реакций – от участников учебного процесса требуется способность прочувствовать себя в роли действующих персонажей, «примерить» эти роли на себе, поставить себя на место каждого и постараться проникнуться его чувствами. При этом необходимо воздерживаться от оценочных суждений, а эмпатическая идентификация не должна пересечь черту, которую К. Роджерс обозначил словами «как будто другой, но не другой». Важно стилизовать процесс атрибутирования личностных черт

и сравнение собственных переживаний с чувствами участников воспринимаемой ситуации. Тем самым осуществляется простая констатация того, чем и почему похожи и непохожи названные чувства.

На третьем этапе, этапе рационального постижения, главная роль отводится когнитивным процессам. Смысл рационального постижения как раз и заключается в научении использовать и интерпретировать полученную информацию. Перцептивные и мнемические процессы дополняются ментальными и воспринятое в целом подвергается анализу и дифференциации. Субъект учебного процесса определяет основные ключевые моменты ситуации, осуществляет поиск дополнительной и аналогичной информации, предпринимает попытки каузальной атрибуции поведения ее участников. Одновременно он обращается к собственному опыту. Так идентификация дополняется воспоминаниями о своем поведении в схожей ситуации. И наконец, процесс постижения конкретной ситуации завершается прогнозированием поведения каждого из участников. Что касается художественного познания, то последнее, безусловно, стимулирует дальнейшее общение с героями художественного произведения.

По мнению российского психолога Г.А. Цукерман, в гуманитарной сфере порывы осмысления воз-

можно даже без соответствующей понятийной основы, ибо всякий раз у молодого человека может сработать воображение, интуиция или способность к сопереживанию [133].

Таким образом, метод сопереживания ситуации представляет собой не только иерархическую целостность всех уровней реагирования, но и отражает основные аспекты самопознания: когнитивный, аффективный и поведенческий. Чувства рассматриваются как эмоциональные реакции на ситуацию, мысли – как и идеи и интерпретации, возникающие в ответ на воспринятую информацию, поведение – как реальный или предполагаемый поступок реципиента в соответствии с его чувствами и мыслями [126].

Конечно же, можно утверждать, что эмпатический метод возник не в один день, а имеет давнюю предысторию. Его истоки можно обнаружить в классическом психоанализе З. Фрейда и в ряде неопрейдистских направлений. Так, можно вспомнить высказывание З. Фрейда о том, что первое впечатление может быть неточным или даже неправильным, однако не стоит отказываться даже от такого первого впечатления [128]. Он настаивал на том, что отношение к художественному произведению, его эмоциональное восприятие может предшествовать пониманию последнего. В этом плане

особый интерес представляют психобиографические работы З. Фрейда о Ф.И. Достоевском, Леонардо да Винчи и Моисее. Американский психолог Дж. Хиллман даже полагает, что психоанализ З. Фрейда объединил две традиции: занятие литературой и одновременно историями болезни [130]. Аналогию между снами и произведениями искусства в работах З. Фрейда исследовал П. Рикер [90].

Исходя из целей и задач данного исследования, мы принимали во внимание тот факт, что в настоящее время влияние художественной перцепции на формирование самосознания и на процесс самопознания личности изучается в двух направлениях. Во-первых, посредством использования художественных текстов в преподавании психологии как учебной дисциплины (вариант – филологии с опорой на знание психологии когнитивных процессов и психологии личности). Во-вторых, в индивидуальной или групповой коррекционной и психотерапевтической работе.

В отечественной психологической науке первое направление прежде всего связано с именем Ю.Б. Гиппенрейтер. В ее курс из произведений отечественной и мировой классики. Как полагает Ю.Б. Гиппенрейтер, начинающим психологам, студентам психологических факультетов зачастую не хватает жизненного опыта и

знания психологических фактов. Использование художественной литературы во многом восполняет названный пробел, она обеспечивает необходимый эмпирический фундамент для усвоения психологических знаний, помогает понять психологию других людей и самого себя.

Например, в лекции «Психология как наука о поведении» названный психолог использует два фрагмента из произведений Л.Н. Толстого «Война и мир» и Ф.И. Достоевского «Игрок». Приведенные ею художественные тексты дают основания характеризовать бихевиоризм как психологию поведения, а поведение – как внешнее проявление психической деятельности человека [28]. Происходит не только обогащение реципиента знаниями о психологических фактах, но одновременно он приобретает определенный опыт психологической характеристики означенных фактов поведения.

В белорусской психологической науке использование художественной литературы в преподавании психологии широко представлено в работах Я.Л. Коломинского и Л.Н. Рожиной. Так в монографии «Беседы о тайнах психики» и в книге для учащихся «Человек: психология» Я.Л. Коломинский опирается на целый ряд художественных произведений [50]. Автор полагает, что тем самым он не только знакомит читателей с достиже-

ниями психологической науки, но и способствует их самопознанию.

Наиболее полно принцип психологического анализа человека посредством художественного познания реализован в работах Л.Н. Рожной. Как указывает названный выше автор, использование художественных произведений в курсе психологии позволяет студентам глубже и полнее усвоить общетеоретические психологические положения; конкретизировать их представления о тех или иных проявлениях психики человека. Соединение научно-психологических и литературных знаний о человеке приводит к более глубокому познанию другого человека и самого себя как субъекта и личности.

Так в монографии «Художественная литература в курсе психологии» теоретически обосновываются и практически реализуются основные направления литературно-ориентированного преподавания психологии. Художественные тексты органично интегрируются в такие разделы общей психологии как «Психология когнитивных процессов», «Психология личности» и «Психология эмоциональных процессов». При этом, как подчеркивает Л.Н. Рожина, приведенные в пособии литературные материалы, могут быть использованы не только в качестве примеров, иллюстрирующих определенные психические явления и психологические факты, но и в

качестве литературно-перцептивных задач [101]. С точки зрения методики и методологии преподавания психологии представляет также интерес психологически ориентированное изучение литературы в средней школе, предложенное в рекомендациях данного автора [96, 97, 105].

Названные выше направления получили дальнейшее обоснование в учебно-методическом пособии «Психология человека в художественных образах» [104]. Широкие возможности для развития самопознания личности представляют следующие разделы книги: «Авторские характеристики как средство психологического анализа» и «Психологический портрет». Становлению самопознания способствует тонкий и глубокий психологизм литературного стиля автора произведения, а также непосредственная или косвенная авторская характеристика персонажей.

Атрибутирование автором определенных качеств и свойств личности литературному герою, его идентификация с другими персонажами, проекция на него собственных авторских черт безусловно детерминирует процессы самопознания у реципиента.

Психологическая наука имеет также широкий опыт использования художественной литературы в психотерапевтических целях. Впервые термин «терапия ис-

кусством» был использован в 1938 г. А. Хиллом. Хотя, как утверждает американский психолог К. Рудестам, первые опыты экспериментирования с чувствами и их самовыражением восходят к пещерным рисункам первобытных людей. Древние использовали символическое искусство для определения своего места в мировом космосе и поиска смысла человеческого существования [110].

В настоящее время существует 2 основных направления терапии искусством:

- направление, сторонники которого рассматривают искусство как самостоятельное коррекционное и лечебное средство;
- терапевтическое направление, которое рассматривает терапию искусством скорее как вспомогательное, не самостоятельное средство.

Кроме того, необходимо отметить, что изначально терапия искусством представляла собой альтернативный подход к лечению пациентов, вербальное выражение мыслей и чувств для которых было затруднено. В настоящий момент использование художественного слова или графических изображений распространено и на здоровых людей и помогает ускорить процессы самопознания в первую очередь у чрезмерно вербализованных лиц [110].

Терапия искусством наиболее распространена в неофрейдизме, в гештальттерапии и в гуманистическом подходе к психотерапии. Как одно из вспомогательных средств, искусство используется в таких направлениях как нейролингвистическое программирование [34] и трансперсональная психология [35].

Так, известный американский психолог чешского происхождения С. Гроф, автор холотропной интеграции (или холотропной терапии) значительное внимание уделяет искусству в теоретических исследованиях и в практике психотерапии. Во время сеансов названного психолога человек занимается самоисследованием, он проникает в тайны собственного сознания, прикасается к бессознательному и все это с целью познания самого себя. Значительная роль в процессе самопознания отводится идентификации с другими людьми, с группой, с животными и даже с растениями.

В трансперсональных терапевтических сеансах холотропная работа сочетается с рисованием мандал – техникой, разработанной психологом и арт-терапевтов Д. Келлог. Согласно данной методике участник получает цветные мелки или фломастеры и большой лист бумаги с очертаниями круга. В ходе психотерапевтического сеанса он заполняет круг: выполняет произвольный рисунок. Затем мандалу подвергают формальному ана-

лизу, который сопровождается обменом переживаниями и способствует взаимопониманию и самопознанию на основе необычного опыта и трансформации личности [35].

