

- Theoretical considerations and scale development // *European J. of Personality*. 1990. V. 4. P. 209–235.
72. Stroganova T.A., Tsetlin M.M., Malykh S.B., Malakhovskaya E.V. Biological principles of individual differences of children of the second half-year of life: Communication II. The nature of individual differences in temperamental features // *Human Physiology*. 2000. V. 26. P. 281–289.
 73. Tellegen A., Lykken D.T., Bouchard T.J., Wilcox K.J. et al. Personality similarity in twins reared apart and together // *J. of Personality and Social Psychology*. 1988. V. 54. P. 1031–1039.
 74. Torgersen A.M. Longitudinal research on temperament in twins // *Acta Geneticae Medicae et Gemellologiae: Twin Research*. 1987. V. 36. P. 145–154.
 75. Torgersen A.M. Genetic and environmental influences on temperament development: Longitudinal study of twins from infancy to adolescent // *Early influences shaping the individual* / Eds. S. Doxiadis, S. Stewart. New York, N.Y., U.S.: Plenum Press, 1989. P. 269–282.
 76. Viken R.J., Rose R.J., Kaprio J., Koskenvuo M. A Developmental Genetic Analysis of Adult Personality: Extraversion and Neuroticism From 18 to 59 Years of Age // *J. of Personality and Social Psychology*. 1994. V. 66. P. 722–730.
 77. Wilson R.S., Matheny A.P. Jr. Behavior genetics research in infant temperament: The Louisville Twin Study // *The study of temperament: Changes, continuities, and challenges* / Eds. R. Plomin, J.F. Dunn. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1986. P. 81–97.
 78. Windle M., Lerner R.M. Reassessing the dimensions of temperamental individuality across the life span: The Revised Dimensions of Temperament Survey (DOTS – R) // *J. of Adolescent Research*. 1986. V. 1. P. 213–229.
 79. Zuckerman M. Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking. New York, N.Y., U.S.: Cambridge University Press, 1994.

THE NATURE OF TEMPERAMENTAL INDIVIDUAL FEATURES IN ADOLESCENCE

S. B. Malykh*, E. D. Gindina**, V. V. Nadyseva***

**Doctor sci (psychology), head of laboratory of ageing psychogenetics PIRAE, Moscow*

***Researcher, the same Institute*

****Postgraduate, the same Institute*

As a part of Moscow Longitudinal Twin study analysis of genetic-environment influences on interindividual variety in Russian adolescents temperamental features is carried out. 85 monozygotic and 64 dizygotic twin pairs 12–14 years old have taken part in this study. Results of genetic analysis (model fitting) shown significant genetic contribution in individual differences of social tempo, objective emotional sensitivity and social emotional sensitivity (by V.M. Rousalov).

Key words: mono- and dizygotic twins, adolescents, individual differences, temperament, genotype, environment.

ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

© 2004 г. В. В. Белоус*, И. В. Боязитова**

**Доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии
государственного лингвистического университета, заслуженный работник высшей школы РФ,
Пятигорск; psyche@megalog.ru*

***Кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии, там же;
rina@megalog.ru*

Обобщается комплекс исследовательских работ по разработке теории интегральной индивидуальности; раскрывается место и роль некоторых свойств субъекта деятельности в структуре интегральной индивидуальности; обосновывается системообразующая функция объективных психолого-педагогических технологий в согласовании разноуровневых свойств интегральной индивидуальности; прослеживается гармоничное развитие интегральной индивидуальности в условиях симультанного взаимодействия объективной и субъективной детерминации; показывается решающее значение кольцевой зависимости между субъектом и объектом по Рубинштейну-Брушлинскому в решении проблем становления интегральной индивидуальности.

Ключевые слова: интегральная индивидуальность, объективная и субъективная детерминация, современные образовательные программы, системообразующая функция, кольцевая симультанная зависимость объективного и субъективного, гармоничное развитие интегральной индивидуальности.

Проявление и преобразование интегральной индивидуальности происходит в деятельности, оно обусловлено диалектическим взаимодействием объективной и субъективной детерминации. Любая детерминация интегральной индивидуальности, в свою очередь, реализуется на двух уровнях: описательном и объяснительном.

Двухуровневая объективная детерминация предполагает: а) фиксирование и описание структур интегральной индивидуальности в чрезвычайно разнообразных условиях человеческой деятельности; б) формирование интегральной индивидуальности в преобразующем эксперименте средствами прикладных психолого-педагогических технологий. Двухуровневая субъективная детерминация включает: а) выяснение места свойств субъекта в структуре интегральной индивидуальности; б) изучение влияния свойств субъекта на становление интегральной индивидуальности; в) поиск важнейших промежуточных звеньев, связывающих разноуровневые свойства интегральной индивидуальности в целостную систему.

Иначе говоря, человек как интегральная индивидуальность овладевает общественным опытом в деятельности, имеющей объективную и субъективную детерминацию. Это дает основание сказать, что деятельность человека выполняет системообразующую функцию согласования (гармонизации) разноуровневых свойств интегральной индивидуальности. В.С. Мерлин писал, что “понимание системообразующей функции деятельности возможно только тогда, когда раскрывается характер связи объективной ее детерминации и обусловленности свойствами субъекта” [33, с. 157].

Цель работы – обобщить фактический материал по исследованию особенностей структур интегральной индивидуальности в зависимости от свойств субъекта и требований социальной деятельности, а также их взаимодействия. Мы полагаем, что между свойствами субъекта и объективными требованиями деятельности существует кольцевая зависимость, в которой приоритет принадлежит активности субъекта¹. Рабочая гипотеза определила конкретные задачи:

- установить место и функциональные возможности свойств субъекта в структуре и становлении интегральной индивидуальности;

- раскрыть системообразующую роль требований деятельности в формировании структур интегральной индивидуальности;

- выяснить, какой составляющей в системе взаимодействия свойств субъекта и требований

внешней деятельности достаточно для развития структур интегральной индивидуальности.

Использованный методический аппарат применялся в зависимости от характера и содержания исследуемой выборки.

1. СТРУКТУРА ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ И СВОЙСТВА СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Опираясь на единство объективного и субъективного, в пермской психологической школе, руководимой В.С. Мерлиным, особое внимание уделялось обоснованию роли свойств субъекта в становлении структур интегральной индивидуальности в зависимости от объективных требований деятельности и ее общественного значения. К настоящему времени достаточно обоснована роль таких свойств субъекта, как индивидуальный стиль деятельности и общения, социально-нравственные аттитюды, высокозначимые личные или общественные мотивы обучения, педагогическое мастерство учителя и т.д. Перечисленные свойства субъекта выступают промежуточным звеном много-многозначных связей между разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности. Каждая промежуточная переменная приобретает в формирующем эксперименте для опосредования разноуровневых связей. Причем установлено, что “основным опосредующим звеном в воспитывающем эксперименте является индивидуальный стиль деятельности”, усвоение которого “происходит благодаря особому, как мы полагаем, универсальному мотиву – оставаться всегда индивидуальностью, защищать свою индивидуальность и становиться все более гармоничной индивидуальностью” [33, с. 45, 217].

