

Подписной индекс по каталогу
РОСПЕЧАТИ – 54242

СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 22

**Томск
2005**

УЧРЕДИТЕЛЬ

**ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
(факультет психологии)**

Главный редактор – Г.В. Залевский

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

С.А. Богомаз, Т.Г. Бохан, Э.В. Галажинский, В.Г. Залевский, В.И. Кабрин (зам. главного редактора),
О.М. Краснорядцева, Т.Е. Левицкая, О.Н. Логунцова, О.В. Лукьянов, Э.И. Мешерякова,
Г.А. Финогенова (отв. секретарь)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

А.Г. Асмолов (Москва), Н.А. Бохан (Томск), Л.И. Вассерман (Санкт-Петербург), Б.А. Вяткин (Пермь),
Л.Д. Демина (Барнаул), А.И. Донцов (Москва), Е.Л. Доценко (Тюмень), Г.Е. Дунаевский (Томск),
А.П. Забияко (Благовещенск), Г.В. Залевский (Томск), В.П. Зинченко (Москва), В.В. Знаков (Москва),
В.И. Кабрин (Томск), А.Д. Карнышев (Иркутск), В.Е. Ключко (Томск), И.А. Коробейников (Москва),
Г. Кунце (Кассель, Германия), В.С. Мухина (Москва), А.В. Петровский (Москва), Р.Д. Санжаева (Улан-
Удэ), Н.М. Сараева (Чита), В.Я. Семке (Томск), А.В. Соловьев (Москва), А.Ш. Тхостов (Москва),
Л.П. Урванцев (Ярославль), К. Павлик (Гамбург, Германия), П. Шюлер (Марбург, Германия)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ ЗА ВЫПУСК

Г.А. Финогенова

Издание подготовлено при поддержке РГНФ, грант 05-06-14019 г

Адрес редакции: 634050, Томск, пр. Ленина, 36
Телефон/факс: (3822) 52-97-10
E-mail: den@psy.tsu.ru

Зарегистрирован Министерством Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций – Свидетельство ПИ № 77-12789 от 31 мая 2002 г.
Международным Центром ISSN (Париж) от 4 января 2003 г., печатный вариант – ISSN 1726-7080

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЩЕНИЕ К ЧИТАТЕЛЯМ	6
-----------------------------	---

КЛИНИЧЕСКАЯ И МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Залевский Г.В., Мамышева Н.Л., Шелехов И.Л.</i> ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БЕРЕМЕННЫХ В ПРОГНОЗЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕВИАНТНЫХ ФОРМ МАТЕРИНСКОГО ПОВЕДЕНИЯ	7
<i>Кравцова Н.А.</i> РОЛЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ (ДИНАМИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОСОМАТИЧЕСКОГО ДИЗОНТОГЕНЕЗА).....	13
<i>Рогачева Т.В.</i> ПРОТИВОРЕЧИЕ МЕЖДУ ФЕНОТИПИЧЕСКИМ И ГЕНОТИПИЧЕСКИМ КАК ДЕТЕРМИНАНТА БОЛЕЗНИ В КОНТЕКСТЕ СУДЬБОАНАЛИЗА Л. СОНДИ (ЧАСТЬ II)	19
<i>Катасонова А.В., Кравцова Н.А.</i> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	25
<i>Щелкова О.Ю.</i> МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОДИАГНОСТИКА КАК ОБЪЕКТ СИСТЕМНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	29
<i>Трифорова Е.А.</i> АФФЕКТИВНО-ЛИЧНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ БОЛЬНЫХ ИНСУЛИНОЗАВИСИМЫМ САХАРНЫМ ДИАБЕТОМ	38
<i>Агарков А.П., Баскурян А.К.</i> ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПСИХОТЕРАПИИ ВЗРОСЛЫХ В ТОМСКОЙ ОБЛАСТНОЙ КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХИАТРИЧЕСКОЙ БОЛЬНИЦЕ	44
<i>Артюхова Т.Ю.</i> АДАПТАЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	49
<i>Смирнова С.В., Залевский Г.В.</i> ПРОФИЛАКТИКА ДЕЗАДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ ВУЗА ПОСРЕДСТВОМ РАЗВИТИЯ ИХ ПСИХИЧЕСКОЙ ФЛЕКСИБИЛЬНОСТИ	54
<i>Тюлюпо С.В.</i> СУБЪЕКТИВНЫЙ ТЕЛЕСНЫЙ ОПЫТ: ДИНАМИКА В ПРОСТРАНСТВЕ ОБЩЕНИЯ РЕБЕНКА И ВЗРОСЛОГО.....	59
<i>Дмитриева Е.Н., Левицкая Т.Е.</i> ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СОБСТВЕННОГО ВОЗРАСТА ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ, СТРАДАЮЩИХ ДЦП	66

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Бохан Т.Г., Галажинский Э.В., Мещерякова Э.И.</i> ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ, ГЕНДЕРНЫЕ И ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ РАЗНЫХ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ СИБИРСКОГО РЕГИОНА	71
<i>Частоколенко Я.Б.</i> «КОСМИЧЕСКАЯ ИГРА» ПЕРВИЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА	79
<i>Лукьянов О.В.</i> АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ТРАНСТЕМПОРАЛЬНЫХ АСПЕКТОВ СОЦИАЛЬНОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОПЫТА	86
<i>Петрова В.Н.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕФОРМАЦИИ И «РАЗМЫВАНИЕ» ОБРАЗА БУДУЩЕГО У ШКОЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ	91
<i>Константинова С.И.</i> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СПОРТСМЕНОВ ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ С УЧЕТОМ ПАРАМЕТРОВ ИХ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ	95
<i>Вяткин А.П.</i> ТЕСТ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ РАЦИОНАЛЬНОСТИ	98

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

<i>Акопов Г.В.</i> ЦЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЕ СОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ	105
<i>Богомаз С.А., Третьякова Н.А.</i> ФЕНОМЕН «НЕПРИНЯТИЯ ДРУГИХ» В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ПРОЦЕССОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ	111
<i>Кулемзина А.В.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ СТАНОВЛЕНИЯ ОДАРЕННОСТИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПЕДАГОГА	116
<i>Богомаз С.А., Филоненко А.Л.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ АЛЕКСИТИМИИ КАК ФАКТОРА, ПРЕПЯТСТВУЮЩЕГО РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ, С ПАРАМЕТРАМИ СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ И ПРОЯВЛЕНИЯМИ РИГИДНОСТИ	124

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Красноярцева О.М.</i> АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ	129
<i>Кашипов М.М.</i> ОСОБЕННОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПСИХОЛОГА (НА ДОВУЗОВСКОМ, ВУЗОВСКОМ И ПОСЛЕВУЗОВСКОМ ЭТАПАХ)	135
<i>Трофимова Н.Б.</i> МОДЕРИРОВАНИЕ СОВМЕСТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ В СИСТЕМЕ УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИК	141
<i>Залевский Г.В., Козлова Н.В.</i> ПСИХИЧЕСКАЯ РИГИДНОСТЬ – ФЛЕКСИБИЛЬНОСТЬ КАК АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ИНВАРИАНТ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА	146

В ПОМОЩЬ ПСИХОЛОГУ: ИССЛЕДОВАТЕЛЮ И ПРАКТИКУ

<i>Разумникова О.М.</i> ОПРОСНИК Р. КЛОНИНГЕР ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТЕМПЕРАМЕНТА И ХАРАКТЕРА	150
--	-----

КОНФЕРЕНЦИИ, СИМПОЗИУМЫ, СЕМИНАРЫ

ВСЕРОССИЙСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ПСИХОЛОГ В ОБРАЗОВАНИИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ» (Томск, 5–7 октября 2005 г.)	153
ОБЗОР СОДЕРЖАНИЯ СТЕНДОВЫХ ДОКЛАДОВ	158
ОБЗОР СОДЕРЖАНИЯ ТЕЗИСОВ (СЕКЦИЯ «ОБРАЗОВАНИЕ, КУЛЬТУРА И ЗДОРОВЬЕ»)	161
<i>Молочкова И.В.</i> ВОЗМОЖНОСТИ КОНСТРУИРОВАНИЯ И СОЗИДАНИЯ МИРА ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ: НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ (ПО МАТЕРИАЛАМ ВСЕРОССИЙСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ПСИХОЛОГ В ОБРАЗОВАНИИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ»)	163

ИНФОРМАЦИЯ

Из диссертационных советов	169
Наши авторы	171
Правила	173

CONTENTS

Address to readers	6
--------------------------	---

CLINICAL AND MEDICAL PSYCHOLOGY

<i>Zalovskyi G.W., Mamysheva N.L., Shelekhov I.L.</i> INDIVIDUALLY-PSYCHOLOGICAL FEATURES PREGNANT IN THE FORECAST OF FORMATION OF DEVIATING FORMS OF PARENT BEHAVIOR	7
<i>Kravtsova N.A.</i> ROLE OF CHILD-MOTHER RELATIONSHIPS IN FORMING KIDS AND TEENAGERS PSYCHOSOMATICAL DISORDERS	13
<i>Rogacheva T.V.</i> THE CONTRADICTION BETWEEN THE GENOTYPIC AND THE PHENE AS A DISEASE DETERMINANT IN THE CONTEXT OF FATE ANALYSIS OF L.SONDY (Part. II)	19
<i>Katasonova A.V., Kravtsova N.A.</i> CHARACTERISTICS OF THE HIGHER PSYCHIC FUNCTIONS DEVELOPMENT IN PRIMARY AGE CHILDREN WITH RECURRENT RESPIRATORY VIRAL INFECTIONS	25

<i>Shchelkova O.Yu.</i> MEDICAL PSYCHODIAGNOSIS AS AN OBJECT OF THE SYSTEM INVESTIGATION	29
<i>Trifonova E.A.</i> AFFECTIVE/PERSONALITY COMPONENT IN THE STRUCTURE OF QUALITY OF LIFE IN PERSONS WITH INSULIN-DEPENDENT DIABETES MELLITUS	38
<i>Agarcov A.P., Baskurian A.K.</i> HISTORY OF DEVELOPMENT OF ADULTS' PSYCHOTHERAPY IN TOMSK CLINICAL PSYCHIATRIC HOSPITAL	44
<i>Artyukhova T.Y.</i> ADAPTATIONAL POSSIBILITIES AS AN INDEX OF THE PSYCHOLOGICAL HEALTH OF THE PARTICIPATORS OF AN EDUCATIONAL PROCESS	49
<i>Smirnova S.V., Salevski G.V.</i> THE PREVENTIVE MAINTENANCE DESADAPTATION FRESHMAN OF THE HIGH SCHOOL BY MEANS OF DEVELOPMENT THEIR PSYCHIC FLEXIBILITY	54
<i>Tjuljupo S.V.</i> SUBJECTIVE BODY EXPYRIENCE: DYNAMICS FROM CHILD-ADULT COMMUNICATIVE SPACE	59
<i>Dmitrijeva E.N., Levitskaja T.E.</i> APPERCEPTION OF THE OWN AGE CHILDREN AND TEENAGER WITH ICP	66

SOCIAL PSYCHOLOGY

<i>Bokhan T.G., Galazhinsky E.V., Mesheryakova E.I.</i> EATHNO-PSYCHOLOGICAL, GENDER AND AGE PECULIARITIES OF ADOLESCENT CONTROLLING BEHAVIOUR OF NATIONALITIES OF SIBERIAN REGION	71
<i>Chastokolenko J.B.</i> «THE COSMIC GAME» OF PRIMARY ART CREATIVITY	79
<i>Lukyanov O.V.</i> TRANSE-TEMPORAL ASPECT OF SOCIAL AND PSYCHOLOQICAL EXPERIENCE	86
<i>Petrova V.N.</i> THE PROFESSIONAL DEFORMATIONS AND THE FUTURE MODE «WASHING OUT» BY THE SCHOOL PSYCHOLOGIST	91
<i>Konstantinova S.I.</i> SPORTSMEN, CONSIDERING THE FACTOR OF THEIR INDIVIDUALITIES	95
<i>Vyatkin A.P.</i> ECONOMIC RATIONALITY TEST	98

PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT

<i>Akopov G.V.</i> THE AIMS OF EDUCATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS'CONSCIOUSNESS	105
<i>Bogomaz S.A., Trenkaeva N.A.</i> FENOMEN OF THE «NONACCEPTANCE OF OTHERS» BY YOUNG MEN AS A CONSEQUENCE OF CHANGE OF THEIR TYPOLOGICAL ACCESSORYAND FORMATION OF COMMUNICATIVE TYPE	111
<i>Kulemzina A.V.</i> PHAEDAGODICAL VIEWPOINT ABOUT GIFTEDNESS FORMATION	116
<i>Bogomaz S.A., Philonenko A.L.</i> ALEXITHYMIA AS A FACTOR THAT INTERFERES NORMAL CURRENT OF DEVELOPMENT OF A PERSON	124

PSYCHOLOGY OF EDUCATION

<i>Krasnorjadtseva O.M.</i> ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGICAL ACCOMPANYING FOR EDUCATIONAL PROJECTS	129
<i>Kashapov M.M.</i> THE PECULIARITIES OF DEVELOPING CREATIVE THINKING FOR THE PSYCHOLOGIST. SITUATIONAL APPROACH AS A METHOD OF RESEARCH AND CREATIVE PROFESSIONAL THINKING	135
<i>Trofimova N.B.</i> MODERATION OF COMMON EDUCATIONAL FIELD UNDER INTERACTION IN THE SYSTEM OF TEACHER – STUDENT	141
<i>Salevski G.V., Kozlova N.V.</i> PSYCHIC RIGILITY – FLEXIBILITY AS A ACMEOLOGICAL INVARIANT OF PROFESSIONALISM	146

FOR PSYCHOLOGIST' HELPING: RESEARCHERS AND PRACTITIONERS

<i>Razumnikova O.M.</i> CLONINGER'S TEMPERAMENT AND CHARCTER INVENTORY	150
--	-----

CONFERENCES, SIMPOSIUMS, SEMINARS

ALL-RUSSIAN CONFERENCE: «PSYCHOLOGIST IN EDUCATION: METHODOLOGY AND METHOD PROBLEMS» (Tomsk, 5–7 October 2005)	153
CONTENTS REVIEW OF STAND REPORTS	158
CONTENTS REVIEW OF THESES (SECTION «EDUCATION, CULTURE AND HEALTH»)	161
<i>Molochkova I.V.</i> ABILITIES OF CONSTRUCTING AND CREATING OF HUMAN BEING: PRESENT AND FUTURE OF PSYCHOLOGICAL EDUCATION (UNDER THE MATERIALS OF ALL-RUSSIAN CONFERENCE «PSYCHOLOGIST IN EDUCATION: METHODOLOGY AND METHOD PROBLEMS»)	163

INFORMATION

About the dissertation counsils	169
Our avtors	171
Rules of registration of materials in SPM	173

ОБРАЩЕНИЕ К ЧИТАТЕЛЯМ

ДОРОГИЕ ДРУЗЬЯ!

«Смелее включаться в решение проблем общества сегодня и в будущем, чтобы попытаться сделать мир несколько лучше, больше внимания уделять проблемам в контексте социальной и культурной реальности!» – таковым было одно из пожеланий психологам XXI в. видных европейских психологов века XX, о чем рассказали журналы «European Psychologist» (2000. Vol. 5, № 2) и «Сибирский психологический журнал» (2000. № 13).

Материалы всех номеров нашего журнала в этом столетии (14–21), включая тот, который Вы держите в руках, свидетельствуют о том, что психологи в лице наших авторов откликнулись на это пожелание. Об этом же говорят и представленные в настоящем номере материалы Всероссийской конференции «Психолог в образовании: теоретические и методологические проблемы», состоявшейся 5–7 октября 2005 г. в Томске, соорганизаторами которой выступили факультет психологии ТГУ, факультет психологии МГУ и Институт психологии РАН.

Выступления участников и дискуссии вышли далеко за пределы заявленной темы «психолог в образовании», затронув широкий круг проблем «в контексте социальной и культурной реальности». И это не удивительно, поскольку образование, несомненно, является одной из важнейших проблем этой самой реальности. Уверен, что материалы конференции заинтересуют широкий круг читателей, ведь в числе активных ее участников были известные отечественные психологи – А.Г. Асмолов, В.В. Знаков, А.В. Юревич, А.Ш. Тхостов, Г.В. Акопов и др.

Пожалуй, одной из ключевых тем конференции стала тема ценностей, в том числе здоровье (психическое, психологическое, духовное), причем не только участников образовательного процесса. Не удивительно, что довольно многочисленной была секция «Образование, культура и здоровье», а также то, что самый большой по объему материал в данном выпуске журнала представлен именно по этой проблеме.

Поскольку журнал выходит в преддверии Нового 2006 г., хочется поздравить всех читателей с его наступлением и пожелать им и их близким благополучия, творческих успехов и крепкого здоровья!

Главный редактор

КЛИНИЧЕСКАЯ И МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БЕРЕМЕННЫХ В ПРОГНОЗЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕВИАНТНЫХ ФОРМ МАТЕРИНСКОГО ПОВЕДЕНИЯ

Г.В. Залевский, Н.Л. Мамышева, И.Л. Шелехов (Томск)

Аннотация. Исследование посвящено личностным особенностям беременных женщин, составляющих группу риска возникновения девиантных форм материнского поведения. Рассматриваются возможные механизмы формирования девиантных форм материнского поведения, вызванных внутриличностным конфликтом, обусловленным конкуренцией ценностей, дефектами установок или неадекватной мотивацией деторождения. Отмечается актуальность данного направления психологических исследований для понимания механизмов возникновения нарушений материнского поведения, а также для разработки комплексных психокоррекционных и реабилитационных программ.

Ключевые слова: психология материнства, беременность, личность, девиантные формы поведения, внутриличностный конфликт, ценность, установка, мотивация, психокоррекционные мероприятия.

Девиантное материнство в настоящее время является одной из наиболее актуальных областей исследования психологии материнства как в практическом, так и в теоретическом аспектах [1]. Сюда включаются и проблемы, связанные с женщинами, отказывающимися от своих детей и проявляющими по отношению к ним открытое пренебрежение и насилие, и проблемы нарушения материнско-детских отношений, которые служат причинами снижения эмоционального благополучия ребенка и отклонений в его психическом развитии в младенческом, раннем и дошкольном возрастах [4–6].

По данным Г.В. Скобло, А.А. Северного, А.А. Баландиной (1995), около 50% обследованных психически здоровых матерей не могли выработать адекватного отношения к ребёнку после его рождения. При исследовании готовности к материнству было обнаружено, что уже примерно у 40% беременных женщин выявляются те или иные особенности поведения, способные впоследствии оказать неблагоприятное влияние на психологическое развитие ребёнка (Копыл О.А., Бас Л.Л., Баженова О.В., 1994).

Отечественные исследователи [2] выделяют две группы причин, играющих особую роль в формировании нарушений родительно-детских взаимоотношений:

Отклонение личности самих родителей. Акцентуации личности и психопатии нередко предопределяют нарушения в воспитании. При неустойчивой акцентуации родитель чаще склонен проводить воспитание, характеризующееся гипопротекцией, пониженным удовлетворением потребностей ребенка, пониженным уровнем требований к нему. Инертно-импульсивная (эпилептоидная) акцентуация родителей чаще других обуславливает доминирование, же-

стокое обращение с ребенком. Стилль доминирования может также обуславливаться чертами тревожной мнительности. Демонстративно-гиперкомпенсаторная акцентуация личности и истероидное расстройство личности у родителей нередко предрасполагают к противоречивому типу воспитания: демонстрируемая забота и любовь к ребенку при зрителях и эмоциональное отвержение в отсутствие таковых. Во всех случаях необходимо выявить отклонение личности родителей, убедиться в том, что именно оно играет решающую роль в возникновении нарушений в воспитании.

Психологические (личностные) проблемы родителей, решаемые за счет ребенка. В основе негармоничного воспитания может лежать какая-то личностная проблема, чаще всего носящая неосознаваемый характер и связанная с ранее не реализованной потребностью. Родитель пытается разрешить её (удовлетворить потребность) за счет воспитания ребенка. Попытки разъяснительной работы, уговоров изменить стиль воспитания оказываются неэффективными. Перед психологом и врачом-психотерапевтом встает трудная задача – выявить психологическую проблему родителя, помочь ему осознать её, преодолеть действие защитных механизмов, препятствующих такому осознанию [2].

Д. Пайнз [3] считает, что важными причинами отказа от ребенка или других форм отклоняющегося материнского поведения является психологический инфантилизм, стимулирующий проявление у таких женщин садистских черт по отношению к ребенку, и разные формы подавления инфантицидных импульсов. К. Бонне выявила некоторые общие черты развития беременности у таких женщин. Так, для них характерным оказалось позднее обнаружение бере-

менности, и еще более позднее обращение к врачу, блокирование развития чувства привязанности к ребенку. К. Бонне полагает, что это является симптомом риска отказа. Она также считает, что это связано с защитным отрицанием, скрывающим под собой инфантицидный комплекс. Важным объектом исследований в последние годы стал один из вариантов родительской жестокости – психологическое неприятие матерью своего ребенка, или «скрытый инфантицид», «скрытый инфантицидный комплекс», который проявляется в «стремлении уничтожить своего ребенка» и «защитном отрицании» этого побуждения, вызывающего острое чувство вины [4]. Данное социальное явление в нашей стране имеет тенденцию к постоянному росту [5, 6]. Оно часто наблюдается у матерей с высоким социальным статусом, в мотивационно-личностной сфере которых присутствует конкуренция ценностей.

Исследования, направленные на выяснение причин, лежащих в основе девиантного материнского поведения, указывают на полиморфизм факторов, predisposing к этому [1, 5, 6, 9]. Одним из существенных, но малоизученных аспектов проблемы является обнаруженный еще в начале XX в. феномен искаженного восприятия матерью своего нежеланного ребенка. В последующем аналогичные явления наблюдались у женщин с послеродовой депрессией (Мухамедрахимов Р.Ж., 1994; Саватье С., 1982; Lebovici S., 1988). Лебовиси (1988) предположил, что эти изменения связаны с эмоциональным состоянием женщины, амбивалентно переживающей резкое расхождение между реальным и «идеальным» ребенком, о котором мать мечтает во время беременности. При этом он может восприниматься как существо, обманувшее ее надежды, источник принуждения и страдания. Жадаш считает, что к таким искажениям особенно predisposed одинокие матери с их повышенной тревожностью, потребностью в благодарности, с неосознанным чувством вины. Они легко проецируют на новорожденного «дурную часть самих себя» или образ исчезнувшего родителя (ребенок воплощает в себе зло, которое они испытали; все, в чем они себе отказывают; он воспринимается ими как симптом поражения в личной жизни). С точки зрения Саватье, материнская амбивалентность естественна. Однако у невротических личностей это может привести как к отвержению своего ребенка, так и к особой сверхкомпенсации в виде стремления к пронизанному тревогой «безупречному материнству».

Как показывают данные исследований, у женщин, отвергающих своих детей, искажения в восприятии младенца прослеживаются уже во время вынашивания нежеланной беременности. Отмечено, что у таких беременных перцептивные искажения захватывают даже область телесной чувствительности.

Это приводит в том числе к известным феноменам – гипозестезии и гиперэстезии шевеления плода [4–6].

Проведенное отечественными авторами изучение психологического состояния женщин, вынашивающих нежеланного ребенка и впоследствии отказывающихся от материнства, обнаружило резкие, но вполне стереотипные изменения в психической сфере: инфантильность, эгоцентризм, повышенная агрессивность [4–6]. Причем было очевидно, что эти психологические свойства обусловлены не только личностными особенностями женщин. В отношении к ребенку проигрывается невротический конфликт, истоки которого скрываются в родительской семье будущей матери [4].

Результаты предыдущих работ [4–9] свидетельствуют о преемственности стилей переживания беременности и материнского отношения к ребенку. Адекватный стиль переживания беременности устойчиво коррелирует с ценностью ребенка и с адекватностью материнского отношения к нему. Эмоционально отстраненный стиль переживания беременности устойчиво сочетается с низкой ценностью ребенка и эмоционально отстраненным, регулирующим стилем материнского отношения. Тревожно-амбивалентный стиль переживания беременности коррелирует с пониженной или неадекватно завышенной ценностью ребенка и тревожно-амбивалентным стилем материнского отношения. Следовательно, при обследовании женщин можно по особенностям протекания беременности выделить группы риска в отношении девиантного материнства [4].

Эмоционально отстраненный стиль переживания беременности, наиболее трудный для коррекции, ведет к такому же типу материнского отношения (эмоционально отстраненному, регулирующему), который плохо поддается коррекции как в раннем, так и в более старшем возрасте ребенка [7–9].

Дианора Пайнз рассматривает беременность как критический период жизни женщины, важнейшую стадию ее полоролевой идентификации и совершенно особую ситуацию для адаптации. Нередко в этот период актуализируются неизжитые детские психологические проблемы, личностные конфликты, проблемы, осложнявшие взаимодействие с собственной матерью [3]. Наряду с особенностями, отличавшими модель материнства, заданную матерью будущей роженицы, в переживаниях беременности немалую роль играет и успешность адаптации женщины к супружеству [10]. В динамике личностных изменений отмечается инфантилизация, обострение внутриличностных конфликтов, рост зависимости, усиление тревожности [8, 10].

На реализацию женщиной материнской функции оказывает влияние совокупность следующих факторов: индивидуальные особенности личности и семейного воспитания, культурный и социальный статус.

Наиболее оптимальным является вариант, когда материнство рассматривается женщиной как самоцель (обеспечение условий для развития ребёнка), а ребенок обладает самостоятельной ценностью. В противном случае рождение ребенка для женщины вполне может быть (или стать в результате соответствующего психологического воздействия, оказываемого в некоторых группах подготовки к сознательному родительству) средством для достижения целей самореализации и самоактуализации, самоутверждения и экономического расчета, что будет свидетельствовать о замене самостоятельной ценности ребенка на ценности из других потребностно-мотивационных сфер. А это является отрицательным фактором в материнско-детском взаимодействии [4, 7, 12].

Нами проводилось обследование группы беременных, находящихся на разных сроках беременности – от 6 до 39 недель. Исследование проводилось на базе акушерских клиник СибГМУ, женской консультации родильного дома им. Н.Н. Семашко (г. Томск) и родильного дома № 1 (г. Ленинск-Кузнецкий) сплошным методом на добровольной основе (135 человек, беременных в возрасте от 19 до 29 лет, из них 96 – перво- и 39 – повторнородящих, средний возраст 24 ± 6 лет). Беременные обследовались по единой диагностической программе, включающей опрос (структурированное интервью) и заполнение карты обследования.

Беременность, как и болезнь, не может быть представлена пациентке иначе, как в виде внутренней картины состояния. В ходе исследования внутренней картины беременности были получены данные, представленные в табл. 1, 2.

Установлено, что к астенодепрессивному типу реакции наиболее склонны личности с выраженными циклоидными и гипотимными чертами. Психас-

тенический тип реакции наиболее характерен для психастеников, ипохондрический чаще всего встречается у психастеников и эпилептоидов. Истерический тип реакции отмечается у личностей с преобладанием демонстративных черт, а эйфорически-анозогнозический – у циклоидных, гипертимных и истероидных личностей (табл. 3).

Анализируя полученные данные, можно выделить взаимосвязь между отношением к беременности, вариантами реакций личности на беременность и структурой внутренней картины беременности. Так, преобладание во внутренней картине беременности сенситивного (чувственного) уровня отмечается при истерическом и ипохондрическом типах реакции на беременность. Доминирование сенсорного уровня отмечается у женщин с ипохондрическим и психастеническим типом реакции; идеаторный уровень (мысли о беременности) чаще наблюдается у личностей с ипохондрическим вариантом реакции; а информационный уровень характерен для ипохондрического типа реакции и нормонозогностического отношения к беременности.

По результатам проведенных исследований контингент обследованных был разделен на 3 группы: группа 1 – компенсированное отношение к беременности; группа 2 – субкомпенсированное; группа 3 – декомпенсированное отношение. При использовании психодиагностической методики «Роза «качества жизни» (И.А. Гундаров) [11], позволяющей провести самоанализ удовлетворенности жизнью, был выявлен общий уровень соматического и психического здоровья (табл. 4)

Женщины с компенсированным отношением к беременности в наибольшей степени оценивают свое состояние как состояние физического и психологическо-

Таблица 1

Отношение к беременности (нозогнозия) в среднем в группе

Тип отношения	% обследованных
Нормонозогностическое	33,5
Ипохондрическое	9,5
Депрессивное	11,5
Нозофильное	4,5
Нозофобное	11,1
Гипонозогнозия	21,4
Гипернозогнозия	8,5

Таблица 2

Варианты реакций личности на беременность в среднем в группе (по Л.Л. Рохлину)

Тип реакции	% обследованных
Астенодепрессивный	15
Психастенический	16
Ипохондрический	11
Истерический	48,5
Эйфорически-анозогнозический	9,5

Таблица 3

Структура внутренней картины беременности (в среднем по группе)

Ведущий уровень внутренней картины беременности	% обследованных
Сенситивный (чувства)	68
Сенсорный (ощущения от плода)	12,5
Идеаторный (мысли о беременности)	13,5
Информационный (знания о беременности)	6

Таблица 4

Значение показателей удовлетворенности качеством жизни в трех группах испытуемых (в среднем по группе), усл. ед.

Показатели	Группа 1	Группа 2	Группа 3
Семья	100	80	50
Дети	100	85	60
Здоровье	90	80	60
Материальный достаток	80	75	50
Жилищные условия	85	80	60
Питание	100	90	60
Условия в районе проживания	90	90	70
Духовные потребности	100	80	80
Общение с друзьями	100	80	60
Развлечение, отдых	100	70	50
Положение в обществе	100	90	60
Работа	100	100	70
Сексуальная жизнь	90	90	50
Душевный покой	90	85	35

го комфорта. Пациентки из группы 2 не в полной мере удовлетворены своим состоянием, из группы 3 (декомпенсированное отношение к беременности) оценивают свое состояние как невысокий уровень соматического и психического здоровья. Наиболее низкий уровень удовлетворенности наблюдается по таким показателям, как семья, материальный достаток, развлечение и отдых, сексуальная жизнь, душевный покой.

Изучение мотивации к деторождению в обследованных группах (опросник Н.Л. Мамышевой) показало, что основным мотивом к деторождению в группе 1 является обоюдное желание супругов иметь ребёнка; в группе 2 наблюдается преобладание двух мотивов – обоюдное желание супругов иметь ребёнка и стремление сохранить семью; а в группе 3 ведущим мотивом рождения ребенка является стремление сохранить семью (табл. 5).

Использование цветового теста отношений Эткинда [12], направленного на определение степени

принятия собственного «Я», будущего ребенка, и отца ребенка выявило, что группа 1 характеризуется максимальной степенью принятия собственного «Я», ребенка и брачного партнера; для группы 2 отмечены усредненные показатели; в группе 3 преобладает формальное принятие (табл. 6).

Сравнивая контингент обследованных женщин по группам, можно говорить о благоприятном течении беременности и успешном формировании материнской функции, в группе 1; недостаточно полном формировании социально-ролевой материнской функции, у женщин, входящих в группу 2; наличие оснований для прогнозирования девиантных форм материнского поведения в группе 3.

В результате проведенных исследований нами также был выявлен ряд факторов, способствующих формированию девиантных форм материнского поведения, различных эмоционально-волевых и когнитивных нарушений, в ряде случаев расстройств

Таблица 5

Значение показателей мотивации к деторождению в трех группах испытуемых (в среднем по группе), %

Основной мотив	Группа 1	Группа 2	Группа 3
Стремление сохранить семью	5,5	27,5	59,5
Желание другого супруга иметь ребёнка	5,5	3,0	2,5
Боязнь прерывания беременности в связи с состоянием здоровья матери	2	4,5	5,7
Собственное желание иметь ребёнка вопреки желанию супруга	7,4	9,5	8,9
Обоюдное желание супругов иметь ребёнка	79,6	55,5	23,4

Значение показателей психологического принятия субъектов в трех группах испытуемых
(в среднем по группе), %

Оценки	Группа 1	Группа 2	Группа 3
Я			
Явное неприятие	3,0	3,9	11,6
Формальное неприятие	7,6	5,6	19,0
Формальное принятие	11,5	25,3	34,4
Явное принятие	77,9	65,2	35,0
Ребенок			
Явное неприятие	1,0	1,5	1,5
Формальное неприятие	3,5	4,0	4,2
Формальное принятие	6,5	23,0	59,0
Явное принятие	89,0	71,5	35,3
Отец ребенка			
Явное неприятие	2,2	3,0	15,4
Формальное неприятие	3,5	6,5	26,1
Формальное принятие	25,8	34,7	36,5
Явное принятие	68,5	55,8	22,0

преимущественно невротического и невротоподобного типа.

К неблагоприятным экзогенным факторам относятся: отсутствие гармоничных отношений в семье, когда рождение ребенка призвано исправить эти отношения; гибель брачного партнера; финансовые затруднения и неудовлетворенность жилищными условиями.

Неблагоприятные эндогенные факторы – это первая беременность; беременность, осложненная акушерской и экстрагенитальной патологией; наличие в анамнезе самопроизвольных аборт и поздние роды.

Могут быть выделены две группы женщин характеризующихся повышенной вероятностью формирования девиантных форм материнского поведения: группа 1 – женщины, находящиеся на содержании мужчины и служащие для организации его досуга; группа 2 – одинокие женщины, принимающие на себя функции мужчины по материальному обеспечению семьи. В эмоциональном отношении к ребенку у женщин группы 1 часто присутствует амбивалентность, а у женщин из группы 2 – эмоциональная холодность, обусловленная состоянием утомления. Женщины обеих групп сталкиваются со значительными трудностями в реализации семейных и материнских социальных функций. Для исследованного нами контингента женщин, имеющих предпосылки к форми-

рованию девиантного материнства, характерны следующие особенности: выраженный психический инфантилизм; дисфункция семейных отношений; нарушения нравственно-ценностной и мотивационно-установочной сферы личности.

Психотерапевтическое воздействие, направленное на коррекцию девиантных форм материнского поведения, целесообразно проводить в следующих направлениях: формирование адекватной самооценки; увеличение чувства ответственности за свое поведение; формирование и стабилизация системы ценностей; расширение временной перспективы будущего и формирование позитивного жизненного сценария; обеспечение доступа к внутренним ресурсам; осознание и переформирование деструктивных паттернов поведения.

Материалы, полученные в результате проведенных исследований, позволяют повысить эффективность мероприятий, направленных на профилактику девиантных форм материнского поведения, коррекцию пограничных нервно-психических расстройств, протекающих на фоне беременности, а также могут использоваться в качестве основания для разработки перспективных коррекционных программ, направленных на формирование ролевой материнской функции и уточнение иерархии мотивов в материнской мотивационной сфере.

Литература

1. Филиппова Г.Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии // Вопросы психологии. 2001. № 2. С. 22–36.
2. Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии: Методическое пособие // Серия «Психодиагностика: педагогу, врачу, психологу». Вып. 1 / Под общ. ред. Л.И. Вассермана. М.: Фолиум, 1996. 48 с.
3. Пайнз Д. Бессознательное использование своего тела женщиной / Пер. с английского Е.И. Замфир; Под ред. М.М. Решетникова. СПб.: Совместное издание Восточно-Европейского института психоанализа и Б.С.К., 1997. 195 с.
4. Брутман В.И., Варга А.Я., Хамитова И.Ю. Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери // Психологический журнал. 2000. Т. 21, № 2. С. 79–87.
5. Брутман В.И., Филиппова Г.Г., Хамитова И.Ю. Динамика психологического состояния женщин во время беременности и после родов // Вопросы психологии. 2002. № 1. С. 59–68.

6. Брутман В.И., Филипова Г.Г., Хамитова И.Ю. Методики изучения психологического состояния женщин во время беременности и после родов // Вопросы психологии. 2002. № 3. С. 110–118.
7. Хамитова И.Ю. Семейная история: влияние на переживание женщиной беременности и родов // Московский психотерапевтический журнал. 2001. № 3 (30). С. 125–150.
8. Филипова Г.Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии // Вопросы психологии. 2001. № 2. С. 22–36.
9. Филипова Г.Г. Психология материнства (сравнительно-психологический анализ): Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2001.
10. Varga A., Hamitova I., Sidorova V. Deviant mother, her parental family and baby perception. Reconciliation. New voices for a new era: XXII IFTA Family Therapy World Congress. Oslo, Norway, 2000. P. 162.
11. Семке В.Я., Красноперов О.В., Бабушкина Л.В. Этюды о сне. Томск: ТГУ, 1998. С. 38.
12. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. СПб.: Речь, 2002. 440 с.

INDIVIDUALLY-PSYCHOLOGICAL FEATURES PREGNANT IN THE FORECAST
OF FORMATION OF DEVIATING FORMS OF PARENT BEHAVIOUR

G.W. Zalevskyi, N.L. Mamysheva, I.L. Shelehov (Tomsk)

Summary. Research is devoted to personal features of the pregnant women making group of risk of occurrence of deviating forms of parent behaviour. Mechanisms of occurrence of deviating forms of parent behaviour caused by the neurotic conflict, a competition of values, defects of installations or inadequate motivation to birth of the child are considered. The urgency of the given direction of psychological researches for understanding of mechanisms of occurrence of infringements of parent behaviour, and as for development complex programs of correction of mentality and rehabilitation programs is marked.

Key words: psychology of motherhood, pregnancy, the person, deviating forms of behaviour, value, installation, motivation, correction of mental infringements.

РОЛЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ (ДИНАМИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОСОМАТИЧЕСКОГО ДИЗОНТОГЕНЕЗА)

Н.А. Кравцова (Владивосток)

Аннотация. Рассматривается проблема генеза психосоматических нарушений в динамике развития детско-родительских отношений. Предпринимается попытка выявить психологические механизмы психосоматического дизонтогенеза. Приводятся данные авторских исследований каждого рассматриваемого механизма.

Ключевые слова: психосоматический дизонтогенез, детско-родительские отношения, телесная идентичность, самооценка, статус идентичности.

Психосоматические заболевания – это соматические страдания, в этиопатогенезе которых центральная роль принадлежит психологическим факторам, таким, в частности, как неотреагированные эмоции [15. С. 334]. Познание психосоциальных механизмов развития психосоматических отношений и их нарушений принадлежит к классу сложных теоретико-прикладных проблем клинической психологии. Теоретико-методологическое значение психосоциального анализа психосоматической проблемы состоит в постановке ключевых вопросов эпистемологической и предметно-онтологической схем изучения психосоматических отношений.

Исследования психосоматических взаимоотношений и их нарушений и заболеваний в нашей стране проводятся в большей мере врачами, которые, несмотря на признание роли психогенных факторов в генезе психосоматических расстройств (ПСР), особое внимание уделяют патофизиологическим механизмам, оставляя за психогенными факторами роль пускового механизма.

Теоретико-методологическим основанием постановки проблемы психосоматического дизонтогенеза и его коррекции выступает комплекс представлений, раскрывающих понятия «психосоматические взаимоотношения», «психосоматический онтогенез», «психосоматический феномен», «психосоматический симптом».

Свои представления о сущности психосоматического дизонтогенеза есть как у врачей физиологов, педиатров, врачей психиатров-психотерапевтов, так и у клинических психологов. Об этом свидетельствует большое количество публикаций по проблеме участия психогенных факторов в инициации и поддержании не только классических психосоматозов, но и онкологических заболеваний.

Однако при всем множестве подходов еще недостаточно определены методологические и методические основы исследования ПСР, их профилактики, отсутствует действительно эффективная программа психотерапии.

Работами В.В. Николаевой, Г.А. Ариной, Ю.М. Губачева и др. показано, что психосоматическое разви-

тие человека происходит непосредственно под влиянием психосоциальных факторов, которые формируют не только присущие данной микросоциальной среде паттерны поведения и когнитивный строй, но и специфический тип метаболизма, предрасполагающий к развитию определенного психосоматического нарушения [9]. Исследования в рамках психодинамического направления показали, что психосоматический дизонтогенез запускается нарушением в системе первичных социальных отношений ребенка – детско-материнских отношений.

Отсутствие единой теории «психосоматопатогенеза» с учетом влияния психосоциальных факторов не позволяет разработать принципы и схему этиопатогенетического лечения психосоматических заболеваний. Лечение больных без учета психосоциальных факторов не способствует ни излечению, ни сколько-нибудь успешной и длительной ремиссии. С другой стороны, преувеличение значения психогенных факторов и лечение с помощью только психотерапевтических методов также малоэффективны, а кроме того, нередко приводят к развитию запущенных форм и осложнений заболеваний. Психологи-практики, как правило, неплохо ориентированы в том, какие психологические факторы принимают участие в генезе того или иного патологического развития. При этом не всегда в практической работе ориентируются на знания ведущих механизмов психосоматического дизонтогенеза.

Знание последовательностей включения в психосоматический дизонтогенез различных психосоциальных факторов позволит выстроить адекватную схему психопрофилактики и психотерапии психосоматических нарушений и заболеваний. Необходимо четко осознавать, что психосоматическое заболевание у взрослого человека давно вышло за рамки психологической сферы и главные механизмы патологического развития связаны с патофизиологией. У детей психосоматические расстройства в большей мере обусловлены и поддерживаются психосоциальными факторами, патогенный тип метаболизма еще не закреплен, а потому психотерапия будет более эффективной. Так как психическое развитие ребенка оп-

ределяется прежде всего родительским, материнским влиянием, то естественно предположить, что в психосоматическом дизонтогенезе определяющую роль играет характер родительско-детских отношений, и в первую очередь материнско-детских.

Таким образом, актуальность разработки проблемы участия детско-родительских отношений в развитии психосоматических нарушений у детей имеет две необходимые предпосылки:

- необходимость познания характера и степени участия психосоциальных факторов в психосоматическом дизонтогенезе;

- разработка этиопатогенетически обоснованной схемы психопрофилактики и психотерапии психосоматических нарушений и заболеваний у детей.

Участие детско-родительских отношений в психосоматическом дизонтогенезе является сложным динамическим процессом, в котором можно выделить несколько основных механизмов.

Первый механизм – формирование базового эмоционального фона и преобладающего типа эмоционального реагирования у ребенка во внутриутробном периоде.

Эмоциональная сфера имеет свою специфику у каждого индивидуума. Характер эмоционального реагирования формируется с участием как биологических, так и социальных факторов на протяжении всего периода детства. Биологическая основа типа эмоционального реагирования определяется генотипом и закладывается еще во внутриутробном периоде развития в тесной связи с эмоциональным состоянием матери, т.е. уже в этом периоде имеет значение внешний фактор, каковым является для плода организм матери, ее доминирующее психическое состояние во время беременности. Первичная адаптивная система ребенка, представленная структурами древнейшего мозга и нейроэндокринной системой, развивается в тесной взаимосвязи с эмоциональным состоянием матери, ее образом жизни во время беременности [7]. Чем более разнообразны воздействия на плод, тем более дифференцированной становится его экспрессия, тем большее количество различных стимулов он будет «узнавать» после рождения [18]. Это, в свою очередь, будет зависеть от того, как женщина относится к беременности, от типа переживания беременности, степени осознанности ее отношения к ребенку.

Показано, что наиболее опасны для психического и психосоматического развития ребенка стрессы, высокая тревожность и депрессивные эпизоды во втором и третьем триместре беременности [19]. Согласно данным Шеперда, именно в этот период в течение 100 дней происходит закладка и формирование всех нейронов мозга человека [21]. Усиление к концу беременности депрессивных состояний прогностично для возникновения как послеродовых деп-

рессий у матери, так и психических нарушений у ребенка, а также связано с наличием психологических проблем в подростковом возрасте [19].

Тип переживания беременности, в свою очередь, зависит от характера отношений будущей матери со своей матерью. Доказано, что возможность женщины идентифицировать себя как Мать с Образом своей матери в период первой беременности влияет на ее Образ Я: самооценка у этих женщин достаточно высокая, а внутренняя конфликтность низкая. У женщин с инфантильным представлением о себе («Я» – «Я-дочь») отмечается достаточно низкая самооценка, непринятие своего Образа «Я», высокая внутренняя конфликтность, высокая тревожность. В этом случае женщина внутренне не готова быть матерью своему ребенку, быть достаточно зрелой, ответственной [16].

Кроме того, если будущий ребенок нежелателен для матери и она в период беременности озлоблена и раздражена, то ее негативизм чувствует плод. Психика нежеланного ребенка травмируется еще до рождения. Даже если взять нежеланность ребенка в чистом виде, отдельно от действия других факторов, то и тогда нежеланный ребенок будет почти всегда отличаться в физическом и психическом развитии от желанного. При отрицательном отношении к беременности мать не стремится ее сохранить, избегать вредных воздействий, нет радостного, приподнятого ожидания ребенка [12].

Второй механизм – характер отношения матери с ребенком после рождения. Г. Аммон, изучая психосоматически морбогенные отношения матери и ребенка, отмечал, что мать, как правило, «не смогла найти и развить собственную идентичность в своей семье, имеет нереалистично завышенный образ идеальной матери и идеального ребенка». Исходя из этого, «мать воспринимает ребенка первично дефектным, а его соматические потребности – как очередное оскорбление. Защищаясь, мать навязывает ребенку свое собственное бессознательное требование совершенства, по большей части в форме жесткого контроля всех его жизненных проявлений, в особенности соматических функций. Лишь соматическое заболевание ребенка позволяет матери подтвердить свое бессознательное идеальное представление о себе как о совершенной матери и вознаградить за это ребенка действительным вниманием и заботой» [2. С. 67–68].

Дж. Мак-Дауголл на основе 25-й психоаналитической практики приходит к выводу о том, что у взрослых с психосоматическими нарушениями в анамнезе имеются расстроены отношения с матерью и бессознательные страхи быть брошенным или отвергнутым матерью. А так как определение границ тела (телесное Эго) и развитие ощущений первичной телесной идентичности происходит в младенчестве в диаде ранних детско-материнских отно-

шений, то Эго психосоматиков недостаточно цельное и интегрированное, ему не хватает определенности «телесных границ», чувства Эго-идентичности (Я есть Я). Поэтому в минуту опасности активизируются «архаичные» страхи быть поглощенным.

Там, где нормальный человек переживает определенные эмоции, чувства, психосоматик отвечает телесными симптомами. Нечеткие границы Эго, дефицит идентичности вызывают спутанность и неопределенность в различении физической и психической сфер жизнедеятельности, поэтому психическая угроза воспринимается психосоматиком как угроза целостности тела, т.е. стимулы психического уровня автоматически вызывают телесные реакции. При этом физическое заболевание переживается как убедительное доказательство того, что тело живо. Индивидуальное таким образом борется с чувством внутренней смерти, которое проистекает из младенческих переживаний» [21. С. 28].

Ю.Ф. Антропов, изучая этиологические факторы соматизации психических расстройств в младенческом возрасте, отмечает нарушения отношений в диаде мать – ребенок в форме недостаточного эмоционального общения на 1-м году жизни, игнорирование ребенка в связи с нежелательностью его рождения, отказ от воспитания или передоверение его пра-родителям, а также избыточное проявление заботы и сильную взаимную аффективную привязанность у 62,4% из 1132 детей [5. С. 268].

Указанные нарушения отношений в диаде мать – дитя влияют на тип эмоционального реагирования, который формируется по мере отделения ребенка от матери и расширения его контактов с окружающим миром и социумом и во многом зависят от родительского стереотипа. В младенчестве через отношения с матерью формируется тип отношения ребенка к окружающему миру: зависимость – независимость, самостоятельность. Психоналитики отмечают, что часто формируются 2 типа отношений, которые составляют основу формирования психосоматического симптома: псевдонезависимость (при недостаточной заботе и эмоциональной включенности матери) и манифестирующая зависимость (при гиперпротекции и гиперопеке).

При псевдонезависимости преобладает симпатическая стимуляция, при этом индивид целиком направляет внимание на противостояние внешним проблемам. При формировании зависимости отмечается парасимпатическое доминирование, которое уводит индивида от внешних проблем в простое вегетативное существование.

В соответствии с этим Александер выделил 2 основные группы психосоматических расстройств: расстройства 1-й группы (псевдонезависимость) – результат торможения или вытеснения импульсов враждебности, агрессивного самоутверждения – ГБ,

тиреотоксикоз, ревматоидный артрит, головные боли; расстройства 2-й группы (манифестирующая зависимость) побуждают к эмоциональному уходу от действия в зависимое состояние. Вместо противостояния опасности – первый импульс – обратиться за помощью (как в детстве), это «вегетативный уход». К этой группе относятся: *кардиоспазм, колиты, запоры...* Оральное поглощение становится ранним паттерном ослабления неприятного напряжения, вызванного неудовлетворенной потребностью. Этот ранний способ разрешения болезненного напряжения может снова возникнуть у взрослых людей в невротическом состоянии или под влиянием острого стресса. В эту же группу относят состояния усталости, связанные с расстройством углеводного обмена, – сахарный диабет. Сходным образом психологический компонент бронхиальной астмы представляет уход от действия в состояние зависимости, поиска помощи. Все нарушения в этой группе стимулируются парасимпатической и тормозятся симпатической стимуляцией [1].

К подростковому возрасту, как правило, уже сформирован присущий данному индивидууму специфический стиль эмоционального реагирования и, соответственно, своя специфическая композиция участия соматических структур в сопровождении эмоций.

Третий механизм – формирование самооценки. Самооценка, активно формирующаяся в младшем школьном возрасте в рамках развития рефлексивных процессов под влиянием взрослых (учителя и родителей), являясь важным звеном формирования Я-концепции (Я-образа), влияет на специфику формирования психосоматических связей. Развитие самооценки и самоуважения – процесс циклический: уверенные в себе, в своих силах и способностях дети более успешны в той деятельности, которой занимаются, и наоборот. Часто болеющие дети имеют опыт физической, интеллектуальной неуспешности, обусловленный болезнью, что способствует формированию негативной антиципации как в отношении выздоровления, так и в отношении любой активной деятельности. С другой стороны, у детей с неадекватно завышенной самооценкой, формирующейся, как правило, в условиях семейного воспитания по типу «кумир в семье», сохраняется эгоцентризм, превращающийся из детского способа восприятия и объяснения мира в личностную характеристику.

Согласно точке зрения Я. Рейковского, эгоцентрическая направленность личности формируется на основе неодобрения телесных аспектов «Я», неприятия (или амбивалентной оценки) соматического уровня Я-концепции. Эмоциональные реакции при этом свидетельствуют «об особенно высокой степени концентрации на самом себе... о доминирующей роли «структуры Я» как механизма, регулирующего поведение, при одновременном отсутствии адекватных средств

для удовлетворения связанных с этим потребностей, или при неодобрении своего Я» (Рейковский Я., цит. по: [13]). «Такая внутренне противоречивая структура личности с ограниченной способностью к самореализации, а вместе с тем к решению задач, следующих из выполнения ролей, может стать гипотетическим источником нарушений в эмоциональном и вегетативном обеспечении человека» [13].

Неадекватная самооценка создает условия для формирования статуса предрешенности при решении подростком вопроса собственной идентичности.

Четвертый механизм – решение вопроса идентичности в подростковом возрасте. В подростковом возрасте ребенок активно решает проблему собственной идентичности, от характера решения которой будет зависеть образ всей его последующей жизни. Характер самооценки влияет на решение проблемы идентичности подростками. Эгоцентризм и неадекватно завышенная самооценка чаще всего сочетаются с эмоциональной незрелостью и инфантилизмом. При таком варианте личностного развития подросток не в силах самостоятельно решать вопрос идентичности, чаще всего он принимает навязанную чужую идентичность за свою.

Неадекватно заниженная самооценка сочетается часто с психастеническими чертами личности, с развитым эмоциональным контролем, гиперответственностью, в том числе перед родителями, семьей. Подросток испытывает чувство вины и страх несоответствия перед ожиданиями взрослых. Чтобы ослабить психическое напряжение, вызванное этим чувством, подросток принимает навязанную родителями идентичность.

Характер решения проблемы идентичности опять же будет определяться тем, сможет ли подросток отделиться от матери. «Рождаясь из чрева и груди матери, он, в конце концов, должен стать полностью отдельным человеческим существом» [20. С. 396]. Настоящим достижением материнской любви является любовь не к младенцу, но к растущему ребенку. «Сама сущность материнской любви состоит в заботе о росте ребенка, т.е. в желании, чтобы он отделился. Мать должна не только терпеть, но и желать и поддерживать отделение ребенка. Только на стадии его обособления материнская любовь становится очень трудной задачей, требующей неэгоистичности, способности все отдать и ничего не просить, кроме счастья любимого ребенка». Именно на этой стадии материнская любовь часто «дает трещину». «Склонная к нарциссизму, властная и деспотичная женщина легко может быть “любящей” матерью, пока ребенок мал. Только по-настоящему любящая женщина, для которой большее счастье отдавать, чем получать, может быть любящей матерью, даже когда ребенок от нее обособляется. Материнская любовь к растущему ребенку, любовь без всякой корысти, является, пожалуй, самой труднодостижимой

и наиболее обманчивой формой любви из-за той естественности, с какой мать любит младенца» [20].

Отделение от матери чрезвычайно важно для ребенка, ибо иначе он не состоится, будет проживать «не свою жизнь», а мечту (или месь, или еще что-либо) матери. В России принято показывать свои отличные качества родителей, особенно матерей, через чрезмерную, нередко напоказ, заботу о ребенке: «Я все за него сделаю, лишь бы он был счастливым». При этом, как правило, мать (родители) убеждена, что именно она знает, что нужно ее ребенку. Такое отношение к детям считалось совсем недавно, да и сейчас еще, настоящим проявлением родительских чувств. Те матери, которые не могли решать все за ребенка, испытывали чувство вины из-за того, что «не могут помочь ребенку быть счастливым».

В результате такого воспитательного подхода «Я» ребенка остается незрелым. Распространенным вариантом решения вопроса идентичности был и есть до сих пор «статус предрешенности», когда подросток, не задумываясь, принимает на себя выбор собственного будущего, сделанный родителями (Марсиа Дж., цит. по: [9. С. 605]). Такой подросток не переживает кризис идентичности, не ищет в душевных муках ответ на вопросы: «Кто Я? Чего Я хочу? Кем я хочу стать? С кем я хочу быть? Мое – не мое». У него не происходит формирования психологического новообразования – собственной идентичности, которое можно представить как единение истинных устремлений души и полученных в процессе социализации знаний и умений. Подросток включает в структуру личности родительские установки, не соответствующие вышеуказанным устремлениям. Нарушения, возникающие при этом в целостном личностном и духовном развитии, и создают основу для формирования дисфункциональных психосоматических связей.

В основе такого варианта решения проблемы идентичности лежит нарушение обретения первичной телесной идентичности в младенчестве. Дж. Мак-Дауголл отмечает: «Эго психосоматиков недостаточно цельное и интегрированное, ему не хватает определенности “телесных границ”, чувства Эго-идентичности (Я есть Я). Поэтому в минуту опасности активизируются страхи быть поглощенным. Там, где нормальный человек переживает определенные эмоции, чувства, психосоматик отвечает телесными симптомами. Нечеткие границы Эго, дефицит идентичности вызывают спутанность и неопределенность в различении физической и психической сфер жизнедеятельности, поэтому психическая угроза воспринимается психосоматиком как угроза целостности тела. То есть стимулы психического уровня автоматически вызывают телесные реакции» [22].

Нерешенный вопрос идентичности приводит к нарушению социальной адаптации, что выражается на телесном уровне в соматических нарушениях.

Пятый механизм формирования психосоматических нарушений – социальная незрелость (социальная дезадаптированность подростка). На характер социализации ребенка опять же влияют детско-родительские отношения. В наших исследованиях показано, что дети, пережившие эмоциональную депривацию со стороны родителей в младенчестве и раннем детстве, плохо адаптируются к системе общественных отношений. Ярко это проявляется при адаптации ребенка к школе в первом классе. Кроме того, на успешность социальной адаптации ребенка влияет интериоризация им социальных норм и правил. Это во многом зависит от характера отношений ребенка с отцом. Как утверждают современные психоаналитики, чтобы адекватно социализироваться, каждый ребенок должен пройти период *строгого отцовского контроля*. В противном случае вырастает человек, не способный подчиниться правилу, закону, приказу вышестоящего и при этом не способный сам распорядиться властью, не способный нести ответственность за себя, свои поступки, образ жизни. В таком случае опять же преобладает инфантильный способ разрешения сложных ситуаций – через телесные функции.

На кафедре клинической психологии Владивостокского государственного медицинского университета реализуется комплексная программа изучения психосоматического дизонтогенеза. Направления исследований соответствуют вышеозначенным звеньям дизонтогенеза: изучение специфики влияния психологических компонентов беременности на здоровье ребенка; изучение влияния вида родовспоможения на психическое развитие ребенка и его психосоматическое здоровье; изучение рефлексивных процессов в дошкольном, младшем школьном, подростковом возрасте и их участие в психосоматическом дизонтогенезе; проблема идентичности и психосоматический дизонтогенез.

В течение 7 лет было обследовано 2400 детей и подростков, страдающих различными формами психосоматических расстройств. У младенцев и детей раннего детского возраста преобладали нарушения гастроинтестинальной системы, у детей дошкольного возраста – энурез, энкопрез, тики, нарушение питания, гипervентиляционный синдром, частые простудные заболевания, у младших школьников и подростков преобладали вегетативные нарушения в рамках психовегетативного синдрома, бронхиальная астма и гипervентиляционный синдром, головные боли, абдоминалгии, нарушения пищевого поведения и менструального цикла у девочек.

По 1-му направлению проводятся непосредственные наблюдения за беременными в процессе их психологического сопровождения и отслеживается психическое развитие детей в зависимости от переживания беременности матерью, фактора желательности беременности, эмоциональной динамики во время беремен-

ности. Кроме того, проводятся катamnестические исследования отношения к беременности и всех вышеуказанных факторов у матерей детей, страдающих психосоматическими расстройствами (бронхиальной астмой). На данный момент обследовано 86 матерей детей, страдающих бронхиальной астмой, и 60 беременных, посещающих школу для беременных.

По предварительным данным, стиль переживания матерью своей беременности определяет риск развития психосоматических нарушений у ребенка. Так, у 87% матерей обследованных нами детей младшего школьного и подросткового возраста, страдающих бронхиальной астмой, был установлен преобладающий тревожный стиль переживаний беременности. Тревожное эмоциональное состояние матери формирует преобладающий тревожный эмоциональный фон и тип эмоционального реагирования у ребенка в последующем развитии.

По 2-му направлению обследовано 60 детей, рожденных посредством кесарева сечения, а также проведено катamnестическое исследование 35 детей с задержкой речевого развития и 96 детей, страдающих бронхиальной астмой. Катamnестический анализ показал, что среди обследованных детей с задержкой речевого развития 60%, а среди детей, страдающих бронхиальной астмой, 43% рождены путем кесарева сечения. Предварительные результаты позволяют предположить, что указанный способ родовспоможения влияет на формирование повышенной невротизации, высокого уровня тревожности, вызывает нарушение речевого развития и является фактором повышенного риска психосоматических расстройств у детей в последующем их развитии. Необходимо дальнейшее исследование в указанном направлении с дифференциацией показаний к операции кесарево сечение.

Повышенный уровень невротизации и тревожности, небезопасная привязанность к матери выявлены также у 100 детей младенческого и раннего детского возраста, посещающих детские дошкольные учреждения с младенческого возраста вследствие занятости матери работой, а также вследствие эмоционального отвержения ребенка матерью. Эта группа детей также составляет группу риска по развитию психосоматических расстройств.

Нами обследовано 350 подростков с психосоматическими расстройствами. Изучали Я-концепцию с использованием метода «Семантический дифференциал», самооценку – с использованием методики «Полярные профили». Выявлено преобладание статуса предрешенности (36%) и статуса диффузности (42%) по Дж. Марсиа. Установлено, что у 79% детей младшего школьного и подросткового возраста, страдающих психосоматическими расстройствами, формировалась неадекватно завышенная или неадекватно заниженная самооценка.

Таким образом, можно сделать предварительные выводы.

1. Во внутриутробном периоде формируется начальная базовая система отношений с миром, основанная на принятии или непринятии беременности матерью, типе отношения и переживании состояния беременности матерью, которое, в свою очередь, является отражением принятого в данной социальной среде стереотипа отношения к беременности, рождению ребенка и связано со сложными вопросами материнской идентичности, психологической зрелости молодой женщины.

2. Психосоматический дизонтогенез обусловлен сочетанным воздействием биопсихосоциальных факторов, вызывающих нарушение процесса социализации телесных функций и формирования психосоматических феноменов. Психосоматические расстройства являются продуктом нарушений психического развития во внутриутробном, младенческом и раннем детском возрасте. На их развитие влияют прежде всего ранние детско-материнские отношения, включая желательность и нежелательность беременности, отношение матери к состоянию беременности, идентификацию женщиной себя с образом матери.

3. Характер родов влияет на последующую социализацию ребенка и его способность к развитию волевых процессов. Кесарево сечение в качестве родоразрешающей операции не является нейтральной для последующего характера психического развития ребенка и обуславливает психосоматический дизонтогенез через повышенный уровень его невротичности и тревожности.

4. Неадекватная самооценка является важным симптомом психосоматического дизонтогенеза и одновременно фактором, поддерживающим патогенный тип метаболизма.

5. У подростков с психосоматическими нарушениями процесс решения проблемы идентичности напрямую зависит от родительского выбора, структурные компоненты Я-концепции плохо дифференцированы.

Несмотря на большое количество научных работ в области психосоматических взаимоотношений, их нарушения и методов психотерапии, на сегодня остается неизвестным тот самый механизм «переключения» с психического уровня на соматический. Мы попытались схематично представить лишь некоторые моменты этого механизма.

Литература

1. Александер Ф. Психосоматическая медицина. М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2002. 352 с.
2. Амон Г. Психосоматическая терапия. СПб., 2000. 239 с.
3. Антропов Ю.Ф., Шевченко Ю.С. Психосоматические расстройства и патологические привычные действия у детей и подростков. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 1999. 298 с.
4. Антропов Ю.Ф., Шевченко Ю.С. Лечение детей с психосоматическими расстройствами. СПб.: Речь, 2002. 560 с.
5. Антропов Ю.Ф., Бельмер С.В. Соматизация психических расстройств в детском возрасте. М.: ИД Медпрактика-М, 2005. 444 с.
6. Брехман Г.И. Перинатальная психология // Вестник Российской ассоциации акушеров-гинекологов. 1998. № 4. С. 49–53.
7. Брусиловский А.И. Жизнь до рождения. М.: Знание, 1991. 234 с.
8. Винникотт Д.В. Маленькие дети и их матери. М.: Класс, 1994. 112 с.
9. Губачев Ю.М., Стамбовский Е.М. Клинико-физиологические основы психосоматических соотношений. Л.: Медицина, 1981. 216 с.
10. Дольто Ф. На стороне ребенка. Екатеринбург: У-ФАКТОРИЯ, 2003. 563 с.
11. Исаев Д.Н. Психосоматическая медицина детского возраста. СПб., 1996. 455 с.
12. Коваленко-Маджуга Н.П. Перинатальная психология. СПб., 2001. 326 с.
13. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2001. 992 с.
14. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология. М.: Медпресс, 1998. 588 с.
15. Менделевич В.Д., Соловьева С.Л. Неврология и психосоматическая медицина. М.: МЕДпресс-информ, 2002. 608 с.
16. Пайнз Д. Бессознательное использование женщиной своего тела. М., 1997. 264 с.
17. Психиатрия. Психосоматика. Психотерапия / К.П. Кискер, Г. Фрайбергер, Г.К. Розе, Э. Вульф. М.: Алетея, 1999. 504 с.
18. Учебное пособие по психологии материнства: Для факультетов психологических, медицинских и социальной работы. Самара: Изд. дом БАХРАХ-М, 2003. 600 с.
19. Филиппова Г.Г. Психология материнства: Учебное пособие. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 250 с.
20. Фромм Э. Теория любви // Семья: Книга для чтения. Кн. 2. М.: Политиздат, 1990. 397 с.
21. Шепперд Гордон Т.М. Нейробиология: В 2 т. М., 1987.
22. McDougall J. Theatres of the body. N.Y.: Norton Company, 1982. 184 с.

ROLE OF CHILD-MOTHER RELATIONSHIPS IN FORMING KIDS AND TEENAGERS PSYCHOSOMATICAL DISORDERS

N.A. Kravtsova (Vladivostok)

Summary. The problem of genesis psychosomatal disorders is examined in developing parent-child relationships. Attempt of elucidating psychological mechanisms of psychosomatal disontogenesis is being undertaken in this article. Author's research results of each examining mechanism are brought here.

Key words: psychosomatal disontogenesis, parent-child relationships, body identity, status identity, self appreciation.

ПРОТИВОРЕЧИЕ МЕЖДУ ФЕНОТИПИЧЕСКИМ И ГЕНОТИПИЧЕСКИМ КАК ДЕТЕРМИНАНТА БОЛЕЗНИ В КОНТЕКСТЕ СУДЬБОАНАЛИЗА Л. СОНДИ (ЧАСТЬ II)*

Т.В. Рогачева (Екатеринбург)

Аннотация. Дается клинико-психологический анализ состояния здоровья у разных когорт пациентов с болезнями и нарушениями системы кровообращения. Выдвинута гипотеза о тесной связи этиопатогенеза сердечно-сосудистых заболеваний с противоречием между генетически-детерминированными потребностями личности и сформированными социальной средой актуальными потребностями.

Ключевые слова: психологический механизм патогенеза сердечно-сосудистых расстройств и заболеваний, «навязанная судьба», коренные потребности, актуальные потребности, способы психологической защиты.

Известно, что на первом месте в структуре заболеваний в промышленно развитых странах находится сердечно-сосудистая патология. В последние годы кардиологи все большее значение придают психологическим факторам риска развития заболеваний сердца и сосудов. Многие относят данную патологию к психосоматической. Так, В. Бройтигам, П. Кристиан, М. Рад пишут, что «если оставить в стороне соматически обусловленные нарушения (пороки сердца, сердечную недостаточность и воспалительные заболевания сердца и сосудов), то к психосоматическим заболеваниям сердечно-сосудистой системы относятся: ишемическая болезнь сердца, нарушения сердечного ритма, функциональные заболевания сердца, эссенциальная артериальная гипертония, сердечный невроз страха» [2. С. 126]. Они же указывают на тот установленный факт, что «сердечная деятельность и кровообращение являются эквивалентом душевной и духовной активности и установок» [2. С. 129].

Психосоматический механизм патогенеза сердечно-сосудистых заболеваний пытаются раскрыть многие психологи, но продуктивнее всех в этой области, несомненно, психоанализ. Так, Ф. Александер считает, что характер психосоматического заболевания определяется типом исходного психоэмоционального конфликта. Этот психоаналитик, так же как и З. Фрейд, делает различие между внешними чертами личности, которые изменяются от случая к случаю и могут возникать в самых различных комбинациях, и ее глубинными чертами, в принципе бессознательными, инстинктивными психическими силами, которые скрываются за «внешним фасадом» личности и могут быть обнаружены только с помощью психоаналитических методов [8]. Психоэмоциональные конфликты могут возникнуть и у здорового человека, но если бессознательные тенденции подавляются внутренним неприятием или внешними факторами, то они вызывают хроническое эмоциональное напряжение, которое мешает гомеостазу и приводит к болезни.

Поэтому в нашу выборку вошли группы людей, имеющих различные заболевания или предъявляющих

определенные жалобы в первую очередь на состояние сердечно-сосудистой системы (кроме онкобольных). Первая группа состоит из 143 пациентов, имеющих в анамнезе инфаркт миокарда 3–4-летней давности и проходивших освидетельствование на подтверждение группы инвалидности в Главном бюро медико-социальной экспертизы Министерства социальной защиты Свердловской области. Вторая группа включает больных онкологическими заболеваниями различного генеза, проходивших лечение в областном онкологическом диспансере (98 чел.). В третью группу вошли участники ликвидации аварии на Чернобыльской АЭС, состоящие на учете в Региональном радиационном центре при областной больнице № 2 г. Екатеринбурга (101 чел.). У данной когорты пациентов «наиболее динамичными оказались заболевания органов кровообращения, их уровень по отношению к 1990 г. возрос на 119,6%, тогда как темп изменения удельных весов других классов болезней в структуре общей заболеваемости был значительно ниже и колебался от –18,2 до +39,9%... Таким образом, патологические состояния, в которых главенствующую роль играют нарушения деятельности системы кровообращения, занимают в нозологической структуре главенствующее место» [7. С. 220]. В четвертую группу вошли наркоманы с опиатной зависимостью, проходившие комплексное лечение на клинической базе Уральской государственной медицинской академии (134 чел.). Пятая группа представлена 122 детьми, проходящими курс лечения по поводу нарушений сердечного ритма различного генеза на базе областного кардиоревматологического центра КДБ № 11. Контрольная группа представлена участниками первой чеченской войны (167 чел.), которые на момент исследования считались практически здоровыми. Психологическая диагностика данной группы проводилась через 2 месяца после вывода полка из зоны боевых действий.

Проанализируем главные коренные факторы, выявленные в вышеназванных группах. Как видно из табл. 1, практически во всех группах на первом месте оказалась потребность в признании и уважении со сто-

* Часть I данной статьи опубликована в № 18 «Сибирского психологического журнала» (2003. С. 90–94).

Т а б л и ц а 1

Коренные факторы у разных когорт пациентов, %

Пациенты	1-е место	2-е место	3-е место	4-е место
С инфарктом миокарда	(h –) – 43	(s +) – 34	(m –) – 22	(e +) – 21
С онкологическими заболеваниями	(h –) – 38	(hy +) – 38	(k +) – 24	(p –) – 24
Ликвидаторы аварии на ЧАЭС	(s +) – 34	(h –) – 37	(m –) – 27	(p –) – 27
Участники чеченской войны	(h –) – 48	(s +) – 33	(k +) – 30	(p –) – 30
С наркотической зависимостью	(h –) – 54	(s +) – 40	(d +) – 31	(k +) – 28
Дети с нарушениями сердечного ритма	(h –) – 41	(k +) – 33	(s+) – 30	(hy +) – 27

роны других людей (h –). Стоит обратить внимание на то, что среди продиагностированных наркоманов больше половины оптантов поставили данную потребность на первое место. Каким образом «предок» собирается удовлетворять данную потребность? Для пациентов с инфарктом миокарда характерен такой вариант: другие люди будут проявлять уважение к твоей личности, если ты будешь демонстрировать активные модели поведения (s +), доброту и справедливость, страх нарушить определенные культурные традиции (e +), а также стремиться к свободе, избавившись от любых «сожителств», чтобы хоть раз «пройтись по саду одному» (Р.М. Рильке) (m –).

Пациенты с онкологической патологией имеют другую судьбу. Их потребность в признании и уважении может быть удовлетворена через аффективное стремление показать себя, чувство собственной значимости (hy +), а также аутизм, под которым Л. Сонди понимает «безмерную гипертрофию могущества в обладании», т.е. стремление «все иметь» (k + p –). «При аутизме принимающее позицию Я одобряет все вытесняемые стремления. Таким образом, это Я становится всемогущим в обладании, но и когда обвиняет себя, то виноватым абсолютно во всем, короче: аутичным и магичным», – пишет Л. Сонди [6. С. 232]. Аутизм является той особой формой поведения и мышления, при которой человек как бы поднимается над границами реальности, стремясь к целям, которые предлагаются ему появляющимися побуждениями или чувствами. Таким образом, аутизм превращает в «психическую реальность» все то, что обычно противоречит реальности и что с точки зрения здравого смысла кажется нелепым. Человек через аутичное мышление реализует свои самые заветные потребности, все, что он в реальности совершить боится. Когда ребенок фантазирует, взрослый грезит, шизофреник галлюцинирует, когда рождаются сказки и мифы, то тем самым снимаются те ограничения, которые налагаются реальностью. Аутизм освобождает человека от необходимости приспособливаться и отдавать себе отчет в собственных действиях.

«Навязанная» судьба группы участников чеченского конфликта очень похожа на вариант онкологических больных, но с акцентом не на притязания на значимость, а на активную роль в социуме.

Ликвидаторы аварии на Чернобыльской АЭС имеют, пожалуй, самый непротиворечивый сценарий судьбы. Они рождены, чтобы самим творить свою жизнь и получать уважение со стороны других с помощью мужской модели поведения, т.е. активности (s +) и самостоятельности как отсутствия потребности в помощи других людей (m –). У них также имеется творческий способ защитить себя от неблагоприятных влияний социума – проекция как способность интуитивно чувствовать другого (p –).

Пациенты с опиатной зависимостью, как и дети с нарушениями сердечного ритма, имеют самый активный вариант развертывания судьбы. Так, наркоманы имеют шанс удовлетворить свою потребность в признании посредством активности (s +) как в поиске новых объектов для контактов (d +), так и через тенденцию к принятию и реализации своих планов, т.е. тенденцию «иметь» (k +). Детская модификация судьбы предполагает замену поиска контактов на честолюбие, стремление демонстрировать себя (hy +).

Богатство вариантов выбора, основанных на «многоаллельности» различных генетических комбинаций, указывает на то, что человек может проявить себя в самых разных формах существования, в том числе и в болезни. Рассмотрим, каковы актуальные потребности у выбранных нами когорт пациентов и как они сочетаются с генетическими факторами (табл. 2).

На первом месте практически во всех группах находится фактор (h), знак которого сменился на противоположный и свидетельствует о том, что самой актуальной у большинства оптантов выступает потребность в персональной любви. Удивительно, но во всех группах произошел разворот на 180° от коренной потребности в уважении и признании со стороны других (h –) на актуальную потребность в индивидуальной любви (h +). «Отношение, что нет

Актуальные потребности у разных когорт пациентов, %

Пациенты	1-е место	2-е место	3-е место
С инфарктом миокарда	s – 55	h + 49	e – 43
С онкологическими заболеваниями	h + 64	hy – 47	p + 47
Ликвидаторы аварии на ЧАЭС	h + 64	d – 54	s – 43
Участники чеченской войны	h + 65	p + 60	d – 60
С наркотической зависимостью	h + 74	s – 57	k – 57
Дети с нарушениями сердечного ритма	h + 53	m + 53	e + 46

ничего проще, чем любить, – так и остается преобладающим, несмотря на многочисленные свидетельства обратного. Вряд ли есть хоть одна другая деятельность или занятие, к которому приступали бы с такой безграничной надеждой и упованием и которое неизменно оканчивалось бы неудачей, как любовь», – писал Э. Фромм [9. С. 77].

О постоянных неудачах в персональной любви свидетельствуют показатели вытесненных потребностей, где данная потребность занимает во всех когортах пациентов первые места, причем с уменьшением среднего возраста процент оптантов увеличивается. Так, если среди больных с инфарктом миокарда 40% имеют вытесненную потребность в индивидуальной любви, то среди наркоманов эта цифра составляет 48%, а среди детей с нарушениями сердечного ритма – 53%. Отсюда, вероятно, и те проблемы, которые диагностируются с помощью методики Л. Сонди.

Социальная ситуация, в которой оказались больные, имеющие в анамнезе инфаркт миокарда, одобряла лишь «потребность быть Авелем», запрещая человеку быть активным, да еще и свободным. Смена судьбы, таким образом, заключается в подчинении требованиям социума, в отказе от активности (s –) и постоянных состояниях злости, раздражительности и ненависти (e –) как следствии замены одного навязанного жизненного пути на другой, такой же навязанный.

У онкобольных потребность в демонстрации собственного Я сменяется на скрытность, ирреальность бытия (hy –), усиленных фантазированием, т.е. на бегство от неуютной действительности в нереальный мир грез и лжи (p +). Эта картина является тестовым признаком сензитивного страха реальных отношений, отсутствия интереса к жизни. Таких людей часто называют «сложившими крылья», не обнаруживающими смысла в своей жизни. «Если человеку незачем ложиться спать вечером и просыпаться утром, то реакцией на это отрицание жизни может стать рак», – замечает Лоренс Ле Шан, имеющий тридцатилетний опыт психотерапевтической работы с онкобольными [10. С. 77].

Участники ликвидации аварии на ЧАЭС демонстрируют «самоограничивающую» модель поведения, которая характеризуется пассивностью (s –), отчужденностью, цеплянием за старые связи (d –) и в конечном счете изоляцией от мира. По определению

Сонди, таких людей можно назвать «потерявшими-ся», дезинтегрированными личностями с отсутствием стремлений во внешней среде. Полученные нами данные коррелируют с предложенными в DSM-4 основными синдромами и симптоматикой посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), что проявляется и в соматическом состоянии этой когорты пациентов, чаще объективно диагностируемом через гиперкинетический сердечный синдром, параксизмальные суправентрикулярные тахикардии, синдромом вегетососудистой (нейроциркуляторной) дистонии, а субъективно – через боли в области сердца, страх смерти, одышки и пр.

«Чеченцы», также побывавшие в экстремальной ситуации, в реальности чаще демонстрируют другую модель поведения. Их главной актуальной потребностью выступает цепляние за старый, вероятно, утраченный объект (d –) и трансформированная потребность в инфляции (p +) как элементарное стремление Я к тому, чтобы «быть всем», претензии на множество ролей в социуме. Кроме того, при проведении психотерапевтических бесед с «чеченцами» было выявлено, что большинство из них жалуются на боли в области сердца, связанный с ними страх, в том числе и смерти. Вероятно, сама экстремальная ситуация явилась катализатором болезни, причем если в случае с чернобыльцами это было событие, связанное с радиационной, т.е. внутренней, опасностью (в том смысле, что радиационное излучение невозможно обнаружить с помощью имеющихся у человека сенсорных систем), то у «чеченцев» – внешнее, наглядно угрожающее жизни человека. Отсюда и разные способы защиты. Как свидетельствуют данные диагностики актуальных потребностей, чернобыльцы избрали внутренний способ защиты, такой, как интровертированность, то «чеченцы» – внешний, такой, как экстравертированность. Эти данные позволяют предполагать формирующееся ПТСР у участников чеченского конфликта. То есть с помощью методики Л. Сонди мы можем достаточно точно дифференцировать внешне и клинически похожие ситуации болезни, в данном случае – посттравматическое стрессовое расстройство.

Наиболее противоречива картина соотношения коренных и актуальных потребностей у наркоманов. Их нереализованная и вытесненная потребность в пер-

социальной любви соседствует с пассивностью (s –) и скованностью, стремлением к вытеснению (k –). Мы считаем, что употребление наркотических веществ – это творческое (в смысле новизны) приспособление человека к требованиям среды. Психотерапевтическая работа с наркоманами и их родителями дает нам основание предположить, что наркоманы наиболее активно из всех выделенных групп пытались адаптироваться к социуму. Для этого у них были все задатки. Однако среда, представленная в первую очередь семьей, наиболее часто предлагает две модели взаимодействия. Первая – гиперопека, когда родители функционируют в отношении ребенка с помощью проекции («нам лучше знать, чего хочет ребенок») и интроекции («нужно уметь приносить жертвы ради ребенка», «мы много пережили, пусть наш ребенок ни в чем не нуждается»). Родители, следующие этой модели, даже не задумываются о настоящих потребностях их ребенка. Результатом такого воспитания становится «полу-придушенный» родительской опекой и любовью человек, не ориентирующийся в своих собственных желаниях, но страстно желающий выбраться из родительских объятий.

Вторая модель поведения по отношению к ребенку – гипоопека, при которой ребенка лишают любви и прививают ему так называемую самостоятельность. Ребенок постоянно фрустрируется родителями, которые, зачастую из-за собственных проблем, не в состоянии удовлетворить его потребности в любви, уважении, принятии, доверии.

В обоих случаях это заканчивается дисбалансом как с внешней, так и с внутренней средой, что приводит к неврозу, а употребление наркотиков – это способ вылечиться, т.е. восстановить баланс отношений, по крайней мере с внутренним миром, и, следовательно, удовлетворять свои потребности в полном объеме, правда, в ином мире, в иной среде.

Дети, страдающие нарушениями сердечного ритма, демонстрируют потребность в сеплении с объектом (m +) и страх нарушить правила, традиции (e +), диктуемые этим объектом. Можно предположить, что в качестве объекта выступают родители, которые придерживаются вышеописанных моделей воспитания. Другими словами, эти дети с раннего возраста пытаются соответствовать системе ожиданий родителей, вытеснив собственные генетические потребности, на что необходимо достаточно большое количество энергии. Так, Д.Н. Исаев утверждает: «...доказано, что если число событий, приводящих к серьезным изменениям в жизни индивида, возрастает более чем в 2 раза по сравнению со средним числом, то вероятность заболевания составит 80%. Указывают также на то, что состояние ребенка может оказаться показателем отношения его родителей, имея при этом в виду, что болезненные проявления ребенка могут быть единственным выражением семейной дезадаптации» [3. С. 31].

Кроме того, большая часть детей, страдающих различными нарушениями сердечного ритма, по темпераментным особенностям относится к группе экстравертов. Известно, что в норме этому типу свойственна ориентированность на социальную среду, поиск поддержки и одобрения, проявление внешней активности. Если значимые взрослые предъявляют адекватные индивидуальности ребенка требования, то личность не склонна к использованию способов психологической защиты, одним из которых и выступает соматизация собственных проблем.

Следовательно, можно предположить, что патогенез сердечно-сосудистых заболеваний включает и противоречие между генетически детерминированными факторами и актуальными потребностями, сформированными средой. Активное взаимодействие личности со средой не предполагает учета всей полноты индивидуальности данной личности, определяемой генетической программой, если среда считает возможным диктовать свои условия существования личности, то тем самым она навязывает человеку судьбу, отказывая ему в свободном выборе.