Арт-терапия нашла также широкое применение в работах отечественных психологов. Г.А. Цукерман [133] рассматривает терапию искусством как один из источников саморазвития личности подростка. Она обращает внимание также на специфику преподавания гуманитарных дисциплин, в частности, литературы, где знание содержания изучаемого произведения еще недостаточно для проникновения в авторский замысел. Ученик может, не заглядывая в учебник, высказать свежее и оригинальное суждение. Нельзя не согласиться с утверждением Г.А. Цукерман, что в гуманитарной сфере прорывы такого осмысления не только возможны, но и нередки.

Использование художественных текстов в качестве терапевтических средств рассматривается белорусскими психологами Ф.И. Иващенко [42] и Л.А. Пергаменщиком [87]. Так, Ф.И. Иващенко обосновывает эффективность библиотренинга для формирования самопознания в юношеском возрасте на примере анализа рассказа О. Генри «Последний лист». По его мнению, слово художника заставляет читателя реагировать на прочитанное как будто на совершившийся факт. При этом юноша или девушка могут утратить представление

о различии субъективного и объективного, что снижает критичность и облегчает отождествление себя с героем произведения [42].

Многовариативностью использования арт-терапии отличаются работы Л.Н. Рожной. В частности, в ее монографии «Психологическая коррекция эмоциональной сферы личности» имеет место целый ряд психотерапевтических методик, основанных на материале художественных произведений. К их числу могут быть отнесены следующие методики: «Монтаж текста из рассыпи слов», «Визуализация», «Вербальные ассоциации», «Словари» [102] и др. Представляет также интерес практика выполнения творческих работ на различные «экзистенциальные» темы («Волнуюсь, мечтаю, борюсь духом и страдаю...» (Л.Н. Толстой); «Людей неинтересных в мире нет» (Е. Евтушенко), Слово о неудовлетворенности и т.п.).

Целый раздел книги посвящен собственно библиотерапии средствами поэзии, художественной и философской прозы. Такая информация, по утверждению автора, способствует обогащению внутреннего мира человека, пониманию его сложности, уникальности и неповторимости, корректировке его Я-концепции.

Л.Н. Рожина называет следующие цели библиотерапии:

- развитие эмпатии и рефлексии;
- восполнение недостатка собственных образов и представлений;
  - открытие в себе неизвестных желаний, чувств и мыслей;
  - развитие и саморазвитие, самосовершенствование и самоизменение личности;
  - формирование позитивного отношения к себе, создание условий для самопознания и личностного роста [100, 102].

Итак, с точки зрения обоснования методики формирующего эксперимента мы исходили из принципа самоактивности личности познающего, из наличия субъектно-субъектных отношений в процессе художественного познания и познания реципиентом самого себя. Поэтому, чтобы способствовать развитию и формировать самопознание личности, необходимо было задействовать такие процессы как идентификация, атрибуция и эмпатия.

В результате авторская методика преподавания психологии как учебной дисциплины основывалась на деятельностном подходе, когнитивной и гуманитарной парадигмах. Отдельные подходы названных выше подходов были интегрированы в эмпатическом методе как одном из вариантов развивающего обучения. Метод

сопереживания сам по себе предполагает синтез аффекта и интеллекта, эмоционального и рационального постижения, субъективную интерпретацию художественных текстов и их персонажей, а также самопознание посредством атрибутирования личностных черт, отождествления себя с литературными героями и достижения определенного уровня идентичности.

### 2.3.2. Ход формирующего эксперимента

Целью формирующего эксперимента являлась проверка рабочей гипотезы, которая заключалась в следующем: стимуляция психологического анализа художественных произведений активизирует развитие процессов идентификации, эмпатии, атрибутирования и рефлексии, а через них и познание себя в процессе преподавания психологических дисциплин.

Психолого-педагогический эксперимент проводился в Белорусском государственном педагогическом университете им. М. Танка, в Женском негосударственном институте «Энвиль», в Гуманитарно-экономическом негосударственном институте.

Чтобы обеспечить максимальную достоверность результатов исследования нами была разработана следующая схема формирующего эксперимента (рис. 2.1).



знания юношей и девушек психологии как учебной дисциплины и художественной перцепции. Двойной характер сравнения, на наш взгляд, дает основания судить об эффективности влияния художественной перцепции на познание человеком самого себя в процессе изучения психологии.

Совокупную экспериментальную выборку составили 37 студентов факультета естествознания отделения «Биология и практическая психология» (БПП) и 56 – Женского негосударственного института «Энвила». В качестве контрольных выборок выступали 40 студентов математического факультета, 50 студентов заочного отделения факультета русской филологии, 29 студентов факультета народной культуры (ФНК) и 26 студентов факультета социальной психологии Гуманитарно-экономического негосударственного института.

В организационном плане можно говорить о следующих этапах формирующего эксперимента:

1. Мотивационный этап.
2. Собственно формирующий этап.
3. Диагностирующий этап

На мотивационном этапе формирующего эксперимента решались две взаимообусловленные задачи: во-первых, на основании теоретических знаний по психо-

логии восприятия человека человеком и представлений об образе-Я и Я-концепции, а также на основании теоретического изучения механизмов самопознания личности актуализировать интерес к познанию самого себя; во-вторых, опираясь на гуманитарную и когнитивную парадигмы, на эмпатический метод преподавания психологии с элементами художественной перцепции стимулировать обращение студентов к практике рефлексии, идентификации и атрибуции.

На данном этапе можно констатировать, скорее, косвенный характер стимуляции самопознания, напоминающий практику фасилитации. Формально информационный этап осуществляется на лекционных занятиях, в то время как обратная связь и уточнение усвоенной информации, психическая стимуляция механизмов самопознания – на семинарских и практических занятиях.

Основные методические приемы и принципы организации собственно формирующего этапа экспериментального исследования рассмотрим на примере двух практических занятий и одного тренинга.

Так, по теме «Ощущение и восприятие» было проведено практическое занятие с элементами тренинга

«От определения репрезентативной системы до синестезии» [78].

План занятия

1. Стадии и уровни развития психики и поведения животных (по А.Н. Леонтьеву и Н.Э. Фабри).

2. Сенсорная изоляция.

3. Репрезентативная система:

а) основной сенсорный канал восприятия;

б) вербальные и невербальные ключи определения репрезентативной системы.

4. Изменение модальности и компенсация в области ощущений и восприятия.

Цель занятия: посредством диагностических методик и психологического анализа художественных произведений расширить представления студентов о собственной репрезентативной системе, об индивидуальных особенностях восприятия информации.

Актуализация усвоенного материала осуществляется на основе генетического принципа: мы как бы возвращаем студентов на ранние этапы возникновения психики. Согласно взглядам Леонтьева и Фабри, развитие психического отражения и изменение форм поведения от животных до человека можно представить как последовательную смену следующих стадий: элементарной сенсорной психики и перцептивной психики.

Знание психики другого и знание самого себя обогащается в процессе изложения экспериментов с сенсорной изоляцией. Затем мы переходим к диагностике и анализу репрезентативной системы человека.

При этом значительная роль отводится художественным произведениям. Например, развести понятия «восприятие» и «ощущение», подчеркнуть интегративный характер и динамику их развития помогают поэзия Г. Апполинера [71], живопись К. Моне. психологический анализ прозы С. Лема и поэзии В. Солоухина у Я.Л. Коломинского [50], а также подборка описаний сенсорно-перцептивных процессов в художественных произведениях, выполненная Л.Н. Рожкиной [101, 104].

Непосредственно внимание участников практического занятия концентрируется на индивидуальных особенностях собственной личности при диагностике ведущего сенсорного канала восприятия и репрезентативной системы.

Так, в качестве упражнения для определения ведущего сенсорного канала ощущений и репрезентативной системы нами использовался анализ художественных текстов. По так называемым вербальным ключам участники экспериментального исследования определяли репрезентативную систему автора произведения.

Данное упражнение мы заимствовали из практики нейро-лингвистического программирования [34]:

«Однажды Ланселот утомился от войны во Франции и уехал, чтобы нанести еще один визит домой. Он был измучен и устал, и надеялся, что сможет найти покой в обществе Гиневры. Однако, когда они вновь были вместе, он мог видеть, что ситуация та же самая, старая-старая и неудобная. Давление все нарастало и нарастало, пока в конце концов он больше не смог этого вынести. Вдруг он, Сэмюэль, встал, ткнул в нее пальцем и заревел: «Хватит! Теперь пора это прекратить! Сейчас, именем Мерлина, ты будешь тихой и будешь слушать меня. Оглядываясь в прошлое, я вижу, что ты говорила бредни, декламации и хмурила брови. Теперь моя очередь! Посиди-ка там минуту и

**К-утомился**  
**К- измучен, устал**  
**К- покой**  
**К- давление нарастало**  
**К – вынести**  
**К – встал, ткнул**  
**А – заревел**  
**А – тихой, слушать**  
**В – оглядываясь**  
**А – говорила**  
**К – хмурила брови**

открой свои уши, потому что у меня есть что сказать тебе».