К работам, выполненным под руководством В.С. Мерлина и отражающим динамику развития интегральной индивидуальности посредством системообразующей функции стиля деятельности и общения, относятся экспериментальные исследования Г.С. Васильевой [14], Н.М. Гордцевой [18], Л.П. Колчиной [26], А.А. Коротаева и Т.С. Тамбовцевой [28, 48], В.В. Люкина [30], И.Х. Пикалова [41] и др. В современный период проблема индивидуального стиля деятельности и общения как универсального опосредующего фактора развития много-многозначных связей интегральной индивидуальности успешно разрабатывается Б.А. Вяткиным и его учениками [16, 19]; А.И. Щebetенко с учениками [10, 47], М.Р. Щукиным [53] и др.

В Пятигорской психологической лаборатории интегральная индивидуальность человека рассматривается в зависимости от свойств субъекта деятельности и общения, либо раскрывается их место в структуре интегральной индивидуальности. Первоначально нами изучались глобальные

¹ В концепции С.Л. Рубинштейна связь между свойствами субъекта и его деятельностью рассматривалась как кольцевая зависимость. В ней психические свойства не только проявляются, но и формируются. Из этого следует, что лишь в предметной деятельности может возникнуть кольцевая зависимость “субъект–объект–субъект” [44].

свойства субъекта в структуре интегральной индивидуальности: например, особое внимание мы уделили исследованию темперамента в системе “человек–общество” [5].

Решая проблему места темперамента в структуре интегральной индивидуальности у разновозрастных лиц массовых профессий, мы стремились одновременно показать несостоятельность отождествления некоторыми зарубежными авторами таких сложнейших понятий, как организм, темперамент и личность [55, 56]. При таком подходе исчезает собственно психологическая специфика темперамента, его характеристика становится линейно и однозначно детерминированной закономерностями низших или высших уровней интегральной индивидуальности.

Только в интегративной дифференциальной психологии справедливо ставится и в определенной степени решается вопрос об относительной независимости темперамента от различных подсистем целостной индивидуальности. “Критерий такой относительной независимости, – подчеркивал В.С. Мерлин, – много-многозначная связь данной подсистемы с подсистемами другого иерархического уровня, которая выражается в том, что одни и те же явления данной подсистемы могут возникнуть при определенных условиях с одной и той же вероятностью в результате взаимодействия разных явлений другой подсистемы и, наоборот, разные явления данной подсистемы могут возникнуть в результате одних и тех же явлений другой подсистемы и при определенных условиях с одной и той же степенью вероятности” [34, с. 5].

В многочисленных исследованиях доказано, что между закономерностями психодинамического уровня и нижележащего уровня организма, с одной стороны, и между свойствами темперамента и личности – с другой, существует много-многозначная зависимость [14, 16, 18, 19, 26, 28, 30, 41, 47, 48].

Анализ взаимоотношений различных иерархических уровней большой системы “человек–общество” показывает, что тип темперамента относительно независим от нижележащих (свойств организма) и вышележащих (свойств личности) подсистем интегральной индивидуальности, доказывая неправоту редуционистской трактовки целостной индивидуальности.

На следующем этапе мы анализировали структуры интегральной индивидуальности в зависимости от свойств субъекта деятельности [1, 11].

К заслуживающим внимания выводам пришел С. Акур, исследуя классические типы экстравертов и интровертов с позиции теории систем. Он выяснил, что в основе интегрального портрета экстраверта лежат реципрокные отношения между природным и социальным. Разноуровне-

вые свойства интегральной индивидуальности экстраверта образуют линейную зависимость; в основе интегральной индивидуальности интроверта лежат реципрокные отношения между социальным и природным. Разноуровневые свойства интегральной индивидуальности интроверта образуют нелинейную зависимость; благодаря взаимному уравниванию разноуровневых свойств интегральной индивидуальности представители экстравертированных и интровертированных типов поведения достаточно успешно усваивают образовательные программы высшего гуманитарного цикла [1].

В этом же русле провел исследование Нгуен Кхак Тхан. В частности, им осуществлено поэлементное и системное изучение структур интегральной индивидуальности пассивно адаптивных и неадаптивных студентов 18–20 лет в социуме высшей школы. Установлено, что эти структуры динамичны и варьируют в зависимости от свойств субъекта деятельности. У неадаптивных студентов, поведение которых характеризуется активным, целеустремленным преодолением жизненных трудностей и препятствий, разноуровневые свойства более согласованы и гармонизированы, подчиняются законам диалектического единства однозначных (по горизонтали) и много-многозначных (по вертикали) зависимостей по сравнению с жестким характером разноуровневых связей пассивно адаптивных студентов. Более того, диалектическое единство однозначных и много-многозначных детерминаций автор рассматривает как источник развития интегральной индивидуальности исследуемого возраста [37].

Таким образом, в Пятигорской психологической лаборатории исследуется как место базальных психических реалий в структуре интегральной индивидуальности, так и выясняется их влияние на особенности становления интегральной индивидуальности в зависимости от вариаций человеческого фактора. В перспективе предполагается интенсивное изучение системообразующей функции индивидуального и группового субъекта деятельности в гармонизации разноуровневых свойств интегральной индивидуальности [12, 22, 33].

2. СТРУКТУРА ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ И ОБЪЕКТИВНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Отдавая на начальном этапе исследования интегральной индивидуальности предпочтение поиску важнейших субъективных опосредующих звеньев в формировании новых связей между свойствами индивидуальности, В.С. Мерлин вместе с тем не раз заявлял, что не только свойства субъекта, но и объективные требования деятельности в определенных условиях могут выполнять системообразующую функцию. В частности, он

отмечал, что “опосредующим звеном много-многозначных связей... является не только индивидуальный стиль общения, но и объективные требования деятельности, если они формируют соответствующие им социально типичные мотивы” [33, с.110]. Причем, по нашему мнению, объяснительному принципу деятельности должен предшествовать этап описания своеобразия структур интегральной индивидуальности в различных условиях объективного человеческого пространства. Исходя из этого положения, мы в первую очередь стремились к накоплению эмпирического материала по описанию структур интегральной индивидуальности в разных видах человеческой деятельности. Так, интегральная индивидуальность изучалась у: подростков в зависимости от благополучия и неблагополучия социума [32]; городских и сельских школьников [27]; старшеклассников с различной сплоченностью учебных групп по ценностным ориентациям [20]; педагогов, находящихся на разных этапах профессионального становления [23]; корабельных специалистов [54]; студентов и школьников различных этнических групп [40, 46] и др.

В дальнейшем, опираясь на фактический материал по особенностям проявления интегральной индивидуальности в предметной и не предметной деятельности, развернулась исследовательская работа по ее развитию в специально организованной учебной деятельности. В формирующем эксперименте мы вслед за В.С. Мерлиным исходили “из объяснительного принципа деятельности” и считали, что “в результате системы преобразующих экспериментов раскрывается конкретная содержательная структура и динамика интегральной индивидуальности [33, с. 45].