Анализируя результаты, полученные с помощью методики Л. Сонди, мы обратили внимание на интересные данные по кардинальной смене вектора направленности потребности в добре и зле у разновозрастных когорт населения нашего региона. Данная потребность относится, по Сонди, к параксизмальному побуждению, которое защищает личность от внешних и внутренних опасностей, и обозначается «е». По своей сути этот фактор «е» обуславливает как все грубо аффективные поступки злобного «Каина», так и всю этическую деятельность доброго, справедливого «Авеля». В основе этого фактора лежит стремление к справедливости, однако стремление к ней может быть двояким: с одной стороны, терпеливым, со страхом обидеть, через желание всем добра (e +) и, с другой – злобным, агрессивным, завистливым, ревнивым (e –). То есть справедливость понимается по-разному. У Каина субъективное представление о справедливости. «Хорошо» – это значит ему хорошо, ради собственной справедливости он готов взрывать и крушить все на своем пути. В стремлении к справедливости он накапливает чувства злобы, зависти, ревности, мести, которые должны разряжаться на других людях. Именно эти чувства, а не разум управляют им.

Справедливость Авеля общечеловеческая – «чтобы хорошо было всем», что также имеет свои недостатки. Авель терпелив, он боится обидеть нечаянно кого-то своими действиями или словами, он не может выступать в роли судьи как другим, так и себе. К справедливости он идет через чувство любви к людям, сострадание, чувство добра.

Рассмотрим данные, представленные в табл. 3. Каждый пятый человек, перенесший инфаркт миокар-

Распределение потребности в добре – зле у разных когорт пациентов (коренной фактор), %

Пациенты	Средний возраст	(е +)	(е –)
С инфарктом миокарда	54	21	2
С онкологическими заболеваниями	42	16	–
Ликвидаторы аварии на ЧАЭС	38	15	6
Участники чеченской войны	21	13	23
С наркотической зависимостью	21	–	26
Дети с нарушениями сердечного ритма	12	–	26

да, имеет в коренном факторе Авеля, т.е. социально-позитивное поведение со склонностью к добру и справедливости. Средний возраст в данной группе говорит нам о том, что большинство этих людей родилось либо во время Великой Отечественной войны, либо сразу после нее и воспитывалось в основном женщинами. Отсюда можно предположить, что ведущими моделями поведения здесь выступают стремление к справедливости и терпимости, служение людям, чувство долга. Но мы помним, что эта эпоха «обезображенного мира и обезображенного общества» (Д. Андреев) требовала от каждого, во-первых, не отклоняться от идеологических штампов, во-вторых, не показывать ни тени сомнения в справедливости выдвинутых лозунгов. «Облик обитателей сохраняет полное человекоподобие, но черты смыты и разглажены. Они напоминают блины, почти полностью схожие друг с другом», «обитатели этого мира трудятся, нескончаемый труд прерывается лишь для сна, но сны лишены сновидений, а труд – творчества... И работа и сон протекают преимущественно в баракообразных домах... У обитателей может появиться чувство бессильного стыда и созерцание собственного убожества... мука несчастных – это страх, способность пленников к движению здесь крайне ограничена, как и их способность к самозащите... у всех жгучая тоска», – так описывает этот период в истории нашей страны Д. Андреев [1. С. 76–91].

И этот ад не где-то во внешнем мире, он прежде всего в душах, во внутреннем пространстве личности. Отсюда у 43% пациентов с инфарктом миокарда в качестве одной из основных актуальных потребностей выступает социально-негативный фактор как предоставление себя стихийному ходу дела, потоку. Возникает вопрос: «Где Я подлинно, каково Я само по себе?» Разумеется, каждый может жить без проблемы своего подлинного Я, просто уйти в сущее, тварное, в череду действий, впечатлений и пр., но такое существование бессмысленно и, следовательно, безответственно. Расплачивается человек за навязанную, как неосознанную, судьбу в том числе и телесно, ибо телесность является тем, через что и чем существует Я, выступая осью и центром мира вообще и личностного мира в частности.

В реальности в обобщенном портрете больных, перенесших инфаркт миокарда, на передний план

выходит модель поведения воинствующего гуманиста, человека, сражающегося за справедливость. Вероятнее всего, эта борьба является сублимированной агрессивностью, ведь «всяческое зло в человеке – ненависть, самолюбие, тщеславие, злорадство... не есть свидетельство бездушия, а напротив, имеет духовное происхождение, есть признак какой-то особой напряженности духовной жизни. В конечном счете оно проистекает из оскорбленного чувства человеческого достоинства» [8. С. 62].

Участники ликвидации аварии на ЧАЭС родились в период первой оттепели. Потребность в добре или зле не входит в число основных коренных факторов у этой когорты лиц. Лишь 15% ликвидаторов имеют генетически детерминированную потребность в добре. Однако актуальное состояние опрошенных демонстрирует, что уже каждый третий характеризуется как имеющий потребность быть добрым и 36% – быть злым. Мы можем предположить, что участие в событии, выходящем за пределы обычного человеческого опыта, приводит к смене судьбы. Специфический оттенок в этой ситуации приобретает психотропное действие малых доз радиации. Патогенетической основой различных изменений выступают два механизма: процессы негенетической (модификационной) изменчивости и активация исходно рецессивных и семидоминантных генов, что и наблюдается по результатам психодиагностики.

Другое событие, также выходящее за пределы обычного опыта, это война. Участники первой чеченской войны уже накопили в коренных факторах потребность в зле. Л.А. Китаев-Смык, побывавший в Чечне в 1995 г., описывал внутренний мир людей, втянутых в кровавый водоворот войны. Психика нарушена у всех, кто более месяца участвовал в боях. Можно выделить два полюса на шкале психологических сдвигов: с одной стороны, «сломленные» (или еще лишь «надломленные») – глаза скорбные, пустые; такой неспособен переносить постоянное напряжение нависшей над ним опасности, его гнетет страх смерти, вспыльчивость вплоть до скандальности, нарастают шизоидные симптомы; с другой стороны, «состарившиеся», укрепившиеся психологически и морально, хотя нервная система у них истощена (нарушен сон, вспыльчивы). Эти чувствуют, что стали старше. Недавно прибывшие тридцатилетние «кон-

трактники» с удивлением рассказывали, что ощущают себя недорослями рядом с воевавшими четыре месяца восемнадцатилетними мальчиками, сохранившимися, не убитыми в жуткой войне...

«Сломавшиеся» становятся жестокими со слабыми и безоружными. Постоянно хотят и не могут самоутвердиться, ищут и находят водку. «Надломленные» чуть лучше «сломавшихся», но и они тоже страдают. «Постаревшие», наоборот, начинают ценить жизнь, и свою и чужую. Мирных жителей – чеченцев – не обидят. Переосмысливают прежнюю жизнь, хотят, вернувшись домой, сразу жениться, завести детей – продолжать жизнь. «Постаревших» большинство – их нелегко убить.

Есть еще два типа изменений психики – «дурашливые» – без причины смеются, говорят невпопад, таких стараются, насколько можно, оберегать. Второй тип – «остервеневшие» – эти совершают неадекватные поступки и по отношению к товарищам, и к старшим по званию, и к местным жителям [4. С. 16].

Наши данные свидетельствуют, что именно в этой группе произошла мутация фактора «е». Как утверждают отечественные исследователи генофонда, «направление отбора изменилось в отношении более чем 60% полиморфных генов в составе генофонда. Одно-

временно доля селективно-нейтральных генов возросла почти вдвое за счет общего ослабления естественного отбора. Тем большего внимания заслуживают те гены, которые на следующем этапе развития генофонда в условиях явного усиления нейтральности генетического полиморфизма тем не менее вышли из нейтрального состояния и приобрели адаптивное значение. Таких генов около 1/5 от общего состава генофонда, и можно предположить, что именно они связаны с адаптациями к развитию социальной среды» [5. С. 159].

Несомненно, что теория Л. Сонди в части генетических основ поведения человека вызывает множество вопросов. Развитие поведенческих черт человека в настоящее время находится в центре внимания многих дисциплин. Пока нет однозначных доказательств врожденности сложных форм поведения, например, таких, как выбор болезни. С другой стороны, есть много подтверждений того, что в выборе партнеров, друзей и пр. принимают участие многие факторы, связанные с культурой. Однако уже сейчас очевидно, что методика и лежащая в основе ее теория Л. Сонди позволяют нам глубже заглянуть в суть человеческой экзистенции и дают многообещающий подход к тем проблемам, которые находятся на передовом рубеже науки.

Литература

1. Андреев Д. Роза мира. М., 1991.
2. Бройтигам В., Кристиан П., Рад М. Психосоматическая медицина. М., 1999.
3. Исаев Д.Н. Психосоматическая медицина детского возраста. СПб., 1996.
4. Китаев-Смык Л.А. Болезнь войны // Дружба народов. 1995. № 2.
5. Рычков Ю.Г., Балановская Е.В. Генетический ключ к эволюционной и исторической антропоэкологии // Эволюционная и историческая антропоэкология. М., 1994.
6. Сонди Л. Учебник по экспериментальной диагностике побуждений. Кишинев, 1995.
7. Талалаева Г.В. Адаптивные возможности сердечно-сосудистой системы ликвидаторов аварии на Чернобыльской АЭС – жителей Среднего Урала: Дис. ... д-ра мед. наук. Екатеринбург, 1999. 330 с.
8. Франк С.Л. Достоевский и кризис гуманизма // Путь. 1931. № 27.
9. Фромм Э. Человеческая ситуация. М., 1995.
10. Le Shan L. Cancer as a turning point. N.Y., 1992.

THE CONTRADICTION BETWEEN THE GENOTYPIC AND THE PHENE AS A DISEASE DETERMINANT IN THE CONTEXT OF FATE ANALYSIS OF L. SONDY (Part. II)
T.V. Roqacheva (Ekaterinburg)

Summary. Clinical-and-psychological analysis of health of different groups of patients with diseases and disorders in blood circulation system is given in this work. The hypothesis about a close connection of aetio-pathogenesis of cardiovascular diseases with contradiction between genetically determined needs of personality and actual needs formed by social environment is put forward.

Key words: psychological mechanism of cardiovascular disorder and disease pathogenesis, «thrust fate», basic needs, actual needs, ways of psychological defence.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.В. Катарасова, Н.А. Кравцова (Владивосток)

Аннотация. Исследовано влияние частых респираторных заболеваний вирусной этиологии на психическое развитие ребенка. По результатам нейропсихологического обследования детей младшего школьного возраста, относящихся к группе часто болеющих, выявлено недоразвитие подкорковых структур и отставание в формировании произвольности психических процессов и поведения.

Ключевые слова: часто болеющие дети, нейропсихологическое обследование, высшие психические функции, подкорковые образования.

В настоящее время многие исследователи обращают особое внимание на проблему воспитания и образования детей, страдающих различными соматическими заболеваниями, отмечая важную роль семьи в становлении и развитии личности. К соматическим болезням относят детей с заболеваниями внутренних органов, а также детей, состояние здоровья которых обозначается в клинике детских болезней как «часто болеющие» (страдающие острыми респираторными инфекциями четыре и более раз в году) [3].

По данным коллегии Министерства образования, различные патологии имеют 72% мальчиков и 59% девочек, посещающих дошкольные учреждения. Из выпускников ДДУ 24% отнесены к 1-й группе здоровья, у остальных обнаружены различные функциональные отклонения и хронические заболевания (56% отнесены ко 2-й и 20% – к 3-й группе здоровья) [1].

К сожалению, число детей с различной степенью отклонения от нормы в соматической сфере увеличивается. В структуре заболеваемости детей дошкольного и младшего школьного возраста на первом месте острые респираторные инфекции, причем 49,5% из них приходится на контингент часто болеющих детей (болеют более 4 раз в год). Свыше 46% часто болеющих дошкольников к 8–9 годам приобретают одно или несколько хронических заболеваний [1].

В процессе проведения комплексной оценки функционального состояния часто болеющих детей (n = 204) по данным ЭЭГ были выявлены нарушения биоэлектрической активности мозга, при нагрузке у 146 обследованных наблюдалась дезорганизация физиологических ритмов в основном за счет появления высокочастотных и низкоамплитудных колебаний. При исследовании церебральной гемодинамики у 79,17% детей отмечены отклонения от нормы чаще всего в виде повышения тонуса сосудов, нарушения артериального притока, нарушения кровообращения на уровне мелких сосудов, затруднения венозного оттока, асимметрии кровенаполнения [11].

У новорожденных и детей первого года жизни существуют особенности развития нервной системы.

Обильное кровоснабжение мозга обеспечивает потребность быстро растущей нервной ткани в кислороде, которая более чем в 20 раз превышает таковую мышцу, причем 3/4–4/5 всего кровоснабжения приходится на серое вещество. Однако отток крови от головного мозга у детей первого года жизни несколько отличается от такового у взрослых, т.к. диплоические вены образуются лишь после закрытия родничков. Это создает условия для аккумуляции токсических веществ и метаболитов при различных заболеваниях, чем и объясняется более частое возникновение у детей раннего возраста токсических форм инфекционных болезней. Этому также способствует большая проницаемость гематоэнцефалического барьера [7], поэтому часто болеющие дети составляют группу риска по задержке психического развития (ЗПР).

ЗПР занимает промежуточное положение между психической нормой и умственной отсталостью и может быть обусловлена как физиологическими, так и социальными факторами; чаще всего имеет место сочетание органических и социальных причин.

Развитие различных психических процессов взаимосвязано, взаимообусловлено, и «выпадение» одного звена влечет за собой отставание и деформацию развития остальных процессов. Поскольку количество часто болеющих детей неуклонно возрастает, возникает закономерный вопрос: как соматические заболевания влияют на процессы развития и созревания высших психических функций?

Для анализа состояния высших психических функций ребенка (ВПФ) в их соотносительности с работой различных зон мозга существует единственный на сегодняшний день инструмент – синдромный анализ нарушения ВПФ, разработанный А.Р. Лурия в теории системной динамической локализации ВПФ. Он позволяет установить связь обнаруживаемых при нейропсихологическом обследовании дефектов психических функций с работой той или иной мозговой зоны [4].

В процедуру синдромного анализа входит качественная квалификация ошибок, допущенных при

обследовании, которая позволяет соотнести их с работой конкретных областей мозга и звеньев психических функций. Применение количественной оценки ошибок позволяет определить степень выраженности дефицита или степень сформированности работы соответствующей зоны мозга, звена психической функции [5].

Цель настоящего исследования – определить особенности развития высших психических функций у часто болеющих детей младшего школьного возраста путем нейропсихологического исследования.

Объектом исследования явились дети 7–9 лет, посещающие младшие классы общеобразовательной школы. Экспериментальную группу составили 30 часто болеющих, контрольную – 30 соматически здоровых детей.

Анализ анамнестических данных экспериментальной группы показал, что 85% часто болеющих детей имеют отягощенный перинатальный анамнез. В первую очередь сюда относятся отягощенный акушерский анамнез (гестозы, хроническая гипоксия плода, хроническая фетоплацентарная недостаточность), а также обострения хронических заболеваний у матери с последующей госпитализацией (20% матерей во время беременности переживали психологические стрессы).

Первыми к моменту рождения ребенка созревают подкорковые образования, которые являются базисом для дальнейшего формирования высших психических функций. С 4-го месяца внутриутробной жизни формируется и начинает функционировать нейрогуморальная система. Гипофиз синтезирует гормоны, а гипоталамус контролирует его функции. К 5-му месяцу в эти связи включаются корковые структуры и замыкаются нейроэндокринные связи. Состояние ребенка в этом возрасте зависит как от собственного соматического состояния, включающего гипоталамические центры удовольствия – неудовольствия, так и от гормонов матери, отражающих ее эмоциональное состояние. Давно замечено, что многие реакции плода связаны с эмоциональным состоянием матери и состоянием ее здоровья. На 7-м месяце в ткани мозга образуются участки локализации всех сенсорных и моторных центров. Плод ощущает боль. Начинает функционировать вестибулярный аппарат. Рефлексы окончательно сформированы. Реакция плода на звук и свет более устойчива. В 8 месяцев возрастают восприимчивость плода и разнообразие форм его поведения. К 32-й неделе многие нейронные системы мозга сформированы.

Сканирование мозга показывает наличие периодов парадоксального сна, что позволяет предположить наличие у плода сновидений [12]. В пределах коры первыми созревают крупные пирамидные клетки (проекционные нейроны), а затем более мелкие интернейроны, образующие локальные сети. Созре-

вание нейронов происходит гораздо медленнее, чем их первичное образование. У новорожденного тела нейронов невелики, а ветвление дендритов развито слабо. Именно в раннем детстве быстро происходят глубокие изменения, связанные с созреванием корковых нейронов. Скорость созревания в разных участках коры различна: двигательные центры развиваются быстрее сенсорных, а низшие сенсорные центры обычно формируются раньше, чем соответствующие корковые зоны [13].

Созревание нейронов связано с формированием кортикальных сетей, т.е. с развитием синапсов. Время и скорость созревания нейронов подчинены генетической программе, но окончательный результат зависит и от влияний среды. Организация синаптических сетей обуславливает те или иные свойства данного участка коры, а от его внешних связей зависит вклад этих свойств в функцию распределенной системы, в которую входит данный участок. Значение коры определяется организацией ее синаптических связей [13]. Подкорковые образования участвуют в регуляции процессов активации, в обеспечении общего активационного поля, на котором осуществляются все психические функции, в поддержании общего тонуса ЦНС, необходимого для любой психической деятельности [9].

Известно, что нервная система всегда находится в состоянии определенной активности и наличие некоторого тонуса обязательно для любого проявления жизнедеятельности. Можно выделить, по крайней мере, три основных источника активации.

Первый источник – это обменные процессы организма, лежащие в основе гомеостаза (внутреннего равновесия организма) и инстинктивных процессов.

Второй источник активации имеет иное происхождение. Он связан с поступлением в организм раздражений из внешнего мира и приводит к возникновению новых форм активации, проявляющихся в виде ориентировочного рефлекса. Человек живет в мире информации, и потребность в ней иногда оказывается не меньшей, чем потребность в органическом обмене веществ.

Постоянно меняющаяся среда требует от человека обостренного состояния бодрствования. Обострением бодрствования сопровождается всякое изменение в среде обитания, любое (как неожиданное, так и ожидаемое) событие. Такая мобилизация организма лежит в основе особого вида активности, которую Павлов называл ориентировочным рефлексом и которая является основой познавательной деятельности.

Источниками активности человека являются не только обменные процессы или непосредственный приток информации, вызывающий ориентировочный рефлекс. Активность в значительной мере обусловлена планами, перспективами и программами, которые формируются в процессе его сознательной

жизни, являются социальными по своему заказу и осуществляются при участии сначала внешней, а потом и внутренней речи.

Всякий сформулированный в речи замысел преследует некоторую цель и вызывает целую программу действий, направленных на достижение этой цели. Достижение цели прекращает активность. Было бы, однако, неправильным считать возникновение намерений и формулировку целей чисто интеллектуальным актом. Осуществление замысла или достижение цели требует определенной энергии и может быть обеспечено при наличии некоторого уровня активности.

Таким образом, подкорковые структуры мозга участвуют в осуществлении любой психической деятельности, особенно в процессах внимания, регуляции эмоциональных состояний и сознания в целом. О том, что для осуществления организованной, целенаправленной деятельности необходимо поддерживать оптимальный тонус коры, говорил еще И.П. Павлов. Ретикулярная формация обеспечивает и регулирует тонус коры и находится в двойных отношениях с корой, тонизируя ее; в то же время она испытывает регулирующее влияние последней.

Несформированность, незрелость подкорковых образований у детей экспериментальной группы проявляется на протяжении всего нейропсихологического обследования, особенно при выполнении проб на динамический праксис. У детей возникают трудности переключения с одного элемента на другой, замедленность выполнения действия, упрощение программы задания, импульсивность.

Выраженные нарушения реципрокной координации в экспериментальной группе, а также тенденция к макро- или микрографии подтверждают данные о дефиците подкорковых структур мозга.

В контрольной группе 20% детей имеют умеренную недостаточность формирования двигательных функций. При выполнении тестов на двигательный праксис отмечаются замедление темпа, непостоянные ошибки, которые самостоятельно корректируются на начальном этапе выполнения задания; в дальнейшем задания выполняются правильно, хотя и в медленном темпе.

Таким образом, отягощенный перинатальный анамнез, неблагоприятный постнатальный период можно рассматривать как причину дефицитарности подкорковых структур, что подтверждают пробы на двигательный праксис. Кинетический фактор может явиться причиной вторичных нарушений, проявляющихся в речи и письме как дефект переключения с одного движения на другое.

В процессе нейропсихологического обследования изучался и процесс внимания.

Внимание – важнейший психический процесс, тесно связанный с общей и направленной активностью, намерениями и мотивацией. Внимание рассматривается как фоновый компонент любого психического процесса [10].

Дети, имеющие отягощенный анамнез, дефицит подкорковых образований, в пробах на внимание проявляли трудности концентрации внимания. Это выражалось в легкой отвлекаемости, быстрой утомляемости, снижении скорости выполнения задания. Полученные данные подтверждают ведущую роль подкорковых образований в процессах внимания.

Незрелость подкорковых структур, которую можно выявить при исследовании непосредственного запоминания, встречается у 27% часто болеющих детей, в контрольной группе – только в 3% случаев.

В группе часто болеющих детей ведущим синдромом является дефицитарность подкорковых образований, а также несформированность корково-подкорковых связей.

Таким образом, у часто болеющих детей отмечается несформированность подкорковых образований, которые участвуют в регуляции процессов активации и обеспечении общего активационного поля, на котором осуществляются все психические функции. Основными причинами несформированности подкорковых образований являются, прежде всего, патология беременности, родов, инфекции и интоксикации первых лет жизни ребенка, а также переживание матерью психотравмирующих ситуаций во время беременности. Это влечет недоразвитие высших психических функций, главным образом произвольности психических процессов и поведения.

Литература

1. Альбицкий В.Ю., Баранов А.А. Часто болеющие дети: клинико-социальные аспекты. Пути оздоровления. Саратов, 1996. 183 с.
2. Исаев Д.Н. Принципы оценки психического развития: психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития / Под ред. В.Н. Астановой, Ю.В. Микадзе. СПб., 2001. 256 с.
3. Ковалевский В.А. Особенности личности ребенка при нарушении здоровья. Томск, 1998. 380 с.
4. Корсакова Н.К., Московичюте Л.И. Клиническая нейропсихология. М., 1988. 90 с.
5. Корсакова Н.К., Московичюте Л.И. Подкорковые структуры мозга и психические процессы. М.: МГУ, 1985. 119 с.
6. Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.
7. Мазурин А.В., Воронцов И.М. Пропедевтика детских болезней. М.: Медицина, 1985.
8. Симерницкая Э.Г. Методика-экспресс «Лурия – 90». М., 1991.
9. Цветкова Л.С. Методика диагностического нейропсихологического обследования детей. М., 1997.

10. Цветкова Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. М.; Воронеж, 2001.
11. Фархутдинова Л.Ф., Фархутдинов Р.Р. Комплексная оценка функционального состояния ЧБД // Русский медицинский журнал. 1997. № 8.
12. Филиппова Г.Г. Психология материнства: Учебное пособие. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 250 с.
13. Шепперд Гордон Т.М. Нейробиология: В 2 т. М., 1987.

CHARACTERISTICS OF THE HIGHER PSYCHIC FUNCTIONS DEVELOPMENT IN PRIMARY AGE CHILDREN WITH RECURRENT RESPIRATORY VIRAL INFECTIONS

A.V. Katasonova, N.A. Kravtsova (Vladivostok)

Summary. Influence of Recurrent Respiratory Viral Infections on mentality development in primary age children. Deficiency of subcortical-cortical connectivity is marked in Primary Age Children with Recurrent Respiratory Viral Infections. It is revealed in the course of Neuropsychological Examination.

Key words: children with recurrent respiratory viral infections, neuropsychological examination, higher psychic functions, subcortical formations.

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОДИАГНОСТИКА КАК ОБЪЕКТ СИСТЕМНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

О.Ю. Щелкова (Санкт-Петербург)

Аннотация. В статье представлен методологический подход к исследованию медицинской психодиагностики как системы профессиональной деятельности психологов в области клинической и профилактической медицины. Медицинская психодиагностика представлена как подсистема более общей системы диагностики в медицине. Разбираются структура, функции, задачи медицинской психодиагностики в их взаимосвязи и взаимодействии с другими компонентами лечебно-диагностического процесса.

Ключевые слова: медицинская психодиагностика, системный подход, психологический диагноз, структура и функции психодиагностики.

Медицинская психодиагностика как система деятельности

Современный этап развития научного знания характеризуется усилением внимания к проблемам методологии. Важнейшим методологическим принципом современной науки и практики является системный подход [26, 39]. Характерная особенность системного подхода к исследованию разнообразных объектов (предметов, явлений, процессов) – рассмотрение их как систем. Это предполагает целостное, многомерное видение объекта, описание структуры элементов объекта в их взаимодействии, связи его с внешним миром [6, 19].

В настоящей работе сделана попытка представить объектом системного исследования и описания такую фундаментальную составляющую медицинской психологии, как психологическая диагностика. Это означает, что медицинская психодиагностика рассматривается с позиций системного подхода как целостная динамическая система (система деятельности) в совокупности и взаимодействии всех ее компонентов.

Медицинская психодиагностика является специализированным разделом психологической диагностики – неотъемлемой составной части психологической науки и практики. Медико-психологическая диагностика представляет собой системную деятельность медицинских психологов, работающих в различных социально значимых областях науки и практики, основной целью которой стала «диагностика состояний, свойств и возможностей «единичного» человека, практическая работа с каждым отдельным человеком в целях его воспитания и обучения, профилактики и лечения» [2. С. 55]. Психодиагностическая деятельность медицинских психологов, как любая целенаправленная профессиональная деятельность, имеет целостный, интегративный характер, проявляющийся в тесном взаимодействии и взаимообусловленности всех звеньев диагностического процесса. Именно такой характер медицинской психодиагностики позволяет осуществлять целенаправленное и развернутое изучение личности во всем много-

образии ее индивидуальных психических проявлений в различных жизненных ситуациях и условиях функционирования [11].

Как и в других областях психологии, психодиагностическая деятельность в области медицинской психологии (медицинская психодиагностика) основывается на знании законов общей, дифференциальной и экспериментальной психологии, природы и структуры изучаемых психологических феноменов, а также на знании закономерностей процесса психологического исследования, включая характеристики инструментов психодиагностики, социально-коммуникативные и этические аспекты взаимодействия психолога с испытуемым. Кроме того, она опирается на представления современной науки о соотношении психической нормы и патологии, биологического и социального, сознательного и бессознательного в психической жизни человека. В ее основе также лежат клинические представления о соотношении общемозговых и локальных, органических и психогенных факторов в этиологии и патогенезе нарушений психической деятельности, о роли психологических факторов в лечении, психотерапии и социальной реабилитации больных. В связи с этим медицинская психодиагностика должна закономерно рассматриваться как составная часть диагностики в медицине [12].

Развившаяся преимущественно в недрах психиатрии, медицинская психодиагностика стала самостоятельным видом профессиональной деятельности психологов, имеющим определенные теоретические основы, методические принципы, предмет и конкретные практические задачи. Область практического применения результатов медико-психодиагностических исследований постоянно расширяется. В настоящее время она включает оптимизацию процессов обучения и воспитания детей, профотбор и профориентацию, психологическое консультирование, психогигиену и психопрофилактику, диагностику, лечение и социально-трудовое восстановление больных и инвалидов, различные виды экспертизы [11, 12].

Таким образом, медицинская психодиагностика выступает как одна из основных форм научной и практической деятельности психологов в социально значимых сферах жизни, направленная на целостное изу-

чение личности человека, ее индивидуальных проявлений и нарушений. Необходимость такого изучения определяется потребностями лечебно-диагностического процесса в клинике и психопрофилактическими задачами по выявлению лиц с повышенным риском психической дезадаптации среди различных групп населения. При этом психологическая диагностика имеет интегративный характер, проявляющийся во взаимодействии всех элементов этого процесса.

Медицинская психодиагностика является сложной динамической системой – системой деятельности медицинского психолога, которая предполагает применение системного подхода для своего адекватного и эффективного изучения.

При рассмотрении медицинской психодиагностики с позиций системного подхода целесообразно определить, к какому классу систем она относится. Согласно представленным в литературе типологиям системных объектов [32, 43, 48], по происхождению ее следует отнести к искусственным или креационным системам, имеющим, в отличие от систем, возникающих естественным путем, определенную цель и практическое назначение. Она относится также к идеальному (абстрактным, концептуальным) системам, т.к. представляет собой отображение свойств и характеристик объективно существующих психических процессов и состояний человека.

Медицинская психодиагностика – открытая динамическая система, т.к. она активно взаимодействует с окружающей средой и является подсистемой более общей системы клинической диагностики. Это также организованная (вертикальная, иерархическая) система. Однако главное, что характеризует систему медицинской психодиагностики, – ее целостность, которая проявляется в интеграции внутренних элементов и частей системы. Как и в других системах, в целостной системе медицинской психодиагностики взаимодействие элементов обуславливает появление новых интегративных качеств. Так, например, исследование отдельных познавательных функций позволяет в совокупности получить представление об уровне и структуре интеллекта – интегративной модели, на основе которой строятся диагностические и прогностические заключения, этиологические предположения, намечаются пути коррекционной работы. Таким образом, медицинская психодиагностика выступает как целостная, иерархически организованная, динамическая искусственная система, моделирующая процесс познания одного человека (клиента, пациента) другим (медицинским психологом).

Согласно основным положениям системного подхода, анализ сложной динамической системы, какой является медицинская психодиагностика, предполагает изучение ее в трех системных аспектах – структурном, функциональном и историческом.

Структурный аспект медицинской психодиагностики

С точки зрения структуры медицинская психодиагностика представляет собой многоуровневую иерархическую организацию, которая проявляется как в соподчинении и взаимодействии отдельных структурных компонентов диагностического процесса, так и в последовательном разворачивании во времени его этапов.

По данным литературы [18], к структурным компонентам диагностического процесса относятся, в частности, стратегии поведения диагноста, область необходимых ему профессиональных знаний (знания условий, т.е. фоновых причин, вызывающих изменения в поведении испытуемого; знания о возможных изменениях в поведении испытуемого под влиянием диагностического процесса; технологические знания об инструментах психодиагностики и т.д.), исследовательские гипотезы. Представлены следующие структурные компоненты психодиагностического процесса: методическое обеспечение; особенности психологического контакта исследователя с испытуемым в различных психодиагностических ситуациях (в ситуации клиента и экспертизы); технология регистрации результатов исследования; составление диагностического заключения по результатам исследования и установление обратной связи – предоставление информации о результатах; профессиональные этические стандарты и требования к психодиагносту.

Выделяются также переменные психологического исследования [4, 15, 23], в совокупности и взаимодействии составляющие структуру (внутреннюю организацию) целостной системы психологической диагностики. К переменным психологического исследования, включенным в систему взаимодействия психолога-диагноста и испытуемого, относятся:

- ситуация исследования (материально-физические, социально-психологические и эмоциональные характеристики ситуации, т.е. экологический контекст психологического исследования);

- цель исследования (в качестве цели может выступать собственно психологическая диагностика – «констатирующая диагностика», а также информирование испытуемого о результатах исследования, «диагностика с коррекцией» – предоставление испытуемому рекомендаций на основе полученных в исследовании данных; цель исследования во многом определяет его характер, который будет различным, например, при экспресс-психодиагностике эмоционального состояния в связи с задачами объективизации эффективности фармакотерапии и при развернутом исследовании индивидуальных особенностей и наиболее значимых отношений личности в соответствии с задачами психотерапии);

– экспериментальные задания (тип и вид используемого инструментария – нестандартизованные, стандартизованные методики, вербальные и невербальные задания, влияние сложности и других характеристик экспериментальных методик на мотивацию испытуемого, применение современных технических средств в процессе психодиагностики);

– личность исследователя (субъектные, личностные, профессиональные качества, осознанные мотивы и неосознаваемые тенденции поведения экспериментатора, его ожидания, ошибки, гипотезы; влияние личности исследователя на ход и результаты психодиагностики, методы контроля этого влияния);

– личность испытуемого (психическое состояние испытуемого во время исследования, мотивация участия в исследовании, отношение к его результатам, а также к личности экспериментатора, «внутренняя модель экспериментальной ситуации», методы контроля влияния личности испытуемого и эффектов интеракции психолога и испытуемого на результаты исследования).

Каждая из переменных психологического исследования обуславливает достоверность его результатов и учитывается при планировании исследования и интерпретации его результатов.

Представленные компоненты и переменные составляют «пространственную» структуру (или «архитектонику» [21]) системного процесса психологической диагностики. «Временную» структуру («хроноструктуру», или эволюционную структуру [21]) этой системы составляют последовательно осуществляемые, логически связанные и взаимообусловленные этапы проведения психологического исследования: подготовительный (предэкспериментальный) этап, основное содержание которого составляет клинико-психологическое исследование; этап проведения экспериментального исследования; этап обработки, анализа и интерпретации результатов (подготовка психодиагностического заключения).

Таким образом, с позиций системного подхода структуру процесса психологической диагностики можно оценить как двухмерную – «пространственно-временную».

Уровни иерархической системы медицинской психодиагностики

Существует еще один взгляд на структуру психологической диагностики, которая рассматривается как система иерархически организованных и взаимосвязанных компонентов (уровней). В соответствии с подходом, предложенным А.Г. Шмелевым [46], психодиагностика характеризуется как интегративная научно-технологическая дисциплина, а ее системное строение представляется как взаимодействие трех уровней: 1) на-

учные теории в области психологии; 2) репертуар конкретных психодиагностических методик; 3) математизированная технология конструирования психодиагностических методик – психометрика.

Первый уровень в названной иерархической системе представляет научная методология психологического исследования познавательной и эмоционально-личностной сферы человека, которая опирается на ряд принципов, выработанных классиками отечественной и зарубежной психологии на этапе становления современной психологической науки. Среди них – принцип единства детерминистического [37] и вероятностного [47] подходов к исследованию психических явлений, принцип единства сознания и деятельности [31], генетический [30] и исторический [16, 25, 27], а также антропологический [2] принципы психологии. К ним также относятся принципы гуманистической психологии, нацеливающие на изучение целостной личности человека, обладающей уникальным набором психологических характеристик и переживаний [42, 49, 50]. Идеи целостности в подходе к диагностике и лечению больного человека лежат и в основе динамической психиатрии [1]. Принципы гуманистической психологии и динамической психиатрии, утверждающие идеи эмпатического понимания и принятия больного с его генетическим и историческим опытом и проблемами, стремлением к росту и развитию, к духовности, к постижению смысла и ценности жизни, как известно, легли в основу «клиентцентрированной» психотерапии [35, 50]. В равной степени они могут составить основу для деонтологически грамотного, опирающегося на профессиональные этические стандарты процесса психологической диагностики в клинической медицине и консультативной практике психологов. Названные принципы составляют ядро первого (базового) уровня психодиагностики.

Говоря о теоретических основах психологической диагностики, следует отметить, что она испытывает значительное влияние как со стороны традиционных, так и только появляющихся областей знания и сама оказывает влияние на развитие современной психологии и науки в целом. Ярким примером интеграции наук и междисциплинарного подхода к решению практических задач в области медицинской психологии является компьютерная психодиагностика. Эта научно-практическая дисциплина возникла на пересечении психологической диагностики и нового направления в компьютерных науках – инженерии знаний [44, 45] и развивается в связи с потребностью в новых информационных технологиях.

Второй уровень в системе психологической диагностики представлен широким спектром психодиагностических инструментов, различающихся по предметной направленности (по объекту психологического исследования), операциональным характеристикам и психометрическому статусу.

Следует отметить, что в области психологической диагностики существует представление о том, что собственно психодиагностическими являются методики, имеющие измерительную направленность, за счет которой достигается количественная (и качественная) квалификация изучаемого явления. Одно из важнейших требований, предъявляемых к таким методикам, – стандартизация процедуры проведения и обработки результатов исследования, в основе которой лежит понятие нормы, поскольку индивидуальная оценка, например успешности выполнения того или иного задания, может быть получена только путем сопоставления с результатами других обследуемых. Такое представление отражено в понятии психодиагностического метода. В частности, Л.Ф. Бурлачук [9] подчеркивает отмеченную специфику (измерительную направленность) этого исследовательского метода по сравнению с традиционными исследовательскими методами психологии – неэкспериментальным, описательным (идеографическим, клинико-психологическим) и экспериментальным.

Между тем, как нам представляется, при таком подходе из числа психодиагностических выпадает ряд положительно зарекомендовавших себя и постоянно используемых в клинической практике нестандартизованных методик исследования [11, 20, 38].

Кроме того, на наш взгляд, психодиагностический метод является более обобщенным понятием по отношению к клинико-психологическому и экспериментально-психологическому методам и включает их как составные части, различающиеся специфическими особенностями получения и интерпретации психодиагностических данных. Тем не менее заслуживает внимания выделение трех основных диагностических подходов, в которых конкретизируется психодиагностический метод [9].

1. «Объективный» подход – психологическая диагностика осуществляется на основе успешности (результативности) и способа (особенностей) выполнения экспериментальных заданий.

2. «Субъективный» подход – диагностика осуществляется на основе сведений, сообщаемых испытуемым о себе, самоописания особенностей личности, поведения в тех или иных ситуациях.

3. «Проективный» подход – диагностика осуществляется на основе анализа особенностей взаимодействия с внешним нейтральным, как бы безличным материалом, становящимся в силу известной неопределенности (слабоструктурированности) объектом проекции.

Между диагностическими подходами нет непреодолимых границ. Так, А. Анастаси [3] считает, что любой психологический тест, независимо от предназначения, может выполнять роль проективной методики, и приводит примеры использования таким образом традиционных тестов интеллекта.

Важнейшим методическим принципом использования названных психодиагностических подходов является принцип комплексной диагностики (или системности), который предполагает сочетание различных методических приемов при диагностике одного и того же свойства, а также методик, направленных на родственные психические свойства, для повышения валидности психодиагностического заключения [46]. Принцип комплексности предполагает также умелое соотношение данных инструментального исследования с клинико-описательными данными. Его успешная реализация во многом зависит от особенностей индивидуального опыта психолога в интерпретации результатов исследования с учетом реальной жизненной ситуации испытуемых. На сегодняшний день этот принцип представляется наиболее взвешенным и теоретически обоснованным, отражающим системный подход к исследованию психических явлений.

Третий уровень в системном строении психодиагностики представлен психометрикой (психометрией) – областью психологии, которая изучает теоретические и методологические проблемы измерений в психологии, разрабатывает математические модели методов психологических измерений (например, модель многомерного шкалирования), определяет формальные требования для экспериментальной проверки психометрических свойств (надежность, валидность, достоверность, наличие репрезентативных норм) разнообразных методов психодиагностического исследования, обосновывает процедуры их разработки и применения, а также процедуры статистического анализа методик, адаптации их к новым условиям [4, 24, 29, 40, 44].

В психологической литературе можно встретить определения психометрики, фактически отождествляющие ее с психодиагностикой или придающие ей статус теоретико-методологической основы психодиагностики, значительно сужающие тем самым границы последней и приравнивающие ее к тестологии. Такое отождествление, на наш взгляд, не является правомерным, т.к. лишает психодиагностику предмета исследования: хотя психодиагностика связана с формулированием теоретико-операциональных принципов построения и правил использования психодиагностических методик [33, 34], а также с научно обоснованной адаптацией зарубежных тестов, это не является ее единственной и исчерпывающей функцией. Таковы структурные характеристики системы медико-психологической диагностики.

Психологический диагноз как функциональный компонент медицинской психодиагностики

Структурные качества системы неотделимы от ее функциональных характеристик, так как структура

и функция раскрывают различные аспекты системного объекта, характеризуя его как целое. С функциональной точки зрения система характеризуется связями с внешней средой, целенаправленной деятельностью, активностью. Согласно представлению П.К. Анохина [5], активность системы всегда направлена на получение конечного полезного результата. Именно полезный результат деятельности системы – цель – выступает в качестве ее системообразующего фактора.

При рассмотрении функционального аспекта психологической диагностики многие авторы видят ее цель в том, чтобы фиксировать и описывать в упорядоченном виде психологические различия как между людьми, так и между группами людей, объединенных по каким-либо признакам. Исходя из этого формулируются определения психологической диагностики, в которых она связывается в первую очередь с задачами классификации и ранжирования людей по психологическим признакам [33, 41]. В то же время более распространенным является определение психодиагностики как науки и практики постановки психологического диагноза [29], что предполагает «выявление психологических портретов индивидуумов и социальных общностей, а также, по мере возможности, объяснение их генезиса, причин и следствий» [40. С. 144].

Как отмечалось, психологическая диагностика исторически развивалась преимущественно под влиянием медицинской (психиатрической) диагностики. Это наложило определенный отпечаток на ее основные понятия, задачи и методы. По аналогии с медициной, где диагноз означает определение существа, причин, механизмов симптомообразования и особенностей течения болезни на основе всестороннего исследования больного, психологический диагноз предполагает выяснение и описание сущности индивидуально-типологических и социально-детерминированных, устойчивых и преходящих психологических особенностей личности с целью оценки ее актуального психического состояния, адаптации к изменяющимся условиям функционирования и прогноза дальнейшего развития.

Таким образом, в самом общем виде цель системы психологической диагностики может быть определена как получение объективной информации о совокупности психологических характеристик исследуемого, механизмах их формирования и предполагаемой динамике, в том числе под влиянием болезни, а также представление этой информации в систематизированном виде – в виде психологического заключения (психологического диагноза).

Определяющей в системном описании результатов психологического исследования является клиническая задача, в связи с решением которой оно проводится. В качестве такой задачи могут выступать

определение возможных причин и механизмов (психогенных, социогенных, стрессогенных) возникновения психических расстройств и нарушений социальной адаптации, а также оценка структуры и степени выраженности психических расстройств и выявление сохранных сторон личности при проведении дифференциальной диагностики и различных видов экспертизы, при определении путей психологической коррекции и психотерапии, при оценке динамики течения заболевания и эффективности терапии и др. В конкретном психодиагностическом исследовании такая задача выступает в качестве системообразующего фактора, определяющего как стратегию и тактику проведения самого исследования, так и характер системного описания его результатов – психодиагностического заключения.

Решение общей (системной) клинической задачи, которой подчинено психологическое исследование, осуществляется путем реализации ряда более частных, конкретных задач психодиагностики. Конкретными задачами медико-психологической диагностики могут выступать выявление и психологическая квалификация особенностей и нарушений психомоторной и познавательной деятельности; структуры и уровня интеллекта как интегральных характеристик познавательной деятельности; актуального психического состояния; эмоционально-аффективной и мотивационно-волевой сферы личности; структуры (типологии) личности; уровня и механизмов психологической адаптации и компенсации (защитно-совладающего поведения); системы значимых отношений, реакций личности на болезнь и социального функционирования личности в условиях болезни; качества жизни, связанного со здоровьем, и другие задачи.

Структура психологического диагноза во многом определяется названными задачами психодиагностического исследования и может иметь многоуровневый характер. В историческом плане представляет интерес предложенная Л.С. Выготским [17] классификация уровней психологического диагноза, упорядоченных по глубине проникновения в состояние исследуемого.

1. Симптоматический (или эмпирический) диагноз, ограничивающийся констатацией определенных особенностей или симптомов, на основании которых строятся практические выводы. Такой диагноз Л.С. Выготский не считал собственно научным, т.к. установления симптомов недостаточно для вынесения обоснованного диагностического заключения.

2. Этиологический диагноз, учитывающий не только наличие определенных особенностей или симптомов, но и возможные причины их возникновения.

3. Типологический диагноз, заключающийся в определении места и значения полученных данных в целостной, динамичной картине личности.

Л.С. Выготский подчеркивал также, что психологический диагноз неразрывно связан с прогнозом, который строится «на умении настолько понять внутреннюю логику самодвижения процесса развития, что на основе прошлого и настоящего намечает путь... развития» [17. С. 320]. В настоящее время общепризнанным является положение о том, что психологический диагноз не должен ограничиваться констатацией имеющихся индивидуально-психологических свойств личности. Хотя бы в предположительном плане он должен определять причины возникновения тех или иных психологических факторов, давать прогноз развития личности и рекомендации, вытекающие из задач психодиагностического исследования.

Психологический диагноз, как один из видов системных описаний в психологии, должен иметь комплексный, структурированный характер. Помимо указания на принадлежность испытуемого к определенному психологическому типу, «...он должен содержать указания на ряд сугубо индивидуальных свойств и, следовательно, представлять собой более или менее развернутое описание. При этом наряду с «отрицательными» признаками (нарушениями, изменениями, отклонениями) в психологическом диагнозе, как правило, указываются и релевантные положительные свойства обследуемого» [13. С. 23].

По мнению К.М. Гуревича [33], диагноз отсутствия отклонений и диагноз благополучия тоже имеют научную и практическую значимость. К тому же во многих случаях полученные данные вообще не могут трактоваться с позиций оценки «желательное – нежелательное» или «наличие – отсутствие отклонений». В клинической психологии диалектику отношений сохранных и нарушенных болезнью психических качеств человека отражают понятия позитивной и негативной диагностики [22].

Коррекционно-коммуникативный компонент медицинской психодиагностики

Важной особенностью медико-психологической диагностики является не только ее нацеленность на получение значимой для клинической оценки больного или испытывающего психологические трудности человека информации, психологическая диагностика выступает также как начало психотерапевтического (психокоррекционного) и социореабилитационного процесса. В ходе психологического исследования устанавливается контакт психолога с испытуемым, от характера которого зависят достоверность получаемых в исследовании данных и успешность дальнейшего терапевтического процесса. В соответствии с положениями С.Л. Рубинштейна [36] об активном, формирующем воздействии психологического исследования в современной психологии

выделяются две основные функции психодиагностики: гностическая (информационная) и преобразовательная (коррекционная) [11]. Это соответствует представлению о гуманизации психологической диагностики, проявляющейся как во введении новых, содержательных критериев оценки результатов исследования, ориентированных не на статистическую норму, а на так называемый социально-психологический норматив (СПН), так и в реализации принципа коррекционности, поиске развивающего и психотерапевтического эффекта исследования [8, 34].

При реализации этих функций практическая психодиагностика опирается на определенный свод правил проведения исследования и регламентацию действий психолога в контакте с испытуемым. Эти действия предполагают знание социально-психологических аспектов восприятия и взаимодействия человека с человеком [7], а также этических и профессиональных норм психодиагностической работы. Существенную роль играют учет исторических аспектов развития личности [27], мотивации испытуемого в процессе исследования и знание способов ее формирования и поддержания, умение оценить состояние обследуемого, знания и навыки сообщения информации обследуемому (клиенту, пациенту) о нем самом, недопустимость действий, которые произвольно могли бы нанести вред обследуемому (например, сформировать ятрогению), умение представить информацию для заказчика (педагога, врача) и многое другое [29]. При этом «психологическое диагностирование не означает навешивание на индивида ярлыка из категориального аппарата традиционной психиатрии. ...Диагностическое тестирование следовало бы использовать как средство для описания и понимания индивида, выявления его проблем и выработки в соответствии с полученными данными действительного решения» [3. Кн. 2. С. 153], а также как средство содействия самопознанию и развитию личности.

В практике психодиагностического исследования и интерпретации его результатов (при подготовке психологического заключения), нередко имеющих серьезное значение для судьбы испытуемого, медицинский психолог руководствуется теми же этико-деонтологическими нормами, которые традиционны для врачей. Кроме того, медицинский психолог в своей диагностической работе опирается на принципы нормативного регулирования исследовательского и практического использования психодиагностических методик [29]. Он также строит свою работу с учетом международных профессионально-этических стандартов. Основные принципы стандартов, имеющих непосредственное отношение к психодиагностической деятельности, могут быть кратко сформулированы следующим образом: ответственность, компетентность, этическая и юридическая правомочность, конфиденциальность, благополучие клиента,

информирование клиента о целях обследования, морально-позитивный (коррекционный) эффект исследования [11, 34].

Взаимодействие медицинской психодиагностики с другими компонентами лечебно-диагностического процесса

При рассмотрении функций медицинской психодиагностики необходимо выделить такую важную для существования любой системы характеристику, как взаимодействие со средой. Согласно системным представлениям, исследование объекта как системы в методологическом плане неотделимо от анализа условий его существования и взаимодействия с элементами окружающей среды. Единство системы и среды выступает в качестве одного из основных, базисных системных качеств. При этом особое значение имеет анализ взаимоотношений изучаемой системы с системами более высокого уровня.

По отношению к медицинской психодиагностике системой более высокого порядка, включающей ее как подсистему, взаимодействующую с другими составляющими лечебно-диагностического процесса, является система клинической диагностики. Данные, получаемые психологом в процессе медико-психодиагностического исследования, оцениваются врачом-клиницистом в единстве с результатами собственного клинического обследования, заключениями врачей других специальностей, данными инструментальных и лабораторных исследований и т.д. Таким образом, данные психологического исследования выступают как один из видов информации, используемых врачом в процессе клинической диагностики, осуществляемой на основе комплексного изучения больного.

В соответствии с современными этиопатогенетическими представлениями клиническая диагностика предполагает не только установление диагноза, но и раскрытие психологических механизмов возникновения болезни, ее течения и патопластики. Особое значение приобретает изучение личности больного, системы его значимых отношений и особенностей функционирования в условиях болезни. Поэтому в многомерной системе клинической диагностики подсистема психологической диагностики выполняет определенные, свойственные только ей функции. Можно сказать, что в соответствии с современной биопсихосоциальной парадигмой психиатрии [28], психического здоровья и адаптации [10], данные психологического исследования используются для оценки клинко-психопатологической составляющей болезни, а при оценке психологической и социальных составляющих функционального диагноза [14] занимают центральное место и служат основой

для определения задач и методов психотерапевтической и социореабилитационной работы.

Разбирая функции системы медицинской психодиагностики, можно выделить еще один аспект ее взаимодействия с окружающей средой. Если рассматривать информационную (гностическую) функцию психодиагностики в контексте не только получения информации, но и предоставления обратной связи, то элементами окружающей среды по отношению к ней будут выступать пользователи психологических заключений – психологи, психотерапевты, психиатры, врачи других специальностей, педагоги, социальные работники, юристы.

Обмен информацией происходит также между психологом, проводящим психологическое исследование, и членами социального окружения больного. Получение объективных данных о поведении и личности пациента от родственников, участников неформального общения, как и от социальных институтов, является существенной частью психодиагностического процесса. С другой стороны, предоставление психологом в адекватной форме информации о психологических особенностях пациента членам его микросоциального окружения составляет часть его психотерапевтической и социореабилитационной работы.

Таким образом, во взаимодействии психолога-диагноста с членами его профессионального окружения и социального окружения больного реализуются информационная и коррекционная функции психодиагностики.

В завершение рассмотрения функционального аспекта системы медико-психологической диагностики можно сделать вывод о ее полифункциональном характере. При этом основными функциями медицинской психодиагностики в клинике, как было показано, выступают информационная (гностическая), прогностическая и коррекционная. При их реализации особое значение имеет взаимодействие психологической диагностики с другими подсистемами лечебно-диагностического процесса и внетерапевтическим окружением больного. Существенную роль играют также мониторинговые, скрининговые и другие массовые психологические исследования, в которых реализуется профилактическая функция медицинской психодиагностики.

Заключение

Обобщая представленные положения о структуре и функциях медицинской психодиагностики, во взаимодействии которых проявляется ее целостность как системы, можно сделать следующие выводы.

Психодиагностическое исследование в медицинской практике, как и в других социально значимых об-

ластях жизни и деятельности человека, – это сложный, структурированный и развернутый во времени, интерактивный познавательный процесс, в ходе которого психолог-диагност должен сформулировать психологическое заключение, релевантное поставленной задаче исследования и запросам пользователя.

Медицинская психодиагностика опирается на выработанные в течение десятилетий принципы, имеет многоуровневую структуру и понимается как прикладное клиничко-психологическое и экспериментальное исследование, использующее систему методов и конкретных методических приемов с целью выявления либо актуального психического состояния исследуемого, либо его относительно устойчивых личностных и интеллектуальных свойств.

Психологическая диагностика в клинике является необходимым элементом лечебно-диагностического и реабилитационного процесса, предваряющим и оценивающим результат активных социопсихологических мероприятий (психотерапия, психокоррекция, социально-психологический тренинг), а также психофармакотерапии.

В профилактической медицине психологическая диагностика нацелена на выявление факторов и групп лиц с повышенным риском психической дезадаптации, проявляющейся в форме психосоматических, пограничных нервно-психических или поведенческих расстройств. Это также имеет существенное значение для такой синтетической области психологии, как психология экстремальных и кризисных ситуаций, занимающаяся психологическими аспектами формирования посттравматических стрессовых расстройств и их коррекции.

Выявленные в психологическом исследовании нарушения психического состояния, познавательной деятельности, эмоционально-личностных свойств, социального функционирования личности подвергаются клиническому осмыслению и служат объектом («мишенями») терапевтических и социовосстановительных мероприятий. Напротив, выявленные в исследовании сохраненные стороны личности рассматриваются как ресурсы для использования в реадapta-

ционных мероприятиях, «опора» психокоррекции и психотерапии. Так понимаемая психологическая диагностика в клинике фактически является начальным этапом социальной реабилитации больных, от ее результатов зависит последующий выбор путей и средств реабилитации. В процессе психодиагностики устанавливаются межличностные отношения психолога с больным, которые по форме и содержанию должны иметь характер психотерапевтического контакта, от которого во многом зависит эффективность всех последующих мероприятий.

Завершая рассмотрение системы медико-психологической диагностики, необходимо отметить следующее. Согласно современным представлениям психологической науки, психика человека является системой психических функций и состояний. Эта система, как показано в работах Б.Ф. Ломова [26], является многоуровневой, многомерной, разноплановой, системно-детерминированной. Очевидно, что для исследований психики, адекватных ее системной природе, необходимо использовать системную методологию. Эта методология должна быть положена в основу и такой конкретной области исследований, как медицинская психодиагностика.

С другой стороны, медицинская психодиагностика выступает как сложнейшая человеческая деятельность, направленная на выявление индивидуально-психологических характеристик личности в норме и патологии. Адекватное описание и эффективный анализ этой профессиональной деятельности медицинских психологов, как любой человеческой деятельности, возможны только на основе принципов системного подхода. В свою очередь, системный подход предполагает единство структурного, функционального и исторического компонентов. С этих позиций в настоящей статье и рассматривается система медицинской психодиагностики.

Исторический аспект анализа системы медицинской психодиагностики – аспект, который раскрывает ее происхождение, развитие и перспективы дальнейшего существования, требует отдельного освещения в последующих публикациях.

Литература

1. Аммон Г. Динамическая психиатрия. СПб., 1995.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. М., 1980. Т. 1.
3. Анастаси А. Психологическое тестирование: В 2 кн. М., 1982.
4. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2002.
5. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. М., 1971.
6. Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход. М., 1997.
7. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды. М., 1983.
8. Борисова Е.М. Современные тенденции развития психодиагностики // Прикладная психология. 1997. № 1. С. 64–71.
9. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика. СПб.: Питер, 2002.
10. Вассерман Л.И., Громов С.А., Михайлов В.А., Лынный С.Д., Флерова И.Л. Концепции реабилитации и качества жизни: преемственность и различия в современных подходах // Психосоциальная реабилитация и качество жизни. СПб., 2001. С. 103–115.
11. Вассерман Л.И., Щелкова О.Ю. Медицинская психодиагностика: Теория, практика, обучение. СПб.; М.: Академия, 2003.

12. Вассерман Л.И., Щелкова О.Ю. Медицинская, или клиническая, психология: концептуальные проблемы профессии и подготовки кадров // Ярославский психологический вестник. 2004. Вып. 11. С. 18–22.
13. Войтко В.И., Гильбух Ю.З. О некоторых основных понятиях психодиагностики // Вопросы психологии. 1976. № 4. С. 16–30.
14. Воловик В.М. О функциональной диагностике психических заболеваний // Новое в теории и практике реабилитации психически больных. Л., 1985. С. 26–32.
15. Вопросы практической психодиагностики и консультирования в вузе / Под ред. Н.Н. Обозова. Л., 1984.
16. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956.
17. Выготский Л.С. Собрание сочинений. М., 1983. Т. 5.
18. Гайда В. Эволюция идей и практика современной психодиагностики: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1994.
19. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1984. 176 с.
20. Зейгарник Б.В. Патопсихология: Учебник для студентов вузов. М.: Изд-во Московского ун-та, 1976, 1986, 1999.
21. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1991. 384 с.
22. Карвасарский Б.Д. Неврозы: Руководство для врачей. 2-е изд. М., 1990.
23. Кемпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. М., 1980.
24. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. Киев, 1994.
25. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
26. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
27. Мясисев В.Н. Проблемы личности в психологии и медицине // Актуальные вопросы медицинской психологии. Л., 1974. С. 5–25.
28. Нуллер Ю.Л. О парадигме в психиатрии // Обозрение психиатрии и мед. психологии им. В.М. Бехтерева. 1991. № 4. С. 5–13.
29. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. СПб.: Речь, 2004.
30. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1994.
31. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. М.: Наука, 1982. 308 с.
32. Прангишвили И.В. Системный подход и общесистемные закономерности. М., 2000.
33. Психологическая диагностика: Проблемы и исследования / Под ред. К.М. Гуревича. М., 1981.
34. Психологическая диагностика: Учебное пособие / Под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. 2-е изд., испр. М., 2000.
35. Психотерапия: Учебник / Под ред. Б.Д. Карвасарского. СПб.: Питер, 2000.
36. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1940; 2-е изд. М., 1946.
37. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959.
38. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике: Практическое руководство. М., 1970; СПб., 1998; Тернополь, 2004.
39. Синельников Б.М., Горшков В.А., Свечников В.П. Системный подход в научном познании. М., 1999. 387 с.
40. Суходольский Г.В. Математическая психология. СПб., 1997.
41. Тонконогий И.М., Иовлев Б.В. Психодиагностика – задача не измерения, а классификации // Психологические проблемы психогигиены, психопрофилактики и медицинской деонтологии. Л., 1976. С. 126–127.
42. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). СПб., 1997.
43. Цырендоржиева Д.Ш. Системный подход: сущность и возникновение. М., 2001.
44. Червинская К.Р. Компьютерная психодиагностика. СПб.: Речь, 2003.
45. Червинская К.Р., Щелкова О.Ю. Медицинская психодиагностика и инженерия знаний. СПб.; М.: Академия, 2002.
46. Шмелев А.Г. Основы психодиагностики: Учебное пособие. Москва; Ростов н/Д, 1996.
47. Шорохова Е.В. Принцип детерминизма в психологии // Методические и теоретические проблемы психологии. М., 1969. С. 9–56.
48. Bertalanffy L. von. General System Theory. Foundation. Development. Applications. N.Y., 1968.
49. Maslow A.H. Toward a psychology of being. N.Y., 1968.
50. Rogers C.R. Client-centered therapy. Boston, 1951.

MEDICAL PSYCHODIAGNOSIS AS AN OBJECT OF THE SYSTEM INVESTIGATION
O.Yu. Shchelkova (St. Petersburg)

Summary. The article presents the methodological approach to investigation of medical psychodiagnosis, which is considered as an open dynamic system of professional psychological activities. The structure, functions, chief tasks of medical psychodiagnosis in the medicine and disease-prevention service are discussed.

Key words: medical psychodiagnosis, system approach, structure and functions of psychological diagnosis.

АФФЕКТИВНО-ЛИЧНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ БОЛЬНЫХ ИНСУЛИНОЗАВИСИМЫМ САХАРНЫМ ДИАБЕТОМ

Е.А. Трифонова (Санкт-Петербург)

Аннотация. В статье представлены результаты комплексного медико-психологического обследования 110 амбулаторных пациентов с инсулинозависимым сахарным диабетом (ИЗСД) с разной степенью выраженности хронических осложнений. При экспериментально-психологическом обследовании наряду с другими методиками использовались «Симптоматический опросник невротических расстройств» и методика оценки качества жизни «SF-36».

Ключевые слова: психическая и соматическая патология, инсулинозависимый сахарный диабет, аффективно-личностный, качество жизни.

Осознание ограниченных возможностей чисто биологического подхода к проблеме здоровья и болезни и необходимости ее биопсихосоциальной трактовки явилось важным шагом на пути гуманизации современной медицины, в задачи которой сегодня входит не только количественное увеличение, но и качественное улучшение жизни пациента. Выполнение этой задачи возможно только в рамках комплексного подхода, который, по нашему мнению, должен реализовываться на всех этапах взаимодействия с пациентом и использоваться как фундаментальный принцип при разработке профилактических, диагностических, терапевтических и реабилитационных программ. Это справедливо в отношении как психической, так и соматической патологии, причем в последнем случае в силу сложившейся в медицине традиции риск узкобиологического подхода с недооценкой психосоциальной составляющей качества жизни больного намного выше.

Формирование общей установки на повышение качества жизни лиц с соматическими заболеваниями, а не простое избавление от патологической симптоматики является важным достижением современной медицины, во многом обусловленным усилением гуманистических тенденций, развитием гуманистической психологии и психотерапии, однако пока с сожалением приходится констатировать, что потенциал взаимодействия специалистов в области физического здоровья со специалистами в области психического здоровья используется не в полной мере, а изучение и использование знаний о психосоматических и соматопсихических соотношениях остается в области ведения главным образом клинических психологов и психиатров [2]. Одним из факторов, способствующих изменению этой ситуации, с нашей точки зрения, должна стать разработка и реализация комплексных медико-психосоциальных исследовательских программ, направленных на изучение многомерной структуры качества жизни пациентов с соматической патологией и выработку принципов оказания им комплексной помощи.

Попытка реализации подобной программы была осуществлена на базе Санкт-Петербургского городского диабетологического центра в рамках сотрудни-

чества НИПНИ им. В.М. Бехтерева и Санкт-Петербургского медицинского университета им. акад. И.П. Павлова. Объектом исследования стали пациенты с инсулинозависимым сахарным диабетом (ИЗСД). Специфика этого хронического эндокринного заболевания позволяет рассматривать его в качестве наглядной модели взаимодействия соматических, психических и социальных факторов.

ИЗСД развивается преимущественно в возрасте до 25–30 лет, связан с инсулиновой недостаточностью в организме и требует не только ежедневного введения инсулина извне, но и постоянного контроля физического состояния, самостоятельного измерения пациентом уровня сахара в крови, соотношения введенного инсулина с физическими нагрузками и количеством полученных с пищей углеводов. Несоблюдение правил самоконтроля чревато развитием опасных для жизни острых состояний – гипо- и гипергликемических ком, связанных с недопустимо низкими/недопустимо высокими показателями уровня сахара в крови соответственно. Кроме того, диабет опасен хроническими осложнениями, поражающими различные системы органов. Именно осложнения объясняют данные, которые приводит ВОЗ: повышенную в 2–3 раза смертность, сокращение продолжительности жизни на 10–30%, 25-кратное увеличение риска слепоты [1]. По сути, мы имеем дело с заболеванием, несущим реальную витальную угрозу, что в значительной мере определяет специфику внутренней картины болезни, а следовательно, и качества жизни.

Исследования сложных психосоматических и соматопсихических соотношений при ИЗСД свидетельствуют о значительном влиянии психологических переменных на течение заболевания (хотя роль их непосредственно в генезе ИЗСД не получила однозначного подтверждения), и влиянии соматических переменных на психологическую составляющую качества жизни пациентов [7, 10]. Однако деление на психосоматическую и соматопсихическую направленность связи, с нашей точки зрения, довольно условно, поскольку наблюдаемая соматическая и психическая симптоматика формировалась на почве взаимного влияния, кольцевых зависимостей психического и соматического. Так, например, осложнения

при ИЗСД определяются генетическими факторами и компенсацией заболевания (степенью приближенности к норме средних показателей уровня сахара в крови), которая в значительной мере зависит от способности личности адаптироваться к суровым требованиям заболевания, что, в свою очередь, определяется способностью к эффективному преодолению стресса болезни [12], реакцией личности на болезнь в когнитивном, эмоциональном и поведенческом планах и т.д. С другой стороны, сами осложнения способны оказывать влияние на психическое функционирование [13], причем не только биологическим путем, приводя к развитию соматогений, но и посредством психической переработки факта физического нарушения, т.е. через включение его во внутреннюю картину болезни с формированием соответствующей аффективной симптоматики.

Аффективным, по сути невротоподобным, нарушениям при сахарном диабете в целом и при ИЗСД в частности уделяется значительное внимание в литературе, посвященной качеству жизни при этом заболевании. Доказанным считается более высокий риск развития депрессии, тревоги и других аффективных нарушений при диабете [9, 13]. Так, Е.В. Елфимова [3] диагностировала нервно-психические расстройства у 92,7% обследованных в виде невротоподобных нарушений и патологического развития личности. Многими авторами отмечается связь риска развития аффективных нарушений с декомпенсацией заболевания [10]. А.В. Иванов с соавторами [4] отмечают, что астенический и астено-депрессивный синдромы имеют тенденцию к появлению при наиболее тяжелой степени декомпенсации диабета, а астено-ипохондрический и обсессивно-фобический чаще развивается при стабильном течении заболевания.

В целом исследования свидетельствуют о связи между наличием и тяжестью осложнений диабета, с одной стороны, и выраженностью аффективных нарушений – с другой [11], однако В. Karlson, С.Д. Agardh (1997), например, заключают, что в основе депрессивной симптоматики при ИЗСД лежит не столько объективная соматическая патология, сколько субъективное переживание пациентом бремени заболевания («burden of illness»), т.е., по существу, внутренняя картина болезни, что еще раз указывает на полиэтиологичность аффективных нарушений при данной соматической патологии.

Следует отметить, что в литературе, посвященной аффективным нарушениям и хроническим осложнениям при ИЗСД, основное внимание уделяется «классическим» симптомокомплексам – депрессивному и тревожному – и не проводится более тонкое дифференцирование аффективной симптоматики, позволяющее раскрыть нюансы психоэмоционального состояния пациента и более четко определить психологическую

структуру его качества жизни. Изучение специфики невротоподобных нарушений в структуре качества жизни у пациентов с ИЗСД с хроническими осложнениями явилось одной из задач упомянутого выше комплексного медико-психологического исследования.

Было обследовано 110 пациентов с ИЗСД (49 мужчин, 61 женщина), состоящих на учете в Санкт-Петербургском городском диабетологическом центре № 1. Обследование проводили специалисты разных профилей: эндокринолог, офтальмолог, подиатр (специалист по стопе), психиатр и, собственно, клинический психолог. Полученные данные заносились в специально разработанную формализованную историю болезни, пригодную для создания банка клинко-психологической информации и компьютерного анализа материалов. Средний возраст пациентов в выборке составлял ($M \pm SD$) $34,1 \pm 10,6$ лет, средняя продолжительность заболевания – $18,8 \pm 9,1$ лет. У пациентов отмечалась разная степень выраженности хронических осложнений: диабетической ретинопатии (поражение сетчатки глаза), диабетической нефропатии (поражение почек) и диабетической полинейропатии (поражение периферической нервной системы).

Следует отметить, что начальные признаки тех или иных осложнений можно было обнаружить по данным историй болезни почти у 100% пациентов, поэтому при оценке влияния хронических осложнений на психическое функционирование пациентов мы учитывали лишь осложнения умеренной и высокой степени тяжести: полинейропатию средней либо высокой степени тяжести, препролиферативную либо пролиферативную ретинопатию, а также нефропатию на стадии протеинурии либо хронической почечной недостаточности.

У 21% пациентов осложнения не были квалифицированы как умеренные или тем более тяжелые. У 25% было выявлено одно осложнение, у 29% – два и у 25% – три из вышеперечисленных осложнений. Препролиферативная либо пролиферативная ретинопатия была выявлена у 74%, нефропатия в стадии протеинурии либо хронической почечной недостаточности – у 30%, полинейропатия средней либо высокой степени тяжести – у 71%.

В рамках экспериментально-психологического обследования наряду с другими методиками использовались многошкальный «Симптоматический опросник невротических расстройств» (ОНР-СИ), разработанный на основе опросника «S»i«O» в Лаборатории клинической психологии НИПНИ им. В.М. Бехтерева [5], а также методика оценки качества жизни «Краткий общий опросник оценки статуса здоровья» «The Medical Outcomes Study Short Form 36 Items Health Survey» (SF-36) (Ware J. et al., 1992, цит. по: [6]), используемый преимущественно при обследовании пациентов с соматической патологией.

Опросник ОНР-СИ состоит из 138 пунктов, отражающих разнообразные невротические жалобы, которые объединяются в 13 невротических и неврозоподобных симптомокомплексов: тревожно-фобические расстройства, депрессивные расстройства, аффективная напряженность, расстройства сна, аффективная лабильность, астенические расстройства, сексуальные расстройства, дереализационно-деперсонализационные расстройства, обсессивные расстройства, нарушение социальных контактов, ипохондрические расстройства, ананкастические расстройства и соматовегетативные расстройства. Оценка выраженности каждого из этих нарушений позволяет составить индивидуальный «профиль» неврозоподобной симптоматики. SF-36 – один из наиболее широко используемых общих опросников для оценки качества жизни – позволяет оценить качество жизни пациентов по девяти критериям: физической активности, роли физических проблем в ограничении жизнедеятельности, боли, общего здоровья, жизнедеятельности, социальной активности, роли эмоциональных проблем в ограничении жизнедеятельности, психического здоровья (настроения) и степени изменения самочувствия за прошедший год.

Предполагалось, что хронические осложнения при ИЗСД будут оказывать негативное влияние на условное эмоциональное благополучие пациентов, что было бы вполне закономерно, учитывая реальное нарушение функционирования различных систем организма при осложнениях, и, что не менее важно, значение, которое осложнения имеют для пациента. Так, ретинопатия означает риск существенного ухудшения зрения вплоть до слепоты со всеми психологическими и социальными последствиями этого факта. Нефропатия в стадии хронической почечной недостаточности несет реальную витальную угрозу. Полинейропатия – поражение периферической нервной системы – предполагает постоянный физический дискомфорт, затрудняющий повседневную деятельность, не говоря уже о более серьезных физических нагрузках. Однако интерес представляла не столько проверка факта негативного эффекта осложнений, сколько определение специфики их влияния через анализ профилей неврозоподобной симптоматики (по ОНР-СИ) и профилей качества жизни (по SF-36).

Данные экспериментально-психологического обследования пациентов действительно свидетельствуют о большей выраженности аффективных нарушений у пациентов с более тяжелым соматическим статусом. Различия между группами больных без осложнений (0 гр.), с одним (I гр.), двумя (II гр.) и тремя (III гр.) осложнениями укладываются в рамки от незначительных до умеренных. Средние показатели уровня невротичности в указанных четырех группах составили ($M \pm SD$) $4,95 \pm 1,86$ стенов в группе 0; $5,22 \pm 1,54$ стенов в группе I; $5,85 \pm 1,62$ стенов в группе II и $6,30 \pm 1,44$ в

группе III. Поскольку показатели от 5 до 6 стенов рассматриваются как свидетельство умеренной невротичности, пациентов без осложнений (0 гр.) и пациентов с тремя осложнениями (III гр.) можно причислить к полярным группам в границах средней выраженности неврозоподобных симптомов. Статистически значимые различия по показателям невротичности были обнаружены только между группами 0 и III ($p = 0,007$) и I и III ($p = 0,01$), что, вероятно, свидетельствует о наибольшей психоэмоциональной уязвимости пациентов с тремя осложнениями, т.е. с наиболее тяжелым соматическим статусом.

Профили неврозоподобных нарушений (табл. 1) демонстрируют тенденцию к усугублению аффективной симптоматики по мере присоединения новых осложнений, хотя выраженность этой симптоматики остается в пределах умеренных показателей, а различия достигают статистической значимости только по четырем шкалам: расстройств сна, астенических, ипохондрических и сомато-вегетативных расстройств. Если у пациентов без осложнений, т.е. пациентов, испытывающих влияние ИЗСД в «чистом виде», в структуре неврозоподобных нарушений доминирует аффективная лабильность (проявляющаяся в жалобах на повышенную эмоциональность, впечатлительность, перепады настроения, слезливость и т.п.), а показатель астении стоит на втором месте, то при присоединении осложнений на первый план выходит астеническая симптоматика. Это различие в структуре неврозоподобных нарушений, вероятно, может рассматриваться как косвенное свидетельство перехода астенической симптоматики от гиперстенической формы к гипостенической по мере утяжеления соматического состояния.

Вполне закономерным при развитии осложнений можно считать усугубление ипохондрических и соматовегетативных нарушений. Соматовегетативные расстройства, проявляющиеся, в частности, в жалобах на учащенное сердцебиение, кожный зуд, нарушения со стороны желудочно-кишечного тракта, затрудненное дыхание, мышечные боли, ухудшение аппетита, головокружение и т.п., в сущности, являются симптомами хронических осложнений. Однако нельзя исключать возможность их частично нозогенного (психогенного) характера, их связи со скрытым нарушением психологической адаптации.

В основе наблюдаемого увеличения показателя ипохондрических расстройств, по-видимому, лежит реакция пациентов на развитие осложнений в форме серьезной обеспокоенности своим здоровьем, концентрации внимания на телесных функциях, повышенной мнительности. Осложнения при ИЗСД действительно представляют угрозу здоровью, а иногда и жизни пациентов. Вероятно, не менее важен и тот факт, что развитие осложнений может затруднять удовлетворение не только витальных, но и со-

Структура невротоподобной симптоматики
у пациентов с разным количеством осложнений (по ОНР-СИ)

Симптоматика	Группа 0 (без осложнений) (M±SEM)	Группа I (1 осложнение) (M±SEM)	Группа II (2 осложнения) (M±SEM)	Группа III (3 осложнения) (M±SEM)
ТФ	12,8±2,6	13,4±2,5	16,4±2,9	16,2±2,5
Д	24,6±4,4	19,7±3,8	30,9±4,1	30,6±4,3
АН	22,8±4,2	19,4±2,7	25,4±3,1	26,5±3,1
РС	17,1±3,9	22,5±4,2	31,7±3,6	33,9±4,1 (p = 0,005)
АЛ	30±5,5	28,6±4,1	34,4±3,5	32,2±3,9
А	25±5,1	33,4±4,5	38±3,8	41,5±4,5 (p = 0,01)
С	16±5,2	13,1±4,3	17,9±2,4	23,2±3,9
ДД	12,4±3,1	8±1,8	12,9±2,5	18,6±3,1
О	13,6±3,3	12,5±2,1	17±3,1	20,4±3,1
НС	20,6±4,4	17,5±3,8	25,7±3,0	24,6±4,7
И	18,5±3,3	22,6±4,1	27±3,9	33,2±3,3 (p < 0,005)
Анс	20,3±4,3	23,5±4,1	23,3±3,0	24,8±4,0
СВ	14,8±3,0	18,5±4,1	24±2,8	26±2,5 (p < 0,01)

Примечание. ТФ – тревожно-фобические расстройства; Д – депрессивные расстройства; АН – аффективная напряженность; РС – расстройства сна; АЛ – аффективная лабильность; А – астенические расстройства; СР – сексуальные расстройства; ДД – дереализационно-деперсонализационные расстройства; О – обсессивные расстройства; НС – нарушение социальных контактов; И – ипохондрические расстройства; Анс – ананкастические расстройства; СВ – соматовегетативные расстройства. В скобках (p) – уровень статистической значимости различий между группой 0 и группой III.

циальных потребностей личности: потребности в самореализации в профессии, в активном общении, путешествиях, рождении ребенка и т.п. Следует помнить и о том, что пациенты с ИЗСД – это по большей части молодые и зрелые люди, усвоившие социальный стереотипический образ своего сверстника: здорового, успешного, полного сил человека. Осознание того, что «в расцвете лет» приходится постоянно принимать лекарства (помимо ежедневных инъекций инсулина), выполнять лечебные процедуры, ограничивать естественные потребности, часто посещать врача, испытывать симптомы, более характерные для старости, в конце концов, сидеть в очереди к врачу вместе с пожилыми пациентами, страдающими инсулинонезависимым сахарным диабетом, способно усугубить фрустрацию больного. Кроме того, пациенты с ИЗСД даже без осложнений нередко (в стационарах, в поликлиниках и т.п.) наблюдают больных с тяжелой патологией (с ампутированными конечностями, страдающих слепотой, находящихся на гемодиализе и т.п.), порой оказываются свидетелями летальных исходов, что, безусловно, становится серьезной психической травмой. И потому сам факт развития осложнений, даже если они еще не представляют большой угрозы, в некоторых случаях может привести к неоправданному беспокойству за свое состояние, по сути, к развитию ипохондрического синдрома.

Статистически значимое усиление расстройств сна, наблюдаемое при развитии осложнений, также,

с нашей точки зрения, следует рассматривать как полиэтиологический феномен. С одной стороны, расстройства сна могут быть связаны с биологическими нарушениями и соматическими симптомами, в частности неврологического характера. С другой стороны, они могут свидетельствовать о повышенной тревоге, скрытой депрессии, неблагоприятных жизненных обстоятельствах, связанных или не связанных с заболеванием и его последствиями.

Профили качества жизни пациентов с ИЗСД в том виде, в каком он отражен опросником SF-36 (табл. 2), демонстрируют тенденцию к снижению уровня условного благополучия больных по мере присоединения хронических осложнений, хотя статистической значимости достигают различия только по шкалам, наиболее тесно связанным с физическим состоянием пациента. Так, по мере развития и присоединения новых осложнений все больший дискомфорт начинает причинять боль (шкала Б), заболевание начинает все более остро восприниматься как фактор, ограничивающий жизнедеятельность (шкала РФ), снижается уровень физической активности (шкала ФА) и жизненного тонуса (шкала ЖС). Пациенты в целом ниже оценивают свое здоровье и склонны прогнозировать его ухудшение (шкала ОЗ). Влияние осложнений при ИЗСД на восприятие пациентами своих физических возможностей вполне закономерно и лишний раз подчеркивает обременительность этой соматической патологии (полинейропатии, ретинопатии и нефропатии) для пациента.

Таблица 2

Структура качества жизни у пациентов с разным количеством осложнений (по SF-36)

Симптоматика	Группа 0 (без осложнений) (M±SEM)	Группа I (1 осложнение) (M±SEM)	Группа II (2 осложнения) (M±SEM)	Группа III (3 осложнения) (M±SEM)
ФА	92,3±2,0	82,6±3,8	83,2±2,5	75,7±3,7 (p < 0,001)
РФ	70±7,9	57,6±9,0	55,3±6,9	44,4±6,6 (p < 0,01)
Б	85,4±4,6	61,2±4,5	60,5±4,2	59,5±4,5 (p < 0,001)
ОЗ	58,4±3,8	47±5,6	46,9±3,3	41,4±3,0 (p < 0,001)
ЖС	68,3±4,3	56±4,8	50±3,2	51,4±3,4 (p = 0,05)
СА	81,3±4,0	77,2±4,8	71,7±4,3	71,7±4,1
РЭ	75±7,0	71±8,5	58,6±6,7	65,4±7,0
ПЗ	70,8±3,2	60,4±4,2	60,3±2,9	64,1±3,1
СС	46,3±3,1	40,4±4,3	40,1±3,8	38,9±3,6

Примечание. ФА – физическая активность; РФ – роль физических проблем в ограничении жизнедеятельности; Б – роль болевых ощущений в ограничении жизнедеятельности; ОЗ – общее здоровье; ЖС – жизнеспособность, жизненный тонус; СА – социальная активность; РЭ – роль эмоциональных проблем в ограничении жизнедеятельности; ПЗ – психическое здоровье, настроение; СС – сравнение самочувствия, оценка изменения самочувствия за последний год. В скобках (p) – уровень статистической значимости различий между группой 0 и группой III.

Соотнесение результатов обследования пациентов с помощью опросников ОНР-СИ и SF-36 позволяет сделать вывод о тесных взаимосвязях показателей по всем шкалам. Это представляется особенно важным в свете выявленных умеренных и ограниченных связей между хроническими соматическими осложнениями и аффективными нарушениями по результатам экспериментально-психологического обследования. В большинстве случаев различия между группами пациентов с разным количеством осложнений не достигали уровня статистической значимости, хотя и присутствовали в виде тенденции к патологизации. С одной стороны, это может говорить об интерферирующем влиянии самого ИЗСД и характера его течения, об изначальной нагрузке на эмоциональные ресурсы пациента в связи с ИЗСД как таковым и, как следствие, снижении «аффективного отклика» на дополнительные соматические факторы, о влиянии побочных соматических и психосоциальных переменных и т.д. Однако, с другой стороны, это показывает приоритетность субъективной репрезентации болезни (внутренней картины болезни) по отношению к ее объективной стороне, а следовательно, широкие возможности для психологи-

ческой и социальной компенсации соматических нарушений, в том числе методами психотерапии.

Таким образом, исследование структуры неврозоподобной симптоматики и качества жизни при ИЗСД с хроническими осложнениями позволяет сделать следующие выводы:

1. Хронические осложнения при ИЗСД негативно отражаются на качестве жизни пациентов, причем не только на физическом, но и на психоэмоциональном уровне.
2. Развитие хронических осложнений при ИЗСД приводит к развитию/усугублению неврозоподобной симптоматики преимущественно астено-ипохондрического характера.
3. Осложнения при ИЗСД существенно ограничивают физические возможности, снижают уровень активности пациентов.
4. Аффективные нарушения при ИЗСД имеют смешанную этиологию, что предоставляет широкие возможности для психокоррекции и психотерапии.
5. Выбор стратегии оказания помощи пациентам с ИЗСД должен основываться на оценке удельного веса соматической, психической и социальной составляющих в этиологии наблюдаемых нарушений.