Количественный анализ слов и словосочетаний из приведенного текста позволяет судить о ведущей роли кинестетического канала восприятия информации (К) по сравнению с визуальным (В) и аудиальным (А) каналами.

Затем, после выполнения упражнения «Какого цвета буквы?» [37], участники экспериментального исследования сравнивали цветовую гамму собственных синестезических образов с синестезией участников группы и тем самым осознавали как общие черты, так и уникальность в отражении внешнего мира. Испытуемые знакомились также с содержанием известного «цветного» сонета французского поэта А. Рембо – «Гласные» [771].

По теме «Эмоциональная сфера личности» нами было проведено практическое занятие «Внешняя экспрессия как индикатор эмоционального состояния».

В начале занятия внимание студентов обращалось на то, что среди разнообразных средств внешнего проявления внутреннего мира личности особое место принадлежит ее экспрессивному поведению. Выразительные движения: улыбка, взгляд, жесты, позы – содержат богатейшую информацию об индивидуальных

особенностях внутреннего мира человека. Каждый элемент внешней экспрессии многозначен и содержательно многовариативен. Научиться адекватно интерпретировать и переживать эмоциональные состояния – одна из задач тех, кто готовит себя к педагогической деятельности и к работе в качестве практического психолога.

Предлагая студентам набор фрагментов художественных произведений, индикативные возможности которых позволяют увидеть многозначность смыслов, заключенных в художественное описание даже одних и тех же элементов внешней экспрессии, развиваем один из важнейших компонентов социально-перцептивных способностей, а именно – способность к прочтению знакового содержания мимики и пантомимики человека – и того, который изображен в искусстве, и того, которого познаем в процессе дальнейшего общения.

Для анализа и интерпретации предлагаем стихотворение А. Ахматовой:

Как забуду! Он вышел шатаясь.  
Искривился мучительно рот.  
Я бежала, перил не касаясь.  
Я бежала за ним до ворот.  
Задыхаясь, я крикнула: «Шутка –  
Все, что было. Уйдешь – я умру!»

Улыбнулся спокойно и жутко  
И сказал мне: «Не стой на ветру».

Внимание участников занятия обращается на своеобразие «прочтения» внешнеэкспрессивного поведения и многозначность смысловых оттенков эмоциональных состояний, выявляемых ими при анализе предложенного выше стихотворения. Вместе с тем осознаются и те общие стереотипы восприятия внешней экспрессии, которые позволяют установить знак эмоции, ее модальность и другие содержательные характеристики.

Внимание участников практикума концентрируется также на индивидуальных особенностях собственных эмоциональных состояний, возникающих в ситуации восприятия художественного изображения тек или иных эмоциональных состояний человека. Уровень эмпатии, как выясняется, оказывается различным у юношей и девушек. Идентифицировать эмоциональное состояние лирической героини пожелали только 3 студентки, объясняя свое желание «необходимостью пережить чувство вины», чтобы стать добрее, мягче и уступчивее, чтобы лучше понимать состояние другого человека и не «доходить» до последней черты.

В дальнейшем, используя механизм атрибутирования, участники занятия прибегают к позиции уяснения («Интересно, что же все-таки произошло?»); осуждения («Сама виновата», «Правильно, что не прощает»);

объяснения («Я думаю, что она раскаялась», «Видимо, она не предполагала такого исхода. Для нее это шутка. Она не поняла его состояния»).

Определения позиции отношения у некоторых испытуемых экспериментальной выборки амбивалентны: отвергают, но и сопереживают («Она виновата, но пусть он все-таки ее простит. Пусть будет великодушен»). Встречаются также такие атрибутивные позиции, как указания («Пусть бы она...», «Вот если бы он...») и чаяния, которое выражено, как правило, однозначно: «Может он все-таки ее простит?», «Пусть бы простил».

Таким образом, созданная на практическом занятии экспериментальная ситуация является ситуацией формирования психологических обобщений, освоение которых открывает новые пути познания человека, является центральным объектом изображения в искусстве, и самопознания личности реципиента.

При организации активного процесса самопознания и «раскрытия своего Я» в ходе тренинговых занятий мы опирались на известную в практике социально-психологического тренинга схему Л. Джозефа и Г. Инграма «Окошко Иогари» [60]. Она представляет собой классический квадрат, посредством которого структурируются содержательные области взаимоотношений Я со значимыми другими:

1. Открытая область – совокупность мыслей, чувств и мотивов, а также форм поведения человека, которые известны ему самому и окружающим его людям;

2. Слепая область – это отталкивающая манера общения, повышенная агрессивность, категоричность суждений, т.е. все то, что видят в человеке другие и что остается незамеченным им самим;

3. Скрытая область – сфера недосказанного, нерешенных проблем, воспоминаний о неблагоприятных поступках или интимных моментах жизни, которые осознаются самим человеком и остаются неизвестными его окружениям;

4. Неизвестная область – это то, что находится за пределами сознания и самого индивида, и окружающих его людей.

Как видно из приведенной схемы, цель экспериментатора заключается в том, чтобы расширить открытую область за счет постижения скрытого содержания трех других областей.

Приведем одно из упражнений социально-перцептивного тренинга, которое предполагало отработку навыков рефлексии и идентификации.

Процедура 4. Модификация «Теста личностных конструктов» Келли (автор Л.Н. Рожина).

Участникам группы предлагается набор триад по повести А. Куприна «Поединок»:

1. Ромашов, капитан Слива, Я;
2. Осадчий, Шурочка, Я;
3. Назанский, капитан Слива, Я;
4. Николаев, Шурочка, Я и т.д.

Студентам необходимо было отметить те личные качества, которые объединяет двух и отличает третьего «непохожего на них».

После выполнения данной процедуры идет обсуждение идентифицируемых собственных черт личности.

Итак, на примере приведенных выше описаний практических и тренинговых занятий мы рассмотрели основные методические приемы и принципы организации формирующего эксперимента. Ниже остановимся на способах психической стимуляции механизмов самопознания личности посредством художественной перцепции и использования диагностических методик как развивающих.

В частности, исходя из задач нашего исследования, мы выдвинули гипотезу о возможности невользования графических тестов, например, теста «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур», для изучения психологических особенностей процесса идентификации и самоидентификации личности.

В классической редакции тест содержит следующую инструкцию: «Вам нужно нарисовать фигуру человека, состоящую из 10 элементов, среди которых могут быть треугольники, круги и квадраты. Вы можете увеличивать или уменьшать эти геометрические фигуры в размерах, накладывать друг на друга по мере необходимости. Важно, чтобы все эти три элемента присутствовали в изображении человека, а сумма общего количества использованных фигур была равна десяти. Если при рисовании вы использовали большее количество фигур, то нужно зачеркнуть лишние, если же вами использовано фигур меньше, чем 10, необходимо дорисовывать недостающие. Выполните рисунок по данной инструкции... [108].

В ходе диагностического исследования испытуемым предлагается три листа бумаги размером 100 X 100. На первом листе они выполняют рисунок № 1 – пробный. Затем на листе №2 – второй и на листе № 3 – третий. Обработка эмпирических данных сводится к подсчету затраченных на конструирование изображения человека элементов, а результат записывается в виде трехзначных чисел. При этом количество треугольников записывается как сотни, количество кругов – десятки, а количество квадратов – единицы. Эти трехзначные числа являются «формулой рисунка», на основании кото-

рой испытуемый может быть отнесен к одному из восьми типов [108].

Однако практика работы с тестом и полученный нами эмпирический материал позволили усомниться в целесообразности такого подхода к диагностической процедуре. Как правило, формулы рисунков на всех трех листках имеют мало общего и позволяют отнести испытуемого не только к разным подтипам, но и типам.

Поэтому был сделан вывод о том, что мы не в праве рассматривать изображение человека только как результат проекции, видимо, не меньшую роль играет такой механизм развития самосознания личности как идентификация.

В предложенной нами модификации методики процесс тестирования стал осуществляться в четыре этапа: нарисуй 1) человека, 2) мужчину, 3) женщину, 4) себя (Я). Соответствующие изменения были внесены в инструкцию.

Тем самым неосознаваемые механизмы проективной атрибуции, на наш взгляд, были дополнены относительно осознанным процессом управляемой идентификаций, когда постепенно через ряд идентификации себя с человеком, мужчиной и женщиной, испытуемый достигает определенного уровня идентичности. При ин-

терпретации выполненных испытуемыми рисунков мы исходили из теории символического интеракционизма американского философа, социолога и социального психолога Дж. Г. Мида [113]. Названный учёный, как известно, сосредоточил своё внимание на анализе символических аспектов социального взаимодействия. Это означает, что, выполняя конкретное графическое изображение значимого социального объекта, испытуемый трактует символику, исходя из принятых данной социальной средой норм.

Так, треугольник, обращенный вершиной вниз, безусловно, символизирует мужчину. И наоборот, повернутый в верх – женщину. Теперь достаточно поочередно подвергнуть сравнению рисунок «себя» (Я) испытуемого с изображениями человека, мужчины и женщины, чтобы установить определенные психологические особенности его личностной идентичности.