Ниже, исходя из диалектического понимания единства объективной и субъективной детерминации интегральной индивидуальности в трактовке В.С. Мерлина, мы остановились на всестороннем анализе и обосновании объективных детерминант человеческой деятельности, имеющих социально значимый смысл и выступающих в качестве преобразователей разноуровневых связей с целью их гармонизации; это направление исследований реализовано в диссертационных трудах Г.П. Былим [13], С.А. Клемешова [24] и С.А. Никулиной [38], выполненных под нашим руководством.

2.1. Образовательные программы как фактор развития интегральной индивидуальности

В исследовании С.А. Никулиной был проведен преобразующий эксперимент, в котором принята попытка придать объективным требованиям деятельности системообразующую функцию. Взяв за основу современную образовательную программу Венгера-Дьяченко “Развитие” и

реализовав ее параллельно с традиционной образовательной программой в одном из детских учреждений г. Пятигорска, автор показала, что только благодаря субъектной обусловленности требований новейшей обучающей программы происходит конкретное изменение качества и динамики интегральной индивидуальности старших дошкольников. Внедрение программы “Развитие” носило экспериментальный характер: ее включили в уже действующую сетку – план учебно-воспитательного процесса детского сада “Красная шапочка” сроком на один год (из числа занимающихся по традиционной программе комплектовалась контрольная группа). В течение этого времени с дошкольниками подготовительной экспериментальной группы велась специальная работа по формированию некоторых приемов логического мышления и обучению навыкам пространственного ориентирования, развитию речи и элементарных математических представлений; с дошкольниками контрольной группы проводилась обычная работа по приобретению соответствующих знаний, умений и навыков.

Структура интегральной индивидуальности старших дошкольников состояла из первичных и вторичных свойств индивида, а также личностного и метаиндивидуального уровней. Для диагностики первичных свойств индивида (психодинамический уровень) использовались методики Р. Кеттела (показатель 1) и В.С. Мерлина (показатель 2); вторичных свойств (качественные особенности психических процессов) – методики З.М. Истоминой (показатель 3), П.Я. Кеэса (показатель 4), З.В. Мануйленко (показатели 5–7); личностных свойств – методика П.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн в модификации В.Г. Щур (показатели 8–10); метаиндивидуальных свойств – методика Т.А. Репиной (показатели 11–20).

На исходном этапе исследования структуры интегральной индивидуальности дошкольников экспериментальной и контрольной групп по отдельным (t-критерий) и интегральным (дискриминантный анализ) показателям не различались.

Факторизация матриц интеркорреляций позволила выделить в экспериментальной и контрольной группах по два значимых фактора: до и после обучения. Полученный материал представлен в табл. 1.

Для установления эффективности современной и традиционной образовательных программ по развитию структур интегральной индивидуальности дошкольников С.А. Никулина провела по результатам факторизации внутригрупповое сравнение экспериментальной и контрольной групп до и после обучения. Оно производилось с

Таблица 1. Факторное отображение структур интегральной индивидуальности (ИИ) дошкольников экспериментальной и контрольной групп до и после обучения (по С.А. Никулиной)

Уровни ИИ	Показатели свойств ИИ	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
		до обучения		после обучения		до обучения		после обучения	
		Фактор 1	Фактор 2	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 1	Фактор 2
ПД	1								–0.49
	2			–0.54					0.67
ВСИ	3	0.60						0.53	
	4	0.51		0.58		0.44			
	5		0.52	0.64	0.48	0.82		0.61	
	6		0.66	0.43	0.55	0.86			
ЛУ	7	0.42		0.69		0.54		0.79	
	8		0.43		–0.81		–0.76		0.84
	9		0.42		–0.74		–0.50		
	10				0.52		0.59		–0.81
МИУ	11	0.82		0.92		0.92		0.90	
	12	0.80		0.83		0.87		0.88	
	13		0.84			–0.44		–0.49	
	14		0.76			–0.50	0.60	–0.54	
	15	0.59		0.69		0.83		0.80	
	16	0.58		0.50	–0.69	0.50	0.62	0.90	
	17	0.60		0.66		0.65		0.78	
	18	0.44			–0.78		0.49	0.70	
	19	0.84		0.94		0.91		0.90	
	20	0.77		0.84		0.88		0.92	

Примечание: ПД – психодинамический уровень; ВСИ – вторичные свойства индивида; ЛУ – личностный уровень; МИУ – метаиндивидуальный уровень.

позиции принципа многомерности по следующим критериям².

1. По средней величине насыщенности каждого уровня интегральной индивидуальности значимыми факторными весами: чем больше среднее значение уровня, тем сильнее его влияние на успешное достижение конечного результата, т.е. тем выше его приспособительная значимость.

2. По наполняемости каждого фактора конкретными разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности (полная или частичная структура фактора по исследуемым уровням): чем полнее структура фактора, тем более развитой и гармоничной является интегральная индивидуальность.

3. По характеру межфакторных связей свойств интегральной индивидуальности (ортогональные или облические). Напомним, что в ортогональных структурах один и тот же показатель принадлежит одному фактору; в облических – разным факторам. Это означает, что ортогональные структуры либо однозначны, либо одно-многозначны: они сужают и ограничивают возмож-

ности человека. Облические структуры много-многозначны и обладают гибкостью и пластичностью приспособления к изменяющимся условиям объективной ситуации.

Руководствуясь первым критерием развития интегральной индивидуальности установлено, что по средней степени насыщенности свойств природного (свойства темперамента) и социального (вторичные свойства индивида, личностные и метаиндивидуальные свойства) уровней значимыми факторными весами *экспериментальная группа* до и после обучения чаще всего не совпадает. Так, по результатам фактора 1 роль свойств природного уровня возрастает от 0 (до обучения) до 2.5 условных единиц после обучения, а роль свойств социального уровня после обучения усиливается в 1.1 раза. Фактор 2 по среднему значению насыщенности природных свойств значимыми факторными весами до и после обучения идентичен, а по среднему значению насыщенности социальных свойств значимыми факторными весами оказывается в 1.1 сильнее после обучения, чем до него.

Интегральная индивидуальность дошкольников экспериментальной группы развивается в сторону усиления приспособительной значимости свойств природного и социального уровней до-

² Полагаем, что принцип многомерности дает возможность получить достаточно объективную информацию о структурах интегральной индивидуальности *до* и *после* обучения [33].

школьников контрольной группы, приспособительная значимость свойств природного уровня по фактору 1 до и после обучения не изменяется, а по фактору 2 возрастает с 0 до 5 условных единиц после обучения. Приспособительная значимость свойств социального уровня по результатам обоих факторов более эффективна до обучения, нежели после (по фактору 1 различия до и после обучения незначительные, по фактору 2 отличаются почти в 2 раза).