Литература

1. Балаболкин М.И. Сахарный диабет. М., 1994. 384 с.
2. Вассерман Л.И., Громов С.А., Михайлов В.А., Лынный С.Д., Флерова И.Л. Концепции реабилитации и качества жизни: преемственность и различия в современных подходах // Психосоциальная реабилитация и качество жизни. СПб., 2001. С. 103–114.
3. Елфимова Е.В. Пограничные психические нарушения при сахарном диабете: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 1995.
4. Иванов А.В., Менделевич В.Д., Могиленер Р.С. Психопатологические особенности личности больного при компенсированном и некомпенсированном сахарном диабете // Казанский медицинский журнал. 1999. № 6. С. 410–411.
5. Червинская К.Р., Щелкова О.Ю. Медицинская психодиагностика и инженерия знаний. М.; СПб., 2002.

6. Чучалин А.Г. с соавт. Методы оценки качества жизни больных хроническими обструктивными болезнями легких (пособие для врачей). М., 1999.
7. Glasgow R.E. et al. Quality of life and associated characteristics in a large national sample of adults with diabetes // *Diabetes Care*. 1997. Vol. 20, № 4. P. 562–567.
8. Karlson B., Agardh C.D. Burden of illness, metabolic control, and complications in relation to depressive symptoms in IDDM patients // *Diabet Med*. 1997. Dec. Vol.14, № 12. P. 1066–1072.
9. Kohen D. et al. The role of anxiety and depression in quality of life and symptom reporting in people with diabetes mellitus // *Qual Life Res*. 1998. Vol. 7, № 3. P. 197–204.
10. Mazze R.S. et al. Psychological and social correlates of glycemic control // *Diabetes Care*. 1984. Vol. 7, № 4. P. 360–366.
11. Peyrot M., Rubin R.R. Levels and risks of depression and anxiety symptomatology among diabetic adults // *Diabetes Care*. 1997. Vol. 20, № 4. P. 585–590.
12. Rose M. et al. The network of psychological variables in patients with diabetes and their importance for quality of life and metabolic control // *Diabetes Care*. 2002. Vol. 25. P. 35–42.
13. Talbot F., Nouwen A. A review of the relationship between depression and diabetes in adults: Is there a link? // *Diabetes Care*. 2000. Vol. 23, № 10. P. 1556–1562.

**AFFECTIVE/PERSONALITY COMPONENT IN THE STRUCTURE OF QUALITY OF LIFE IN PERSONS
WITH INSULIN-DEPENDENT DIABETES MELLITUS**

E.A. Trifonova (St. Petersburg)

Summary. One hundred and ten patients with type 1 diabetes (IDDM) of different intensity of chronic complications were examined in the complex medico-psychological study. On the basis of the results the following conclusions were made: diabetes chronic complications (poly-neuropathy, nephropathy and retinopathy) affect negatively patients' quality of life. The number of complications of moderate and high degree of intensity sorts with high level of pseudo-neurotic symptomatology, with sharper perception of limiting role of the disease and low characteristics of physical activity and vitality. The revealed disorders should be concerned as a result of influence of both physical and psychosocial factors.

Key words: out-patients with type 1 diabetes (IDDM), chronic diabetes complications, affective-personality component in the structure of quality of life.

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПСИХОТЕРАПИИ ВЗРОСЛЫХ В ТОМСКОЙ ОБЛАСТНОЙ КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХИАТРИЧЕСКОЙ БОЛЬНИЦЕ

А.П. Агарков, А.К. Баскурян (Томск)

Аннотация. Эффективная психиатрическая помощь оказывается с первых лет работы психиатрической лечебницы по настоящее время. Психокоррекция и психотерапия пациентам диспансерного отделения осуществляется клиническим психологом и направлена на механизмы личностного реагирования, которые предопределили личностную дезадаптацию. Основные программы помощи показаны пациентам при невротических и соматоформных расстройствах, больным с расстройством адаптации с затяжным течением, а также пациентам с психическими нарушениями в стадии ремиссии.

Ключевые слова: амбулаторное комплексное лечение, психотерапия пациентов невротического и психотического уровня нарушений, психокоррекция и психотерапия клинического психолога.

Диспансерное отделение Томской областной клинической психиатрической больницы (ТОКПБ) является одним из звеньев комплекса по восстановлению психического здоровья и социальной адаптации пациентов. В настоящее время в отделении амбулаторно проводится комплексная терапия больных с участием врачей-психиатров и клинических (медицинских) психологов.

В современных условиях при коренной ломке общественного сознания и жизненных перспектив у части населения страны наблюдается массовое проявление психоэмоционального напряжения и психической дезадаптации. Значимыми факторами возникновения и развития психических заболеваний являются психотравмы и личностные характерологические особенности граждан. Важными социально-стрессовыми факторами, особенно при пограничных психических расстройствах, являются отсутствие уверенности в завтрашнем дне, экономическое неблагополучие и многие другие, снижающие уровень психической адаптации.

Существующая в течение многих десятилетий достаточно эффективная система психиатрической помощи в нашей стране была ориентирована главным образом на пациентов с психотической симптоматикой. Амбулаторную помощь оказывали диспансеры, где ограниченное время, отпущенное на пациента, позволяло врачу осуществить медикаментозную терапию и рациональную психотерапию.

В Томске психиатрическая помощь имеет солидный опыт разработки и апробации новых технологий не только в психиатрии. «Колыбелью» терапевтической науки в Сибири считают открытый в 1888 г. Императорский Томский университет. Исторический опыт свидетельствует, что уже с первых лет работы психиатрической лечебницы оказание психиатрической, психологической и психотерапевтической помощи больным осуществлялась на высоком уровне. Еще в 1930-е гг. заведующим психотерапевтическим кабинетом Томского нервно-психиатрического диспансера А.Г. Ципесом была выпущена книга «Элементарная техника психотерапии и гипноза». Автор видит основную роль психоанализа в установлении психогенеза заболевания, а также тех психологических механизмов,

которые легли в основу психического состояния. А.Г. Ципес так оценивает психогенез некоторых пограничных состояний: «тяжелая болезнь, нужда, страх за жизнь, неподходящий труд, оскорбленное самолюбие и неудовлетворенная сексуальность» могут служить тяжелым бременем для индивида, «пронизывая красной нитью все его настроение и уродуя его поведение» [5]. Описываются и пути выхода из затруднительного положения: одни «бегут в болезнь», пытаются спасти свое положение возбуждением состояния, в других случаях комплексы с сексуальностью подвергаются вытеснению в сферу подсознательного и искажению, иногда происходит «перенесение» аффективного напряжения или же замена психического проявления физическим (конверсия). Автор также уделяет внимание особенностям психотерапевтической личности, т.к. важен открытый контакт с пациентом, ибо «больная личность особенно чутка к искренности» и работа с ней будет всегда полезной. Как отмечает В.Я. Семке, с учетом вклада А.Г. Ципеса в проблему психотерапевтической науки он по праву может претендовать на звание «первого сибирского врача-психоаналитика» [1].

Среди психотерапевтов этого времени можно упомянуть И.Л. Кулева. Пациенты высоко оценивали его лечебные сеансы, его умение вникнуть в сложные психотравмирующие ситуации, дать ненавязчивый совет, после которого наступала столь необходимая душевная свобода и ясность [1].

На современном этапе развития психотерапевтической науки можно отметить вклад в развитие психоаналитического направления в Томске конца 1990-х гг. доктора медицинских наук Е.М. Райзмана. Исследовались пациенты стационарных отделений ТОКПБ, находившиеся на лечении в 1998–1999 гг. Впервые предложена и обоснована концепция субъективного телесного опыта как целостного и интегрированного феномена, лежащего в основе соматоформных расстройств. Полученные им результаты применяются в клинической практике ТОКПБ, используются преподавателями на кафедре психиатрии и медицинской психологии СибГМУ [2, 3].

Особенности сегодняшней ситуации в стране таковы, что необходимо создание новых форм preven-

тивной и реабилитационной помощи больным. Для эффективной помощи необходим набор профилактических мероприятий – психокоррекция и психотерапия, фармакотерапия. Такой комплексный подход будет способствовать более быстрой и эффективной ресоциализации, что снижает и предотвращает хронизацию болезни.

С этой целью еще в 1990-е гг. был открыт кабинет психотерапии в диспансерном отделении ТОКПБ. По данным Т.Ф. Скороходовой, в 1993–1997 гг. в кабинете психотерапии прошли курс лечения 138 пациентов в возрасте от 18 до 65 лет с психогенной депрессией, развившейся вследствие утраты близких. Автором предлагается модель психотерапии в условиях психиатрического учреждения. Предложены когнитивно-поведенческие подходы, являющиеся структурированными процедурами и применяемые в условиях ограниченного времени лечения в государственных лечебных учреждениях. Терапия ориентирует пациента на активное сотрудничество с врачом и самостоятельные усилия в решении конкретных жизненных проблем [4].

В настоящее время осуществляется прием пациентов медицинским психологом в тесной связи с врачами диспансерного отделения и с врачами общесоматического профиля, работающих в поликлиниках города. Осуществляется прием диспансерных больных, состоящих на консультативном учете. В ряде случаев пациенты обращаются на прием к медицинскому психологу самостоятельно, минуя врача-психиатра. На психокоррекцию и психотерапию пациенты направляются врачами после проведения курса фармакотерапии острых состояний. Данные пациенты, как правило, нуждаются в психокоррекционном и психотерапевтическом сопровождении. Психокоррекция при некоторых непсихотических расстройствах может применяться как самостоятельно, так и в комплексе с другими лечебными воздействиями.

Основные принципы работы

В основу используемых в диспансерном отделении ТОКПБ подходов к оказанию помощи пациентам с непсихотическими формами нарушения психического здоровья заложены принципы:

1) комплексность – психотерапия и фармакотерапия;

2) дифференцированность, т.е. лечение зависит от характера клинических проявлений, ведущей психопатологической симптоматики, клинической стадии заболевания.

Применяемые методы являются синтетическими, т.к. не отражают концепции каких-либо определенных психотерапевтических школ. Переходы от одного метода к другому использовались по принципу «польза пациенту». Психотерапия направлена на те механизмы личностного реагирования, которые предопределили личностную дезадаптацию.

Используемые методы можно объединить в три основные программы помощи.

1. Релаксирующая программа с элементами телесно ориентированной терапии (ТОТ): аутотренинг, дыхательные техники, релаксационные технологии. Этот комплекс направлен на расслабление «мышечного напряжения» (метод Э. Джекобсона), который использовался как «интенсивная форма отдыха», или «прогрессирующая релаксация». Метод ТОТ позволяет не только улучшить физическое здоровье, но и изменить психическое функционирование человека, более точно распознать и вербализовать эмоции, пережить заново прошлый эмоциональный опыт, расширить сферы самосознания, сформировать благоприятное отношение к себе.

Данные методы показаны большинству пациентов, за исключением больных с истерическими расстройствами личности и психотическими нарушениями.

2. Краткосрочная психодинамическая терапия, направленная на осознание пациентом его внутриличностных проблем, разрешение актуальной травмирующей либо конфликтной ситуации в межличностном взаимодействии.

Данная программа показана лицам с субклиническими расстройствами, расстройством адаптации и постстрессовыми расстройствами. Терапия ориентирована на изменение отношения личности к текущей неблагоприятной социальной ситуации и изменение неоптимальной когнитивно-поведенческой и эмоциональной модели травматического события, что предполагает формирование новой формы адаптации.

3. Психодинамическая (психоаналитическая) терапия, ориентированная на выявление и осознание внутриличностного конфликта, психологических защит и сопротивлений. Важными аспектами динамической терапии являются регресс, отреагирование, динамика, особенности речи, когнитивные стратегии, инсайты. Важным методом является психодинамическая интерпретация переживаний пациентов.

Данная терапия показана пациентам при невротических и соматоформных расстройствах, расстройствах адаптации с затяжным течением, а также пациентам с психотическими нарушениями в стадии ремиссии.

Результаты работы и их анализ

Амбулаторное лечение большей частью носит комплексный характер. Совместно с ведущим врачом-психиатром обсуждаются статус пациента, оценка динамики и эффективности выбранной тактики психотерапии. Один или два раза в неделю проводятся консультативные приемы больных, где используются методы психотерапии (позитивный, поведенческий, аналитический, релаксационный).

Сравнительный анализ динамики общего числа посещений (табл. 1) кабинета психотерапии позволил выявить рост обращений за психотерапевтической помощью (в 2003 г. на 62 посещения больше, чем в 2002 г.).

Если в 2001 г. после первичной встречи 38,2% пациентов прекращали психотерапию, то в 2003 г. их доля составила 14,3%. Увеличилось число повторных встреч (от 2 до 10 раз) по сравнению с 2001 г. на 14,7% (табл. 2).

Если в 2001 г. долгосрочная терапия отсутствовала, то уже в 2002 и 2003 гг. она составляла 2,3–11,2%. Рост числа пациентов и появление долгосрочной терапии, вероятно, связаны с обращаемостью населения за психотерапевтической помощью в традиционные государственные учреждения, потребностью населения в психотерапии, в получении комплексных реабилитационных мероприятий.

Необходимо отметить, что у подавляющего числа пациентов период болезни приходится на 20–50 лет (79%), т.е. больные относились к наиболее активному в трудовом отношении возрасту.

Патологии, с которыми обращаются пациенты в диспансерное отделение, многообразны и сложны. Даже там, где речь идет о неврозах, это большей частью пациенты со значительным сроком страданий, с предшествующим опытом лечения нетрадиционными методами, а порой и традиционными, но не всегда с успешным результатом.

Основная часть пациентов, которые обращаются за психотерапевтической помощью, это больные с непсихотическими формами психопатологии, которые по МКБ-10 могут быть отнесены к разделу F 4 «Невротические, связанные со стрессом и соматоформные расстройства» (табл. 3).

Клиническая структура пограничных психических расстройств была представлена невротическими рас-

стройствами: тревожно-фобическими, тревожно-депрессивными, расстройствами адаптации после тяжелого стресса.

Вторая группа пациентов из раздела по МКБ-10 квалифицируются как F3 «Аффективные расстройства». В основном речь идет о депрессивных больных, лишь несколько человек в год направлялись с биполярным расстройством.

Следующая группа – больные с расстройствами зрелой личности (F6 по МКБ-10), включая расстройство поведения у взрослых. Их было принято по несколько человек в год. В последние годы, особенно в 2002 г. (0,7% от общего числа посещений) и 2003 г. (1,9%), это больные с психическими расстройствами (раздел F2 по МКБ-10 – шизофрения).

Клиническая картина психических расстройств включала следующие симптомы: тревожность, раздражительность, навязчивость, вегетативная дисфункция, подавленность, расстройства всех фаз сна. Указанные симптомы занимают особое место у пациентов диспансерного отделения. Раздел «Аффективные расстройства» представлен пациентами со смешанными тревожными и депрессивными расстройствами, а также с расстройством адаптации в виде кратковременной депрессивной реакции.

Болезнь значительного числа пациентов связана с психотравмирующими ситуациями и психосоциальным дистрессом (конфликты в семье и на работе). Все чаще пациенты с психосоматическим неблагополучием обращаются за психотерапевтической помощью самостоятельно или по направлению врачей общесоматического профиля.

Результатом комплексной психотерапии было значительное снижение тревожной симптоматики (тревоги, страхи, нарушение настроения, сна, поведенческих расстройств) и появление уверенности, нормализация сна и эмоциональной сферы. Паци-

Таблица 1

Структура методов психотерапии за 2001–2003 гг., %

Формы работы	Общее число посещений		
	2001 г.	2002 г.	2003 г.
Индивидуальная	718	746	780
Семейная	24	39	67
Групповая	182		
Всего в год	924	785	847

Таблица 2

Структура длительности терапии за 2001–2003 гг., %

Длительность встреч	2001г.	2002 г.	2003 г.
Единичное посещение	38,2	32,4	20,3
Краткосрочная (от 2–10 встреч) терапия	61,8	65,3	76,5
Долгосрочная терапия	–	2,3	11,2

Нозологическая структура пациентов, получавших помощь в 2001–2003 гг., %

Шифр	Нозология	2001 г.	2002 г.	2003 г.
F 4	Невротические, связанные со стрессом, и соматоформные расстройства	89,5	89,0	87,4
F 3	(Аффективные) расстройства настроения	5,5	4,9	7,8
F 6	Расстройства зрелой личности и поведения у взрослых	5,0	6,0	7,4
F 2	Шизофрения и шизотипическое расстройство	–	0,7	1,9

енты становятся более эффективными в когнитивной сфере, в коммуникации в микро- и социальной группе, меняется отношение к себе, своему «Я», повышаются психологический и физический тонус, устойчивость к стрессам и нагрузкам, вырабатываются новые адаптивные способы реагирования в ключевых сферах жизнедеятельности.

В настоящее время длительную терапию проходят больные с эндогенным заболеванием без параноидной симптоматики: с шизоактивными расстройствами в сочетании с наркозависимостью, шизотипическим расстройством в рамках шизофрении, параноидной шизофренией в стадии ремиссии.

Необходимо отметить, что терапия больных шизофренией, шизотипическим и пограничным расстройствами различна. Психодинамические особенности больных шизофренией отличаются неустойчивостью границ между сознательным и бессознательным, нарушением тестирования реальности, отсутствием вытеснения, фантастичностью объектных отношений, выраженным регрессом, вызванным страхом вторгающегося отношения и тревогой перед внутренними разрушительными импульсами. Психодинамические особенности при пограничном расстройстве отличаются нестабильностью Эго, колебаниями между поглощающей симптоматикой, привязанностью, стремлением нарушать границы, неустойчивостью объектных отношений, примитивным переносом с фиксацией на соперничество и доминировании.

Психодинамическая терапия больных строится с учетом основных параметров терапевтического процесса (сетинг, работа с переносом и сопротивлением). При работе с больными шизофренией сетинг был ориентирован на уменьшение регресса, укрепление внутренних границ, связи с реальностью, обсуждение ситуации «здесь и сейчас», сохранение дистанции и поддержку (совет, разъяснение).

При пограничном расстройстве сетинг ориентирован на интерпритации, прояснения, контейнирование агрессии.

Опыт работы в индивидуальной терапии позволяет снизить уровень повторных госпитализаций. Если до комплексного лечения пациенты в течение

года несколько раз находились на стационарном лечении, то после совместной терапии в течение года их состояние было стабильным. В этой группе у пациентов удалось сохранить трудоспособность, они стали более коммуникабельными.

Краткосрочная терапия невротических пациентов (самая представленная группа) позволяла за несколько встреч редуцировать психопатологическую симптоматику (тревога, страхи, нарушение настроения, сна, поведенческие расстройства).

В целом за 2004 г. отмечено улучшение в 68% случаев при непсихотических формах нервно-психических расстройств. В 18% случаев пациенты были направлены или к другому специалисту (психотерапевту), или на стационарное лечение в первое отделение ТОКПБ и НИИПЗ.

Индивидуальная психотерапия направлена на когнитивную, эмоциональную и поведенческую сферы больного. В результате терапии улучшается самочувствие и настроение пациента, повышаются самооценка, уверенность. В социальной сфере пациенты лучше справляются с конфликтами, возникающими в семье, на работе или в отношениях со значимыми людьми, избавляются от патологических способов реагирования на ситуацию, вырабатывают более конструктивные выходы из психотравмирующей ситуации. Психотерапия помогает им повысить социальную адаптацию, увеличить время ремиссии и стабилизировать состояние.

Эффективность проведенной работы отслеживалась по изменению жалоб, субъективной оценке своего самочувствия, оценке состояния пациента врачом-психиатром, улучшению показателей социализации и динамики семейных отношений, снижению дозировок, а в некоторых случаях отмене фармакотерапии или качественному ее изменению, удлинению времени ремиссии и стабилизации состояния пациента.

Таким образом, психотерапевтическая помощь пациентам – это адекватная форма помощи при психических расстройствах. Как показывает практика, диспансерное отделение – это полезное звено в системе психиатрической помощи.

Литература

1. Семке В.Я. К истории развития психиатрической мысли в Сибири // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2003. № 4. С. 7–13.
2. Райzman Е.М., Семин И.Р., Мучник М.М. Телесные симптомы и телесный опыт при психических расстройствах // Российский психиатрический журнал. 2003. № 3–4. С. 26–30.
3. Райzman Е.М., Семин И.Р., Мучник М.М. К вопросу о субъективном телесном опыте при ипохондрии и соматоформных расстройствах // Клиника нервных и психических заболеваний. 2003. № 8–9. С. 18–22.
4. Скороходова Т.Ф., Райzman Е.М., Рыжков С.А. Психотерапия в базовой психиатрической помощи // Реабилитация в психиатрии. Томск, 1998. С. 174.
5. Ципес А.Г. Элементарная техника психотерапии и гипноза. Томск, 1930. 79 с.

HISTORY OF DEVELOPMENT OF ADULTS' PSYCHOTHERAPY IN TOMSK CLINICAL PSYCHIATRIC HOSPITAL
A.P. Agarcov, A.K. Baskurian (Tomsk)

Summary. The effective system of psychiatric aid in Tomsk Clinical Mental Hospital is rendered from the first years of the work of psychiatric hospital up to the present time. The psychocorrection and psychotherapy for patients of dispensary department of TCMH is conducted by clinical psychologist and directed to those mechanisms of personal reaction, which predetermined personal dezadaptation. The main programs of aid are indicated to patients with neurotic and somatoformal disorders, to patients with disorder of adaptation with lingering course, and also to patients with psychotic disorders in the stage of remissions.

Key words: dispensary complex treatment, psychotherapy of patients of neurotic and psychotical level of disorders, psychocorrection and psychotherapy of clinical psychologist.

АДАПТАЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Т.Ю. Артюхова (Лесосибирск)

Аннотация. Рассматривается феномен психологического здоровья участников образовательного процесса в вузе. Определены некоторые параметры рассмотрения психологического здоровья и описаны результаты исследования. Показана взаимосвязь адаптационных возможностей с показателями психологического здоровья.

Ключевые слова: адаптация, адаптационные возможности, психологическое здоровье.

Современная Российская образовательная реформа поставила перед системой профессионального образования целый комплекс задач. Усложнение характера и условий труда предполагает разностороннее совершенствование процесса профессиональной подготовки кадров различного уровня на всех этапах. Назрела необходимость разработки и внедрения в практику научно обоснованных методов профессионального психологического сопровождения процесса становления и развития подростков и юношей на начальном этапе профессионального обучения в довузовских образовательных учреждениях и при поступлении в вуз.

За последнее десятилетие сознание человека изменилось очень сильно, мир его чувств – значительно меньше. Разрыв между интеллектуальным и эмоциональным уровнем (Л.С. Выготский) ведет к постановке непосильных требований, неадекватной оценке происходящих событий [1].

Научно-технический прогресс требует от современного человека высокого уровня мобилизации всех внутренних процессов, быстрой адаптации к постоянно изменяющимся условиям внешней среды, ускоряющемуся темпу жизни, увеличению потока информации, постоянному дефициту времени, усилению активности межличностных отношений и многим другим факторам, которые так или иначе влияют на психологическое здоровье личности [3, 12, 13].

В разработке понятия «психологическое здоровье» принимают участие отечественные и зарубежные психологи и философы: И.В. Дубровина, А.В. Петровский, А.В. Лосев, М.Г. Ярошевский, А. Маслоу, В. Франкл и др.

В «Малой медицинской энциклопедии» здоровье трактуется как «...качество жизнедеятельности человека, характеризующееся совершенной адаптацией к воздействию на организм факторов окружающей среды обитания, способностью к деторождению с учётом возраста и адекватностью психического развития, обеспечиваемое нормальным функционированием всех органов и физических систем организма при отсутствии прогрессирующих нарушений структуры органов и проявляющееся состоянием физического и духовного благополучия индивидуума при различных видах его активной, в частности, трудовой деятельности» [6. С. 224].

Как видно из определения, здоровье – это физическое и духовное благополучие человека, но для медицины первостепенное значение имеет физическое состояние. Достаточно широкий диапазон состояний, объединяемых понятием «практически здоров», отражает объективную реальность: между здоровьем и болезнью нет чёткой границы, они находятся в сложной взаимосвязи, зависят от множества факторов, включая индивидуальные особенности реакций на патогенное воздействие и совокупность условий окружающей среды (социальных, экономических, экологических и др.).

Нельзя уделять внимание только физическому аспекту, необходимо учитывать и психическое состояние человека, его духовное благополучие.

Анализируя определение, данное в «Популярной медицинской энциклопедии», мы убеждаемся, что в преамбуле Устава Всемирной организации здравоохранения здоровье толкуется как «...состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» [8. С. 225].

Эта дефиниция перекликается с некоторыми (в большей части) характеристиками здоровья, приведенными в медицинском словаре, но авторы второго определения вносят, на наш взгляд, весьма существенные добавления о том, что здоровье индивидуума и здоровье населения в целом определяются комплексом показателей: рождаемость, смертность, заболеваемость, уровень физического развития людей, средняя продолжительность жизни и др. Здоровье населения зависит от социальной среды и условий жизни. Определяют его следующие факторы: величина реальной заработной платы, продолжительность рабочего дня, условия труда, уровень питания, жилищные условия, уровень развития здравоохранения и многие другие. Однозначного критерия, по которому можно судить о состоянии здоровья населения, не существует. Медицина как наука опирается на психологические, социологические, статистические критерии понятия «здоровье».

Обратимся к определению данного понятия в психологии. Термин «психическое здоровье» в «Словаре практического психолога» толкуется так: «Состояние душевного благополучия, характерное отсут-

ствием болезненных психических проявлений, обеспечивающее адекватную условиям действительности регуляцию поведения и деятельности».

Обратим внимание на то, что «...содержание понятия не исчерпывается медицинскими и психологическими критериями, групповыми нормами и ценностями, регламентирующими духовную жизнь человека» [9. С. 175].

Приведем основные критерии психического здоровья:

- 1) соответствие субъективных образов отражаемым объектам действительности и характера реакций – внешним раздражителям, значению жизненных событий;

- 2) адекватный возрасту уровень зрелости личностных сфер эмоционально-волевой и познавательной;

- 3) адаптивность в микросоциальных отношениях;

- 4) способность самоуправления поведением, разумного планирования жизненных целей и поддержания активности в их достижении и т.д. Определение критериев здоровья психического – сложная комплексная проблема философии, социологии, психологии и медицины.

Психическое здоровье – это прежде всего баланс различных психических свойств и процессов (баланс между умением отдать и взять от другого, быть одному и быть среди людей, любви к себе и любви к другим). В случае проблемы эмоций речь идет о балансе аффекта и интеллекта, т.е. свободы и права на выражение чувств со способностью осознавать их и управлять ими.

Парадокс заключается в том, что запрет на эмоции делает бессмысленной и неэффективной рефлексию – главное средство человеческого самопознания и саморегуляции, имеющее интеллектуальную природу [4]. Ведь по-настоящему эффективный самоанализ возможен только при условии понимания своих реальных чувств. Иначе человек все дальше уходит от самого себя, от своих проблем и противоречий, которые презентуются нам в наших чувствах. Его выборы и решения оказываются ложными, и он проживает чужую жизнь. В этом, на наш взгляд, ярче всего проявляется единство аффекта и интеллекта, о котором писал Л.С. Выготский [1].

Фундаментом психологического здоровья личности являются равновесные психические состояния, характеризующие адекватное, предсказуемое, взвешенное поведение; эти состояния обнаруживаются, в частности, через эмоциональную устойчивость человека. Психологическое здоровье личности – это интегральная характеристика, которая проявляется в эмоциональной устойчивости и возможности регулировать свое психическое состояние в любых жизненных ситуациях.

По мнению А. Маслоу, психологическое здоровье делает личность самодостаточной; самодостаточ-

ность является признаком здоровой, зрелой, самоактуализирующейся личности.

Нестабильная социально-экономическая ситуация привела к резкому увеличению числа нарушений нервно-психического характера как у детей, так и у взрослых. Депрессивные, соматоморфные и тревожные расстройства отражают основные эпидемиологические тенденции психических нарушений в настоящее время [10]. Анализируя актуальные вопросы современной науки, мы можем отметить, что эта проблема приобретает более масштабный характер. Особенно остро различные перемены отражаются на молодежи; студентов по наличию психогенных факторов можно отнести к группе риска. Обучение в вузе имеет существенные отличия от обучения в школе и объективно требует большего напряжения и эмоциональной устойчивости [11].

Показателями психологического здоровья можно назвать адекватный возрасту уровень эмоционально-волевой и познавательной сфер личности и способность разумного планирования своих жизненных целей и поддержания активности в их достижении. При создании условий, способствующих адаптации личности, важно учитывать особенности самопонимания, самопринятия, саморазвития в контексте взаимодействия с окружающими его людьми, особенности культурных, социальных, экономических, экологических реальностей окружающего мира [2, 5].

Проблема адаптации является одной из тех общезначимых областей научных знаний, в которой представлено огромное количество теоретических направлений. Феномен адаптации изучается на стыке различных наук, т.к. носит междисциплинарный характер. При этом теоретические и методологические проблемы адаптации в полной мере не решены.

Несмотря на большое разнообразие в оценках понятия «адаптация», общими во всех определениях остаются четыре момента. Первый заключается в том, что процесс адаптации всегда предполагает взаимодействие двух систем; второй – что это взаимодействие разворачивается в особых условиях – условиях дисбаланса, несогласованности между системами; третий предполагает, что основной целью такого взаимодействия является некоторая координация между системами, степень и характер которой могут варьироваться в достаточно широких пределах; четвертый момент под достижением цели предполагает определённые изменения во взаимодействующих системах.

Таким образом, взаимодействие выступает как центральная категория в теории адаптации. Само понятие «взаимодействие» предполагает взаимосвязь каких-либо объектов, их взаимное влияние, взаимное действие. На наш взгляд, именно понятие «взаимодействие» наиболее точно отражает особенности процесса психологической адаптации.

В настоящем исследовании адаптация определяется как процесс взаимодействия человека и окружающей среды, в результате которого у человека возникают модели и стратегии поведения, адекватные меняющимся в этой среде условиям. Это общее определение применимо и к процессу адаптации в образовательной среде. Наряду с понятием «адаптация» в качестве рабочих мы используем понятия «адаптивность» и «адаптированность».

Адаптивность (адаптационный потенциал) понимается нами как психическое свойство личности, выражающее ее способности к адаптации. Адаптированность определяется как некоторое психическое состояние, достигнутое в результате реализации личностного адаптационного потенциала. Адаптивность – неадаптивность обозначает тенденции функционирования целеустремленной системы, которые определяются соответствием (несоответствием) между целями и достигаемыми в процессе ее деятельности результатами [11].

В своём исследовании мы выделяем адаптацию двух типов: постоянную (стабильную) и изменяющуюся. Изменяющаяся адаптация характеризуется двумя направлениями сдвигов – в положительную сторону и отрицательную, т.е. уровень адаптированности может как повышаться, так и понижаться относительно первоначального. Постоянная адаптация имеет три уровня: высокий, средний и низкий. Высокий уровень характеризуется оптимальным сочетанием адаптивных стратегий, направленных на взаимное изменение самой личности и учебной среды, средний уровень – выбором выжидательных стратегий, низкий уровень адаптированности характеризуется, как правило, уходом из среды и обособлением.

Полная адаптация означает наличие надежного набора решений для различных проблем в тех или иных конкретных условиях. Осуществление этого процесса возможно благодаря некоторому внутреннему устройству, обозначаемому термином «механизм». Под адаптивным механизмом чаще всего понимают совокупность средств, с помощью которых приводится в действие и самореализуется адаптивный потенциал субъекта для восстановления нарушенного равновесия в системе адаптант – адаптирующая среда. Поскольку субъектами социальной адаптации могут выступать отдельные индивиды, социальные группы, институты, организации и целые общественные системы, то естественно говорить о существовании наряду с общими специфических элементов и блоков механизма адаптации для каждого из них.

Достигается адаптированность за счет *адаптивного поведения* (всякое поведение, которое помогает адаптирующемуся субъекту выполнить новые требования окружающей среды либо воздействовать на среду таким образом, чтобы восстановилось утраченное равновесие).

Адаптивное поведение предполагает способность субъекта извлечь уроки из прошлого адаптивного опыта и создать новую модель поведения, отвечающую в той или иной мере новым требованиям среды.

Теоретическую основу исследований, проводимых в рамках данной работы, составляют концепции о социально-биологической сущности человека и соотношении его врожденных и приобретенных качеств; полифакторной обусловленности целостных системных психических образований; свойствах личности, формирующих профессиональные способности, а также стабильных и переходных онтогенетических периодов. Данные концепции рассматриваются в рамках общей и возрастной психологии, теории адаптации и разработаны в работах П.К. Анохина, Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, Б.М. Теплова, В.Д. Небылицина, Б.Ф. Ломова и др.

Говоря об адаптации в образовании, необходимо отметить, что, несмотря на разницу в целях, формах и содержании учебных учреждений, проблема адаптации остаётся единой для всех подсистем образования. Факторы, оказывающие влияние на адаптацию к обучению в вузах, объединяют в три блока: социологический, психологический и педагогический. Социологический блок включает такие факторы, как возраст, социальное происхождение, тип образования; психологический содержит индивидуально-психологические, социально-психологические факторы (интеллект, направленность, личностный адаптационный потенциал, положение в группе), педагогический блок – следующие факторы: уровень педагогического мастерства, организация среды, материально-техническая база, технические средства обучения и др.

Успешная подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности предъявляет повышенные требования не только к личностным качествам, но и к уровню физического и психологического здоровья. Здоровый психологически и развитый духовно педагог получает удовлетворение от своей работы, обладает высоким уровнем работоспособности, активности, творчества, стремится к совершенствованию.

Обычно подготовку специалистов в вузе рассматривают по курсам обучения. Данный подход предполагает последовательное и равномерное профессиональное развитие личности молодого человека. При этом можно ожидать, что:

- типы, уровни и состав индивидуальных стратегий адаптации студентов младших курсов к обучению в вузе окажутся различными вследствие разного уровня у них исходной общеобразовательной подготовки, интеллектуального и личностного потенциала, социально-психологического и социально-демографического статуса;

- возможны индивидуальные различия в динамике типов и стратегий адаптации студентов на разных этапах обучения;

– успешность адаптации студентов на каждом последующем этапе обучения будет определяться перестройкой структуры психологических факторов, её обуславливающих.

На данном этапе исследования в качестве основных параметров мы приняли показатель адаптивности, высокую тревожность, нейротизм, мотивации достижения успеха (избегание неудачи, внутренний конфликт, низкие показатели актуализации и др.).

В исследовании (1997–2004 гг.) приняли участие более 400 студентов филологического, физико-математического факультетов, факультета педагогики и методики начального образования Лесосибирского филиала КрГУ.

Показатели адаптивности несколько различаются у студентов разных курсов. Так, студенты младших курсов характеризуются более низким уровнем адаптационных возможностей по сравнению со студентами третьего и четвертого курсов.

Результаты исследования по методике «Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Спилбергера–Ханина» показывают, что у 63–67,4% испытуемых в различные временные промежутки отмечается высокий уровень ситуативной тревожности. Таким образом, на протяжении ряда лет студенты начальных курсов показывают наличие нарушений в эмоциональной сфере в виде высокого уровня тревожности (можем говорить об эмоциональной неустойчивости). В 2001/02 уч. г. в показателях тревожности динамики снижения не выявлено: у студентов выпускных курсов тревожность имеет деструктивный для деятельности характер (величины показателей соответствуют высоким и очень высоким, т.е. успешное выполнение деятельности в таком состоянии невозможно).

Выявлена устойчивая взаимосвязь между высоким уровнем ситуативной тревожности и показателями мотивации избегания неудачи: высокотревожным студентам свойственно ориентироваться на мотив избегания неудачи. Скорее всего, они и достигают видимой устойчивости, но ощущения внутреннего удовлетворения не получают.

Показатели по самоактуализационному тесту «шкала гибкости поведения» наиболее значимо взаимосвязаны с показателями личностной тревожности: при высоком уровне тревожности и ригидности поведение субъекта достаточно стереотипно, стандартно. Наблюдается тенденция невозможности принятия себя таким, как есть, и, следовательно, невозможности адекватно оценить свои недостатки (в частности, тревожность). Чем выше уровень тревожности, тем ниже возможности к самоактуализации. Характерной является взаимосвязь самооценки тревожности со шкалами «сензитивность к себе», «самоуважение», определяющая адекватность отчета в своих чувствах и их рефлексии.

Заслуживают внимания и показатели самоотношения: чем выше уровень тревожности, тем меньше уровень самоуважения и самопринятия, выше уровень «внутренней конфликтности» и «самообвинения». При таком сочетании параметров у человека может возникнуть тревожно-депрессивное состояние (низкий уровень самооценки, фрустрированность ведущих потребностей, недовольство настоящей ситуацией). При наличии внутренней конфликтности личность не может ощущать себя полноценной.

В другой группе испытуемые отличались самоуверенностью до высокого уровня, т.е. личность можно охарактеризовать как открытую, самоуверенную, самостоятельную и волевою, положительно оценивающую свои личностные особенности, способную изменяться по отношению к наличному состоянию. Эти характеристики, как показывают наши исследования, связаны с рефлексивными способностями.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Обнаружена устойчивая структура низких возможностей адаптивного поведения студентов на начальных этапах обучения, которая позволила выявить различные типы и уровни адаптированности: стабильный тип адаптированности высокого, среднего и низкого уровня и меняющийся тип адаптированности с положительной или отрицательной динамикой в процессе обучения.

2. Изучение взаимосвязи показателей адаптивности с некоторыми личностными особенностями позволяет говорить о зависимости низкого коэффициента адаптации с высоким уровнем тревожности, внутренним локусом контроля, высоким уровнем по параметру «сензитивность к себе», низким уровнем по шкале «самоуважение».

3. Динамика уровней показателей адаптированности в их соотношении с парциальными и общими показателями личностного потенциала, а также тесные корреляционные связи между ними, особенно с показателями самоактуализационного и эмоционального потенциала, позволяют сделать вывод о том, что адаптированность студентов во многом обеспечивается благодаря освоению и принятию новых социальных норм, расширению коммуникативного опыта и, конечно, личностному развитию в целом.

4. Выявленные с помощью корреляционного анализа многочисленные прямые и опосредованные положительные и отрицательные связи уровня адаптированности с различными психологическими показателями, а также изменения этих связей от одного этапа обучения к другому дают основание сделать заключение, во-первых, о многофакторной детерминированности процесса адаптации, во-вторых, о том, что на разных этапах обучения он определяется структурной перестройкой психологических факторов, состав-

ляющих по факторной модели параметр «психологическое здоровье».

Решение проблемы совершенствования качества подготовки специалистов невозможно только за счет ужесточения требований к профессиональному психологическому отбору юношей и девушек, поступающих в высшие учебные заведения. Важное значение имеют мероприятия психологического сопро-

вождения, направленные на оптимизацию процессов адаптации к учебному заведению и профессиональное самоопределение, оказание своевременной психологической помощи студентам с затрудненной или затянутой адаптацией, коррекцию отдельных личностных свойств и психофизиологических состояний, осложняющих обучение, развитие способностей личности.

Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собрание сочинений: В 6 т. 1984. Т. 2. С. 5–295.
2. Добряк С.Ю. Динамика психологической адаптации курсантов на первом и втором году обучения в военном вузе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2004. 22 с.
3. Дубровина И.В. Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. М.: Издательский центр «Академия», 1998.
4. Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е.С. Саморегуляция в норме и патологии // Психологический журнал. 1989. № 2. С. 12–24.
5. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 1. С. 16–24.
6. Малая медицинская энциклопедия: В 6 т. / Под ред. М.В. Покровского. М., 1978. Т. 1.
7. Мельникова Н.Н. Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1999. 22 с.
8. Популярная медицинская энциклопедия / Под ред. А.В. Петровского. М., 1979.
9. Словарь практического психолога / Под ред. С.Ю. Головина. Минск: Харвест, 1997. С. 800.
10. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Эмоции и психическое здоровье // Вестник реабилитационной и коррекционной работы, 1996.
11. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учебное пособие. 2-е изд. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. 349 с.
12. Юнг К. Проблемы души нашего времени. М.: Прогресс, 1993.
13. Asper K. The abandoned Child within. On losing and regaining selfworth. N.Y., 1993.
14. Faroog M.S., Cahir E., Oky J., Sheith Ogeboode F. «Somatisation» – a transkultural study // J. of Psychosomatic Research. 1995. Vol. 39, № 7. P. 883–888.
15. Leff J. The International J. of Social Psychiatry. 1989. Vol. 35, № 2. P. 133–145.

ADAPTATIONAL POSSIBILITIES AS AN INDEX OF THE PSYCHOLOGICAL HEALTH OF THE PARTICIPATORS OF AN EDUCATIONAL PROCESS

T.Y. Artyukhova (Lesosibirsk)

Summary. In the article, the author examines a psychological health of the participators of educational process in University. In the process of an investigation some of parameters of psychological health were distinguished and the results of the investigation were described. It was showed, that adaptation possibilities are coincide with the indexes of the psychological health of the participators in an educational process.

Key words: adaptation, adaptation possibilities, psychological health.

ПРОФИЛАКТИКА ДЕЗАДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ ВУЗА ПОСРЕДСТВОМ РАЗВИТИЯ ИХ ПСИХИЧЕСКОЙ ФЛЕКСИБИЛЬНОСТИ

С.В. Смирнова (Благовещенск), Г.В. Залевский (Томск)

Аннотация. Исследованы возможности профилактики дезадаптации первокурсников вуза за счет развития психической флексibilityности.

Ключевые слова: психическая адаптация – дезадаптация, психическая флексibilityность, профилактика.

По данным современных психологических исследований, более чем у 30% первокурсников вузов отмечаются проявления психической дезадаптации, что обуславливает нарушение психического здоровья [4]. В связи с этим максимальную актуальность приобретают вопросы психогигиены и профилактики дезадаптации [15].

Одним из личностных ресурсов, содействующих профилактике дезадаптации, является психическая флексibilityность, обеспечивающая готовность адекватного реагирования на новые жизненные ситуации и тем самым способствующая сохранению психического здоровья. Следует отметить, что вопросы роли и места психической флексibilityности как личностного ресурса адаптации людей, находящихся на стадиях выбора и освоения профессиональной деятельности, разработаны недостаточно [7]. Это можно отнести и к комплексным психокоррекционным программам, учитывающим механизмы и возможности развития психической флексibilityности, индивидуальные особенности личности, а также особенности их проявления в первые годы студенчества [12].

Цель настоящего исследования – выявление возможностей профилактики дезадаптации первокурсников вуза посредством развития их психической флексibilityности. Предполагалось, что успешность их адаптации возрастает в условиях применения программы развития психической флексibilityности.

В круг задач исследования были включены:

1. Определение теоретико-методологических оснований психической флексibilityности как ресурса адаптации и психического здоровья личности первокурсника.
2. Изучение особенностей проявления психической флексibilityности первокурсников во взаимосвязи с состоянием их психической адаптации.
3. Разработка и апробация научно обоснованной программы развития психической флексibilityности.
4. Оценка степени влияния повышения уровня психической флексibilityности на состояние адаптации первокурсников.

Выборку исследования представляли студенты дневной формы обучения Амурского государственного университета. В соответствии с расчетным объемом выборочной совокупности банк данных составили сведения о 216 респондентах, средний возраст

которых составил 17,6 лет. Объем выборочной совокупности рассчитывался исходя из необходимости получения репрезентативной информации по факультетам естественно-научной и гуманитарной направленности. Подбор контрольных и экспериментальных групп проводился на основании подхода контроля за частотным распределением.

Экспериментальная и контрольная группы в равной степени представлены по признакам профессиональной направленности, полу и возрасту. Исследование проводилось поэтапно в течение 2001–2004 гг.

На первом этапе исследования (2001–2002 гг.) нами был проведен анализ основных теорий и концепций, определяющих возможности профилактики дезадаптации первокурсников посредством развития личностных ресурсов, и определены теоретико-методологические основания психической флексibilityности как ресурса психического здоровья и адаптации и личности первокурсника вуза.

Сегодня чрезвычайно актуально изучение процессов адаптации человека как субъекта жизнедеятельности, как целостной личности, определяющей выбор направления и способы построения собственного жизненного пути в меняющемся мире; человек все чаще признается истоком и завершением адаптационных процессов [3, 13, 14].

Именно первый год обучения в вузе является кризисным периодом для студентов, когда происходит совпадение нескольких факторов, вызывающих необходимость адаптации: начало самостоятельной жизни; изменение социального статуса личности, содержания учебного процесса; прекращение строгой системы регулирования жизнедеятельности как со стороны педагогов, так и со стороны родителей; трансформация устойчивого распорядка жизнедеятельности. Нарушения психической адаптации развиваются в результате расстройства функциональной системы в целом, а не изолированного воздействия на тот или иной ее компонент. Срыв адаптации может произойти как на психофизиологическом и собственно психическом уровне, приводя к нарушениям оптимальной организации психофизиологических взаимоотношений и психического гомеостаза, так и на социально психологическом уровне, приводя к нарушениям организации межличностного взаимодействия [5].

Успешность психической адаптации личности предопределяет сохранность психического здоровья, которое в контексте данного исследования рассматривается как состояние динамического равновесия индивида с окружающей средой, когда все заложенные в его биологической и социальной сущности способности проявляются наиболее полно и все жизненно важные подсистемы функционируют с оптимальной интенсивностью [15]. Клинико-психологический подход к проблеме сохранения здоровья первокурсников должен ориентироваться на развитие личностных ресурсов адаптации, обеспечивающих своевременное и адекватное преодоление проблемных ситуаций.

Успешность преодоления проблемных ситуаций определяется уровнем развития психической гибкости, понимаемой нами как сложное, многомерное свойство, отражающее структурно-уровневую организацию личности, ее поведения и деятельности и предопределяющее их вариативность на когнитивном, эмотивном и поведенческом уровнях. Феномен психической гибкости мы рассматриваем в качестве одного из условий психической целостности, успешной психической адаптации и здоровья личности первокурсника.

На втором этапе исследования (2002–2003 гг.) нами были разработаны диагностическая программа и программа профилактики дезадаптации первокурсников посредством развития психической гибкости.

Для решения исследовательских задач применялись следующие методы:

1) Томский опросник ригидности (ТОРЗ) – для количественного определения уровня психической гибкости [10]. Поскольку гибкость представляет собой один из полюсов континуума «ригидность – гибкость», в нашем исследовании оценка показателей осуществлялась в терминах гибкости, т.е. в обратном порядке;

2) модифицированный вариант диагностики межличностных отношений (ДМО), модифицированный Л.Н. Собчик [16], – для диагностики социально-психологического уровня психической адаптации и индивидуализации подхода при выборе психопрофилактических мероприятий;

3) тест нервно-психической адаптации (НПА) И.Н. Гурвич [5] – для определения психической адаптации на собственно психическом и психофизиологическом уровне, поскольку категории шкалы психической адаптации в данном тесте соответствуют группировке состояний психического здоровья С.Б. Семичова и субъективно оцениваемого соматического здоровья [5].

Выбор методик обусловлен, во-первых, соответствием задачам настоящего исследования, во-вторых, психометрической обоснованностью.

На третьем этапе (октябрь 2003 г.) был проведен первичный диагностический срез по определению исходных характеристик уровня психической гибкости и состояния психической адаптации первокурсников. Исследование проводилось в групповой форме.

Установлено, что большая часть студентов (53,6%) испытывает трудности психической адаптации. Это состояние определяется сложно диагностируемыми субклиническими характеристиками и является пограничным между практическим здоровьем и конкретной нозологически оформившейся патологией (в частности, проявления выраженного психического и физического дискомфорта, ощущения сдвигов в функционировании основных соматических систем и психики в целом). Данное состояние требует неотложного проведения психокоррекции или психотерапии.

Анализ социально-психологического уровня адаптации позволяет констатировать, что у 38,82% студентов он снижен, а более чем в 9% случаев отмечены его выраженные нарушения.

Анализируя исходные данные психической гибкости, следует отметить, что большинство первокурсников имеют умеренный уровень выраженности данного показателя по всем шкалам, а каждый четвертый – низкие показатели по следующим шкалам: СКР (26,7%), АР (18,9%), УР (23%), СР (26%).

В новых условиях жизнедеятельности значительное количество первокурсников (50,6%) тяготеют к стереотипным формам поведения, что подтверждается низким уровнем показателей психической гибкости как состояния по шкале РСО.

Корреляционный анализ по Спирмену позволил выявить значимые корреляционные связи между показателями психической адаптации и гибкости по шкалам, определяющим гибкость как личностную характеристику [СКР, АР ($p < 0,01$), СР ($p < 0,05$)] и как состояние (РСО при $p < 0,01$). Полученные данные свидетельствуют в пользу того, что психическая гибкость первокурсников является как интраличностным, так и ситуативным предиктором адаптации.

Отсутствие достоверных различий между контрольной и экспериментальной группами в первом диагностическом срезе констатировано с помощью U-критерия Манна–Уитни.

На четвертом этапе исследования (октябрь 2003 г. – апрель 2004 г.) нами была реализована программа профилактики дезадаптации посредством развития психической гибкости, направленная на формирование нового значимого опыта по разрешению сложных проблем и готовности к изменениям [2, 6, 18]. Для этого необходимо изменение способа личностного реагирования, требующее поэтапного построения новых, конструктивных ког-

нитивных, эмотивных и поведенческих моделей как на уровне средств, так и на уровне целей [7].

Используя в качестве основополагающего метода психологической помощи групповую форму занятий, мы полагались на мнение отечественных и зарубежных исследователей о том, что процесс группового взаимодействия является наиболее эффективным для изменения сложившихся стереотипов поведения и мышления [1, 7, 8].

Конкретизируя цель программы, мы ставили задачи по организации и координированию индивидуальных качеств в процессе группового взаимодействия.

В общем плане задачи интеллектуального осознания сводились к осознанию связей личность – ситуация – успешный выход из проблемной ситуации, в том числе осознанию:

1) ситуаций в учебной группе и за ее пределами, вызывающих напряжение, страхи и другие негативные эмоции;

2) особенностей своего поведения и эмоционального реагирования на ситуации, требующих изменения стереотипных решений;

3) степени адекватности и конструктивности собственных мотивов и установок; собственной роли, меры своего участия в возникновении тревоги, страха, неуверенности в себе;

4) характеристик среды, способствующей или препятствующей реализации гибкого мышления и поведения.

Конкретизируя задачи группового взаимодействия в эмоциональной сфере, мы отмечаем следующие:

1) получение эмоциональной поддержки со стороны группы, что приводит к возникновению ощущения собственной ценности, ослаблению скованности, росту открытости, активности и спонтанности;

2) понимание и свободное выражение эмоциональных реакций;

3) модификация способа эмоционального реагирования, восприятия себя и своего отношения к другим людям, способствующего реализации навыков гибкого поведения и мышления.

В целом решение поставленных задач способствует получению эмоциональной поддержки и формированию благоприятного отношения к себе, оценке адекватности собственных эмоций, а также получению нового эмоционального опыта.

В поведенческой сфере задачами группового взаимодействия стали:

1) анализ собственных неадекватных поведенческих стереотипов;

2) приобретение навыков гибкого поведения;

3) развитие и закрепление форм поведения, связанных с высокой саморегуляцией и самоконтролем, уверенностью в себе и своих силах, ответственностью и самостоятельностью.

В процессе разработки и реализации программы мы учитывали мнение Л.Н. Собчик о том, что для развития личностных ресурсов адаптации в рамках группового взаимодействия необходим учет индивидуальных факторов [16].

В связи с этим в процессе реализации программы профилактики дезадаптации посредством развития психической гибкости применялся индивидуализированный подход в зависимости от:

а) особенностей нарушения системы отношений;

б) представленности психической гибкости в структуре личности как формально-динамической и содержательной характеристик;

в) уровня развития психической гибкости на уровне средств либо на уровне целей.

Были использованы следующие психологические методы: групповая дискуссия, психодрама, психогимнастика, проективный рисунок.

Соблюдение в процессе занятий принципов активности, партнерства, объективации поведения и исследовательской направленности способствовало овладению навыками адекватного целеполагания, саморегуляции, понимания и осознания собственной ценности и уникальности другого человека. На наш взгляд, это позволило, повысив эффективность межличностного взаимодействия, стимулировать тренировку навыков управления факторами, оптимизирующими процесс выхода из субъективно сложных ситуаций.

Анализируя с помощью критерия Манна-Уитни данные, полученные во время повторного диагностического исследования, проведенного по окончании реализации экспериментальной программы (апрель 2004 г.), мы констатировали факт наличия достоверных различий в показателях контрольной и экспериментальной групп.

Представленные на рис. 1 данные наглядно демонстрируют снижение максимальных и медианных показателей TOP3 ($p < 0,01$) в экспериментальной группе относительно контрольной. То же можно отметить и в отношении показателей адаптации. Это свидетельствует о том, что в результате реализации экспериментальной программы произошло повышение успешности психической адаптации и психической гибкости.

Для изучения интенсивности и направленности изменений в ходе реализации экспериментальной программы мы применили критерий Вилкоксона.

Разность индивидуальных значений показателей адаптации во втором и первом замерах (после – до) в контрольной группе показала, что уровень психической адаптации значительно изменился в сторону увеличения количественных показателей ($p < 0,05$), что интерпретируется как снижение успешности психической адаптации; относительно динамики параметров психической гибкости между первым

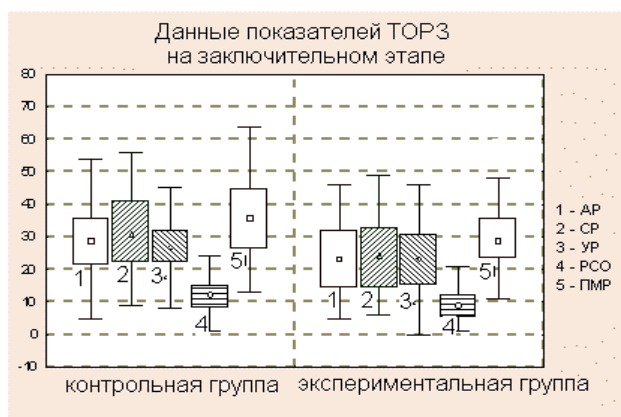


Рис. 1. Показатели TOP3 контрольной и экспериментальной групп на заключительном этапе эксперимента: AP – шкала актуальной ригидности; CP – шкала сенситивной ригидности; UP – шкала установочной ригидности, PCO – шкала ригидности как состояния; PMP – шкала преморбидной ригидности

и повторным исследованием следует отметить отсутствие значимых изменений по всем шкалам, за исключением шкалы UP, по которой констатируется «типичный» сдвиг в сторону увеличения количественных показателей ($p < 0,05$).

В экспериментальной группе был определен «типичный» сдвиг в сторону уменьшения количественных показателей при сравнении первого и второго психодиагностических срезов.

В рамках данного исследования это интерпретируется как оптимизация психической адаптации и увеличение показателей психической флексибельности. Реализация программы развития психической флексибельности позволила изменить параметры психической адаптации в сторону повышения ее успешности и усиления выраженности психической флексибельности первокурсников вуза (рис. 2, 3).

Таким образом, задачи исследования решены, а гипотеза о том, что успешность адаптации студентов-первокурсников возрастает в ходе реализации программы развития психической флексибельности, подтвердилась.

На основании сказанного выше можно сделать следующие выводы.

1. Использование системного структурно-уровневого акционального подхода в качестве теоретико-методологического обоснования психической флексибельности как ресурса адаптации и психического здоровья первокурсников позволяет применить индивидуализированный путь профилактики их психической дезадаптации.

2. Трудности психической адаптации испытывают 53,6% первокурсников, что характеризуется проявлениями выраженного психического и физическо-

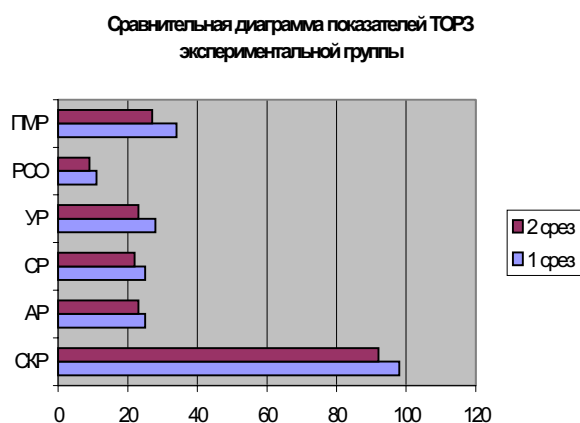


Рис. 2. Динамика медианных показателей TOP3 экспериментальной группы на начальном и заключительном этапах эксперимента: SKP – шкала симптомокомплекс ригидности; AP – шкала актуальной ригидности; CP – шкала сенситивной ригидности; UP – шкала установочной ригидности; PCO – шкала ригидность как состояние; PMP – шкала преморбидной ригидности

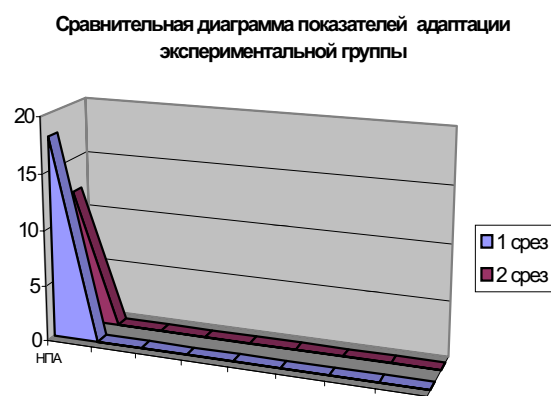


Рис. 3. Динамика медианных показателей адаптации экспериментальной группы на начальном и заключительном этапах эксперимента (НПА – психическая адаптация)

го дискомфорта и требует неотложного психопрофилактического вмешательства.

3. В новых условиях жизнедеятельности первокурсники тяготеют к стереотипным формам поведения, следствием чего является снижение у значительного числа студентов (50,6%) показателей психической гибкости как состояния.

4. Успешность психической адаптации первокурсников находится в прямой зависимости от выраженности психической гибкости как свойства личности и как состояния.

5. Возможности профилактики дезадаптации первокурсников могут быть реализованы посредством формирования психической гибкости в моделях воздействия, ориентированных как на прямое – прицельное, так и на опосредованное ее развитие.

6. Разработанная авторами программа развития психической гибкости как свойства личности и как состояния на реактивном и активном уровнях способствует предупреждению дезадаптации первокурсников вуза и может быть широко использована.

Литература

1. Блэзер А., Хайм Э., Рингер Х., Томман М. Проблемно-ориентированная психотерапия. Интегративный подход / Пер. с нем. М.: Класс, 1998. 272 с.
2. Вишнякова Н.Ф. Исследование личностно-ориентированной системы подготовки и переподготовки творческих специалистов // Журнал практического психолога. 1997. № 7. С. 59–66.
3. Гадельшина Т.Г. Ресурсосберегающая стратегия концентрированного обучения учащихся 7–11 классов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2003. 22 с.
4. Голдобина О.А. Система охраны психического здоровья и повышения эффективности психиатрической службы на региональном уровне: Автореф. дис. ... д-ра мед. наук. Томск, 2004. 47 с.
5. Гурвич И.Н. Методика исследования. Тест нервно-психической адаптации // Вестник гипнологии и психотерапии. 1992. № 3. С. 46–53.
6. Ершова Н.Г. Методические аспекты психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса в период адаптации студентов к обучению в вузе // <http://www.nsu.ru> (22.04.2002 г.)
7. Залевский В.Г. Психическая ригидность – гибкость в структуре личности людей с субъект-субъектной профессиональной ориентацией: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Томск, 1999. 24 с.
8. Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения. Иркутск: Восточно-Сибирское книжное изд-во, 1976. 192 с.
9. Залевский Г.В. Психическая ригидность в норме и патологии. Томск: Изд-во ТГУ, 1993. 272 с.
10. Залевский Г.В. Томский опросник ригидности // Сибирский психологический журнал. 2000. Вып. 12. С. 138–145.
11. Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем. Томск: ТГУ, 2004. 520 с.
12. Калитиевская Е.Р., Ильичева В.И. Адаптация или развитие: выбор психотерапевтической стратегии // Психологический журнал. 1995. № 1. С. 115–121.
13. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд. Томск, 2001. 274 с.
14. Краснорядцева О.М. Изучение профессиональных установок в их влиянии на педагогическое мышление // Сибирский психологический журнал. 1997. Вып. 4. С. 25–29.
15. Семке В.Я. Превентивная психиатрия. Томск: Изд-во ТГУ, 1999. С. 10–74.
16. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности. М., 1998. С. 102–145.
17. Юревиц А.Ж., Аверьянов В.С., Виноградова С.В. Адаптация к профессиональной деятельности // Физиология трудовой деятельности / Под ред. В.И. Медведева. СПб., 1993. С. 208–284.
18. Slamon M.N. Causal explanations of behavior // Philosophy of science. Bloomington, 2003. Vol. 70, № 4. P. 720–738.

THE PREVENTIVE MAINTENANCE DESADAPTATION FRESHMAN OF THE HIGH SCHOOL
BY MEANS OF DEVELOPMENT THEIR PSYCHIC FLEXIBILITY
S.V. Smirnova (Blagoveshensk), G.V. Salevski (Tomsk)

Summary. At work is described research of the possibilities of the preventive maintenance desadaptation freshman of the high school to account of the development their psychic flexibility.

Key words: psychic adaptation-desadaptation, psychic flexibility, preventive maintenance.

СУБЪЕКТИВНЫЙ ТЕЛЕСНЫЙ ОПЫТ: ДИНАМИКА В ПРОСТРАНСТВЕ ОБЩЕНИЯ РЕБЁНКА И ВЗРОСЛОГО

С.В. Тюлюпо (Томск)

Аннотация. Выявлены и подвергнуты психологическому анализу психологически понятные взаимосвязи между стилем восприятия родителями сообщения ребёнка о телесных ощущениях и феноменами, сопровождающими оформление понятийно-смысловой сферы субъективного телесного опыта ребёнка 4–5 лет. Описаны тенденции формирования семантических пространств субъективного телесного опыта ребёнка в соотношении с различными коммуникативными позициями родителей.

Ключевые слова: телесная сенсорика, сенсорное впечатление, значение, смысл, коммуникация, субъективный телесный опыт.

Субъективный телесный опыт (СТО), как системообразующая составляющая внутренней картины болезни и здоровья, в последние годы всё чаще попадает в сферу внимания исследователей. В литературе находят отражение частные феномены СТО, системные представления о структурной организации семантических пространств СТО [3], семиосфера субъективного переживания болезненной симптоматики [4].

Автор, в свою очередь, полагает перспективной возможность взглянуть на динамические закономерности оформления семантических пространств СТО в приближении к моменту старта этого процесса. С этой целью она обращается к системному анализу феноменов общения в диаде ребёнок – значимый взрослый (здесь мы имеем в виду взрослого, вводящего ребёнка в систему значений, отношений и смыслов соответствующей культуры). Оговоримся, что представленные в настоящей статье примеры скорее случайно, чем закономерно, были выхвачены вниманием автора из потока впечатлений профессиональной повседневности. В небрежных, непреднамеренных зарисовках запечатлённые образы дополняют факты биографии конкретных детей, конкретных взрослых, их взаимоотношений.

В качестве необходимого исходного условия для рассмотрения генетических закономерностей становления семантических пространств СТО сделаем абрис специфической двойственности объекта восприятия, подлежащего интериоризации в этом процессе.

1) В организующейся системе значений должен быть представлен собственный опыт восприятия ребёнком телесных ощущений, связанных с функционированием организма (далее мы иногда обозначаем эти ощущения как естественные телесные сенсации), и субъективного переживания им телесных процессов (впредь мы можем обозначать телесные сенсорные впечатления).

2) По мере становления личностных образований в семантическом пространстве СТО должны найти отражение понятийные категории, сопряжённые с социально-культурными содержаниями микро- и макросоциального окружения ребенка.

При этом непосредственные значениями социально-культурного окружения телесные сенсации как

нормативного, так и аномального, болезненного качества даны в собственных ощущениях ребёнку, составляя его интимный опыт, и не могут быть непосредственно восприняты взрослым. В той же мере телесное ощущение ребёнка не может быть соотносено и с неким общекультурным, для всех единым эталоном [4]. Именно этим объясняется исключительная сложность феноменов и объективных проявлений нормальных и болезненных телесных функций как предмета отражения в семантических пространствах становящейся личности.

Теперь обратимся к конкретным наблюдениям. Воспринять смысл событий, происходящих в поле нашего внимания во всех приведённых случаях, нам помогут феноменологический метод в модификации А. Giorgi [7] и метод анализа динамического социального поля К. Левина [2].

Случай 1. От актуального опыта к идентификации неизвестного.

Саша Р. (4 года, 3 месяца) на фоне видимого благополучия, положительного настроения жалуется: «Мама, у меня болят зубки». Через 3 часа состояние мальчика резко ухудшается. Температура поднимается до гектических (гипервысоких. – С.Т.) показателей. Озноб, резкая слабость. В течение суток разворачивается клиническая картина острого инфекционного процесса. Диагноз: грипп. Течение острое, типичное, неосложнённое.

Далее, в соответствии с приводимыми примерами автор приглашает читателя совместно совершить обозначаемые шаги в аналитическом исследовании. Например, следующим образом.

Выделим ведущую смысловую единицу события. Неопределённый дискомфорт продромального периода был идентифицирован ребёнком на основании уже сформированной схемы тела и умозрительного предположения мальчика о том, как именно должны болеть зубки.

Однако каков источник формирования именно такой картографии субъективного телесного пространства?

Сопоставим события и деятельность, в процессе которой произошло оформление в сознании мальчика соответствующего представления. Приведённые

ниже факты выявлены автором в анамнезе предистории заболевания.

В событийном плане. Накануне, в пределах недели, мальчиком в сопровождении мамы нанесён визит стоматологу с целью профилактического осмотра полости рта. Побуждающие к осмотру действия мамы – беседа. Подготовка к событию и процедура осмотра спровоцировали активный, фокусированный на предмете «зубная боль» интерес мальчика. В течение дня он снова и снова возвращался к вопросам: «Почему зубки болят?», «Как зубки болят?», «У меня теперь зубки болеть не будут?»

В плане деятельности, навыков и представлений. К моменту заболевания у ребёнка сформирован навык чистки зубов. Одной из побудительных фраз родителей при выработке навыка было: «Будут у Саши зубки беленькие, крепенькие... Болеть зубки не будут...».

В клиничко-биографическом плане:

– Опыт болезни у ребёнка небольшой – в течение предыдущего года не болел. Соответственно, ситуации, формирующие критерии и эталоны восприятия и локализации болезненного соматического дискомфорта, отсутствовали.

– Родители молодые, здоровые. Болеют редко. Следовательно, отсутствуют ситуации, в которых мальчиком мог бы быть интериоризирован семейный опыт болезни.

Итак, в приведённом случае мы увидели, как умозрительное представление о зубной боли становится инструментом идентификации гетерогенного в топическом и генетическом отношении телесного дискомфорта. Ребёнок, сталкиваясь с мультимодальным и генерализованным сенсорным впечатлением (общий дискомфорт и диффузная болезненность prodromального периода гриппа), опыт идентификации которого отсутствует, интерпретирует и определяет его, исходя из ранее усвоенного содержания значения «боль».

Далее, в пристальном рассмотрении ситуаций, которые лишь на первый взгляд кажутся однородными, мы постараемся выявить генетические закономерности и взаимосвязи процесса оформления СТО. При этом будем иметь в виду, что обнаружение конкретного сенсорного ощущения ребёнком отнюдь не является стартом изучаемого нами процесса. Это скорее начало определённого этапа, одной из задач которого является укоренение конкретных значений СТО в речи ребёнка.

Случай 2. От телесной сенсации к когнитивному ряду.

Лена С. (5 лет). Гуляя с бабушкой, девочка обращает внимание: «Баба, у меня вот тут бьётся... Сильно-сильно бьётся». Бабушка испугана. Многократно, после первичного эпизода уточняет у девочки, как и когда «бьётся сердечко»? Не болит ли? По поводу предъявленного «сердцебиения» девочка деталь-

но обследована кардиоревматологом. Мама и бабушка по собственной инициативе повторно обращались к врачу для обследования на фоне видимого здоровья по поводу предъявлений девочкой «сердцебиений» в течение года. При клиническом обследовании девочки патологии со стороны сердца и сосудов не обнаружено. Тревога бабушки по поводу сердцебиений внучки остаётся актуальной. «У меня у самой сердце... Знаете, боюсь за внучку...». Важный нюанс: на приеме свои опасения по поводу сердцебиений девочки бабушка озвучивает подробно, сопоставляя с собственным опытом болезни и семейной историей (отягощённой случаями гипертонической болезни и ИБС во втором поколении). При беседах бабушки с врачом в качестве невольного, но вовлеченного слушателя обычно присутствует Лена. Анамнез: в течение года девочка периодически предъявляет «симптом», теперь приобретающий инструментальный характер. Предъявление сердцебиений сопряжено во времени с необходимостью нежелательной в данный момент деятельности. Бабушка о Лене: «Хитрая такая стала: чуть что делать не хочет, так сразу: «Ой, баба, у меня сердечко болит! Так бьётся, так бьётся...». Я уже и не знаю теперь, когда верить, когда нет... Может, действительно болит? Иногда ведь плачет даже. А может, не болит вовсе? Не знаю, что делать?»

Пойдем немного дальше и сопоставим событийный и семантический план нашего эмпирического поля. Для начала выделим смыслообразующие характеристики события.

1. Ребёнок впервые обращает внимание на естественное проявление нормальной висцеральной функции. Он обращается с сообщением об обнаруженном явлении к взрослому. Эмоциональное сопровождение сообщения неопределённой модальности.

2. Взрослый, имеющий собственную историю отношений с телесными сенсациями той же топики, но иной, болезненной природы, воспринимает сообщение ребёнка. При этом он экстраполирует собственный опыт на сообщение ребёнка или игнорирует объективные различия в индивидуальных ситуациях (например, возраст).

Исходящее сообщение взрослого имеет уже выраженное негативное эмоциональное сопровождение. Похоже, на этом этапе развития событий, асимметричность эмоциональной компоненты взаимодействия ребёнка и взрослого задаёт рассматриваемому нами процессу определённую динамику.

3. Взрослый активно инициирует «проблемно-ориентированные» интеракции с ребёнком. В поле событий по-прежнему выражена эмоциональная асимметрия. Взрослый всё ещё игнорирует объективные данные, определяющие ситуацию. Деятельностная активность поляризована. Инициатива взрослого в проблемно-центрированных интеракциях явно доминирует. Эмоциональная составляющая комму-

никаций по-прежнему асимметрична. Адресатом обращения взрослого является ребёнок.

4. Взрослый активно организует деятельность по обоснованию собственных тревог. В поле деятельности вовлекаются другие члены семьи. К экспертизе ситуации привлечены профессионалы. Адресатом обращения взрослого становится врач. Ребёнок утрачивает свою субъектную активность. На этом этапе коммуникативные позиции взрослого и ребёнка становятся грубо асимметричными (феномен субъект-объектного отношения в диаде «ребёнок – значимый взрослый» и формы его проявления в поле педиатрического приёма описан ранее [5, 6]).

5. Ребёнок организует собственную активность в отношении телесного знака в соответствии с доминирующим семейным стереотипом. Манипулирование с «предметом» приобретает инструментальный характер. Цель инструментальных воздействий (избегание нормативной деятельности) не имеет видимых смысловых и понятийных взаимосвязей с другими содержаниями СТО. Адресат сообщения – взрослый, санкционирующий соответствующую льготу. Эмоциональная составляющая сообщения ребёнка приобретает негативную модальность. Происходит согласование эмоциональной аранжировки переживания «сердцебиения» ребёнком с эталоном, предложенным взрослым. В результате: когнитивный ряд «сердце» – «сердечко» – «сердцебиение» сопрягается с модальностью «Болит» и с системой представлений о возможных социальных льготах. При этом содержательная сторона понятия, связанная с паттернами собственного телесного восприятия, остаётся дезинтегрированной.

6. Взрослый окончательно дезориентирован в происходящих событиях: он обнаруживает содержательное несоответствие сообщений ребёнка собственному субъективному опыту и утрачивает возможность идентификации соматического состояния ребёнка.

Обратим внимание на результат взаимодействия: выделим основные особенности понятийно-смыслового пространства слов «сердце», «сердечко», сформировавшегося у ребёнка в тематических взаимодействиях с взрослыми.

В когнитивном аспекте семантическое пространство значения узкое: «сердце» – источник болезни, угрожаемый объект. Сопряжённая с понятием телесная сенсация «сердцебиение» линейно интерпретируется как симптом, т.е. признак болезни.

Понятие не детализировано: его внутренние связи не простроены. Во внешних связях с другими содержаниями сознания понятие «сердечко» сопряжено с представлениями о социальных выгодах болезни.

В чувственном аспекте содержательная сторона понятия рассогласована с собственным чувственным опытом ребенка. Семантическое поле значения «сер-

дце» последовательно теряет свою интероцептивно-детерминированную составляющую, выраженную в исходной точке процесса. Эмоциональное содержание значения индуцировано взрослым, не соответствует собственному субъективному опыту девочки.

В поведенческом аспекте значение имеет выраженный инструментальный и символический характер. Оно активно используется ребёнком в качестве средства социального влияния в общении с взрослыми.

Естественно, описанный вариант преобразования первичного сенсорного ощущения в семантическое образование СТО – далеко не единственный. Рассмотрим и альтернативные варианты развития процесса.

Случай 3. Блокада интеграции сенсорного впечатления.

Ваня Т. (4 года, 2 месяца). Обращается к маме после бурной игры: «У меня... слушай! Стучит... сильно-сильно стучит...». Мама: «Это твоё сердечко... Ты бежал быстро-быстро... оно тоже работало... Устало... Говорит тебе: «Посиди чуть-чуть, дай мне отдохнуть». С обнаруженным только что «объектом» мальчик продолжает «игру» в течение некоторого времени, включая в неё маму: «А теперь мне сердечко что говорит?.. А теперь?..» Комментарии мамы вариативны: «Что ты прыгал высоко-высоко. Долго-долго»; «Что ты уже устал и спать хочешь. И оно хочет отдохнуть»; «Что тебе пора выходить из ванны...». На приёме мама отмечает: интерес к факту сердцебиения у Вани внешне угасает. Мальчик обследован по поводу предъявленных «сердцебиений» однократно. Данные врачебного обследования: Аномально расположенная хорда. Пропалс митрального клапана 1 степени. Находки этого рода – из разряда морфо-конституциональных особенностей. В целом – здоров. По этому поводу к врачу повторно не обращались. Опасения («вдруг не просто так обратил внимание на сердечко») изложены мамой в отсутствие ребёнка (мальчик «выпровожен» за дверь с бабушкой).

Вновь обратимся к сопоставлению событийного и смыслового плана взаимодействия ребёнка и взрослого.

Интеракции взрослого и ребёнка в приведённом случае однотипны. Объект чувственного постижения становится объектом игрового интереса и игровой коммуникации с матерью.

– Паттерны эмоциональной экспрессии, при видимой насыщенности, преимущественно униполярны, имеют выраженную положительную модальность.

– Исходящие мамины сообщения интактны по отношению к пространству познавательных интересов ребёнка.

– В эмпирическом поле ребёнка появляется новый объект, но соответствующей перестройки поля значений не происходит. Процесс преобразования ис-

ходного значения не выходит за пределы вспышки первичного интереса мальчика.

– Взрослый использует новый объект как инструмент социального влияния. Чувственные сенсации, предъявляемые ребёнком, интерпретируются взрослым как сообщение о должествующем ему поведении («...посиди, дай мне отдохнуть...»). Мама собственные пожелания и рекомендации малышу делегирует «сердечку».

Значение, усвоенное ребёнком в результате тематических интеракций с взрослым, опишем следующим образом.

В когнитивном плане сущность понятия «сердечко» не определена; содержания субъективного опыта не детализированы.

В чувственном плане эмоциональная окраска восприятия категории «сердечко» положительная, однозначная. Модальность восприятия интероцептивной сенсации не дифференцирована.

В плане организации поведения возникший в арсенале понятийный образ используется ребёнком как инструмент вовлечения матери в общение. Затем вытесняется из сферы деятельности.

Случай 4. От телесной сенсации к разветвлённому семантическому дереву.

Лена С. (Около 4 лет). Говорит бабушке: «Слушай... что это стучит?»... «И у тебя есть? Стучит?» Слушает, как бьётся сердце у бабушки... «Тихо...», «А у папы тоже стучит?», «И у мамы?»...

В течение нескольких дней девочка в сопровождении бабушки исследует «стук» у всего своего взрослого окружения. Очень удовлетворена: у неё «стучит» громче всех. Очень испугана: у крестной (очень полной женщины) не услышала стука. Девочку успокаивали «всей семьёй». Папа взял напрокат у знакомого врача фонендоскоп. Слушала ещё раз: «стучит». В поле исследования вошёл котёнок и одуванчики. Об одуванчике: «Это кровь у него, беленькая только, А сердечка у него нету... Совсем нету... у него корешок вместо сердечка». В течение довольно долгого времени девочка проявляла выраженный интерес к ситуациям врачебного осмотра: «Доктор слушает, что ему сердечко настучит. Вдруг оно болеет? Вдруг его лечить нужно?..» Интересовалась: «Хорошо стучит? Громко?»

По поводу предъявленных «сердцебиений» обследования: патологии со стороны ССС нет. На осмотре «сердцебиение» представлено бабушкой в присутствии девочки так: «Доктор, у нас тут сердечко стучит... Мы решили к Вам сходить: что Вы нам об этом скажете?» Далее инициатива разговора переходит к врачу. Бабушка отвечает на вопросы, не акцентируя более своих тревог и предположений. Некоторые из представленных выше суждений девочки имели место в границах приёма. Девочка свободно включается в разговор, внося поправки к бабушкиным ответам: «Нет, баба. Есть у меня сердцебиение! Оно же всегда у меня бьётся. Я уже

не бегая даже. Я сплю даже! А оно бьётся...» Без повторных обращений к кардиоревматологу.

Уже при поверхностном взгляде обнаружим, что развитие этой ситуации отклоняется от линейно-предсказуемой траектории:

1) Взрослый вступает в диалог с ребёнком с последовательным интересом к сути его сообщений и переживаний. В процессе диалога проявляется сфера интересов каждого из собеседников.

2) Предмет разговора, находясь в центре пристального внимания ребёнка и взрослого, сам порождает новые аргументы и контраргументы.

В конечном итоге спонтанный интерес девочки к естественной телесной сенсации преобразуется, вовлекая в свою сферу все новые эмпирические поля.

Выделим основные этапы преобразования предметного интереса ребёнка:

1. В исходном тексте обращения девочки мы могли прочесть только сообщение о собственном чувственном опыте.

2. Исследуя представляемое взрослым предметное поле, девочка находит некоторую универсальность обнаруженного явления («стучит» у неё и у всех окружающих взрослых).

3. Следующим «достижением» становится выявление индивидуальных особенностей универсального признака. На этом этапе преобразования понятия у девочки формируется выраженное эмоциональное отношение к выявленным различиям. Предмет интереса выходит за границы индивидуального чувственного опыта, становится доступным инструментальному исследованию.

4. Понятие приобретает новые содержательные пространства и инструментальные функции. Девочка использует сформированное понятие как инструмент понимания принципиально нового явления (сопоставление функции корешка и сердечка).

В конечном итоге, в когнитивном арсенале девочки появляется понятие («сердечко»); в семантическое пространство которого последовательно входят:

- его чувственное содержание («стучит»);
- представление о функции («кровь заставляет бежать»);
- представление об индивидуальной вариативности проявлений его функций («у кого громче стучит?»);
- представление о возможности инструментального изучения объекта («можно слушать, как сердечко стучит»);
- представление о возможности «болезни» и лечения объекта («вдруг его лечить надо»).

В пограничной зоне понятия «сердечко» оказываются:

- представления об общих и закономерных отличиях эмпирически доступных животных от таковых же растений (котёнок и одуванчик),

– представление об общности функций, осуществляемых у принципиально различных организмов различными структурами («корешок» против «сердечка»).

Таким образом, семантическое пространство понятия «сердце» расширяется от чувственно-предметного содержания до вмещения представлений о закономерностях организации и функционировании живого. Новообразовавшаяся понятийная сфера интегрирует и чувственный опыт ребёнка, и значения и смыслы его социального окружения. На протяжении всего процесса когнитивной переработки понятийно-чувственного «сырья» субъектная активность ребёнка выражена в чрезвычайно высокой степени. Автор предполагает, что именно такой способ построения категорий СТО ведёт к организации наиболее гибких, динамичных и высокоадаптивных семантических пространств восприятия болезни и здоровья.

Итак, в приведённых примерах процесс усвоения понятия, сопряжённого с репрезентацией СТО, имеет единую точку отсчёта: обнаружение ребёнком телесной сенсации. Однако в каждом из трёх ситуаций (см. случаи 2, 3, 4) развитие взаимодействия ребёнка и взрослого приводит к принципиально различному финалу:

– Во втором случае феномен телесного опыта становится для ребёнка средством коммуникации, приобретает символическое значение.

– В третьем – на короткое время опыт превращается в предмет игровой коммуникации ребёнка и взрослого. Затем, по истощении эффекта новизны, утрачивает какую-либо инструментальную функцию и вытесняется из сферы познавательного интереса ребёнка.

– В четвертом: опыт становится объектом активной познавательной деятельности ребёнка, источником целой системы неоднородных, но определённым образом сопряжённых понятий; объектом симметричных, субъект-субъектных коммуникаций ребёнка и окружающих его взрослых; инструментом собственной познавательной деятельности ребёнка.

По рассмотрении предложенных примеров мы вполне можем считать верным утверждение о том, что коммуникативная позиция взрослого, вводящего ребёнка в понятийно-смысловую сферу, является значимой детерминантой направления, интенсивности и конечной результативности этого процесса.