В ходе экспериментального исследования, в котором приняли участие 36 студенток 1 курса факультета русской филологии и 56 студенток 1 курса женского негосударственного института «Энвила», наблюдались три варианта идентификации человека (Табл. 2.4 и Рис. 2.2).

Таблица 2.4

*Восприятие человека студентками факультета  
русской филологии и ЖНИ «Энвила»*

Характер идентификации	Ф-т русской филологии		ЖНИ «Энвила»	
	кол-во	%	кол-во	%
1. Человек как мужчина	10	27,8	24	42,8
2. Человек как женщина	13	36,1	19	33,9
3. Человек как символ	13	36,1	13	23,2

Как видно из таблицы, значительная часть женской выборки идентифицирует человека как мужчину или воспринимает на уровне символа (к символическому изображению мы относили рисунок человека, который не являлся символической аналогией одновременно ни изображению мужчины, ни женщины в индивидуальной серии из четырёх рисунков).

Другими словами, говорить о психологических особенностях личности испытуемого на основании графического изображения человека, на наш взгляд, не представляется возможным. Представляет интерес анализ личностной идентификации. Чаще всего испытуе-

мые идентифицировали себя с представителем своего пола. Так, из 36 студенток факультета русской филологии 33 на рисунке «Я» изображали женщину, соответственно, из 56 студенток ЖНИ «Энвилы» – 49. Однако имели место единичные случаи самоидентификации с представителем противоположного пола или с символическим изображением человека.

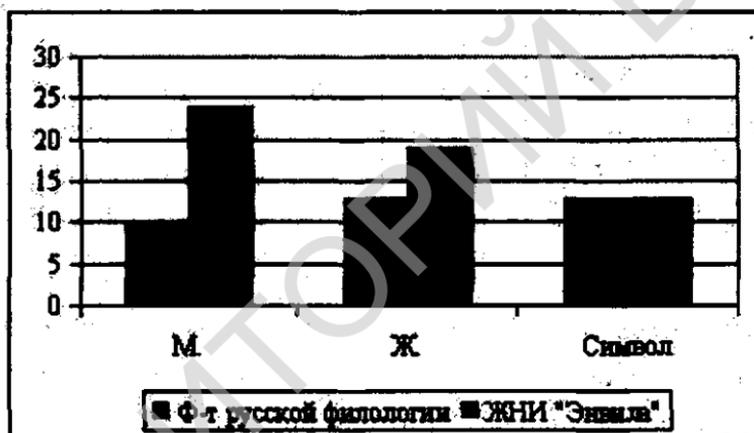


Рис. 2.2

*Идентификация человека с мужчиной,  
с женщиной или с символом*

Далее на примере первой выборки (студентки факультета русской филологии) рассмотрим частоту совпадения формул рисунков на уровне подтипа и типа (Табл. 2.5).

Таблица 2.5

Частота совпадения индивидуальных формул  
(Я-рисунка) с другими категориями изображений

Категория	Подтип		Тип	
	кол-во	%	кол-во	%
1. Человек как мужчина	7	19,4	10	27,1
2. Человек как женщина	5	13,8	8	22,2
3. Человек как символ	3	8,3	3	8,3

Для определения статистической значимости полученных данных был использован бинаминальный критерий  $\chi^2$  [114]. С помощью названного критерия мы сопоставили частоту встречаемости эффекта гипотетической идентификации себя с женщиной в рисунке «человека» с реальной идентификацией по рисунку «Я» (87%). По второй выборке — студентки ЖНИ «Энвила» — при  $n = 49$  (уровень ограничения применения критерия) различия оказались достоверными  $\chi^2_{\text{эмп}} = 39$ ,  $\chi^2_{\text{кр}} = 34$  при  $P < 0,01$ . Нулевая гипотеза отвергалась. Значит, имеют место существенные различия в процессах самоидентификации в зависимости от характера изображения.

Аналогичные исследования нами были проведены на мужской выборке, которую составили студенты первых курсов (дневного и заочного отделения) факультета прикладной психологии – 20 юношей в возрасте от 18 до 25 лет. По итогам тестирования как и в женской выборке наблюдались три варианта идентификации человека: 1) человек как мужчина (10 и 50 %); 2) человек как женщина (1 и 5 %); 3) человек как символ (9 и 45 %). Таким образом, в отличие от девушек юноши в основном изображали человека как мужчину или как символ. При этом можно констатировать, что количество символических изображений у юношей почти в 2 раза больше, чем у девушек ЖНИ «Энвила» (соответственно, 45 % и 23,2 %).

Что касается изображения Я студентами факультета прикладной психологии, то были получены следующие результаты:

- Я как мужчина – 15 (75 %);
- Я как женщина – 1 (5 %);
- Я как символ – 4 (20 %).

Итак, при анализе графических тестов необходимо исходить из того факта, что в процессе изображения испытуемые прибегают не только к механизму проективной атрибуции [91], но и к идентификации. Сама процедура тестирования, а также обсуждение и интер-

претация ее результатов способствует познанию окружающих людей и самопознание личности [66].

При изучении темы «Эмоциональные процессы» для стимуляции самопознания личности мы использовали методику «Вербальные ассоциации» Л.Н. Рожиной [102]. Испытуемым предлагался ряд слов, словосочетаний или предложений, прослушав которые они письменно фиксировали свои переживания и ассоциации, вызванные вербальным стимулом.

Например, следующее предложение: Холодная ветка сирени, обрызганная водой (в оригинале – росой). Логика высказывания предполагает актуализацию, в первую очередь, отрицательных эмоций. Само высказывание содержит определенный негативизм восприятия: «холодная», «ветка сирени» (не цветы сирени), «обрызганная», «ва-дой» [103].

Однако из 50 испытуемых совокупной выборки (студенты отделения «Биология и практическая психология» и факультета русской филологии) актуализировали 35 позитивно и 15 негативно окрашенных воспоминаний. Тезаурус положительно окрашенных ассоциаций испытуемых включал следующие слова: восторг, свежесть, аромат, желание, весна, май, радость, прохлада, красота, чистота, тепло, напевность, полет, любовь,

уют, солнце, роса, мечта, молодость, встреча, спокойствие, счастье, двое, соловей, вечность, улыбка и т.д.

И, соответственно, негативно окрашенных — дрожь, холодность, обидчивость, грусть, измена, одиночество, слезы, безнадежность, уныние, осень, скука, серость, сырость, тревога, дискомфорт и т.д.

Тем самым, они имели возможность убедиться в том, что наше восприятие реальной действительности (и художественных произведений) опосредствовано нашим прежним опытом, субъективно-личностными переживаниями и чувствами.

С целью более наглядного осмысления идентификации (тема занятия «Социально-психологическая характеристика взаимодействия людей»), мы использовали методику «Есть ли паттерны в вашей жизни?» [124]. Она основана на предположении З. Фрейда о том, что наши взаимоотношения с окружающими людьми прямо или косвенно связаны с отношениями (в настоящем или в прошлом) с нашими родителями. Вся диагностическая процедура включала три этапа.

На первом этапе испытуемые составляли списки значимых мужчин и женщин, приписывали им черты личности, которые нравятся или не нравятся самим испытуемым, находили общие черты у всех указанных в списке мужчин и женщин. Затем определяли конкрет-

ный тип мужчины и женщины, который нравится или не нравится.

На втором этапе тот же механизм атрибуции позитивных и негативных черт личности с последующим их обобщением был применён по отношению к родителям испытуемых: отдельно к отцу и матери.

На третьем этапе испытуемым предлагалось сравнить, сопоставить и противопоставить характеристики родителей и значимых других. По итогам тестирования их внимание акцентировалось на наличии или отсутствии у них определенного паттерна, который, как правило, является результатом неосознанной идентификации знакомых с родителями.

В таблице 2.6 отражена частота репрезентации общих (идентифицируемых) черт личности 44 студентами ЖНИ «Энвила». Как видно из таблицы, указанная частота обратно пропорциональна количеству репрезентируемых черт, т.е. по мере увеличения числа общих черт идентификации со значимыми другими сокращается их количественное выражение.

Рассмотрим подробнее отдельные конкретные примеры сопоставления родителей со значимыми другими и активизации процесса самопознания посредством названной выше методики.