Сравнение структур интегральной индивидуальности экспериментальной и контрольной групп по средней степени насыщенности свойств природного и социального уровней значимыми факторными весами показывает, что они до обучения практически уравниваются. После обучения в экспериментальной группе в сравнении с контрольной по фактору 1 доминируют свойства природного уровня; свойства социального уровня в обеих группах выражены почти одинаково. По фактору 2 в экспериментальной группе преобладают свойства социального, а в контрольной – свойства природного уровня.

По критерию наполняемости каждого фактора конкретными разноуровневыми свойствами, имеющими значимые факторные веса, в экспериментальной группе до и после обучения обнаруживаются различия только по фактору 1 и отсутствуют по фактору 2 (совпадение идет по линии “вторичные свойства индивида–личность–статус”). В факторе 1 этой группы разноуровневые свойства связаны между собой по линиям “вторичные свойства индивида–статус” до обучения и “организм–вторичные свойства индивида–статус” – после обучения.

В контрольной группе, наоборот, разноуровневые связи свойств с высокими факторными весами по данным фактора 1 не различаются до и после обучения (совпадение реализуется по линии “вторичные свойства индивида–статус”), а по данным фактора 2 – различаются и выражаются до обучения связкой “личность–статус” и “организм–личность” – после.

Сравнительный анализ экспериментальной и контрольной групп дошкольников по наполняемости каждого фактора свойствами со значимыми факторными весами до и после обучения говорит о том, что между исследуемыми группами по содержанию фактора 1 различия отсутствуют, а по фактору 2 имеются до обучения. В экспериментальной группе взаимосвязаны вторичные свойства индивида, свойства личностного и метаиндивидуального уровней; в контрольной группе – свойства личностного и метаиндивидуального уровней, т.е. налицо незначительные различия до обучения. После обучения между экспериментальной и контрольной группами по обоим факторам проявляются существенные различия. В экспериментальной по фактору 1 есть взаимо-

связь по линии “организм–вторичные свойства индивида–статус”, а по фактору 2 – “вторичные свойства индивидуальности–статус”; в контрольной группе по фактору 1 прослеживается взаимосвязь по линии “вторичные свойства индивида–статус”, а по фактору 2 – “организм–личность”.

Наконец, в характере межфакторных связей выявлены качественные различия свойств интегральной индивидуальности по каждой из групп до и после обучения. В экспериментальной до обучения не зафиксированы гибкие и пластичные облические зависимости, а после – появились три такие зависимости в блоке вторичных свойств индивида и на метаиндивидуальном уровне; в контрольной, наоборот, до обучения имеются две облические зависимости в секторе метаиндивидуального уровня, а после – они разрушаются.

Сравнение экспериментальной и контрольной групп по характеру межфакторных связей демонстрирует явное превосходство экспериментальной над контрольной в гармонизации разноуровневых свойств интегральной индивидуальности старших дошкольников.

Итак, по всем трем критериям развития интегральной индивидуальности преобразующий эксперимент в исследовании С.А. Никулиной состоялся. Он показал, что обучающая программа Венгера–Дьяченко повышает приспособительную значимость и расширяет круг разноуровневых свойств; придает структуре интегральной индивидуальности гибкость и пластичность; способствует согласованию и сотрудничеству разноуровневых свойств; дает возможность экономить энергетические ресурсы; облегчает и обеспечивает высокую адаптированность к окружающей среде в большей степени, чем традиционная программа. Однако такого рода эффективность развивающей программы Венгера–Дьяченко возможна только когда объективная детерминация осознается, переживается и приобретает личностный смысл в познавательной деятельности старших дошкольников.

Кроме того, как показывает практика, эффективность развивающей образовательной программы Венгера–Дьяченко зависит от многих условий и прежде всего – от длительности и постоянства ее использования. Так, в детском садике “Калинка” г. Пятигорска внедрение образовательной программы “Развитие” началось с 3-летнего возраста и продолжалось вплоть до поступления детей в школу (эталонная группа). С.А. Никулина сравнила результаты факторизации структур интегральной индивидуальности экспериментальной, контрольной и эталонной групп старших дошкольников и установила, что экспериментальной и эталонной выборками обнаруживается тенденция к сближению, а между контрольной и эталонной – к расхождению в развитии разноуровневых свойств.

Работа С.А. Клемешова посвящена раскрытию значимости преобразующего эксперимента в развитии структур интегральной индивидуальности школьников 14–15 лет. Для решения этого вопроса были скомплектованы экспериментальная и контрольная группы, изучающие основы естествознания (физическое знание) соответственно по современной (обновленной) и традиционной образовательным программам. Современная программа отражала содержание нового учебника по физике с интегрированной взаимосвязанной структурой учебного материала (специально организованное обучение школьников 9-х классов по экспериментальному учебнику Л.И. Анциферова “Физика-9”), традиционная – содержание общепринятого учебника по физике с аддитивным (деление учебной информации на отдельные понятия и законы при их дальнейшем суммированном объединении в целое) построением учебного материала (массовое обучение). Исследование проводилось в течение 1997–1998 учебного года в двух заведениях общего среднего образования: в специализированном физико-математическом лицее и массовой общеобразовательной средней школе г. Курска по двум образовательным программам (современной в экспериментальной и традиционной в контрольных группах) одновременно.

Структура интегральной индивидуальности состояла из четырех уровней: нейродинамического, психодинамического, личностного и метаиндивидуального. Для их диагностики использовался следующий методический аппарат: опросник Я. Стреляу (нейродинамический уровень, показатели 1–3); опросник Г. Айзенка (психодинамический уровень, показатели 4–5); опросник Г.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.П. Эткинда (личностный уровень, показатели 6–12); социометрическая методика Дж. Морено (метаиндивидуальный уровень, показатели 13–18).

На стартовом этапе экспериментальная и контрольная группы школьников по отдельным показателям разноуровневых свойств интегральной индивидуальности статистически значимо не различались, т.е. были уравнены. Спустя один учебный год, судя по данным факторного анализа в версии Тэрстоуна (до вращения осей координат), произошли как количественные, так и качественные изменения в структурах интегральной индивидуальности школьников обеих учебных групп.

Проиллюстрируем это с позиции ранее изложенных критериев на примере развития интегральной индивидуальности школьников в специализированном лицее общего среднего образования.

Факторная обработка матриц интеркорреляций экспериментальной и контрольной групп школьников порознь позволила извлечь два значимых фактора до и после обучения (табл. 2).

Внутригрупповое сравнение школьников экспериментальной группы до и после обучения показы-

вает, что по критерию средней величины насыщенности каждого природного (нейродинамического или психодинамического) и социального (личностного или метаиндивидуального) уровней значимыми факторными весами структуры интегральной индивидуальности этой группы по данным фактора 1 различаются по природным и не различаются по социальным уровням. До обучения доминирует нейродинамический, после – психодинамический уровни интегральной индивидуальности. По результатам фактора 2, наоборот, до обучения выделяется психодинамический уровень, после обучения – нейродинамический в структуре природных уровней. Составляющие социального уровня ярче выражены до обучения, чем после него.

Таким образом, в экспериментальной группе после обучения роль природных уровней, в гармонизации интегральной индивидуальности в значительной степени усиливается, а социальных – нет.