В таком случае обозначим следующий вопрос: каким именно образом происходит эта детерминация?

Сопоставим коммуникативные позиции взрослых в рассмотренных нами примерах и выявим их принципиальные различия.

Так, во втором случае бабушка отвечает на сообщение девочки следующим образом:

1. Интерпретирует событие как однозначно-угрожающее (автор склонен определить этот феномен как «Сужение поля значений в восприятии телесного события»).

2. Доминирует в организации последующей деятельности, навязывая ребёнку собственный стереотип восприятия и ритм тематически-ориентированных интеракций.

3. Игнорирует понятийный аппарат, доступный ребёнку; подменяет значения, исходящие из субъективного опыта ребёнка, значениями собственного субъективного опыта (условно обозначим феномен как «блокада семиотически опосредованного понимания»)

4. Игнорирует объективные исходные условия ситуации (возраст, жизненная история, конституция ребёнка и т.д.). Обозначим феномен так: «Блокада восприятия целостной ситуации “здесь и сейчас”».

5. Игнорирует имплицитное метакоммуникативное сообщение девочки. Суть её вопроса или переживания, скрытого за первичным сообщением о телесной сенсации так и остаётся нераспознанной. Феномен игнорирования взрослым метакоммуникативного сообщения ребёнка описан нами ранее как «блокада экзистенциального диалога» [5, 6].

Рассмотрим третий из представленных случаев.

На протяжении наблюдаемого периода событий взрослый при интерпретации сообщения ребёнка, как и во втором случае, доминирует в интерпретации чувственного опыта ребёнка. Однако в позиции взрослого есть и весьма существенные отличия. Так, мама пользуется понятийным аппаратом, вполне доступным ребёнку. Настолько доступным, что практически не оставляет когнитивного зазора между содержанием интерпретации и актуальным когнитивным опытом ребёнка. Не будем считать таковым зазором подмену смысла сообщения ребёнка «Что-то стучит? Что такое?» на смысл исходящей от мамы рекомендации «Набегался? Сядь, отдохни, успокойся». Такую подмену ребёнок ещё не способен распознать. Снижение когнитивного напряжения при сужении инструментального диапазона образующегося значения блокирует познавательную активность ребёнка в направлении первичного объекта восприятия.

Отличием от предыдущей ситуации является и позиция взрослого при восприятии сообщения о чувственном опыте ребёнком: телесная сенсация мальчика интерпретируется взрослым как мультимодальный знак. Мы помним, что мама обращается к врачу с целью уточнения и исключения соматически неблагоприятных обстоятельств появления сердцебиения. Становится очевидной ещё одно отличие – закрытая позиция матери в восприятии потенциально негативного содержания соматического знака. Ребёнок активно изолируется матерью от информации о возможности заболевания как такового.

В рассмотрении этого случая становится очевидной и ригидность ролевой позиции матери: даже подерживая игровую инициативу ребёнка, в своих сообщениях и интерпретациях мать не выходит за рамки требований воспитательной ситуации. Причём

занимает асимметричную позицию по отношению к позиции ребёнка: коммуникации по поводу телесного феномена, воспринимаемые ребёнком как игра, используются матерью как инструмент социального влияния. Можно предполагать, что асимметрия подобного рода блокирует дальнейшую дифференциацию инструментального потенциала вновь образующегося понятия.

Обратимся к анализу коммуникативной позиции взрослого (или, скорее, взрослых) в четвертом из представленных примеров. В этом случае мы можем утверждать, что взрослый:

- сензитивен к требованиям ситуации. Предмет, характер и эмоциональная аранжировка коммуникации ребёнка и взрослого имеет понятную и последовательную связь с целостным контекстом их взаимодействия;

- сензитивен к понятийному диапазону языка ребёнка;

- субъект-центрирован. Интерес и эмоциональные переживания ребёнка, связанные с его чувственным опытом, находят последовательную поддержку со стороны бабушки и родителей;

- симметричен в своих интеракциях с ребёнком (вне ситуации выраженного аффекта, как в случае с испугом девочки). Мы видим, что взрослый зачастую занимает позицию скорее ведомого партнёра, уступая ребёнку свободу в освоении его чувственного и когнитивного опыта.

При этом на протяжении всего процесса взаимодействия с ребёнком взрослые последовательно расширяют эмпирическое поле ребёнка, задают определённый семантический зазор между активированными и латентными значениями. Понятия, вводимые в разговор взрослыми, градируют от исходных к ближайшей понятийно доступной зоне. В результате предмет беседы и интереса ребёнка постоянно эволюционирует.

Остановим внимание на деталях ситуации, связанной с исключением заболевания сердца у девочки. Мы видим, что, как и в предыдущих случаях, значение «источник и причина болезни» активировано в семантическом поле родителей (нам уже известно: девочка обследована кардиологом после предъявления сообщения: «Стучит»). Однако в данном случае неблагоприятная семантическая нагрузка телесной сенсации ребёнку открыто представлена взрослыми без какой-либо драматизации. Значение «сердцебиение – признак болезни» включается в семантическое пространство ребёнка в качестве одного из многих значений.

Определённую специфику процессу когнитивной переработки чувственного опыта придаёт доминирующая модальность эмоциональных реакций ребёнка и симметричных ему откликов взрослых: преобладают эмоции интереса и удивления. Их амбивалентность, видимо, также создаёт предпосылки ди-

намичности и пластичности процесса становления когнитивной сферы ребёнка.

Итак, предполагаем, на данном этапе исследования можно поставить логическую точку и подвести итоги.

Суть процесса оформления семантических пространств СТО в онтогенезе личности заключается в интеграции двух взаимосопряжённых тенденций [1, 4]:

- к ассимиляции ребёнком первичных телесных сенсаций и сенсорных впечатлений;

- к интериоризации ребёнком системы существующих в культуре значений, посредством которых эти сенсации и впечатления могут быть определены и репрезентированы в пространстве межличностного взаимодействия.

В этом процессе интрапсихический опыт ребёнка и интерпсихический знак претерпевают необратимое преобразование. Новообразовавшееся значение уже не отражает в полной мере ни первое ни второе.

Автор полагает, что при детальном рассмотрении предложенных зарисовок есть основания утверждать, что:

- богатство содержаний значений и смыслов СТО ребёнка, в некотором роде, является функцией от эффективности коммуникативных процессов в диаде ребёнок – взрослый (читаем: взрослый, вводящий ребёнка в пространство значений и смыслов культуры);

- эффективность взрослого – активного участника коммуникативных событий в диаде – в свою очередь, сопряжена с его компетентностью в восприятии трёх планов ландшафта межличностного взаимодействия. Обозначим их следующим образом:

1. *Ситуационный план* предполагает сензитивность коммуникатора к требованиям и условиям ситуации, обрамляющей интерактивное поле.

2. *Семантический план* диадического общения предполагает сензитивность субъекта общения к системе значений, тексту, дискурсу партнёра по общению. В контексте нашего исследования речь может идти о способности взрослого освоить и воспринять систему активированных в речи ребёнка значений и сформулировать собственное обращение на языке, доступном ребёнку.

3. *Диалогический план* предполагает сензитивность взрослого субъекта в непосредственном восприятии партнёра по общению (ребёнка) как Другого, в его свободе и потенциальности.

Детерминантой динамики генезиса семантических пространств СТО ребёнка является способность взрослого создавать и контролировать когнитивное напряжение в эмпирическом поле субъектной активности ребёнка.

Коммуникативные события, происходящие в интерактивном поле детско-родительской диады, несут определённое сообщение о сути феноменов, сопряжен-

ных с онтогенезом семантических пространств СТО ребенка. Это сообщение доступно восприятию и динамическому прочтению внешним наблюдателем.

Совершенствуясь в понимании метакоммуникативного текста событийного поля в диаде ребёнок –

взрослый, психолог (и не только он, но и врач, и педагог, и социальный работник) получает чрезвычайно тонкий и чувствительный диагностический инструмент для выявления онтогенетических рисков и ресурсов развития личности ребёнка.

Литература

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1982.
2. Левин К. Динамическая психология // Избранные труды. М.: Смысл, 2001. С. 572.
3. Райzman Е.М. Психологические расстройства и субъективный телесный опыт (Методология. Клиника. Терапия): Дис. ... д-ра мед. наук. Томск, 2003.
4. Тхостов А.Ш. Болезнь как семиотическая система // Вестник Московского университета. Сер. 14. 1993. № 1. С. 3–16.
5. Тюлюпо С.В., Лукьянов О.В., Дрёмов С.В. и др. Поиск идентичности – экзистенциальный опыт в образовании. Томск: Спринт, 2001. (Гл. 4.3. Детство: опыт жизни или опыт болезни) С. 382–422.
6. Тюлюпо С.В. Мать и ребёнок: общение в свете психосоматической парадигмы // Сибирский психологический журнал. 2001. № 14–15. С. 77–85.
7. Giorgi A. Theoretical justification for the use of descriptions in psychological research // Paper presented at symposium entitled. «The Value of a Descriptive Method for Psychology» meeting of the American Psychological Association. Washington DC, 1982.

SUBJECTIVE BODY EXPYRIENCE: DYNAMICS FROM CHILD-ADULT COMMUNICATIVE SPACE

S.V. Tjuljupo (Tomsk)

Summary. Psychologically understandable interrelations between parent's style perceiving child's report about his body sensations and phenomena, which accompany forming conceptual-meaning sphere of subjective body experience of child of 4–5 years old have been revealed and subjected to psychological analysis. The tendencies of forming semantic spaces of child's subjective body experience in correlations to different communicative positions of his parents have been described.

Key words: body sensation, sensual impression, significance, meaning, communication, subjective body experience.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СОБСТВЕННОГО ВОЗРАСТА ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ, СТРАДАЮЩИХ ДЦП

Е.Н. Дмитриева, Т.Е. Левицкая (Томск)

Аннотация. В рамках изучения особенностей временной перспективы детей и подростков с ДЦП рассматривается восприятие собственного возраста как важной составляющей временных характеристик личности.

Ключевые слова: временная перспектива, возраст, восприятие возраста, детский церебральный паралич (ДЦП).

Последние десятилетия XX в. можно охарактеризовать возросшим интересом психологов к исследованиям проблем временных структур личности [1].

Время выступает в качестве важнейшего средства изучения психики, условия, облегчающего или осложняющего протекание психических процессов. В исследованиях Л.В. Бороздиной (1998) время рассматривается как одна из фундаментальных характеристик человеческого бытия [1]. Д.С. Кафка, В.В. Нуркова экспериментально доказали ведущую роль фактора времени в психической жизни и деятельности субъекта [2, 3].

Время – это прежде всего длительность бытия. Жизнь личности и ее деятельность разворачиваются в определенном отрезке времени [4].

«Мы сотканы из вещества времени. Время – река, которая уносит меня, но эта река – я сам...» – читаем у Борхеса [5. С. 143]. Шпенглер утверждает, что «и сами мы... являемся временем» [6. С. 58]. Мерло-Понти, анализируя временную концепцию Бергсона, пишет: «Время – это я, а я – это мною улавливаемая длительность» [7. С. 172].

К. Муздыбаев отмечает, что, кроме мерила длительности бытия, время представляет собой меру осуществленности, реализованности бытия человека, приводя в качестве иллюстрации итальянскую пословицу: «Человек измеряет время, а время измеряет человека» [4. С. 6].

Человек живет в пространстве времен: в прошлом, настоящем и будущем. Прошлое, настоящее и будущее взаимообусловлены и взаимосвязаны. В.П. Зинченко пишет, что в человеке «... в каждый момент времени присутствуют все три цвета времени... Настоящее без примеси прошлого и будущего внушает страх, ужас» [8. С. 49].

Проблема временных аспектов личности интересовала многих исследователей. К.А. Альбуханова-Славская отметила, что «это одна из интереснейших и мало разработанных в психологии тем» [9. С. 126], что стратегия жизни и судьба во многом зависят от временной установки субъекта, «...необратимость жизни требует особого отношения человека к времени жизни, особенно настоящему...» [9. С. 38].

Изучение данной проблемы берет начало с исследований К. Левина, которым предшествовали работы Н. Израэли в 30-х гг. XX в., посвященные различ-

ным аспектам психологии времени [10]. Временную перспективу К. Левин интерпретировал с точки зрения «событийной концепции психологического времени» [11. С. 98]. Он отмечал, что «психологическое прошлое, настоящее и будущее являются частями психологического поля в настоящем, и временная перспектива – это и есть включение будущего и прошлого, реального и идеального плана жизни в план данного момента» [12. С. 69].

Идеи К. Левина о временной (или жизненной) перспективе были поддержаны Л. Франком. Именно после его публикаций о «жизненном пространстве» понятие «временная перспектива» стало широко применяться в науке [13]. Работы Л. Франка положили начало новому направлению в экспериментальной психологии личности – изучению временной перспективы и ее взаимосвязи с различными психологическими факторами [1]. Ж. Нюттен в своих работах поддерживал и развивал идеи К. Левина и Л. Франка. Он рассматривал влияние временной перспективы на поведение человека как функцию репрезентации или когниции [14].

Исходя из идей К. Левина, в психологии сложилась традиция рассматривать временную перспективу как понятие, которое отражает в сознании человека его представления о плане жизни в будущем, а также о его прошлом и настоящем.

Так, Melges придерживается мнения о том, что временная перспектива оценивает то, как человек интерпретирует и переживает прошлое, настоящее и будущее [15. С. 259].

P.G. Zimbardo рассматривает временную перспективу как переменную индивидуальных различий. Он утверждает: «То, как мы воспринимаем прошлое, влияет на наши решения и действия в настоящем; а также и то, как мы воспринимаем будущее, каким мы его видим, как его планируем, также влияет на процесс принятия решений в данный момент» [16. С. 1282]. «Прошлое может быть травматичным и негативным или ностальгическим и позитивным, а также воспроизводиться точно или искажаться в памяти. Будущее может видаться как то, что человек сам в силах выстраивать и создавать (планировать и реализовывать), а может как то, на что нет возможности влиять, как некоторая неизбежность» [16. С. 1283]. В некоторых случаях может развиваться

сверхакцентирование одного из трех времен: при излишней концентрации либо на прошлом, либо на будущем, либо на настоящем образуется когнитивное темпоральное «предубеждение» с доминирующей ориентацией на то или иное время. Когда такое «предубеждение» проявляется хронически, оно становится предрасположенностью (склонностью/диспозиционным стилем), т.е. переменной индивидуальных различий, и может оказывать влияние на стиль поведения человека [16].

В отечественной психологии идеи временной детерминации личности в онтогенезе, временная структура жизненного пути личности как субъекта жизни были предложены С.Л. Рубинштейном еще в середине 30-х гг. XX в. Как отмечает А.К. Болотова, эти идеи в силу общественно-исторических условий не получили должного развития и только в 60-х гг. XX в. к ним обратились Б.Г. Ананьев с соавт. [17].

В отечественных исследованиях интегративному взгляду К. Левина на проблему временной перспективы созвучно понятие «временная транспектива», введенное В.И. Ковалевым [18]. Данный концепт включает рассмотрение полной временной структуры субъекта: взгляд в будущее, настоящее и временная ретроспектива – взгляд в прошлое [19].

Значительное место проблеме временной перспективы отведено в исследованиях Е.И. Головахи и А.А. Кроника, которые разработали причинно-целевую концепцию проблемы взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего. В ее основе лежит следующее положение: специфика детерминации человеческой жизни состоит в том, что наряду с причинной обусловленностью последующих событий предшествующими (детерминация прошлым) имеет место детерминация будущим, т.е. целями и предполагаемыми результатами жизнедеятельности. Такого рода причинные целевые связи являются единицами анализа психологического времени личности [20, 21].

Зрелая личность, являющаяся субъектом своей жизни, должна обладать способностью к целостной, пролонгированной регуляции и организации времени жизни. Когда же человек недостаточно осознает связь будущих событий с прошлым и настоящим, возникает феномен «временной некомпетентности», который, по мнению ряда авторов, негативно влияет на уровень адаптированности личности к социуму и на психическое здоровье в целом [22, 24].

Одним из наиболее важных аспектов рассматриваемой нами проблемы является исследование особенностей временной перспективы в онтогенезе детей с ограниченными возможностями, которые в силу определенных физических ограничений испытывают наибольший страх перед будущим, боятся взрослой жизни, теряют надежду на успех и счастье, вследствие чего являются неприспособленными и неадаптированными к жизни в современном обществе [23].

Цель настоящего исследования – изучение в рамках временной перспективы особенностей восприятия собственного возраста детей и подростков с диагнозом ДЦП.

Материалы и методы исследования

Работа проводилась на базе одной из специализированных школ-интернатов г. Томска для детей, страдающих нарушениями опорно-двигательного аппарата (школа-интернат VI вида). В исследовании принимали участие 28 детей и подростков в возрасте от 7 до 16 лет (12 мальчиков и 16 девочек). Все испытуемые имели диагноз детский церебральный паралич.

Для изучения отношения детей к собственному возрасту мы использовали следующие диагностические методики:

– методику Б. Заззо «Золотой возраст» в модификации А.М. Прихожан (1988). Применяемый нами тест является чрезвычайно портативным и простым в обработке, дает интересную информацию по поводу того, какой возраст предпочитает испытуемый (свой собственный, более старший или более младший), что позволяет выявить преимущественную направленность испытуемых на прошлое, настоящее или будущее.

– методику «Прошлое, настоящее и будущее» А.Л. Венгер и Ю.М. Десятиковой (1995), которая направлена на изучение особенностей динамики возрастной перспективы детей школьного и подросткового возраста.

Кроме того, мы посчитали целесообразным использовать методику «Половозрастная идентификация» Н.Л. Белопольской (1995), которая направлена на диагностику и коррекцию особенностей личностного развития ребенка. Данная методика позволяет исследовать не только половую и возрастную идентификацию, но и одновременно развивает понятие возраста, социальной позиции и жизненного пути, а также способствует развитию самосознания ребенка. Исследование проводилось в индивидуальном режиме.

Результаты исследования и их обсуждение

В своем исследовании мы опирались на работы Б. Заззо (1966), И.В. Дубровиной (1989) и А.М. Прихожан (1988), которые показывают, что выбор своего возраста является показателем зрелости личности. Предпочтения старшего возраста свидетельствуют о наличии инфантильных черт личности. Желание вернуться в детство, стать моложе говорит об определенном неблагополучии в развитии личности ребенка, являясь показателем ухода от решения актуальных проблем, желания продлить мораторий детства [14].

При изучении особенностей временной перспективы у детей и подростков с ДЦП мы посчитали важным выявить предпочтения возраста, особенно у старших школьников. Именно к подростковому возрасту, по данным исследований В.М. Чудновской (1981) и И.В. Дубровиной (1987), ребенок перестает смотреть на будущее с позиции настоящего, а начинает рассматривать настоящее с позиции будущего. Возникновение мотивов-целей, связанных с отдаленной ориентацией, свидетельствует о переходе на более высокий уровень развития личности. Отсутствие же этой ориентации, ситуативность поведения в старшем школьном возрасте часто сочетаются с различными отклонениями и задержками в развитии личности подростка [14].

Результаты исследования показали, что в группе мальчиков независимо от возраста (от младшего школьного к подростковому и старшему школьному, или юношескому) респонденты предпочли свой собственный возраст: *«Я сейчас маленький, ничего еще не умею, но скоро вырасту»*; *«Сейчас я школьник, учусь в школе, потом вырасту»*; *«Я ученик, потом стану большим»*; *«Я хожу в школу, мне девять лет»*; *«Я еще не совсем взрослый. Я понимаю, что учусь в школе, а что будет дальше, я не знаю»*; *«Сейчас я ученик, юноша»* и т.п.

В выборке девочек были получены несколько другие результаты. Так, 25% девочек предпочли более старший возраст: *«Чувствую себя старше»*; *«Не знаю, внутреннее ощущение такое, все надоело в этой жизни»*; *«Не знаю, так кажется»*. Такие ответы были характерны для девочек подросткового и старшего школьного возраста (12–15 лет). При этом респонденты отмечали, что хотели бы быть в среднем на 2–4 года старше. Ориентируясь на выводы, сформулированные в исследованиях Б. Заззо (1966), мы предположили, что мальчики подросткового возраста с диагнозом ДЦП отличаются большим уровнем личностной зрелости по сравнению с девочками того же возраста и с тем же диагнозом.

12,5% девочек предпочли хронологическому возрасту более младший. Но такой выбор отмечался только в возрастной группе от 7 до 9 лет. Исходя из возрастных особенностей испытуемых, мы не можем говорить об их личностной незрелости.

Опираясь на работы И.В. Дубровиной (1989) и А.М. Прихожан (1988), мы предположили, что у тех девочек, которые предпочли старший возраст, будет отмечаться более короткая будущая временная перспектива, по сравнению с прошлым временем. Чтобы проверить это предположение, мы сопоставили результаты теста «Золотой возраст» с методикой «Прошлое, настоящее, будущее».

Анализ данной методики показал, что примерно в половине случаев у девочек слабо представлены события как прошлого, так и будущего времени (1–

2 события из 5 возможных). Например, в отношении прошлого: *«Не знаю, ничего особенного не было»*; *«Да все нравилось, что было»*; *«А что было?»* – пожимает плечами; в отношении будущего: *«Найти хорошую, интересную работу»*; *«Какую?»* – *«Не знаю»*; *«Хочу работать массажистом»*; *«Хочу жить отдельно от родителей»*; *«Стану взрослой. Врачом хочу стать или воспитателем, или учителем»*.

У девочек, отметивших младший возраст по отношению к хронологическому, в тесте «Прошлое, настоящее, будущее» события всех трех времен представлены также крайне бедно: *«Был котенок, появилась собака»*; *«Ела персик»*; *«Играла с братиком»*; *«Был настоящий папа»*. Около 50% респондентов этой группы вообще не смогли выделить каких-либо значимых событий прошлого и будущего.

Таким образом, на основании полученных данных мы пришли к заключению о том, что у девочек-подростков и старших школьниц, страдающих ДЦП, в отличие от мальчиков, в структуре временной перспективы отмечаются те или иные нарушения, а именно: размытость и диффузность представлений о собственном будущем, укороченные прошлая и будущая перспективы, а также бедность представленных событий.

Интересные данные мы получили при анализе результатов методики «Половозрастная идентификация».

В работе с данной методикой в выборах детей присутствует ориентация на конкретику, привязку к какому-либо образу и невозможность воспринимать ситуацию в переносном смысле. Например, ребенок не мог сделать выбор в силу того, что *«здесь некрасивые картинки»*, *«никто не нравится»*; при выборе привлекательного – непривлекательного образов: *«нравится бабушка, потому что я люблю свою бабушку»* (М., 9 лет); *«не нравятся старики, всегда лезут, пристаю»* (Д., 15 лет); *«не нравится мужчина, потому что он похож на папу»* (Д., 8 лет). Такие ответы характерны как для девочек (31,25%), так и для мальчиков (41,6%).

При идентификации с образом настоящего 14,3% респондентов выбрали наиболее младший возраст, причем 8,3% от данной выборки составили мальчики в возрасте от 9 до 10 лет и 18,8% – девочки в возрасте от 9 до 12 лет. С точки зрения Б. Заззо (1966), И.В. Дубровиной (1989) и А.М. Прихожан (1988), выбор наиболее младшего возраста говорит о желании вернуться в детство, что может свидетельствовать об определенном неблагополучии в развитии личности ребенка [14].

Обобщая результаты методик «Золотой возраст» (модификация А.М. Прихожан) и «Половозрастная идентификация», можно говорить о том, что в подростковом возрасте как у мальчиков (8,3%), так и у девочек (18,8%) с диагнозом ДЦП наблюдаются элементы

личностной незрелости, но именно у девочек эта незрелость выражена в большей степени.

Кроме того, методика «Половозрастная идентификация» позволила выявить еще один интересный, с нашей точки зрения, факт. При выборе привлекательного образа 31,3% девочек и 16,6% мальчиков подросткового и старшего школьного возрастов предпочли противоположный пол. Если мальчики давали объяснения типа «*Люблю свою бабушку*», «*Женщина похожа на маму*», то у девочек образ молодого мужчины ассоциировался с независимостью, целеустремленностью, возможностью карьерного роста, удачливостью, поэтому при идентификации себя с собственным будущим образом в группе девочек старшего школьного возраста 6% предпочли образ молодого мужчины, связывая с ним такие качества, как целеустремленность и успешность. При идентификации же с образом прошлого 12,5% девочек выбрали образ младенца мужского пола, объясняя это тем, что в детстве были похожи на мальчиков.

Подобную картину мы отметили и при выборе непривлекательного образа: у 43,8% девочек и 16,6% мальчиков подросткового и старшего школьного возрастов в качестве самого непривлекательного образа выступило лицо противоположного пола. У мальчиков в качестве неприятного образа выступили как девочки дошкольного и школьного возраста («*Не нравятся девчонки*»; «*Держит медведя за ухо, делает ему больно*»), так и молодые женщины («*Она стоит, а я люблю, когда ходят*»). У девочек в качестве непривлекательного образа преобладает образ пожилого мужчины («*Всегда лезут ко мне те, кто старше, пристают*»; «*Он старый, дряхлый, немощный*»). Если говорить в целом, то при выборе неприятного – неприемлемого возраста у исследуемых детей и подростков преобладает образ пожилого человека (53,6% всех выборов).

Пытаясь интерпретировать полученный нами факт, мы обратились к работе Н.Л. Белопольской, в которой говорится, что «для детей дошкольного и младшего школьного возраста с диагнозом ДЦП характерна необычная картина: построение смешанных идентификаций (смешение мужского и женского вариантов), так называемые “девиации” половозрастной идентификации» [25. С. 16–17]. Наше же исследование показало, что подобные «половозрастные девиации» могут встречаться и у подростков, и у старших школьников с данным диагнозом.

Исходя из того, что основной целью нашей работы явилось рассмотрение особенностей восприятия собственного возраста детей и подростков с диагнозом ДЦП, для нас было важно выявить наличие или отсутствие каких-либо нарушений по категории «возраст». Подводя итоги, можно сделать следующие выводы:

1. У девочек-подростков, страдающих ДЦП, в отличие от мальчиков, отмечаются некоторые нарушения в структуре временной перспективы: размытость и диффузность представлений о собственном будущем, укороченная будущая перспектива, а также бедность представленных прошлых и настоящих событий.

2. Как у мальчиков (8,3%), так и у девочек (18,8%), наблюдаются элементы личностной незрелости, но у девочек эта незрелость выражена в большей степени.

3. Наличие «половозрастных девиаций» свидетельствует о нарушении структуры временной перспективы у младших подростков и у старших школьников с диагнозом ДЦП независимо от пола. Вероятно, их можно рассматривать в рамках особенностей временной перспективы данной категории детей.

Мы полагаем, что результаты нашего исследования добавят некоторые штрихи к психологическому портрету детей, страдающих заболеванием детский церебральный паралич.

Литература

1. Бороздина Л.В., Спиридонова И.А. Возрастные изменения возрастной транспективы субъекта // Психологический журнал. 1998. Т. 19, № 2. С. 40–50.
2. Кафка Д.С. Сознание и тень времени // Московский психотерапевтический журнал. 1996. № 2. С. 156–165.
3. Нуркова В.В. Автобиографическая память как проблема психологического исследования // Психологический журнал. 1999. № 2. С. 98–104.
4. Муздыбаев К. Переживание времени в период кризисов // Психологический журнал. 2000. Т. 21, № 4. С. 5–21.
5. Борхес Х.Л. Новое опровержение времени. Рига: Полярис, 1994. Т. 2. С. 255.
6. Шпенглер О. Закат Европы: Очерки морфологии мировой истории. Гештальт и действительность. М.: Мысль, 1993. С. 56–69.
7. Мерло-Понти М. Сам себе созидающий Бергсон // В защиту философии. М.: Изд-во гуманитарной литературы, 1996. С. 181.
8. Зинченко В.П. Время – действующее лицо // Вопросы психологии. 2001. № 6. С. 36–54.
9. Альбуханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
10. Israeli N. The psychology of time // Psychol. Rev. 1932. Vol. 39. P. 486–491.
11. Зейгарник Б.В. Теория личности К. Левина. М.: Изд-во МГУ, 1981. 118 с.
12. Москвин В.А., Попович В.В. Философско-психологические аспекты исследования категории времени // Журнал Credo. 1998. № 6 (12). С. 67–80.
13. Frank L.K. Time perspective // J. of Philosophy. 1939. Vol. 4. P. 293–312.
14. Формирование личности старшеклассника / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Педагогика, 1989. 168 с.
15. Melges Frederick T. Identity and Temporal Perspective // Cognitive Models of Psychological Time. Hillsdale, New Jersey: LEA Publishers, 1990. P. 255–266.

16. Zimbardo P.G., Boyd J.N. Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. Vol. 77, № 6. P. 1271–1288.
17. Болотова А.К., Штроо В.А. Временная динамика Я-концепции в подростковом возрасте // *Мир психологии*. 2002. № 2 (30). С. 106–110.
18. Ковалев В.И. Личностное время как предмет психологического исследования // *Психология личности и время: Тезисы докладов и сообщений Всесоюзной научно-теоретической конференции*. Черновцы, 1991. Т. 1. С. 4–8.
19. Ковалев В.И. Категория времени в психологии (личностный аспект) // *Категории материалистической диалектики в психологии* / Под ред. Л.И. Анциферовой. М.: Наука, 1988. С. 231.
20. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности // *Психология личности в трудах отечественных психологов* / Сост. и общ. ред. Л.В. Куликова. СПб.: Питер, 2002. 480 с.
21. Головаха Е.И., Кроник А.А. Понятие психологического времени // *Категории материалистической диалектики в психологии* / Под ред. Л.И. Анциферовой. М.: Наука, 1988. С. 215.
22. Сидоренко Е.В. *Терапия и тренинг по А. Адлеру*. СПб.: Речь, 2000. 346 с.
23. Барабанова В.В., Зеленова М.Е. Представления студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения // *Психологическая наука и образование*. 2002. № 2. С. 28–41.
24. Булдакова Н.А., Мальцева Э.А. Развитие способности к общению у детей с ДЦП // <http://ppf.uni.udm.ru/imago-fact/imago-2000/Buldakova.html>
25. Белопольская Н.Л. Половозрастная идентификация: Методика исследования детского самосознания. М.: Фолиум, 1995. 24 с.

APPERCEPTION OF THE OWN AGE CHILDREN AND TEENAGER WITH ICP

E.N. Dmitrijeva, T.E. Levitskaja (Tomsk)

Summary. In the context of the study of the time perspective childrens and teenagers with ICP it is considered apperception of their own age regards as significant part of personality time characteristics.

Key words: time perspective, age, apperception of age, ICP (infant cerebral paralysis).

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ, ГЕНДЕРНЫЕ И ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ РАЗНЫХ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ СИБИРСКОГО РЕГИОНА *

Т.Г. Бохан, Э.В. Галажинский, Э.И. Мещерякова (Томск)

Аннотация. В статье приводится анализ совладающего поведения у подростков и юношей этнических групп Сибири (алтайцы, хакасы, буряты, шорцы, татары, русские). В исследовании принимали участие более 400 респондентов. Представлены классификации копинг-стратегий, выделены наиболее социально эффективные стратегии совладания с трудностями, показаны их этнопсихологические, гендерные и возрастные особенности.

Ключевые слова: этнический компонент, фрустрация, совладающее поведение.

Переживание человеком уверенности в своей способности преодолевать жизненные трудности, представления об их эффективном разрешении и формирующийся опыт совладания с ними во многом могут определяться теми культурно-историческими условиями, в которых происходит психическое развитие и личностное становление подрастающего поколения, где этнический компонент, отраженный в народных традициях семейного воспитания, особенностях ментальности, внутри- и межэтнического взаимодействия людей играет не последнюю роль.

В психологической литературе (Klineberg, 1935; Dollard et al., 1937, 1939; Adorno et al., 1950; Allport, 1954) существует мнение, что формирование негативных этнических стереотипов и предрассудков может быть связано с феноменом фрустрации и невозможностью ее конструктивного разрешения. Согласно теории Дж. Долларда, фрустрация, понимаемая как состояние, возникающее вследствие невозможности удовлетворения той или иной потребности, может вызывать ряд негативных эмоций, а нередко и агрессию, которая посредством механизма «переадресации», т.е. реализации агрессивного, возбужденного фрустрацией потенциала против более удобного и менее опасного объекта, может переходить в этнический контекст. Объектом агрессии может становиться находящаяся в меньшинстве этническая группа. Таким образом, трудности совладания с фрустрациями, которые вместе с тревогой, страхом, напряженностью относят к психологическому стрессу, могут рассматриваться как предикторы, психологические условия формирования интолерантного поведения. Вместе с тем эффективное совладание с трудными ситуациями, детерминированное социально эффективной этнической идентичностью и конструктивными стратегиями совладания с трудностями,

представляет собой психологическую готовность к толерантному поведению.

То, что фрустрации возникают не столько в экстраемальных ситуациях, сколько при столкновении с типичными, повседневными трудностями и проблемами, обуславливает научный интерес к проблеме трудных ситуаций и совладающего поведения у подростков и юношей этнических групп Сибири. В силу важности данной проблемы для развития общества в новых социально-экономических условиях сегодня исследовательский интерес к онтогенетическим аспектам совладающего поведения активизировался (Е.Е. Данилова, И.М. Никольская, Р.М. Грановская, Б. Кириш, К. Вагнер, Н.А. Сирота, И.П. Стрельцова, Н.А. Bosma, I. Seiffge-Krenke и др.). Однако до настоящего времени практически отсутствуют (за редким исключением; так, например, Е. Коржова рассматривает особенности копинг-стратегий у подростков Гамбурга и Санкт-Петербурга) исследования, посвященные сравнительному анализу этнических аспектов данной проблемы, что в последующем позволит выйти на профилактику интолерантного поведения и экстремизма в молодежной полиэтнической среде России. Уверенность в своей способности преодолевать жизненные трудности, не защищаясь этническими предрассудками, способствует развитию чувства компетентности и собственной ценности, повышает самооценку человека, его уверенность в собственных силах, в том, что он может созидать свой жизненный мир (Л.И. Анцыферова, Ф.Е. Василюк, Е.Е. Данилова, М. Тышкова, S. Kobasa, R. Lazarus, Nezu, K. Parks и др.).

По мнению Г.У. Солдатовой, «этническая идентичность» является центральным конструктом феноменологического поля многочисленных этнических феноменов, кроме того, это и неотъемлемая

* Работа выполнена при поддержке РГНФ проект 04-06-18015е.

часть социальной идентичности человека, формирование и функционирование которой подчиняется определенным социально-психологическим закономерностям. В связи с этим нами были поставлены задачи: выявить особенности идентификации подростками и юношами сложившихся у них способов совладания с трудными ситуациями, изучить, какие способы совладания с трудностями они интериорируют в социальном контексте своей семьи и национальной и современной социальной культуры.

Феноменология совладающего поведения подростков и юношества народов Сибири анализировалась через контент-анализ мини-текстов, представляющих ответы на вопросы и незаконченные предложения анкеты № 1 и 2, базовые копинг-стратегии изучались с помощью опросника Р. Амирхана; копинг-стратегии в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах выявлялись с помощью методики Э. Хайма. Методики оценки копинг-стратегий адаптированы для России Санкт-Петербургским научно-исследовательским психоневрологическим институтом им. В.М. Бехтерева. Результаты обрабатывались с помощью методов математической статистики.

Записанные респондентами письменные высказывания относятся к жанру биографического интервью, хотя в анкете они представлены в небольшом объеме. Полученные данные были обработаны методом контент-анализа и соотнесены с существующими классификациями копинг-стратегий [6]. В результате выделились следующие стратегии совладания с трудными ситуациями: «анализ ситуации» – ответы, свидетельствующие о том, что респонденты, попав в трудную ситуацию, предпочитают проанализировать происходящее, наметить несколько вариантов решения проблемы, выбрать оптимальный и учесть различные аспекты данной ситуации; «действие» – ответы респондентов, раскрывающие их ориентацию на конкретные действия в решении проблемы. Эти стратегии относят к группе проблемно-ориентированных стратегий.

Другими наиболее часто выбираемыми стратегиями являются «совет» как стратегия социальной поддержки – обращаются за советом к близким людям, друзьям, родителям; «отвлечение, уход» – респонденты, которые предпочитают не слишком раздумывать над возникшей проблемой, а заняться чем-то другим. Из эмоционально-ориентированных наиболее характерна для респондентов исследуемой выборки стратегия «успокоиться»; она заключается в сохранении спокойствия в проблемной ситуации, умении «взять себя в руки», «не паниковать».

В результате анализа представлений респондентов о том, какие способы преодоления трудных ситуаций использует молодежь других национальностей, были выделены следующие категории: обращаются «за со-

ветом» – к старшим, друзьям, родителям; «уход в алкоголь, курение»; «самостоятельное решение»; «так же» – молодые люди, по мнению респондентов, справляются с возникающими у них трудными ситуациями так же, как и они; «не знаю» – респонденты, затрудняющиеся в ответе на данный вопрос.

С целью изучения возможного влияния этнической культуры на становление представлений о способах совладания с трудностями старшеклассников и юношей просили дать развернутые ответы на вопрос, какими способами добиваются успеха и справляются с трудностями герои вашего народного эпоса, привести примеры из сказок, легенд. Таким образом, были получены данные о культурных представлениях подростков и юношей о стратегиях совладающего поведения. Наиболее представленными категориями явились: «труд, умения», «упорство», «хитрость», «магия», «сила», «мудрость, ум», «храбрость», «помощь» – помощь других персонажей, друзей, мудрецов, животных. В ответах встречалась замена примеров из народного эпоса примерами из современных телевизионных сериалов. Большинство таких примеров были наполнены агрессивным содержанием, отражая категорию «силы-насилия».

Важным для понимания формирования характера совладания с трудными ситуациями у старшеклассников и юношей было изучение наставлений родителей в отношении преодоления трудностей, которые отложились в представлениях их детей. Контент-анализ ответов респондентов на предложенную тему-вопрос анкеты, как учили или учат Вас Ваши родители (что они говорили, как наставляли) справляться с трудностями, с проблемами и неприятностями, позволил выделить такие категории родительских наставлений на способ преодоления трудной ситуации, как «не скрывать» – данная смысловая группа ответов раскрывает основную установку, закладываемую родителями, при решении трудных ситуаций, заключающуюся в ориентации детей на открытое общение со своими родителями, обращение к ним за советом («если что-то случилось, нужно обращаться к родителям», «всегда говорить о своих проблемах», «нужно рассказать, что случилось, не скрывать»); «избегание» – наставление не попадать в проблемные ситуации, соблюдать бдительность, уметь предвидеть трудности и не копить проблемы, ограничивать свои контакты и активность («стараться не попадать в проблемную ситуацию», «не нахвататься этих проблем», «не знакомиться со многими людьми», «не вмешиваться в чужие дела»); «действовать обдуманно, осознанно» – прежде всего, в ответах данной группы проявляется установка родителей на необходимость обдумывания ситуации, а затем совершение каких-либо действий («найти выход, все обдумать», «необходимо подумать, почему это произошло, и после предпринимать какие-то дей-

ствия», «анализировать, находить правильное решение»); «успокоиться» – установка родителей на сохранение спокойствия, самообладания («думать, не паниковать», «не сходить с ума», «лучше лишний раз промолчи, сдерживай свои эмоции», «не беспокоиться», «трезво мыслить, не делать глупости»); «все само решится» – родительская установка на формирование пассивной, выжидательной позиции, без действия, все разрешится само собой со временем, без затраты сил и энергии («все пройдет, утихнет, надо все легко преодолевать», «все делается к лучшему»); «спросить совета» – советоваться с родителями, со старшими, людьми, которые подскажут и помогут; «не теряться» – такой вариант ответов может свидетельствовать, на наш взгляд, об оказании поддержки родителями с позиции «друга», в отличие от советов с позиции «наставника» («не унывать, везде есть выход, не навредив себе», «быть оптимистом, мягко говорить, резко не выражаться, обосновывать каждое действие», «не сдаваться, хорошо все обдумывать»); «решать проблемы» – ориентация родителями своих детей на конкретные действия в направлении решения возникшей проблемы («надо все легко преодолевать», «надо сразу все решать», «не паниковать, не избегать трудностей, а преодолевать их», «папа – бей между глаз, полетят искры; мама – разговором избегай насилия», «решать проблемы, всё обдумывая»); «терпение» – главное в трудной ситуации – это проявить терпение, по мнению родителей.

Таким образом, родительские наставления в представлениях их детей отражают проблемно-ориентированные, эмоционально-ориентированные, и социально-ориентированные стратегии совладания с трудностями, а также их взаимосвязанные варианты.

После проведения контент-анализа была произведена процедура табулирования с последующим качественным анализом и классификацией полученных результатов.

Показано, что по всей выборке (см. таблицу) в преодолении ситуаций наиболее часто встречающимися категориями совладания в трудных ситуациях являются «анализ ситуации», «совет», «решение проблемы», «успокоиться», «мудрость, ум», «сила», «самостоятельное решение». Минимальными в преодолении ситуации являются «избегание», «труд и умения», «терпение», «не скрывать», «помощь», «магия», «упорство», «все само решится».

В дифференцированном анализе этих показателей по национальным группам было выявлено, что, по представлениям респондентов всех национальных групп, они склонны пользоваться способами преодоления, направленными на проблему, на других людей, на эмоциональное состояние и на самого себя. Однако в разных группах они представлены качественно и количественно как одинаковыми, так и

различными стратегиями и способами совладания, подтвержденными примерами высказываний.

Феноменологический анализ встречаемости копинг-стратегий по категориям в национальных группах показал, что «анализ ситуации» в наибольшей степени предъявляется татарами и хакасами, затем – алтайцами, шорцами и бурятами, в наименьшей степени – русскими; «совет» в наибольшей степени склонны спрашивать шорцы и буряты, затем – алтайцы и русские, в наименьшей степени – хакасы и татары.

Стратегия «отвлечение, уход» как способ преодоления проблемной ситуации представлена незначительно во всех группах; «успокоиться» – этот способ в большом количестве случаев выбирается алтайцами, шорцами, русскими и бурятами, в малом – хакасами и татарами; «самостоятельное решение» представлено в большей мере у хакасов.

Пример «труда, умения» специфичен только для шорцев; «сила» встречается только у шорцев; «мудрость, ум» – этот способ в большом количестве случаев выбирается алтайцами, бурятами, хакасами и татарами, в малом – шорцами, русскими; «решать проблему» настроены все подростки, кроме шорцев и алтайцев.

Минимальный выбор у всех групп подростков приходится на следующие категории: «храбрость», «помощь», «не скрывать», «избегание», «обдумывание», «все решится само», «терпение», «действие», «алкоголь, курение», «упорство», «хитрость», «магия».

Анализ психодиагностических данных по копинг-стратегиям, полученным с помощью «Опросника базовых копинг-стратегий» Амирхана, показал, что в целом по выборке преобладающее число подростков использует конструктивные копинг-стратегии, наименее – стратегии защиты. В отношении национальных групп эти данные распределились следующим образом. «Социальная поддержка» наиболее выражена у шорцев (сближаются с показателями «конструктивной стратегии»), наименее – у хакасов. «Конструктивная стратегия» преобладает по всей группе подростков, наибольшие показатели – у бурят, наименьшие – у татар. «Защита» – наименее характерная стратегия в использовании по всей выборке, но у подростков-татар – наибольшие показатели по этой стратегии. Таким образом, данные показатели свидетельствуют в целом о положительной динамике когнитивного развития старшеклассников и юношей народов Сибири – преобладание конструктивной стратегии и снижение значимости социальной поддержки, а также последнее место в отношении выраженности онтогенетически более ранней стратегии совладания – защиты. В то же время сравнительный анализ полученных показателей может свидетельствовать о необходимости для совладания с трудностями более тесных социальных связей у шорцев и более высокой психоэмоциональ-

Классификация стратегий

Направленность	Стратегия	Способы	Примеры высказываний
На проблему	1. Разрешение проблемы	Анализ проблемы Рассмотрение альтернатив Действия	Решать проблемы, все обдумывая; думать, а не паниковать; трезво мыслить и не делать глупости; все обдумать и найти выход; анализировать, находить правильное решение; мудрость, ум.
	2. Изменение взгляда на проблему	Придание смысла	Наметить несколько вариантов решения проблем; выбрать оптимальный вариант с учетом всей ситуации.
	3. Предвосхищение-избегание трудной ситуации	Не попадать в проблемную ситуацию Ограничение активности	Труд, умения, сила, хитрость, упорство; мягко говорить, резко не выражаться, обосновывать свои действия; стараюсь сосредоточиться. Стараться не попадать в проблемную ситуацию, не нахвататься этих проблем; справляться с трудной ситуацией разговором – избегать насилия; не знакомиться со многими людьми, не вмешиваться в чужие дела. Не говори ничего лишнего. Лучше промолчи. Не болтаться где попало. Обходить стороной. Все пройдет, утихнет; надо все легко преодолевать; надо все пустить на самотек; все разрешится без затраты сил и энергии; проявить терпение. Все, что ни делается – делается к лучшему, магия
	4. Пассивное ожидание разрешения проблемы	Выжидание Терпение	
	5. Принятие ситуации	Магия Фатализм	
На других людей	6. Поиск социальной поддержки	Поиск эмоциональной поддержки Пассивная кооперация Обращение к инструментальной поддержке Альтруизм Сотрудничество	Делюсь своими переживаниями, говорю о своих проблемах; не нужно скрывать от родителей, если что-то случилось. Обращаюсь за советом к друзьям, родителям, близким, старшим людям. Люди подскажут и помогут, оказание поддержки со стороны друга
	7. Отстранение	Самостоятельность Протест Обвинение	Сам разбираюсь со своими проблемами без помощи взрослых, каждый человек индивидуален и справляется сам; самостоятельно перерабатывают эту ситуацию, а потом исправляют ее.
	8. Противодействие	Агрессия	Сила героев народного эпоса, фильмов; отец: «бей между глаз – полетят искры. Абахан, герой легенды, не думая о себе, идет искать медведя и убивает его, становясь народным героем. Если кто-то обидел – давать сдачу, если не смог, то мстить. Если трудность человек – убивают, если вещь – то ломают (герои народного эпоса)
На эмоциональное состояние	9. Сознательная регуляция эмоционального состояния	Оптимизм Подавление эмоций Самообвинение	Не сходить с ума, не беспокоиться; трезво мыслить; не унывать – везде есть выход; быть оптимистом; не сдаваться – все хорошо обдумывать; сохранение спокойствия; сдерживание своих эмоций.
	10. Отвлечение	Отвлечение	Не думать, заняться чем-то другим, алкоголь, курение. Не принимать близко к сердцу.
	11. Уход от ситуации	Диссимиляция	
На самооценку	12. Поддержание собственного достоинства и уверенности в себе	Сохранение апломба Установка собственной цены Принятие ответственности	Это жизненный барьер, с которым нужно справиться, препятствия на моем пути, которые нужно преодолевать; верю, что сам могу справиться

ной напряженности, склонности к защитному поведению у татар.

По результатам методики Оценки копинг-стратегий в разных сферах (Э. Хайм) выявлено, что преобладающее число подростков-татар в трудных ситуациях используют эмоциональную адаптивную стратегию «оптимизм» и неадаптивную стратегию «подавление эмоций». Среди когнитивных стратегий – «сохра-

нение апломба» и «придание смысла». Подростками-татарами используются адаптивные, неадаптивные и полуадаптивные стратегии только из когнитивной и эмоциональной сфер. Большая частотность связана с адаптивными стратегиями когнитивной и эмоциональной сфер («оптимизм», сохранение апломба»).

Для преобладающего числа русских подростков и юношей в трудных ситуациях свойственно сохра-

нять «оптимизм»; когнитивной стратегией чаще бывает «проблемный анализ», а поведенческими – «сотрудничество» и «обращение». Русские обнаруживают адаптивные стратегии из всех сфер при преобладании стратегий поведенческой сферы, что может указывать на использование стратегий, связанных с психологическим свойством русской нации – соборностью, чувством коллективизма.

Преобладающее число шорцев совладают с трудными ситуациями с помощью эмоциональной стратегии «оптимизм», неадаптивной поведенческой стратегии «отвлечение», адаптивной когнитивной стратегии «проблемный анализ» и полуадаптивной когнитивной стратегии «придание смысла». Таким образом, несмотря на адаптивные и полуадаптивные варианты копинг-стратегий в когнитивной и эмоциональной сферах, шорцы отдают предпочтение использованию в поведении неадаптивной стратегии «отвлечение». Возможно, «придавая свой смысл» ситуации, они уходят таким образом от ее прямого разрешения через защитное поведение «отвлечение».

Буряты в большинстве также сохраняют «оптимизм», но для них характерна и неадаптивная эмоциональная стратегия «подавление эмоций», что, возможно, свидетельствует о национальных особенностях, традициях переживания и эмоционального реагирования. Выражены различные адаптивные когнитивные стратегии – «сохранение апломба» и «проблемный анализ», «установление собственной цены», а также полуадаптивная стратегия – «придание смысла». Поведенческая сфера представлена также разнообразными стратегиями: неадаптивной стратегией «отвлечение», полуадаптивной – «пассивная кооперация», адаптивными стратегиями «сотрудничество» и «обращение». Здесь выявляется любопытная закономерность: в когнитивной сфере представлены только адаптивные (большинство) и полуадаптивные стратегии, в эмоциональной – равномерно все (адаптивные, неадаптивные и полуадаптивные), в поведенческой сфере (коммуникативной) – только адаптивные стратегии. Многообразие представленности различных стратегий и их характер по критерию адаптивности могут свидетельствовать о более вариативных, гибких возможностях совладания с проблемными ситуациями у бурят.

Анализ психодиагностики по переменным методики Э. Хайма позволил установить, что «игнорирование», неадаптивная стратегия когнитивной сферы, в незначительном проявлении свойственно только подросткам-шорцам; «смирение» как характеристика неадаптивной стратегии когнитивной сферы не характерно для всей выборки, в незначительном проявлении специфично только для группы алтайцев; «диссимиляция» как неадаптивная стратегия когнитивной сферы встречается по всем национальным группам: в наибольшей степени свойственна хакасам,

не встречается у русских. Копинг-стратегия «сохранение апломба» как адаптивная стратегия когнитивной сферы встречается во всех национальных группах подростков; наиболее выражена она у татар, хакасов, русских и бурят, наименее – у шорцев. Полуадаптивная стратегия когнитивной сферы «проблемный анализ» встречается во всех национальных группах подростков; наиболее выражена у бурят и хакасов, наименее – у алтайцев. Полуадаптивная стратегия когнитивной сферы «относительность» не является характерной для всей выборки, в незначительном количестве специфична лишь для русских; «религиозность», «растерянность» не характерны для всей выборки, что может указывать на возрастную особенность этих копинг-стратегий. «Придание смысла» как полуадаптивная стратегия когнитивной сферы наиболее характерно для бурят и татар, наименее – для русских и хакасов, отсутствует у алтайцев; «установка собственной цены», адаптивная стратегия когнитивной сферы, в небольшой степени характерна для хакасов, алтайцев и бурят.

Что касается копинг-стратегий в эмоциональной сфере, то «протест» как стратегия эмоциональной сферы в незначительной степени встречается только в группе русских подростков. Таких ребят «возмущает несправедливость их судьбы к ним, они протестуют». Неадаптивная стратегия эмоциональной сферы «подавление эмоций» встречается по всей выборке, наиболее характерна для бурят и хакасов, наименее – для русских и шорцев; «пассивная кооперация», полуадаптивная стратегия эмоциональной сферы, наиболее выражена у бурят и татар, наименее – у русских. «Эмоциональная разгрузка» как полуадаптивная стратегия эмоциональной сферы не характерна для всей выборки, «покорность» как категория неадаптивной стратегии эмоциональной сферы также не характерна для всей выборки, эта тенденция прослеживается и в отношении стратегии «оптимизм», которая в качестве адаптивной стратегии эмоциональной сферы наиболее характерна для всей выборки. Очевидно, эти факты могут свидетельствовать о возрастной специфике использования – неиспользования копинг-стратегией. Наиболее выражен «оптимизм» у бурят, наименее – у русских. «Самообвинение», неадаптивная стратегия эмоциональной сферы, в незначительной степени встречается только у бурят; «агрессивность» как категория неадаптивной стратегии эмоциональной сферы в незначительной степени встречается только в русской группе подростков. Это опровергает данные исследователей возрастной психологии об агрессивности как доминанте поведения подростков в выходе из проблемных ситуаций.

В поведенческой сфере «отвлечение» как неадаптивная стратегия встречается по всей выборке, наиболее представлена у шорцев, наименее – у алтайцев; «альтруизм» как адаптивная стратегия поведен-

ческой сферы незначительно представлен по всей выборке, выражен по сравнению с другими у бурят и татар; «*активное избегание*» как категория неадаптивной стратегии поведенческой сферы не характерна для всей выборки, что может указывать на возрастную специфичность этой копинг-стратегии для подростничества; «*компенсация*» как полуадаптивная стратегия поведенческой сферы в незначительной степени встречается только в русской группе подростков; «*конструктивная активность*» как категория полуадаптивной стратегии поведенческой сферы является не характерной для всей выборки, что может указывать на процесс становления конструктивных навыков совладания с трудностями в этом возрастном периоде. «*Отступление*» как категория неадаптивной стратегии поведенческой сферы характерно только для алтайцев; «*сотрудничество*» как категория адаптивной стратегии поведенческой сферы неравномерно выражено по показателям выборки: наиболее – у бурят и русских, наименее – у шорцев; «*обращение*» как категория адаптивной стратегии поведенческой сферы равномерно выражено у подростков всей выборки; наименьшие показатели – у шорцев.

Таким образом, на основании этих данных можно говорить о том, что по всей выборке наиболее представленными копинг-стратегиями являются «оптимизм» – адаптивная стратегия эмоциональной сферы, «подавление эмоций» – неадаптивная стратегия эмоциональной сферы, «сохранение апломба» – адаптивная стратегия когнитивной сферы, «проблемный анализ» – адаптивная стратегия когнитивной сферы, «отвлечение» – неадаптивная стратегия поведенческой сферы, «диссимилиация» – неадаптивная стратегия когнитивной сферы. Наименее часто встречаются «эмоциональная разгрузка» – полуадаптивная стратегия эмоциональной сферы, «покорность» – неадаптивная стратегия эмоциональной сферы, «агрессивность» – неадаптивная стратегия эмоциональной сферы, «религиозность» – полуадаптивная стратегия когнитивной сферы. Неадаптивные копинг-стратегии связаны по всей выборке подростков с эмоциональной и поведенческой сферой, адаптивные – с когнитивной сферой, полуадаптивные стратегии могут встречаться в любой сфере.

На наш взгляд, эти результаты отражают понимание подростками и юношами, что конструктивные когнитивные стратегии (анализ, выбор альтернатив, планирование, обдумывание и т.д.) позволяют справляться с трудностями. Неадаптивные стратегии эмоциональной и поведенческой сферы, а также полуадаптивные стратегии во всех сферах отражают особенности данного этапа возрастного развития, связанные с эмоциональной амбивалентностью и остротой переживания процесса отделения и становления собственной идентичности, а также

могут отражать трудности в развитии и личностном становлении.

Анализ результатов исследования позволяет предположить, что копинг-стратегии являются индивидуальными психическими образованиями, и в то же время определяются возрастными особенностями. Высокая частота использования во всех этнических группах таких копинг-стратегий, как оптимизм, сохранение апломба, проблемный анализ, и низкие показатели применения по всем группам копинг-стратегий: «религиозность», «растерянность», «эмоциональная разгрузка», «покорность» – связаны с процессом возрастного развития и отражают, по всей вероятности, факт нормативности данных стратегий для периода взросления.

Произведенный анализ и классификации характеристик копинг-стратегий были дополнены содержательным анализом диагностического материала по гендерному критерию ввиду актуальности проблематики гендерных этнопсихологических особенностей в современных науках о человеке. Введение гендерного фактора позволило обобщить весь объем материала в следующих направлениях.

1. По критерию базовых копинг-стратегий обнаруживаются следующие особенности. У юношей шорцев, хакасов, русских, алтайцев более выраженной является базовая стратегия конструктивного решения, у юношей татар – стратегия защиты. На основании этих данных можно говорить, что юноши татары в трудных ситуациях более склонны руководствоваться стратегией защиты. Следовательно, мы можем предположить наличие риска возникновения психической напряженности и социально-психологических проблем (скрытых или явных). Из беседы с экспертами (педагогами), принимавшими участие в исследовании, мы узнали, что у выпускников школ татар существует проблема расширения социальных контактов – их социальное пространство ограничено жизнью только татарских сел. Часто встречаются случаи заключения брака с татарами этих сел, имеющими родственные связи. С этим, по мнению и наблюдению директора, связаны в том числе трудности когнитивного развития детей.

Второе место по частоте встречаемости у юношей всех этнических групп, кроме русских, занимает стратегия социальной поддержки. У русских юношей она выражена меньше по сравнению со стратегией конструктивного решения и защиты. Можно предположить, что русским юношам проще прибегать к стратегии защиты, чем использовать социальную поддержку в проблемных ситуациях. Исследование на выборке русских учащихся проводилось в смешанных классах и студенческих группах, где также учатся представители национальностей Сибири. Юноши этнических групп Сибири, кроме русских, более склонны использовать социальную поддержку в трудных ситуациях,

по всей вероятности, в силу своей национальной многочисленности и плотного проживания на своей территории.

У девушек всех национальностей показатели базовых стратегий практически не различаются: на первом месте по частоте использования стоит конструктивная стратегия, средние по сравнению с двумя другими базовыми стратегиями показатели социальной поддержки, свидетельствующие, что в проблемных ситуациях девушки способны поделиться с другими, принять их совет, сами могут оказывать социальную поддержку людям в сложных жизненных ситуациях. Стратегия защиты выражена у девушек во всех этнических группах меньше всех других базовых копинг-стратегий.

О старших подростках и юношах с выраженной базовой стратегией конструктивного разрешения трудных ситуаций можно говорить, что у них проявляется тенденция возрастного развития, связанная с ориентацией на собственные возможности, позволяющие самостоятельно справиться с возникающими трудностями, и снижением ориентации на помощь других людей при разрешении трудной ситуации, а также на использование стратегий защиты как неэффективных и более ранних по уровню онтогенетического развития стратегий совладания.

2. По характеру копинг-стратегий в разных сферах (когнитивной, эмоциональной, поведенческой) у юношей и девушек изучаемых этнических групп получены следующие данные.

У юношей всех этнических групп, кроме юношей шорцев, наиболее выраженной когнитивной стратегией является адаптивная стратегия «сохранение апломба», т.е. совладанию с проблемными ситуациями помогает поддержание собственного достоинства и уверенности в себе. Более всего она выражена у юношей татар и хакасов. У шорцев в когнитивной сфере более высокий показатель приходится на неадаптивную копинг-стратегию «игнорирование», неадаптивную стратегию «диссимиляция». Также в когнитивной сфере для всех групп характерны такие стратегии совладания, как адаптивная – «проблемный анализ», полуадаптивная – «придание смысла»; неадаптивная стратегия «диссимиляция» встречается у юношей всех этнических групп, кроме русских; татары прибегают также к неадаптивной стратегии «смирение».

Для девушек всех этнических групп свойственно использование в когнитивной сфере адаптивной копинг-стратегии «проблемный анализ», «сохранение апломба», встречается также полуадаптивная стратегия «придание смысла». У всех девушек, кроме русских, наблюдается использование неадаптивной копинг-стратегии «диссимиляция». Русские девушки прибегают в трудных ситуациях к стратегии «отно-

сительность», а татарские – к неадаптивной стратегии «игнорирование».

В эмоциональной сфере у представителей всех этнических групп стратегия «оптимизм» оказалась наиболее часто используемой в проблемных ситуациях. При этом самыми оптимистичными оказались юноши буряты и девушки шорки и бурятки. Менее оптимистичными по сравнению с другими группами явились русские юноши и девушки, а также девушки-татарки. Наряду с выраженной адаптивной стратегией оптимизма у юношей бурят, татар, алтайцев и хакасов часто встречается неадаптивная стратегия «подавление эмоций», несколько меньше она представлена у русских и шорцев. В то же время копинг-стратегия «пассивная кооперация» больше выражена у юношей шорцев, татар и бурят. У русских юношей встречается, в отличие от других, адаптивная копинг-стратегия «протест». Для девушек также характерно использование стратегии «оптимизм»; наиболее выражена стратегия «подавление эмоций» у представительниц бурят, шорцев, хакасов и алтайцев, а стратегия «пассивная кооперация» – у девушек-татарок. Встречается копинг-стратегия «покорность» у девушек-шорок, агрессии – у буряток.

В поведенческой сфере юношей неадаптивная стратегия «отвлечение» представлена у бурят, хакасов, шорцев, алтайцев; у юношей русских и татар выбор этой стратегии отсутствует. У русских юношей более выраженной, по сравнению с другими стратегиями, является полуадаптивная стратегия «компенсация», у татар – адаптивные стратегии «обращение», «альтруизм» и «сотрудничество». К полуадаптивной стратегии «компенсация» в сложных для себя ситуациях прибегают юноши-шорцы. Алтайцы склонны руководствоваться стратегией «обращение», «сотрудничество» и «отступление».

По критерию адаптивности для девушек (буряты, русские, хакасы, алтайцы) наиболее часто выбираемыми оказались адаптивные стратегии «обращение» и «сотрудничество». Встречается, но реже, чем вышеуказанные стратегии, адаптивная стратегия «альтруизм» у бурят, шорцев, татар и хакасов. Наряду с адаптивными у девушек (шорцы, русские, татары) отмечается неадаптивная стратегия «отвлечение», у алтайцев – неадаптивная стратегия «отступление».

Резюмируя, можно отметить, что обобщение сравнительных данных исследования характеристик копинг-стратегий подростков и юношей народов Сибири по критериям направленности, видов стратегий, способов, конструктивности-адаптивности, гендерной специфики указывает как на их общую направленность, так и на различное для каждой национальной группы содержание, что отражает неоднозначность процессов формирования этнической ментальности в современный период.

Литература

1. Данзанова Э.Ц. Содержание актуального этнопсихологического статуса личности (на материале бурятского этноса): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1997. 24 с.
2. Мещерякова Э.И. Этнопсихология характера // Теоретические и прикладные вопросы психологии. СПб., 1997. С. 56–59.
3. Непочатых Е.П. Социально-психологические аспекты формирования этнической толерантности в условиях социальной нестабильности // Толерантность и проблемы межэтнической коммуникации в молодежной среде современной провинции: Материалы научно-практической конференции (г. Курск, 8 декабря 2004 г.). Курск: Изд-во КГУ, 2003. С. 278–281.
4. Петренко В.Ф., Митина О.В. Психосемантический анализ динамики общественного сознания. М.: Изд-во МГУ, 1997.
5. Стрельцова И.П. Возрастные особенности применения стратегии совладающего поведения // Ребенок в современном мире: Тезисы докладов научно-практической конференции (31 января 2002 г.). Нижний Тагил, 2002. С. 1418.
6. Стрельцова И.П. К проблеме изучения трудных ситуаций в юношеском возрасте // Актуальные проблемы воспитания и развития личности: теория и практика: Материалы VII конференции молодых ученых. М.: Гос. НИИ семьи и воспитания, 1999. 3 с.

EATHNO-PSYCHOLOGICAL, GENDER AND AGE PECULIARITIES OF ADOLESCENT CONTROLLING BEHAVIOUR OF NATIONALITIES OF SIBERIAN REGION

T.G. Bokhan, E.V. Galazhinsky, E.I. Mesheryakova (Tomsk)

Summary. In this article the results of the analysis of more than 400 researches are given to reveal the gender differences in the coping strategies of the adolescents and youth from the different Siberian nationalities (Altaites, Khakases, Tatars, Buryats, Russians, Shortses) using the age factor. The valid proofs of the existing of the real gender and age differences both in the using of the base coping strategies and in the characteristics of the coping strategies in the cognitive, emotive and behavioral spheres were obtained.

Key words: personality, coping behavior, heavy situation, adolescents, youth, peoples of Siberia.

«КОСМИЧЕСКАЯ ИГРА» ПЕРВИЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА

Я.Б. Частоколенко (Томск)

Аннотация. В статье рассматривается первичное художественное творчество детей и взрослых. Предложен вариант решения одной из наиболее парадоксальных проблем психологии творчества – «организованной спонтанности творчества». Описана модель тренинга креативности, в которой центральное место занимает первичное творчество.

Ключевые слова: творчество, креативность, первичное восприятие, первичное творчество, спонтанное творчество.

Принцип искусства: находить больше, чем потеряно.

Элиас Канетти

Работа с детьми всегда приводит к удивительным открытиям. Недаром А. Маслоу [6] подчеркивал, что креативность лучше всего изучать на детях. 12-летний опыт работы в детской творческой студии позволил нам выйти на несколько интересных «рубежей» исследований спонтанного и первичного творчества.

1. Творчество в искусстве

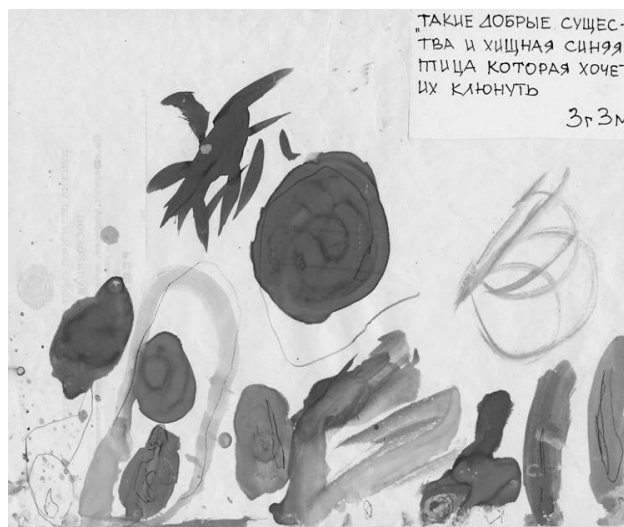
Может показаться несколько странной фраза «творчество в искусстве». Само искусство есть прямой результат творчества в разнообразных формах: живопись, музыка, танец. Однако, как подметил Эдвард Де Бонно [3], хотя у художника и не бывает двух одинаковых картин, нередко его работы не имеют никакого отношения к подлинному творчеству, а являются «изопродукцией», своим появлением обязанной чисто ремесленническим навыкам. В искусстве соседствуют ремесло и творчество, это естественно. Хорошо, когда они гармонично сочетаются. Сложности возникают при попытке выдавать (и трактовать) ремесло как творчество, а овладение чисто техническими изобразительными навыками представлять как «обучение творчеству».

Одна из величайших загадок художественного творчества заключается в воздействии произведения искусства на зрителя. Интересно творчество маленьких детей, картины которых, несмотря на отсутствие у авторов «художественных навыков», воздействуют не менее сильно, чем произведения мастеров. Значит, нечто, сделавшее работу ребенка истинным произведением искусства, уже присутствует в ней и абсолютно не зависит от «ремесла». А работы многих взрослых так называемых «профессиональных художников» оставляют зрителей равнодушными, несмотря на виртуозное владение ремеслом.

Попробуем спуститься на самые первые «ступени» художественного творчества и рассмотрим «первичную» жизнь художественной работы.

Перед нами рисунок маленького ребенка (художнице всего 3 года).

В верхней части листа острыми, резкими мазками темно-синей краски нарисована «птица».



Внизу – плавными изгибами красками теплых цветов нарисованы мягкие округлые формы. Название, данное юной художницей, гласит: «Это такие добрые существа и хищная синяя птица, которая хочет их клонуть». Эта работа вызывает очень сложные чувства. Почему-то сразу вспоминается фраза «Если долго смотреть в бездну, она начинает смотреть на тебя». Добро, олицетворяемое мягкими формами и теплыми цветами, зло, оформившееся в острые, рваные мазки темного цвета, – из работы «смотрит» древняя, архаическая символика искусства. Символика не образов, облеченных в какую-то аллегорическую, метафорическую форму, а сама суть, глубина того, что лежит за «предметными» формами изобразительного искусства. Ребенок в художественном творчестве живет на той тонкой и неуловимой грани, которая отделяет реальность физическую от реальности психической. Цвет и форма – пришельцы из мира физического непосредственно, сами из себя «ткут ткань» психического. Художник В. Кандинский сказал о физическом воздействии цвета, которое «...если проникает глубже, вызывает... глубокие чувства и целую цепь психических переживаний... Первоначальная элементарная физическая сила становится путем, по которому цвет доходит до души» [5. С. 185]. Влияние цвета невозможно

объяснить «ассоциативной теорией»: краски таят в себе малоисследованную, но огромную силу, которая может влиять на все тело, на всю психику человека. «Вообще, цвет является средством, которым можно непосредственно влиять на душу. Цвет – это клавиш; глаз – молоточек; душа – многострунный рояль. Художник есть рука, которая посредством того или иного клавиша целесообразно приводит в вибрацию человеческую душу» [5. С. 186]. Это справедливо не только для цвета, но и для формы. Сам по себе цвет и сама по себе форма содержат в себе «предобраз» и «предсимвол», «непосредственно влияющие на душу». Предобразное и предсимволическое пространство детских художественных работ являет взору то, что обычно скрыто под высоким мастерством произведений искусства, а именно способность художника воплощать средствами искусства внеличностные основы мироздания. Глубокая эмоциональность внеличностных, надличностных взаимодействий пронизывает и произведения истинных художников и предобразное художественное пространство ребенка. На материале детских работ мы можем проследить истоки рождения графических знаков искусства. Первичный графический знак выступает как естественный язык, на базе которого рождается эмоционально естественный графический знак.

Работа ребенка идет от естественной, природной гармонии, от непосредственной жизни в «семантической вселенной» [8]. Графический знак в работе профессионала появляется в результате заучивания «правильного» использования «правильного» эстетического канона. Само формирование эстетического канона идет по принципу интеллектуальных операций, проходя через сито которых изначальные «импульсы» семантической вселенной претерпевают серьезные искажения, нередко теряя то, что и делает графический знак живым.

2. Первичное художественное творчество

Дети любят и без труда изображают абстрактные понятия, за которыми нет закрепленных значений, и свободно находят форму «смысловой оболочке». Их завораживает поток свободной игры с цветом и формой. Поэтому же завораживает ребенка (да и взрослого) рифмованная бессмыслица. Ее звучность, ритмичность толкают ребенка в бескрайнее речевое море, и он плывет по нему сам, наполняя «звуковые сосуды» слов собственным содержанием. Ритм – одна из важнейших визуальных и сущностных характеристик предобразного пространства детских рисунков. Все наше существование буквально пронизано ритмами: ритмы биологические (биение сердца, дыхание, чередование сна и бодрствования), ритмы при-

родные (смена дня и ночи, времен года), ритмы космические (пульсация солнца, движения планет). Каждая минута жизни имеет свой ритм. В ритмах может быть выражен «портрет эмоционального состояния». Легче всего это достигается в музыке, но и изобразительное творчество в состоянии точно передавать ритмы эмоций. Ритм волнения и тревоги – рваный, суетливый. Ритм угрозы – давящий, размеренный, плотно-насыщенный. Ритм покоя – плавен и ровен. Ритм радости – непрерывно-летающий. Ритм может быть как внешним, так и внутренним, например таким, как ритм сжатой спирали. В предобразном пространстве ритм может выступать как в роли пространственной характеристики, так и в роли свойства графического знака. Колоссальное количество «абстрактных» детских работ строится через ритмическую игру, «пульсацию» законесущей материи, иногда вообще минуя форму.

Передача абстрактных понятий в форме – важнейший акт в развитии образного мышления. Во-первых, здесь не работают стереотипы. Во-вторых, если предметы можно описать как набор разных признаков: длины, толщины, фактуры и т.д., то такие абстрактные понятия, как «время», «мысль», «счастье» и пр., можно выразить только метафорически, через образ. Хочу особо подчеркнуть, что в нашем опыте работы с детьми «абстрактные» понятия не навязывались в качестве «тем» для рисования. Рождение каждой «абстрактной темы» в нашей детской студии шло исключительно от самих детей. Коренное отличие подобного детского абстракционизма от абстракций взрослых людей в том, что ребенок ничего не выдумывает. Он передает то, что видит, чувствует, знает. Ассоциативные слои детских абстракций рождаются через творческое, образное самовыражение. Этот путь возможен только в направлении «от ребенка», а не «от учителя». Замечательные слова сказал П.П. Блонский: «Мы должны идти не от музыки к учащемуся, но от учащегося, с его переживаниями, настроениями и естественным творчеством, к пению и через пение к музыке» [1. С. 20]. Это абсолютно справедливо и для художественного творчества.

Естественное художественное творчество далеко не всегда связано с «умением рисовать». Эстетическое чувство, присущее в той или иной мере каждому человеку, можно рассматривать как «камертон», настроенный на проявление и восприятие природной гармонии. Пробуждение природного эстетического чувства, его первые звуки сравнимы с тем, как пробуждается звук в струне. Если есть источник звука, а рядом поместить гармонирующую струну, то она начинает звучать. Так и во взаимодействии с миром – есть внешний образ, гармония мира, и личность вступает с ними в резонанс и в этом резонансе творит. Сотворенное в резонансе художественное произведение может позволить себе быть сколь угодно

но несовершенным технически, тем не менее, будет завораживать и давать ощущение высокой профессиональности в передаче гармонии. Массу примеров можно привести из детского творчества. Дети еще не умеют рисовать, они еще не создают образ, они его только проявляют. В работах детей, которые не ограничены художественно-педагогическими рамками, линии, формы, цвет не «навязываются» бумаге, а как бы ведут автора за собой, проявляясь на плоскости и в пространстве. Если работа с детьми ведется не от художественной техники, а от проявления природного эстетического чувства, вожделенное многими художественными педагогами «техническое совершенство» достигается намного быстрее. Но суть не в «техническом совершенстве», а в канале прямого доступа к природной гармонии. Маленькие дети, поскольку не имеют культурного опыта, являются первопроходцами, открывая и постигая мир. Внося личностное творчество в предобразное пространство своей художественной работы, ребенок пользуется инструментарием первичного восприятия и первичного творчества. Суть первичного восприятия – пробуждение неосознаваемого и предсознательного. А.Г. Маслоу полагал, что первичное восприятие «можно назвать поэтическим, метафорическим, мистическим, примитивным, архаичным, детским» [6]. Первичное творчество разворачивается через первичное восприятие, первичное восприятие «расширяется» через акты первичного творчества. По сути, получается, что при обращении к первичному творчеству природа проявляет себя через человека: «Не я творю, а через меня творится». В то же время личность не становится «пассивным проводником». Личность получает возможность прикоснуться к аморфной материи рукою Творца, творящему наш Большой Мир.

Если сопоставить те виды формо- и цветообразования, которые завораживают нас в природных явлениях и объектах с формообразованием детских работ и «бессознательных рисунков» взрослых, не умеющих рисовать «правильно», мы видим глубинное сходство. Маленький ребенок рисует эти формы не «в подражание»: они для него «родные», естественные. Всегда очень интересно наблюдать за маленькими ребятами, когда они, нарисовав свои работы, получают в ручки комплект фотографий космоса, земли с самолета, каменных узоров. Сходство форм и цвета вызывает искреннюю и шумную радость. Вовлекаясь в игру с первичным художественным творчеством, легко возвращаются к «детскому восприятию» взрослые люди. Прекрасное название дал Станислав Гроф своей книге – «Космическая игра» [2]. Это название, как нам кажется, очень точно характеризует явление, которое мы обозначили как «первичное художественное творчество».

Тренинги креативности и арт-мастерские, построенные на первичном художественном творчестве, позволяют решить две очень серьезные проблемы, над которыми работает психология творчества:

1. Одна из самых и парадоксальных проблем психологии творчества – как провоцировать спонтанное творчество, иными словами – парадокс «организованной спонтанности». О значимости спонтанного творчества мы можем судить по словам Э. Фромма: «Только лишь те качества, которые являются результатом нашей творческой активности, основанной на спонтанных проявлениях, придают личности силу и тем самым создают основу ее целостности» [10. С. 318].

2. Проблема возврата к первичному восприятию, который считается необходимым условием проявления первичной креативности. На этом сходятся многие авторы: А. Маслоу, Д. Ниренберг, А. Мелик-Пашаев и др.

Первичное восприятие некоторые авторы полагают не просто «условием», а основой, «первоисточником» креативности [6]. Однако большинство методик возврата к первичному восприятию сложны и подходят далеко не для всякой аудитории, так как связаны с элементами «медитации» и «измененными состояниями сознания» [2, 6]. Первичное художественное творчество позволяет осуществить самонастройку на первичное восприятие, непосредственно открывая двери в «космическую игру» без «медитаций» и прочих сложностей.

Прежде чем продолжать разговор о «первичном художественном творчестве», попробуем немного очертить рамки этого понятия, просто для того, чтобы не было в дальнейшем разночтений в понимании термина.

Чем не является первичное художественное творчество?

– Это не «художественные техники».

– Это не арт-терапия и вообще никакая не разновидность «терапии», хотя и может использоваться в терапевтических целях.

– Это не обучение рисованию, хотя может быть эффективным средством актуализации художественного таланта.

Первичное художественное творчество осуществляется через несколько простых способов игры с краской и пластическими материалами, при которых цвета и формы рождаются по законам самоорганизации материи. Первичное художественное творчество «кристаллизует» вокруг себя ряд условий, которые являются важными для раскрытия творческого потенциала личности. Во-первых, это способность «выходить» в предобразное пространство, свойственная детям и легко «просыпающаяся» у взрослых. Во-вторых, первичное творчество не требует никаких изначальных «умений» и «навыков», и поэтому сра-

зу снимаются страхи и барьеры перед «не знанием», «не умением». В-третьих, происходит вовлеченность в творческую игру, выводящую на эстетическое переживание. Эстетическое переживание позволяет проявиться природному эстетическому чувству, «инстинкту» восприятия гармонии цвета, композиции. Чрезвычайно важный фактор – переживание состояния творческой успешности, которое наблюдается у всех участников наших творческих мастерских – и детей, и взрослых. Творческий акт происходит не через «преодоление конфликтов», а через чарующую «встречу с тайной». Переживание успешности в первичном художественном творчестве открывает «клапан», сдерживающий стремление личности к творческому саморазвитию. Одно из важнейших следствий игры с первичным творчеством – принятие «позитивной творческой свободы» и «свободы творчества» личностью.

Так же как П.П. Блонский [1] выстраивает цепочку естественного творчества от пения к музыке, так и в художественном творчестве есть свои цепочки. Одну «глобальную» цепочку мы уже обозначили: она тянется от предобразного пространства и первичного художественного творчества к образному самовыражению. Есть еще одна цепочка, носящая «подсобный», технический характер. Но она тоже важна. Как правило, в «классическом» художественном творчестве на первом месте стоит изображение. Ради того, чтобы создать изображения, совершаются некие «специальные движения» (карандашом, кисточкой). Итальянские педагоги Претте и Капальдо [9] выстроили обратную цепочку: от жеста к изображению. Можно спуститься еще на одну ступеньку ниже и идти от простого движения к жесту и лишь затем к изображению. Эта логика вполне понятна, если проследить за эволюцией «художеств» малышей. Ребятишки в возрасте одного года – двух лет совершают движения руками с зажатыми карандашами. Эти движения и есть изображения. Движения, развивающиеся в жесты (мягкий гладящий, жесткий импульсивный, притягивающий, отстраняющий), естественно ложатся на любой материал. «Материал» – не обязательно бумага. Это может быть глина, песок, тесто и т.п. Сочетание «обратной цепочки» со способами первичного художественного творчества дает замечательные результаты, позволяющие проявляться, раскрываться и развиваться природным чувствам цвета, композиции, выразительности.

3. Отношение к искусству как к языку

Мы не в состоянии выразить все доступное для нас богатство мира исключительно через речь. Музыку надо слушать, картины смотреть. Попытки «перевода» музыки и цвета в речь выглядят смешно. (С этих

позиций выглядит весьма негативно вербальная экспансия в арт-терапии). Взгляд ребенка, не знающего, что синий – это синий, вовсе не мешает ему воспринимать цвет и передавать его при помощи красок. Формирование речи, это, с одной стороны, шаг вперед в формировании личности. Но, с другой стороны, оформление личности неизбежно ведет к стереотипизации, к наложению ограничений и правил. «Правила» начинают диктовать, что человек должен воспринимать. В оптике существует классический пример с тремя цветами, которые при взаимном наложении выглядят, как четыре [7]. Шестьдесят процентов опрошенных сказали, что здесь три цвета, хотя видели четыре. Таким образом, мы «знаем» и говорим в ущерб тому, что видим, ощущаем. Границы языка оказываются границами сознания. «Мысль изреченная есть ложь». А ведь граница мира ощущается через границу языка. Ребенок, приходя к художественному творчеству, существенно расширяет свои «языковые границы», восходя к глубочайшему метафорическому уровню. По определению М.В. Ломоносова, метафора – это сближение «далековатых» идей. Детское сочинительство метафорично по своей исходной природе, оно «сближает» настолько «далековатые» идеи, какие взрослому в голову не придут. Именно поэтому дети с раннего возраста обращены к искусству: сочиняют песни, стихи, дома, дворцы. Сочинительство – это стихия. В творческом акте рождаются образные модели существа жизни, проецируемые затем в различные языки, в том числе и в речь, и в искусство.

4. Первичное творчество взрослых людей

В 2000–2003 гг. на факультете психологии ТГУ проводились исследования динамики первичного творчества в коммуникативном процессе тренинга креативности [11]. В апробации модели тренинга с первичным творчеством принимали участие 120 человек, студенты шести групп третьего курса факультета психологии.