Таблица 2.6

*Частотный словарь личностных черт*

Черта	р	Знак	Черта	р	Знак
ревнивый	0,89	-	заботливая	1,0	+
любящий	0,78	+	добрая	1,0	+
нежный	0,67	+	нежная	0,62	+
дружелюбие	0,67	+	ревнивая	0,62	-
собственник	0,67	-	смелая	0,37	+
нервный	0,45	-	собственница	0,37	-
трус	0,45	-	глупая	0,37	-
умный	0,33	+	умная	0,12	+
лгун	0,33	-	трепетная	0,12	+
пьянство	0,33	-	любящая	0,12	+
смелый	0,33	+	завистливая	0,12	-
правдивый	0,11	+	слабая	0,12	-
независимый	0,11	+			
сильный	0,11	+			
ленивый	0,11	-			

Так, для Наташи Р. характерно наличие позитивного паттерна, идентификация с родителями обоего пола. На основании приведенного ниже частотного словаря можно говорить о высоком уровне представленности в сознании девушки таких атрибуций как «ревнивый», «собственник», «любящий», «нежный», «добрый»,

«дружелюбие» (по отношению к знакомым мужчинам) и «заботливая», «добрая», «нежная», «ревнивая» (по отношению к значимым женщинам).

При этом общими для отца и для значимых мужчин можно считать следующие качества: добрый, нежный, любящий, умный, ревнивый. и собственник; для матери и других женщин – нежная, добрая и заботливая. В целом для испытуемой характерен паттерн «женщины-матери» и «хорошего, но ревнивого отца».

Определенное стимулирующее воздействие на развитие процессов самопознания у Оли К. оказала методика «Есть ли паттерны в вашей жизни?». Девушка указала такие положительные качества отца как «юмор», «интеллект», «отзывчивость» и категорично заявила, что отрицательных черт у него нет. В то же время отрицательные черты личности были значительно представлены в характеристиках знакомых мужчин («бездельник», «неудачник», «агрессивный», «безответственный», «ревнивый» и т.д.). Из дальнейшей беседы с ней удалось выяснить, что сколько она себя помнит, отец отсутствовал и приезжал с подарками. Она согласилась, что когда это было необходимо, отца не оказывалось рядом. При обобщении указанных черт она пришла к выводу, что её знакомые, очевидно, просто антиподы ее отца.

Таким образом, названная методика помогает осознать влияние механизма идентификации на становление личности и способствует формированию и развитию ее самопознания.

В ходе формирующего эксперимента стимуляция механизмов рефлексии, идентификации и атрибутирования осуществлялось также при помощи модификации теста личностных конструкторов Д. Келли, предложенной Л.Н. Ружиной. Суть модификации заключается в том, чтобы на основе составленных триад (из литературных персонажей одного произведения) студенты произвели оценку сходства и различия между ними, между ними и собой [100]. Такую форму психологического анализа мы апробировали при изучении повести А.Куприна «Поединок».

Развитие самопознания личности посредством механизма атрибутирования (тема занятия «Индивидуальные психологические особенности личности») рассмотрим на примере использования методики «Умее ли вы отличить мужчину от женщины?» [135]. Цель использования диагностической методики заключается в побуждении испытуемых к осознанию значимости атрибутивных процессов для самопознания через сравнение себя с другими (в том числе и с литературными героями). В ходе исследования испытуемым предъявляет-

ся список из 118 черт (приложение 2), из которых они выбирают качества, присущие только мужчине и только женщине (общие черты в итоговом протоколе не фиксируются).

Диагностическая методика в ходе формирующего эксперимента играла роль развивающей. В этом смысле представляет интерес сравнение полученных эмпирических данных на женской и мужской выборках. Так, в экспериментальной группе, которая состояла из 56 студенток ЖНИ «Энвила», нами использовались результаты диагностирования 50 студенток заочного отделения факультета русской филологии и 22 студентов факультета народной культуры.

На рисунке (приложение 3) графически представлено атрибутирование мужских черт личности («мужчина глазами женщины»), соответственно, студенткам ЖНИ «Энвила» и факультета русской филологии. Нижняя часть графика отражает степень выраженности, по мнению испытуемых, аналогичных черт у женщины. По горизонтали указаны черты личности, по вертикали — частота их выраженности в процентах. Как видно из рисунка 2.4, более 50 % студенток женского института интерпретировали как мужские следующие черты: амбициозность (3), аналитичность (4), атлетичность (5), мужественность (42), наличие собственной

позиции (45), напористость (46), сила (76), склонность вести за собой (78), склонность к доминированию (79), склонность к риску (83) и склонность к лидерству (87).

В то же время такие черты, как агрессивность (1), быстрота в принятии решений (9), вера в себя (11), дух соревнования (21), индивидуализм (33), независимость (49), сильная личность (77), способность защищать свои взгляды (88), умение полагаться только на свои силы (98) – назвали мужскими 50 (и меньше) процентов испытуемых. Мало того, по мнению представительниц указанной выше выборки, амбициозность, быстрота в принятии решений, вера в себя, индивидуализм, независимость и умение полагаться только на свои силы характерны как мужчинам, так и женщинам.

Студентки факультета русской филологии (приложение 3) также не склонны считать чисто мужскими качествами агрессивность (1), амбициозность (3), быстроту в принятии решений (9), сильную личность (77), склонность вести за собой (78), способность защищать свои взгляды (88). Наиболее «мужскими», по мнению совокупной женской выборки, оказались такие черты: мужественность (42), атлетичность (5), сила (76), способность к лидерству (87). В то же время из числа не включенных составителями теста (по итогам диагностики американской выборки) представительницы белорус-

ской выборки назвали мужскими (на уровне от 61% до 80%) – готовность к действию (16), консервативность (37), надежность (44), пунктуальность (67), резкость (72) и самоуверенность (73).

Что касается атрибуции женских черт личности («женщина глазами женщины»), то, как видно из приложения 3, представления о женщине в американской и белорусской группах выглядят более адекватными, чем о мужчинах. В белорусской выборке лишь «жизнерадостность» (27) не получила признание как чисто женская черта, а также меньше 50 % студенток ЖНИ «Энвила» указали на то, что женщине присущи инфантильность (34), падкость на лесть (63) и студентка факультета русской филологии – любовь к детям (40) и умение уступить (105):

Одновременно от 61% до 100 % испытуемых белорусской выборки указали как на «женские» на такие черты личности, как восприимчивость (13), ежидность (22), модность (41), необычность (54), очаровательность (62) и экстравагантность (116).

Представления девушек о мужчине и женщине в ходе эксперимента сравнивались с результатами атрибутирования мужских и женских черт личности юношами. Так, студенты факультета народной культуры полагают, что мужчина обладает следующими чертами

(на уровне от 61% до 100%): агрессивность (1), аналитичность (4), атлетичность (5), быстрота в принятии решений (9), дух соревнования (21), мужественность (42), напористость (46), независимость (49), сила (76), сильная личность (77), склонность вести за собой (78), склонность к доминированию (79), склонность к риску (83), умение полагаться только на свои силы (98). 50 и меньше процентов указали на амбициозность (3), веру в себя (11), индивидуализм (33), наличие собственной позиции (45), способность к лидерству (87) и способность защищать свои взгляды (88).

В отличие от американской выборки, студенты белорусской назвали мужскими на уровне от 60% до 72% также такие черты личности, как вспыльчивость (14), зрелость (31), прямоту (66), пунктуальность (67) и готовность к действию (16). При этом уровень представленности названных черт у женщин колебался от 0% до 20%.

В свою очередь женщинам (на уровне от 60% до 100%) студенты факультета народной культуры приписывают доверчивость (20), женственность (25), застенчивость (30), мягкость (43), нежность (48), пафкость на лесь (63), сострадание (86), способность утешать (89), теплота (91) и тихий голос (94). От 50 и меньше процентов приходится на верность (12), жизнерадосность (27),

заботу о людях (28), инфантильность (34), любовь к детям (40), нелюбовь к ругательствам (50), привязанность (65), умение понимать других (99), умение сочувствовать (103) и умение уступить (105). При этом жизнерадостность считается одинаково присущей мужчине и женщине, а умение уступить даже более выражено у мужчины, чем у женщины.

В дополнение к чертам, указанным авторами теста, участники исследования называли женскими на уровне от 60 % до 86 % модность (41), привлекательность (64), беспечность (7), жеманность (24) и очаровательность (62) (черты указаны по степени значимости – С. К.).

В целом анализ результатов атрибутирования тех или иных черт личности в зависимости от половой принадлежности позволил испытуемым осознать влияние определенных ментальных особенностей и национальных стереотипов на их представления о мужчине и женщине.

В дальнейшем механизм атрибуции был дополнен процессом идентификации: участники экспериментальной группы анализировали женские портреты [96, 104] на наличие или отсутствие в них специфически женских черт и частичного или полного отождествления себя с одним из литературных персонажей.

Что касается диагностирующего и собственно формирующего этапов экспериментального исследования, то граница между ними чисто условна. Диагностика, как правило, предшествовала интерпретации и осмыслению представлений реципиента о собственном Я, а диагностические методики использовались как развивающие. Названные выше этапы исследования имели место на практических и тренинговых занятиях.

Таким образом, в ходе формирующего эксперимента была апробирована основанная на эмпатическом методе методика преподавания психологии как учебной дисциплины. Самопознание личности формировалось посредством фасилитации таких процессов, как идентификация, эмпатия, атрибутирование и рефлексия. В свою очередь, использование указанных выше процессов стимулировалось посредством художественной перцепции.