В контрольной группе, по данным фактора 1, после обучения значимость природного (психодинамического) уровня возрастает, а социальных – не изменяется. По результатам фактора 2 также повышается значимость природного (психодинамического) уровня после обучения.

Казалось бы, что между экспериментальной и контрольной группами по среднему значению насыщенности свойств природного и социального уровней значимыми факторными весами гораздо больше сходства, чем отличия, однако это не так. За внешней общностью обнаруживается внутреннее различие в обеих группах по указанному выше критерию как до, так и после обучения. Сравним с позиции рассматриваемого критерия оба фактора в каждой из групп до и после обучения.

Фактор 1 до обучения. По средней степени насыщенности природных и социальных уровней значимыми факторными весами в экспериментальной и контрольной группах обнаруживается совпадение психодинамического и личностного уровней и расхождение нейродинамического в пользу экспериментальной группы и метаиндивидуального уровней в пользу контрольной.

Фактор 2 до обучения. В этом факторе в обеих группах прослеживается общность по средней величине насыщенности нейродинамического и личностного уровней значимыми факторными весами, но по средней степени насыщенности психодинамического и метаиндивидуального уровней наблюдается несовпадение в сторону их усиления в экспериментальной группе.

Фактор 1 после обучения. По средней величине насыщенности свойств природного и социального происхождения значимыми факторными весами структуры интегральной индивидуальности школьников экспериментальной и контрольной учебных групп после обучения оказываются совпадающими по трем уровням: нейродинамическому, психодинамическому и личностному. По свой-

Таблица 2. Факторное отображение структур интегральной индивидуальности школьников экспериментальной и контрольной групп до и после обучения (по С.А. Клемешову)

Уровни ИИ	Показатели свойств ИИ	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
		до обучения		после обучения		до обучения		после обучения	
		Фактор 1	Фактор 2	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 1	Фактор 2
НД	1	0.41			0.67				
	2		0.80		0.49		0.47		
	3	0.57			0.52				
ПД	4		−0.50	−0.49				0.47	
	5								0.71
ЛУ	6	0.79	−0.57	0.84	0.42	0.74	0.72	0.68	−0.67
	7	0.62	−0.46	0.70		0.61	0.58	0.57	−0.42
	8		−0.59		0.48	0.47		0.41	
	9		−0.54		0.42		0.48		0.44
	10			0.46		0.44	0.49		
МИУ	11	0.48		0.54				0.57	−0.46
	12	0.44							
	13		0.58			0.45		0.43	
	14	0.71	0.51	0.74	−0.62	0.77	−0.54	0.88	
	15	0.71	0.47	0.80	−0.52	0.72	−0.57	0.76	
	16	−0.61	−0.47		0.67	−0.79		−0.82	
	17	0.54	0.71	0.57	−0.53	0.80	−0.48	0.83	
	18		−0.41	−0.47	0.52	−0.56		−0.66	

Примечание: НД – нейродинамический уровень; ПД – психодинамический уровень; ЛУ – личностный уровень; МИУ – метаиндивидуальный уровень.

ствам метаиндивидуального уровня контрольная группа в 1.5 раза опережает экспериментальную и тем самым подчеркивает некоторое преимущество традиционной образовательной программы и учебника по физике в развитии интегральной индивидуальности школьников младшего юношеского возраста.

Фактор 2 после обучения. Этот фактор существенно отличается от результатов предыдущего по средней степени насыщенности природных и социальных уровней значимыми факторными весами. Данные показывают, что в экспериментальной группе свойства природного уровня в 2 раза, а социального – в 2.2 раза превосходят свойства тех же самых уровней контрольной группы в развитии структур интегральной индивидуальности школьников исследуемого возраста.

По критерию наполняемости факторов конкретными разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности в экспериментальной группе до и после обучения установлено, что фактор 1 до обучения определяется связкой “организм–личность–статус”, а после обучения – новой связкой “темперамент–статус”; в факторе 2 до обучения выделяется полная комбинация изучаемых уровней: “организм–темперамент–личность–статус”, а после обучения – лишь частичная: “организм–личность–статус”.

В контрольной группе по данным фактора 1 до обучения существует взаимосвязь “личность–статус”, а после обучения – “темперамент–личность–статус”; в факторе 2 до обучения фигурирует взаимосвязь “организм–личность–статус”, а после обучения – “темперамент–личность”.

Сравнение экспериментальной и контрольной групп по критерию наполняемости факторов разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности до и после обучения показывает, что в экспериментальной и контрольной группах по фактору 1 наблюдается рассогласование в природных уровнях интегральной индивидуальности; по фактору 2 – только в контрольной. После обучения в экспериментальной и контрольной группах по факторам 1 и 2 сохраняется рассогласование природных уровней интегральной индивидуальности. Причем в контрольной группе рассогласование распространяется и на социальные уровни интегральной индивидуальности. Таким образом, в экспериментальной группе развитие интегральной индивидуальности обеспечивается трехуровневой связкой “организм–личность–статус”, а в контрольной – двухуровневой по линии “темперамент–личность”.

Наконец, по характеру межфакторных связей в экспериментальной группе зафиксировано шесть облических зависимостей до обучения и

пять – после обучения; в контрольной – шесть до обучения и три – после. То есть после обучения в экспериментальной группе незначительно, а в контрольной – в 2 раза уменьшается объем облических зависимостей, что свидетельствует о снижении, хотя и в разной степени, приспособительной значимости структур интегральной индивидуальности школьников обеих групп.

Сравнение исследуемых групп по характеру межфакторных связей разноуровневых свойств интегральной индивидуальности свидетельствует о том, что экспериментальная и контрольная группы школьников до обучения не различаются, а после обучения – различаются: после обучения в структурах интегральной индивидуальности экспериментальной группы обнаруживается 5 облических зависимостей, а в контрольной – только 3. Причем в экспериментальной группе облическая зависимость наблюдается на личностном и метаиндивидуальном (чаще всего) уровнях интегральной индивидуальности, тогда как в контрольной – лишь на личностном.

Полученные результаты в целом позволяют заключить, что новая образовательная программа и экспериментальный учебник с интегрированной структурой учебного материала более продуктивен в обеспечении гармонизации разноуровневых свойств интегральной индивидуальности, чем аналогичный учебник с аддитивной структурой учебного материала. Это определяется характером изменений связей между индивидуальными свойствами интегральной индивидуальности в процессе усвоения школьниками объективных требований учебной деятельности по экспериментальной и традиционной программам обучения физике. Работа с интегрированным учебником по физике благоприятно сказывается на согласовании много-многозначных связей интегральной индивидуальности, что в свою очередь способствует уменьшению энергозатрат учащихся по достижению ожидаемого эффекта в образовательной деятельности. Такой же факт установлен С.А. Клемшовым в массовой школе общего среднего образования.

Следовательно, имеются определенные основания признать, что экспериментальная образовательная программа, становясь положительным мотивом обучения и приобретая свойства активного субъекта деятельности, в состоянии выполнять системообразующую и опосредующую функцию в гармонизации разноуровневых свойств интегральной индивидуальности.