Идея тренинга – организация в реальных группах открытых творческих ситуаций, складывающихся из транскомуникативных микрособытий, в которые может свободно включаться личность как она есть. Цель – переживание творческих состояний. Структуру тренинга составляют четыре слоя: свободное взаимодействие со средствами и способами первичного художественного творчества, свободное соединение в малые группы (либо индивидуальная работа), коммуникативная свобода, свобода спонтанных высказываний и самопрезентаций. Незнание, свобода, спонтанность – три «кита», на которых держится тренинг. Спонтанность и свобода являются ключевыми характеристиками модели тренинга, так как первичное творчество проявляется и

наблюдается в спонтанном творчестве в открытых творческих ситуациях. Контакт с неизвестностью рассматривается как одно из коммуникативных оснований творчества. Содержание и динамика тренинга ориентирована на взаимопорождающие события-переживания.

У студентов мы наблюдали несколько «бытовых» этапов подхода к предлагаемым художественным играм. Первый этап можно обобщенно обозначить как «социальные риски». Взрослый человек начинает примерять себя по шкале «смогу – не смогу». Если «возьмусь», но «не смогу», то как на меня при этом посмотрят другие, как я буду выглядеть в глазах ведущего и т.п. «Социальный риск» развивается в две группы «рисков несоответствия»: первая группа – несоответствие собственных возможностей ожиданиям окружающих, вторая группа – несоответствие своему собственному, внутреннему «идеальному» состоянию в ситуации. Следующий этап можно обозначить как «риски выбора». Любое решение, любой выбор, сделанный свободно, исходя из собственной самооценки «социальных рисков», несет в себе как плюсы, так и минусы. Уйти? Погрузиться в игру? Остаться наблюдателем? Многие студенты отмечали, что глубинным страхом перед «погружением в игру» был страх «излишнего самораскрытия». Наверное, в этом страхе сказалось их психологическое образование. Обучаясь «раскрывать других», они опасаются, что подобные фокусы будут проделывать с ними самими, в «закрытой» для их логического анализа ситуации. К самому первичному творчеству эти бытовые этапы имели весьма слабое отношение. Это было проявление принятия – непринятия свободы в открытой ситуации свободного выбора. Для детей подобных проблем нет просто в силу того, что занятия проводятся в форме игры. Это автоматически создает для ребенка атмосферу психологической безопасности. Поскольку игра не соревновательная и в ней нет и не может быть «проигравшего», то снимаются все «оценочные страхи». Для ребенка в игре очевидно, что играет ОН, он сам хозяин игровой ситуации. Студенты-психологи полагают, что в игровой ситуации могут поиграть ИМИ.

Во всех экспериментальных группах на тренинге наблюдались следующие этапы.

В начале тренинга ярко выражено состояние удивления, вызывающего после момента ориентировочного замирания две основные реакции на предложение заниматься первичным художественным творчеством: 1) «горящие» глаза, радостное нетерпение, желание поскорее попробовать «на себе»: «Ура! Поиграем!», «Фантастика!», «Давайте шустрее бумагу делить!», «Блеск! Хватит болтать, давайте попробуем!», 2) выражение недоверия, отсутствие веры в возможность самому «этим» успешно заниматься: «Мне это в принципе недоступно», «Я верю, что так могут нарисовать дети, но ведь это талантливые дети! А

мы?»; «Мне кажется, что тут какой-то фокус. Мы будем рисовать под гипнозом?»

Начало самостоятельной работы вызывает ажиотаж, азарт, состояние «лихорадочной деятельности». Ажиотаж сопровождается стихийной материальной экспансией: студенты стараются захватить как можно больше материально-технических ресурсов. В текстах самоанализа присутствуют фразы, в которых студенты описывают ажиотаж как самое яркое переживание: «Азарт, захватывающий процесс, ноги сами несутся... руки судорожно хватают первые попавшиеся краски...»; «Вызывает ажиотаж, хочется все больше придумывать способов...»; «Получила большой восторг, почувствовала азарт».

Первые творческие результаты вызывают реакцию восторга, радости. Очень бурное, необузданное проявление эмоций. Беготня по аудитории, крик, шум, хохот, визг: «Потрясающе! Не могу поверить, что это я сделала!», «Я орала и визжала, просто детский сад, сейчас даже самой стыдно... Хотя вру, совсем не стыдно!», «Высший класс!», «Невероятно!», «Здорово!».

Во всех группах в процессе работы наблюдалось ярко выраженное проявление конкуренции, сопровождающейся вспышками негативных эмоций, повышенной агрессивностью. Внешне проявлялось в форме конкуренции за материальные ресурсы: «Скорее, пока те не схватили!», «Я морально не готова делиться», «Сколько можно воровством заниматься!», «Это моя бумага. Даже не смотри сюда», «Убью в любом случае». Но «материальный ресурс» был вторичным в конкуренции. Студенты конкурировали за возможность самовыражения, за возможность творчества. Свидетельство тому – спонтанные реплики в ходе работы: «Я! Я! Это я сделала! Я гений!», «Дайте же хоть попробовать! Вон у народа уже по три штуки, а у меня ни одной!», «Пикассо удавится! Вместе с Малевичем!», «Я не могу спокойно».

Конкуренция вызвала тенденцию к самоорганизации в малые творческие группы. При развитии процесса самоорганизации в малые творческие группы происходит потепление атмосферы в группе, снижается агрессивность, уменьшается хаотичная персональная конкуренция, переходя в конкуренцию между малыми группами. Агрессивность при конкуренции между малыми группами ниже, чем при персональной конкуренции. К концу занятия конкуренция между малыми группами постепенно прекращалась вплоть до полного исчезновения. Малые группы проявляли доброжелательный интерес к работе коллег в других группах. По мере накопления собственных и коллективных работ проявляется высокий интерес к своим собственным работам и работам однокурсников, желание поделиться своими впечатлениями, перерастающее в стихийную автопрезентацию, объединяющую всю тренинговую группу. Фронтальный контент-анализ

позволил выделить три разные категории высказываний, которые имеются во всех шести студенческих группах: 1) презентация художественных работ (коллекций работ): «...Получилась роскошная коллекция водопадов...»; «...романтическая коллекция: каждый цвет живет своей особенной жизнью...»; «Это окна. Розовое окно, сиреневое окно... путешествие по разным мирам»; 2) самопрезентация: «Чувствовал себя как перед прыжком в воду – я точно знал, что буду в другом состоянии...»; «Я чувствую себя гениальным художником!»; «Никак не ожидал от себя такой острой эмоциональной реакции»; 3) презентация идей, «философских концепций»: «У меня ассоциация с Вечностью. На этих картинках все, что происходит в мире – в космосе, на планете, в сознании. Все можно увидеть, почувствовать, но не все понять. Так же и вечность – ты ее чувствуешь, но никогда не поймешь...»; «У меня... уход в туманные и очень неконкретные образы: тепла, счастья, защищенности... а потом вдруг сменилась гамма и полезла тревога, напряжение, даже страх. Но не страх перед рисованием, а самая сущность страха...»; «Меня потряс сам процесс. В особенности падение капель краски на воду. Кап-кап, они ведь не тонут, встречаясь с поверхностью. Они сами начинают жить своей жизнью. Жизнь капли рождает узоры, формы. Вы говорили о “первобытности” в поведении. А ведь это созвучно какой-то первобытности капель краски. Капли в пещерах тоже создают узоры и формы, только каменные...»

Весь тренинг с самого начала и до конца сопровождается радостью, эмоциональный подъем, самодовольство, удовольствие: «У меня получились абсолютные шедевры!»; «...когда я запела, пытались надо мной подсмеиваться. А когда сами начали петь, поняли, кто прав. ...Да! Цветомузыка!»; «Я склею из этих картинок мое видение праздника...»

Подводя итоги работы, можно сказать, что данные эмпирического исследования в сочетании с проведенным теоретическим анализом показали, что первичное творчество и первичное восприятие являются сторонами единого процесса спонтанного «естественного» творчества, в который может включаться личность такой, какая она есть без необходимости «ломки стереотипов». Первичное художе-

ственное творчество катализирует транскомуникативные микрособытия [4, 11]. Микрособытия не поглощаются и не растворяются, становясь образами и чувствами. Невключенное наблюдение за работой тренинговых групп и контент-анализ спонтанных высказываний, выявившие в ходе творческого процесса такие проявления, как «детскость», «естественность», «свободу», свидетельствуют о том, что личность путешествует в мир первичного восприятия и первичного творчества в непосредственных переживаниях, которые являются истоком рождения психологических новообразований.

На наш взгляд, подобная модель тренинга целесообразна для работы не только со студентами, но и с людьми старшего возраста. В частности, у нас накоплен интересный опыт работы с учителями школ. Первичное художественное творчество дает возможность взрослому человеку сбросить с себя груз «культурных наслоений» и погрузиться в мир детских переживаний. «Детскость», «первобытность» поведения, которые отмечали у себя взрослые люди, были не подражанием детским играм, а естественным коммуникативным проявлением их состояния. Вся «коммуникативная канва» тренинга свидетельствует о том, что взрослые вышли на работу по тем же самым принципам и природным законам, по которым разворачивается естественное творчество ребенка, сопровождаемое непосредственными первичными эмоциональными и физическими проявлениями (смех, визг, шум, радостное подпрыгивание, горящие глаза, «лихорадочная» деятельность). Самые простейшие, вызывающие физический отклик (смех, вскрик, удивленно открытый рот, эффект «замирания») реакции свидетельствуют о разворачивании цепочки транскомуникативных микрособытий, вызывающих широкую гамму последствий. Центральным последствием являются переживания первичных состояний с последующей их трансформацией в образы и чувства, которые постепенно осознаются и вербализуются через спонтанные высказывания. Особенностью содержания творческого процесса в авторской модели тренинга можно считать трансформацию непосредственных первичных творческих переживаний в образы и чувства с «лавинообразным» порождением психологических новообразований.

Литература

1. Блонский П.П. Память и мышление. СПб.: Питер, 2001.
2. Гроф С. Космическая игра. М.: Издательство Трансперсонального института, 1997.
3. Де Боно Э. Шесть шляп мышления. СПб.: Питер, 1997.
4. Кабрин В.И. Транскомуникация и личностное развитие. Томск: ТГУ, 1992.
5. Кандинский В. О духовном в искусстве // Психология цвета. М.: Рефл-бук, 1996. С. 181–221.
6. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1997.
7. Минарт М. Свет и цвет в природе. М.: Наука, 1969.
8. Налимов В.В. Спонтанность сознания. М.: Прометей, 1989.
9. Претте М.К., Капальдо А.К. Творчество и выражение. М.: Советский художник, 1981.

10. Фромм Э. Бегство от свободы. Минск: Поппури, 2000.
11. Частокотенко Я.Б. Динамика первичного творчества в коммуникативном процессе тренинга креативности: Дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2004.

«THE COSMIC GAME» OF PRIMARY ART CREATIVITY
J.B. Chastokolenko (Tomsk)

Summary. In clause problems of psychology of the creativity, connected with actualization primary creativity are considered. The concept «primary creativity», supplementing such concepts as «primary creativity» and «primary perception» is formulated. The variant of the decision of one of the most paradoxical problems of psychology of creativity – is offered to «the organized spontaneity of creative activity».

Key words: creative activity, creativity, primary creativity, primary perception, primary creative activity, spontaneous creative activity.

АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ТРАНСТЕМПОРАЛЬНЫХ АСПЕКТОВ СОЦИАЛЬНОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

О.В. Лукьянов (Томск)

Аннотация. В статье обосновывается актуальность построения психологических исследований в соответствии с постнеклассическим типом рациональности. Предлагается рассматривать социальный и психологический опыт в категориях согласованности временных форм.

Ключевые слова: психологический опыт, смысл, трансгрессивность, трансемпоральность, форма времени, социально-психологическое познание, психологическая практика.

Решение теоретических, методологических и практических вопросов понимания психологического опыта в современной психологии осуществляется в контексте трансгрессивности, свойственной мировоззрению нашей эпохи. Перемещение границ, систем координат, движение системных оснований, обусловленное усложнением жизненной реальности современного человека, приобретает все большее значение при концептуализации понимания базовых категорий психологии, в том числе категории психологического опыта.

Психологический опыт сегодня понимается не только как превращающаяся форма жизнедеятельности, но и как переживание, отчасти формирующее жизнедеятельность, задающее тенденцию хода жизни, устанавливающее и преодолевающее границы человеческого бытия-в-мире. Структурные аспекты событий психологического опыта, используемые в классической науке и отражающие трансцендентные аспекты опыта (состояние, процесс, паттерн поведения), сегодня дополнены понятиями, отражающими трансгрессивные аспекты психологического опыта (переживания, интенциональности восприятия, тенденциональности мышления, эволюционности развития, жизнестойкости, жизнотворчества и др.). Смещающиеся границы, «мягкие» методы исследования, фундаментальная неопределенность, скептицизм (невозможность исчерпывающего описания и понимания, тем более невозможность исчерпывающего объяснения) прочно вошли в реальность психологической практики и психологического исследования. На смену поиску технических и принципиальных решений пришли проблемы этики, бытийности и смысла жизни. Источником данных стало пространство движущейся границы между психологической теорией и психологической практикой. Проблемы взаимодействия человека с трансцендентным миром, сводящимся к областям значений, дополнились проблемами трансгрессивности человеческого взаимодействия, не сводимого к значениям, а требующего учета тенденциональности ответственности и интенциональности ответов. Смысловое соответствие, модели согласования, преодоление тенденций деконструктивности стали главными проблемами и надеждами социально-психологического познания.

Современная ситуация в социальной психологии требует от ученого учитывать сложность контекста

социального и научного развития на различных уровнях анализа. Наибольшей эвристической значимостью в этом вопросе обладает сегодня концепция В.С. Степина, в которой систематически обосновываются типы исследовательских программ и этапы эволюции научного знания [7]. Опираясь на эту концепцию, мы можем говорить о необходимости согласовывать две научно-исследовательские программы: натуралистическую, выражающую ценности естественно-научного подхода, и культурцентристскую, выражающую ценности гуманитарного подхода. Кроме двух типов научно-исследовательских программ, мы должны согласовывать и типы рациональности, формирующиеся в процессе эволюции науки. На данный момент имеется несколько типов рациональности.

Классический тип рациональности, центрирующий внимание ученого только на объекте, требует «вынести за скобки» все, что относится непосредственно к субъекту и его средствам деятельности. Классический тип рациональности связан с научной революцией XVII в. и развитием естественно-научного мировоззрения.

Неклассический идеал рациональности, согласно которому научное описание включает в себя ссылки на средства и операции познавательной деятельности, был подготовлен научной революцией конца XVIII – начала XIX в., изменившей философские установки науки, и научной революцией конца XIX – середины XX в., сформировавшей неклассическую науку благодаря открытиям в области физики. Неклассическая наука допускает истинность нескольких отличающихся описаний одной реальности и соотносит онтологические характеристики метода, которым осваивается объект. Неклассическая наука представляет собой сложный и множественный, но все-таки естественно-научный тип исследования.

Постнеклассический идеал рациональности приближает естествознание к человекознанию. Даже в традиционно естественных науках учитываются нелинейность, историзм и человекоразмерность систем. Постнеклассический идеал рациональности утверждает на современном этапе развития науки. На этом этапе психология не только заимствует методы и категории исследования у «старых» наук, но и существенно обогащает их гипотезами и перспективами концептуальных построений. Постнеклассическая рациональ-

ность требует соотносить знания об объекте не только со средствами, но и с ценностно-целевыми структурами деятельности. Это свойство постнеклассической рациональности свидетельствует, что именно она согласовывает натуралистическую и культурцентристскую программы исследований.

Однако чтобы соотносить знание объекта, средства получения знания и ценностно-ролевые структуры деятельности, нам необходимо на время сделать средства познания и ценностно-ролевые структуры деятельности предметом исследования, что обуславливает актуальность изучения таких областей психической жизни, как психологический опыт, психологическая практика, социально-психологическое познание.

Эти области жизни и научного исследования наполнены обширным содержанием, но они требуют современной реструктуризации, уточнения их смыслового соответствия в поле двух измерений современной психологии: тенденции изучения человека как существа трансцендирующего (имеющего дело с чуждым, принципиально непостижимым внешним миром) и как существа трансгрессирующего (переходящего границы реальности и всегда являющегося центром системы).

Жизнь, жизнедеятельность, экзистенция согласовывают эти тенденции, в отличие от формальных социальных практик и процедур научных исследований, которые стремятся выделить и однозначно определить предмет, тенденцию и природу события и становления. Повседневность вполне соответствует требованиям постнеклассической рациональности, в равномерном течении повседневной жизни мы успешно согласовываем знания об объекте и со средствами познания, и с ценностными структурами деятельности. Повседневность служит источником материалов и ценностной структурой психологических исследований. Соответствие условий социально-психологического познания можно было бы перенести в научную деятельность, если бы жизнь обладала свойством равномерности. Но в современном мире жизнь неравномерна. Неравномерно развитие науки, неравномерно развитие обществ, развитие личности, неравномерны жизнь субъекта и существование объекта. Неравномерность хода жизни заставляет нас изучать реальность в темпоральном аспекте. Согласовывая смыслы и содержания жизнедеятельности, жизнетворчества, жизнестойкости, мы должны согласовывать и времена, принципы периодизации, порядки и тенденции.

Актуальность методологии решения теоретико-практических задач

Традиционно важными методологическими вопросами для психологии являются вопросы теоретические и практические. Теоретические вопросы предполагают теоретические ответы, которые в различной

степени могут быть подтверждены или обогащены практикой, но могут практикой игнорироваться или отвергаться. Практические вопросы предполагают практические ответы, за которыми может стоять точная, наивная или даже спекулятивная теория.

Теоретические проблемы придают логическую форму знаниям и могут иметь различные уровни обобщения. Можно обобщить их, например, так:

- проблема смысловой и операциональной согласованности предмета и метода;
- проблема соответствия объекта и системы субъективных установок;
- проблема предпочтения онтологических оснований и форм ситуационной обусловленности;
- проблема избытка альтернатив и вспомогательных гипотез.

Решение теоретических проблем позволяет перейти с интуитивного уровня понимания опыта на уровень логический, абстрагирующий от повседневности и соответствующих форм психологического опыта.

С другой стороны, традиционно важны практические проблемы, приближающие науку к формам обыденного знания, к интуитивным способам понимания целостности, событийности, действительности повседневной реальности. При всем «неудобстве» и нетранслируемости способов и предметов решения практических проблем они часто опережают теоретизирование в социальном творчестве и социальном регулировании.

Но в современной ситуации развития общества и науки в психологии имеет место и методологическая проблема решения особого типа теоретико-практических задач, порождающих методологии действительного исследования, экзистенциального исследования, исследования, учитывающего и трансцендентальность и трансгрессивность психологического опыта, формирующего ситуацию.

Эти задачи характеризуются необходимостью учета временных, темпоральных аспектов психологических событий; по самой своей природе и смыслу они не могут быть решены абстрактно, отвлеченно от процесса жизни, как это часто принято в области традиционных научных ориентаций. Они, как говорится, не разрешимы, но решаемы. Необходимость решения этих задач в современной ситуации формирует специфическую психологическую ценность и специфическую чувствительность. Такие задачи не могут быть решены заранее или позже, навсегда или только на один момент. Такие задачи требуют быть решаемыми периодически, имеют решение только относительно некоторого временного периода, но не могут быть решенными в абсолютном значении. Это задачи, связанные с тенденциозностью психологического опыта, с принципом и порядком периодизации временного опыта. Оп-

ределяя себя в качестве начала, середины или конца некоторого периода своего существования, мы задаем тенденцию, которая проявляет себя в качестве фактора, конституирующего психологическую реальность.

Соответственно в связи с тенденциональностью возникает психологическая ценность – ценность опыта пребывания во времени, опыта темпоральной аутентичности, т.е. ценность опыта пребывания в подлинности, адекватности, реальности времени своей жизни.

Задачи такого рода должны решаться практически, каждый раз в связи с ситуацией, конкретными условиями и контекстом, но при этом воплощать смысл неизменных, вечностных аспектов жизни. Для того чтобы это было возможно и эффективно в индивидуальном и социальном опыте, нам необходима теоретическая основа понимания опыта пребывания в решениях этих задач. В терминах формальной логики, теория представляет собой необходимое условие, а деятельность – достаточное.

Мы можем сформулировать соответствующую методологическую потребность – потребность в согласованности, непротиворечивости и полноте теории и практики индивидуального опыта пребывания во времени жизни.

Но в специфике психологической науки вообще и в отношении темпоральных аспектов психологической науки в частности трудность удовлетворения этой потребности состоит в том, что необходимые и достаточные условия сочетаются между собой и с другими условиями сложным образом, иногда заменяя друг друга, меняясь местами, трансформируясь и т.д. Посредством интуитивных усилий мы справляемся с этой сложностью, но попытки перевести интуитивные обыденные формы знания в научные и логические сталкиваются с проблемой невозможности говорить о времени и быть во времени в традиционных научных формах. В некотором смысле это известная дилемма «быть или иметь». Быть во времени жизни и иметь время жизни одновременно невозможно, но именно так мы и существуем, периодически мы присутствуем, пребываем во времени как в опыте, а периодически мы имеем время в качестве трансцендентного значения. Экзистенциальное решение этого парадокса мы и называем транстемпоральностью – переходом во временах.

Пространство тенденциональности психологического опыта может быть охарактеризовано двумя измерениями – диахроничностью (временная последовательность) и синхроничностью (параллельность времен). Событие опыта обретает свою пространственную конфигурацию как явление современности (для восприятия это выглядит как параллельный срез, одновременность расположения разных предметов) и как явление протяженности (для восприя-

тия это длительность). В строгом логическом представлении эти тенденции перпендикулярны. То, что движется в пространстве, воспринимается неподвижным во времени, а то, что движется во времени, воспринимается неподвижным в пространстве.

Но на самом деле психологическое событие трансформируется целиком, т.е. во всех «измерениях» и диахронически и синхронически [4]. Упрощенные схемы и модели нашего понимания не позволяют нам это учитывать. Будучи не способными объяснить с помощью строгих научных методов многие социально-психологические явления, обусловленные сложностью и тенденциональностью психологического опыта, такие как взаимовлияние человека и ситуации, взаимодействие человека и мира, отношения Я и Другого, целостность человеческой свободы и человеческой судьбы, взаимопонимание в повседневной жизни, сверхрациональные аспекты человеческого взаимодействия, мы, тем не менее, практически пребываем в этих явлениях, иногда достаточно успешно, опираясь на собственные теории хода жизни, даже если они наивны и периодически пересматриваются, опираясь на нашу способность видеть и понимать смысл события.

Решение проблемы теоретико-практических задач подчиняется принципу множества ключей к одному замку, как определил Казимеж Обуховский [6]. Мы можем говорить о поведении человека, выстраивая модели процесса человеческого бытия, можем говорить о коммуникации или транскомуникации, выстраивая метафоры нашего понимания, можем говорить о системности существования, создавая категориальный аппарат, можем редуцировать реальность до корреляций, соответствий, аспектов или феноменов и т.д. Все эти подходы могут быть полезны в свое время для решения теоретико-практических задач и выполнять одну общую функцию – обеспечивать нашу психологическую готовность и нашу психологическую зрелость, определять конфигурацию времени и опыта.

Готовность и зрелость являются психологическими ценностями, связывающими события в темпоральном, временном аспекте. (Говоря «время», мы имеем в виду экзистенциальное время, время-опыт. Соответственно время переживания времени – опыт на языке опыта, как это предлагает традиция феноменологической психологии. Время опыта – это форма упорядочивания прошлого, настоящего и будущего. Так, готовность упорядочивает опыт, связывая прошлое – подготовку, будущее – событие, в настоящем – в отношении готовности, в тенденциональной согласованности прошлого, настоящего и будущего [1]. Зрелость также согласовывает тенденциональность опыта, зрелость – это настоящее, являющееся результатом прошлого и содержащее в себе возможность будущего.)

Зрелость научной концепции, зрелость личности, зрелость проекта, зрелость навыка, зрелость плодов человеческой деятельности есть ценность, выражающая нашу онтологическую укорененность в длительности, протяженности бытия (диахроническую устойчивость). Готовность, в свою очередь, является психологической ценностью, отражающей нашу укорененность в пространственности, синхронистичности бытия [5].

Психологической зрелости посвящены многочисленные теоретические исследования и разработаны достаточно подробные теории, существуют даже психологические специальности, строящиеся на основании этой ценности (например, специальность «генетическая психология»). Психологическая готовность в большей степени служит опорой для построения психологических практик, которые часто так и называются: психологическая подготовка, тренинг (например, психологическая подготовка персонала), – и теоретически, как правило, менее обеспечена. Психологическая готовность и психологическая практика часто строятся на интуитивных, обыденных формах знания и поведения. Но в современных условиях, когда обозначены такие горизонты психологической науки, как проблема смысла, проблема социального познания, творческой эволюции, индивидуальной религиозности, диалога, самоорганизации и трансцендирования, мы не можем довольствоваться разделением теории и практики и отдельным решением теоретических (описательных и объяснительных) и практических (деятельностных) задач, так же как не можем удовлетвориться способами раздельного изучения субъективности и объективности, отдельного рассмотрения предметов и методов, человека и мира. Нам необходимо осуществить теоретико-методологическое исследование проблемы готовности к решению теоретико-практических задач психологического опыта, перейти с эстетического на этический уровень научного исследования.

В поле социальной психологии к такого рода уровню можно отнести достаточно много различных проблем, таких как проблема взаимной ответственности, проблема социального познания, проблема социального творчества. В литературе они рассматриваются, как правило, диахронически в связи с некоторой заранее заданной тенденциональностью исследователя. Этим обеспечивается диахроническая устойчивость психологического опыта.

Но кроме диахронической устойчивости, психологическая готовность определяется и уместностью, совместностью, пространственной оформленностью и конфигурацией психологического опыта. Нам нужна топологическая структура психологического опыта – опыта и развития и подготовки. Выражаясь в терминах пространственной геометрии, нам необходимо учитывать как планы бытия, т.е. горизонтальные срезы, расширяющиеся в свои длительности, так и уровни, накрывающие и вмещающие различные планы бытия. В современной психологии об этом писали, в частности, Б.С. Братусь – о вертикали смысла и Д.А. Леонтьев – о горизонтах смысла [3, 6].

В связи с этим мы считаем, что категорию темпоральности [2] (длительности, периодизации опыта) в психологии необходимо дополнить категорией транстемпоральности (согласованностью, соответствием уровней периодизации опыта), т.е. ввести понятие, отражающее пространственно-временной смысл тенденциональности осмысления человеческого опыта, обозначить направленность понимания как движения к согласованию различных временных форм и временных тел, смыслов и тенденций периодизации форм экзистенциального опыта, ввести пространство, на котором мы можем обозначать контуры человеческой ответственности за ход и связанность времен жизни.

В некотором смысле принцип транстемпоральности в психологии соответствует когда-то введенному А. Эйнштейном принципу относительности в физике. Можно вспомнить известный парадокс различия скоростей самолета, летящего над вершинами гор. Скорость самолета может быть равномерной, а скорость его тени будет неравномерной и периодически ускоряющейся. Но в целом это будет одна система, формирующаяся позицией наблюдателя.

Транстемпоральные аспекты психологического знания уместны тогда, когда мы принимаем как факт то, что в разных ситуациях разные люди ведут и чувствуют себя по-разному, а ситуации и люди различаются всегда, нет «тех же самых» ситуаций и людей, даже если речь идет об одном и том же человеке или об одной и той же ситуации, есть ситуации, которые мы тенденциозно приводим к соответствию во времени и временах жизни (объективируем и овременяем). Этот опыт тенденциозного приведения (и прихода) к соответствию времен и является источником данных для транстемпорального психологического исследования и практики.

Литература

1. Андреева Г.М. К проблематике психологии социального познания // Мир психологии. 1999. № 3. С. 15–23.
2. Бергсон А. Собрание сочинений: В 4 т. М.: Московский клуб, 1992. Т. 1.
3. Братусь Б.С. Личностные смыслы по А.Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева / Под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999. С. 284–298.

4. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. М.: Смысл, 2001. 572 с.
5. Левинас Э. Избранное. Тотальность и Бесконечное. М.; СПб.: Университетская книга, 2000. 416 с.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение, динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 429 с.
7. Социальные знания и социальные изменения. М., 2001. 284 с.

TRANSE-TEMPORAL ASPECT OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL EXPERIENCE

O.V. Lukyanov (Tomsk)

Summary. In this article urgency of building psychological researches in conformity with post non-classical type of rationality is argued. Social and psychological experience is considered in categories of harmonization forms of time.

Key words: psychological experience, meaning, transgressive, transe-temporal, form of time, social psychology knowledge, psychological praxis.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕФОРМАЦИИ И «РАЗМЫВАНИЕ» ОБРАЗА БУДУЩЕГО У ШКОЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ

В.Н. Петрова (Томск)

Аннотация. В статье анализируются содержание трудовой деятельности, смыслообразующие мотивы профессиональной самореализации и особенности построения образа профессионального будущего у школьных психологов; рассматриваются факторы, негативно влияющие на данные процессы и способствующие профессиональному выгоранию.

Ключевые слова: образ профессионального будущего, профессиональная самореализация школьных психологов, профессиональные деформации, профессиональное выгорание.

С недавнего времени институт психологической помощи и психотерапии больше не является исключительной принадлежностью западных стран, теперь это реальность и российской действительности. Обращение к тому или иному психологу стало одной из сервисных услуг, это не считается больше зазорным, а в какой-то степени даже престижным. За последние десять лет в области практического применения психологии произошел буквально прорыв. Можно сказать, что мы стали свидетелями институционализации профессии психолога. Имеется в виду наличие специалистов, которые в разных сферах социальной жизни работают на должности психолога. Прежде всего это касается образования: начиная от дошкольных учреждений, средней школы, техникумов и заканчивая высшими учебными заведениями самого разного профиля. Психологическая помощь сегодня все более востребована. Словом, общественное сознание явно склоняется к тому, что психология – не отвлеченная наука о загадках человеческой души, а реальная сила, способная помогать людям.

Однако такое изменение ситуации порождает и свои проблемы. Профессия психолога предъявляет к специалисту очень высокие требования, которые носят не инструментальный, а личностный характер, – это психическое здоровье, личностная зрелость, ценностно-смысловая определенность и проч. Основа данной профессии – общение и еще раз общение. И здесь, как нигде, личные черты становятся профессиональными качествами. Практика показывает, что успеха добивается только тот, кто искренне интересуется людьми, а интуиция и умение логически мыслить являются наиболее используемыми в работе навыками [2, 4].

Вопрос о функциональных обязанностях практического психолога остается дискуссионным в течение всего времени существования самой практической психологии. Что касается психолога в образовании, то поле его деятельности настолько обширно, что не совсем понятно, что делать и с помощью каких средств, что должно получиться в конце. К сожалению, это характеризует практическую психологию образования не только как развивающуюся (т.е. постоянно обогащающуюся новыми сведениями) область знания, но и как еще не родившуюся, а лишь зарождающуюся.

Представления о деятельности практического психолога в нашей стране очень стереотипны. В обществе существует множество мифов о том, как должен работать психолог. И это, в свою очередь, вносит весомый вклад в развитие профессиональных деформаций. Неопределенность целей деятельности, невозможность видеть результат труда плюс каждодневное столкновение с психологическими проблемами приводит к деформациям личности [3].

При обсуждении вопроса о функциональных обязанностях школьного психолога обычно опираются на представления о том, чего ждут от психолога педагоги и родители. Взрослых, естественно, интересует, по каким программам и учебникам следует учиться их детям, как справляться с нежеланием детей заниматься, можно ли изучать сразу три иностранных языка. Эти и многие другие вопросы постоянно адресуются психологам, работающим в школе, поднимаются на страницах психолого-педагогических журналов и газет. Подобные вопросы, безусловно, очень важны и ждут своего разрешения. Но... детям нужно не это, вернее сказать, не только это. К сожалению, у психологов нередко не остается времени, а может быть, и желания пообщаться с учениками своей школы на волнующие и интересующие их темы [14, 15].

Как показывает практика, основное внимание уделяется диагностике развития и коррекции выявленных нарушений. При этом среднестатистический психолог обычно использует сборник популярных тестов, не задумываясь об их содержании и тем более теоретическом обосновании.

В идеале психолог в силу своих профессиональных обязанностей должен вступать во взаимодействие со всеми субъектами образовательной среды и способствовать тому, чтобы это взаимодействие стало полисубъектным, т.е. способным порождать их взаимную обусловленность и особый тип общности – полисубъект. Он понимается как целостное динамическое психологическое образование, отражающее феномен единства развития внутренних содержаний реальных субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях и объединенных совместной творческой деятельностью [6–8].

В зарубежных исследованиях часто говорят об «идентификации» личности с профессией, т.е. о про-

цессе адаптации личности к требованиям профессиональной деятельности. На высших уровнях такой идентификации приобретенные человеком особенности его личности начинают проявляться и в других жизненных сферах, определяя отношение человека к действительности. Данные процессы способствуют формированию профессионализма и профессиональной зрелости [9].

Однако многолетнее выполнение профессиональной деятельности не всегда сопровождается ее совершенствованием. В связи с этим Э.Ф. Зеер [5] говорит о *профессиональных деструкциях*, понимая под ними постепенно накапливающиеся изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса, а также на развитии самой личности. Они порождают профессионально нежелательные качества, изменяют профессиональное поведение человека – так называемые *профессиональные деформации личности*, когда профессиональные привычки, стиль мышления и общения и особенности личности резко заостряются, огрубляются и переносятся вовне, осложняя взаимодействие человека с другими людьми, часто делая поведение человека неадекватным обстановке [11]. Нужно также отметить, что существенные профессиональные деформации отрицательно сказываются не только на других сферах жизни, но и на самой профессиональной деятельности, снижая ее эффективность.

Д.Г. Трунов [16], выделяя структуру профессиональной деформации, указывает на два ее основных компонента:

1. *Изначальные склонности*. Еще до соприкосновения со своей будущей работой у человека уже есть черты характера и особенности личности, присущие представителям этой профессии. Они могут осознаваться их обладателем, приниматься как желательные и вызывать чувство гордости (например, желание помогать людям) или, напротив, быть неосознанными, подавляться и скрываться (например, интерес к частной жизни других людей).

2. *Собственно профессиональная деформация*. Профессиональная деятельность развивает личностные особенности, очерчивает и рельефно выделяет их. Иногда (в случае с вытесненными и непринятыми чертами) профессиональная деятельность оправдывает их, дает им право на существование и проявление.

Более подробное исследование влияния профессии на личность профессионала было проведено С.П. Безносовым и Л.Г. Почебут. В их исследовании [1] акцент делается именно на личностных изменениях. Ими выделяются две группы *факторов профессиональной деформации* – общие и частные.

К *общим* факторам относятся:

1. Объективно существующее социальное разделение труда. То есть развивающаяся общественная

практика, растущие потребности людей диктуют необходимость все более глубокой специализации профессиональной деятельности.

2. Принципиальная ограниченность внутренних ресурсов работника. В результате ограниченности своих возможностей любой специалист в профессиональной деятельности способен реализовать лишь субъект-предметный подход. Он вынужден рассматривать целостный объект труда в узком, но глубоком аспекте.

Частным фактором профессиональной деформации является специфика определенной деятельности. Профессиональная деятельность оказывает более существенное формирующее воздействие на личность по сравнению с непрофессиональной. Причем глубокие негативные поражения личности (профессиональная деформация) свойственны профессиям типа «человек – ненормальный человек».

Сензитивным моментом для зарождения профессиональных деформаций являются периоды профессиональных кризисов, когда работник сталкивается с необходимостью разрешения особенно сложных профессиональных ситуаций. Определенные поведенческие заострения в этих условиях являются ответом на сложность задачи. Помогая ее разрешению, такие поведенческие реакции закрепляются, превращаясь в стереотипы, приводят к заострению соответствующих личностных черт, тем более сильному, чем меньше возможность и стремление разрешить ситуацию более конструктивно. При гипертрофии этих качеств они как бы обретают собственную логику развития – личность стремится формировать профессиональную среду так, чтобы создавалась возможность доминирования этих качеств [12].

Проведенное в 1997 г. исследование количества разводов среди выпускников Johns Hopkins University School of Medicine 1948–1964 гг. показало, что среди психиатров доля разводов составляла 51%, что было выше средних показателей и значительно выше доли разводов среди других медиков. Психолог David Leter, руководитель Center for the Study of Suicide, приводит данные, согласно которым среди психотерапевтов, психиатров и психологов-консультантов частота суицидов значительно превышает средние показатели. Психиатры совершают самоубийства примерно в два раза чаще, чем другие медики. Каждый четвертый психолог постоянно носит в себе суицидальные мысли, а один из шестнадцати психологов уже совершал суицидальную попытку [10].

Во многом аналогичная ситуация наблюдается и у нас. И.Е. Куприянова в своем выступлении на Всероссийской научной конференции по клинической психологии (2001) отметила, что более одной трети пациентов, обратившихся в НИИ психического здоровья г. Томска с проблемой неврозов – педагоги и психологи средних общеобразовательных школ. При этом основная проблема – дезадаптация во внепро-

фессиональной жизни, а именно в семье. Затрачивая много времени на самообразование, учителя уделяют мало внимания взаимоотношениям в семье. «Педагоги не могут лгать и манипулировать», – отмечает И.Е. Куприянова, – они «испытывают неэффективные методы психологической защиты и в итоге теряют интерес к предмету и жизни вообще». В еще более сложном положении оказываются школьные психологи, так как зачастую им приходится нести на себе взаимоисключающие функции: помогающую и воспитывающую. При этом они находятся между несколькими «огнями»: администрация – родители – учителя – ученики.

В связи с тем что в России широкий интерес к психологии появился не так давно, исследований по данной проблеме очень мало. Как правило, раньше глубоко изучалось влияние условий труда на соматическое здоровье работников, т.е. профзаболевания, сейчас же акценты все более смещаются в сторону личностных особенностей специалистов. В существующих исследованиях деятельности типа «человек – человек», как правило, объектом исследования были сотрудники правоохранительных органов. Ценность этих исследований заключается в том, что делаются самые разнообразные попытки исследовать феномен «профессиональной деформации», дать определение и критерии феномена, ибо их отсутствие затрудняет возможность проведения исследований о наличии профессиональных деформаций у представителей других профессий [13]. Поэтому нам представляется актуальным и полезным (в целях профилактики) исследование тех аспектов, которые являются следствием или же признаками профессиональной деформации психологов.

В связи с этим нами было проведено исследование среди психологов школ г. Томска, а также среди лиц, ранее проработавших в школе психологами в течение длительного времени. Всего в исследовании приняло участие 30 человек. Участникам предлагалось ответить на вопросы методики AVEM, направленной на выявление наличия профессиональных деформаций, опросника исследования мотивации и внутренних конфликтов и заполнить анкету, направленную на выявление отношений испытуемых к различным аспектам профессиональной деятельности. В случае отказа принять участие в исследовании школьным психологам в корректной форме было

предложено мотивировать свой отказ (полученные данные, также представляющие научный интерес, учитывались при обработке результатов). Минимальный возраст испытуемых – 21 год, максимальный – 51. Минимальный срок нахождения в профессии – 1 год, максимальный – 17 лет. Средний возраст составил 32,8 года, средний стаж – 6 лет. Для математико-статистической обработки результатов исследования применялся U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ Спирмена и контент-анализ.

Проведенное нами исследование внутренних конфликтов школьных психологов-практиков показало, что базовые ценности «любовь» и «счастливая семейная жизнь» остаются в атрибутах будущего, в сфере нереализованных желаний, тогда как наслаждение ценностями духовными и возможность расширения своего кругозора присутствуют в избытке. Статистический анализ позволил выделить механизмы формирования и особенности проявления профессиональной деформации у школьных психологов.

Профессиональная деформация включает в себя:

- тенденцию к отказу от какой-либо деятельности в ситуациях неудач;

- тенденцию к расширению сферы экономии эмоций, выражающуюся в снижении эмоциональной насыщенности личной жизни профессионала;

- пассивную стратегию решения проблем;

- пессимистическую установку в целом на появляющиеся профессиональные проблемы и неудачи.

Психологи с большим стажем работы менее способны распределять энергию между профессиональной и внепрофессиональной жизнью, менее склонны к релаксации после работы и в связи с профессиональной усталостью более склонны избегать личностно значимого общения по сравнению с психологами с меньшим стажем работы. Они обнаруживают менее эмоционально насыщенную личную жизнь. Отчасти это объясняется тенденцией к компенсации жизненных проблем профессиональной деятельностью.

Таким образом, первостепенной задачей повышения профессиональной компетенции и супервизии должно быть раннее выявление среди психологов группы риска с целью применения к ним комплекса коррекционных мероприятий, направленных на снятие негативных состояний и предупреждение профессионального выгорания.

Литература

1. Безносков С.П., Почебут Л.Г. Профессиональные деформации личности // Вестник СПбГУ. Сер. 6. 1998. Вып. 1, № 6. С. 84–89.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. М., 1996. 469 с.
3. Гришина Н.В. Помогая отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы // Психология самореализации личности. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997. Вып. 4. С. 143–156.
4. Донцов А. Психолог – профессия штучная // http://www.rg.ru/anons/arc_2001/0622/6.shtml
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий. Екатеринбург, 1997.

6. Климов Е.А. Об одном ходе мысли, полезном для психолога // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1991. № 2.
7. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М.: Изд-во МГУ, 1995.
8. Климов Е.А. Психология профессионала. Воронеж: Изд-во Модэк, 1996.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
10. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 1. С. 90–101.
11. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1991. 152 с.
12. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. 2002. Т. 23, № 3. С. 85–95.
13. Сорокин П. Влияние профессии на поведение людей и рефлексология профессиональных групп // Общедоступный учебник социологии: Статьи разных лет. М.: Наука, 1994. С. 333–355.
14. Степанова М. Кому нужен психолог в школе? // <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200300512>.
15. Степанова М. Мания величия практической психологии // <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200300410>
16. Трунов Д.Г. Профессиональная деформация практического психолога // Психологическая газета. 1997. № 01(28).

THE PROFESSIONAL DEFORMATIONS AND THE FUTURE MODE «WASHING OUT» BY THE SCHOOL PSYCHOLOGIST

V.N. Petrova (Tomsk)

Summary. There are analysed the content of the school psychologist labour's activities, the mean-forming motives of professional self-realisation and the specific of professional future mode construction; are considered the negative factors of this processes, further to professional «burning» in the article.

Key words: professional future mode, the school psychologist professional self-realisation, professional deformation, professional burning.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СПОРТСМЕНОВ ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ С УЧЕТОМ ПАРАМЕТРОВ ИХ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

С.И. Константинова (Томск)

Аннотация. В статье освещаются проблемы социальной и психофизиологической адаптации спортсменов высокой квалификации. Приведены результаты психодиагностических и социологических исследований, на основе которых представлены модельные параметры индивидуальности спортсмена, способствующие успешной адаптации к условиям жизнедеятельности в постспортивный период.

Ключевые слова: кризисные ситуации, адаптационные процессы, индивидуальность, спортсмены высокой квалификации.

В жизни спортсмена возникает множество кризисных ситуаций [3], одна из которых – завершение спортивной карьеры. Статистика показывает, что 30% спортсменов высокой квалификации склонны к девиантным формам поведения.

Спорт требует максимального напряжения и самоотдачи. Стабильно высокие спортивные результаты возможны при гармоничном единстве функционирования всех систем организма, особенно на пределе физических и психических нагрузок. Добиваясь высоких результатов в физическом развитии, спортсмены уделяют меньше внимания обеспечению психосоматического единства не только потому, что современные методы психофизиологической диагностики не вошли еще в широкую спортивную практику. В формировании психического напряжения и психоэмоциональной нестабильности у спортсменов высокой квалификации особое значение приобретают социальная неустроенность, отсутствие уверенности в перспективах после ухода из большого спорта. Сжатый временной период пребывания в большом спорте придает особую значимость проблеме психофизиологической адаптации спортсменов для максимально результативной спортивной деятельности.

Несмотря на высокую физическую подготовку, проблемы психологического плана (средняя и высокая тревожность, акцентуации, психоэмоциональная нестабильность) свойственны и спортсменам высокой квалификации. Причины психосоматической дисгармонии, по всей видимости, те же, что и у лиц, не занимающихся спортом: социальная, экономическая нестабильность.

Однако для спортсменов высокой квалификации даже средний уровень психоэмоциональной нестабильности является «слабым звеном» в достижении максимальной результативности.

В период социальных и общественных перемен проблема адаптации к новым условиям жизни приобретает особое значение. В процессе становления индивидуальности спортсмена должно быть предусмотрено формирование модели саморазвивающейся личности, другими словами, интегральной индивидуальности. Интегральная индивидуальность рас-

сматривается как особый, выражающий индивидуальное своеобразие характер связи между всеми свойствами человека, это целостная характеристика его индивидуальности [4].

На процесс формирования индивидуальности спортсмена во многом влияет личность тренера, его жизненные установки; спортсмен становится созависимой личностью. В период подготовки и в момент соревнования весь комплекс психоэмоциональных, моральных, интеллектуальных качеств спортсмена мобилизуется на достижение высокого результата. Пик психологической и физической активности соответствует его высоким результатам в спорте.

Структура индивидуальности бывшего спортсмена высокой квалификации изменяется в зависимости от требований, предъявляемых к нему обществом. Именно проблема перехода от в чем-то искусственных условий жизни спортсмена высокой квалификации к жизни во всем ее многообразии практически не изучена в спортивной и психологической науке.

Цель данного исследования – выявление зависимости адаптации спортсменов от социально-психологических и психофизиологических факторов. В процессе работы выявлены параметры социально-психологической, психологической и медико-биологической подструктур индивидуальности двух социальных групп – спортсменов высокой квалификации и лиц, завершивших спортивную карьеру.

На первом этапе исследования осуществлялись разработка и апробирование анкетных листов, в содержании которых были отражены параметры личности по нескольким направлениям: отношение к себе, отношение к труду, отношение к обществу (таблица).

Исследуя психологическую подструктуру индивидуальности, мы для определения особенностей эмоционально-личностной сферы использовали психодиагностические тесты, определяющие акцентуации характера; выявляющие общий тип нервной деятельности; диагностирующие ситуативную тревожность, конституционные черты личности.

Акцентуации характера позволили определить у исследуемых наиболее уязвимые личностные качества, проявляющиеся на фоне психотравмирующего воздействия.

Сравнение показателей критериев личности социально-психологической подструктуры двух социальных групп

Критерии личности	Показатели критериев личности двух социальных групп	
	Высококвалифицированные спортсмены	Лица, завершившие спортивную карьеру
Очень трудно приспосабливается к новым условиям жизни	3,8	7,25
Настойчиво стремится добиваться своего	8,1	7,35
Низкая сообразительность, отсутствует логика мышления, не может самостоятельно принимать решения	1,9	5,5
Высокая работоспособность, способность к перегрузкам	8,5	7,4
Творчески относится к своим обязанностям, высокое качество работы и степень развития трудовых навыков. Всегда работает быстро и производительно	7,9	9,15
Дружелюбен, общителен, помогает товарищам по собственной инициативе	8,5	8,25
Способен работать в коллективе	8,9	8,15
Способен на компромиссы, оптимист	7,9	8,15
Ярко выражены способности к эмоциональному отклику	7,5	8,85
Понимает людей, но отзывчивым может быть только с близкими людьми	7,9	8,75

Респонденты первой группы (спортсмены высокой квалификации) по данному тесту имеют скрытые акцентуации характера. В стрессовой ситуации они могут занимать пассивную позицию, в случае неудачи – выбрать употребление наркотиков, алкоголя; имеют склонность к суицидам. На данные характеристики следует обратить внимание педагогов и тренеров, чтобы скорректировать развитие личности для получения позитивных результатов.

Для высококвалифицированных спортсменов характерны сильный тип нервной системы и высокий уровень работоспособности, что теоретически должно положительно влиять на процессы адаптации к внешним воздействиям.

Респонденты первой группы могут работать долго и упорно, но им труднее перестроиться.

Полученный в ходе тестирования профиль личностных факторов может быть разделен на 3 составляющие: эмоционально-волевые, коммуникативные и интеллектуальные. Положительных значений в оценке факторов гораздо больше, чем отрицательных, что указывает на благоприятное течение адаптационных процессов (рис. 1).

В исследовании медико-биологической подструктуры индивидуальности были выявлены психоэмоциональные особенности личности, уровень психоэмоциональной лабильности и адаптивных резервов организма.

Для изучения психофизиологических факторов нами использован метод измерения кожно-гальванической реакции организма на воздействие вербально-зрительного характера.

У большинства испытуемых установлена высокая степень психоэмоциональной устойчивости к раздражителям вербально-зрительного характера, что положительно влияет на развитие адаптационных механизмов.

Для выявления адаптационных резервов организма проводилась ортостатическая проба, которая подтвердила ортостатическую толерантность спортсменов и позволяет говорить о хорошей реакции организма на физические нагрузки (положительный параметр адаптации).

Результаты обследования второй группы респондентов представлены в виде социально-психологических характеристик (см. табл.).

Основные параметры психологической подструктуры мы определяли с использованием теста Кеттелла (рис. 2). Представители данной группы имеют средний уровень умственных способностей. Наряду с этим они практичны, приземлены в своих стремлениях, склонны избегать всего необычного, эмоционально неустойчивы, поддаются влиянию случая и обстоятельств, зачастую они не согласны с общепринятыми нормами (возможно проявление признаков асоциального поведения), им свойственны низкое самомнение, внутренняя конфликтность представлений о себе.

Респонденты данной группы характеризуются скрытностью, отчужденностью, замкнутостью, озабоченностью, что сдерживает процесс их адаптации в обществе после завершения спортивной карьеры.

В процессе исследований нам удалось определить модельные параметры индивидуальности спортсменов высокой квалификации:

- целеустремленность, высокая работоспособность, творческое отношение к обязанностям, отзывчивость, коммуникабельность;
- высокий уровень состояния здоровья (высокий уровень функциональных ресурсов и адаптационных резервов);
- высокий уровень психоэмоционального состояния.

Опираясь на полученные результаты, можно помочь спортсмену по окончании спортивной карье-

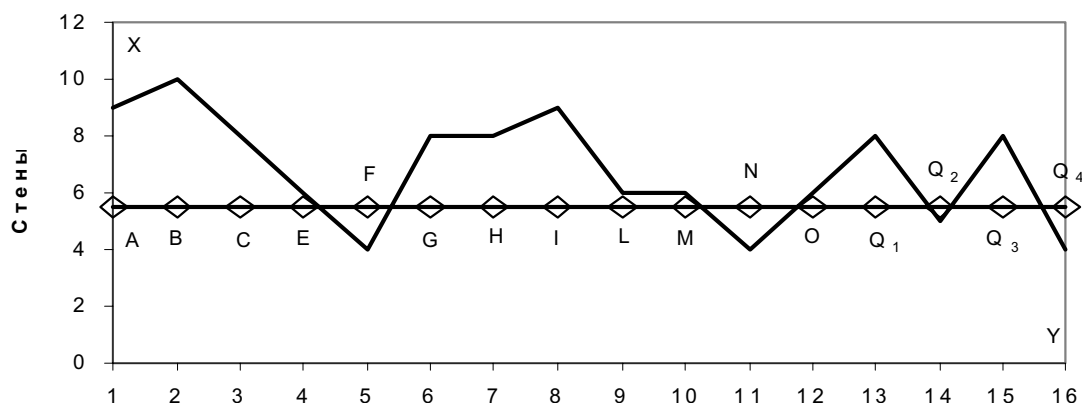


Рис. 1. График профиля личности спортсменов высокой квалификации по показателям 16-факторного опросника Кеттелла: у – количество стенов; X – обозначение факторов по тесту Кеттелла

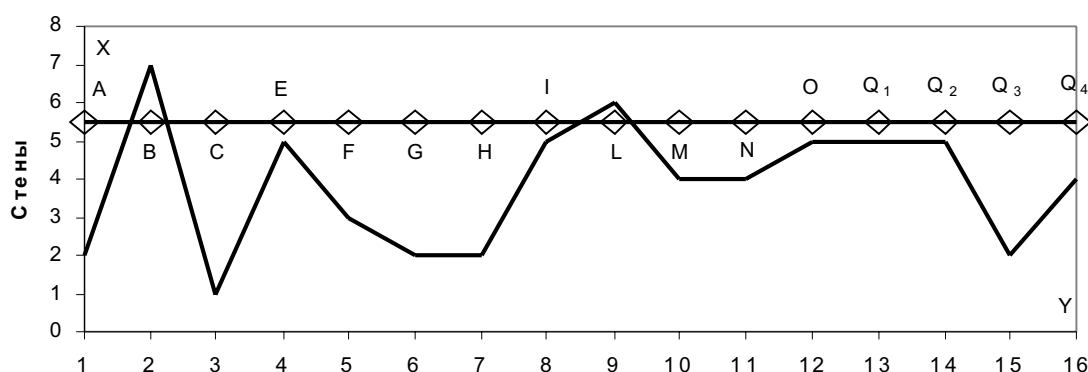


Рис. 2. График профиля личности спортсменов, завершивших спортивную карьеру, по показателям теста Кеттелла: у – количество стенов; X – обозначение факторов по тесту Кеттелла (отрицательные значения показателей свидетельствуют о неблагоприятных тенденциях при адаптации)

ры безболезненно перейти в новую социальную роль, удачно адаптироваться в обществе.

Таким образом, результаты приведенных исследований дают основание для разработки специальной программы, позволяющей определить конкретные пути и методы физического и духовного совершенствования спортсменов, а также способствующей

успешной адаптации к условиям жизни вне спорта.

Ориентируясь на вышеуказанные модельные параметры, можно сформировать необходимые защитные механизмы, которые помогут спортсмену справиться с кризисными этапами спортивной жизнедеятельности и в постспортивный период.

Литература

1. Лубышева Л.И. Социология физической культуры и спорта: Учебное пособие. М.: Академия, 2001. 240 с.
2. Давиденко Д.Н., Мозжухин А.С. Функциональные резервы адаптации организма спортсмена: Лекция. Л.: ГДОИФК, 1985. 22 с.
3. Стамбулова Н.Б. Кризисы спортивной карьеры // Теория и практика физической культуры. 1997. № 10. С. 13–17.
4. Вяткин Б.А. Интегральная индивидуальность человека в спорте: познание, проявление, развитие. Пермь, 1999. 37 с.

SOCIAL- AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF HIGH QUALIFIED SPORTSMEN, CONSIDERING THE FACTOR OF THEIR INDIVIDUALITIES
S.I. Konstantinova (Tomsk)

Summary. The article deals with the problems of social and psychophysiological adaptation of light-skilled sportsmen. The results of psychodiagnostic and sociological researches on high-skilled sportsmen are adduced here. These resulty make for introducing model individuality parameters of a sportsmen influencing which one can help the latter to smoothly grow adapted to the living conditions in a postsports period.

Key words: crises, processes of adaptation (adaptation processes), individuality, high-silled sportsmen.

ТЕСТ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ РАЦИОНАЛЬНОСТИ

А.П. Вяткин (Иркутск)

Аннотация. Из рассмотрения моделей экономического поведения и теории способностей выводится понятие рациональности как общей экономической способности. Приведены разработанный тест для диагностики экономической рациональности, а также результаты тестирования нескольких студенческих групп и группы менеджеров-практиков.

Ключевые слова: экономическое поведение, модели, способности, рациональность, тест, результаты.

Анализ моделей экономического поведения (А. Смит, Дж. Катона, А. Антониудис, Г. Беккер, П. Хейне, Ч. Сэндидж, А. Маршалл, Д. Кейнс, В. Автономов, Н. Полякова и др.) и человеческого капитала (В. Смирнов, А. Курганский, Э. Долан, Д. Линдсей, Д. Бегг, П. Хейне, С. Фишер и др.) показал, что среди психологических особенностей, включенных в структуру этих моделей, наиболее значимыми признаны рациональность и мотивация. Предварительно рациональность понимается как простая разумность, позволяющая выбирать наилучший вариант поведения или действия. Рациональным считается такое поведение, которое приводит к наибольшей выгоде или пользе. На этой основе возникает представление об «экономическом человеке», который всегда и во всем поступает разумно, не поддаваясь влиянию эмоций и добиваясь максимума выгоды при принятии решений.

В последние десятилетия теория рациональности претерпела существенные изменения, однако принцип рациональности сохраняет свою фундаментальность. Главный недостаток принципа состоит в том, что он игнорирует факторы неопределенности и случайности, возникающие в реальных ситуациях выбора. Несмотря на субъективную интерпретацию рациональности Г. Саймоном [1], психологические исследования рациональности остаются актуальными, и это подтверждается фактом присуждения Д. Канеману половины Нобелевской премии по экономике в 2002 г. за исследования иррациональности в экономическом поведении.

В своем понимании рациональности мы близки к трактовке П. Хейне [2], где она выступает как некая познавательная предпосылка. Предполагается, что субъект в экономике стремится достигать наибольшей выгоды (полезности), но в действительности обладает этой способностью в ограниченной степени. С позиций теории способностей эта предпосылка вполне обоснована. Человек поступает исходя из информации, которой он владеет, а не из имеющейся вообще, и тогда в его внутренней системе координат поведение становится вполне рациональным, хотя внешне может выглядеть иначе.

В диагностике рациональности мы подходим к ней как к экономической способности. Конкретный человек обладает определенным уровнем рациональности как психического свойства, в соответствии с которым может воспринимать, оценивать, прини-

мать решения и действовать, ориентируясь на максимальную выгоду. Это не значит, что экономическое поведение и его результат будут определяться выгодой ситуации. Скорее они будут определяться тремя моментами: во-первых, ориентацией на эту выгоду, т.е. фиксацией и удержанием в сознании необходимости оценки и сравнения альтернатив по определенным критериям и процедурам; во-вторых, возможностью наиболее адекватно отражать внешние условия, изначально дающие разные выгоды при разных способах поведения; в-третьих, возможностью совершать внутренние и внешние операции и действия по оценке ситуации, принятию решения и его осуществлению.

В диагностике рациональности мы ориентировались на определение трех ее составляющих, или факторов.

1. *Максимизация выгоды.* Предполагается способность человека добиваться максимальной выгоды при ограниченных ресурсах или их фиксированной трате. Ряд рассматриваемых альтернатив требует примерно одинаковых затрат, а максимальная выгода достигается за счет получения максимального результата. Например, в бизнесе четко разделяются сфера затрат и сфера результата; ориентация на результат предполагает использование и инициацию благоприятных возможностей бизнеса, лежащих на границе самого бизнеса и его окружения. Можно предположить, что люди отличаются своими предпочтениями и ориентациями на получение выгоды именно в сфере результата. Если обратиться к экономическим ролям по А.Д. Карнышеву [3], этот фактор рациональности будет более соответствовать способностям предпринимателя и продавца. Задания, направленные на диагностику названной составляющей рациональности, включают альтернативы с разными позитивными исходами (выгодами), а испытуемому необходимо выбрать вариант с наибольшей выгодой. Данный фактор представлен заданиями 3, 9, 14, 15, 17, 20, 23, 24, 28, 30.

2. *Минимизация потерь.* Предполагается ориентация человека на бережливость и ограничение расходов. В экономическом поведении часто имеют место ситуации, когда наперед заданный результат нужно достигнуть с минимальными затратами, а неограниченный результат вообще не нужен. Можно утверждать, что люди отличаются способностью решать эту проблему, тем самым реализуя выделенную составля-

ющую рациональности. Ли Якокка «бережливых» людей назвал «крохоборами», которые по своей природе стремятся придерживаться оборонительных, консервативных, пессимистических позиций и находятся по другую сторону барьера от «парней из сферы сбыта», людей рискованных, агрессивных и оптимистичных [4]. В структуре экономических ролей эта способность в большей степени соответствует роли производителя и плательщика налогов. Задания, направленные на диагностику этого фактора, включают альтернативы с неизбежными потерями, и испытуемому необходимо выбрать рациональный вариант, минимизирующий эти потери. Фактор представлен заданиями 8, 10, 11, 12, 16, 22, 25, 26, 27, 29.

3. *Равновесие*. Гипотеза равновесия вытекает из нескольких частных принципов рациональности. Например, согласно принципу непрерывности в рациональном решении человек отдает предпочтения рискам в сравнении с гарантированным средним. Но если риски очень велики, а гарантированное среднее привлекательно, скорее всего, риски потеряют свой приоритет и человек склонится к гарантиям среднего. Предположительно между этими альтернативами должна быть точка равновесия, устанавливающая баланс рисков и гарантий. Например, в соответствии с принципом порядка альтернатив рациональное решение предполагает предпочтение одной альтернативы другой либо безразличие к обеим. Данная способность проявляется именно в констатации факта отсутствия предпочтения, т.е. факта равновесия как безразличия к обеим альтернативам. И тогда решение как таковое становится невозможным – нет оснований выбирать. В этой ситуации люди, расставляя приоритеты, все-таки склонны к интуитивным оценкам и выборам.

Действительно, в условиях неопределенности факт равновесия может встречаться чаще, чем его нарушение в сторону выгод или потерь. И тогда разумнее, т.е. рациональнее, было бы отказаться от немедленного решения, чтобы собрать дополнительную информацию и снять или хотя бы снизить неопределенность. Отказ от решения – это тоже решение, иногда даже более ценное, чем решение действовать прямо сейчас. В сфере экономических ролей эта способность в большей степени относится к роли потребителя и покупателя – потреблять только то, что точно соответствует потребительским запросам, заплатить столько, сколько стоит, не дороже, но и не дешевле. В заданиях для диагностики данного фактора сбалансированы выгоды и потери, и рациональным считается решение, которое отражает их равновесие. Фактор представлен заданиями 1, 2, 4, 5, 6, 7, 13, 18, 19, 21.

В целом характер заданий предполагает минимальный уровень простых экономических знаний, хотя многие из них могут быть решены при помощи

так называемой «экономической интуиции», или «экономического натурализма», которые, по мнению Р. Франк, составляют суть «мышления экономиста». «Экономический натуралист» увидит возможную выгоду или опасность потерь там, где другой человек ничего не заметит [5]. Наличие экономической интуиции позволяет находить рациональные решения, не прибегая к длинным логическим построениям. Более высокий уровень экономической интуиции соответствует более высокому уровню рационального экономического поведения. Можно предположить, что экономическая интуиция является психологическим механизмом рациональных решений и поведения в условиях неопределенности. Ниже приводится разработанная методика диагностики рациональности как экономической способности. Правильные ответы выделены *курсивом*.

Тест экономической рациональности

Инструкция: Ключевым моментом экономического мышления является ориентация на выгоду, т.е. превышение доходов над расходами. Решение будет рациональным, если выбран вариант, где выгода больше. Если выгода у вариантов одинакова, они равноценны. Решая задачи, используйте только данные, приведенные в условии. Свое решение запишите на листе для ответов. На решение всех 30 задач дается 30 мин. Постарайтесь работать быстро и «не застревать» на сложных заданиях. При значительных затруднениях лучше пропустить задание, чтобы затем к нему вернуться. Желаем удачи.

1. Представьте, что Ваш знакомый любит природу и иногда выезжает для отдыха на Байкал. Он готов заплатить за такую поездку 250 руб. Одновременно с этим он тренирует факультетскую команду по шахматам, ему это настолько нравится, что он готов заниматься этим бесплатно, но, тем не менее, ему оплачивают эту работу в размере 50 руб. за одну тренировку. Завтра можно поехать на Байкал, поездка обойдется в 200 руб., и он будет вынужден пропустить одну тренировку, но тренировка не сорвется, т.к. его подменит партнер. Полагая его решение рациональным, определите, что для него выгоднее:

- а) поехать;
- б) *пойти на тренировку (не поехать)*;
- в) варианты равноценны.

2. Представьте, что Ваш знакомый из задания 1 не является тренером по шахматам, а подрабатывает в столовой мытьем посуды. Работа ему настолько не нравится, что он готов выполнять ее не менее чем за 50 руб. в смену, хотя ему за смену платят 100 руб. В остальных условиях те же. Полагая его решение рациональным, определите его выбор:

- а) поедет, пропустив работу;
- б) пойдет на работу (не поедет);
- в) варианты равноценны.

3. При планировании кухни в современной квартире процент ее площади почти вдвое превышает стандарт 15-летней давности. Рациональной причиной этому является:

- а) возрастающая привязанность к кухне – люди проводят на ней больше времени;
- б) повышение цен на электроэнергию и продукты питания;
- в) повышение оценок в стоимости времени.

4. Представьте, что Вам с семьей предстоит поездка в другой город и обратно общей протяженностью 1000 км. Следует рационально решить, поехать рейсовым автобусом или на личном автомобиле. Стоимость проезда на автобусе на всех туда и обратно составит 1600 руб. Ваши общие издержки на содержание автомобиля в год (ориентировочно на 10 тыс. км) составляют:

1. Налог на автомобиль – 1 000 руб.
2. Страховка – 2 000 руб.
3. Техобслуживание – 1 000 руб.
4. Амортизация (износ) – 6 000 руб.
5. Масло, бензин – 8 000 руб.

Иные различия или предпочтения в поездке на автобусе или на автомобиле Вам не известны. Рационально решите, на чем ехать:

- а) на автомобиле; б) на автобусе; в) варианты равноценны.

5. Представьте, что Вы получили от радиостанции в награду билет на премьеру интересного кинофильма, а Ваш приятель заплатил за такой же билет 100 руб. Неожиданно время сеанса совпало с практическим занятием, которое назначил ведущий преподаватель по Вашей специальности. Полагая, что у Вас и Вашего приятеля предпочтения «премьера фильма – занятия по специальности» примерно одинаковы, рационально решите, у кого больше шансов все-таки пойти на премьеру фильма:

- а) у Вас; б) у приятеля; в) варианты равноценны.

6. На летних каникулах студент-экономист собрался подработать. Изучив несколько предложений, он остановился на двух:

- 1) работать в офисе за 4 тыс. руб. в месяц;
- 2) красить фасад за 3,5 тыс. руб. в месяц.

Так как совместить эти работы было невозможно, он, как настоящий рационалист, остановился на втором варианте, но решение было шатким. «Еще бы несколько рублей, и я бы выбрал другой вариант», – признался он. Уже после начала работы на покраске фасада отец его приятеля предложил ему работу в фирме с оплатой 4 200 руб. в месяц, но при этом дополнительные расходы на дорогу составят 200 руб. в месяц. Сама работа в фирме для него столь же привлекательна, как и работа в офисе. Используя лишь представ-

ленные данные, рационально решите, стоит ли ему принять предложение и перейти работать в фирму:

- а) стоит; б) не стоит; в) варианты равноценны.

7. Один литр бензина А-92 стоит 10 руб., а А-95 – 11 руб. Выгодно ли заправляться А-95, если в этом случае при прочих равных условиях расход бензина на 100 км, в сравнении с А-92 бензином, уменьшается на 9%?

- а) выгодно; б) невыгодно; в) варианты равноценны.

8. Если Вы столкнетесь со следующим выбором, то что рационально выберете?

- а) 100-процентную уверенность потери 1 тыс. руб.;
- б) 25-процентную вероятность потери 4 тыс. руб. и 75-процентную вероятность не потерять ничего;
- в) варианты равноценны.

9. Человек купил лошадь за 3 тыс. руб. и продал ее за 4 тыс. руб., после чего выкупил ее же за 5 тыс. руб. и продал за 6 тыс. руб. Сколько денег он заработал? (2 тыс. руб.)

10. Если Вы столкнетесь со следующим выбором, то что предпочтете?

- а) 100-процентную уверенность в потере 240 долл.;
- б) 25-процентную вероятность потери 1000 долл. и 75-процентную вероятность того, что не потеряете ничего;
- в) варианты равноценны.

11. Есть обычная страховка на случай пожара, где Ваш страховой взнос составляет 4% от страховой суммы, в случае пожара Вы получаете всю страховую сумму. Кроме того, есть вариант так называемого вероятностного страхования, когда Вы вносите половину страхового взноса, а компания покрывает ущерб в размере полной страховой суммы, но в 50% случаев (например, если дата страхового случая пришлась на четное число), при этом если ущерб не покрывается (например, несчастие пришлось на нечетное число), то страховая компания возвращает вам страховой взнос. Какой вариант выгоднее:

- а) обычная страховка; б) вероятностная страховка; в) варианты равноценны.

12. Если Вы столкнетесь со следующим выбором, то что предпочтете?

- а) 100-процентную уверенность в потере 750 долл.;
- б) 75-процентную вероятность потери 1000 долл. и 25-процентную вероятность того, что не потеряете ничего;
- в) варианты равноценны.

13. Организатор установил определенную плату за участие в следующей игре. Монетка подбрасывается до тех пор, пока не выпадет решка, а потом участнику выплачивается выигрыш. Размер выигрыша составляет $(2)^K$ рублей, где К – число подбрасываний, т.е. если решка выпала с первого раза, Вы выиграли 2 руб., со второго – 4 руб., с третьего – 8 руб. и т.д. Какова для Вас предельная плата? (8–16 руб.)

14. Если бы Вам предоставили такой выбор, то Вы бы:

а) предпочли гарантированное получение 1 млн руб.;

б) *рискнули бы: 10% получения 2,5 млн руб., 89% получения 1 млн руб. и 1% не получить ничего;*

в) варианты равноценны.

15. Если бы Вам предоставили такой выбор, то Вы:

а) предпочли бы 11-процентную вероятность получения 1 млн руб. и 89-процентную вероятность не получить ничего;

б) *10-процентную вероятность получить 2,5 млн руб. и 90-процентную вероятность не получить ничего;*

в) варианты равноценны.

16. Представьте, что Вы организовали беспроигрышную лотерею. В ящике находится 100 фишек (60 красных, 35 синих, 5 зеленых). Участник лотереи случайным образом вытаскивает одну фишку. Если он достал красную, его выигрыш составляет 10 руб., синюю – 40 руб., зеленую – 100 руб. Эта фишка возвращается в ящик и игра продолжается. Всего за день вынут и вернут назад 100 фишек. Сколько должен стоить билет за одну фишку, чтобы Ваша прибыль от лотереи составила 1 тыс. руб. в день? (35 руб.)

17. Если бы у Вас был выбор, то Вы предпочли бы за равную плату:

а) 100-процентную вероятность провести неделю отпуска в Англии;

б) *50-процентную вероятность провести трехнедельный тур по Англии, Франции и Италии;*

в) варианты равноценны.

18. Банк предлагает клиенту разместить свои средства под 12% годовых, при этом клиент должен платить банку 50 руб. в месяц за обслуживание вклада. Каков должен быть минимальный размер вклада, чтобы держать деньги в банке было выгоднее, чем дома? (5001 руб.)

19. Для строительства сооружения на равных долях началах трем предприятиям понадобилось 110 каменных блоков. Первое предприятие внесло 70 блоков, второе – 40 блоков, а третье оплатило целиком свою долю деньгами, выделив на это 11 тыс. руб. Как разделить эти деньги между первым и вторым предприятием? (10 и 1 тыс. руб.)

20. Вы скорее бы предпочли при равных для Вас условиях:

а) 10-процентный шанс выиграть одну неделю отпуска в Англии;

б) *5-процентный шанс выиграть трехнедельный тур по Англии, Франции и Италии;*

в) варианты равноценны.

21. Затраты на изготовление рекламного ролика составили 3,5 тыс. руб. Прокат этого ролика увеличит объем продаж на 5%, но потребует дополнительных

затрат в 1,5 тыс. руб. Какой минимальный объем прибыли должна иметь фирма до начала рекламы, чтобы реклама окупилась? (100 тыс. руб.)

22. Представьте, что Вы отправляете груз стоимостью 10 тыс. долл. Необходимо принять решение: страховать груз или нет. Размер страхового взноса составляет 5% от суммы страховки. Вероятность утраты груза равна 0,06. Какое решение выгоднее:

а) *страховать;* б) отказаться; в) варианты равноценны.

23. При равных условиях Вы рационально выберете:

а) 90-процентный шанс выиграть 3 тыс. долл.;

б) 45-процентный шанс выиграть 6 тыс. долл.;

в) *варианты равноценны.*

24. Если Вам предложить 1000 руб. сейчас или Х руб. через три месяца, на какую наименьшую сумму (Х руб.) Вы бы согласились, отказываясь от немедленного получения 1 тыс. руб.? (1100–1300 руб.)

25. При прочих равных условиях сделайте рациональный выбор между:

а) 90-процентным шансом проиграть 3 тыс. долл.;

б) 45-процентным шансом проиграть 6 тыс. долл.;

в) *варианты равноценны.*

26. Представьте, что Вы сомневались и все-таки решили посмотреть пьесу и купили билет заранее за 100 руб. Подходя к театру, Вы обнаружили, что потеряли билет. Ваше рациональное решение:

а) *заплатить 100 руб. за новый билет и посмотреть пьесу;*

б) отказаться от посещения;

в) варианты равноценны.

27. Представьте, что Вы сомневались и все-таки решили посмотреть пьесу, билет на которую стоит 100 руб. Билет заранее Вы не брали, но, подходя к театру, обнаружили, что потеряли купюру в 100 руб., однако деньги у Вас есть. Ваше рациональное решение:

а) *купить билет и посмотреть пьесу;*

б) отказаться;

в) варианты равноценны.

28. Представьте, что Вам дали 1000 долл. Теперь сделайте выбор между:

а) 50-процентным шансом выиграть еще 1000 долл.;

б) 100-процентной возможностью получить 500 долл.;

в) *варианты равноценны.*

29. Представьте, что Вам дали 1000 долл. Теперь сделайте выбор между:

а) 50-процентным шансом проиграть 1000 долл.;

б) 100-процентной потерей 500 долл.;

в) *варианты равноценны.*

30. Вы отправляете груз стоимостью 20 тыс. руб. Без оформления страховки компания-перевозчик не принимает груз к отправке. Размер страхового взноса составляет 5% от суммы страховки. Вероятность

утраты груза равна 0,06. Фактическая стоимость груза компанией-перевозчиком не проверяется. Выбете наиболее рациональный вариант оформления страховки:

- а) застраховать на 10 тыс. руб.;
- б) *застраховать на 30 тыс. руб.*;
- в) застраховать на 20 тыс. руб.

Благодарим Вас за участие в работе!

Предварительные исследования методики проведены в два этапа: на первом оценивалась валидность отдельных заданий, на втором – общая валидность и надежность методики. Первый этап проведен в группе студентов разных специальностей 2–4-го курсов БГУЭП, численность группы 96 чел., в том числе юношей 24, средний возраст 19,3 лет. На основании частотного анализа ответов были исключены как невалидные 16 заданий, для которых вариативность ответов не превышала 30%, т.е. более 70% ответов отдавались одной альтернативе. На втором этапе в исследовании приняли участие ряд групп студентов разных специальностей и группа менеджеров – слушателей Президентской программы, которая отличается от студенческих более высоким уровнем экономической социализации, чем студенты. Валидность методики подтверждена на уровне 0,05%. Валидизация проводилась с применением шкалы «рациональность – иррациональность» идентификатора типов личности [6], а также шкал методики Майерса–Бриггса [7]. Ретестовая надежность составила 83,5%.

В целом необходимо отметить высокую межгрупповую вариативность ответов. Для большинства заданий процент правильных ответов в межгрупповом сравнении отличается более чем в два раза. Это подтверждает чувствительность методики к специфике групп, обусловленной разными специальностями и уровнем экономической социализации. Например, показательно задание 24, где оценивался такой компонент рациональности, как инвестиционное ожидание. Для студентов эти величины составили 2900–3750 руб., для менеджеров – 1580 руб. Для студентов характерно чрезмерно завышенное инвестиционное ожидание, которое делает его нереальным, т.е. психологически лишает экономического агента возможности эффективных инвестиций.

В первоначальный вариант методики было включено еще два аналогичных задания, где варьировались сумма (1 тыс. долл.) и период времени (6 мес.). Результаты оказались близкими, и эти два задания в дальнейшем были исключены. Почему у студентов так высоки инвестиционные ожидания? Для них деньги прямо сейчас намного ценнее денег завтра, а тем более через месяц. Уровень этих ожиданий просто поражает, тем более, что среди респондентов есть

студенты-предприниматели (выпускники) и студенты-менеджеры (4-й курс).

Можно сказать, что студенты еще не включены в активное экономическое поведение. Но большинство из них к четвертому курсу уже работают, в том числе и в коммерческих организациях, т.е. практический опыт у них имеется. Ответом может быть то, что они реально не участвуют в инвестиционных решениях, следовательно, эта способность не проявляется и не развивается. Данные результаты подтверждают необходимость разработки специальных обучающих заданий, направленных на формирование у студентов адекватного инвестиционного ожидания в процессе целенаправленной экономической социализации.

Группа менеджеров-практиков в сравнении с группами студентов показала более высокие результаты по большинству заданий. Однако по ряду вопросов процент правильных ответов у них несколько ниже, чем у студентов. Различия незначительны, но сам факт такой тенденции вызывает интерес. Причина, на наш взгляд, кроется в том, что эти задания имеют равноценные альтернативы как в ситуациях выгоды, так и в ситуациях неизбежных потерь. Менеджеры-практики в меньшей степени, чем студенты, обладают способностью рационально отказываться от конкретного быстрого решения в условиях неопределенности. Если альтернативы равноценны, случайный выбор одной из них не является рациональным; рациональным решением будет поиск дополнительной информации и снятие неопределенности. Для этого необходимо выполнить внутреннее действие – признать их равноценность, поставить и решить задачу доопределения ситуации. По-видимому, менеджеры-практики имеют более жесткие мыслительные стереотипы, направленные на конкретные действия в конкретной ситуации, и для них сама постановка задачи доопределения является более сложной, чем для студентов.

Количество правильных ответов по тесту колеблется от 6% (№ 2) до 93% (№ 27). Конкретные результаты по отдельным заданиям и их сопоставление подтверждают ряд закономерностей, выявленных и описанных ранее [8]. Например, при реакции на приобретение люди отдают предпочтение гарантированным решениям, а при реакции на потери готовы рискнуть. А. Тверски и Д. Канеман, получившие эти результаты в эксперименте, предлагали испытуемым две неравновесные альтернативы [6. С. 96]. При реакции на приобретение равновесие было нарушено в пользу риска, однако 84% участников эксперимента игнорировали этот факт и выбирали менее выгодные, но гарантированные решения, т.е. поступали нерационально. Но и при реакции на потери равновесие было нарушено также в пользу риска, и уже 87% участников отдавали предпочтение риску, и это было рациональное решение. Вопрос, чем обуслов-

лен выбор – стремлением к риску в реакциях на потери, как это утверждают авторы эксперимента, или рациональностью – остается открытым.

В данном тесте введен ряд заданий как с равновесными, например 8, 12, 23, так и с неравновесными, например 10, 14, 15, альтернативами в ситуациях как приобретения, так и потерь. В эксперименте при реакции на приобретение при двух равновесных альтернативах и равноценном варианте решения (задание № 28) нами выявлено, что абсолютное большинство предпочитает гарантии приобретения (студенты 71–73%, менеджеры 60%) и только 6–15% оценивают альтернативы как равноценные, т.е. поступают рационально. Здесь наши данные полностью подтвердили обсуждаемую закономерность.

А если в ситуации приобретения нарушить равновесие в альтернативах в пользу риска, как это сделали Тверски и Канеман? В задании № 14 43–53% испытуемых отдадут предпочтение риску, нарушая обозначенную закономерность и поступая при этом рационально. Только 40–52% сохраняют предпочтения за «синицей в руках», (гарантированный выбор). Если отступить от гарантий и перейти в сферу вероятностных оценок обеих альтернатив (см. задание № 20), то их баланс также выравнивается: 37–55% участников выбирают решение с большими шансами и меньшей суммой выгоды, а 24–46%, пренебрегая рисками, предпочитают решение с большей суммой, которое в данном случае является рациональным.

Основываясь на приведенных результатах, можно сделать вывод, что в ситуациях на приобретение рациональное решение, как правило, игнорируется, если конкурирует с гарантированным, хотя и нерациональным решением. В случае вероятностных оценок альтернатив сохраняется лишь тенденция к равновесию комплексной выгоды, включающей размер приобретения и риски, при этом доля рациональных решений существенно возрастает.

В задании № 29 приводится пример с ситуацией потери и равновесными альтернативами. Количество ситуация такая же, как и в задании № 28, отличие лишь в том, что здесь рассматриваются потери. Но результаты не оказались столь демонстративными, как в экспериментах Томски и Канеман. Захотели рискнуть 37% студентов и 60% менеджеров; предпочли гарантированные, но меньшие по сумме потери 22–42% студентов и 26% менеджеров; выбрали равновесное решение, которое в данном случае считалось рациональным, 13–40%. Отметим, что в студенческой группе предпринимателей даже было отдано незначительное предпочтение гарантированному решению. Кроме того, в этом задании процент правильных, т.е. рациональных, решений возрос более чем в 2 раза в сравнении с № 28.

Таким образом, обсуждаемая закономерность подтверждена лишь в своей первой части. Действи-

тельно, в выборе между «журавлем в небе» и «синицей в руках» люди отдают предпочтение последней, но лишь в том случае, когда их комплексная выгода примерно одинакова. Если «журавль в небе» в целом выгоднее, то до 30–40% субъектов готовы рискнуть. В ситуациях с потерями баланс выравнивается – в заданиях с равноценными альтернативами рациональное решение приобретает такой же вес, как и сами альтернативы.