### **2.3.3. Обсуждение результатов формирующего эксперимента**

Полученные в результате нашего исследования данные диагностики испытуемых экспериментальных и контрольных групп приведены в приложении 4, где представлены средние показатели по шкалам самоактуализации.

Наибольшее количество значимых различий было выявлено между студентами ГЭНИ и отделения БПП. Прежде всего различия значимы по базовой шкале САТ: по Шкале Компетентности во времени ( $U = 609,5$  при  $P < 0,05$ ). Это свидетельствует о том, что у студентов экспериментальной группы более выражена способность жить «настоящим», ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, т.е. видеть свою жизнь целостной. Такое мироощущение, такая ориентация во времени говорят о более высоком уровне самоактуализации личности, более высоком уровне ее развития.

Высокие показатели по данной шкале имеют место также у студентов отделения БПП по сравнению с представителями факультета народной культуры (ФНК) у студенток ЖНИ «Энвила» (экспериментальная группа) в отношении к студентам ГЭНИ и ФНК (различия недостоверны), но они все же могут свидетельствовать об определенных достижениях в личностном росте испытуемых экспериментальных групп.

В совокупной экспериментальной выборке (студенты отделения «Биология и практическая психология» и ЖНИ «Энвила») обнаружены более высокие показатели по блоку чувств (по Шкале Сензитивности к себе и Шкале Спонтанности). По критерию Манна-Уитни различия между аналогичными показателями у

студентов отделения БПП и ГЭНИ достоверны при  $P < 0,01$  ( $U = 222,0$ ), а у студентов ЖНИ «Энвила» и ГЭНИ – при  $P < 0,05$  ( $U = 308,0$ ). Та и другая экспериментальные группы превосходят также показатели испытуемых ФНК (различия незначимы).

Шкала Сензитивности к себе определяет степень самопознания эмоциональной сферы личности: отдает ли человек себе отчет в своих потребностях и чувствах, на сколько хорошо он ощущает, осознает собственные чувства и рефлексирует их. В то время как Шкала Спонтанности характеризует поведенческий аспект, способность спонтанно и непосредственно выражать свои чувства, не боясь вести себя раскованно, демонстрировать окружающим свои эмоции.

Значимые различия эмпирических результатов тестирования выявлены между студентами отделения «Биология и психология» и ЖНИ «Энвила» и студентами ГЭНИ в сфере самовосприятия, соответственно,  $U = 317,0$  при  $P < 0,05$  и  $U = 240,5$  при  $P < 0,01$ . Испытуемых экспериментальной выборки характеризует большая выраженность способности к самоуважению, способность принимать себя таким, как есть, в независимости от оценки своих достоинств и недостатков или даже вопреки им. Для контрольной выборки, напротив,

характерна более низкая степень самоуважения, недостаточно развитая способность ценить свои достоинства.

Показатели по названному блоку шкалы у студентов отделения «Биология и психология» выше, чем в контрольной выборке – студенты ФНК (различия незначимы), а у студентов ЖНИ «Энвила» по отношению к последним результаты оказались статистически значимыми ( $U = 356,5$  при  $P < 0,05$ ).

Сравнение показателей САТ по блоку концепции человека не обнаружило значимых различий у представителей психологических выборок: в совокупной экспериментальной группе и в контрольной группе (студенты ГЭНИ). По Шкале Спиритан, которая определяет способность человека к целостному восприятию мира, к пониманию взаимообусловленности противоположностей студенты экспериментальных выборок показали более высокие результаты. Однако в целом по блоку биопсихологи лишь незначительно превосходили студентов ГЭНИ, а представительницы женского негосударственного института обнаружили даже более низкие показатели.

В то же время студенты ФНК оказались более способны к целостному восприятию мира и людей, более склонны к восприятию природы человека в целом как положительный, чем биопсихологи (различия не-

значимы) и студентки ЖНИ «Энвила» ( $U = 340,5$  при  $P < 0,05$ ).

Интегральный анализ эмпирических данных, полученных по всем названным шкалам, свидетельствует о значимых различиях в уровне самоактуализации, а значит – и в самопознании личности у представителей экспериментальных групп и контрольной группы (студенты ГЭНИ), соответственно,  $U = 275,5$  при  $P < 0,01$  и  $U = 259,5$  при  $P < 0,01$ .

Особый интерес, на наш взгляд, представляет сравнительный анализ результатов экспериментальных выборок и контрольной выборки, составленной из студентов ФНК. Так, студенты отделения «Биология и психология» обнаружили более высокие показатели по всем шкалам, кроме блока концепции человека (точнее, кроме одной шкалы названного выше блока – Шкалы представлений о природе человека). Хотя значимые различия ни в одном случае выявлены не были.

Незначительные различия в уровне самоактуализации были обнаружены между студентами ЖНИ «Энвила» и ФНК. Различия оказались статистически значимыми лишь в сфере самовосприятия ( $U = 356,5$  при  $P < 0,05$ ) в пользу первых и в сфере представлений о природе человека ( $U = 340,5$  при  $P < 0,05$ ) – в пользу вторых. Впрочем, в данном случае необходимо принять

во внимание тот факт, что экспериментальная выборка была исключительно женской. С другой стороны, характеристика различий самоактуализации у юношей и девушек не входило в перечень задач нашего исследования.

В целом можно утверждать, что САТ позволяет определять уровень развития личности в юношеском возрасте с целью диагностики и оказания помощи в самопознании, в осознании своих потребностей и чувств, возможностей реализации имеющихся способностей. Он достаточно валиден, о чем, в частности, свидетельствует исследование самоактуализации у девушек различных этнических групп, проведенная психологом В.М. Бызовой [24]. Кроме того, проведенное нами исследование не противоречит выводам В.Н. Келасьева о необходимости учета психологических детерминант профессионализации личности [46] по мере профессионального становления и самореализации. О роли художественной перцепции в развитии самопознания может говорить уже тот факт, что испытуемые экспериментальных групп не уступали, а зачастую и превосходили, по ряду показателей студентов, для которых художественная деятельность станет (или уже стала) профессией.

Исходя из цели и задач экспериментального исследования, необходимо было проанализировать влия-

ние независимой переменной (художественной перцепции) на развитие самопознания в юношеском возрасте. Для этого были продиагностированы участники экспериментальной группы (33 студента отделения БПП), которые изучали психологию как предмет по специальной программе, и участники контрольных групп. Во-первых, 20 студентов первого курса факультета общей и социальной психологии ГЭНИ. Однако при этом не использовался ни эмпатический метод, ни психологическая стимуляция механизмов самопознания личности посредством художественной перцепции. Другими словами, «Общая психология» изучалась традиционным методом. Во-вторых, 42 студента математического факультета БГПУ им. М. Тарка – среднестатистическая выборка, представители которой изучали психологию как научную дисциплину в меньшем объеме и у которых не было специальных художественно-ориентированных дисциплин. В-третьих, 43 студента заочного отделения факультета русской филологии, имеющие специальную художественную направленность обучения [65].

В качестве диагностической методики мы использовали нестандартизированный самоотчет «Кто я такой?». Результаты диагностирующего этапа представлены в таблице 2.7.

Таблица 2.7

*Значения U-теста и уровень значимости (P) различий в репрезентации суждений о себе в представлении студентов*

Суждения	ГЭНИ		Математический ф-т		Ф-т русской филологии	
	U	P	U	P	U	P
Я – социальное	107,5	0,01	152,0	0,01	85,0	0,001
Я - духовное	122,5	0,01	175,0	0,01	94,0	0,001

Как видно из таблицы 2.7, имеют место значимые различия в репрезентации суждений о себе у студентов экспериментальной группы (отделение «Биология и практическая психология») и контрольных выборок (соответственно, ГЭНИ, математического факультета и заочного отделения факультета русской филологии). Уровень значимости различий по критерию Манна-Уитни составил от  $P < 0,01$  до  $P < 0,001$ .

При этом мы исходили из теоретического предположения о том, что по мере развития самопознания личности в ее сознании увеличивается объем индивидуально-личностных (духовных) суждений и сокращается репрезентация так называемых «присоединяющих» (социальных) утверждений.