* * *

В работе С.А. Никулиной формирование интегральной индивидуальности обеспечивалось образовательной программой Венгера–Дьяченко “Развитие”, а в работе С.А. Клемшова – с помощью интегративного обучающего учебника Анци-

ферова “Физика-9”. В их преобразующих экспериментах прослеживается изменение разноуровневых связей интегральной индивидуальности и появление гибких облических зависимостей вместо жестких и ограниченных ортогональных. Это достигается благодаря тому, что объективные детерминанты деятельности, проявляющиеся в прикладных психолого-педагогических технологиях, приобретают высокозначимый личностный смысл и осознанную необходимость, становятся положительным мотивом поведения субъекта деятельности в специально организованном преобразующем эксперименте, т.е. преломляются через внутреннее. Только тогда объективные детерминанты деятельности начинают выполнять системообразующую функцию в развитии разноуровневых свойств интегральной индивидуальности.

Правомерность высказанного суждения убедительно подтверждается вышеуказанным экспериментальным материалом, показывающим ограниченность внешней детерминации в гармонизации интегральной индивидуальности. Действительно, далеко не все школьники 14–15 лет осознают свою будущую профессиональную направленность и не все дошкольники оказываются успешно подготовленными к обучению в новом образовательном учреждении. Одна из причин – несформированность внутренней готовности субъекта деятельности к восприятию потенциальной зоны развития, заложенной в используемых психолого-педагогических технологиях.

3. РАЗВИТИЕ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СИМУЛЬТАННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБЪЕКТИВНОЙ И СУБЪЕКТИВНОЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ

До сих пор мы демонстрировали развитие интегральной индивидуальности в условиях либо доминирования субъективной детерминации над объективной, либо, наоборот, в ситуации перевеса объективной детерминации над субъективной. На самом деле подлинное развитие интегральной индивидуальности может быть прослежено только при условии уравненной (симультанной) объективной и субъективной детерминации в одном и том же или нескольких экспериментальных исследованиях. Благодаря такому подходу создаются необходимые предпосылки для решения вопроса о характере сотрудничества объективной и субъективной детерминации. Именно этот путь развития интегральной индивидуальности стал предметом анализа в экспериментальной работе Т.В. Белых [9].

Испытуемыми служили школьники 13–15 лет общеобразовательных школ Ставропольского края. Экспериментальная работа проводилась в два этапа. На первом – диагностировался мотив дости-

Таблица 3. Количественное выражение критериев развития структур интегральной индивидуальности (ИИ) школьников с высокой и низкой мотивацией достижения успеха, а также городских и сельских учащихся независимо от мотивации достижения успеха

Критерии развития ИИ	Приспособительная значимость отдельных уровней ИИ				Наполняемость факторов		Характер межфакторных отношений	
	ПДУ	ВСИ	ЛУ	МИУ	Полная	Частичная	Облический	Ортог-нальный
Испытуемые:								
высокомотивированные (ВМ)	0.40	0.56	0.35	0.42	2	2	5	11
низкомотивированные (НМ)	0.70	0.28	0.50	0.21	0	4	1	20
городские (Г)	0.48	0.67	0.24	0.34	1	4	2	20
сельские (С)	0.56	0.45	0.48	0.22	1	4	3	21

Примечание: ПДУ – психодинамический уровень; ВСИ – вторичные свойства индивида; ЛУ – личностный уровень; МИУ – метаиндивидуальный уровень.

жения успеха у городских и сельских школьников по опроснику Мехрабиана, модифицированному М.Ш. Магомед-Эминовым [31]. В ходе испытания были выделены две группы школьников с полярной мотивацией достижения успеха: с высокой – 50 человек и низкой – 49 человек. Среди городских школьников 30 человек – высокомотивированных, 29 – низкомотивированных, а у сельских школьников 20 человек относились к разряду высокомотивированных, 20 – низкомотивированных.

Статистическая обработка экспериментального материала осуществлялась на основе корреляционного и факторного (центридный метод Л. Тэрстоуна) анализа по программе “ANSTAT” из пакета прикладных программ “Многомерный статистический анализ”.

Диагностика интегральной индивидуальности (ИИ) производилась следующим образом. В исследовании использовались 7 показателей первичных свойств индивида (Р. Кеттелл, К. Юнг, ТАТ); 5 – вторичных свойств индивида (В. Сафин, В. Михеев); 14 – показателей личностного уровня (Р. Кеттелл) и 10 – показателей уровня метаиндивидуальности (Дж. Келли): всего 36 показателей разноуровневых свойств интегральной индивидуальности. Была подсчитана их корреляция по формуле Спирмена. На основе матрицы интеркорреляции произведена факторизация и обнаружены четыре разные структуры интегральной индивидуальности. Две у школьников с высокой и низкой мотивацией достижения успеха независимо от социума, а две другие у городских и сельских школьников независимо от мотивации достижения успеха.

Итоговые данные по всем вышеизложенным критериям развития структур интегральной индивидуальности школьников в зависимости от мотивации и социума порознь представлены в табл. 3.

Из табл. 3 видно, что максимальная средняя насыщенность уровней значимыми факторными весами у высокомотивированных школьников

приходится на вторичные свойства индивида, у низкомотивированных – на психодинамический уровень. Те же самые уровни интегральной индивидуальности проявляют высокую приспособительную значимость у городских и сельских школьников: у первых – вторичные свойства индивида, у вторых – психодинамический уровень. Однако за внешним сходством сохраняются существенные различия во влиянии мотивации и стимуляции на формирование структур интегральной индивидуальности. Об этом мы судим по соотношению средних величин у высокомотивированных, с одной стороны, и городских и сельских школьников, – с другой, в плоскости одного и того же уровня. Так, по данным психодинамического уровня это соотношение в зависимости от мотивации равно 1.75; а по отношению к социуму – 1.16. По второму совпадающему уровню – вторичным свойствам индивида – соотношение соответственно составляет 2.0 и 1.5. Чем больше величина соотношения, тем значительнее влияние объективного или субъективного на становление структур интегральной индивидуальности.

Судя по полученным результатам, в связке “мотивация-стимуляция” превалирует мотивация в становлении интегральной индивидуальности у школьников исследуемого возраста. Более того, различия по линии “высокая–низкая мотивация” по приспособительному эффекту по сравнению с различиями по линии “город–село” сказываются и в том, что в первом случае дважды (на уровне вторичных свойств индивида и метаиндивидуальном уровне), а во втором – только единожды (на личностном уровне) рассматриваемые выборки удаляются друг от друга. Это говорит о том, что между высокомотивированными и низкомотивированными школьниками гораздо больше различий, чем сходства по роли мотивации в развитии интегральной индивидуальности. И наоборот, между городскими и сельскими школьниками гораздо больше сходства, чем различий по роли со-

циума в развитии интегральной индивидуальности. Такого рода положение убедительно подтверждается двумя другими критериями развития интегральной индивидуальности.