Сравнительный анализ факторов рациональности внутри экспериментальных групп показал, что они значимо не отличаются. Межгрупповые сравнения выявили значимые различия между студенческими группами и группой менеджеров-практиков. Наибольшие различия соответствуют композитной оценке ($t = 5,4$; $p < 0,01$). Таким образом, дополнительно подтверждена валидность методики, а также показано, что рациональность как экономическая способность менеджеров-практиков выражена выше, чем у студентов. Для дополнительной проверки валидности данные по тесту были сопоставлены с результатами тестирования по 16ФЛЮ Р. Кеттелла. Наибольшие корреляции отмечены с факторами А, М, I, О, что соответствует обсуждаемым ранее положениям об экономических способностях. Например, фактор «минимизация потерь» достоверно коррелирует с фактором А «общительность» ($r = 0,39$; $p < 0,01$), фактор «максимизация выгоды» – с фактором М «практичность» ($r = 0,49$; $p < 0,01$), с фактором О «тревожность» ($r = -0,39$; $p < 0,01$), а также с фактором I «утонченность, ранимость» ($r = -0,48$; $p < 0,01$). Учитывая знак двух последних корреляций, отмечаем, что общительность, уверенность в себе, вплоть до самоуверенности, а также суровость, жесткость, ориентировка на внешнюю реальность положительно коррелируют с данными теста. Не выявлена связь с фактором В «сообразительность», и это может быть объяснено тем, что психологические механизмы экономической рациональности и сообразительности не идентичны.

В заключение проведен корреляционный анализ факторов экономической рациональности и социального интеллекта по Дж. Гилфорду [9]. Социальный интеллект отнесен к способностям познания и включает ряд факторов, которые определяют успешность в социальных отношениях. Экономические отношения являются также социальными, но рассмотренными под особым углом зрения, с позиций максимума полезности. В этом плане можно предположить, что социальный интеллект как способность познания социальных отношений и рациональность как экономическая способность могут быть связаны. Особый интерес эти связи представляют в плане экономической социализации, т.е. развития способностей в процессе становления экономического сознания.

Выявлены достоверные связи между названными факторами, но плотность этих связей невелика. По крайней мере, композитные оценки КО этих способностей достоверно не связаны. Наибольшую связанность с рациональностью показал фактор I СИ «способность предвидеть последствия поведения». Названная способность в наибольшей степени согласована с фактором «максимизация выгоды» ($r = 0,27$; $p < 0,05$) и с композитной оценкой по тесту ($r = 0,31$; $p < 0,01$). Это соответствует методическим положениям теста рациональности и его логике, а также подтверждает предположения, выдвигаемые ранее. Отметим, что фактор II СИ «способность выделять и обобщать существенные признаки невербального поведения» отрицательно связан с оценками рациональности. Связь достоверна с фактором «максимум выгоды» ($r = -0,28$; $p < 0,01$) и с композитной оценкой КО ($r = -0,26$; $p < 0,05$). Чем может быть объяснен такой результат? В чем противоречие этих двух способностей? В отношении факторов «минимум потерь» и «равновесие» невербальная экспрессия СИ остается нейтральной.

Определяя фактор «максимум выгоды» в тесте рациональности, мы подчеркивали способности в сфере экономического результата, в первую очередь способность к расчету выгоды при фиксированных затратах. Таким образом, предметным компонентом

действий, максимизирующих выгоду, становится экономический результат и его количественный расчет, а фактор II СИ отражает невербальную экспрессию, которая не переводится или переводится с большим трудом на уровень понятий и тем более на уровень количественного анализа. И тогда обсуждаемое противоречие становится объяснимым.

Таким образом, подтверждены умеренные связи рациональности как экономической способности и социального интеллекта как способности к познанию поведения. Эти связи имеют как положительную, так и отрицательную направленность, объясняемую спецификой соответствующих факторов.

В целом разработанная методика диагностики рациональности как экономической способности показала приемлемую валидность, которая подтверждена как на студенческих так и на профессиональных группах. Первичные данные позволили на выборке студентов нескольких специальностей подтвердить некоторые закономерности нерационального поведения. В то же время выявлены определенные отступления от этих закономерностей. Показатели рациональности у менеджеров-практиков достоверно выше, чем у студентов, и это позволяет применять методику для диагностики экономической социализации на уровне экономических способностей.

Литература

1. Саймон Г. Рациональность принятия решений в деловых организациях: Нобелевская лекция, прочитанная 8.12.1977 г. // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 6. С. 25–34.
2. Хейне П. Экономический образ мышления. М.: Катаксис, 1997. 704 с.
3. Экономическая психология в структуре жизненных реалий / Под ред. А.Д. Карнышева. Иркутск: ИГЭА, 2001. 252 с.
4. Якокка Ли. Карьера менеджера. Минск: Парадокс, 1996. 432 с.
5. Франк Р. Микроэкономика и поведение. М.: ИНФА, 2000. 696 с.
6. Гуленко В. Менеджмент слаженной команды. Новосибирск, 1995. 192 с.
7. Лидерство и профессиональные навыки менеджера: Учебный модуль для подготовки менеджеров. М., 1999. Т. 9. 295 с.
8. Скотт П. Психология оценки и принятия решений. М.: Филинь, 1998. 368 с.
9. Михайлова Е. Методика исследования социального интеллекта. Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена: Руководство по использованию. СПб., 1966. 53 с.

ECONOMIC RATIONALITY TEST

A. P. Vyatkin (Irkutsk)

Summary. From economic behavior model and capability theory conclude conception of rationality as common economic capability. The test development is given for diagnostic economic rationality. The results of test approbation and some students' groups and practical manages groups testing are discussing.

Key words: economic behavior, models, capability, rationality, test, results.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

ЦЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЕ СОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Г.В. Акопов (Самара)

Аннотация. Анализируется проблема целеполагания в системе образования. Констатируется внешний характер целеопределения, зачастую диссонирующий с субъективно определяемыми целями образования и профессиональной подготовки.

Ключевые слова: сознательность учения, целеполагание, технократический подход, гуманитарные цели, принятие, выбор, порождение цели, субъект учения.

В обозначенной проблеме можно выделить две тесно взаимосвязанные стороны. Первая, отчетливо сформулированная и блестяще решенная А.Н. Леонтьевым, определяет зависимость познавательных содержаний сознания от отношения к познаваемому. В концепции сознательности учения А.Н. Леонтьева «не понимание, не знание значения изучаемого характеризует сознательность, сознание как отношение, а тот смысл, который изучаемое приобретает для ребенка» [17. С. 75].

Развитие этой стороны проблемы в организационном плане (управление и самоуправление усвоением знаний) было осуществлено П.Я. Гальпериным, Н.Ф. Талызиной, А.И. Подольским и др. Сознательность усвоения связана с типом ориентировочной основы действия. «Внешним» фактором решения проблемы, как считает А.Г. Асмолов, является рассмотрение образования в контексте историко-эволюционного подхода как механизма социогенеза, поддерживающего проявления индивидуальности личности; и вариативность образования является способом расширения возможностей развития личности в ходе ее жизненного пути [5].

Однако социализация, как отмечает Д.И. Фельдштейн, может противостоять не менее важному процессу – индивидуализации [23]; в этом случае «...два субъекта знания, между которыми происходит диалог, разговор (договор, уговор)... противостоят объекту или предмету знания» [12. С. 117].

В концепции «живого знания» «целеполагание в образовании – это совместный акт учителя и учащихся» [12. С. 22]. Направления социализации/индивидуализации сознания учащихся могут расходиться или быть индифферентными в случаях расхождения процессов целеполагания субъектов образовательного процесса.

Вторая сторона проблемы развития сознания учащихся в системе образования была реализована в исследованиях 1985–2004 гг. [1–4].

Преобразования, осуществляемые в связи с реформой высшей школы, существенно изменяют все компоненты сложившейся системы, в том числе и качество как учебной активности студентов, так и обучающей деятельности преподавателей. Каков характер этих изменений, в какой степени малодинамичный процесс внешнего оформления целей (образовательный стандарт) позволяет активизировать «человеческий фактор» в образовании: выбор типа, уровня и т.д. образовательного учреждения студентами и планирование этапов; учет преподавателями исходной мотивации учащихся, степень их подготовленности, индивидуальные различия и особенности групповых процессов и др. для проектирования оптимального взаимодействия. Эти и другие вопросы определяют спектр задач исследования.

Рассмотрим более конкретно вопросы целеполагания и содержания образования с точки зрения процессов их осознания учащимися в учебном процессе. Уточним определения понятий. В справочной психологической литературе отсутствует понятие «целеполагание». Близкое, но не совпадающее по значению понятие «целеобразование» в кратком словаре К.К. Платонова определяется как формирование целей, которые делятся на объективные (внешне определенные) и субъективные (образ желаемого результата). Последние могут быть индивидуальными и групповыми [19].

В другом психологическом словаре под ред. А.В. Петровского, М.Г. Яропольского целеобразование определяется как процесс порождения новых целей в деятельности человека [20. С. 239].

Целеполагание, на наш взгляд, – более широкое понятие, включающее как процесс, так и результат

обретения цели; как порождение заранее не определенной для субъекта цели, так и принятие или выбор из множества известных целей. Степень осознанности «целевых действий» субъектов учения может быть различной – от не вполне осознаваемой целенаправленной активности или отчетливо осознаваемого принятия или выбора той или иной целевой установки до мучительного порождения (конструирования) субъективно или объективно новой цели.

Длительное время в нашей стране цели образования определялись как «социальный заказ», т.е. как определенные требования к человеку, желающему получить образование независимо от его установок, желаний, возможностей в усвоении содержания образования и организации учебного процесса. Достаточно отметить, что и сегодня в отечественных школах и вузах возможность выбора учащимися не только основных, но и дополнительных учебных курсов весьма проблематична или ограничена.

Избегая оценочных подходов, можно считать, что технократический подход к целям был оправдан сложившейся ситуацией в стране, системой государственного устройства, общественными установками и т.д. Алгоритмичность, соподчиненность, исполнительность, «внешняя» надежность и другие свойства систем и людей ценились прежде всего. Теоретическая мысль психологов также отчасти способствовала (или отвечала) социальному заказу формирования исключительно репродуктивных способностей.

Нельзя утверждать, что технократическая традиция в определении целей отошла в прошлое или характерна только для нашей страны. И сегодня можно встретить «внеличностные» формулы, выражающие назначение образования. Так, по определению А.А. Вербицкого, «основная цель вузовского или иного профессионального образования – формирование целостной структуры будущей профессиональной деятельности студента или учащегося ПТУ, техника в период его обучения» [7. С. 207]. Профессиональная подготовка включает формирование знаний и умений, а также развитие важных для той или иной профессии качеств человека [21. С. 60].

В косвенных формулировках В.А. Вавилова и А.И. Галактионова (профессионализм – это не только высококвалифицированный труд, но и особое мировоззрение) обнаруживается модифицированный, но тот же тип технократической установки [6]. Было бы опрометчиво утверждать, что все дело в субъективных (авторских) предпочтениях.

Противоположный тип целей – гуманитарные цели, активно пропагандируемые в последние годы. Известный исследователь студенчества В.Т. Лисовский отмечает, что «пересмотр целей высшего образования предполагает выдвижение на первый план среди главных задач вуза задачу реализации потребности личности в интеллектуальном, культурном и

нравственном развитии, создание условий для профессионального роста и совершенствования» [18. С. 4–6].

В итоговом ежегоднике «Высшая школа» высшее образование рассматривается как система развития и саморазвития личности, формирующая и удовлетворяющая ее потребности в интеллектуальном и духовном росте [9].

Более компактным и ориентированным на творческое проявление субъектов учения является определение А.Г. Асмолова и Г.А. Ягодина [5. С. 6–13].

Необходимо отметить, что проявления гуманитарного подхода имели место и в прошлом. В частности, Л.Н. Дичковская и В.И. Овчаренко отмечали, что основной целью обучения и воспитания должно быть «формирование у личности осознанного стремления к постоянному самосовершенствованию (включающему самообучение и самовоспитание)» [10. С. 13–18]. Однако при всей гуманитарности целей настораживает императив «формирование».

Третья группа определений цели образования характеризуется смешанным подходом, объединением некоторых позиций технократического и гуманитарного подхода. Сюда, в частности, можно отнести определение В.А. Сластенина и В.С. Ильина, усматривающих главную цель профессиональной подготовки в высшем синтезе личностной позиции и профессиональных знаний и умений [22. С. 3–12].

Е.А. Климов, рассматривая ряд психологических определений понятия «профессия» и отмечая его социально-психологические аспекты, выделяет в качестве важнейшего признака профессионала требования профессии и право субъекта на принятие их в свое сознание [14. С. 3–12].

В социологическом очерке «Выпускник 80-х», помимо профессиональной цели, выделяются также социальная (воспроизводство социальной структуры общества), гуманистическая (передача знаний и культуры), а также нравственная, идеологическая, политическая [25. С. 205], т.е. перечислены цели системы образования, важные для устойчивого развития общества.

В положении о вузах представлены следующие государственные требования к задачам высшего образования [8]:

- удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном развитии, приобретении высшего образования и квалификации в выбранной области деятельности;
- удовлетворение социально-экономических потребностей общества в квалифицированных специалистах с высшим образованием;
- организация и проведение в тесной связи с учебным процессом фундаментальных, прикладных, научных исследований и опытно-конструкторских работ;

– подготовка научно-педагогических кадров высшей квалификации, переподготовка и повышение квалификации руководящих работников и специалистов;

– распространение знаний среди населения, повышение его образовательного и культурного уровня.

В последнем определении мы находим некоторый комплекс целей высшего образования, составленный с учетом общественных и личных интересов.

Другая сторона вопроса целеполагания в системе образования связана с отношением населения, участников и исследователей образовательного процесса к возможностям учащихся.

Приведенное выше множество подходов и определений, важных с точки зрения информационного управления системой образования, до момента принятия решения в административной структуре представляет собой лишь опыт декларативных (желательных) планов. Не менее важен вопрос о том, какова реальность, т.е. какие цели достигаются в системе образования. К сожалению, эмпирических исследований широкого плана в этом аспекте очень мало.

Косвенным образом можно получить необходимую информацию из исследований по другим проблемам. Так, из данных, представленных в исследовании А.Г. Левинсона, можно определить доминирующий тип установки в отношении к другим людям, который зависит от уровня образования. 5 типов отношений к представителям девиантных и делинквентных групп (убийцы, проститутки, наркоманы и т.д.) могут быть объединены в 3 группы: авторитарную («ликвидировать», «изолировать»), гуманистическую («оказать помощь», «предоставить себе»), и неопределенную («нет ответа», «затрудняюсь ответить») [16].

Носители высшего образования, в отличие от других, дают наивысшую представленность лиц с гуманистической установкой и наименьшую – с авторитарным и неопределенным отношением.

Насколько эффективно образование в этом смысле – другой вопрос (5–7%, конечно, не очень большое различие).

В исследовании Дж. Хазарда и С.Г. Вершловского сравнивались представления о целях профессиональной деятельности советских и американских педагогов [24]. Различие социокультурных систем в бывшем СССР и США отчасти объясняет значительное расхождение данных по второй из предлагавшихся респондентам целей. Однако нас интересует, что в сознании выпускников педвузов достаточно широко представлены все три цели, лапидарно отражающие как гуманитарный, так и технократический виды целей. То есть в целом проявляется смешанная позиция.

К сожалению, нам неизвестны масштабные исследования целевой направленности профессиональной

деятельности выпускников вузов по объективным показателям, т.е. по содержанию и качеству результатов их деятельности. Косвенным образом полученную информацию дают многие исследователи. Так, по результатам опроса 168 инженеров-выпускников ряда технических вузов авторы социологического очерка «Жизненные пути одного поколения» отмечают в качестве наиболее существенных недостатков в работе вуза низкий уровень практической профессиональной подготовки, отрыв от реальной жизни и теории от практики (81%); отсутствие подготовки руководителей, недостаточность знаний по экономике и управлению производством, слабое представление о человеческих отношениях и работе с людьми (20%) и т.д. [11].

Концептуально иной подход к определению целей, предполагающий более простой способ проверки их реализуемости, содержится в работе М.В. Кларина. Список целей здесь формируется либо через содержание, либо через деятельность педагога, либо через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного и т.п. развития учащегося, либо, наконец, через учебную деятельность учащихся [13]. «Развертка» целей в этом случае хорошо укладывается в известную модель педагогических систем Н.В. Кузьминой: цель – содержание – организационные средства – учащиеся – педагог [15]. Согласно концепции Н.В. Кузьминой, цель системе задается извне (обществом, государством). В конструкции М.В. Кларина цель может определяться изнутри: 1) посредством интегрирования в «смысл» содержания преподаваемых дисциплин; 2) посредством эффекта, достигаемого организацией учебного процесса; 3) актуализируемой структурой личности учащихся; 4) направленностью активности педагогов. Очевидный вопрос о возможной нестыковке или рассогласованности этих четырех целей в рамках одной педагогической системы снимается тем, что он (этот вопрос) явно или неявно существует при любом способе определения цели образования в традиционных педагогических системах.

С точки зрения психологии важно соотнести образовательные установки различных социальных групп, имеющих отношение к образованию. Ясно, что количество целей при этом может оказаться достаточно большим. Естественным является отнесение педагогических систем к многоцелевым в силу многокомпонентности общей цели. При этом отдельные цели могут вступать во взаимное противоречие. В этом случае В.А. Якунин предлагает следующие способы разрешения целевых конфликтов:

– выбор наиболее важной цели для определенной ситуации при игнорировании других;

– ранжирование целей путем оценки их относительной полезности и определение порядка и последовательности их реализации;

– одни цели принимаются как основные, а другие – как ограничения;

– определяется желаемый уровень достижения целей без взаимоущемления [26].

Приведенная типология способов решения целевых конфликтов важна также для конструирования диагностических методик исследования целевых установок и анализа целевых представлений субъектов образования. Эти представления на большой выборке студентов различных регионов России, а также Литвы и Эстонии (1988–1990 гг.) выявлены группой социологов под руководством М.Х. Титма. Весь спектр представлений студентов о значимости учебной деятельности можно свести к семи основным, приведенным ниже в порядке убывания численной представленности каждой цели:

– изменить социальный статус (занять соответствующее положение в обществе, приобрести престиж, завоевать уважение друзей и знакомых и т.д.);

– личностное развитие (развить свою личность, свои интересы и склонности, раскрыть свои способности);

– приобрести профессию, специальность, стать хорошим специалистом;

– больше знать (глубоко познать изучаемые предметы, лучше понимать жизнь и события в мире);

– принести пользу обществу (стать более полезным обществу);

– облегчить свою жизнь (получить чистую и легкую работу, продолжить жизнь в роли учащегося);

– материальное благополучие (добиться лучшей материальной обеспеченности) [11].

Можно усомниться в соответствии этих данных представлениям студентов различных поколений. Однако результаты социологического опроса, проведенного Самарским областным центром профориентации (А.А. Гудзовская) с использованием ряда разработанных нами социально-психологических методик, не очень сильно отличаются от приведенных выше. Сплошное обследование проводилось с 1 по 31 октября 1993 г. на I и V курсах Самарского государственного университета и Самарского государственного пединститута и охватило более 200 человек. Распределения ответов первокурсников университета и пединститута практически совпали. Социальные мотивы выбора вуза составили 35%, профессиональные – 26%, познавательные – 35%. На V курсе у студентов университета значительно выше процент познавательных мотивов (50%), чем у студентов пединститута (39%).

Естественно предположить, что выбор, поступление и учеба в вузе могут изменить исходные представления студентов о значении и целях образования. Поэтому методом каузного интервью (аналог структурированного интервью, в котором первоначальный вопрос, независимо от ответа, дополняется последующими однотипными вопросами, сти-

мулирующими поиск основной причины: «почему?», «что это значит?», «поясните» и т.д.) в апреле 1994 г. был проведен опрос учащихся (подростки и старшеклассники) различных самарских школ.

Все «конечные» суждения, объем которых составил 272 единичных ответа, удалось объединить в пять групп. Самая многочисленная включает: стремление получить знания, много узнать, научиться чему-либо, получить образование, поступить в вуз и т.д. Следующая по представленности группа включает профессиональные цели (помогает выбрать будущую профессию, получить специальность). Значительно менее количественно представлены мотивы жизненного самоопределения (найти свое место в жизни, «для будущего», «пригодится в жизни» и др.) и трудоустройства, материального благополучия («чтобы работа была интересной», устроиться на работу, зарабатывать много денег, обеспечить себя материально и т.д.). На последнем месте – мотивы социального престижа («к умному, знающему человеку лучше относятся»). Следует также отметить неопределенную позицию нескольких учащихся («все учатся и я учусь», «не знаю», «по привычке»). Таким образом, ясно, что общие образовательные установки учащихся обусловлены прежде всего социальной ситуацией возрастного психологического развития.

Последовательное использование концепции группового сознания в приложении к процессам среднего и высшего образования позволило нам прийти к следующим выводам [2, 3, 4].

1. Целевые установки в массовом восприятии и понимании педагогической деятельности у школьников, студентов педвузов и учителей существенно расходятся. Это расхождение, как можно предположить, изначально вносит диссонансные явления (внутренний конфликт) в процессы общей социализации школьников, профессиональной социализации студентов и профессиональную деятельность учителей.

2. Старшеклассники прежде всего ценят методические способности учителя, его личностную привлекательность, а уже затем специальные знания по предмету и психолого-педагогические умения.

Ценностные профессиональные ориентации учителя имеют противоположный порядок в отношении личностной специфики (последнее место). У учителей доминирует представление о важности психолого-педагогической компетентности и методических умениях.

С точки зрения возрастной психологии, в связи с глубокой перестройкой юношеского сознания, полученные выводы не являются неожиданными. Действительно, подросток прежде всего видит, оценивает, симпатизирует или ненавидит в учителе человека, личность, а уже затем знающего специалиста, педагога и т.д. С другой стороны, объективные требования социальной роли ученика вынуждают

школьника особо относиться к той стороне работы учителя, которая обеспечивает успех в учебной работе, т.е. методике преподавания.

Широко распространенное стереотипное представление учителей о важности психолого-педагогической подготовки требует корректировки в направлении личностного своеобразия учителя, т.е. развития его индивидуальности.

3. Выбор вуза для обучения обусловлен изначально существующими стереотипными представлениями или близостью позиций, установок, ожиданий выпускников школ пропагандируемым взглядам специалистов той или иной сферы деятельности. Так, у абитуриентов пединститута мы находим соединение ценностных позиций школьников (приоритет личностной привлекательности учителя) и стереотипного представления о важности психолого-педагогической подготовленности. В то же время важнейшая технологическая составляющая педагогической деятельности – методика преподавания – оттеснена в групповом сознании абитуриентов на последнее место.

4. Ценностные профессиональные ориентации старшекурсников педвузов существенно отличаются от аналогичных у работающих учителей как по структуре, так и в количественном измерении (объем сознания). Это значительно усложняет адаптационные процессы как в начальной фазе, так и на вторичном этапе при смене структурной адаптации и отработке профессиональных навыков.

5. Анализ групповых представлений о трудностях работы учителя у школьников, студентов и учителей показывает значительное сходство ранжированных по количественному признаку компонентов структуры группового сознания. Причем у школьников и учителей практически эквивалентные структуры: организационно-педагогические, психолого-педагогические и методические трудности. Любопытно, что в этом плане учителя, в отличие от школьников, оказались «нечувствительными» к личностной составляющей. Названные аспекты более всего количественно представлены и в групповом сознании студентов, однако порядок несколько иной. Студенты-первокурсники педвуза более всего предполагают в деятельности учителя трудности психолого-педагогического характера, в то время как старшекурсники – трудности методического характера.

К стереотипам можно отнести значительную представленность в прогнозах первокурсников трудностей в построении взаимоотношений с коллегами и администрацией.

6. Образовательные и профессиональные установки студентов педвузов структурно «богаче» и динамичнее, чем студентов технических вузов.

7. Выявленные в массовом сознании школьников, студентов и учителей существенные различия в полноте, порядке и количественной представленности

компонентного состава функций целеполагания и прогнозирования доказывают методическую неразработанность вопросов проектирования и организации образования. Современное образование, как теперь ясно, невозможно без учета специфики явлений сознания, его форм, свойств, структурных составляющих, весьма специфичных для тех или иных образовательных систем.

Завершая настоящий обзор, приведем основные положения, важные для понимания и развития системы образования, полученные в результате использования психологической парадигмы сознания.

Любая педагогическая система решает вопросы цели, содержания, организационных форм образования, а также состава педагогов и учащихся, т.е. уровня квалификации одних и готовности к обучению других. Практическое решение вопроса о цели образования может варьировать между технократическим и гуманитарным подходами. В первом случае преобладает идея материально-технического обеспечения жизни общества с ориентацией образования на подготовку специалистов с фиксированным уровнем знаний и умений. Творчество в этом случае подчинено технологии, которая может лишь совершенствоваться, но не меняется радикально, в том числе и технология образования. Преимущество технократического подхода заключается в оперативности решения ближайших задач и устойчивости системы, что связано с детальной регламентацией деятельности. В отличие от технократических, гуманитарные цели ориентированы на развитие личности, ее творческих сил и самовыражение в деятельности.

В зависимости от избранной цели конструируется содержание образования, которое может быть в большей или меньшей степени директивным, т.е. обязательным, что создает серьезные ограничения в подборе педагогов и учащихся. Так, приверженность к технократической идее в преподавании математики в школе привела к большим сложностям в работе неподготовленных учителей с новыми учебниками, оказавшимися практически недоступными для большинства учащихся. В итоге, как известно, снизился уровень знаний, ухудшились показатели интеллектуального развития. В этом плане гуманитарный подход несет значительно меньше негативных последствий.

Наибольшее распространение сегодня имеет смешанный подход. С психологической точки зрения весьма важен вопрос о дальнейшем сохранении или отказе от принципа однотипно-унифицированной подготовки специалистов в системе высшего образования. В существующей системе все выпускники подгоняются под фиксированный единый уровень знаний и умений с небольшим «люфтом» допустимых отклонений (отметки от 3 до 5). В то же время в реальном производстве допустимый диапазон индивидуальных различий в квалификации значительно шире. Речь идет

не о снижении требований, а о более широком «пространстве» знаний и умений, предлагаемых к усвоению студентами в образовательной системе. Возможность определять объем и подобласти знаний и умений самими студентами создает возможность гуманизировать образование в рамках технократической системы. В этом случае распределение специалистов-выпускников вуза будет не линейным, как это имеет место в традиционной системе (по признаку уровня подготовки), а двумерным, т.е. также и по специфической подобласти. Такой подход обеспечит большую адаптируемость и профессиональную «подвижность» выпускников в динамичной системе производства.

Соотнесение массовых представлений о цели образования таких социальных групп, как школьники,

абитуриенты, студенты вузов университетского, инженерно-технического и педагогического профиля, учителя и преподаватели вузов – специалисты различных сфер трудовой деятельности, доказывает актуальность исследований учебно-профессионального сознания в сфере образования. Выявлены, в частности, существенные расхождения в таких функциях группового сознания, как целеполагание и прогнозирование. По-разному проектируется и содержание образования, различные составляющие содержания приобретают различное ценностное значение, что редко учитывается при существующей безальтернативной системе и препятствует свободно (субъектному) развитию личности профессионала.

Литература

1. Акопов Г.В. Психологические аспекты формирования профессионального сознания студента // Роль высшей школы в проведении реформы общеобразовательной и профессиональной школы: Тезисы докладов Областной научно-методической конференции. Куйбышев, 1986. С. 63–71.
2. Акопов Г.В. Социальная психология высшего образования. Самара: СамГПИ, 1993.
3. Акопов Г.В. Социальная психология образования. Самара, 1996.
4. Акопов Г.В. Социальная психология образования. М., 2000.
5. Асмолов А.Г., Ягодин Г.А. Образование как расширение возможностей развития личности // Вопросы психологии. 1992. № 1. С. 6–13.
6. Вавилов В.А., Галактионов А.И. Профессиогенез: понятие и подход // Проблемы инженерной психологии: Материалы VII Всесоюзной конференции. Л., 1990. С. 22.
7. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
8. Вестник образования. М., 1991.
9. Высшая школа в 1990 г.: Ежегодник. М., 1991.
10. Дичковская Л.Н., Овчаренко В.И. О формировании личности студента // Психология профессиональной подготовки в вузе. Минск, 1982. С. 13–18.
11. Жизненные пути одного поколения / Отв. ред. М.Х. Титма. М., 1992.
12. Зинченко В.П. Живое знание. Самара, 1998.
13. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. М., 1989.
14. Климов Е.А. Гипотеза «метелок» и развитие профессии психолога // Вести Московского университета. Сер. 14. Психология. 1992. № 3. С. 3–12.
15. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. Л.: ЛГУ, 1980.
16. Левинсон А.Г. Школа жестокости (советский человек о насилии) // Человек. 1992. № 1. С. 25–36; № 2. С. 17–25.
17. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // Избр. психол. произведения: В 2 т. М., 1983, а. Т. 1. С. 22–30.
18. Лисовский В.Т. Идеология обновления в обучении и воспитании будущих специалистов // Социология образования: Тезисы докладов Всесоюзной конференции. Т. 2. Л., 1990. С. 4–6.
19. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. 2-е изд. М., 1984.
20. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. М., 1990.
21. Регуш Л.А. Тренинг профессиональной наблюдательности: Методическое руководство. Л., 1991.
22. Сластенин В.А., Ильин В.С. Перестройка высшего педагогического образования и формирование социально-активной личности учителя // Формирование социально-активной личности учителя. М., 1987. С. 3–12.
23. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М., 1999.
24. Хазард Дж., Вершловский С.Г. Ценностные ориентации советских и американских учителей // Педагогика. 1992. № 3–4. С. 102–106.
25. Человек и общество. М., 1990.
26. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты. Л., 1988.

THE AIMS OF EDUCATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' CONSCIOUSNESS

G.V. Akopov (Samara)

Summary. In this work is analyzed the problem of aims in an education system. External character of aim definition is stated. It is often in conflict with subjectively defined aims of education and vocational training. A problem on consciousness of the leaning (A.N. Leontyev, P.Y. Galperin) indirectly corresponds with a problem of the subject of educational activity.

Key words: consciousness of the leaning, aims of education, technological approach, humanitarian purposes, acceptance, selection, spawning of the purpose, subject of the leaning.

ФЕНОМЕН «НЕПРИНЯТИЯ ДРУГИХ» В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ПРОЦЕССОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ

С.А. Богомаз, Н.А. Тренькаева (Томск)

Аннотация. Установлено, что на фоне среднестатистических показателей социально-психологической адаптации молодым людям, у которых произошло изменение типологической принадлежности и сформировался коммуникативный тип, в сильной степени отличающийся от их психофизиологического типа, свойственно «непринятие других». Значимость этого факта обсуждается в контексте психологической проблемы соотношения процессов индивидуализации и социализации.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, коммуникативный тип, психофизиологический тип, социализация, индивидуализация.

В условиях современной динамичной жизни все более отчетливо проявляется тенденция движения к новому типу общества с «префигуративной культурой», которая ориентируется главным образом на будущее (М. Мид, И.С. Кона). По мнению Н.Ф. Головановой, реальности жизни в условиях такой культуры постоянно ставят человека в неопределённые ситуации, когда нет и не может быть адекватных решений, принятых исключительно на основе багажа готовых знаний и умений. Напротив, современному человеку требуется разрешать каждую жизненную ситуацию как творческую, самостоятельно принимая решения и неся за них ответственность. Но личностная готовность к жизнетворчеству и ответственность не могут возникнуть сами по себе, они складываются в процессе активной социализации и воспитания молодого человека. Причем эти процессы в условиях разворачивающейся префигуративной культуры будут обеспечивать в обществе востребованность в другом типе личности – не той, которая всесторонне и гармонически развита по некоторому идеальному образцу, а личности, идентичной самой себе, несущей образ себя во всём богатстве отношений с окружающим миром [6].

Другими словами, индивидуальность социализированного, «окультуренного» человека будет становиться актуальной ценностью в сообществе нового типа, в котором найдет свое воплощение идея о возможности неантагонистического сосуществования многих вариантов образа мира в головах разных людей.

Однако сохранение и развитие собственной индивидуальности молодого человека в процессе его социализации, по нашему мнению, всегда проблематично, поскольку индивидуализация связана с порождением феномена разнообразия среди людей, а социализация по сути своей направлена на создание некоторого единообразия среди членов общества путем усвоения общепринятых правил, норм и стандартов мышления и поведения. Очевидно, что, сочетаясь различным образом, индивидуализация и социализация могут порождать и разные типичные стратегии онтогенеза. Оптимальная стратегия, не-

сомненно, будет наблюдаться только при условии баланса этих двух процессов. Логично предположить, что преобладание любого из них чревато негативными последствиями для развития человека.

Например, с одной стороны, считается, что социализация помогает молодому человеку войти в социум, усвоить нормы и формы поведения, приемлемые в обществе, а также предоставляет ему возможность реализовать себя через социальное взаимодействие. С другой стороны, в ходе присвоения социальных ценностей и культурных образцов человек иногда вынужден приспособливаться к не всегда благоприятным для него или даже враждебным по отношению к нему воздействиям среды, в той или иной мере утрачивая свою индивидуальность [7].

Действительно, как мы показывали в своей более ранней работе [8], для учащихся подросткового возраста характерна следующая закономерность: у тех из них, стратегия развития которых, с нашей точки зрения, наносит ущерб развитию индивидуальности, на фоне средненормативных показателей психо-эмоциональной напряженности и тревожности наблюдаются более низкие показатели невербального интеллекта и эвристичности мышления.

Работая с другой возрастной группой – лицами юношеского возраста, нам удалось экспериментально показать, что подобная стратегия развития у некоторых молодых людей сопровождается появлением целого ряда характерных психологических особенностей. Так, у них выявляется более выраженная зависимость от мнения окружающих, меняется структура коммуникативного взаимодействия, снижаются показатели осмысленности собственной жизни и степень удовлетворенности ею [4, 9].

С целью более полного изучения подобных психологических особенностей и оценки качества социализации молодых людей нами было проведено новое исследование. В нем участвовали студенты психологического факультета Томского госуниверситета в возрасте от 17 лет до 21 года. Каждый из них с помощью двух различных наборов диагностических критериев был отнесен к двум типологическим группам. Одну из этих групп мы называем психофизио-

логической, поскольку принадлежность человека к ней диагностируется по критерию его индивидуальных признаков функциональной асимметрии. Набор этих признаков, по нашему мнению, указывает на особенности морфофункциональной организации полушарий мозга человека и на закономерно связанную с ней специализацию полушарий относительно основных способов восприятия информации, способов ее оценки, принятия решения и режиссирования собственного поведения. Морфофункциональная организация и специализация полушарий мозга имеет типическую природу, вследствие чего среди всего многообразия людей можно выделить 16 психофизиологических типов. Каждый из них имеет специфический набор психологических особенностей, которые адекватно описываются в терминах типологии К. Юнга [1]. Мы считаем, что развитие человека в соответствии с его типологической принадлежностью к одному из этих типов и следует рассматривать как природосообразное, в полной мере обуславливающее возможность раскрытия его природных потенциальных возможностей и становление его индивидуальности [3, 5, 9].

Однако в процессе адаптации и социализации молодого человека его типологическая принадлежность может изменяться, поскольку под влиянием внешних обстоятельств он вынужден «присваивать» другие способы организации собственного поведения, которые соответствуют ожиданиям значимых людей, входящих в круг его общения. Подобное изменение типологической принадлежности в результате социализации мы обозначаем как формирование коммуникативного типа, свойства которого также могут быть описаны в терминах типологии К. Юнга. Диагностировать принадлежность человека к этому типу можно с использованием типологических опросников, методами интервьюирования или наблюдения.

Таким образом, одного и того же человека можно охарактеризовать с двух точек зрения – как социально-обусловленный коммуникативный тип и как природно-обусловленный психофизиологический тип, каждому из которых свойствен свой устойчивый набор индивидуальных особенностей. Мы предполагаем, что каждый из этих наборов следует рассматривать как специфический контур (систему) регуляции поведением. Следствием этого предположения является гипотеза о том, что своеобразие поведения человека в различных жизненных ситуациях может зависеть от степени согласованности его относительно самостоятельных контуров регуляции. Значительное их рассогласование, очевидно, может объяснить непредсказуемость поведения человека и особенности его картины мира, построенной в процессе адаптации к социуму.

Степень этого рассогласования можно косвенно оценить с помощью специального алгоритма, разра-

ботанного на основе представления о том, что в юнговской типологии между 16 психотипами закономерно могут возникать 16 типов коммуникативного взаимодействия. Каждый из них можно отобразить в виде коэффициента, величина которого указывает на степень различия между коммуницирующими психотипами [2]. В данной работе этот алгоритм был использован для вычисления коэффициента «расхождения» между психофизиологическим и коммуникативным типами, диагностируемыми у каждого из наших респондентов. Другими словами, каждому из участвующих в исследовании респондентов приписывался определенный коэффициент, вычисленный на основе его принадлежности к психофизиологическому и коммуникативному типу, которые могли в той или иной мере различаться между собой. Если оба этих типа у респондента совпадали, то значение коэффициента было равно нулю; если психофизиологический и коммуникативный типы у респондента максимально различались, то коэффициент «расхождения» был равен 13; остальные варианты «расхождения» между двумя психотипами оценивались промежуточными значениями коэффициента.

В контексте наших предыдущих исследований нам важно было сопоставить эти коэффициенты «расхождения» между психофизиологическим и коммуникативным типами с достигнутым уровнем социализации молодых людей. С этой целью участникам нашего исследования было предложено ответить на опросник социально-психологической адаптации, разработанный К. Роджерсом и Р. Даймондом [10]. Средние значения вычисленных параметров этого теста для данной выборки представлены в таблице.

Анализ этих значений свидетельствует о том, что наши респонденты «укладываются» в статистические границы параметров социально-психологической адаптации. Следовательно, их уровень социализации можно расценить как вполне соответствующий нормативному. Зафиксировано единственное исключение – студенты-психологи младших курсов характеризуются более высокой, по сравнению с нормативными данными, степенью «принятия себя». Данный факт, очевидно, легко объясняется спецификой обучения студентов на факультете психологии, способствующего их личностному самопознанию и самопринятию.

Как мы и ожидали, в ходе корреляционного анализа в выборке молодых людей не выявились значимые корреляции между коэффициентом «расхождения» и показателями их адаптивности и дезадаптивности ($n = 155$), которые определялись с помощью опросника К. Роджерса и Р. Даймонда. Следовательно, можно утверждать, что лица, отличающиеся высокой степенью расхождения между их коммуникативным и психофизиологическим типами, достаточно хорошо социально адаптированы и успешно приспо-

Средние значения, верхний и нижний квартили параметров социально-психологической адаптации молодых людей в возрасте от 17 лет до 21 года ($n = 210$)

Показатели	Среднее значение	Стандартное отклонение	Стандартная ошибка	Нижний квартиль	Верхний квартиль
Адаптивность	145,7	14,6	1	137	156
Деадаптивность	77,2	24,2	1,7	62	92
Адаптация	65,9	8,2	0,6	60,6	70,7
Принятие себя	50,3	6,9	0,5	47	54
Непринятие себя	12,6	5,8	0,4	9	16
Самопринятие	80,1	8,8	0,6	75,4	85,5
Принятие других	25,5	4,2	0,3	23	28
Непринятие других	16,1	5,8	0,4	12	20
Отношение к другим	66	10,6	0,7	58,6	73,2
Эмоциональный комфорт	25,6	4,3	0,3	23	28
Эмоциональный дискомфорт	16,6	7,1	0,5	12	21
Эмоциональная комфортность	61,9	12,7	0,9	53,7	68,2
Внутренний контроль	56,4	6,8	0,5	52	61
Внешний контроль	19,7	7,8	0,5	14	25
Интегральность	68,2	10	0,7	61,2	73,7
Доминирование	11,3	3,2	0,2	9	14
Ведомость	17,6	5,3	0,4	15	21
Стремление к доминированию	56	11,6	0,8	48	63,4
Эскапизм	13,9	4,7	0,3	10	17
Лживость	26,5	6,4	0,4	22	31

собились к социальным реалиям. Данный факт согласуется с нашей идеей о том, что становление коммуникативного типа у молодых людей является формой их социальной адаптации [4].

Вместе с тем, как оказалось, коэффициент «расхождения», вычисленный нами для каждого респондента, значимо коррелировал с показателем «непринятия других» ($r = 0,244$; $p = 0,002$; $n = 155$). Это означает, что чем в большей степени у молодого человека различается его принадлежность к коммуникативному и психофизиологическому типам, тем более выражено у него чувство непринятия других людей. Получается, что достижение им определенного уровня социализации оборачивается формированием негативного отношения к окружающим людям. Заметим, что это происходит в тот возрастной период развития, когда самоутверждение молодых людей опирается на мнение значимых окружающих, в силу чего молодые люди наиболее чувствительны к этому мнению [7]. В связи с этим феномен непринятия других, развивающийся у человека в случае изменения его типологической принадлежности, который сопровождается формированием у него коммуникативного типа, следует расценивать как негативное психологическое явление. Оно способно, по нашему мнению, вызвав нарушение психологического взаимодействия между развивающейся личностью и

окружающими людьми, спровоцировать некоторую дефицитарность этой личности, несмотря на формальное достижение молодым человеком нормативного уровня социализации.

Мы можем даже предполагать, что непринятие других может не проявляться в повседневной жизни, оказываясь скрытной чертой личности. Тем не менее ее наличие опасно порождением в будущей жизни целого комплекса проблем межличностного характера.

Полученные результаты инициировали наш интерес к тому, чтобы изучить индивидуальные особенности респондентов, участвующих в исследовании. Для этого часть из них ответила на темпераментный опросник Я. Стреляу и личностный опросник Р. Кеттелла. Результаты тестирования были обработаны статистически и подвергнуты корреляционному анализу. В ходе его была выявлена отрицательная корреляционная зависимость между коэффициентом «расхождения» коммуникативного и психофизиологического типов и показателем силы возбуждения нервной системы, определяемой с помощью темпераментного опросника ($r = -0,292$; $p = -0,037$; $n = 51$). Данный факт указывает на то, что значительная степень расхождения между типами может быть связана со слабостью нервной системы как черты темперамента. По-видимому, обладатель слабой нервной системы вынужден

«прогибаться под изменчивый мир», и чем слабее его нервная система, тем, вероятно, более выражена тенденция к пластичности его поведения и деформации его личностных особенностей.

Эти пластичность и деформация, очевидно, являются приспособительной реакцией на «жесткие» требования социального окружения. Безусловно, способность гибко реагировать на воздействие внешних факторов является ценным психологическим ресурсом, который позволяет успешно реализовывать первый этап социализации – адаптацию к социальному окружению, но при этом следующий этап социализации – активное преобразование среды и выход на путь самоактуализации – для них может быть затруднен.

Переход на этот новый этап социализации может осложняться и в силу личностных черт, присущих молодым людям, у которых коммуникативный тип в сильной степени «отклонился» от психофизиологического. В пользу этого предположения свидетельствует тот факт, что при использовании опросника Р. Кеттелла была выявлена отрицательная корреляционная зависимость между коэффициентом «расхождения» и тремя личностными факторами: фактором Е ($r = -0,138$; $p = 0,028$), фактором F ($r = -0,156$; $p = 0,013$) и фактором Н ($r = -0,155$; $p = 0,014$; $n = 220$).

Выявленные корреляции означают, что значительная степень расхождения между коммуникативным и психофизиологическим типами сопровождается наличием у человека таких черт личности, как озабоченность, склонность всё усложнять, постоянное беспокойство о будущем, ожидание возможных неудач и несчастий (фактор Е), конформность, покорность, зависимость, неверие в свои силы и способности (фактор F), робость, сдержанность, осторожность, неуверенность в своих силах и чувство собственной неполноценности (фактор Н). Является ли наличие совокупности таких личностных черт у молодого человека предпосылкой для изменения его типологической принадлежности или развитие этих черт и формирование коммуникативного типа могут происходить одновременно, затруднительно точно сказать, поскольку данные корреляционного анализа не выявляют причинно-следственных связей между различными явлениями. Однако и тот и другой случай едва ли можно расценить в качестве положительного для самореализации молодого человека и развития у него стремления к преобразованию окружающего мира в соответствии с собственными целями и задачами.

Учитывая полученные нами данные, мы склонны построить следующую гипотезу: молодые люди со слабой нервной системой, вероятно, в меньшей степени способны противостоять требованиям своего социального окружения и их стратегия норматив-

ного развития в большей степени связана с процессом адаптации к социальным условиям. Эта стратегия может стать более отчетливой, если молодым людям свойственны такие личностные черты, как конформность, зависимость, неверие в свои силы и способности, постоянное беспокойство о будущем, робость, сдержанность, осторожность, неуверенность в своих силах и чувство собственной неполноценности. Как следствие, в стремлении адаптироваться к требованиям социума, молодые люди со слабой нервной системой и со специфическим сочетанием личностных черт могут наиболее легко «ассимилировать» особенности мышления и поведения окружающих их людей, соответствующих социальным стандартам. В терминах же типологического подхода это означает, что у них происходит смена типологической принадлежности и нарабатывается коммуникативный тип. Итогом подобной стратегии развития молодых людей становится достижение ими некоторого уровня социализации, но, как показывают наши исследования, одновременно с этим они способны приобретать целый ряд специфических психологических особенностей (например, неприятие других людей, изменение ценностно-смысловой сферы). Их наличие в сочетании с личностными чертами может существенно затруднять, с нашей точки зрения, переход молодых людей на следующий этап социализации – активное, творческое преобразование среды. В формирующейся сегодня префигуративной культуре жизнь для тех из них, которые отличаются значительным расхождением между психофизиологическим и коммуникативным типами, может оказаться серьезным испытанием.

Возвращаясь к сказанному ранее о том, что современному человеку требуется разрешать каждую жизненную ситуацию как творческую, самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность, мы можем с высокой долей уверенности предполагать, что такой образ бытия может быть просто труднодоступен для них. И не потому, что ценности самореализации, самоактуализации чужды таким молодым людям, а потому, что у них может не хватать личностного ресурса для выхода на более «продвинутой» уровень развития. Переживание ими невозможности выхода на уровень личностного самоопределения может, как мы думаем, порождать негативное отношение к себе и окружающим, усугубляя фрустрацию в проблемных жизненных ситуациях и образуя как бы «порочный круг», выйти за пределы которого довольно сложно.

Таким образом, предлагаемый нами типологический подход позволяет приблизиться к решению проблемы соотношения индивидуализации и социализации, способствуя выявлению важных психологических закономерностей, которые могут оказывать существенное влияние на процесс развития молодых

людей. Полученные нами данные свидетельствуют о том, что для некоторой части из них достижение стандартного уровня социализации, происходящее

в ущерб развитию их индивидуальности, может сопровождаться формированием ряда негативных личностных особенностей.

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ №05-06-06014а.

Литература

1. Богомаз С.А. Психологические типы К. Юнга, психофизиологические типы и интертипные отношения. Томск, 2000. 71 с.
2. Богомаз С.А. К проблеме статистической верификации концепции интертипных отношений // Личность и общество: Актуальные проблемы современной психологии: Материалы Всероссийского симпозиума. Кострома, 2000. С. 48–49.
3. Богомаз С.А. Модель психических ориентаций и психофизиологические типы // Пути становления субъекта в информационном обществе: Материалы Всероссийской научной Internet-конференции (22–26 марта 2004 г.). Ставрополь: Изд-во СГУ, 2004. С. 20–26.
4. Богомаз С.А., Тренякаева Н.А. Проблема смыслов сквозь призму типологического подхода // 2-я Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004. С. 97–99.
5. Богомаз С.А., Тренякаева Н.А. Психофизиологические основания типологии Юнга и представление о психофизиологических и коммуникативных типах // Вестник интегративной психологии. Ярославль, 2005. С. 67–69.
6. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребёнка. СПб.: Речь, 2004. 268 с.
7. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. М., 2001. 319 с.
8. Тренякаева Н.А., Богомаз С.А. Особенности структуры интеллекта школьников, проявляющиеся при их природосообразном развитии // Дифференциальная психология: проблемы и перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (27–28 июня 2002 г.). Бийск: НИЦ БПГУ им. В.М. Шукшина, 2002. С. 326–334.
9. Тренякаева Н.А., Богомаз С.А. Выявление и оценка психологических эффектов социализации при формировании коммуникативного типа у лиц разного возраста // Менталитет и коммуникативная среда в транзитном обществе: Сборник статей / Под ред. В.И. Кабрина, О.И. Муравьевой. Томск: Томский государственный университет, 2004. С. 244–253.
10. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2000. 490 с.

FENOMEN OF THE «NONACCEPTANCE OF OTHERS» BY YOUNG MEN AS A CONSEQUENCE OF CHANGE OF THEIR
TYPOLOGICAL ACCESSORY AND FORMATION OF COMMUNICATIVE TYPE
S.A. Bogomaz, N.A. Trenkaeva (Tomsk)

Summary. It is established, that on a background of average parameters of socially-psychological adaptation «nonacceptance of others» is peculiar to young men who had a change of typological accessory and the communicative type was generated, in a strong degree differing from their psychophysiological type. The importance of this fact is discussed in a context of a psychological problem of parity of processes of individualization and socialization.

Key words: socially-psychological adaptation, communicative type, psychophysiological type, socialization, individualization.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ СТАНОВЛЕНИЯ ОДАРЕННОСТИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПЕДАГОГА

А.В. Кулемзина (Новосибирск)

Аннотация. В статье рассматриваются вероятные причины потери детской одаренности через анализ становления, созревания одаренности в процессе роста и взросления одаренного человека в норме и при невротических отклонениях.

Ключевые слова: одаренные дети, становление одаренности, невроз, интеллектуальная продуктивность, творческий процесс, Я.

Проблема затухания одаренности, эфирного ума вундеркинда в разных областях психолого-педагогического знания решается по-разному. В данной статье мы рассмотрим вероятные причины потери детской одаренности через анализ становления, созревания одаренности в процессе роста и взросления одаренного человека в норме и при невротических отклонениях. Процесс становления одаренности недостаточно изучен, существуют противоречивые интерпретации динамики становления, способов его изучения и психолого-педагогической поддержки. Однако, суммируя данные современных исследователей в этой области, можно обнаружить несколько сюжетов, одинаково поучительных как для психологов, так и для педагогов, работающих в области одаренного детства.

Представления о том, какими характеристиками определяется одаренность взрослого и ребенка в современной психолого-педагогической литературе, весьма размыты. В общем виде можно выделить несколько типов интеллектуального поведения, через которые преимущественно описывается феноменология одаренности взрослых в рамках разных исследовательских подходов. Вот как классифицирует их М.А. Холодная:

- лица с высокой академической успеваемостью, или IQ свыше 120 ед. (конвергентность);
- лица с высоким уровнем развития творческих, интеллектуальных способностей (дивергентность);
- лица, с высокой успешностью выполняющие реальные интеллектуальные виды деятельности и имеющие экстраординарные интеллектуальные достижения (компетентность);
- лица, проявляющие экстраординарные интеллектуальные возможности в комплексном анализе, оценке, предвидении течения событий, теорий, идей (мудрость) [11].

В общем виде одаренность взрослого человека – это состояние индивидуальных психических ресурсов, которое обеспечивает возможность творческой интеллектуальной деятельности, т.е. деятельности, связанной с созданием субъективно и объективно новых идей, использованием нешаблонных подходов, чувствительностью к противоречиям и выбору перспективных способов решения проблем. Однако все ли эти категории – конвергентные, дивергентные, компетентные и мудрые – действительно характери-

зуют одаренность взрослого человека во всей ее полноте? Интеллектуальная одаренность на первый взгляд всегда проявляется в сверхвысоких показателях интеллектуальной деятельности. Однако любой ли показатель интеллектуальной успешности является индикатором одаренности?

Отношения одаренности и личности – это особый интегрированный вид целостности. Г. Марфи применительно к изучению структуры личности выделил три типа целостности:

- 1) диффузная целостность, для которой характерна глобальная, недифференцированная активность;
- 2) дифференцированная целостность, отличающаяся выделенностью составляющих ее частей, каждая из которых функционирует более или менее автономно;
- 3) интегрированная целостность, которая проявляется, когда дифференцированные части оказываются в состоянии стабильной, разнонаправленной взаимозависимости [16].

В детском возрасте одаренность и личность взаимодействуют по первому и второму, а во взрослом – по второму и третьему типу целостности. В целом же основой психологического роста является прогрессирующая дифференциация и интеграция познавательного опыта. При этом, по мнению М.А. Холодной, сформировавшийся интеллект характеризуется третьим типом целостности.

В нашем случае ключевым словом в описании третьего типа является «стабильная взаимозависимость».

С одной стороны, такая взаимозависимость проявляется в том, что психологическая и клиническая характеристики личности влияют на показатели развития одаренности и в случае эмоционально-психических отклонений подчиняют их себе. Тогда одаренность затухает или идет в услужение неврозу, стягивающему на себя все психические ресурсы.

С другой стороны, стабильная взаимозависимость может проявляться в том, что одаренность влияет на становление личности, помогает ей справляться с негативными факторами, поскольку роль понятийной системы в нормальном становлении личности исключительно велика. Функциональная база зрелого интеллекта позволяет взрослому человеку осуществлять свое неинтеллектуальное развитие: углублять представления о мире, осваивать методы

практической и теоретической деятельности. Этот специфический вид самообучения Б.Г. Ананьев называет дифференциацией и интеграцией социальных ролей [10]. В этом случае одаренность из фактора риска становится фактором успеха.

Своеобразие и разрешающие способности зрелого, одаренного интеллекта определяются в большей мере степенью интегрированности когнитивных структур. Именно в развитой степени интегрированные когнитивные структуры определяют качество ментальных репрезентаций, т.е. актуального умственного образа того или иного конкретного события.

Уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности ребенка – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности и социальной среды, опосредованных деятельностью ребенка. В то же время нельзя игнорировать роль психологических механизмов саморазвития личности, лежащих в основе формирования и реализации индивидуального дарования. Детский возраст – период становления способностей, личности и бурных интегративных процессов в психике. Уровень и широта именно интеграции характеризуют формирование и зрелость самого явления одаренности. Их интенсивность или, напротив, остановка определяют динамику развития одаренности.

Отмечают два типа репрезентаций: в субъективированных репрезентациях на первый план выходит логика самого субъекта, определяемая его характером, потребностями, ориентациями, ситуацией, в то время как объективированные репрезентации строятся в соответствии с логикой тех внешних объектов, которые и послужили поводом для построения репрезентаций [11]. Эти два типа репрезентаций являются, скорее, двумя ступенями в развитии интеллекта, где уровень в некоторой степени дифференцированных когнитивных структур обеспечивает субъективированные репрезентации, а дальнейшая продолжающаяся их интеграция – объективированные репрезентации. Ряд авторов отмечают, что характерной особенностью психически здоровых одаренных людей является наличие устойчивого паттерна межфункциональных связей, образованных согласованными действиями различных уровней всех сфер психического развития, в то время как у большинства детей и взрослых с невротическими отклонениями процессы развития интеллекта, эмоциональности и регуляторные механизмы имеют автономный или разнонаправленный характер [3, 6, 10].

Субъективированные репрезентации, типичные для первого и второго уровней целостности, характеризуются некоторыми отличиями от объективированных репрезентаций, присущих третьему и частично второму уровням целостности в отношениях одаренности и личности. Например:

1) опора на непосредственные субъективные ассоциации, а не анализ объективных особенностей ситуации;

2) неспособность быстро и четко выделить два-три ключевых элемента ситуации с тем, чтобы сделать их опорными точками для дальнейших размышлений;

3) неготовность перестроить образ ситуации в соответствии с изменением условий и требований деятельности;

4) эгоцентрический характер репрезентации, ее центрированность на личной точке зрения, подверженность аффективным состояниям, которые оказывают искажающее влияние [11, 16].

Именно эти особенности характерны не только для мышления детей и подростков, но и для мышления невротика. По данным Н. Подгорецкой, как и маленькие испытуемые Жана Пиаже, некоторые взрослые испытуемые в трудных ситуациях не могли преодолеть «перцептивного соблазна», они ориентировались на глобальную, нерасчлененную оценку явлений и несущественные, случайные признаки явлений; подменяли объективную оценку субъективной; были нечувствительны к противоречиям; отличались эгоцентризмом, неумением видеть другие позиции [6].

Таким образом, в силу специфики невротических декомпенсаций особенность эволюции ментального опыта у одаренного ребенка-невротика такова, что он просто застревает на субъективированных репрезентациях, характерных для второго уровня дифференцированной целостности, и не осуществляет главного к взрослой одаренности шага – к третьему типу целостности – интеграции когнитивных структур, позволяющей возникать объективированным репрезентациям [5].

Интеллект – это не инструмент адаптации. Одаренные люди, в том числе дети, ведут себя неадаптивно, именно поэтому они подчас сталкиваются с агрессией или непониманием. Их поведение неадаптивно в силу специфики организации ментального опыта. Они видят ситуации по-другому. Их поведение соответствует заситуативным закономерностям, вступая в противоречие с видимыми, ситуативными требованиями, поэтому изошренно адаптивное поведение еще не признак одаренности. Защитное поведение при различных компенсаторных состояниях может принимать формы адаптивного, приспособленческого поведения, а может свидетельствовать о том состоянии, про которое Франсуаза Саган сказала: «Это не склад ума, а, скорее, его спад».

В биографиях бесспорно одаренных людей во множестве встречаются свидетельства о том, что поведение их заситуативно и подчинено иной, чем у большинства окружающих, логике. Причина действия одаренных людей лежит не в прошлом, она

лежит впереди. Она основана не на реальном житейском опыте, а определяется целью. Одаренный человек действует не *потому что*, а *ради чего-то*. Его умозрение опирается на существенные, ключевые, значимые признаки ситуации, что позволяет осуществлять точный, глубокий анализ и подчас единственно правильный прогноз. Однако это вызывает раздражение, непринятие или непонимание окружающих. Про одаренных детей говорят: «Такой умный, а очевидных вещей не понимает». Действительно, для него очевидное не очевидно, а неочевидное очевидно, все зависит от угла зрения. Адмирал Федор Ушаков был не в большом ладу с дворцовыми чиновниками и вельможами, проявлявшими изощренно адаптивное поведение, однако флот под его командованием одерживал блестящие, по свидетельствам очевидцев, «фантастические» победы именно благодаря особой заситуативной, «неочевидной» логике одаренного адмирала.

В исследованиях становления одаренности при всем их разнообразии выделяются общие черты. Первая черта – из исследований в области когнитивной психологии. А.Д. Де Гроот, например, пришел к заключению, что любой творческий продукт – это не результат озарения, креативной деятельности или врожденной гениальности, но, напротив, всегда следствие специфического саморазвития личности, связанного с длительным накоплением, дифференциацией и, главное, интеграцией полезного и актуального опыта [13].

Вторая черта – из исследований в области психологии личности. Х. Грабер пришел к заключению, что интеллектуальная одаренность (в виде реальных творческих достижений) – это то, что конструируется внутри субъекта в результате напряженных личных усилий. Причем, по его мнению, дело не столько в изменении когнитивной сферы, сколько в личностных способностях – образовании новых форм социальных связей с другими людьми и новых форм осознания самого себя. При этом происходит мобилизация всех личностных ресурсов и полное погружение в задачу [15]. При неврозе затруднено образование новых форм социальных связей по причине защитно-протестных установок в поведении; затруднено также обретение новых форм осознания себя по причине незрелого Я; невозможна мобилизация всех личностных ресурсов, т.к. невротические компенсации поглощают много энергии; невозможно и полное погружение в предметную сферу, т.к. в той или иной форме невротик замкнут на себе. Медицинская литература XIX в. пишет о том же самом: «...происходит болезненное расщепление душевных сил, при этом теряется не только их гармония, но начинают страдать мышление, чувства и воля. Мышление уклоняется в сторону заболевания, чувства либо резко угнетаются, либо, напротив, усиливаются, воля ос-

лабеваает, и человек самостоятельно никак не может взять себя в руки» [12].

По словам А. Ельчанинова, истерия, например, есть разложение личности, которое освобождает огромные, пагубные своей разрушительной силой количества энергии, как в распадающемся атоме [1]. Какая уж тут мобилизация ресурсов, о важности которой пишет Х. Грабер. Человек как таковой одарен многими психофизическими свойствами, и важнейшие из них – ум, воля и чувства. Только гармоническим развитием и равновесием этих свойств человек достигает полноты своего образа и исполняет свое предназначение. Такое гармоническое развитие неосуществимо без правильного воспитания и образования.

Гордон Олпорт выделил шесть критериев зрелой личности:

1) широкие границы Я. Зрелые люди заняты не только самими собой, но и тем, что за пределами себя, активно участвуют в том, что для них значимо;

2) им присуща способность к близким межличностным отношениям – это сочувствие, любовь, теплые, ровные, глубокие позитивные чувства к близким;

3) отсутствие больших эмоциональных барьеров и проблем, самопринятие; способность спокойно относиться к своим недостаткам и жизненным трудностям, не реагируя на них эмоциональными срывами; способность справляться с собственными состояниями;

4) реалистичное восприятие и реалистичные притязания; он видит вещи такими, какие они есть, а не такими, какими он хотел бы их видеть;

5) способность к самопознанию и чувство юмора, направленное на самого себя;

6) наличие цельного мировоззрения, цельной системы нравственных и духовных ценностей [9].

Гордон Олпорт в этом емком описании осуществил два важных для нас действия: первое – оставил пространство для одаренности; второе – не оставил пространства для невроза. Эти шесть показателей можно сравнить с шестью же критериями одаренного (зрелого) умозаключения, которые приводит М.А. Холодная:

1) широта интересов (в противовес закапсулированному мировосприятию);

2) гибкость и многовариантность оценок происходящего (в противовес черно-белому мышлению);

3) готовность к принятию необычной информации (в противовес догматизму);

4) умение осмысливать происходящее одновременно в терминах прошлого (причин) и будущего (следствий) в противовес склонности мыслить здесь и теперь;

5) ориентация на выявление существенных объективно значимых аспектов происходящего (в противовес субъективной эгоцентрической позиции);

б) допущение возможности невероятного, вера в чудо (в противовес неверию в то, что «не потрогал») [11].

Таким образом, главное, по мнению М. Холодной, – это выстроить свой ментальный умственный мир.

Именно такие характеристики личности и мышления позволяют личности успешно расширять индивидуальный познавательный опыт, т.е. приобретать своеобразие ментального опыта, которое является ключевым признаком одаренного человека. Ни мудрым, ни компетентным, ни продуктивным человек не сможет стать, если у него не будет сформировано своеобразие ментального опыта, во-первых, и зрелое Я, во-вторых.

В наших доказательствах остался последний шаг, а именно: эти теоретические выкладки, как кажется, расходятся с реальными житейскими наблюдениями. Точно сказал Амвросий Оптинский: «Теория – придворная дама, а практика – медведь в лесу». Приходит такой медведь и все топчет. Интеллектуальная одаренность на первый взгляд всегда проявляется в сверхвысоких показателях интеллектуальной деятельности. Однако любой ли показатель интеллектуальной успешности является индикатором одаренности? По последним данным, как ведущие когнитивные психологи, так и педагоги, трезво смотрящие на педагогическую реальность, сходятся в том, что первые две из четырех рассмотренных в начале раздела категорий в условной типологии одаренных взрослых – конвергентные и дивергентные – не могут быть однозначно отнесены к категории интеллектуально одаренных. Дело в том, что при всей видимой их экстраординарности, способности усваивать нормативное знание и статистическая редкость образных аналогий – не главное, не ключевое в феноменологии одаренности.

Только последние две категории, компетентные и мудрые, проявляют действительный критерий зрелой одаренности – реальные интеллектуальные достижения в условиях естественной жизнедеятельности. Здесь мы опять возвращаемся к категории ментального опыта, поскольку механизмами зрелой одаренности являются медленные механизмы, связанные с изменениями состава и строения ментального опыта по линии интеграции предварительно дифференцированных различных форм умственного и жизненного опыта.

Бывший в детстве одаренным, ребенок в условиях невротизации может стать конвергентным или дивергентным взрослым, чему будут способствовать такие защитные механизмы, как интеллектуализация или фантазирование, но не сможет стать компетентным или мудрым. Именно это доказано практикой [4]. Заметим попутно, что вызывает недоумение распространённая образовательная практика развивать именно конвергентные и дивергентные способности

через интеллектуальную и креативную нагрузку в программах для одаренных детей. Представленный обзор доказывает, что к феноменологии зрелой одаренности гораздо ближе компетентность и мудрость, чем количественные показатели интеллекта и креативность. Возможно, невроз одаренного ребенка, угрожающе перерастающий в полноценный невроз, не мешает человеку стать в какой-то мере конвергентным или дивергентным, но компетентным и мудрым – никогда. Становление одаренности как эволюция ментального опыта начинает искажаться в ту минуту, когда возникает невротическая компенсация [5]. Невроз – фиксированное компенсаторное состояние личности – суживает сознание, как суживает сознание любой аффект. Итак, рост и развитие личности одаренного человека – это история благополучного формирования образа Я, не то чтобы совсем без приключений и Змеев Горынычей, но все-таки со счастливым концом.

Таким образом, в качестве интегрального маркера взрослой одаренности может выступать категория ментального опыта человека как «системы индивидуальных интеллектуальных ресурсов, обуславливающих особенности познавательного отношения субъекта к миру и характер воспроизведения действительности в индивидуальном сознании» (определение М.А. Холодной [11]). Именно через категорию ментального опыта, как правило, описывают психологические тонкости структуры и состава ментального пространства одаренного человека, в том числе одаренного ребенка.

При этом категория ментального опыта не может служить интегральной характеристикой роста и созревания личности одаренного человека, такой категорией становится Я-концепция. В случае, когда речь идет об эволюции только одаренности как системного качества индивида, мы делаем акцент на развитии ментального опыта человека. Когда мы говорим шире – о росте и становлении личности одаренного человека, мы делаем акцент на формировании адекватной Я-концепции, и то и другое – главные задачи педагогической поддержки, ее образовательного и воспитательного звена.

Поскольку главная задача педагогической поддержки заключается в квалифицированном сопровождении роста и становления взрослой зрелой одаренности в личности одаренного ребенка, то чем она, эта ставшая одаренность, может быть маркирована? Какой характерный, базовый признак можно в ней выделить, чтобы по нему, как по портовому маяку, можно было сличать ход корабля? Таким интегральным маркером взрослой одаренности для данного исследования, на наш взгляд, могут служить следующие категории:

1. *Ментальный опыт человека*, под которым понимается «система индивидуальных интеллектуальных ресурсов, обуславливающих особенности позна-

вательного отношения субъекта к миру и характер воспроизведения действительности в индивидуальном сознании» [11]. Именно через категорию ментального опыта, как правило, описывают психологические тонкости структуры и состава ментального пространства одаренного человека, в том числе одаренного ребенка. Итак, те смыслы, которые в общепризнанной формуле «интеллект + творчество + Я-концепция = одаренность», заключены в слагаемом «интеллект», означают не количественные и не качественные его характеристики, исследованные в нормативных и описательных концепциях, а именно своеобразие ментального опыта человека.

2. *Творческие характеристики* одаренности как процессуального, так и результативного ее порядка. Все многообразие пониманий, того, что есть творчество, примиряя большинство психологических научных школ, от определения творчества как «базового инстинкта» или «артефакта жизнедеятельности», суть творчества личности, предельно точно, на наш взгляд, охарактеризовал И.А. Ильин: «Умение свободно и выразительно проявлять свой внутренний мир» [2]. На этом смысле слагаемого «творчество» остановимся и мы.

3. **Я** как ядерная характеристика личности человека. Заметим при этом, зрелое Я.

Ни категория ментального опыта, ни категория творчества не могут служить интегральной характеристикой роста и созревания личности одаренного ребенка, такой категорией становится Я-концепция. Таким образом, в случае, когда речь идет об эволюции только одаренности как системного качества индивида, мы делаем акцент на развитии ментального опыта и творческих возможностей человека. Когда мы говорим шире – о росте и становлении личности одаренного ребенка, мы делаем акцент на формировании адекватной Я-концепции – и то и другое главная задача педагогической поддержки, ее образовательного и воспитательного звена.

На первый взгляд в этой идее нет ничего нового. Современные образовательные технологии для одаренных детей развивают как раз интеллект, творчество и личность одаренного ребенка. Почему же тогда «программа зависает»? Почему одаренных детей-невротиков до 85%, при этом самые распространенные клинические характеристики этого недуга как раз интеллектуализации, т.е. неправильно развиваемое слагаемое «интеллект», фантазирование – неправильно развиваемое слагаемое «творчество» и инфантильное, незрелое Я, проявляющее себя в различных модификациях – неправильно развиваемое слагаемое «Я-концепция», что приводит к затуханию одаренности?

Частично это можно объяснить несостыковкой в описании этой простой формулы: то, что в структуре детской одаренности, сведенной к формальной

характеристике «интеллект + творчество + Я», понимается под интеллектом, творчеством и Я, имеет иное значение, чем те же понятия в формуле взрослой одаренности, описываемой теми же терминами.

Действительно, в структуре детской одаренности существенное внимание уделяется высоким количественным показателям интеллекта. Этот показатель так важен, что тесты на IQ входят обязательным компонентом во все диагностические батареи по выявлению детской одаренности до сих пор. Одновременно с этим развитие интеллекта, как качественных, так и количественных его характеристик, – обязательное условие всех образовательных программ для одаренных детей любого возраста. Эта практика широко распространена в образовательных учреждениях Российской Федерации. Хотя еще в середине 50-х гг. XX в. ведущий специалист в области педагогики одаренности Летта Холлингворт предупреждала, что повышение количественных и качественных показателей интеллекта приводит в итоге к социальной изоляции человека, если IQ ребенка свыше 155 единиц, то это совершенно недопустимо, следовательно, именно образовательной задачей становится не повышение интеллекта, а социальная оснащенность одаренного ребенка [14]. По той же проблеме В. Мясисев высказывался также недвусмысленно. Он писал, что с начала XX в. проблема способностей соединилась с вопросами учебной успешности, а важные идеи Бине приобрели уродливое развитие в механической, поверхностной практике, заменившей ответственнейшее и труднейшее дело заключения об одаренности на основе глубокого изучения выводами из набора шаблонных проб и поверхностным штампом IQ [8].

В то же время, говоря об одаренности взрослого человека, следует учитывать, что категория ментального опыта предусматривает иные, чем интеллект, более глубокие и при этом более простые вещи. Своеобразие ментального опыта человека – вот неиспользованный образовательный ресурс. Ресурсным оказывается не только каждое слово, но и каждая часть слова: *свое; образ; ментальный; опыт; человек*. Это и определяет образовательную программу развития интеллектуальной компоненты в структуре одаренности ребенка. Приобретение собственного умственного опыта, наполненного собственными ошибками, размышлениями, тайными победами и поражениями, – как далеко это отстоит от тренировок по наращиванию интеллектуальной массы (например, при подготовке к предметной олимпиаде). Учет возрастных особенностей одаренного ребенка делает эту задачу сложной и увлекательной в практическом плане.

Важное правило психологии развития: ментальный опыт формируется, приобретается через опыт чувственный, поскольку чувства у ребенка первич-

ны. Индивидуальный умственный опыт может формироваться преимущественно на базе того, что И.А. Ильин называл «творческим созерцанием», т.е. чувственного, а не интеллектуального проникновения в суть явлений, событий, мыслей и идей. Формирование ментального опыта в детстве, таким образом, не интеллектуальная, а душевная и даже духовная работа, которая может начать осуществляться только тогда, когда человеком, ребенком переживается встреча с совершенством. Вот в чем глубина и одновременно простота развития одаренности не через интеллект, а через развитие своеобразия ментального опыта ребенка.

Полное объяснение может быть получено в результате анализа того, какие именно процессы лежат в основании становления одаренности – психические или педагогические. При всей сложности проблемы, междисциплинарности самого объекта исследования – категориальной сущности детской одаренности, при всем обилии противоречивых данных в отношении интерпретаций причин происходящего – при всем этом, и даже в результате этого, отчетливо проявляется доминирующая педагогическая сущность происходящих процессов в становлении детской одаренности. Педагогическое взаимодействие – базовая категория педагогической теории и практики – вот в результате чего происходит как формирование ментального опыта ребенка, проявляется, раскрывается его своеобразие, так и формирование позитивного образа Я.

Драма одаренного ребенка состоит в том, что его поведение, его переживания и сама его жизнь могут оказаться и, как правило, реально оказываются всего лишь средствами, обслуживающими те или иные потребности окружающих его взрослых – учителей, воспитателей, психологов и родителей. Собственная жизнь ребенка становится при этом исключительно жизнью для... Так, он, становясь все более благовоспитанным, постепенно лишается своей одаренности, обменивая ее на признание, похвалу, заботу, внимание и т.п. Вместе с этим он утрачивает свою собственную жизнь, свои переживания, свои действия, утрачивает самого себя. Вот та психологическая тюрьма, в которую ввергнуты большинство одаренных детей. «Неудивительно, что в итоге наш так называемый мир взрослых оказывается своего рода сообществом заключенных, отсидевших свой срок и выпущенных на свободу», – точно отмечает Элис Миллер [7]. Заключенных, потерявших собственное Я. Выпущенные из такой темницы бывшие одаренные дети, ставшие заурядными взрослыми, не способны не только на акт творчества, они не способны просто на искреннее и спонтанное проявление чувств. Они способны испытывать лишь такие эмоции, которые позволяет ощущать унаследованная от родителей и учителей внутренняя цензура. Депрессии и

душевная опустошенность являются расплатой за этот самоконтроль. Подлинное Я никак не проявляется, поскольку осталось в неразвитом состоянии. Поэтому они и не могут творить, ведь творчески это значит самостоятельно и выразительно проявлять свой внутренний мир. Для этого необходимы как минимум самостоятельность, выразительность и внутренний мир, повторимся мы. Эти люди предали в детстве свое Я.

Да, есть дети, которые полностью соответствуют требованиям, предъявляемым к ним родителями и учителями. Эдакие маленькие взрослые – узнаваемый портрет. Они чуткие и внимательные, а поскольку целиком ориентированы на оценку со стороны взрослых, оценку и их деятельности, и их личности, обладают тонкой нервно-психической организацией, то ими легко манипулировать. Против манипулирования ребенок совершенно беззащитен. Несостоявшиеся в детстве родители и педагоги реализуют в одаренном ребенке не его самого, а несостоявшихся себя. Это ли не манипулирование? Трагизм ситуации заключается в том, что взрослые оказываются также беспомощны. Они, во-первых, не подозревают о том, что одаренный ребенок, оказавшийся рядом в сфере влияния, для них всего лишь компенсация их нереализованных и вытесненных в бессознательное потребностей, а во-вторых, даже осознав это, ничего не могут поделать. Для этого нужно очень внимательно приглядеться к собственной жизненной истории, иначе трагизм собственного детства они переносят на всех детей, которые рядом.

Что произойдет, если взрослые не помогают ребенку обрести самого себя? Если они не сумеют распознать и исполнить истинного Его? Если они вольно или невольно пытаются решить с помощью ребенка или посредством ребенка свои проблемы и удовлетворить свои потребности? Такие отношения могут быть эмоционально богатыми и прочными, но у такой связи отсутствует главный компонент – она не создает условий, в которых ребенок смог бы выразить свои чувства и ощущения. Ребенок в силу своей одаренности развивает в себе те качества, которые хотят видеть в нем взрослые, потому что только это гарантирует ему их любовь, но потом ему всю жизнь это мешает быть самим собой. В данном случае возрастные потребности не только не интегрируются, но, напротив, игнорируются и вытесняются в бессознательное. Тогда ребенок, взрослея, обречен жить в своем прошлом.

У каждого ребенка есть естественная потребность быть вместе со взрослыми, быть понятым и воспринятым всерьез. Ребенок хочет как бы отражаться во взрослом. Он смотрит на взрослого и обнаруживает в нем себя самого. Но это возможно лишь при условии, что взрослый видит в ребенке единственное и неповторимое существо – личность, а не свои соб-

ственные ожидания, страхи, планы, которые он проецирует на ребенка. В последнем случае взрослый видит не ребенка, а свои проблемы, а ребенок не видит себя нигде. Не обнаруживая себя, он себя теряет.

Итак, возможность накапливания индивидуального познавательного опыта, индивидуального жизненного опыта, возможность быть субъектом собственной деятельности – вот те опоры, на которых строится полноценная педагогическая поддержка одаренных детей.

Все, что мы обсуждали, можно охарактеризовать предельно просто: речь идет, во-первых, о поступке ребенка, а во-вторых, о личности взрослого, который рядом. Действительно, ребенок может строить свою личность только самостоятельно, используя в качестве модели, каркаса личность взрослого, близкого ему человека, а в качестве цемента – свои собственные поступки. Таким образом, педагогика поддержки опирается на два краеугольных камня – личность взрослого и поступки ребенка. Роль образовательной системы заключается в том, чтобы создать такую среду, в которой ребенок сможет найти подходящий каркас и которая поощряет его к совершению поступков. Ребенок может начать использовать личность взрослого как каркас для строительства своей, только если эта личность стала ему близкой. Эта близость может возникнуть, только если отношения будут строиться как отношения двух свободных равноправных людей. Ребенок достоин уважения, как любая человеческая личность, потому что он человек.

Для совершения поступка необходима свобода, точнее, некоторая степень свободы. Хотя бы играть – не играть, уйти – прийти и т.д. Если ребенок окружен принуждением, нормами, режимом, расписанием, учебным планом, совершать поступки нигде, нет пространства для поступка. Следовательно, нет пространства для наращивания индивидуального познавательного и жизненного опыта, следовательно, нет возможности становиться Самим С собой.

Чтобы одаренному ребенку вырасти в одаренного взрослого, педагогический процесс должен быть выстроен в режиме педагогической поддержки, ориентированной на сохранение личности одаренного ребенка, и поддержки его одаренности через предоставление ребенку права приобретать собственный познавательный опыт, права быть субъектом собственной деятельности, т.е. приобретать собственный жизненный опыт, попросту предоставлять права быть и становиться Самим С собой. Право, закрепленное в ст. 21 Конституции РФ и называемое правом на сохранение достоинства личности. Как выясняется, это очень непростая педагогическая задача.

Итак, становление детской одаренности – это сложное, комплексное явление междисциплинарно-

го характера, которое не может быть полностью описано и изучено изолированно в рамках педагогической или психологической науки. В процессе становления задействованы сложные механизмы и системы нервно-физиологического, психофизиологического, социально-психологического, социально-педагогического уровней одновременно, поэтому линейное, концептуальное, структурное описание, изучение или моделирование становления одаренности не отражает всей специфики и всей полноты и сложности этого явления. Необходим системный уровень анализа и моделирования процесса становления одаренности не только потому, что элементы, слагаемые этого процесса носят междисциплинарный характер, который обуславливает системные принципы при изучении их взаимодействия, но и потому, что сам процесс становления осуществляет свою полноту по системному принципу. Три глобальных вектора, составляющих потенциал процесса становления одаренности: интеллектуальная продуктивность, творческая активность, зрелое Я, – суть объекты междисциплинарной природы, описываемые комплексом психолого-педагогических научных дисциплин. Однако условия для продвижения этих векторов, импульс развития, динамику и характер направления задают именно педагогические процессы. Именно в педагогических системах детская одаренность имеет возможности для своего становления – не только для своего функционирования, но и развития, поскольку именно педагогические системы могут обеспечить необходимые и важнейшие условия для становления – педагогическую задачу, педагогическое взаимодействие, педагогический метод для образования и развития личности одаренного ребенка. Это особые, специфические задача, взаимодействие и метод, отличные от общепедагогических в силу специфики, задаваемой фактом одаренности ребенка.

Итак, если в рамках психологии одаренности бесспорно установлено, что одаренность взрослого человека имеет в основании своем психическое ядро – особенности организации ментального опыта, то детская одаренность не может быть так же однозначно отнесена к проявлениям психической жизни. В основании ее лежат процессы формирования ментального опыта и организации благополучного образа Я, что по сути своей процессы педагогические, поскольку имеют в основе не столько психические единицы, сколько педагогические, а именно педагогическое взаимодействие, в результате которого и формируется тот или иной образ Я одаренного ребенка и тем или иным образом организованный ментальный опыт, который позволяет субъекту продуктивно проявлять свою одаренность или только оставлять за собой этот шанс.

Литература

1. Авдеев Д.А., Невярович В.К. Наука о душевном здоровье. М., 2001.
2. Ильин И.А. Собрание сочинений: В 10 т. М., 1996. Т. 6, кн. 2.
3. Кулемзина А.В. Связь показателей интеллекта и умственной одаренности // Наш Понедельник. Новосибирск, 1998.
4. Кулемзина А.В. Одаренные дети как группа риска по формированию невротического состояния // Сибирский психологический журнал. 2003. № 18. С. 105–110.
5. Кулемзина А.В. Одаренный ребенок как ценность современной педагогики. М., 2004.
6. Курбатова И.А. Возможности полимодального подхода в диагностике детской одаренности // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 59–65.
7. Миллер Э. Драма одаренного ребенка, или Поиск собственного Я. М., 2002.
8. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Л., 1960.
9. Олпорт Г. Становление личности. М., 2002.
10. Развитие психофизиологических функций взрослых людей / Под. ред. Б.Г. Ананьева, Е.И. Степановой. СПб., 1972.
11. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. Москва; Томск, 1996.
12. Сикорский И.А. Воспитание в возрасте первого детства. СПб., 1884.
13. De Groot A.D. Thought and choice in chess. Mouton: The Hague, 1978.
14. Holingsworht L.S. Children above 180 IQ. N.Y.: World, 1941.
15. Gruber H.E. The self-constructions of the extraordinary // Conceptions of giftedness. Cambridge, 1986.
16. Murphy G. Personality: A biososial approach to origins and structure. N.Y., 1986.