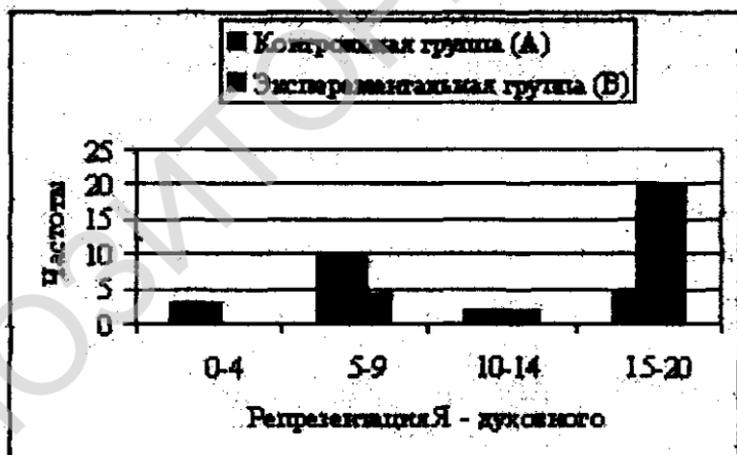
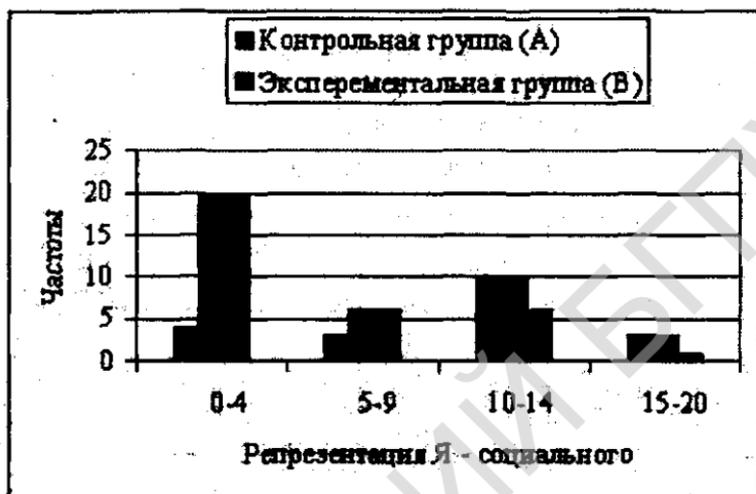


Рис. 2.4

*Частота репрезентации социальных  
и духовных суждений*

Для большей наглядности данные формирующего эксперимента сгруппированы по классам с интервалом в 5 единиц и графически отражены на гистограмме (рис. 2.4).

Как видно из рисунка 2.4 частота репрезентации «присоединяющих» утверждений (Я – социальное) возрастает в контрольной и, соответственно, уменьшается в экспериментальной группе – от 20 суждений (в интервале от 0 до 4 единиц) до 2 суждений (в интервале от 15 до 20). Напротив, частота репрезентации Я – духовного сокращается в контрольной и возрастает в экспериментальной выборке – от 0 (в интервале от 0 до 4 единиц) до 20 утверждений (в интервале от 15 до 20 единиц).

Статистическая достоверность полученных результатов проверялась по непараметрическому критерию Манна-Уитни [112]:  $U = 107,5$ . Нулевая гипотеза (Н<sub>0</sub>) отвергается, если  $U_{\text{эмп}} < U_{\text{кр}}$ . В данном случае  $U_{\text{кр}} = 313$ . Таким образом, нулевая гипотеза отвергается и принимается рабочая, различия между экспериментальной и контрольной выборками можно считать значимыми при  $P < 0,01$ . Значит под действием независимой переменной, т.е. под влиянием механизмов самопознания, опосредствованных художественной перцепцией, развитие самопознания личности осуществляется более эффективно.

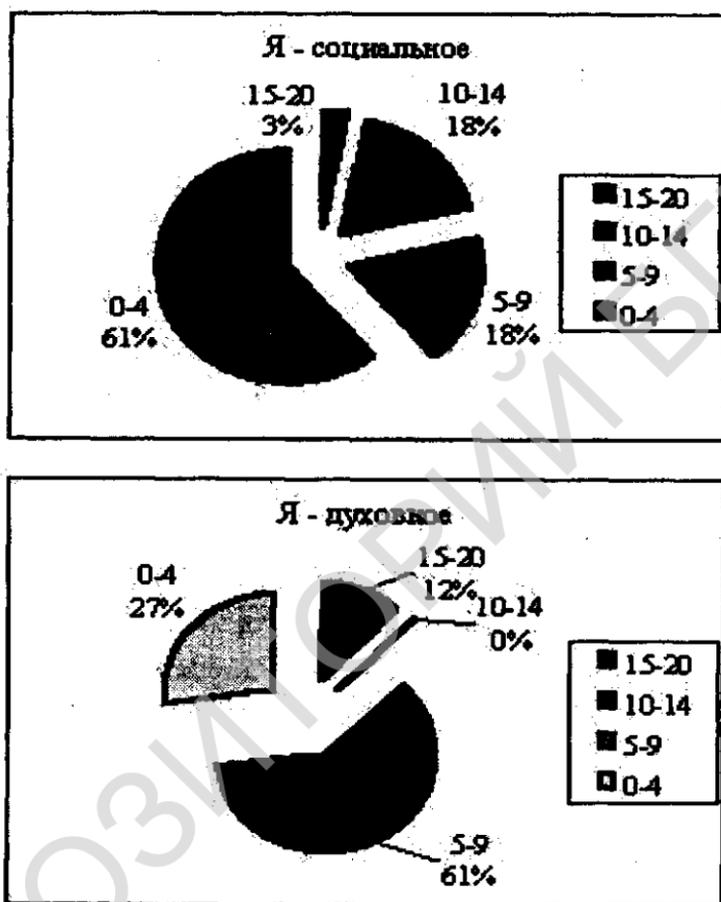


Рис. 2.5

*Частота репрезентации Я-социального  
и Я-духовного в сознании студентов*

С точки зрения достоверности результатов формирующего эксперимента необходимо было также сравнить между собой данные не только психологов, но и психологов экспериментальной выборки и, соответственно, психологов не экспериментальной выборки с одним из непсихологических факультетов, например, со студентами математического факультета.

Частота репрезентации социальных и духовных суждений о самом себе в названных выборках графически представлена на круговых диаграммах (рис. 2.5).

Статистическая проверка экспериментальных данных по критерию Манна-Уитни обнаружила достоверность различий в репрезентации суждений между названными выборками ( $U = 152$  при  $P < 0,01$ ). В то же время статистические различия между социальными суждениями в выборках студенты ГЭНИ и студенты математического факультета, оказались незначимыми ( $U = 321,5$ ), а между репрезентацией духовных суждений — значимыми на уровне  $P < 0,05$  ( $U = 303$ ). Другими словами, преподавание психологии само по себе способствует развитию самопознания в юношеском возрасте, но эффективность указанного процесса значительно повышается, если он опосредствован художественной перцепцией, иллюстрирующей действие соответствующих механизмов самопознания личности.

## ВЫВОДЫ

Результаты проведенного теоретико-экспериментального исследования в ходе которого была достигнута поставленная цель и решены соответствующие задачи, подтвердили выдвинутую гипотезу и позволили сделать следующие выводы.

1. Установлено, что развитие основных содержательных характеристик самопознания студентов детерминируется посредством художественной перцепции.

2. Разработанная и апробированная в ходе формирующего эксперимента методика преподавания психологии как учебной дисциплины с широким использованием эмпатического метода стимулирует процессы идентификации, эмпатии, атрибутирования и рефлексии при постижении художественных текстов, а также способствует синтезу эмоционального и рационального постижения реальной или предполагаемой действительности.

3. Конкретизировано положение о том, что использование художественных произведений в курсе психологии восполняет дефицит жизненного опыта, ослабляет защитные механизмы при сравнении себя со значимыми другими и при познании собственной лич-

норм и оказывает определенное коррекционное воздействие. Последнее является наиболее актуальным для юношеского возраста как периода «сблуживания ролей» и «кризиса идентичности».

4. Подтверждена эффективность использования диагностических методик как развивающих в процессе самопознания в учебно-познавательной деятельности, а также тренинга самопознания и психокоррекционных программ. В качестве методики исследования уровня самопознания в юношеском возрасте может быть использован самоактуализационный тест (САТ).

5. В процессе формирующего эксперимента проведена определенная работа, необходимость которой была обусловлена спецификой предмета исследования и сложностью решаемых задач, по адаптации и модификации ряда психодиагностических методик.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы и предусматривает дальнейшие исследования в означенном направлении. В частности, в перспективе должно внимание уделять половозрастным особенностям формирования и развития самопознания личности посредством художественной перцепции; сравнительному анализу роли идентификации, эмпатии, атрибуции и рефлексии в становлении

личности и достижении ею самоидентичности: конкретизации предложенной экспериментальной методики развития личности студента как субъекта самопознания и познания других; разработке и апробации индивидуальных коррекционных программ личностного роста.

Важнейшим условием формирования личности является ее развитие. Развитие личности – это процесс становления личности как субъекта самопознания и познания других. Развитие личности – это процесс формирования личности как субъекта самопознания и познания других. Развитие личности – это процесс формирования личности как субъекта самопознания и познания других. Развитие личности – это процесс формирования личности как субъекта самопознания и познания других.

Важнейшим условием формирования личности является ее развитие. Развитие личности – это процесс становления личности как субъекта самопознания и познания других. Развитие личности – это процесс формирования личности как субъекта самопознания и познания других. Развитие личности – это процесс формирования личности как субъекта самопознания и познания других.