По критерию наполняемости каждого фактора конкретными разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности установлено, что у школьников с высокой мотивацией достижения успеха два фактора из четырех (1 и 3) являются целостными, т.е. включают показатели всех уровней интегральной индивидуальности; два остальных фактора (2 и 4) – частичными. Они представлены: фактор 2 – свойствами психодинамического уровня, личностного и уровня метаиндивидуальности; фактор 4 – свойствами уровня вторичных свойств индивида, личностного и уровня метаиндивидуальности.

В подгруппе школьников с низкой мотивацией достижения успеха не обнаружено ни одного целостного фактора.

Структуры интегральной индивидуальности городских и сельских школьников по критерию наполняемости их разноуровневыми свойствами тождественны друг другу. У тех и других школьников наблюдается по одному целостному (у городских фактор 2, а у сельских фактор 1) и по четыре частичных фактора.

Следовательно, структуры интегральной индивидуальности по критерию наполняемости разноуровневыми свойствами варьируют в зависимости от мотивации и остаются неизменными в зависимости от социума.

Наконец, характер межфакторных связей показывает, что в группе с высокой мотивацией достижения успеха имеется пять облических зависимостей на всех уровнях интегральной индивидуальности. В группе с низкой мотивацией достижения успеха выявлена одна облическая зависимость на психодинамическом уровне интегральной индивидуальности. Наличие значительного числа облических зависимостей говорит о более пластичной структуре интегральной индивидуальности, о гибкости приспособления к изменяющимся условиям внешней среды. Что касается структур интегральной индивидуальности городских и сельских школьников, то они по количеству облических и ортогональных зависимостей практически идентичны.

Таким образом, структуры интегральной индивидуальности у школьников с высокой и низкой мотивацией достижения успеха обнаруживают различия по всем трем критериям; мотив достижения успеха влияет на характер связей между разноуровневыми свойствами индивидуальности. Школьники с высокой мотивацией проявляют более целостные, пластичные и гибкие структуры интегральной индивидуальности, а учащиеся с низкой мотивацией демонстрируют однозначные или одно-многозначные структуры интегральной

индивидуальности; в структуре интегральной индивидуальности школьников с высоким уровнем мотивации достижения успеха роль природных и социальных уровней практически уравнена. У школьников с низкой мотивацией превалирует психодинамический (природный) уровень интегральной индивидуальности.

Структуры интегральной индивидуальности городских и сельских школьников по всем трем критериям ее развития мало чем отличаются друг от друга и по существенным параметрам совпадают.

Следовательно, еще раз подтверждается решающее значение кольцевой зависимости объективной и субъективной детерминации в формировании структур интегральной индивидуальности у школьников 13–15 лет.

ВЫВОДЫ

1. Свойства субъекта деятельности существенно определяют характер и содержание межуровневых связей интегральной индивидуальности. Раскрыты пути взаимодействия интегральной индивидуальности и свойств субъекта деятельности на описательном и объяснительном уровнях. В первом случае исследователь выясняет место свойств субъекта деятельности в структуре интегральной индивидуальности и влияние свойств субъекта деятельности на динамику разноуровневых связей интегральной индивидуальности. Во втором случае обосновываются системообразующие факторы, объединяющие разноуровневые свойства интегральной индивидуальности в целостную систему.

2. Объективная детерминация деятельности, проявляющаяся в специально организованном преобразующем эксперименте, приобретает высокозначимый личностный смысл и осознанную необходимость. Преломляясь через внутреннее она становится положительным мотивом поведения субъекта деятельности и начинает выполнять системообразующую функцию в разноуровневых связях индивидуальных свойств человека.

3. Расширен спектр опосредующих звеньев, обуславливающих согласование разноуровневых свойств интегральной индивидуальности и ее развитие средствами прикладных психолого-педагогических технологий. В перспективе – развитие интегральной индивидуальности средствами современных информационных технологий (через internet, телемосты, интерактивное телевидение и другие автоматизированные информационные системы).

4. Исследование интегральной индивидуальности с позиции симультанного взаимодействия объективной и субъективной детерминации показало, что в зависимости от мотивации достижения успеха и независимо от социума наблюдаются разные структуры интегральной индивидуальности по критериям приспособительной значимости

ее уровней, наполняемости факторов значимыми факторными весами и характеру межфакторных отношений. Независимо от мотивации достижения успеха и в зависимости от социума выявлены одинаковые структуры интегральной индивидуальности по одним и тем же многомерным критериям ее развития.

5. Гармоничное развитие интегральной индивидуальности обусловлено кольцевой зависимостью объективной и субъективной детерминации [12, 33, 44].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аль Акур Сами Мухамед. Особенности структур интегральной индивидуальности у экстравертированных и интровертированных студентов гуманитарного вуза: Автореф. канд. дис. Ставрополь, 1999.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977.
3. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы. М.: Наука, 1978.
4. Базылевич Т.Ф. Введение в психологию целостной индивидуальности. М.: ИП РАН, 1998.
5. Белоус В.В., Боязитова И.В. Место и роль темперамента в структуре интегральной индивидуальности // Психол. журн. 1989. № 4. С. 87–93.
6. Белоус В.В., Щебетенко А.И. Человек как интегральная индивидуальность. Пятигорск, 1996.
7. Белоус В.В. Темперамент как инвариант. Пятигорск, 1997.
8. Белоус В.В. Введение в психологию полиморфной индивидуальности. Пятигорск, 2002.
9. Белых Т.В. Динамика структур интегральной индивидуальности в зависимости от выраженности мотива достижения успеха // Тезисы докладов III Международного конгресса 18–21 сентября 2001 г. / Симпозиум 8: Интегративная антропология. Когнитивная психология. Этнопсихология. Пятигорск, 2001. С. 18–22.
10. Бессонова С.Ю. Характеристика индивидуального стиля внутреннего диалога при чтении художественной литературы и его формирование у студентов гуманитарного вуза: Автореф. канд. дис. Ставрополь, 1998.
11. Боязитова И.В., Нгуен Кхак Тхан, Белоус В.В. Особенности структур интегральной индивидуальности у студентов с различной адаптированностью к требованиям высшей школы // Симпозиум 8: Интегративная антропология. Когнитивная психология. Этнопсихология. Пятигорск, 2001. С. 29–32.
12. Брушлинский А.В. Психология субъекта. СПб.: Алетейя, 2003.
13. Былим Г.П. Развитие интегральной индивидуальности у лиц с дезадаптивным поведением средствами формирующих психолого-педагогических технологий: Автореф. канд. дис. Ставрополь, 2000.
14. Васильева Г.С. Взаимосвязь агрессивного отношения к людям, социального статуса в межличностных отношениях и свойств темперамента // Темперамент. Пермь, 1976. С. 65–80.
15. Венгер Л.А., Дьяченко О.М., Агаева Е.Л. и др. Планы занятий по программе “Развитие” для подготовительной группы детского сада. М., 1992.
16. Вяткин Б.А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека. Пермь, 2000.
17. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. М.: Прометей, 1993.
18. Гордеева Н.М. Взаимосвязь тревожности ожиданий, психодинамической тревожности и социометрического статуса у старших дошкольников // Проблемы интегрального исследования индивидуальности. Пермь, 1978. Вып. 2. С. 71–78.
19. Дорфман Л.Я. Метаиндивидуальный мир: методологические и теоретические проблемы. М.: Смысл, 1993.
20. Дрокина И.Н. Особенности структур интегральной индивидуальности школьников младшего юношеского возраста в зависимости от сплоченности учебных групп по ценностным ориентациям: Автореф. канд. дис. Ставрополь, 2000.
21. Дьяченко О.М. Программа “Развитие” // Психологическая наука и образование. 1996. № 3. С. 32–43.
22. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности в условиях организационно-экономических изменений: Автореф. докт. дис. М., 1999.
23. Ивашева Л.А. Характеристика структур интегральной индивидуальности педагогов в зависимости от этапов их профессиональной деятельности. Автореф. канд. дис. Ставрополь, 1998.
24. Клемешов С.А. Развитие интегральной индивидуальности школьников 14–15 лет в условиях специально организованного обучения: Автореф. канд. дис. Ставрополь, 2000.
25. Климов Е.А. Психология профессионала / Избранные психологические труды. Москва–Воронеж, 1996.
26. Колчина Л.П. Связь поведенческого, вербального показателей социальной агрессивности и агрессивности при фрустрации // Темперамент. Пермь, 1976. С. 45–65.
27. Копань Т.В. Экспериментальное исследование структур интегральной индивидуальности у городских и сельских школьников с различной мотивацией достижения успеха: Автореф. канд. дис. Ростов-на-Дону, 1996.
28. Коротаев А.А., Тамбовцева Т.С. Проблема индивидуального стиля педагогического общения и его операционная характеристика // Проблема интегрального исследования индивидуальности и ее педагогические аспекты. Пермь, 1984. С. 95–102.
29. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: МГУ, 1981.
30. Люкин В.В. Психологическое содержание, происхождение и эффективность индивидуального стиля руководства: Автореф. канд. дис. Л., 1981.
31. Магомед-Эминов М.Ш., Васильев И.А. Анализ когнитивного подхода в зарубежных теориях мотивации // Вопросы психологии. 1986. № 5. С. 3–25.
32. Макарова К.В. Своеобразие структуры интегральной индивидуальности подростка в зависимости от социальных условий жизнедеятельности: Автореф. канд. дис. Ростов-на-Дону, 1992.
33. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986.