PHAEDAGODICAL VIEWPOINT ABOUT GIFTEDNESS FORMATION

A.V. Kulemzina (Novosibirsk)

Summary. This article is about phaedagogical viewpoint phsyscological aspects gifted children phenomen formation.

Key words: gifted children, neuroses, giftedness formation.

ВЗАИМОСВЯЗЬ АЛЕКСИТИМИИ КАК ФАКТОРА, ПРЕПЯТСТВУЮЩЕГО РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ, С ПАРАМЕТРАМИ СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ И ПРОЯВЛЕНИЯМИ РИГИДНОСТИ

С.А. Богомаз, А.Л. Филоненко (Томск)

Аннотация. В статье рассматривается склонность к алекситимии как фактор, негативным образом влияющий на развитие соматически и психически здоровой личности. Описывается выявленная взаимосвязь между параметрами смысловой сферы и психической ригидностью как свойством личности с алекситимическими особенностями.

Ключевые слова: алекситимия, психическая ригидность, рефлексия, самореализация личности, ценностно-смысловая сфера.

Представляется очевидным, что система вузовского образования в той или иной мере должна соответствовать существующим особенностям и тенденциям современного развивающегося общества. Профессиональное образование сегодня должно ставить своей целью не только обучение выпускника теоретическим знаниям, практическим умениям и навыкам, но и стимулировать формирование и развитие таких психологических качеств личности, которые помогут гибко адаптироваться к жестким условиям современного мира и успешно достигать поставленных профессиональных и личностных целей на пути к самореализации. Поэтому процесс приобретения профессиональных знаний должен преломляться через личностную, ценностно-смысловую сферу субъектов образовательного процесса в вузе [7]. Такое утверждение со всей очевидностью предполагает определенный уровень развития этой сферы у обучающихся.

Вместе с тем поиск смысла собственной жизни, по мнению Д.А. Леонтьева [10], является необходимым условием развития гармоничного человека. Стремление к поиску смыслов детерминирует личностное развитие, успешность самореализации в различных видах деятельности и обеспечивает эффективность физиологической и социальной адаптации [10]. Однако, как свидетельствует анализ литературы, многие психологические факторы способны блокировать формирование смысловой сферы у человека. В частности, собственный исследовательский опыт позволяет предположить, что наличие алекситимических черт в структуре личности может нарушать процесс ее развития и, как следствие, затруднять приобретение профессиональных знаний студентами.

Алекситимия, как известно, представляет собой специфическое сочетание эмоциональных, когнитивных и личностных проявлений. Экспериментально показано, что эмоциональная сфера таких людей отличается слабой дифференцированностью. Проявляется это в том, что они обнаруживают неспособность к распознаванию и точному описанию собственного эмоционального состояния и эмоционального состояния других людей. Когнитивная сфера лиц с алекситимией отличается низкой способнос-

тью к воображению, преобладанием наглядно-действенного мышления над абстрактно-логическим, слабостью функции символизации и категоризации в мышлении. Личностный профиль характеризуется некоторой примитивностью жизненной направленности, инфантильностью и, что особенно существенно, недостаточностью функции рефлексии. Совокупность перечисленных качеств у человека приводит к его чрезмерному прагматизму, невозможности целостного представления собственной жизни, дефициту творческого отношения к ней, а также трудностям и конфликтам в межличностных отношениях [11].

В последнее время в отечественной и зарубежной психологии феномен алекситимии изучается прежде всего как фактор, предрасполагающий к возникновению психосоматических заболеваний [1, 8, 11, 12]. По мнению психологов, наличие алекситимических особенностей затрудняет произвольное управление собственными эмоциями и побуждениями, что способствует фиксации отрицательного эмоционального состояния, хронизации негативных эмоций, сопровождающихся «телесными сдвигами», которые и являются источником возникновения соматических изменений в организме [11].

В отличие от психосоматического подхода к изучению алекситимии, мы в своих исследованиях пытаемся обнаружить взаимосвязь алекситимии с личностными и поведенческими особенностями соматически и психически здоровых людей. Мы предполагаем, что низкая способность человека к вербальному обозначению собственных ощущений и переживаний может сочетаться со специфическим набором личностных черт и способствовать порождению специфического варианта его жизненной стратегии [13, 14]. Для подтверждения этого предположения нами в течение нескольких лет собирался эмпирический материал о некоторых личностных особенностях лиц, у которых отсутствуют психосоматические расстройства, но диагностируются признаки алекситимии. Часть результатов проделанной работы мы предлагаем к обсуждению в данной статье.

Основной их объем был получен в психологическом исследовании с участием студентов факультета

психологии 1-го курса очной и заочной формы обучения (возраст респондентов от 16 до 45 лет). Для количественной оценки выраженности у них признаков алекситимии была использована Торонтская алекситимическая шкала [6], для измерения силы мотивационной тенденции к поиску смысла жизни – методика смысложизненных ориентаций [9], а Томский опросник ригидности помог выявить актуальную, установочную и сензитивную ригидность как свойства личности [2].

Результаты тестирования были организованы в базу данных и подвергнуты статистической обработке (см. таблицу). Средний уровень алекситимии в выборке респондентов (59,7 баллов) приближается к нижней границе среднестатистической нормы (62 балла) адаптации Торонтской алекситимической шкалы [6]. Это указывает на низкую выраженность алекситимии у участников нашего исследования.

В то же время у них наблюдается (см. таблицу) некоторое превышение всех средних значений субшкал методики смысложизненных ориентаций (СЖО) по сравнению с теми средними значениями, которые представлены в работе Д.А. Леонтьева [10]. Это означает, что уровень развития смысловой сферы у наших респондентов можно расценить как хороший, но находящийся в пределах среднестатистической нормы.

Не отличались от среднестатистических значений [2, 3] в нашей выборке и средние величины показателей актуальной, установочной и сензитивной ригидности (см. таблицу).

Для выявления взаимосвязей между изучаемыми психологическими явлениями нами был проведен корреляционный анализ показателей 135 респондентов, которые одновременно выполнили все три тестовые методики, используемые в исследовании. В итоге, как оказалось, имеется значимая отрицательная корреляция между показателем алекситимии и всеми субшкалами методики СЖО: «осмысленность жизни» ($r = -0,335$; $p = 0,000$), «цели в жизни» ($r = -0,320$; $p = 0,000$), «удовлетворенность настоящим» ($r = -0,207$; $p = 0,016$), «удовлетворенность самореализацией» ($r = -0,309$; $p = 0,000$), «локус контроля-Я» ($r = -0,253$; $p = 0,003$), «локус контроля-Жизнь» ($r = -0,298$; $p = 0,000$).

Полученные данные свидетельствуют о том, что чем в большей степени у людей выражены признаки алекситимии, тем в большей мере они субъективно расценивают свою настоящую жизнь как неинтересную, бесполезную и бессмысленную. Они считают себя «заложниками» обстоятельств, у которых нет возможности свободно выбирать способ поведения и контроля над событиями жизни. Такие люди не чувствуют себя ответственными за те позитивные и негативные события, которые с ними происходят. Они уверены: что бы они ни делали, какие бы усилия ни предпринимали в попытках изменить ситуацию, они изначально

обречены на неудачу. Подобная уверенность и склонность концентрировать внимание именно на неудачах, а также неудовлетворенность самореализацией могут способствовать формированию у лиц с признаками алекситимии устойчивых представлений о невозможности достижения собственных целей и бессмысленности будущей жизни.

Можно предположить, что в основе выявленных связей лежит неразвитая способность алекситимичных людей к рефлексии. Являясь частным механизмом личностно-мотивационного или смыслового уровня саморегуляции, рефлексия, как широко известно, представляет собой мощный источник устойчивости, свободы и саморазвития личности [5]. Дефицит рефлексии, как основная характеристика алекситимии, не дает возможности взглянуть на себя «со стороны», не позволяет в полной мере осознать смысл собственной жизни и деятельности. Как следствие, у алекситимичного человека отсутствует «видение» собственной жизни в широкой временной перспективе, он не способен соотнести настоящее с прошлым и будущим, у него не воссоздается «целостность, непрерывность жизни», которая обеспечивает сохранение или восстановление внутренней гармонии. Такой человек не может необходимым образом перестроить свой внутренний мир в ответ на изменение жизненной ситуации и всецело оказывается в ее власти.

Таким образом, и полученные нами данные, и анализ литературы по проблеме алекситимии склоняют нас к мнению, согласно которому наличие у человека алекситимических особенностей может затруднять процесс осмысления им собственной жизни, постановку целей в жизни и ее «режиссирование». Бессмысленное проживание жизни и низкая способность к принятию ответственности за происходящие события могут негативно влиять на их самореализацию. В контексте имеющихся психологических знаний о закономерностях взаимосвязи развития личности и ее смысловой сферы со становлением профессионализма можно утверждать, что наличие у обучающихся признаков алекситимии следует расценивать как негативный личностный фактор, способный воспрепятствовать становлению будущего специалиста.

В силу этого становится очевидным, что, обеспечивая психологические условия для успешной самореализации человека, характеризующегося признаками алекситимии, необходимо определенное внимание уделить развитию его способности «связывать» телесные, чувственные и эмоциональные проявления с речевой формой отображения своего состояния. Однако возникают вопросы, в какой степени алекситимичный человек может быть предрасположен к личностным изменениям и насколько он будет чувствителен к психологическим коррекционным воздействиям?

Результаты статистической обработки показателей Торонтской алекситимической шкалы, субшкал методики смысловых ориентаций и шкал Томского опросника ригидности, полученные в выборке респондентов мужского и женского пола в возрасте от 16 до 45 лет

Показатели	Кол-во респондентов, чел.	Среднее значение показателя, баллы	Нижний квартиль, баллы	Верхний квартиль, баллы	Стандартное отклонение	Стандартная ошибка
Алекситимия	410	59,7	52	66	10,1	0,5
СЖО: осмысленность жизни	680	107,8	99	120	16,5	0,6
СЖО: цели в жизни	680	33,6	30	38	6	0,2
СЖО: удовлетворенность настоящим	680	32,4	29	36	5,6	0,2
СЖО: удовлетворенность самореализацией	680	27	24	30	4,4	0,2
СЖО: локус контроля-Я	680	22	20	25	4,2	0,2
СЖО: локус контроля-Жизнь	680	32	28	37	5,8	0,2
Ригидность актуальная	206	28	21	35	10,5	0,7
Ригидность сензитивная	206	28,8	19	38	12,6	0,9
Ригидность установочная	206	20,7	16	26	8,3	0,6

Стремясь ответить на эти вопросы, мы попытались оценить возможную взаимосвязь между алекситимией и психической ригидностью, детерминирующей стереотипность личностных установок и поведенческих форм. Наличие такой взаимосвязи было подтверждено в группе наших респондентов с помощью корреляционного анализа. Действительно, нами была выявлена положительная корреляция между склонностью к алекситимии и шкалами «актуальной» ($r = 0,299$; $p = 0,000$) и «сензитивной ригидности» ($r = 0,323$; $p = 0,000$) Томского опросника ригидности. Наряду с этим не было обнаружено значимой связи алекситимии с установочной ригидностью.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что алекситимические особенности человека в большей степени связаны с некоторыми проявлениями его психической ригидности. Наличие этих особенностей сопровождается низкой способностью к изменению собственного поведения в ситуации, инициирующей возникновение какой-либо жизненной проблемы. Другими словами, это означает, что человек с признаками алекситимии, попав в проблемную ситуацию, может испытывать значительные затруднения в ее преодолении, поскольку склонен ригидно продолжать прежнюю линию поведения, которая неадекватна сложившимся обстоятельствам. Однако заметим, что в подобной проблемной ситуации, судя по отсутствию корреляции между алекситимией и установочной ригидностью, у алекситимичного человека, по-видимому, остается некоторая возможность изменения собственных установок. Если это действительно так, то подобную возможность следует рассматривать в качестве важного личностного ресурса для человека, отличающегося повышенной алекситимичностью.

С нашей точки зрения, вполне закономерным оказался факт наличия корреляции между выраженностью алекситимии и сензитивной ригидностью, т.е. с тенденцией человека испытывать одну и ту же эмоци-

ональную реакцию при встрече с любыми новыми ситуациями, которые влекут за собой какие-либо жизненные изменения. Главной составляющей подобной реакции в таких ситуациях являются тревога и страх перед готовящимися или свершившимися изменениями, боязнь потерять устоявшиеся и привычные способы поведения, даже если они уже стали неадекватными и неэффективными. Логично предположить, что низкая способность к вербальному отображению собственных ощущений и переживаний, характерная для лиц с признаками алекситимии, может значительно сужать спектр их эмоционального реагирования и, в силу личностной направленности на ожидание негативного будущего, способствовать фиксации эмоций страха и тревоги перед новыми жизненными обстоятельствами (ригидизировать негативные эмоции).

Выявленные взаимосвязи дают возможность предполагать, что неудовлетворенность человека, имеющего признаки алекситимии, собственной жизнью, его низкая способность к целеполаганию, тотальное чувство неуверенности и ощущение себя «заложником» ситуации тесно связаны с проявлениями психической ригидности. Неготовность к гибкому реагированию и страх изменить привычные, стереотипные формы поведения не позволяют такому человеку перестроить собственное поведение в соответствии с требованиями изменяющейся ситуации. Очевидно, что психическая ригидность может мешать осознанию человеком того, что его неудачи в конкретной ситуации могут быть обусловлены использованием стереотипов поведения, которые сложились в абсолютно других жизненных обстоятельствах. Кроме того, личностная ригидность неизбежно может воспрепятствовать возможности увидеть те позитивные обстоятельства, которые связаны с открывающимися возможностями выхода за пределы требований ситуации – туда, где наиболее явно заявляет о себе самореализация. Таким образом, ри-

гидность является тем свойством, которое может блокировать выход человека не только за пределы устоявшихся поведенческих схем, но и за пределы жизненных обстоятельств, деятельность в которых предполагает трансформацию фиксированных форм поведения [4].

В свете полученных данных становится очевидным, что в процессе подготовки профессионалов желательно своевременно проводить диагностику у обучающихся признаков алекситимии (в силу целого ряда причин это особенно касается подготовки будущих психологов) и средствами психологии развивать у них способность к вербальному отображению эмоций и чувств, повышая тем самым их коммуникативную компетентность. Одновременно с этим необходимо создать им условия для формирования положительного образа будущего и повышения самооценки, расширения у них спектра эмоционального отреагирования и способности к гибкому изменению способов мышления, деятельности и коммуникации с другими людьми.

Необходимо уточнить, что образовательный процесс, как и процесс развития, неразрывно связан с самоизменением и самоопределением личности, которые предполагают ломку сложившихся стереотипов, установок, осознание и открытие новых возможностей под влиянием внешних и внутренних изменений. Именно в процессе образования полученные знания, способствуя формированию новой картины мира, приводят к новому этапу осмысленности жизни и постановке новых профессиональных и личностных целей на пути к самореализации. Эф-

фективность образовательного процесса должна определяться не только приобретением теоретических знаний, практических умений и навыков, но и сформированной ценностно-смысловой системой личностной саморегуляции, обеспечивающей возможность гибкого «режиссирования» собственной стратегии жизнедеятельности в соответствии с новыми требованиями ситуации.

Таким образом, полученные нами данные свидетельствуют в пользу того, что наличие у человека алекситимических особенностей может затруднять нахождение им смыслов в жизни, формирует чувство неуверенности в своих силах, бесцельности и бесперспективности собственной жизни, приводит к потере возможности занять активную позицию субъекта жизнедеятельности и к неудовлетворенности собственной самореализацией. Возможности личностного развития такого человека затрудняются тем, что выраженность алекситимии связана с некоторыми проявлениями психической ригидности. Очевидно, что ее наличие в структуре личности в значительной мере ограничивает возможность трансформации негативного восприятия событий и отрицательных эмоций в положительные, фиксируя стереотипные неадаптивные формы поведения. Можно предположить, что недостаточно сформированные под влиянием алекситимии личностные, ценностно-смысловые и эмоциональные механизмы саморегуляции отрицательно скажутся на становлении будущего профессионала и на его жизнедеятельности в «жестких» условиях современного динамично развивающегося мира.

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ №05-06-06014а.

Литература

1. Зайченко А.А. Алекситимия: нет слов – одни чувства // Научно-теоретическое обеспечение профессиональной подготовки студентов педвуза. Вып. 8. Саратов: Изд-во СГПИ, 1996. 39 с.
2. Залевский Г.В. Психическая ригидность в норме и патологии. Томск: ТГУ, 1993. 124 с.
3. Залевский Г.В., Богомаз С.А. Специализация полушарий мозга человека как фактор, детерминирующий его ригидность // Сибирский психол. журн. 1999. Вып. 10. С. 36–40.
4. Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем (в культуре, образовании, в норме и патологии). Москва; Томск: ТГУ, 2004. С. 254–370.
5. Зинченко В.П. Наука – неотъемлемая часть культуры // Вопросы философии. 1990. № 1. С. 33–50.
6. Клиническая психология: Учебник / Под ред. Б.Д. Карвасарского. СПб.: Питер, 2002. 960 с.
7. Климов Е.А. Становление профессионала. Москва; Воронеж, 1996. С. 89–95.
8. Коростелова И.С., Ротенберг В.С. Проблема алекситимии в контексте поведенческих концепций психосоматических расстройств // Телесность человека: междисциплинарные исследования. М., 1991. С. 54–61.
9. Леонтьев Д.А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 1992. 16 с.
10. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. С. 28–56.
11. Николаева В.В. О психологической природе алекситимии // Телесность человека: междисциплинарные исследования. М., 1991. С. 80–89.
12. Соложенкин В.В., Гузова Е.С. Алекситимия (адаптационный подход) и психотерапевтическая модель коррекции // Социальная и клиническая психиатрия. 1992. С. 120–156.
13. Филоненко А.Л., Богомаз С.А. Алекситимия как детерминанта низкой степени осмысленности жизни у лиц, склонных к манипулированию // 2-я Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004. С. 212–214.

14. Филоненко А.Л. Столица Сибири и ее периферийные города: различия в копинг-стратегиях и в алекситимии // Ярмарка психологических инициатив: Материалы межрегиональной межвузовской научно-практической конференции студентов и аспирантов (17–18 декабря 2004 г.). Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2005. С. 73–75.

ALEXITHYMIA AS A FACTOR THAT INTERFERES NORMAL CURRENT OF DEVELOPMENT
OF A PERSON

S.A. Bogomaz, A.L. Philonenko (Tomsk)

Summary. In the article the propensity to alexithymia is considered as the factor that influences negatively on the development of somatically and psychologically healthy person. It is described the revealed interrelation between parameters of semantic sphere and mental rigidity as a property of a person that have persons with alexithymic features.

Key words: alexithymia, mental rigidity, reflection, self-realization of a person, valuable-semantic sphere.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ

О.М. Краснорядцева (Томск)

Аннотация. В статье представлен один из аспектов психологического сопровождения инновационных образовательных проектов в вузе; описываются возможности рефлексивного семинара как способа актуализации образовательных феноменов.

Ключевые слова: психологическое сопровождение образовательного проекта; образовательные феномены, образовательные результаты, рефлексивный семинар.

В настоящее время словосочетание «психологическое сопровождение образовательных практик» достаточно прочно вошло в профессиональный лексикон не только психологов, но и педагогов, социальных работников, управленцев, родителей (выступающих заказчиком образовательных услуг). Сегодня трудно найти более или менее престижное образовательное учреждение, где бы в той или иной форме такое сопровождение не присутствовало (или, по крайней мере, не обозначалось в перспективных задачах развития) [7–13].

Однако в психологической литературе пока представлены самые общие определения содержания этого вида профессиональной деятельности психолога образования. «Под сопровождением развития понимается такая помощь ребенку, его семье и педагогам, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор решения актуальной проблемы. Сопровождение – это мультидисциплинарный метод, обеспечиваемый единством усилий педагогов, психологов, социальных и медицинских работников» [4. С. 14]. «Сопровождение – это система профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия» [1. С. 20]. «Под психологическим сопровождением мы понимаем систему профессиональной деятельности педагога-психолога, направленную на создание условий для позитивного развития отношений детей и взрослых в образовательной ситуации, психологическое и психическое развитие ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития» [5. С. 14]. Оговариваются отличия сопровождения от руководства или помощи [1. С. 22]. Принцип сопровождения определяется в качестве отправной точки при разработке конкретных вопросов, в частности направлений работы школьного психолога. К последним же традицион-

но относят прикладную диагностику; психокоррекционную и развивающую работу со школьниками; консультирование и просвещение участников образовательного процесса. Проводимые нами беседы с практическими психологами, работающими в различных образовательных учреждениях региона (Томская область, Алтайский край, Красноярский край, Читинская область), также свидетельствуют о том, что организация конкретных форм психологического сопровождения образовательных практик осуществляется, как правило, в рамках обозначенных направлений деятельности службы практической психологии образования. Нисколько не умаляя значимости традиционных направлений психологического сопровождения образовательных практик, о результативности которых можно найти сегодня десятки, если не сотни, публикаций, я хотела бы в рамках данной статьи затронуть другой аспект проблемы психологического сопровождения образования.

В последние годы все настойчивее звучат мнения о том, что в поле профессионального внимания психолога должны попадать «не только (и даже не столько) индивидуальные особенности детей, педагогов и родителей, но и детали целостного образовательного процесса» [2. С. 6]. Среди важнейших задач службы практической психологии образования особо выделяют обеспечение психопрофилактической работы не только с отдельными детьми или «группами риска», но и на уровне образовательной среды в целом; организацию системы непрерывного, постоянного изучения существенных психологических характеристик образовательного пространства, которое направлено на предупреждение возможного неблагополучия в развитии детей [3, 6].

К числу необходимых профессиональных компетенций психолога образования сегодня относят и умения «...анализировать такие, казалось бы, непсихологические элементы образовательного процесса, как учебный план, учебные программы, учебники, мето-

дические пособия и т.п., взятые, конечно, в их психологической сути по отношению к конкретной образовательной идее» [2. С. 6], а психолог образования позиционируется как «...специалист, способный работать на границе дидактических систем» [2. С. 7].

Процесс образования современного человека, по сути, является перманентным, связанным с трансформацией образовательных процессов «как множества индивидуальных форм развития и разнообразия возможностей». Становится понятным, что непрерывное образование возможно только при учете преемственности стадий становления человеческого в человеке и тех психологических новообразований, которые появляются в образовательном процессе. Почти двадцатилетний опыт участия в разработке разного рода программ психологического сопровождения образовательного процесса (в качестве практического психолога, руководителя психологической службы образовательного учреждения, соавтора концепции развития образовательного учреждения, научного консультанта и т.д.) привел меня к убеждению, что психологическое сопровождение современных образовательных практик в качестве необходимой составляющей должно включать и такое направление, как исследование изменений в образовании.

На сегодняшний день исследование психологических изменений, происходящих с участниками образовательного процесса, обслуживает другие направления психологического сопровождения образования – психоконсультативное, психокоррекционное, психотерапевтическое, психопрофилактическое и т.д. и по сути является диагностическим. Психологами накапливается колоссальный объем информации об учащих, педагогах, родителях (причем зачастую эта информация лонгитюдного характера). Мне не раз приходилось на педагогических советах, консилиумах или методических совещаниях поражаться той поистине титанической диагностической работе, которую проводят школьные психологи, пытаясь зафиксировать как можно больше показателей развития участников образовательного процесса. Разовые, периодически или регулярно осуществляемые диагностические срезы (продольные и поперечные, индивидуальные и фронтальные), безусловно, необходимы для анализа реально происходящих с конкретными людьми психологических изменений. Однако даже обширный набор данных об особенностях и уровнях различных аспектов развития детей или взрослых позволяет делать суждения скорее об уже «ставшем», «образовавшемся» в человеке, что имеет смысл, когда речь идет об адаптации существующих образовательных практик к особенностям участников образовательного процесса. Но чем более выражены притязания образовательного учреждения на проектирование развивающей образовательной среды, тем более отчаянно выглядят усилия психо-

логов по выделению индикаторов, показателей развития, которое действительно происходит в результате именно таким образом организованного образовательного процесса (а не параллельно с ним или даже вопреки ему).

Все чаще запросы к психологам от разработчиков образовательных проектов формулируются в виде заказов на исследовательское сопровождение изменений в образовании, которое предполагает исследование «человека становящегося» в процессе конструирования, построения собственной реальности, собственного пространства. Речь идет о своевременном выявлении образовательных результатов или образовательных феноменов, относящихся к собственно психологическим новообразованиям (появляющимся на определенных этапах, стадиях реализации образовательного проекта), совокупность которых дает основания для анализа продуктивности конкретной образовательной программы (или образовательного проекта как формы развития и реализации образовательной деятельности) с целью оперативного внесения соответствующих коррекций как в ее содержание, так и в организационные формы. Подчеркнем, что образовательные эффекты и образовательные результаты понимаются в данном контексте в качестве обобщенных, интегративных планируемых проектных результатов.

Образовательные эффекты представляют собой недетализированные (в силу слабой, недостаточной осознанности, проработанности разработчиками) образовательные результаты, описание которых в образовательном проекте не позволяет четко представить, в каком виде, по каким основаниям можно будет судить о получении планируемых образовательных результатов.

Образовательные результаты представляют собой четко конкретизированные и описанные в проекте новообразования, которые предполагается получить при реализации данного образовательного проекта на уровне:

- коллективного субъекта (новые способы деятельности, новые социальные компетенции);
- конкретных людей (новые субъектные позиции);
- создания нового продукта, который избыточен для данного проекта и порождает необходимость нового проекта.

Психологам необходимо наконец научиться актуализировать подобного рода образовательные феномены, относящиеся к психологическим новообразованиям, фактологично фиксировать их и делать предметом профессионального обсуждения с коллегами-педагогами при анализе продуктивности конкретной образовательной программы. В этом заключается, с нашей точки зрения, одна (наряду с уже существующими) из перспективных стратегий психологического сопровождения образовательных про-

ектов. Своевременное выявление образовательных феноменов, проявляющихся в реальном образовательном процессе в виде психологических новообразований, мы относим к актуальным задачам психологического сопровождения образовательных проектов. В этой связи чрезвычайно важным представляется поиск способов актуализации образовательных феноменов, свидетельствующих о динамике саморазвития, самореализации, самоопределения учащихся, происходящих непосредственно в образовательном процессе.

Представляется, что для психолога образования одним из значимых показателей психологических изменений участников образовательного процесса может выступать достоверная информация о различных проявлениях становления субъектности непосредственно в образовательном процессе. Таким образом, область исследования психологических изменений в образовании определяется нами следующим образом: это психологические характеристики усложнения системной организации человека, индикаторами которого выступают суверенизация, уравнивающая организация сознания и психологические механизмы усложнения (смыслообразование, смыслопорождение, смыслопередача, целеобразование, рефлексия, персонализация, персонификация).

Суверенизация (как спонтанное явление) внутренне противоречива. Она идет в рамках совмещенной системы (человек и другие люди, через которых, через общение с которыми приходят ценности как социальные нормы и образцы поведения), но имеет целью освобождение от подавляющего влияния его (этого общения); в этом и смысл суверенизации – самостоятельно принимать решения, отклонять альтернативы и т.д. Иными словами, суверенизация идет еще в рамках персонализации, но уже предполагает интенцию на индивидуализацию. Вот тут учащемуся и нужен посредник, работа которого имеет смысл такое взаимодействие в образовательном пространстве, которое позволяет ребенку или молодому человеку наращивать суверенность, а не подавлять ее; гармонизировать ценностные составляющие образа мира за счет сбалансирования расширения прав на поступки и ответственности за их последствия. Особым образом организованный психологом информационный обмен учащихся друг с другом, с самим собой (опосредованный психологической информацией) имеет целью порождение таких параметров порядка, придающих устойчивость системе, как смыслы и ценности. Таким образом, коммуникации в образовательной среде должны быть оценены не только с точки зрения того, что (избирательно) человек получает из среды, но и того, что он отдает (ее обмен) обратно, тем самым невольно формируя саму образовательную среду, из которой он берет то, что ему надо, не замечая, что вбирает в себя также и то,

что внес сам, т.е. забирает и самого себя. Отсюда следует, что негармоничное вхождение человека в процессы суверенизации, обусловленное спонтанным становлением ценностно-смысловых измерений (и других параметров порядка, таких как идентификация), порождает столь же несбалансированное образовательное пространство.

В этом контексте объектом исследования для психолога образования начинает выступать сам процесс становления изменений субъектов образовательных практик (индивидуальных и коллективных), своеобразная «эволюция эволюции субъектов» (меняясь, человек меняет условия своего становления, появляются другие запросы к образованию в каждый момент становления).

Как показывают опросы, проведенные среди студентов разных факультетов Томского государственного университета, наиболее часто встречающимися трудностями, которые испытывают студенты при переходе к образовательной системе, ориентированной на развитие навыков самостоятельной работы, являются проблемы в организации собственной деятельности, отсутствие позитивного опыта как в проектировании индивидуальной образовательной стратегии, так и в накоплении информации, отражающей индивидуальное образовательное движение студентов в период обучения в университете.

Одним из перспективных способов актуализации образовательных феноменов, которые мы относим к разряду интересующих нас, является рефлексивный семинар, проводимый с участниками образовательного проекта, цель которого состоит в фиксации как достижений учащихся в образовательной системе, так и тех изменений, которые происходят с ними в процессе профессионального обучения (в том числе в направлении формирования образовательной позиции и надпрофессиональных компетенций, необходимых будущим специалистам, таких как умения управлять собой, информацией, умения в межличностном общении и самопрезентации и т.п.), а также в аутентичном оценивании своего личного образовательного опыта и образовательных результатов.

Однако следует сразу сделать оговорку: организация такого семинара предполагает определенный уровень готовности и способности к рефлексии самих учащихся. Пока подобный опыт использования рефлексивного семинара как способа актуализации образовательных феноменов в виде происходящих личностных изменений получен нами в рамках образовательного проекта для студентов старших курсов ТГУ «Программа подготовки топ-персонала для реализации инновационных проектов». В число критериев конкурсного отбора входили наличный уровень рефлексивных способностей, открытость студента новому опыту, знаниям о самом себе. Поэтому в обучающуюся группу попали студенты, обла-

дающие достаточно выраженными способностью и готовностью к рефлексии.

Рефлексивный семинар был выбран нами как периодически предлагаемая студентам форма организации образовательного процесса, поскольку он позволяет фиксировать и делать предметом рефлексии (с последующим обсуждением) те личностные изменения, которые происходят со студентами и могут быть отнесены как к планируемым (в виде целей образовательного проекта), так и к побочным образовательным эффектам.

К основным задачам рефлексивного семинара мы относим следующие:

- рефлексия динамики собственных личностных изменений, происходящих на разных этапах реализации проекта;

- рефлексия готовности и способности к презентации себя партнерам по совместной деятельности и к пониманию поведенческих реакций партнеров.

Сверхзадачей для организаторов проекта и ведущего семинара была фиксация поведенческих проявлений (вербальных и невербальных) участников семинара.

Анализ собранного материала позволяет констатировать, что наиболее часто наблюдаемыми и фиксируемыми образовательными феноменами выступают следующие:

- в разной степени проявляемые своеобразные акты объективации, осмысления студентами себя в качестве субъекта образовательной деятельности путем решения задач «на смысл», «на ценность»;

- ревизия сложившихся установок, стереотипов, предпочтения и изменение их в той части, которая может быть осознана в актах объективации, что по сути может рассматриваться как различные варианты проявления процесса актуализации потребности в саморазвитии;

- актуализация двух встречных процессов: центрации, приводящей к осознанию себя (самооценка), своих оценок, данных другим людям и децентрации, когда студент оказывается способным увидеть ситуацию глазами других людей (как они оценят). И в этом смысле рефлексивный семинар позволяет создать ситуацию, в которой взаимообусловленность центрации – децентрации является необходимым условием актуализации готовности к пониманию других и себя;

- субъективная оценка студентами динамики своего личностного изменения.

Данные феномены, являясь, несомненно, ожидаемыми и планируемыми результатами образовательной деятельности, могут рассматриваться и как диагностические показатели, отражающие индивидуальные варианты протекания процесса профессионального самоопределения. Зафиксированные в ходе рефлексивного семинара феномены актуализации

потребности в саморазвитии также можно отнести к запланированному продуктивному результату данного образовательного проекта, поскольку и содержание и формы организации профессиональной подготовки ориентированы прежде всего на активизацию потенциала саморазвития, профессионального самоопределения. Если рассматривать в качестве источника саморазвития молодых людей перманентно воспроизводимое несоответствие между образом мира и ценностно-смысловым содержанием учебно-профессиональной деятельности (предельным в котором является отношение к деятельности как способу самореализации, самодвижения), то форма рефлексивного семинара открывает широкие возможности для актуализации потребности в саморазвитии.

Для организации адекватного психологического сопровождения профессионального самоопределения участников проекта такая диагностическая информация чрезвычайно важна, так как позволяет выявить и побочные, незапланированные образовательные феномены, являющиеся продуктами рефлексивной деятельности студентов.

Так, при реализации психологического сопровождения данного образовательного проекта в качестве наиболее четко проявившегося побочного (заранее не предполагавшегося разработчиками проекта) образовательного феномена нами была выделена специфика социальной перцепции данной категории студентов при оценивании коллег (в данном случае партнеров по проекту).

Ниже в качестве иллюстрации приведены усредненные результаты самооценки и оценки партнеров по проекту студентами, обучающимися в разных образовательных проектах, но в рамках одной специальности (табл. 1–3).

Выявленный в ходе рефлексивного семинара побочный (по отношению к планируемым проектным результатам) образовательный феномен, проявившийся в выраженной тенденции более низких оценок степени развития профессионально значимых качеств у других по сравнению с самооценкой, требует дальнейшего изучения, по крайней мере, в двух аспектах: а) выяснения того, что проявляется в данном случае – завышение самооценки или занижение оценки другим, т.е. это проблемы самопонимания или проблемы, связанные с восприятием других людей; б) выяснение того, является ли данный феномен следствием процесса профессиональной подготовки менеджеров или свидетельствует о том, что молодые люди с определенными особенностями выбирают определенные виды профессиональной деятельности. Если данный феномен действительно может быть отнесен к образовательным эффектам, тогда нужно серьезно ставить вопрос о необходимости введения в программу подготовки менеджеров соответствующего направления психологического сопровождения,

Т а б л и ц а 1

Усредненные результаты самооценки и оценки студентов, обучающихся
в различных образовательных проектах, %

Соответствие самооценки и групповой оценки	Менеджеры	Менеджеры инновационных проектов
Выраженное соответствие	4	7
Тенденции похожи, но самооценка выше	32	48
Самооценка значительно превышает групповые оценки	16	45
Самооценка значительно ниже групповых оценок	10	–

Т а б л и ц а 2

Усредненные оценки степени выраженности качеств, выделенных
как профессионально значимые для выпускника, студентами,
обучающимися по межкафедральной специализации
«Менеджмент инновационных проектов», баллы

Оцениваемые качества	Усредненная самооценка	Усредненная оценка других людей
Уверенность в себе	8,0	6,5
Толерантность	8,1	6,2
Доброжелательность	8,5	6,5
Активность	7,6	6,1
Аналитичность	7,1	4,5
Ответственность	8,4	5,2
Общительность	8,2	6,1
Решительность	7,4	5,1
Работоспособность	8,0	5,1
Естественность	8,1	6,4

Т а б л и ц а 3

Усредненные оценки степени выраженности качеств,
выделенных как профессионально значимые для выпускника, студентами,
обучающимися по специальности «Менеджмент», баллы

Оцениваемые качества	Усредненная самооценка	Усредненная оценка других людей
Уверенность в себе	8,5	8,24
Толерантность	8,0	7,5
Целеустремленность	8,7	7,6
Обучаемость	9,0	7,6
Креативность	8,2	6,4
Ответственность	8,4	7,0
Коммуникабельность	8,1	6,9
Способность к риску	7,6	6,1
Оптимизм	8,6	7,4
Широкий кругозор	8,3	5,9

в задачи которого входит профилактика возникновения и коррекция уже возникших предпосылок профессиональных деформаций менеджеров, среди которых особо выделяют авторитарность, демонстративность, доминантность.

В целом же, делая заключение о возможностях рефлексивного семинара как способа актуализации образовательных феноменов (как предполагаемых, так и побочных, незапланированных продуктов образовательной деятельности), можно отметить следующее.

1. Рефлексивный семинар является продуктивной формой выявления, фиксации тех психологических

феноменов, которые могут быть обнаружены только посредством рефлексивной деятельности самих субъектов образовательного процесса.

2. Основным психологическим содержанием рефлексивной деятельности участников проекта на разных этапах семинара явилась трансформация ценностно-смысловых составляющих образа мира студентов в процессе решения «задач на смысл», «задач на ценность», что открывает реальные возможности студентам «поймать» свою собственную субъективность.

3. Динамика процессов смыслообразования, перестройки смыслов участников семинара позволила

актуализировать проявления различных аспектов процессов саморазвития, профессионального и личностного самоопределения, выступающих для организаторов психологического сопровождения проек-

та в качестве образовательных феноменов, модальность которых отражает общую направленность и результативность реализации образовательных программ подобного рода.

Литература

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1998.
2. Гуружапов В.А. Проект «Горизонты педагогической психологии в XXI веке» // Психологическая наука и образование. 2001. № 4. С. 5–8.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. М.: Высшее образование сегодня, 2003. № 5.
4. Казакова Е. Четыре тенденции и другие проблемы сопровождения // Школьный психолог. 1998. Дек. № 48.
5. Нет причин для пробуксовки (беседа с Е.А. Козыревой) // Школьный психолог. 2000. № 10. С. 14.
6. Пахальян В.Э. Психопрофилактика в образовании // Вопросы психологии. 2002. № 1. С. 38–44.
7. Пахальян В.Э. Каким должен или каким может быть психолог, работающий в образовании // Вопросы психологии. 2002. № 6. С. 103–112.
8. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: ТЦ «Сфера», 2000.
9. Психология XXI века: пророчества и прогнозы // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 3–35.
10. Рубцов В.В. Психологическая поддержка современного образования // Известия РАО. 1999. № 1. С. 49–58.
11. Степанова М.А. Практическая психология образования: противоречия, парадоксы, перспективы // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 91–101.
12. Фридман Л.М. О концепции школьной психологической службы // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 97–106.
13. Шувалов А.В. Проблемы развития службы психологического здоровья в системе дополнительного образования детей // Вопросы психологии. 2001. № 6. С. 66–79.

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGICAL ACCOMPANYING FOR EDUCATIONAL PROJECTS

O.M. Krasnorjadtseva (Tomsk)

Summary. The article shows one from aspects of psychological accompanying for innovatory educational projects; describes the means of reflective seminar as method of discovery of educational phenomenons.

Key words: psychological accompanying for educational project; educational phenomena; educational results; reflective seminar.

ОСОБЕННОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПСИХОЛОГА (НА ДОВУЗОВСКОМ, ВУЗОВСКОМ И ПОСЛЕВУЗОВСКОМ ЭТАПАХ)

М.М. Кашапов (Ярославль)

Аннотация. В статье обсуждается вопрос о том, как научить психолога учиться творческому мышлению на всех этапах его профессионализации. Процесс профессионального мышления оценивается через проблемность как неотъемлемую черту познания, выражающую субъективное состояние познающего. Рассматриваются особенности и этапы формирования творческого мышления психолога.

Ключевые слова: творческое мышление, уровни проблемности, диагностика, формирование творческого мышления психолога, тренинг творческого мышления профессионала.

Нельзя творчески работать, не умея творчески мыслить. Как научить учиться творческому мышлению? Наиболее рациональный путь обучения мышлению посредством раскрытия его творческой сущности связан с организацией коллективной мыслительной деятельности. Основным её инструментом является рефлексия процесса и результата деятельности – нахождение затруднений, формулирование проблемы, выяснение причин неприемлемости нормативного подхода к ее решению. Для формирования творческого мышления необходимо предоставить обучаемым самостоятельность в процессе учебной деятельности, а также создать обстановку, благоприятную для самовыражения, всячески поддерживать неординарные решения.

Однако лишь 18% преподавателей умеют создавать условия, необходимые для формирования творческого мышления. Такие данные представлены в работах В.А. Якунина, Д.В. Вилькеева, Л.М. Митиной, Ю.Н. Кулюткина и др. В наших исследованиях получены аналогичные результаты, которые были установлены с помощью разработанной Е.М. Григорьевой, О.Н. Ракитской, А.А. Зверевой, Ю.А. Адушевой, М.М. Кашаповым методики диагностики абнотивности. Под абнотивностью мы понимаем комплексную способность преподавателя к адекватному восприятию, осмыслению и пониманию креативного обучаемого, способность заметить одаренного обучаемого и оказать ему психолого-педагогическую поддержку, необходимую для проявления и дальнейшего совершенствования творческого мышления.

На следующем этапе были проведены 3 цикла работ, направленных на исследование и формирование творческого мышления психолога. *Первый цикл* осуществлялся на этапе допрофильного и профильного обучения в психолого-биологическом классе школы № 43 г. Ярославля (Т.В. Огородова, Ю.Б. Гречнева, М.М. Кашапов, О.Ю. Завьялова и др.), *второй* – на факультете психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова (М.М. Кашапов, И.В. Корнева, Ю.А. Адушева и др.); *третий* – на этапе профессиональной деятельности психологов-практиков

(М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева, Е.В. Коточигова, И.В. Серафимович, Ю.В. Скворцова и др.). Под профессиональным мышлением мы понимаем совокупность таких интеллектуальных умений, реализация которых обеспечивает субъекту успешное осуществление деятельности. Развитое, зрелое мышление профессионала проявляется в умении ставить профессиональные цели, решать профессиональные задачи, используя знания, умения, навыки, полученные как в учебной, так и в профессиональной деятельности. На основе ситуационного анализа нами были установлены следующие важнейшие характеристики творческого профессионального мышления.

В качестве единицы мышления мы рассматриваем проблемность как неотъемлемую черту познания, выражающую субъективное состояние познающего. Проблемность порождает процессы мышления и рефлексии, направленные на «снятие» профессионально значимых противоречий. Выделение именно такой единицы позволяет сформулировать операциональное определение профессионального мышления, под которым мы понимаем высший познавательный процесс поиска, обнаружения и разрешения проблемности, выявления внешне не заданных, скрытых свойств познаваемой и преобразуемой действительности. Творческий компонент профессионального мышления характеризуется конструктивным выходом за привычные схемы мышления и действия.

Уровни и типы. Процесс профессионального мышления рассматривается нами на двух уровнях: ситуативном и надситуативном. Доминирующий ситуативный и доминирующий надситуативный уровни являются полюсами континуума уровней мышления. Умение устанавливать надситуативную проблемность в процессе решения проблемных ситуаций не только способствует активизации мыслительной деятельности, но и оказывает большое влияние на личностное развитие психолога. А это, в свою очередь, ведет к формированию личностных позиций, убеждений, помогая тем самым психологу совершенствовать свою деятельность. Личностный уровень характеризуется совокупностью отношений психолога к проблемной ситуации в целом, к себе самому и сво-

ей деятельности. Именно поэтому надситуативный уровень разрешения проблемности связан с самоактуализацией психолога.

Диагностика надситуативной проблемности включает в себя систему показателей: критичность мышления; доказательность и обоснованность своей профессиональной авторской позиции; способность ставить проблемные вопросы и вести дискуссию; готовность к адекватной самооценке. Все это предполагает активную разработку и внедрение в практическую деятельность психолога условий и средств формирования умений обнаруживать надситуативную проблемность. Формирование мышления – это изменение сложившихся ранее особенностей мышления профессионала в связи с необходимостью приведения его в соответствие с новыми требованиями. Профессионализм мышления выражается в умении видеть направление развития современных психологических проблем и находить наиболее эффективные средства их решения. Тактической задачей исследования профессионального мышления является поиск оснований для сравнения ситуативного и надситуативного уровней мышления. Исследование уровней обнаружения проблемности в процессе разрешения конкретной проблемной ситуации должно соответствовать следующим условиям:

1. Показатели уровня обнаружения проблемности зависят от индивидуальных особенностей субъекта деятельности и связаны с условиями и предметным содержанием конкретной ситуации. У одного и того же психолога в зависимости от выявленных им параметров может проявляться различный уровень обнаружения проблемности в решаемой ситуации.

2. Изучение уровня проблемности – это исследование не характеристик психолога как личности, а лишь выявление характеристик его как субъекта деятельности, т.е. субъектных характеристик. Знание проблемности позволяет определить вектор и содержание семантически-ориентированного поля профессионального мышления психолога.

3. Профессиональные мыслительные умения психолога организованы в контексте выполняемой деятельности и реализуются на двух уровнях. Ситуативный уровень – это решение комплекса текущих, актуальных профессиональных проблемных ситуаций. Надситуативный – решение психологом проблемной ситуации, связанной с перспективой личностного развития психолога.

4. Выявление и осознание психологом надситуативной проблемности – это его самостоятельный вывод о способах решения внутренних проблем, т.е. разработка программ дальнейшего самоизменения, саморазвития, самоуправления собственным личностным ростом. Надситуативная проблемность – это уровень обнаружения проблемности, характеризующийся «отторгиванием» одних конкретных при-

знаков ситуации и выбором таких, которые отражают сущность затруднения в данной ситуации.

5. Реализация надситуативной проблемности позволяет психологу не только поставить психологический «диагноз» собственных личностных проблем, но и гипотетически проработать конкретные способы их решения, исходя из своего опыта, внутренних ресурсов, волевого и эмоционального настроя.

На этапе вузовского исследования получены следующие результаты.

1. Существуют значимые различия между уровнем профессионального мышления у студентов-психологов. Студенты 3-х и 4-х курсов обладают большей надситуативностью в разрешении проблемных ситуаций, чем студенты 1-х и 2-х курсов.

2. Существуют значимые различия в уровне проблемности у студентов-психологов в начале и в конце учебного года: у студентов 3-х и 4-х курсов в конце учебного года уровень надситуативной проблемности увеличился.

3. Существует взаимосвязь между уровнем профессионального мышления студентов-психологов и уровнем самоактуализации: у студентов-психологов с надситуативным уровнем мышления уровень самоактуализации намного выше, чем у студентов-психологов с ситуативным уровнем мышления.

Структура. Установлена значимая корреляционная связь между основными компонентами творческого мышления (мотивационно-целевой, креативный, прогностический, рефлексивный) и уровнем обнаружения надситуативной проблемности. Высокий уровень проявления указанных компонентов обуславливает обнаружение надситуативной, а низкий уровень их актуализации – ситуативной проблемности в решаемой ситуации. Существуют некоторые особенности структуры профессиональной деятельности психолога, которые, по нашему мнению, могут влиять на его мышление.

1. Профессиональная деятельность психолога балансирует между традициями, шаблонами, догмами и творчеством, свободой, инновациями, поэтому важно четко соблюдать оптимальную меру между этими крайностями. Процесс возникновения профессионального мышления связан с наличием проблемности в осмыслении возникшей ситуации. Благодаря установлению проблемности объективная профессиональная ситуация трансформируется в профессиональную (субъективную) проблемную ситуацию, через которую связаны мышление и деятельность психолога.

2. В способности реализации предельных целей посредством частных целей, умении их использовать и состоит мастерство психолога. Профессиональные цели формулируются не в виде действий психолога, а с точки зрения результатов деятельности заказчика.

3. В конкретной ситуации психолог сам вычленяет и решает проблему. Психолог несет ответствен-

ность за свои решения, их реализацию и сам определяет практическую значимость и выполнимость выработанного решения.

Свойства: *активность* – преобразующая позиция субъекта мышления; *специфичность объекта мысли*, которым является не сам объект изучения или труда, а вся взаимодействующая система (субъект действия, его воздействие на объект и сам объект труда); *индивидуализированность мышления, обобщенность знания*, т.е. профессиональное мышление зависит от индивидуальных приемов действия, от имеющихся средств исследования, от конкретной профессиональной деятельности; *действенность*, т.е. внесение изменений, преобразований; *двойственность задач*; *субъектность объекта труда*; *самостоятельность* – направленность на поиск собственных способов разрешения постоянно меняющихся, вариативных ситуаций.

Механизм перехода с ситуативного уровня мышления на надситуативный позволяет профессионалу в более полной мере актуализировать собственный творческий потенциал. Такой переход осуществляется через речевые конструкции + рефлексивные средства (осознание того, что стоит за рамками конкретной ситуации. Реализация мета-позиции в осмыслении происходящего характеризуется отсутствием ситуационной, внешней детерминистической зависимости) + внешняя помощь (обучение приемам надситуативного мышления). Учет данного механизма позволяет успешно формировать приемы надситуативного мышления как психологическую основу творческого профессионального мышления.

Механизм синергетической альтернативы является способом снятия рассогласований в профессиональной деятельности. Это обнаружение такого варианта выхода из ситуации, который не только устранял бы её исходную противоречивость, но и заставлял бы сами противоречия «работать» на преодоление друг друга. Работа профессионала не может стать творческой, если не обеспечены механизмы её диссоциации и ассоциации. Разложить действительность на элементы, освоить их для того, чтобы потом в конкретных условиях быть способным целенаправленно воссоединить их в необходимой комбинации, – вот суть творческого мышления профессионала.

Закономерности творческого мышления, с одной стороны, базируются на общих законах мышления, а с другой стороны, имеют свою специфику. Закономерность мышления – это причинно-следственные отношения, определяющие направление и эффективность мыслительного процесса. Творчество, согласно психологической закономерности, установленной Я.А. Пономаревым, является таковым лишь до тех пор и в тех ситуациях, в которых происходит саморазвитие личности, что невозможно без опоры на резервы самоуправления личности. Творческая лич-

ность чаще отклоняется от жестких стандартов. Это помогает человеку наиболее взвешенно относиться к ситуации. Каждый человек является творцом, если он активно занимается саморазвитием. Проявление закономерностей творческого профессионального мышления характеризуется подъемами и спадами.

Особенности формирования творческого мышления. Существенную роль в формировании творческого мышления играет специально сконструированная социально-учебная ситуация. Она является необходимым моментом для раскрытия и саморазвития творческой активности человека. Для достижения поставленной цели следует:

1. Развивать потребность человека в оптимизации своей мыслительной деятельности. Ошибкой начинающих преподавателей является ожидание вопросов от аудитории по содержанию излагаемого материала. Некоторые педагоги так и не могут дождаться таких вопросов. Если же учитель в ходе сообщения учебной информации сам задает вопросы, то, возможно, сработает психологический механизм интерференции: постепенно у обучаемых возникнет желание задавать собственные вопросы. Другой ошибкой является игнорирование назойливых вопросов «почемучек». В этом случае целесообразно попросить спрашивающего попробовать самому ответить на свой вопрос. Поиск ответа важно направить на самостоятельное раскрытие глубинных связей, что может приводить к отказу от старых схем.

2. Создавать доброжелательную атмосферу принятия того, что делает и что думает обучаемый, способствующую направлению его активности на самостоятельный поиск истины, своевременно поощрять такой поиск. Подкрепление собственного мнения человека важно, поскольку каждый способен увидеть в определенной мере что-то особенное.

3. Так учить человека самостоятельно и творчески мыслить, чтобы он не ставил ценность информации в зависимость от авторитета её источника. Освобождение ценности информации обеспечивает открытое обсуждение рассматриваемых проблем. Э.В. Ильенков подчеркивал, что ум с самого начала надо воспитывать так, чтобы противоречие служило для него толчком к самостоятельной работе, к самостоятельному рассмотрению самой вещи, а не только того, что о ней сказали другие люди. Учить специфически человеческому мышлению – значит учить диалектике, умению фиксировать противоречие, а затем находить ему действенное разрешение [5].

4. Сформировать у человека способность ревидировать свою привычную точку зрения, развить интерес и умение возражать себе. Самостоятельную творческую личность формирует самостоятельная творческая деятельность.

5. Создавать такие ситуации, находясь в условиях которых человек имел бы возможность замечать

широкие связи между проблемами, объектами и явлениями. Если он осознает их значимость, то ему легче принимать на себя ответственность за решение возникающих проблем.

6. Знать общие правила и закономерности мыслительной деятельности, по которым целесообразно мыслить и действовать. Важную роль играет создание собственной методологической базы, информационных фондов, специализированных языков описания проблемы в позитивном ключе, умение находить адекватные методические средства поддержки решения проблемы. Знание закономерностей явлений, как считает Г.С. Альтшуллер, даёт ключ к управлению ими [2]. Незнание этих закономерностей делает явления роковыми. Закономерности не бывают ни плохими, ни хорошими. Они могут быть «ещё неизвестными» или «уже известными».

7. Осуществлять практическую проверку этих правил и самоконтроль. Традиционная логика выделяет четыре качества логического мышления: 1) *определённость*; 2) *последовательность*; 3) *непротиворечивость*; 4) *обоснованность*. Эти качества связаны с четырьмя законами мышления: 1) *закон тождества*; 2) *закон противоречия*; 3) *закон исключения третьего*; 4) *закон достаточного основания*.

Этапы формирования творческого мышления. На первом этапе актуализируется поиск, отбор и накопление профессионально значимых качеств творческого мышления на основе выработанных критериев, формируется система понятий, проявляющаяся в обобщенном представлении о творческом профессиональном мышлении. На втором этапе происходит стабилизация состава профессионального мышления на основе формирования целостной структуры, в которой выделяются более значимые и менее значимые компоненты и связи. Этот этап посвящен освоению системы действий в осваиваемой области, что достигается широким использованием проблемного обучения, в ходе которого развивается самостоятельное мышление. На третьем этапе завершается свертывание структуры профессионального мышления, переход её из состояния развития в состояние использования, функционирования в конкретной ситуации. Этот этап характеризуется применением поисковых методов обучения решению нестандартных задач.

На каждом этапе реализуются следующие звенья творческого процесса: потребность в новой идее; выделение проблемы; отход от внутреннего ограничения рамок возможных решений; поиск, распознавание и выбор нужной комбинации среди множества других возможных; многократные усилия по приближению решения, приходящего чаще всего внезапно; кристаллизация решения.

Показатели сформированности творческого мышления. Об уровне развития творческого мышления можно судить по следующим показателям.

1. Оригинальность мысли, возможность получения ответов, разительно отличающихся от привычных (редкость, нетривиальность решений). Нестандартное мышление и восприятие мира. Развитие готовности отказаться от прошлого опыта, полученного при решении задач подобного рода.

2. Спонтанная активность при решении профессиональных проблемных ситуаций. Быстрота и плавность возникновения ассоциативных связей. Беглость мысли как количество ассоциаций, идей, возникающих в единицу времени в соответствии с некоторыми требованиями, а также выделение необходимых и достаточных условий решения задачи. Степень разработанности, детализации решений.

3. Восприимчивость к проблеме. Нахождение противоречий в последовательности явлений. Видеть новую проблему, устанавливать её связь с другими проблемами. Умение вникнуть в проблему и в то же время оторваться от реальности, увидеть перспективу развития проблемы. Способность найти несколько непривычных функций объекта или его части.

4. Гибкость (разнообразие вырабатываемых решений). Развитие способности к соединению противоположных идей из разных областей опыта и использование полученных ассоциаций для решения проблемы. Способность замечать и формулировать альтернативы, подвергать сомнению на первый взгляд очевидное, избегать поверхностных формулировок. Развитие способности к осознанию поляризующей идеи в данной области знания и освобождение от её влияния.

5. Рост высказываний рефлексивного характера, в том числе и направленных на анализ причин своего поведения, неадекватного для решения проблемы той или иной конкретной ситуации. В случаях успешного поведения, являющегося новым для субъекта, анализируются причины традиционного для него поведения в аналогичных ситуациях.

Продуктом профессионального мышления является снятие проблемности в конкретной ситуации и выработка обобщенного способа действия, или приема. Обобщенность цели профессиональной деятельности, а также отсроченный характер принятых и реализованных творческих решений приводят к иерархичности процессов и результатов мышления. Особенно важным является умение увидеть, сформулировать сверхзадачу с учетом позитивной дальней и ближней перспективы. Именно в умении устанавливать надситуативную проблемность выражается конструктивность и конкретность мышления профессионала. Благодаря актуализации надситуативного типа мышления происходит преобразование профессиональной деятельности, приводящее к совершенствованию себя как субъекта.

С учетом установленных особенностей профессиональной деятельности была разработана программа

тренинга творческого мышления профессионала (72 часа), которая разворачивается в процессе осуществления следующих образовательных функций: реви-зия собственной психологической картины жизнедея-тельности; создание условий, необходимых для овла-дения современными методами познания и самопоз-нания; ориентация в перспективах собственного твор-ческого личностного и профессионального роста.

Условия проведения интеллектуального тренинга:

а) рассмотрение всех ответов, даже самых неожиданных, непривычных и странных, как ответов ценных, достойных внимания; б) поддержание стремления участников к поиску новых и эвристических ответов; в) создание доброжелательной атмосферы; г) использование «дискуссионных качелей» как средства груп-пового поиска нового, оригинального решения об-суждаемой проблемы.

Основные разделы тренинга творческого мышле-ния профессионала. Раздел I. Как научиться творчес-ки думать? Блок 1. Творческая направленность лич-ности. Блок 2. Творческое мышление как свойство интеллекта. Блок 3. Творческое мышление как про-цесс. Блок 4. Творческое мышление как деятельность, в результате которой создается новый и оригиналь-ный продукт. Структура блока включает краткую характеристику определенного качества творческо-

го мышления. В каждом блоке описано более 15–17 интеллектуальных качеств. Все изучаемые на тренин-ге качества, а их более 60, в своей совокупности об-разуют творческое мышление. После рассмотрения конкретного качества участникам тренинга предла-гаются тестовые задания, упражнения и другие тре-нинговые процедуры. *Раздел II.* Как творчески (бес-конфликтно) реагировать на замечания? *Раздел III.* Тренинг личностного роста профессионала на осно-ве гештальт-терапии.

Оценка эффективности тренинга проводилась по следующим критериям: адекватность, экономич-ность, оперативность, креативность профессиональ-ного мышления.

Таким образом, разрешение профессиональных проблем психолога связано с решением определен-ных вопросов. С одной стороны, с организацией ряда внешних условий (методическое обеспечение, своев-ременное обучение и др.), направленных на станов-ление педагога-психолога как субъекта деятельнос-ти. С другой стороны, с мерами, направленными на его личностное развитие, удовлетворяющими по-требности в повышении компетентности, которая позволит не только профессионально ставить цели и задачи, но и выбирать эффективные, адекватные поставленным целям средства, способы и приемы.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 04-06-00250а).

Литература

1. Адушева Ю.А., Кашапов М.М. Особенности творческого профессионального мышления психолога // Проблемы совершенст-вования высшего психологического образования / Под ред. проф. А.В. Карпова. Ярославль, 2004. С. 29–46.
2. Алтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. М., 1979.
3. Гречнева Ю.Б., Огородова Т.В., Кашапов М.М. Особенности взаимосвязи творческого мышления и мотивации достижения уча-щихся профильных классов // Ярославский психологический вестник. Вып. 15. Москва; Ярославль: Изд-во «Российское психоло-гическое общество», 2004. С. 157–160.
4. Завьялова О.Ю., Огородова Т.В., Кашапов М.М. Особенности творческого мышления школьников и студентов в контексте про-филизации обучения и профессионализации // Ярославский психологический вестник. Вып. 15. Москва; Ярославль: Изд-во «Рос-сийское психологическое общество», 2004. С. 160–161.
5. Ильенков Э. Школа должна учить мыслить // Наука и жизнь. 1984. № 8. С. 14–20.
6. Киселева Т.Г., Кашапов М.М. Модель профессиональной компетентности психолога в соответствии со стандартами образования // Социальная психология. 2003. Вып. 1 (5). С. 91–94.
7. Кашапов М.М. О некоторых проблемах социальной адаптации школьного психолога в педагогическом коллективе // Психологи-ческие аспекты гуманизации педагогического процесса. Ярославль: ЯрГУ, 1991. С. 35–41.
8. Кашапов М.М. Психолого-педагогический тренинг творческого мышления // Психология профессионального педагогического мышления / Под ред. М.М. Кашапова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. С. 331–397.
9. Кашапов М.М. Особенности творческого профессионального мышления психолога-консультанта // Ярославский психологичес-кий вестник. Вып. 14. Москва; Ярославль: Изд-во «Российское психологическое общество», 2004. С. 20–27.
10. Кашапов М.М. Особенности консультативной рефлексии психолога // Реалии и перспективы психологической науки и практики в российском обществе: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Набережные Челны, 19–20 августа 2005 г.) / Под ред. Р.А. Ахмерова, Г.С. Прыгина. Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2005. С. 318–321.
11. Кашапов М.М. Особенности формирования творческого мышления профессионала // Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований: Материалы научной конференции, посвященной памяти В.Н. Дружинина. ИП РАН, 19–20 сентября 2005 г. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. С. 367–372.
12. Кашапов М.М. Ситуационный подход как метод исследования и формирования творческого профессионального мышления // Труды Ярославского методологического семинара. Т. 3: Метод психологии / Под ред. В.В. Новикова, И.Н. Карицкого, В.В. Козлова. Ярославль: МАПН, 2005. С. 155–166.

13. Корнева И.В., Кашапов М.М. Особенности становления профессионального мышления психолога (вузовский этап) // Ярославский психологический вестник. Вып. 15. Москва; Ярославль: Изд-во «Российское психологическое общество», 2004. С. 76–81.
14. Коточигова Е.В., Киселева Т.Г., Кашапов М.М. Компетентность: понятие, виды, основные подходы к диагностике компетентности психолога // Социальная психология. 2003. Вып. 1 (5). С. 39–44.

THE PECULIARITIES OF DEVELOPING CREATIVE THINKING FOR THE PSYCHOLOGIST.
SITUATIONAL APPROACH AS A METHOD OF RESEARCH AND CREATIVE PROFESSIONAL THINKING
M.M. Kashapov (Yaroslavl)

Summary. The article presents resources for using the situational approach as a method of research and creative professional thinking for the psychologist. The characteristics and fundamental properties of the approach, as well as its principles, laws, mechanisms and elements are defined. It is proven that the psychological structure of a psychologist's creative thinking is relative and depends on the peculiarities of the different types of professional tasks and specific situations which appear at the different stages of education. High-level demonstration of these elements reveals the overarching professional difficulties, whereas low-level actualization of these elements determines the situational professional problems. The psychological bases of the shaping of creative professional thinking of the psychologist on the grounds of the situational approach are stated.

Key words: creative professional thinking, psychological structure of a creative thinking, different types of professional tasks, the different types of professional tasks, situational approach.

МОДЕРИРОВАНИЕ СОВМЕСТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ В СИСТЕМЕ УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИК

Н.Б. Трофимова (Воронеж)

Аннотация. В статье приведены уточнения смысловой категории «взаимодействие». Вводится понятие «культурно-нравственное моделирование». Подробно разбираются условия эффективного взаимодействия по воспроизведению и присвоению объектов культуры, и на этой основе вводится понятие «явление культурного резонанса».

Ключевые слова: культура, объекты культуры, взаимодействие, культурно-нравственное моделирование, явление культурного резонанса.

В настоящее время в проблемном поле обсуждения педагогов и психологов оказываются вопросы гуманизации образования, проявляющиеся в виде все более устойчивых внутренних тенденций развития педагогической науки и практики. При этом традиционные проблемы получили новые векторы развития в постановке проблем и в поиске плодотворных путей их решения. Своеобразной точкой отсчета является проблема личности ученика как субъекта образования, человека, самостоятельно, свободно и ответственно определяющего свой жизненный путь. Соответственно этой выступает и проблема личности учителя, который предстает не как исполнитель административных и методических рекомендаций, а как профессионал, готовый и способный в педагогических целях выходить за рамки программных требований и проявлять себя более универсально, как целостная личность, и воздействовать на воспитанников через своеобразие своей индивидуальности.

Сегодня катастрофически снижается уровень духовно-нравственного потенциала субъектов образования. Это приводит к необходимости возрождения процесса воспитания в школе, акцентированию внимания на его нравственном компоненте. Нравственные и духовные ценности составляют ядро культуры, в связи с чем весь процесс воспитания требуется соотносить с культурным потенциалом общества и личности. По определению В.Н. Котляра, нравственное воспитание – это управление межличностным поведением и познанием людей с целью воспроизведения в их личности нравственной культуры [5]. Культура «задает» человеку нормы, примеры отношения к жизни, образцы поведения, которые становятся социальными, морально-нравственными регуляторами. Культура, философские концепции культуры представляют круг «предельных оснований», к которым человек обращается в поисках решений профессионального, методологически-мировоззренческого, личностного характера. Этот нормативный уровень существования человека в культуре предполагает его открытость миру, возможность и способность творческого «пересотворения», индивидуального восприятия, видения и чувствования.

Современные попытки расширить задачи учителя – транслятора культурных объектов до уровня учителя – создателя адаптивного, вариативного, многофункционального совместного образовательного пространства, к сожалению, не предлагают ясной модели деятельности педагога в образовательных учреждениях различных уровней. На наш взгляд, подобный профессиональный рост возможен лишь при дополнении задач учителя функциями культурного модератора (координатора) перманентной передачи мира культуры потребителям в рамках совместного образовательного пространства, а это связано с массовой переподготовкой. Очевидно, что онтологизация педагогического процесса потребует введения относительно новой фигуры в традиционном образовании – *культурно-нравственного модератора*. Наличие такой новой педагогической службы в любом образовательном учреждении позволит проводить независимую (например, от качественного уровня педагогического персонала, кардинальных изменений политических ориентиров в обществе, снижения уровня нравственных ценностей во внешкольной жизни) позитивную воспитательную деятельность на различных этапах формирования образовательного пространства. Культурно-нравственное моделирование поможет осуществить запуск механизма преобразования культуры в мир личности и порождения в процессе развития личности мира культуры [17].

Современное представление о культурном развитии личности предполагает, что уровень развития зависит от того, какая концепция и модель развития заложены в образовательный стандарт, какие подходы и методы реализуются в практике преподавания в конкретном учебном заведении, а также от профессиональной культуры учителя. Учитель (воспитатель) предъявляет ученикам различные *объекты культуры*, а ученик (воспитуемый) воспринимает их как предмет влечений. Однако примитивизация форм подачи объектов при невыраженной мотивации и отсутствии явных ориентиров в обществе для подтверждения предлагаемой культурной концепции

сводит действенность подобной схемы до уровня информационного обмена, из которого полностью исключен воспитательный момент. При наличии в составе педагогического персонала модератора культурно-нравственного образования стандарты обучения будут представлены в совершенно новой роли. Это связано с тем, что модерации будут подвергаться все учебные планы и мероприятия внеклассного взаимодействия. В задачи модератора будет входить доработка учебного материала и плана индивидуальной работы с учениками в части усиления культурно-нравственного компонента и сбалансированности обязательных и вариативных объектов познавательного пространства.

Человек вступает в жизнь с нулевым уровнем культурного развития. Ему противостоит огромное скопление культурных ценностей, которые становятся непереносимым условием его существования. Все предметы потребления (пища, одежда, жилище) предстают в культурном виде. «Голод есть голод, – писал К. Маркс, – однако голод, который утоляется вареным мясом, поедаемым с помощью ножа и вилки, это иной голод, чем тот, при котором проглатывают сырое мясо с помощью рук, ногтей и зубов» [10. С. 718]. От натурального потребления постепенно отпочковывается процесс присвоения культуры как общественной формы существования вещей. Способ использования ложки, стакана, тарелки, одежды – всех предметов быта – это культура. «Присвоение способа использования вещей переходит в присвоение способа их производства. Так формируется деятельность присвоения культуры, которая сначала саморегулируется, а затем самоуправляется человеком. Ее вариантами становятся учение, самообразование, самовоспитание, которые существуют и как самостоятельные виды деятельности, и как моменты труда, поведения. Продуктом, результатом присвоения культуры является личность, которая представляет собой индивидуально-психологическую форму культуры» [10. С. 718], при этом «погружаясь» в культуру и усваивая разные жизненные смыслы.

Педагогическая деятельность как раз и направлена на отбор, переработку и включение в деятельность других людей объектов культуры с целью их воспроизводства. Таким образом, с точки зрения В.Н. Котляра, суть педагогической деятельности заключается в управлении присвоением культуры; эта деятельность содержит в себе идеологическую направленность, помогающую осуществить отбор содержания воспитания из обилия культурных ценностей [5].

С данным утверждением нельзя не согласиться. Рассматривая процесс взаимодействия в качестве основополагающего элемента педагогической деятельности в системе учитель – ученик, можно утверждать, что процесс взаимодействия всегда имеет воспитатель-

ное воздействие, сутью которого должно стать воспроизведение культуры в личности человека. Взаимодействие превращается в воспитание по мере того, как предъявление объектов культуры и их присвоение становятся целенаправленными. В результате воспитание можно охарактеризовать как процесс управления присвоением культуры человеком.

В справочной литературе взаимодействие определяется как философская категория, отражающая процессы воздействия объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и порождение одним объектом другого. Взаимодействие определяется и через более широкое понятие «связь». В сущности, оно и есть отражение связей человек – общество, человек – Другой, человек – люди.

В психологии взаимодействие определяется как процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Особенностью взаимодействия является его причинная обусловленность: каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны. В процессе взаимодействия реализуется не только социальный, но и психологический контакт, связанный с психическим состоянием взаимодействующих субъектов и выражающийся в их взаимовосприятии, взаимовлиянии друг на друга, взаимопонимании или же непонимании.

Педагогическое осмысление категория «взаимодействие» получила в работах Ю.К. Бабанского, В.И. Загвязинского, Л.А. Левшина, Х.И. Лийметса и др. Раскрытию педагогического содержания процесса воспитательного взаимодействия посвящены исследования В.М. Коротова, И.С. Марьенко, А.В. Мудрика, В.Д. Семенова, С.В. Петериной, А.Я. Розенберга и др. Взаимодействие воспитателя и воспитанника авторы рассматривают как развивающий, формирующий личность воспитанника процесс.

Ю.К. Бабанский писал: «... в советской педагогике при раскрытии сущности воспитания прежде всего подчеркивают... целеустремленное взаимодействие воспитателей и воспитуемых, организацию определенных отношений между ними, развитие активности воспитуемых, ведущей к усвоению значимого социального опыта» [12. С. 273–274]. В этом случае воспитание становится процессом, развивающим способности человека, вооружающим его концептуальными, опорными знаниями, обобщенными умениями.

Мы придерживаемся положения, что воспитание способствует превращению человека из объекта культуры в её субъект, когда осознается личностный смысл культуры и её значение для жизни в обществе. Культура определяет характер, цель и содержание

воспитания. В то же время культура является универсальной характеристикой деятельности, предопределяет её направленность и смысл.

Деятельность учителя по управлению присвоением культуры развивается через идеальную представленность в другом человеке. Культурный феномен, «бытие ценности в культуре», это всегда приглашение к соавторству, стремление личности к самореализации для другого, к продлению себя, воплощению себя в другом [18]. Таким образом, развитие личности учителя совершается «во внутреннем пространстве личности» [2], и это пространство связи с другими людьми – коллегами и учениками.

Во взаимодействии учителя с учениками В.Я. Ляудис выделяет «единое смысловое поле совместного учения» [9], которое выступает ценностными основаниями совместной деятельности, содержанием которого выступают смыслы и реализующие их цели. Регуляция деятельности происходит со стороны субъекта. Если внешняя сторона регуляции деятельности учителя осуществляется в соответствии с нормативными требованиями к профессии, социальными ожиданиями общества, то внутренняя сторона основывается на смыслообразующей активности субъекта [18], его способности к внутренней саморегуляции.

Смысл заполняет пространство культуры, «...смысл есть такое дискретное состояние переживающего сознания, которое способно быть объективировано в форме того или иного культурного кода» [13. С. 130]. В соотношении с культурой «...смысл – это факт сознания, становящийся посредством семиотизации фактом культуры, поскольку семиотический эквивалент всякого субъективного ментального акта носит интересубъективный характер, это синкретический квант ментально-культурного пространства» [14. С. 64]. И сама культура определяется как пространство смыслов, т.е. пространство, заключающее осмысленное отношение субъекта к действительности.

В образовательном процессе основной задачей должно стать создание условий для становления «витальной онтологии» (С.Л. Рубинштейн), или «многомерного мира человека» (В.Е. Ключко), что возможно при условии модерирования образовательного пространства, посредством которого «учитель окажется способным работать над формированием смысловых полей своих учеников» [3].

Таким образом, взаимодействие состоится тогда, когда смыслы и ценности участников, ценностно-смысловое содержание их сознания, их жизненные миры будут соотносимы друг с другом. Это означает, что люди взаимодействуют в одном совмещенном смысловом пространстве, когда их смыслы частично пересекаются, совпадают, образуя совмещенную психологическую систему и общую психологическую

ситуацию. В этом случае имеет место явление *культурного резонанса*. Под культурным резонансом мы понимаем явление периодического, интенсивного присвоения объектов культуры субъектами образования в создаваемом едином смысловом образовательном пространстве.

Периодичность явления культурного резонанса зависит в первую очередь от профессионализма учителя, уровня его культуры, нравственного сознания и поведения, которое определяет способ решения образовательных задач, стиль межличностного взаимодействия, отвечает за выбор педагогических средств и предлагаемых педагогом объектов культуры. Даже в условиях самой современной школы при высоком уровне оплаты труда учителя, соответствующем положению его в обществе освоение всего вышеперечисленного культурно-нравственного многообразия каждым учителем невозможно. В свою очередь без передачи этого многообразия в виде парадигм и свободной информации нравственное становление представляется проблематичным. Это доказывает необходимость реализации нашей концепции о нравственно-культурном моделировании учебного процесса до уровня устойчивого культурного резонанса.

Основой межличностного взаимодействия является, по мнению многих исследователей, та особенность, что в нем эмпирически достоверно лишь присутствие самих взаимодействующих сторон (личностей, индивидов); что же касается предмета деятельности, то он уходит вглубь, скрываясь за поведенческим фасадом взаимодействия [8]. Следовательно, истинная граница воздействия на ученика, осознаваемая учителем, скрыта за его внешним поведением; именно исследование поведения поможет обосновать практически эту границу, ускорить резонансные проявления субъектов образования. Как отмечает Д.А. Леонтьев, различные исследователи стремятся снять противоречие общения и деятельности, предусматривая включенность процессов общения в процесс деятельности и процесс деятельности в процесс общения, или, признав принципиальную обратимость этих процессов (А.В. Петровский), включить деятельность в структуру человеческой активности. В этом случае отношение человека к предмету опосредовано его отношением к другому человеку и наоборот, отношение человека к другому человеку опосредовано его отношением к предмету. Бытие личности обнаруживает предметный и общественный смысл, поскольку реализуется через предметные условия, создаваемые другим человеком (другими людьми), и выступает условием бытия другого человека (других личностей, общества) [8].

Можно предположить, что существует внутренний регулирующий механизм, определяющий имманентный смысл поведения, зависимый от личностно-

го поведения. Следовательно, имманентный смысл, т.е. субъективно подразумеваемый смысл, воплощаясь в деятельности, позволяет судить о духовно-нравственном состоянии личности, т.к. определяет цель и ценность поведения. Необходимо разграничить деятельность и поведение, их смысловая ценность очень часто не совпадает, что выражается в рассогласовании чувств, устремлений, ожиданий и действий учителя с чувствами, стремлениями, ожиданиями и действиями учеников. Это приводит к замедлению восприятия учеником объектов культуры. Модерация же соответствующего взаимодействия в системе учитель – ученик снижает количество возникающих барьеров и улучшает уровень присвоения знаний, а также позволяет снизить имеющиеся расогласования.

Следовательно, внутренний (имманентный) смысл, т.е. субъективно подразумеваемый, определяет сущность профессиональной деятельности учителя. Внутренний смысл переживаний и действий превращает поведение в действие с определенной ценностной наполненностью, т.к. связывается действующим индивидом с конкретным субъектным смыслом. Смысл же задается через соотнесение с ценностью, позволяющей артикулировать индивидуальные цели и нормативировать сами ценности. Постигаются ценности в процессе взаимодействия учителя с учеником в совместном образовательном, но обязательно модулируемом пространстве.

Результат совместной деятельности в модулируемой системе учитель – ученик можно характеризовать частотой возникновения явления культурного резонанса и рассматривать как взаимодействие субъектных значений и смыслов в совместном образовательном пространстве. В этом случае образование выступает как всеобщая культурно-историческая форма развития человека, а пространство предстает как показатель порождения мира, его образование, а не отражение [3].

Учитель в последние два десятилетия находится в новой социокультурной ситуации, значительно отличающейся от той, которая сложилась и существовала длительное время в нашем обществе. Культурологический подход к осмыслению процессов воспитания и обучения – это прежде всего мировоззрение педагога, методологическое осмысление им педагогических реалий и неразрывно связанное с этим его профессиональное развитие и сохранение соответствующего потенциала этого развития. «В перипетиях бытия XX века, – пишет В.С. Библер, – в онтологизации и всевозрастающей всеобщности смыслов культуры трудно и мучительно назревает особый тип сознания человека нашего времени. В интенциях и напряжениях этого нового типа сознания (сознания своего бытия, бытия мира, своего со-бытия с другими людьми и миром) формируется новый тип мышления, новая его устрем-

ленность, складывается Разум культуры» [1. С. 258]. Увидеть проблематику современного бытия и современного человека в контексте культуры означает прозреть, почувствовать проблему и пути становления, образования личности.

В школе латентным образом происходит «конструирование» смыслового пространства образовательной среды, а также объектов культуры, в основе которых находится система ценностных ориентаций и установок учителя, его личностные и индивидуальные смыслы, поэтому смысловое пространство ценностей и объектов культуры в совместном образовательном пространстве создается и задается главным образом учителем.

Как известно, человек существует в перспективе своего развития, т.е. своих возможностей (кем он может быть и должен стать). Следовательно, в сознании должен существовать образ как цель или как идеал развития. Так, с личностью учителя связан высокий уровень культуры поведения, нравственный идеал, которому в профессиональной деятельности должен соответствовать каждый учитель. Кроме того, в общественном сознании продолжает существовать устойчивая система социальных ожиданий по отношению к личности учителя, его уровню культуры, профессиональной деятельности, характеру взаимодействия с учениками. Образ учителя для многих продолжает оставаться образом носителя культурных, нравственных ценностей, эталоном для подражания, образцом социального поведения.

Этот идеальный образ лежит в основе профессиональной культуры взаимодействия между учителем и учеником, создает благоприятную ситуацию для явления культурного резонанса и является идеальным нравственным пределом возможностей учителя и ожиданий ученика. Символ давно стал идеалом культуры настолько всеобщим, что вошел в повседневное мышление субъекта о самом себе, стал элементом, через который субъект спонтанно, непосредственно вырабатывает представление о своих поступках вместе с совершением этих поступков [6].

В деятельности педагога-модератора должны быть следующие ориентиры:

- эффективность процесса взаимодействия в системе учитель – ученик по своевременному присвоению объектов культуры;
- создание единого смыслового пространства, являющегося основанием для явления культурного резонанса;
- сохранение целостности смыслового пространства объектов культуры, поддержание явления культурного резонанса, ценностей учителя и ребенка, которые проявляются в культурно-нравственном содержании профессиональной деятельности учителя.

Развитие профессионально-личностного смысла педагогической деятельности учителя и актуализа-

ция проблемы взаимодействия в системе учитель – ученик, приобретающие особый смысл в условиях модулируемого совместного образовательного про-

странства, открывают новые возможности совершенствования процесса разработки идей по созданию ситуаций для явления культурного резонанса.

Литература

1. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. М., 1991.
2. Ильенков Э.В. Что же такое личность? // С чего начинается личность. М.: Изд-во политической литературы, 1984.
3. Ключко В.Е. Внутренние тенденции развития образования и онтопедагогика // Управление профессиональным развитием и изменениями в системе повышения квалификации / Под ред. Г.Н. Прокументовой, А.О. Зоткина. Томск, 2002. С. 53–61.
4. Костюк Г.С. О взаимоотношении воспитания и развития // Советская педагогика. 1956. № 12.
5. Котляр В.Н. Методологические и научно-педагогические основы интенсификации воспитания и образования // Интенсификация учебного процесса в вузе культуры. Барнаул, 1988.
6. Куляскина Л.Ю. Аксиология: место в системе знаний // Вестник МГУ. Сер. 7. Философия. 2002. № 3. С. 90–97.
7. Левшин Л.А. О природе явления воспитания // Вопросы философии. 1968. № 6.
8. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. М.: Смысл, 2003.
9. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. М., 2003.
10. Маркс К., Энгельс Ф. // Собр. соч. Т. 12.
11. Маслоу А. Мотивация и личность. Психология личности. Самара, 2002. Т. 1.
12. Педагогика: Учебное пособие для студентов пединститутов / Ю.К. Бабанский. М.: Педагогика, 1988.
13. Пелипенко А.А. Культура как пространство смыслов: структурно-морфологические аспекты: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999. 40 с.
14. Пелипенко А.А., Яковенко И.Г. Культура как система. М., 1998.
15. Проблемы философии и культуры. М., 1984.
16. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности: К философским основам современной педагогики // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–107.
17. Слободчиков В.И. Проблема проектирования программ профессионального развития современного педагога // Управление профессиональным развитием и изменениями в системе повышения квалификации / Под ред. Г.Н. Прокументовой, А.О. Зоткина. Томск, 2002. С. 20–25.
18. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.

MODERATION OF COMMON EDUCATIONAL FIELD UNDER INTERACTION IN THE SYSTEM OF TEACHER – STUDENT

N.B. Trofimova (Voronezh)

Symmary. More precise definitions of semantic category of «interaction» are provided in the article. The notion of «culturally-moral moderation» is introduced. The conditions for effective interaction in reproduction and assignment of cultural objects are explored in detail. The matter serves as a basis for introduction of notion of «phenomenon of cultural resonance».

Key words: culture, object of culture, interaction, culturally-moral moderation, phenomenon of cultural resonance.