Важнейшим условием формирования личности является ее развитие. Развитие личности – это процесс становления личности как субъекта самопознания и познания других. Развитие личности – это процесс формирования личности как субъекта самопознания и познания других. Развитие личности – это процесс формирования личности как субъекта самопознания и познания других.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абраменкова В.В. Проблема отчуждения в психологии // Вопросы психологии. 1990. № 1. С. 5 – 12.
2. Алексеев В.А. Развитие самопознания на рубеже подросткового и юношеского возрастов: Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 1985.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.
4. Анастази А. Психологическое тестирование: В 2 т. Т 2. М., 1982.
5. Андреева Е.М. Процессы каузальной атрибуции в межличностном восприятии // Вопросы психологии. 1979. № 6. С. 26 – 38.
6. Андреева Е.М. Социальная психология. М., 1996.
7. Андреева Е.М. Контрстроению теоретической схемы исследования социальной перцепции // Вопросы психологии. 1977. № 2. С. 4 – 12.
8. Антонова Н.В. Проблемы личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 131 – 142.
9. Апресян Р.Г. Проблема «другого Я» и моральное самосознание личности // Философские науки. 1986. № 6. С. 53 – 59.

10. Бабич Н.И. Особенности первого впечатления о другом человеке у младших школьников // Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 57 – 62.
11. Вассин Ф.В. О развитии взглядов на предмет психологии // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 101 – 114.
12. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1969.
13. Бергер П., Лукман Т. Социальная конструкция реальности. М., 1995.
14. Берн Э. Транзакционный анализ и психотерапия. СПб., 1992.
15. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитания. М., 1985.
16. Благонадежина Л.В. Отношение детей к искусству и его возрастное развитие // Вопросы психологии, 1968. № 4. С. 96 – 104.
17. Боброва Е.М. Психологические особенности профессионального самопознания студентов педвуза: Дисс. ... канд. наук: 19.00.07. М., 1989.
18. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982.
19. Бодров В.А. Когнитивные процессы и психологический стресс // Психологический журнал. 1996. № 4. С. 64 – 76.
20. Божович Л.И. Избранные психологические труды. М., 1995.

21. Братусь В.С. Опыт обоснования гуманитарной психологии // Вопросы психологии. 1990. № 6. С. 9 – 17.

22. Братусь В.С. О месте художественной литературы в построении научной психологии личности // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1985. № 2. С. 54 – 61.

23. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. М., 1977.

24. Вызова В.М. Самоактуализация представителей коми и русского этноса // Психологический журнал. 1997. № 1. С. 60 – 69.

25. Васильев И.А. Гуманитарная и естественнонаучная парадигма в современных исследованиях эмоций // Психологический журнал. 1992. № 6. С. 80 – 89.

26. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 3.: Проблемы развития психологии / Под ред. А.М. Матюшкина. М., 1983.

27. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1991.

28. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: Курс лекций. М., 1996.

29. Гиппенрейтер Ю.Б., Карягина Т.Д., Козлова Е.Н. Феномен конгруэнтной эмпатии // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 61 – 68.

30. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т.Т. 1: Пер. с франц. М., 1992.

31. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т. Т.2: Пер. с франц. М., 1992.

32. Гозман Л.Я. Кроз М.В., Латинская М.В. Самоактуализационный тест. М., 1995.

33. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. Киев, 1984.

34. Гордой Д. Терапевтические метафоры: Пер. с англ. СПб., 1995.

35. Гроф С. Путешествие в поисках себя: Пер. с англ. М., 1994.

36. Гусева А.Г. Особенности познания себя студентами ВУЗа в зависимости от проловой принадлежности. Автореф. дисс. ... канд. психолог, наук: 19.00.01 / Академия пед. наук СССР. М., 1981.

37. Журавлев А. Звук и цвет // Знание – сила. 1972. № 2. С. 28 – 29.

38. Занковский А.Н. Анализ базовых «координат» организованных культур: Когнитивные репрезентации организованных понятий в сознании российских и японских менеджеров // Психологический журнал, 1996. № 3. С. 26 – 36.

39. Зинченко В.П. Миры сознания и структуры сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 3 – 12.

40. Идентификация // СЭС: М.: Советская энциклопедия, 1985. С. 475.
41. Идентификация // Словарь иностранных слов. М., 1986. С. 183.
42. Иващенко Ф.И. Психология воспитания школьников. Мн., 1996.
43. Иовин Л.Б. Социология культуры: Учебн. пособие. М., 1996.
44. Каган М.С. Социально-психологические функции искусства. Л., 1978.
45. Каламинюк Я.Л. Психологічна адукація підраستاючих покоління // Адукація і виховання. 1994. № 1. С. 54-61.
46. Кларк В.П. Трудности самореализации творческой личности в современных условиях // Молодежь в условиях социально-экономических реформ. СПб., 1996. Вып. 1. С. 60-69.
47. Климов В.А. Введение в психологию труда. М., 1988.
48. Князев В.Н. Представления личности о себе и значимых других как субъекта общения // Психологический журнал. 1981. № 4. С. 55-60.
49. Князев В.Н. Психологические особенности понимания личности значимого другого как субъекта общения. Автореф. дисс. ... канд. психолог., наук

19.00.07 / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. М., 1982.

50. Коломинский Я.Л. Человек: Психология: Кн. для учащихся ст. классов. М., 1986.

51. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Мн., 1976.

52. Коломинский Я.Л., Коптева С.И., Лобанов А.П. Принцип профессиональной направленности воспитательной работы в вузе // Теория и практика воспитательной работы в высших учебных заведениях: Материалы междунар. науч.-практ. конф. Минск-Горки, 1997. С. 163 – 164.

53. Комарова Т.К. Психологические особенности самопознания у старшеклассников. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. Гродно. 1987.

54. Комарова Т.К. Кондратьева С.В. Взаимосвязь самосознания и познания других людей в ранней юности // Психологический журнал. 1991. № 3. С. 30 – 37.

55. Кон И.С. Открытие «Я». М., 1978.

56. Кон И.С. Психология юношеского возраста. М., 1979.

57. Кон И.О. В поисках себя. М., 1984.

58. Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989.

59. Кондратьева С.В. Межличностное познание и его роль в общении: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 1976.
60. Кондрашенко В.Г., Донской Д.И. Общая психотерапия. Мн., 1997.
61. Коптева С.И. Введение в марксистскую психологию. Киев, 1960.
62. Коптева С.И. Психологическое взаимодействие на уроках литературы и психологии как условие формирования «Я-образа» старшеклассников // Шляхи удасканалення літературної адукації. Матеріали республік. навук.-практ. конф. Мн., 1992. С. 58 – 59.
63. Коптева С.И., Лобанов А.П. Эмпатический метод как средство развития интеллекта, сознания и самосознания личности // Развитие личности в школе 2004 года: Матер. республ. науч. - практ. семинара. Мн., 1997. С. 40 – 42.
64. Коптева С.И. Самопознание личности в процессе постижения гуманизма как феномен // Лобанов А.П., Коптева С.И., Стародынова С.М., Чаус А.В. Социально-перцептивные процессы в общей и педагогической психологии: Методическое пособие. Витбокс, 1997, С. 20 – 30.
65. Коптева С.И. Познание самого себя, или достижение восьмого аспекта проприума (развитие самознания в студенческом возрасте) // Воспитательная ра-

119. Столин В.В. Самосознание личности. М. 1983.
120. Столяренко В.Л. Основы психологии. Ростов н/Д., 1996.
121. Стюарт Я. Джойнс В. Современный транзактный анализ: Пер. с англ. СПб., 1996.
122. Темнова Л.В. Специфика мыслительного процесса решения нравственных задач. Автореф. дисс. ... канд. психолог. наук: 19.00.01 / Институт психологии АН СССР. М., 1991.
123. Трусов В.П. Социально-психологические исследования когнитивных процессов. Л. 1980.
124. Файзуллаев А.А. Атрибутивная характеристика личности // Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 147 – 152.
125. Фейдимен Дж. Фрейгер Р. Личность и личностный рост: Пер. с англ. - Симф.: Редотдел Крымского комитета по печати, 1993.
126. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. М., 1991.
127. Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б., Скин П. Развитие ребенка и его отношений с окружающими: Пер. с англ. М. 1993.
128. Франселла Ф. Баннистер Д. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам: Пер. с англ. М., 1987.

141. Юревич А.В. К анализу исследований каузальной атрибуции в зарубежной социальной психологии // Вопросы психологии. 1986. № 5. С. 168 – 175.

142. Ярошевский М.Г. В поиске интегральной схемы психологической организации человека: Л.С. Выготский и дильтеевская дихотомия // Вопросы философии. 1987. № 12. С. 69 – 82.

143. Ярошевский М.Г., Л.С.Выготский: В поисках новой психологии. СПб., 1993.

144. Meadows S. Understanding Child development. London, 1995.

145. Sprinthall N.A., Sprinthall R.C. Educational Psychology: A developmental approach. New York, 1990.