34. Мерлин В.С. Взаимоотношения иерархических уровней взаимодействия в системе "человек-общество" // Темперамент. Пермь, 1976. С. 3–15.
35. Михитарьянц Е.Я. Влияние разноуровневых основ интегральной индивидуальности на продуктивность совместной речемыслительной деятельности: Автореф. канд. дис. Ростов-на-Дону, 1993.
36. Найманов А.Т. Экспериментальное исследование проблемы распознавания разноуровневых основ индивидуальности студентов педвуза: Автореф. канд. дис. Ростов-на-Дону, 1991.
37. Нгуен Кхак Тхан. Развитие структур интегральной индивидуальности студентов с различной адаптированностью к требованиям высшей школы: Автореф. канд. дис. Ставрополь, 2003.
38. Никулина С.А. Развитие структур интегральной индивидуальности старших дошкольников в процессе специально организованного обучения: Автореф. канд. дис. Ставрополь, 1988.
39. Орликова Н.В. Тип темперамента и стиль совместной учебной деятельности: Автореф. канд. дис. Тбилиси, 1988.
40. Павличенко Ю.В. Возрастная структура интегральной индивидуальности у студентов различных этнических групп в многонациональном вузе: Автореф. канд. дис. Ростов-на-Дону, 1995.
41. Пикалов И.Х. Опосредующая роль коллективной деятельности в характере связи между общительностью и коллективистским самоопределением // Теоретические основы, прикладное применение и методики дифференциальной психофизиологии. Пермь, 1977. С. 36–55.
42. Психология индивидуальности в трудах В.С.Мерлина и ее развитие в современном человекознании: коллективная монография / Под ред. В.В. Белоуса. Пятигорск, 1998.
43. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории: коллективная монография / Под ред. А.В. Брушлинского. М.: ИП РАН, 1997.
44. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.
45. Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. М.: Наука, 1979.
46. Семенова Ф.О. Особенности этнических структур интегральной индивидуальности в период перехода к младшему юношескому возрасту: Автореф. канд. дис. Ставрополь, 2001.
47. Серков А.К. Зависимость индивидуального стиля и успешности усвоения иностранного языка студентами неязыкового вуза от разноуровневых свойств интегральной индивидуальности: Автореф. канд. дис. Ростов-на-Дону, 1992.
48. Тамбовцева Т.С. Зависимость согласованности между различными уровнями интегральной индивидуальности от усвоения индивидуального стиля общественной работы // Проблемы интегрального исследования индивидуальности. Пермь, 1981. С. 42–57.
49. Теплов Б.М. Избранные труды в 2-х тт. М.: Педагогика, 1985.
50. Урусов А.А. Проявление разноуровневых свойств интегральной индивидуальности в продуктивной деятельности: Автореф. канд. дис. Ставрополь, 2001.
51. Шидакова Ф.М. Своеобразие структуры интегральной индивидуальности студентов на разных ступенях обучения: Автореф. канд. дис. Ростов-на-Дону, 1991.
52. Щебетенко А.И. Развитие межуровневых структур интегральной индивидуальности студентов: Автореф. докт. дис. Ставрополь, 2001.
53. Шукин М.Р. Индивидуальный стиль и интегральная индивидуальность: проблемы и подходы // Психол. журн. 1995. № 2. С. 103–112.
54. Юрьев Г.П. Сравнительное исследование интегральной индивидуальности у корабельных специалистов при обучении в экстремальной деятельности: Автореф. канд. дис. Ставрополь, 1997.
55. Cattell R.B. Handbook of Multivariable Experimental Psychology. Chicago, 1966.
56. Eysenck H.J. The Structure of Human Personality. London, 1971.

THE DETERMINANTS OF DEVELOPMENT OF THE INTEGRAL INDIVIDUALITY

V. V. Belous*, I. V. Bojazitova**

*Doctor of sci. (psychology), professor, head of department of general psychology, State linguistic University, Piatigorsk

**Cand. sci. (psychology), professor assistant, dean of psychology faculty, the same University

The body of investigations developed integral individuality theory is summarized. The place and role of some properties of subject of activity in structure of integral individuality is shown. Backbone function of objective psychological-pedagogical technologies in coordination of integral individuality's properties from different levels is proven. The harmonious development of integral individuality in the case of simultaneous interaction of objective and subjective determinants is traced. The crucial importance of reciprocal subject-object dependence by Rubinstein-Brushlinsky in development of integral individuality is shown.

Key words: integral individuality, objective and subjective determination, contemporary educational programs, backbone function, reciprocal simultaneous subject-object dependence, harmonious development of integral individuality.