ПСИХИЧЕСКАЯ РИГИДНОСТЬ – ФЛЕКСИБИЛЬНОСТЬ КАК АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ИНВАРИАНТ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

Г.В. Залевский, Н.В. Козлова (Томск)

Аннотация. Рассматривается ригидность – флексибельность как акмеологический инвариант профессионализма в контексте теории фиксированных форм поведения (Г.В. Залевский). Прослеживается связь между психической ригидностью и продуктивностью профессиональной деятельности.

Ключевые слова: фиксированные формы поведения, общий акмеологический инвариант профессионализма, высокопродуктивная и низкопродуктивная деятельность.

Структурные изменения профессиональной деятельности, наблюдаемые в настоящее время в нашей стране, выдвигают во многом новые требования к личностным качествам специалиста, существенно по-иному определяя круг профессионально важных качеств.

Принцип комплексности, нацеленный на интеграцию знаний о различных качествах, свойствах, состояний человека, позволил опереться на теорию и методологию акмеологии [1, 4, 11] и теорию фиксированных форм поведения [8], что дало нам возможность сформировать, во-первых, исследовательскую позицию, а во-вторых, качественно по-новому подойти к актуальной современной проблеме – изучению условий и факторов, способствующих или препятствующих развитию и становлению профессионала.

Основная гипотеза: в качестве свойства инвариантности, обеспечивающего активное саморазвитие специалиста вне зависимости от специфики профессиональной деятельности, может быть принята психическая ригидность – флексибельность и рассматриваться как общий акмеологический инвариант профессионализма наряду с развитой антиципацией, высоким уровнем саморегуляции, умением принимать решения, креативностью и высокой адекватной мотивацией достижений [5].

Выделение ригидности – флексибельности как акмеологического инварианта профессионализма мы обосновываем тем фактом, что одной из кардинальных проблем психологии является проблема взаимоотношений изменяемых и неизменяемых форм поведения. Человек живет и действует в объективном мире, который одновременно постоянен и изменчив. Равновесие между организмом и средой достигается за счет постоянства одних элементов организма и психики и готовности к изменению других. А поскольку человек всегда стремится к такому равновесию, то его поведение должно быть устойчивым, постоянным, с одной стороны, и изменчивым, динамичным – с другой. Противоположным понятием равновесия внешнего и внутреннего является понятие фиксированных форм поведения. В этом случае имеет место нарушение гармонии, т.к. поведение обуславливается только внутренним состоянием без уче-

та объективных требований внешней ситуации. Фиксированные формы поведения – это акты поведения индивидуальной или групповой системы, упорно повторяющиеся и/или продолжающиеся и в ситуациях, которые объективно требуют их прекращения и/или изменения; при этом уровень осознания и принятия личностью (или группой) этой необходимости может быть разным [8].

В большинстве работ недостаточно внимания, на наш взгляд, уделяется существенному профессиональному и личностному признаку квалифицированного специалиста – способности/неспособности к изменению, пониманию и принятию необходимости изменений, функциональной и поведенческой вариативности [6, 7]. Необходима способность и готовность «к пересмотру сложившихся жизненных стереотипов, рефлексивному взгляду на содержание своей психической реальности» [6, 7]. Именно гибкость как определенная готовность перестроить себя, способность творчески воспринимать и критически оценивать имеющийся опыт, прогнозировать свою деятельность с учетом возникающих проблем лежит в основе вариативного и может, на наш взгляд, определять динамику прогрессивного поступательного развития.

Среди характеристик профессионализма особое место занимает психическая ригидность – флексибельность, поскольку ее выраженность не исчерпывается параметрами мышления, убеждений, эмоциональной сферы и других нюансов внутреннего мира; она гораздо шире и охватывает все подструктуры личности (психосоциальная, эмотивная, когнитивная, практическая, динамическая). Личность, структура которой в той или иной мере «поражена» психической ригидностью, реализует свои отношения со средой с помощью преимущественно фиксированной формы поведения [8].

Методологическое основание определило возможность выбора методов исследования. Учитывая, что нет такой акмеологической задачи или проблемы, в решении которой в той или иной мере не использовались бы психологические методы (Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г., 2001), мы применили Томский опросник ригидности (Залевский Г.В., 1993) в акмеологических целях, задавая личности смысловое

координатное пространство, в котором она должна «разместить» себя, одновременно показывая направление актуализации и развития.

Изучение ригидности – гибкости как акмеологического инварианта профессионализма осуществлялось с помощью сравнительного анализа высокопродуктивной и малопродуктивной деятельности (Кузьмина Н.В., 1996, 2000; Деркач А.А., 2000) на основе экспертных оценок.

В различных исследованиях, проводимых с целью выявления наиболее важных компонентов профессионального мастерства современных специалистов, вносящих наибольший вклад в обеспечение продуктивности профессиональной деятельности, авторы [2, 3, 9, 10, 12, 13, 14] приходят к тому выводу, что, помимо различного рода процессуальных навыков, существенный, а порой и решающий вклад в достижение высокой эффективности деятельности вносят такие характеристики субъекта деятельности, которые традиционно относятся не к процессуальным способностям – умениям, но к личностным качествам – индивидуальным особенностям мышления, характера, темперамента, особым характеристикам мотивационно-потребностной сферы личности, ее ценностных представлений и практически ценностных ориентаций.

Так, обширное фундаментальное исследование по выявлению и анализу профессиональных качеств менеджеров высшей квалификации, проводившееся в Институте прикладных исследований (США) в течение 18 лет и охватившее в общей сложности 1500 человек [13], показало, что наибольшую важность имеют собственно личностные качества: ярко выраженная способность к стратегическому планированию и прогнозированию; принятие правильных и своевременных перспективных решений о выделении и распределении ресурсов; стремление увеличить число своих обязанностей за счет расширения масштабов деятельности или в результате перехода на работу более высокого уровня; умение принимать творческие и рациональные решения в условиях большой степени риска; избегание продолжительного нахождения в «зоне комфорта»; исключительная уверенность в собственных силах (неудачи воспринимаются только как временные неурядицы); стремление иметь значительные права и, следовательно, нести большую ответственность; большие склонности к интуитивному предвидению и абстрактному анализу развития сложных процессов и критических ситуаций; понимание работы как главной ценности, в которую вкладываются все способности и силы, обладание чувством «внутренней оценки» своих действий, которые не всегда согласовываются с окружающими; концентрация внимания на решении проблемы, а не на выявлении виновников; желание работать с сотрудниками, которые не боятся риска и

умеют принимать самостоятельные решения; собственническое отношение к реализуемым идеям и результатам их внедрения. Эти характеристики были приняты нами за критерии высокопродуктивной деятельности.

На основе исследований В.Г. Зазыкина и А.А. Деркача (1998) нами были определены как критерии низкопродуктивной деятельности: неумение управлять собой; слабо развитые навыки производственной саморегуляции своего поведения; неумение бороться со стрессами и противостоять им; неумение расслабляться; неумение рационально планировать свое время; неумение поддерживать состояние здоровья и работоспособности; размытость личных ценностей, отсутствие четкой иерархии ценностей, имеющих мотивационное значение; противоречивость суждений; недооценка альтернативных вариантов, когда главное приносится в жертву второстепенному; остановка в саморазвитии, успокоенность на достигнутом; склонность избегать напряжения ума и воли, привычка не рисковать; неразвитость креативного подхода в решении проблем; неспособность выдвигать новые идеи и стимулировать тех, кто их предлагает; неумение влиять на людей, слабое владение коммуникативными навыками, неумение грамотно говорить, внимательно слушать и участвовать в диалоге.

В качестве объекта исследования выступили сотрудники томских компаний (профессиональные группы по классификации Е.А. Климова – «человек – техника», «человек – коллектив», «человек – человек»): «СИАМ» (разработка и внедрение современных нефтяных технологий), Региональная корпорация менеджеров ресторанного бизнеса, творческая компания «Акме» (кадровая и организационно-консультативная работа с организациями). Всего 137 человек.

Экспертные оценки позволили представить всю выборку тремя группами: 1) с высокими показателями продуктивности деятельности (9 человек, или 6,7% от выборки); 2) с высокими показателями низкопродуктивной деятельности (4 человека, или 2,9% от выборки); 3) с невыраженными показателями продуктивности деятельности (124 человека, или 90,4% от выборки).

Низкие показатели психической ригидности (таблица) в группе (коэффициент корреляции – 0,98) свидетельствуют о психологической готовности к изменению мнений, отношений, мотивов, модуса переживаний в соответствии с меняющимся контекстом социальной и профессиональной действительности. Профессионалы такого уровня продуктивно справляются со сложностями, используют приемы конструктивного выхода из кризисных и конфликтных ситуаций, способны самостоятельно строить и реализовывать индивидуальную стратегию своего развития, опираясь на «восходящее сравнение» (термин

Показатели психической ригидности – гибкости

Группа	AR	SKR	SR	RSO	PMR	SHR	UR
1	28,675	100,03	30,554	9,594	29	16,959	23,040
2	33,492	128,46	36,925	16,626	39	24,26	35,388
3	32,783	125,53	35,95	14,9	37	23,74	32,683

Примечание. AR – актуальная ригидность; SKR – симптомокомплекс ригидности; SR – сензитивная ригидность; RSO – ригидность как состояние; PMR – преморбидная ригидность; SHR – шкала реальности; UR – установочная ригидность.

А.И. Анцыферовой), т.е. усложняют задачи предстоящего развития по сравнению с настоящим его этапом, осознают значимость своего вклада в общественный прогресс.

Высокие показатели по шкале ригидности как состояния в группе 2 (коэффициент корреляции – 0,97) свидетельствуют о склонности к ригидному поведению, которое сопровождается неадекватными реакциями на неожиданные раздражители, приводит к сужению диапазона действий, низкой степени обучаемости и, как следствие, неготовности к переходу на новые уровни профессионализма, а также низкой степени осознания своего профессионального развития. Учитывая тот факт, что актуальная ригидность представлена в данной группе средними значениями, можно сделать выводы о том, что именно выполняемая профессиональная деятельность способствует возникновению у испытуемых состояния психоэмоционального напряжения в ситуациях, требующих гибкого реагирования.

Анализ выборки в пространстве двух переменных (продуктивность/непродуктивность деятельности и психическая ригидность) показывает, что наиболее сложной, неоднородной является группа с неопределенными показателями продуктивности деятельности. Мы обосновываем этот факт неравномерностью профессионального становления и развития. Эта группа вполне может быть представлена субъектами профессионального развития, сознательно организующими этот процесс, ставящими цели, реализующими их, сознательно обогащающими свой опыт,двигающимися по пути профессионализации. Про-

фессионал – это работник, уже достигший объективно высокого уровня выполнения профессиональной деятельности.

Учитывая тот факт, что не всякий субъект профессионального развития достигает уровня профессионализма, выделенный нами критерий – психическая ригидность – гибкость представляет прогностическую ценность, поскольку является не только качественной характеристикой, отражающей высокий уровень профессионализма личности, но и показателем потенциала профессионализма на пути к его достижению (личностный ресурс профессионализма).

Результаты проведенного исследования, направленного на изучение взаимосвязи профессионализма и выраженности психической ригидности – гибкости у специалистов различных профессий показали, что у профессионалов высокого класса, независимо от вида их профессиональной деятельности, – низкие показатели выраженности психической ригидности. Полученные результаты вполне согласуются с исследованиями разных сторон развития личности по данному критерию [6, 7, 8]. Это позволяет нам сделать вывод об обладании ригидности – гибкости свойством инвариантности и рассматривать ее как акмеологический инвариант профессионализма. Кроме того, показатель ригидности – гибкости может выступать «мишенью» акмеологических технологий (совокупность методов и приемов, призванных изменять свойства и состояния), направленных на осуществление прогрессивного личностно-профессионального развития до уровня высокого профессионализма.

Литература

1. Бодалев А.А. Акмеология как научная дисциплина. М.: Российская академия управления, 1993.
2. Бранский В.П., Пожарский С.Д. Социальная синергетика и акмеология: Теория самоорганизации индивидуума и социума. СПб.: Акмелакад, 2001.
3. Вудкок М.В., Френсис Д. Психологические труды. М., 1988.
4. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / Кафедра акмеологии и политической психологии. М., 1993.
5. Зазыкин В.Г., Деркач А.А. Акмеология: Учеб. пособие. СПб.: Питер, 2003.
6. Залевский Г.В., Прозументова Г.Н. Концепция открытого образовательного пространства (проект). Томск, 1998.
7. Залевский Г.В., Галажинский Э.В. Фиксированные формы поведения в динамике организационных культур // СПЖ. 1998. Вып. 8, 9.
8. Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем. М.; Томск, 2004.
9. Ситников А.П. Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнологии. М.: Технологическая школа бизнеса, 1996. 428 с.
10. Стоикова Ж. Эмоциональность при ситуации напряжения. Психология. М., 1998.
11. Психическая напряженность в трудовой деятельности: Сборник научных трудов. М., 1989.

12. Хизрич Р., Питерс М. Предпринимательство, или Как завести собственное дело и добиться успеха // Предприниматель и предпринимательство. Вып. 1 / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1992.
13. Brianas I. High-Tech. Executive Stills Whet New Research Shows // I. Eur Ind. Train. 1987. Vol. 11.
14. Garfield C.A. The Right Stuff // Manage World. 1984. Vol. 13, № 6, 18, 20, 26.

PSYCHIC RIGILITY – FLEXIBILITY AS A ACMEOLOGICAL INVARIANT
OF PROFESSIONALISM

G.V. Salevski, N.V. Kozlova (Tomsk)

Summary. The article describes the problem psychic rigidity – flexibility as a acmeological invariant of professionalism in the fast form of conduct theory context (Salevski G.V.) The article deals with psychic rigidity and production professional activity.

Key words: fast form of conduct, general acmeological invariant of professionalism, highly productive and low-output activity.

В ПОМОЩЬ ПСИХОЛОГУ: ИССЛЕДОВАТЕЛЮ И ПРАКТИКУ

ОПРОСНИК Р. КЛОНИНГЕР ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТЕМПЕРАМЕНТА И ХАРАКТЕРА

О.М. Разумникова (Новосибирск)

Аннотация. Представлены результаты адаптации русской версии опросника Р. Клонингер для определения черт темперамента (поиск новизны, избегание опасности, зависимость от награды и настойчивость) и характера (самонаправленность, кооперативность и самосовершенствование).

Ключевые слова: темперамент, характер, психобиологическая модель личности.

Опросник Р. Клонингер предназначен для определения двух основных составляющих личности: темперамента и характера, которые представлены рядом более дифференцированных личностных компонентов (таблица). Эта психобиологическая модель была создана на основе комплексного анализа генетических, нейробиологических и психиатрических данных [2].

Возникший в последнее время интерес [4–6] к психобиологической модели личности Клонингер обусловлен стремлением исследователей обосновать (или опровергнуть) целый ряд выдвинутых автором гипотез о связи личностных свойств с особенностями функционирования моноаминергических систем мозга или его структур. Так, согласно мнению Клонингера, разные способы адаптации индивидуума к среде обусловлены деятельностью разных систем мозга: темперамент определяется особенностями функций амигдалы, гипоталамуса, стриатума и других структур лимбической системы, а характер связан с деятельностью гиппокампа и коры мозга [3].

Другая гипотеза заключается в выделении влияния на формирование темперамента четырех факторов и, соответственно, субсистем мозга: поведенческого торможения, активации, зависимости и настойчивости. Согласно этому положению в опроснике для определения черт темперамента вводятся шкалы «поиск новизны» (NS), «избегание опасности» (HA), «зависимость от награды» (RD) и «настойчивость» (P). NS определяется как тенденция к активной реакции на новый стимул, ведущей к награде или быстрому избеганию состояния фрустрации. HA рассматривается как наследуемая склонность к торможению поведенческой реакции на авersive стимул, вследствие чего формируется пессимистическая тревога в предвкушении будущих проблем, страх неопределенности или робость перед незнакомцами. RD характеризует степень выраженности тенденции к под-

креплению или продолжению поведения приближения, что проявляется в социальной привязанности и зависимости от одобрения других. P описывается как стойкость к фрустрации и утомлению.

Перечисленные черты темперамента связываются с активностью разных моноаминергических систем: NS – преимущественно с деятельностью дофаминергической системы, HA – серотонинергической и RD – норадренергической [2]. Для доказательства этого приводятся результаты исследований на животных и данные о психических заболеваниях людей, обусловленных недостатком или чрезмерной активностью соответствующей моноаминергической системы (см., напр., [1, 7, 8]).

В качестве основных свойств характера, относящихся к признанию себя, других людей или природы в целом, Р. Клонингер выделяют «самонаправленность» (S), «кооперативность» (C) и «самосовершенствование» (ST), которые, в свою очередь, интегрируют другие составные части характера. S включает в себя самоопределение и способность индивидуума контролировать, регулировать и адаптировать поведение в соответствии с индивидуально выбранными целями и ценностями. Шкала C направлена на оценку индивидуальных различий в идентификации с другими людьми и согласии с ними, а ST связана с духовностью личности и отражает представления об идентификации всех как неотъемлемых и важных частях единого целого.

Психобиологическая теория личности Клонингер привлекает к себе внимание и психиатров, и психологов. В последние годы опубликованы работы, посвященные исследованию связи описанных выше черт темперамента и активности моноаминергических систем мозга, что имеет важное значение для разработки методов лечения психических заболеваний [7, 8]. В рамках гуманистической и трансперсо-

нальной психологии особый интерес вызывает такая черта характера, как «самосовершенствование» [6].

Целью нашего исследования стало определение возможности использования для русскоязычного населения предложенной Клонингер классификации отдельных черт темперамента и характера. Опросник TCI (версия 10-8-91), содержащий 238 вопросов с дихотомической шкалой ответов, был любезно предоставлен нам в русской версии доктором Клонингер. В исследовании принимали участие 244 студента новосибирских университетов в возрасте 17–23 лет (114 мужчин и 130 женщин). Каждый из участников опроса письменно отвечал на предложенные в буклете вопросы в ходе группового занятия по психологии.

Статистический анализ полученных данных, выполненный методом главных компонент с последующим вращением «нормализованный варимакс», выявил 4 независимых фактора, в которые вошли 12 предложенных субшкал темперамента. При анализе шкал характера данные группируются в 3 фактора, пригодные для описания основных черт характера, хотя характеристика S4 (самопринятие) сформировала собственный четвертый фактор. Наименее связанными оказались субшкалы характера, выделенные при описании «С».

Анализ корреляционной матрицы значений всех шкал темперамента и характера показал, что некоторые из них взаимосвязаны. Так, отрицательные корреляции были выявлены между шкалами «избегания опасности» и «страхом неопределенности» или «робости» (соответственно $-0,42$ и $-0,41$), а также между показателями «усталости» и «ответственности» ($k = -0,41$). «Изобретательность» (черта, относящаяся к S) отрицательно коррелировала со всеми четырьмя шкалами НА ($-0,33 < k < -0,40$), а RD была положительно связана с C2 и C3 ($k = 0,39$).

В ходе факторного анализа каждой из шкал темперамента и характера было установлено, что все ответы на вопросы, направленные на определение соответствующего психического свойства, имели с ним достоверные корреляции ($p < 0,05$). Однако для некоторых пунктов уровень этих корреляций был низок. Семь вопросов из 238 в русской версии оказываются недостаточно информативными и в большей степени подходят для определения иных компонентов личности, чем это было предусмотрено в оригинале опросника.

Полученные нами средние значения по всем субшкалам, введенным для описания темперамента или характера у мужчин и женщин, приведены в таблице.

Средние значения субшкал темперамента и характера у мужчин и женщин

Характеристика	Мужчины		Женщины		P	СПА (средн.)
	средн.	SD	средн.	SD		
ТЕМПЕРАМЕНТ						
NS1 – исследовательский интерес	6,33	1,93	6,85	2,16	н/д	6,3±2,3
NS2 – импульсивность	4,28	2,35	5,47	2,37	0,0003	3,7±2,2
NS3 – экстравагантность	4,97	5,30	5,67	2,43	н/д	5,0±2,3
NS4 – беспорядочность	4,86	1,76	4,80	1,75	н/д	4,3±2,1
NS – ПОИСК НОВИЗНЫ	19,86	6,00	22,91	6,02	0,0003	19,2±6,0
HA1 – тревожность	4,31	2,25	4,32	2,39	н/д	3,2±2,4
HA2 – страх неопределенности	2,96	2,02	3,42	2,13	н/д	3,6±2,0
HA3 – робость	3,74	2,06	3,74	2,17	н/д	3,3±2,3
HA4 – астения	2,55	2,41	3,39	2,46	0,014	2,5±2,2
HA – ИЗБЕГАНИЕ ОПАСНОСТИ	13,60	7,21	14,94	7,17	н/д	12,6±6,8
RD1 – сентиментальность	5,30	2,11	6,80	2,04	0,0000	7,3±2,1
RD3 – привязанность	4,32	2,36	4,98	1,80	0,021	4,7±2,3
RD4 – зависимость	2,52	1,40	2,43	1,49	н/д	3,5±1,6
RD – ЗАВИСИМОСТЬ ОТ НАГРАДЫ	11,97	3,97	14,35	3,39	0,0000	15,5±4,4
P – НАСТОЙЧИВОСТЬ	2,91	1,74	3,16	1,70	н/д	5,6±1,9
ХАРАКТЕР						
S1 – ответственность	4,93	1,85	4,33	2,05	0,028	5,8±2,0
S2 – целеустремленность	4,56	1,97	4,01	1,88	0,041	5,5±1,8
S3 – изобретательность	3,29	1,46	2,92	1,61	н/д	4,0±1,2
S4 – самопринятие	3,93	2,27	3,47	2,42	н/д	6,4±2,8
S5 – удовлетворенность привычками	7,74	2,13	7,27	2,82	н/д	9,0±2,5
S – САМОНАПРАВЛЕННОСТЬ	23,97	6,15	21,70	7,12	0,018	30,7±7,5
C1 – социальная конформность	5,54	1,93	6,19	1,57	0,008	6,7±1,5
C2 – эмпатия	3,19	1,67	4,07	1,67	0,0003	5,3±1,4
C3 – полезность	4,91	1,93	4,99	1,74	н/д	6,3±1,4
C4 – сострадание	5,47	2,78	6,37	2,89	0,027	7,6±2,8
C5 – совестливость	4,75	2,76	4,83	1,60	н/д	6,5±2,0
C – КООПЕРАТИВНОСТЬ	23,17	7,27	26,49	6,92	0,001	32,3±7,2
ST1 – самозабвение	5,49	2,55	5,98	2,43	н/д	5,9±2,7
ST2 – трансперсональная идентификация	3,14	2,33	3,75	2,17	0,050	4,6±2,4
ST3 – духовное принятие	5,99	2,95	7,74	2,80	0,0000	8,7±2,9
ST – САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ	14,52	6,52	17,30	6,04	0,002	19,2±6,3

Для сравнения представлены средние значения, полученные для американской популяции [2]. Видно, что большая часть различий между русскими и американцами касается черт характера, а не темперамента. Для русской популяции, по сравнению с американцами, более выраженными оказались такие черты темперамента, как тревожность и независимость, а менее выраженными – настойчивость. При этом следует отметить, что выборка американцев была представлена испытуемыми в более широком возрастном диапазоне (от 18 лет до 91 года) [2], что также может оказывать влияние на полученные данные. При сравнении черт характера по шкале «самонаправленности» наиболее существенно различаются «самопринятие» и «удовлетворение привычками», а «кооперативность» и «самосовершенствование» отличаются по многим личностным характеристикам. Из таблицы также видно, что по ряду психологических качеств, таких как NS2, HA4, RD1 и RD3, имеются достоверные половые различия, которые частично совпадают с данными в американской выборке [2]. Значимо отличаются и черты характера, при этом для группы мужчин большие значения получены для субшкал S, а у женщин –

для C и ST. Это еще раз может свидетельствовать о более выраженной эгоцентричности у мужчин и большей социальной направленности в развитии личностных черт у женщин.

Наблюдаемые различия между значениями S и C у американских и наших (более молодых) испытуемых, по-видимому, будут не столь выражены, если учесть вклад фактора возраста, способствующего увеличению всех компонентов этих характеристик [3]. Возрастные изменения ST, напротив, имеют противоположную направленность (т.е. уменьшение с возрастом), так что отличия этой черты вполне можно интерпретировать как проявление более материалистичного мировоззрения наших студентов по сравнению с американцами.

Таким образом, можно заключить, что предложенная Р. Клонингер методика определения темперамента и характера в целом пригодна для ее использования в русской версии опросника TCI. Для получения более адекватной для русскоязычной популяции версии опросника необходима коррекция списка вопросов по отдельным субшкалам оценки личностных свойств.

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 05-06-06179а).

Литература

1. Cerbone A., Patacohioli F.R., Sadile A.G. A neurogenetic and morphogenetic approach to hippocampal function based on individual differences and neurobiological covariations // *Behav. Brain Res.* 1993. Vol. 55. P. 1–16.
2. Cloninger C.R. A psychobiological model of temperament and character // *Arch. Gen. Psychiatry.* 1993. Vol. 50. P. 975–990.
3. Cloninger C.R. Temperament and Personality // *Current Opinion in Neurobiology.* 1994. Vol. 4. P. 266–273.
4. Hansenne M. P300 and personality: an investigation with the Cloninger's model // *Biol. Psychol.* 1999. Vol. 50, № 2. P. 143–155.
5. Hansenne M., Pinto E., Pitchot W. et al. Further evidence on the relationship between dopamine and novelty seeking: a neuroendocrine study // *Pers. & Individ. Difference.* 2002. Vol. 33. P. 967–977.
6. MacDonald D., Holland D. Examination of the psychometric properties of the temperament and character inventory self-transcendence dimension // *Pers. & Individ. Difference.* 2002. Vol. 32. P. 1013–1027.
7. Menza M.A., Globe L.I., Cody R.A., Forman N.E. Dopamine-related personality traits in Parkinson's disease // *Neurolog.* 1993. Vol. 43. P. 505–508.
8. Stein D.J., Hollander E., Liebowitz M.R. Neurobiology of impulsivity and impulse control disorder // *J. Neuropsych. Clin. Neurosci.* 1993. Vol. 5. P. 9–17.

CLONINGER'S TEMPERAMENT AND CHARACTER INVENTORY

O.M. Razumnikova (Novosibirsk)

Summary. The results of an adaptation of Russian version of Cloninger's inventory for a determination of the temperament (novelty seeking, harm avoidance, reward dependence, and persistence) and character (self-directedness, cooperativeness, and self-transcendence) dimensions are presented.

Key words: temperament, character, psychobiological model of personality.

КОНФЕРЕНЦИИ, СИМПОЗИУМЫ, СЕМИНАРЫ

ВСЕРОССИЙСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ПСИХОЛОГ В ОБРАЗОВАНИИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ»

(Томск, 5–7 октября 2005 г.)

5–7 октября 2005 г. в Томске прошла Всероссийская конференция «Психолог в образовании: методологические и методические проблемы». Ее организаторами выступили Томский государственный университет, Томское отделение Российского психологического общества, Томское отделение Национальной федерации психологов образования. В работе конференции приняли участие ведущие специалисты в области психологии образования, практические психологи Томска, Кемерово, Барнаула, Новосибирска, Бийска, Читы, Красноярска, Владивостока, Лесосибирска, Магнитогорска, Воронежа, Самары, Ярославля, Москвы и других городов России – всего более 120 человек.

Открыл конференцию председатель оргкомитета *В.И. Кабрин* (Томск), который отметил необходимость глубокого анализа и проникновения в предметную область психологии образования как сложного процесса, затрагивающего архетипические, эйдические, ментальные и духовные уровни душевной жизни всех его участников.

А.Г. Асмолов (Москва) в докладе «Выбор судьбы и практическая психология образования» обратился к этапу возникновения практической психологии образования и выделил те социально-культурные и конкретно-научные предпосылки, которые предопределили развитие практической психологии образования в поликультурной образовательной среде России. Характеризуя современное состояние практической психологии образования, докладчик отметил, что за последние 15 лет удалось подвести под эту специфическую область профессионально-психологической деятельности соответствующее научно-образовательное обеспечение.

В.В. Знаков (Москва) в сообщении «Гуманистические ценности образования, понимание и психология человеческого бытия» подчеркнул, что тенденции развития современной психологии выражаются в стремлении науки ассимилировать бытийный контекст человеческого существования, выделяя многомерные пространства. Докладчик обратил особое внимание на то, что объяснительный потенциал на-

уки существенно дополняется потенциалом понимания, что способствует интеграции гносеологических, аксиологических и онтологических аспектов, существовавших достаточно изолированно в классической и неклассической психологии.

Г.В. Залевский (Томск) в своем выступлении («Психология здоровья – проблема образования и культуры») обозначил проблему нарастающего «схизиса» между культурой и цивилизацией: ценностью в современном обществе признается скорее болезнь, расстройства, а не здоровье; раскрыл перспективы применения разрабатываемой акциональной теории поведения и биопсихосоциально-этической модели психического здоровья при организации психологического сопровождения образовательных практик.

В.Е. Клочко (Томск) в докладе «Современная психология образования в призме культурно-исторической трансспективы» проанализировал проблемы возникновения и развития психологии образования как особой ветви психологического познания; показал, что в истории становления психологии образования можно выделить два этапа, первый из которых связан с возникновением и существованием психологии образования в рамках классических и неклассических идеалов рациональности, а второй осуществляется как результат внедрения в проблематику психологии образования идеалов постнеклассической рациональности.

М.А. Холодная (Москва) в сообщении «Психологические аспекты конструирования учебного текста: к проблеме интеллектоемких образовательных технологий» обосновала актуальность разработки интеллектоемких образовательных технологий в современных условиях образовательного пространства России; познакомила с обобщенными результатами исследования интеллектуального развития детей и подростков, проводимых лабораторией психологии способностей им. В.Н. Дружинина Института психологии РАН; представила методологические и теоретические обоснования совместных с томскими учеными проективных разработок учебников нового поколения по математике для общеобразовательной школы.

Г.В. Акопов (Самара) в докладе «Социально-психологический подход в оценке и проектировании современного образования» очертил предметную область социальной психологии образования, отметив, что разнообразие содержания образования и процедуры его трансформаций определяется механизмом коммуникации; представил результаты многолетних исследований соотношения различных компонентов структуры профессионального сознания будущих специалистов; обозначил возможности использования процедуры социально-психологической диагностики при проектировании психологического обеспечения образовательного процесса.

М.М. Кашинов (Ярославль) в сообщении «Психологическое сопровождение становления творческого мышления студентов» познакомил с результатами комплексного исследования особенностей творческого мышления школьников и студентов в контексте профилизации обучения и профессионализации; остановился на основных стратегиях развития эффективного профессионального мышления в условиях вузовской подготовки специалистов на основе учета типологии профессионального творческого мышления.

Актуальным и чрезвычайно интересным было выступление А.Ш. Тхостова (Москва). Текст этого сообщения редакция журнала сочла необходимым привести почти дословно:

«Тема моего выступления: «Побочные эффекты психотерапевтической интервенции, возникающие при посттравматических расстройствах». Известно, что основной целью клинической психологии является профилактика. Но психологами обычно недооценивается вероятность побочных эффектов в случае психотерапевтической интервенции, поскольку предполагается, что всё, что будет сделано психологом, руководствующимся гуманистическими соображениями, будет очень хорошо. Однако это далеко не так, в чем я убедился на собственном опыте, приобретенном в Беслане.

После известных событий различные организации, фонды из гуманистических соображений стали осуществлять психотерапевтическую интервенцию в этот город, пытаясь помочь детям и их родственникам пережить и преодолеть трагическую ситуацию. Но реабилитация не оказалась действительно эффективной и стресс не разрешился – он всё ещё продолжается. Как только стрессовая ситуация будет преодолена, закончатся и все эти блага (финансовая помощь, реабилитация детей в разных зарубежных странах и т.п.). Я думаю, что если любого человека долго возить по миру, потом вернуть в родной город и сказать: «Теперь живите здесь!» – очень многие будут недовольны, и на следующий день ощутят у себя серьёзное ухудшение состояния. Это закономерно, и эту закономерность мы не можем отрицать.

Интересный момент: в Беслане были и семьи, которые с самого начала отказались от какой-либо помощи на том основании, что в национальной традиции принято переживать горе в семье и они не хотят вмешивать в этот процесс каких-либо посторонних людей. В тот момент их состояние специалисты расценивали как чрезвычайно тяжёлое. Говорили, что реактивная депрессия этих людей, их горе настолько велики, что они ушли в эту скорбь, в этот траур и будут не способны преодолеть горе самостоятельно. Но сегодня, через год после трагедии, оказалось, что в психологическом отношении эти семьи – самые благополучные. Дети из этих семей не изолированы от других детей, они находятся внутри семьи и не воспринимают этот город как место, в котором они уже не хотят жить.

Здесь же всё было нарушено. Мне кажется, что реакция пострадавших, переживших горе утрат, могла бы быть не такой острой, не такой длительной, если бы психотерапевтическая помощь была организована не вообще, как «гуманистическое» вмешательство (миссия) по принципу: «А давайте все поможем! А давайте все вместе поплачем!» Это, собственно, и вовсе не психотерапия. И нужно понимать: существуют побочные эффекты такого вмешательства. Может быть, преодоление траура в традиционной форме – это тоже психотерапия.

Я думаю, что горе – это нормальное переживание человека. Психологическая помощь и психотерапия нужны ему в гораздо большей степени, если он при этом радуется и веселится. Это я понял будучи ещё очень юным психологом и работая с онкологическими больными. И уже тогда я столкнулся с желанием очень многих специалистов, профессионалов приглушить, подавить проявления негативных переживаний, с этим столкновением связанных.

Я думаю, придёт время, когда все эти события будут осмыслены и им будет дана грамотная психологическая оценка».

На секции «Образование, культура и здоровье» затрагивались проблемы самоактуализации личности и этнопсихологические аспекты образования и здоровья; вопросы, связанные с определением предметного поля клинической психологии; взаимосвязь культуры и патологии, а также вопросы подготовки специалистов по оказанию психологической помощи в системе образования.

Г.В. Залевский отметил, что здоровье нашего подрастающего поколения неуклонно ухудшается и различным специалистам, в том числе и психологам, необходимо предпринимать совместные усилия, чтобы изменить ситуацию в лучшую сторону. В связи с этим он привел следующие цифры: средний возраст, когда дети впервые пробуют наркотические вещества, снизился до 14 лет, за последние годы различным формам насилия, в частности сексуальным, под-

верглось 20 миллионов детей, около 2000 детей погибли в результате этого, а свыше 20 000 покончили жизнь самоубийством. По официальным данным, число детей, у которых были обнаружены те или иные формы отклонений психического развития, увеличивается каждые 5 лет на 15–20%; 30–35;% российских детей, поступающих в школу, уже имеют хронические заболевания, 20% – пограничные нарушения психического здоровья. Возникает вопрос: а прибавляет ли наша школа здоровья детям? Лишь 10% выпускников школ могут считаться здоровыми. Здесь есть о чем серьезно задуматься и педагогам, и врачам, и психологам. Г.В. Залевский выразил надежду на то, что работа данной секции будет в какой-то мере способствовать преодолению этой ситуации.

Г. Добрянская познакомила участников конференции с методами психологической коррекции фиксированных форм поведения беременных женщин с различными механизмами совладания. И.В. Судейкин, О.Ю. Степанченко и И.А. Конопак представили сообщение об опыте профилактики суицидального поведения сотрудников силовых ведомств. А.Ш. Тхостов посвятил доклад побочным эффектам психотерапевтической интервенции, возникающим при посттравматических расстройствах в результате стресса на примере опыта работы в Беслане. К.Г. Сурнов поднял вопрос об изучении новых видов психопатологии, ранее не существовавших, в силу «недоразвитости» технологии, наподобие «shopping independence», интернет-зависимости, зависимости от пластических операций, от фаст-фуда и т.п., подчеркнув необходимость создания системы психологического мониторинга для контроля, гармонизации интеграции высоких технологий удовлетворения потребностных состояний в социум. Н.А. Кравцова говорила о перспективах создания модели центра по оказанию помощи детям и подросткам, страдающим психосоматическими расстройствами. Е.Ю. Брель свое выступление посвятила алекситимии как некоторому специфическому фактору, влияющему на развитие психосоматической патологии. И.Я. Стоянова отметила зависимость внутриутробного благополучия психического и психологического развития ребенка от родительской компетентности, культуры семьи, формирования психологической культуры общества в целом.

На секции «Проблемы психологического сопровождения образовательных проектов» обсуждались направления и концептуальные основания психологического сопровождения инновационных образовательных проектов.

О.М. Краснорядцева остановилась на проблемах исследовательского сопровождения изменений в образовании и возможностях своевременного выявления образовательных результатов и образовательных феноменов, относящихся к собственно психоло-

гическим новообразованиям, совокупность которых дает основания для анализа продуктивности конкретной образовательной программы или образовательного проекта как формы развития и реализации образовательной деятельности. Э.Г. Гельфман и М.А. Холодная акцентировали внимание на тех компетенциях психолога, которые необходимы при включении в проектную деятельность по созданию учебников и учебных пособий нового поколения; очертили круг проблем, возникающих в организации диагностического и мониторингового сопровождения процесса внедрения новых учебников в образовательный процесс в условиях средней общеобразовательной школы.

И.Ю. Соколова доложила о результатах многолетнего опыта психологического обеспечения качества образовательного процесса в условиях общеобразовательной школы; познакомила с апробированными авторскими методическими разработками. В.В. Казаневская затронула проблему необходимости изменения категориальной подготовки психологов, усиления внимания к задачам содействия развитию аналитического мышления студентов психологических факультетов в процессе профессионального становления. Д.Ю. Баланев ознакомил со спецификой исследовательского обеспечения образовательного проекта профессиональной подготовки специалистов в области архитектуры и дизайна. В сообщении И.О. Гилевой были представлены результаты лонгитюдного исследования мотивационной готовности к творческой деятельности педагогов как показатель изменений в образовании.

Е.С. Глухова рассмотрела своеобразие динамики личной активности педагогов в условиях психологически сопровождаемой проектной деятельности, подчеркивая, что психологическое сопровождение проектирования выступает существенным условием динамики личной активности педагогов. Е.Д. Файзуллаева представила результаты реализации инициативной проектной разработки в условиях дошкольного образовательного учреждения; обозначила круг проблем, возникающих в ситуации, когда психолог выступает инициатором и руководителем проектной группы. Т.А. Прищепа обозначила возможности проектной деятельности, открывающиеся перед школьным психологом, выстраивающим психологическое обеспечение подготовки учащихся к участию в конкурсах, олимпиадах разного уровня.

На секции «Образовательный процесс как транскommunikация» форматом работы и был избран «мозговой штурм» как метод решения круга реальных проблем и анализа банка собранных группами экспертов, характеризующихся профессиональной компетентностью и большим разнообразием позиций. Тема «штурма» «Образы студентов в глазах преподавателя как основания его транскommunikативных

возможностей: преподаватели в глазах студентов – возможности «обратной связи» выросла из обсуждений таких актуальных проблем, как студенческие коммуникативные миры преподавателей; преподавательские коммуникативные миры студентов; транскомуникативные стратегии образования, т.е. позволила естественно сконцентрировать множество идей вокруг единой оси – транскомуникативной модели образования. Приветствовались комбинирование, развитие, объединение уже высказанных идей. Стимулировал и регламентировал работу группы ведущий (В.И. Кабрин). Поскольку участникам рекомендовалось по ходу сессии делать краткие записи понравившихся идей, избранная форма «мозговой штурм» имела и непосредственный тренинговый эффект. Сессия мозгового штурма длилась 50 мин., и за это время участниками было сгенерировано не менее 100 различных идей. При этом ведущий достаточно быстро накопил «критическую массу» идей в brainstorming, обозначающих «глобальную» общегрупповую проблему. Вторая стадия деятельности участников секции была организована в виде работы синектической группы, проводящей критический анализ «банка идей» и осуществляющий поиск оптимального решения. По итогам работы секции было сделано следующее обобщение: сама идея транскомуникативности не просто осуществима в образовательном процессе, но и имеет реально апробированные результаты, которые теперь должны не только иметь место в отдельных нишах или образовательных сегментах, но и занимать ключевые позиции внутри общего метакоммуникативного поля.

На секции «*Ментальность участников образовательного процесса в различных социокультурных средах*» были заслушаны сообщения ведущих специалистов и практических психологов в области политической, клинической этнопсихологии; сотрудников психологических лабораторий томских учреждений исполнения наказания и региональных групп слушателей Томского филиала Московской академии права по циклу повышения квалификации психологов спецназа и групп конвоирования, а также специалистов первичной психологической специализации социальных работников в местах лишения свободы из Томска, Екатеринбурга, Оренбурга, Пскова, Рязани, Перми, Вологды, Костромы, Иркутска, Красноярска и др.

В докладе Э.И. Мещеряковой указывалось на необходимость осмысления новых тенденций и задач психологии в связи с инновационными процессами в современной России и ее регионах. Отмечено, что в настоящее время в Томске сформирована мощная самобытная психологическая школа, названы критерии становления сибирской психологии образования как системы науки. Е.П. Молчанова обозначила миссию психологической службы в местах за-

ключения как высоко гуманистическую; обрисовала возросшую потребность исследований ментальности и методологические трудности ее решения; поставила проблему учета в профессиональном образовании необходимости повышения исправительного воздействия на осужденных через применение новых научно-обоснованных методов психодиагностики и психокоррекции. О.М. Писарев ознакомил с результатами исследования ментальности осужденных, базировавшегося на методологии коммуникативного подхода, что позволило связать проблему генеза пенитенциарного стресса с проблемами криминальной установки, стигматизации и социальной депривации личности, и в итоге выявить интегральный фактор – кризис ролевой идентичности отбывающих наказание. Т.В. Колосова отметила мощную экспансию пенитенциарной субкультуры в общество и необходимость учета этого фактора в образовательных программах профилактики подростковой преступности. В.А. Малышева рассказала об опыте постоянного мониторинга социально-психологического климата в коллективе сотрудников пенитенциарной службы, позволяющего повысить уровень профилактической работы в предупреждении деструктивных явлений, с одной стороны, бдительности, с другой – толерантности сотрудников по отношению к осужденным. Т.Н. Коголь поставила проблему методологии исследования психологических аспектов феномена рецидивирующей преступности и представила рабочую модель психологической работы с осужденными, предусматривающую смежные социально-психологические и правовые критерии при оценке качества эффективности ресоциализации. Н.Б. Лелик указала на необходимость тщательной дифференциации индивидуальной психокоррекционной работы с подростками-осужденными. Е.М. Борзунова рассказала о методологии медико-психологической работы с новой категорией осужденных – ВИЧ-инфицированными – в рамках федеральных и международных программ. В.С. Иванова обозначила проблему детской инвалидности как динамического состояния; раскрыла специфические методы работы клинического психолога с детьми, страдающими моторными нарушениями, сочетаются с широким спектром разнообразных подходов – от психогимнастического и телесного до семейно-психотерапевтического. А.В. Диденко дал обширную клинко-эпидемиологическую характеристику и тонкую клиническую дифференциацию мотивационной сферы диссоциальной личности по критерию аффилиативности, положенному в основу образовательной программы психокоррекционной работы с повторно осужденными. Е.Г. Таткина остановилась на проблеме транскомуникативности, продуктивно интерпретировав ее применительно к медицинскому микро-социуму. Т.Г. Бохан обосновала методологию иссле-

дований этнической вариативности проявлений личности как системно детерминированной в рамках историко-эволюционного подхода. *Е.Ю. Кошелева-Пождаева* представила описательный анализ современного состояния системы школьного и высшего образования сибирских этносов; констатировала, что в традиционном обществе произошло нарушение внутриэтнической коммуникации, что проявляется в деструкции традиционного социума и резком росте в обществе числа аутсайдеров. *С.В. Монарх* представила образовательную программу для военных психологов по психокоррекции суицидальных состояний военнослужащих срочной службы. *К.И. Янцен* отметил современные общероссийские тренды в системе высшего образования, подчеркнул негативные стороны процесса массового «одипломливания» населения, наносящий ущерб качеству подготовки политика. *А.Н. Кулев* и *А.Х. Галеева* представили образовательные программы, включающие теоретические основы психологической подготовки к деятельности в экстремальных условиях; рассмотрели возможности повышения толерантности к

стрессу активных участников событий повышенного риска и результаты применения методик индивидуальной психологической подготовки группы к действиям в условиях повышенного риска.

Конференцию завершило заседание круглого стола «Проблемы единства психологической науки и психологического образования», на котором обсуждались проблемы движения психологического познания и трансформации профессиональной ментальности психологов образования; специфика профессиональных ценностей психологов, работающих в образовании; профессиональные компетенции психологов образования и проблемы профессиональной подготовки психологов.

Участники секции обсудили и приняли совместную резолюцию конференции, включающую предложения профессиональному психологическому сообществу по развитию методологического и методического обеспечения профессионального образования и самообразования психологов, включающие как необходимые социокультурный и гуманитарный критерии.

ОБЗОР СОДЕРЖАНИЯ СТЕНДОВЫХ ДОКЛАДОВ

Секция «Проблемы психологического сопровождения образовательных проектов» (7 докладов)

В докладе *Т.Г. Киселовой и Е.В. Коточиговой* (Ярославль) «Сравнительный анализ подходов к выделению структуры компетентности психолога образовательного учреждения» освещены проблемы выделения психологической структуры компетентности и процесса ее формирования. Предложена теоретическая модель компетентности психолога, компоненты которой имеют иерархическую организацию (каждый последующий «вырастает» из предыдущего, проникает и взаимовлияет на остальные). Проанализированы представления практических психологов о возможной структуре компетентности. Обосновывается идея о том, что профессия психолога в образовании требует специального отбора или формирования профессионально значимых личностных качеств. Одним из таких формируемых качеств должна стать коммуникативная компетентность, входящая в структуру общей компетентности психолога.

Л.Г. Бузунова (Магнитогорск) в докладе «Родители и подростки: психологические исследования проблем воспитания и образования» представила результаты исследования процесса влияния родителей на формирование полоролевой идентичности подростка. Проекция подростком своего будущего определяется прошлым и настоящим состоянием, семьей и отношением к окружающей среде. Подростки в значительной степени продолжают ориентироваться на родителей и семью, и родители по-прежнему остаются их референтной группой. Психологическое исследование показало важность роли родителей в формировании полоролевой идентичности ребенка, определении его ценностей, выборе референтной группы, и неготовность большинства родителей в полной мере исполнять эту роль.

В докладе *Т.А. Тихоновой* (Протвино) «Психологические аспекты оптимизации учебного процесса в вузе» обсуждаются проблемы психологического сопровождения обучения студентов в вузе, выделяются объективные и субъективные факторы, которые могут вызвать психологическое напряжение у молодых людей, оговариваются факторы риска юношеского возраста на этапе перехода к взрослости, связанные со сменой ритма жизни, резким увеличением умственной нагрузки. Предлагаются соответствующие направления деятельности психологической службы в вузе.

Ю.В. Скворцова (Ярославль) в докладе «Особенности метакогнитивных характеристик участников образовательного процесса в высшей школе» при-

водит результаты исследования особенностей метакогнитивных характеристик участников образовательного процесса в высшей школе. Для определения характеристик была использована авторская методика оценки метакогнитивных знаний и активности, содержащая две шкалы: «метакогнитивные знания» (МЗ) и «метакогнитивная активность» (МА). Шкала МЗ диагностирует оценку испытуемым собственных познавательных психических процессов, шкала МА позволяет оценить степень использования испытуемым различных приемов структурирования информации, планирования своей когнитивной деятельности, навыков управления собственными когнитивными процессами. В исследовании принимали участие преподаватели (69 человек) и студенты (177 человек) Ярославской государственной медицинской академии. Выборки преподавателей и студентов сравнивались по критериям образования, пола и возраста. Полученные результаты свидетельствуют о наличии связи метакогнитивной активности и успеваемости; зафиксированы различия по метакогнитивным характеристикам критериев образования и пола; выявлено отсутствие различий по критерию возраста.

В докладе *Т.Г. Ходжабагиянц* (Москва) «Проблемы психологического сопровождения вхождения в инокультурную образовательную среду» представлен опыт психоконсультативной работы психолога с семьями эмигрантов. Общей психологической проблемой для всех эмигрантов являются отношения с детьми. Эта проблема связана с «образом мира», сформировавшимся у родителей в процессе жизни. Школа – это один из самых мощных источников, через который человек получает общее представление о жизни, о себе и об устройстве мира. Когда родители и дети обучаются в одной системе, понимания между ними всегда больше. Новая система обучения, в которую попадают дети эмигрантов, имеет очень серьезные отличия от той, в которой выросли родители (от подачи материала до педагогических методов воспитания). Поэтому не потерять контакт с детьми можно только при двух важных условиях: 1) понять и принять новую образовательную систему как шаг к пониманию своего ребенка; 2) научить ребенка понимать и принимать те духовные, нравственные и семейные ценности, которые семья привозит с собой как неотъемлемую часть самих себя. «Образ мира» создается, конструируется самим человеком в процессе жизни на основании сознательных и подсознательных реакций на все, что происходит с ним, что его окружает, какие знания он получает. «Образ мира» рассматривается как необхо-

димое условие жизнедеятельности человека, обеспечивающее его биологическое и психологическое выживание. Представления человека о мире напрямую влияют на его «образ жизни», на возможность адекватно реагировать на события, устроить свою жизнь, быстро и безболезненно адаптироваться к новым условиям.

В.В. Казаневская (Томск) в докладе «Категориальный уровень и дедуктивный принцип построения психологической науки» затрагивает проблему преодоления разрыва между теоретическими подходами и реальностью, с которой имеет дело психолог-практик. Обсуждение данной проблемы может происходить на разных уровнях – от отдельной практической ситуации до методологического уровня построения психологической науки. Предлагается категориальный подход к построению психологической теории, который, по убеждению автора, дает язык, эффективный как для теории, так и для практики, язык, соединяющий теорию с практикой, а практику с теорией.

Категория является самым обобщенным понятием относительно понятий данной научной области. Важнейшая роль категориального уровня состоит в том, что он вносит структуру во множество понятий, выделяет понятия категориального уровня и соотносит их с остальными понятиями. Категориальный аналитический язык дает другое видение психологической реальности, адекватность которой, по мнению автора, будет сама себе доказательством для любого грамотного психолога-практика или теоретика.

Важнейшее следствие применения категориального подхода состоит в том, что система мышления, ассимилировавшая категориальность, станет адекватной практике, она станет ближе к практике и в то же время более теоретичной и более эффективной; категориальный психолог, воспринимающий психическую реальность в категориальном языке, станет адекватнее относительно реальности. При этом, очевидно, что его мышление должно измениться в процессе профессиональной подготовки: категориальный психолог, кроме теоретической подготовки, должен получить подготовку по аналитическому мышлению в общекультурном языке, а также категориальному аналитическому мышлению, после чего он будет готов к изучению категориальной интегральной психологии личности, а также изучению связей этой теории с другими психологическими теориями.

В докладе *Т.Г. Киселевой* (Ярославль) «Формирование профессионального мышления руководителей» отмечается необходимость разработки образовательных проектов, направленных на содействие овладению руководителями и специалистами органов управления образованием новыми специальными профессиональными и управленческими компетенциями. Реализация таких проектов позволит

сформировать профессиональное мышление руководителей системы образования различных уровней. Предлагаются методологические принципы организации исследования.

Секция «Образовательный процесс как транскомуникация» (4 доклада)

В докладе *Н.А. Рыбаковой* (Бийск) «Мотивы художественно-творческой самоактуализации учителя музыки» представлены результаты исследования художественно-творческой самоактуализации (ХТС) учителя музыки как деятельность педагога по самоосуществлению художественно-творческого потенциала, разворачивающуюся в рамках профессиональной деятельности. Ядром личности и источником любой ее активности (в том числе самоактуализации) является мотив. Избирательные отношения есть отображение ведущих потребностей, реализованных в процессе труда. Другим важным мотивом для ХТС является мотив власти. В качестве основных и наиболее общих в плане художественно-творческой самоактуализации учителя выделены следующие мотивы: увлеченность музыкально-педагогической деятельностью; личностно-ценностное отношение к ХТС; желание доминировать; стремление к личностному и профессиональному росту; стремление максимально раскрыть и реализовать свой художественно-творческий потенциал, получать удовлетворение от собственного труда; достижение целей самоактуализации.

Н.Ю. Рындина (Хабаровск) в докладе «К проблеме психологического сопровождения образовательного процесса в условиях транскомуникации» представлены результаты исследования особенностей взаимодействия учителя и учеников на основе творчества, установки на осуществление действий с учетом опыта, инструментального принципа научения, положительной оценки восприятия ученика, всеохватывающего анализа ситуации учителем, четкости передачи условия задачи последующим подкреплением, операциональным решением. Показана сложность овладения умением понимать другого, обратить на себя внимание в ситуации коммуникации; описано развитие самостоятельности в процессе обучения. Возможная компенсаторность воспринимается в более раннем возрасте, если она осуществляется за счет усилий, а не способностей, как показатель развития, связанный с реакцией на результат собственной деятельности, который формирует когнитивные предпосылки переживания успеха и неудачи.

С.А. Томчук (Ярославль) в докладе «Музыкальное мышление как транскомуникация» представила музыкальное мышление как сложный, много-

гранный объект научного исследования, требующий комплексного подхода к изучению. Музыка показана как особый вид коммуникативной деятельности, где музыкальное произведение рассматривается как коммуникативное сообщение, отправляемое композитором и получаемое слушателем. Общение с музыкой есть человеческая форма коммуникации по типу: человек – художественный образ. Музыкальное мышление можно рассматривать как динамичный смыслообразующий процесс гармонизации разнородных миров человека. В музыкальном мышлении наблюдается переход от ситуативного уровня, связанного со способностью чувственно воспринимать смысл музыки и осмысливать конструктивно-логическую организацию звукового материала, к надситуативному, ориентированному на актуализацию нравственной, духовной сферы и познанию человеком себя через музыку. На надситуативном уровне происходит актуализация таких компонентов, как креативность, ассоциативность, метафоричность, рефлексивность, обобщение в идее, абстрагирование в ценностном аспекте.

С.В. Якименко (Хабаровск) в докладе «Самоопределение старшеклассников в условиях транскомуникаций» отмечает, что совокупность важнейших личностных предпосылок самоопределения можно свести к двум основным группам: особенности личности, которые обеспечивают возможность успешного решения проблемы выбора профессии, и различные компоненты направленности личности, динамизирующие процесс профессионального самоопределения и обуславливающие избирательность реагирования. Транскомуникация опосредует систему общественного ориентирования молодежи в решении вопроса о сознательном выборе профессии. Она включает целенаправленное влияние школы, семьи, общественных организаций, литературы и искусства и т.д. на мотивы выбора профессии. Совокупность средств профессиональной ориентации призвана обеспечить решение задач профессионального просвещения старшеклассников, пробуждения профессиональных интересов и склонностей и организацию непосредственной помощи в трудоустройстве.

ОБЗОР СОДЕРЖАНИЯ ТЕЗИСОВ (СЕКЦИЯ «ОБРАЗОВАНИЕ, КУЛЬТУРА И ЗДОРОВЬЕ»)

Наибольшее количество докладов было традиционно посвящено анализу таких проблем, как школьная и вузовская дезадаптация, психологическое благополучие школьников и учащейся молодёжи, здоровье детей и молодёжи на разных этапах изменения социальной ситуации развития. Затрагивались проблемы самоактуализации личности и этнопсихологические аспекты образования и здоровья. Особо остро обсуждались вопросы, связанные с определением предметного поля клинической психологии и подготовкой специалистов по оказанию психологической помощи (психоконсультирование, психопрофилактика, психокоррекция, психотерапия) в системе образования.

В.Н. Петрова в своем выступлении отметила, что за последние 10 лет в области практического применения психологии произошел прорыв. Прежде всего это касается сферы образования (от ДОО до вузов). Психологическая помощь сегодня все более востребована. Психология рассматривается не как отвлеченная наука о загадках человеческой души, а как реальная сила, способная помогать людям.

Профессия психолога предъявляет очень высокие требования к профессионалу (личностная зрелость, ценностно-смысловая определенность, психическое здоровье). Исследования *И.Е. Курпьяновой*, проведенные в НИИ психического здоровья г. Томска, показывают, что более одной трети обратившихся с проблемой неврозов – педагоги и психологи, т.к. именно они в силу особенностей профессиональной деятельности находятся между несколькими «огнями»: администрация – родители – ученики. Таким образом, в качестве профилактики «профессиональной деформации» первостепенной задачей супервизии должно быть раннее выявление среди психологов группы риска с целью применения к ним комплекса коррекционных мероприятий, направленных на снятие негативных состояний и предупреждение профессионального выгорания.

В докладе *Т.Ю. Юренко* и *Е.В. Дьячковой* прозвучало, что в процессе профессиональной деятельности психолог часто сталкивается с оборотными сторонами профессии: недостатком профессиональных умений и навыков; сопротивлением психологической деятельности; восприятием психолога как специалиста, у которого не должно быть личных проблем, и др. Основными причинами возникновения проблемных зон для психологов в образовании являются особенности подготовки специалиста к практической деятельности.

По мнению авторов, перспектива развития психологических служб в образовании зависит от про-

фессионального самосовершенствования специалистов, которые в них работают. Необходимость создания концепции супервизии в психологическом сопровождении образовательного процесса или деятельности педагогов-психологов, развитие супервизорской практики, создание законодательной базы для нее, подготовка специалистов-супервизоров, вариативность супервизии – это актуальный запрос со стороны психологов-практиков. И только заинтересованность самих психологов, представителей вузов, федерации психологов образования решит будущее психологии в системе образования.

А.Е. Логунцева подняла вопрос о возможностях клинической психологии в структуре образования. Она отметила, что психолог системы образования достаточно часто оказывается практически незнакомым с патопсихологической диагностикой и не имеет достаточного представления о границах нормы и патологии, характере нарушений психической деятельности в детском возрасте, что мешает ему адекватно оценивать заявленную ребенком, родителем или же педагогом проблему. В результате происходит смещение границ профессиональной компетенции и профессиональной ответственности. Речь идет не о низкой квалификации психолога системы образования, а о недостатке системных знаний по клинической психологии и патопсихологии, недостаточности знания о структурах медико-психологической помощи детям и подросткам.

Могло бы оказаться полезным включение в структуру подготовки психологов системы образования комплекса дисциплин, входящих в образовательный стандарт клинических психологов. Кроме того, адекватная организация, взаимная передача информации, работа в рамках профессиональной компетенции при наличии качественного межпрофессионального взаимодействия помогут оказывать детям и подросткам помощь на высоком уровне и значительно облегчат работу специалистов как в здравоохранении, так и в образовании.

Многие из докладчиков обращались к вопросу о психолого-педагогическом сопровождении детей с задержкой психического развития и детей, обучающихся в школах-интернатах.

Так, в сообщении *О.В. Бездетко* подчеркивается, что в настоящее время в сфере образования большое внимание уделяется проблеме социально-эмоционального развития ребенка в дошкольном возрасте. В качестве основной задачи социально-эмоционального развития выступает создание в ДОО и семье таких условий жизнедеятельности, которые обеспечили бы накопление социально-ценностного жизнен-

ного опыта, проявляющегося в четырех аспектах: ценностном, познавательном, коммуникативном и поведенческом. Автор акцентировал внимание на том, что именно дети с задержкой психического развития нуждаются в целенаправленном психолого-педагогическом сопровождении. В докладе были определены основные направления психолого-педагогического сопровождения социально-эмоционального развития детей с ЗПР.

Доклад *А.В. Гайфулина* также был посвящен изучению эмоциональной сферы детей и подростков. Автор подробно остановился на феномене самооценки у воспитанников специальных государственных учреждений – детских домов и интернатов, т.к. именно у них наблюдаются нарушения функций произвольной регуляции личности, связанные с трудностями социализации и формированием противоправного поведения. К 15-летнему возрасту у подростков уже сформирована структура самосознания, проходят основные кризисы идентичности, они более реально оценивают себя и свою личность. Интересно отметить, что во всех возрастных группах наибольший процент идеальных качеств был выделен из области общения, человеческих отношений. Последнее же место занимают характеристики эмоциональных переживаний, что подтверждается исследованиями *В.С. Мухиной* и *И.В. Дубровиной*.

Многие участники конференции в своих выступлениях размышляли о том, что именно внутриутробный период развития человека закладывает многие негативные последствия, с которыми потом имеет дело психолог. Так, *Р.Г. Добрянская* ознакомила коллег с разнообразными методами психологической коррекции фиксированных форм поведения беремен-

ных женщин с различными механизмами совладания. Исследования, касающиеся изучения эмоционального состояния женщин до и после родов, приведенные в докладе *Т.В. Скрицкой* и *О.Т. Доржиевой*, показали, что взаимодействие матери и ребенка в перинатальном периоде обусловлено уровнем образования женщины; после родов понижение показателей по шкалам «настроение», «активность» и «самочувствие» является адаптивным, т.к. рождение ребенка – довольно травмирующее событие для женщины как физически, так и психологически. В докладе было подчеркнуто, что показатели послеродовой депрессии коррелируют с эмоциональными нарушениями во время беременности. Эмоциональное состояние и его динамика перед родами являются прогностическими для выявления послеродовой депрессии и отношения матери к ребенку раннего возраста.

В заключение были представлены наработки *И.В. Судейкина*, *О.Ю. Степанченко* и *И.А. Конопака* в области профилактики суицидального поведения сотрудников силовых ведомств. Многолетний опыт работы позволил авторам выработать наиболее эффективную модель психологического сопровождения военнослужащих. Программа представлена двумя блоками – музыкотерапия и метод аутогенной тренировки. Главной целью предложенного метода является обучение сотрудников силовых ведомств навыкам саморегуляции в стрессовой ситуации и постстрессовой ситуации, а также навыкам контроля своего психоэмоционального состояния.

Хочется надеяться, что конференция даст новый импульс объединению творческого потенциала и создаст условия для новых исследований в области практической психологии.

ВОЗМОЖНОСТИ КОНСТРУИРОВАНИЯ И СОЗИДАНИЯ МИРА ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ: НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

(по материалам Всероссийской конференции «Психолог в образовании:
методологические и методические проблемы»)

И.В. Молочкова (Челябинск)

Второй раз мне посчастливилось принимать участие в научной конференции всероссийского уровня, организованной Томским государственным университетом совместно с администрацией Томской области при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, посвященной методологическим и методическим проблемам деятельности психолога образования.

Программа конференции была информационно насыщенной в силу представительности участников, среди которых было много признанных ученых из Москвы, Томска, Самары, Ярославля и других городов России.

Начало конференции задавало оптимистический настрой всем участникам, поскольку с приветствием к нам обратились не только коллеги с факультета психологии ТГУ, но и представители органов управления образованием разного уровня.

Заведующий кафедрой социальной и гуманистической психологии факультета психологии ТГУ *В.И. Кабрин* в приветственном слове отметил необходимость различения в современных условиях понятий «обучение» и «образование», причем этическими и эстетическими координатами полноценного образовательного процесса должны, по его мнению, выступать интеллигентность и совесть. Образование не может быть «безобразным», поскольку в основе его всегда лежит эйдос (образ-идея), а процесс взаимодействия участников образования способствует «рождению эйдосов», или ментального пространства человека. Образование преобразовывает ментальность, поэтому важно знать психологические механизмы такого преобразования.

Ректор ТГУ *Г.В. Майер* подчеркнул необходимость перехода к информационному обществу, непрерывному образованию, что возможно при реализации в высших учебных заведениях не только образовательного, но и научного потенциала. Для этого требуется готовить молодую смену ученых, что с успехом делается в Томском университете, где создан и функционирует институт подготовки 30-летних профессоров. При этом было отмечено, что многие начинания в области повышения качества образования в ТГУ были бы невозможны без поддержки ученых-психологов, которые прикладывают немало усилий к разработке психологического обеспечения образовательных проектов.

Е.В. Веснина, заместитель главы администрации Томской области по научно-технической политике

и образованию, рассказала о многочисленных образовательных инициативах, которые реализуются в Томской области и открывают новые возможности для сотрудничества психологической науки и образовательной практики. Вот только некоторые из них: «Стратегия по формированию территории инновационного развития», «Модель подготовки элитных специалистов по техническим специальностям», «Программа по формированию механизмов повышения конкурентоспособности молодежи», идея создания «Бизнес-инкубаторов» и т.д.

Заместитель начальника областного департамента общего образования *П.И. Горлов* отметил, что психологизация образования Томской области происходила в течение последних пятнадцати лет и что в этой области достигнуты значительные успехи. Сегодня ни у кого не возникает сомнений в необходимости практической психологии образования, тем более что все большую актуальность приобретает необходимость решения следующих проблем педагогической практики: проблем коррекционной педагогики, поскольку сегодня уже более 30% детей испытывают разного рода трудности в развитии; проблем сохранения психического здоровья подрастающего поколения; социогенных проблем детства; психологических проблем массового внедрения информационных технологий не только в образовательный процесс, но и в жизнь человека в целом; проблем дифференциации и профильного обучения учащихся, а также проблемы «предшколь» (обучения с пяти лет), которые вот-вот встанут со всей остротой. Он рассказал об интересном опыте сотрудничества с факультетом психологии ТГУ, благодаря которому был разработан и внедряется в практику работы школы учебный курс для старшеклассников «Основы социализации личности и планирование карьеры».

Далее в рамках первого дня работы у нас была возможность услышать пленарные доклады ведущих ученых российской психологической науки.

А.Г. Асмолов, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ, выступил с докладом на тему «Выбор судьбы и практическая психология образования». Он отметил, что миссия психологии – конструирование реальности, в которой бы проявлялись истинно человеческие качества бытия и в которой было бы место «очереди за счастьем», а не только «за хлебом».

Грустно, но кризис образования является постоянным источником развития практической психологии. Вот и на современном этапе очередная модернизация вполне справляется с решением задач мифологизации реформ образования и порождением разного рода «рисков», бороться с которыми впоследствии возможно будет только с помощью психологов.

Основными «рисками» были названы три:

1. Введение дошкольного (с пяти лет) образования. Причем неважно, «когда» надо начинать обучать ребенка, важно «как» и «ради чего» это надо делать. Существует опасность, что ребенок на «законных» основаниях будет лишен возможности развиваться в условиях ведущей деятельности дошкольного возраста – игры, что может привести к негативным необратимым последствиям в его личностном развитии. Дело в том, что попытки включать детей дошкольного возраста в традиционные формы обучения уже были в истории советской педагогики, но ни тогда ни сейчас авторы «новаций» не дают ответа на вопрос, ради чего надо начинать учить ребенка так рано и в каких формах это обучение может происходить, чтобы не повредить процессу детского развития. В результате в истории развития отечественной науки встречаются подобные «перлы» в виде тем диссертационных исследований типа «Профориентация к шахтерской профессии в средней группе детского сада».

2. Предпрофильное, профильное обучение. В целом образование должно создавать предпосылки для развития общих способностей, тогда после окончания первого уровня высшего образования – бакалавриата (дословный перевод слова «бакалавр» – «материал, готовый к употреблению») – человек может и сделает осознанный выбор будущего профессионального пути, но и это не означает, что его выбор будет окончательным и бесповоротным. Делая выбор за ребенка в школе, мы сужаем поле его возможностей и повышаем риск формирования социально незрелой, несамостоятельной личности.

3. Введение на завершающем этапе обучения в основной и средней школе единого государственного экзамена (ЕГЭ), который, в свою очередь, порождает бесчисленное количество негативных последствий его реализации. Необходимо понимать, что любая диагностика личности в образовании должна представлять диагностику широкого профиля, а не монодиагностику, при этом она должна обязательно адаптироваться к культуре больших и малых народов, населяющих страну, в которой эта диагностика проводится, иначе нет возможности говорить о надежности и валидности полученных с помощью нее результатов.

А.Г. Асмолов отметил, что вообще мы, взрослые, являемся «мастерами» по созданию кризисов, в которые периодически попадают наши дети, поэтому

то эти самые кризисы и имеют социогенетическую природу. И чтобы избежать многих из них, необходимо проектировать такую социальную ситуацию развития образования, которая бы не сводила образование к «сфере услуг», а способствовала формированию особой идеологии образования, основными характеристиками которой были бы вариативный, развивающий и смысловой характер образования.

При этом было отмечено, что история становления психологии образования в нашей стране насчитывает уже более 15 лет и постепенно практическая психология образования становится интегральным методологическим основанием академической науки.

Далее выступил главный научный сотрудник Института психологии РАН В.В. Знаков с докладом «Гуманистические ценности образования, понимание и психология человеческого бытия».

Как известно, идея гуманизации предполагает осуществление принципиально иной направленности образования, связанной не с подготовкой «обезличенных» квалифицированных кадров, а с общим, социально-нравственным и профессиональным развитием личности.

Одной из первостепенных задач современной педагогики и психологии стало выявление гуманистического потенциала образования, его отношения к человеку как субъекту познания, общения и творчества. Ее решение связано с рассмотрением аксиологических (ценностных) аспектов образования, его «человеческого измерения». Основными аксиологическими идеями являются универсальность и фундаментальность образования, гуманистические ценности, единство целей и средств, приоритет идеи свободы.

Исходя из аксиологических идей, можно выделить следующие культурно-гуманистические функции образования:

- развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия;
- формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптации к социальной и природной сферам;
- обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и осуществления самореализации;
- овладение средствами для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии и счастья;
- создание условий для саморазвития творческой индивидуальности личности и раскрытия ее духовных потенциалов.

По своим целевым функциям гуманизация образования представляет собой процесс, направленный на развитие личности как субъекта творческой деятельности. Гуманизация образования составляет и важнейшую характеристику образа жизни педагогов

и воспитанников, предполагающую установление подлинно человеческих (гуманных) отношений между ними в педагогическом процессе. И наконец, гуманизация – ключевой момент нового педагогического мышления, утверждающего полисубъектную сущность образовательного процесса, основным смыслом которого становится развитие личности, а его качество и мера – показателями работы системы образования.

Г.В. Залевский, заведующий кафедрой генетической и клинической психологии факультета психологии ТГУ, в своем докладе «Психология здоровья – проблема образования и культуры» затронул вопросы существования интимной связи между образованием, культурой и здоровьем людей. К сожалению, многочисленные современные исследования свидетельствуют о неуклонном росте числа нездоровых участников образовательных процессов (начиная с начальной школы и кончая высшей профессиональной школой). Иначе говоря, образование сегодня, фактически в большинстве культур, здоровья его участникам (как обучающимся, так и обучающим) не прибавляет. Особенно это стало заметным в условиях реформирования образования. С позиции разрабатываемых акциональной теории поведения и переживаний и биопсихосоциоэтической модели психического здоровья и болезни Г.В. Залевский обращает внимание на то, что основной причиной, скорее всего, является то, что здоровье не рассматривается в качестве терминальной и инструментальной ценности. Более того, в силу все большего «схизиса» (расщепления) между культурой и цивилизацией ценностью признается скорее болезнь (расстройство), а не здоровье. Свидетельством тому может служить, например, сосредоточение финансирования и в настоящее время на решении проблемы болезни, безуспешное стремление сделать медицину профилактической (занимающейся здоровьем, а не возвращающей здоровье и предотвращающей рецидивы нервно-психического расстройства). Здесь нет попытки ограничить медицину (в частности, психиатрию) в участии в охране и развитии здоровья людей, а есть стремление определиться в объекте и предмете тех научных дисциплин и практик, которые за это должны быть ответственны по определению (психология и клиническая психология прежде всего). В качестве примера практически обесценивания психического здоровья в системе образования названы исключительно слабое психологическое экспертирование и сопровождение инновационных образовательных программ.

В.Е. Ключко, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии ТГУ, в докладе «Современная психология образования в призмах культурно-исторической транспективы» отметил необходимость различения понятий «психо-

лог образования», разрабатывающий проблемы становления человека в академической науке и образовательной практике, и «психолог в образовании», основной задачей которого выступает сопровождение образовательных проектов.

Анализируя тенденции развития современного человекознания, В.Е. Ключко заметил, что академическая наука, изучающая «частичного человека» в виде его психических процессов, состояний, свойств, не могла выполнить социальный заказ образовательной практики, в которой все более ясно стала осознаваться необходимость знаний о развитии «целостного человека». Идеи о сложном системном устройстве человека, о природе психики, которая заключается не в отражении, а в искажении мира в пользу человека, заложенные Л.С. Выготским в начале XX в., позволили психологии пройти путь от классического изучения человека как простой количественной системы через неклассическое исследование систем, саморегулирующихся к постнеклассическому пониманию человека как самоорганизующейся системы, потенциально способной к саморазвитию.

Постнеклассический уровень развития науки нашел отражение в определении понятия «образование», данного А.А. Вербицким, в котором он отмечает, что образование – это есть процесс создания, созидания человеком «образа мира в себе» через полагание человеком себя в мир культуры. Человек как бы пропускает культурные ценности через свои волю, сознание, мысли, чувства и этим формируется как творческая индивидуальность. При этом подчеркивается, что сам факт рождения этой индивидуальности означает не только наследование, потребление культуры, но и ее развитие.

Такое понимание сущности образования и избирательности психики человека предъявляет к психологии образования требование разрабатывать новые методы диагностики становления и развития индивидуальности, которые позволили бы не столько фиксировать уже «ставшее», актуальное состояние развивающейся системы, сколько дали бы возможность спрогнозировать тенденцию ее дальнейшего развития. Решение такой задачи, отметил вслед за Л.С. Выготским В.Е. Ключко, возможно лишь при условии оценки «настоящего» ребенка из «будущего» или путем транспективного анализа в противовес анализу ретроспективному. Такое умение смотреть на явления через тенденции его развития (транспективу) В.Е. Ключко и назвал одним из признаков постнеклассицизма, проявляющихся в современном уровне развития профессионального мышления практических психологов образования.

М.А. Холодная (заведующая лабораторией психологии способностей им. В.Н. Дружинина Института психологии РАН, Москва) выступила с докладом «Психологические аспекты конструирования учеб-

ного текста: к проблеме интеллектоемких образовательных технологий». Она отметила, что мы живем в ситуации социальных вызовов, в том числе и в области интеллектуальных ресурсов, которые сегодня определяют будущее любого общества. При этом интеллектуальные ресурсы нашего государства постепенно снижаются, о чем говорят ежегодные исследования ООН, проводимые с целью сравнения индекса жизненных показателей в разных странах, который оценивается по трем критериям: продолжительность жизни, уровень образованности населения, а также количество ВВП на душу населения. Если несколько лет назад наша страна занимала 26-е место в общем списке, потом 37-е, то по данным 2002 г. это место определялось уже 57-й позицией.

Жизнь в эпоху информационного общества требует от человека владения знаниями фундаментальными, контекстуальными и процессуальными, что ставит перед образованием не столько задачу интеллектуального развития, сколько задачу интеллектуального воспитания. Причем были выделены пять отличительных признаков этих двух подходов к проектированию педагогического процесса. Решение задач интеллектуального развития ребенка предполагает целенаправленное формирование у него навыков осуществления интеллектуальных действий и операций, имеет высокую результативность, позволяет учитывать общие возрастные закономерности развития интеллектуальной сферы. При данном подходе ведущим является фактор внешнего управления учебной деятельностью, а между учителем и учеником соответственно устанавливаются субъект-объектные отношения. При этом отмечено, что для решения задач интеллектуального развития «подходят» не все дети, а только имеющие к этому способности, поэтому данный подход предполагает осуществление по отношению к ребенку селективной дифференциации и работу в данном направлении с группами «избранных».

Решение же задач интеллектуального воспитания способствует, во-первых, самоактуализации интеллектуального потенциала ребенка; во-вторых, обогащению его опыта в разных сферах жизнедеятельности; в-третьих, позволяет индивидуализировать процесс обучения; в-четвертых, выводит на первое место фактор внутренней активности ученика, позволяющий ему занять субъектную позицию по отношению, и наконец, в-пятых, позволяет осознать, что в интеллектуальном воспитании нуждаются все дети без исключения, а не только особо одаренные. Такой подход и позволяет проектировать вариативную образовательную среду с учетом индивидуальных образовательных потребностей ребенка, а также решить проблему интеллектоемких образовательных технологий.

Ключевым моментом образования является его содержание, которое отражается в разных источни-

ках, в том числе и в учебниках. И в течение 25 лет М.А. Холодная вместе со своими коллегами пытается ответить на вопрос: «Каким быть школьному учебнику, чтобы он помогал учителю решать задачи интеллектуального воспитания?» Долгие годы работы позволили завершить работу над учебником математики для школьников и выявить критерии сравнения качества учебников, разработанных с позиций предметноцентрического и психодидактического подходов к их созданию.

Учебная информация в учебнике первого типа содержится в виде справочника, тогда как во втором случае учебник представляет собой учебную книгу с разными формами текста. В первом случае учебник способствует формированию стиля мышления профессионального математика (свернутому и лаконичному), освоить его могут только отобранные дети, критериями же успешности его освоения выступают ЗУН в виде умения ребенка решать разного рода задачи. Во втором случае учебник позволяет реализовать стиль мышления ребенка, характеризующийся нелинейностью, синтетичностью, развернутостью, освоить этот учебник могут все дети, а успешность их продвижения в учебной информации будет оцениваться не только по наличию ЗУН, но и по таким качествам, как инициатива, самокритичность, самостоятельность, умение применять свои знания на практике и т.п.

В данном случае мы являемся свидетелями решения проблемы текста учебника, который становится «собеседником» обучающегося человека, создавая для него «модель приключений мысли» и решая задачу интеллектуального воспитания. При этом под интеллектом понимается, с одной стороны, «способность порождать тексты», с другой – «обмен содержаниями» и в более широком смысле – «способность человека к саморегуляции». Психодидактический подход позволяет обосновать роль учителя как организатора, призванного консультировать, помогать, поддерживать учащегося в процессе его взаимодействия с миром культуры.

Г.В. Акопов, декан факультета психологии Самарского государственного педагогического университета, поделился своими размышлениями в выступлении «Социально-психологический подход в оценке и проектировании современного образования». Он отметил, что в современных условиях вуза психологу образования приходится решать проблемы разного рода, в том числе и непсихологического характера, потому что, например, переход к двухуровневому высшему образованию или возрастание объемов «отсева» студентов собственно психологическими проблемами не являются. Но они переходят в разряд психологических, когда речь идет о сопротивлении переходу или о выявлении личностных особенностей студентов, которые попадают в категорию неуспевающих.

Таким образом, выделяются два аспекта деятельности психолога образования: собственно психологический и смежный с другими областями знания. Отсюда и возникают основные направления его деятельности: психофизиологическое (связанное с проблемами психологии здоровья), психологическое (позволяющее выявить условия становления субъектной позиции студента при осуществлении им учебно-профессиональной деятельности), социально-психологическое (связанное с коррекцией целей образования с точки зрения понимания, принятия этих целей учащимися, преподавателями и руководителями образовательных учреждений).

По мнению Г.В. Акопова, системообразующим направлением в данном случае выступает решение задач социально-психологического обеспечения образовательного процесса в вузе. Он поделился результатами многолетних исследований структуры целеполагания студентов, основу которой составляют следующие компоненты, независимо от профиля подготовки: специальность, практика по специальности, необходимость приобретения профессионально-личностных качеств, квалификация преподавателей, организация учебного процесса, организация самостоятельной работы студента.

Выступление М.М. Кашапова, заместителя декана факультета психологии Ярославского государственного университета, затронуло проблемы «Психологического сопровождения становления творческого мышления студентов».

В многочисленных исследованиях отечественных ученых было установлено, что в условиях вузовского обучения до последнего времени формировался одновариантный, рекомендательно-однозначный стиль мышления и деятельности студентов. В быстро меняющихся условиях жизни то, что было актуально вчера, оказывается устаревшим сегодня. Демократизация общества изменила мироощущение человека, вызвала рост его самосознания, в том числе и учителя.

С точки зрения М.М. Кашапова, гуманизация педагогического процесса является не данью современной моде в системе образования, а необходимостью, обусловленной как объективными, так и субъективными факторами. В связи с этим особую актуальность приобретает вопрос формирования профессионально значимых особенностей педагогического мышления, особенно такого качества, которое было названо М.М. Кашаповым «абнотивностью», предполагающей наличие «комплексной педагогической способности учителя к адекватному и своевременному принятию и сопровождению креативного ученика». Эта способность проявляется в умении заметить одаренного ученика и оказать необходимую помощь в развитии его творческого потенциала. Абнотивность включает в себя креативность самого педаго-

га, мотивационно-когнитивный компонент и социальный интеллект. Включенность последнего в состав конструкта была проверена и доказана экспериментально.

М.М. Кашапов поделился результатами исследований структуры мышления современных студентов. Оказалось, что у студентов 1–2-го курсов преобладающим является ситуативное мышление, тогда как начиная с 3-го курса и выше наблюдается явная тенденция к повышению его надситуативности, что имеет корреляцию с самоактуализацией личности. Исследование структуры мышления студента, представленной четырьмя блоками (мотивационно-целевым, креативным, диагностическим и рефлексивным), показало, что чем теснее взаимосвязь между блоками, тем более проявляется надситуативность мышления студента, позволяющая ему реализовывать свой творческий потенциал в обучении. Результаты исследования стали основанием для разработки и внедрения в учебный процесс обучающей программы объемом 72 часа, которая имеет название «Формирование творческого мышления персонала». Программа представляет собой тренинговые процедуры, включает четыре выделенных блока с заложенными в каждый из них 15 интеллектуальными качествами, способствовать формированию которых и предполагается в тренинге.

Далее программа конференции предполагала *разнообразные презентации*. Томские коллеги представили интернет-лабораторию В.И. Кабрина «Развитие исследований ментальности, в рамках которой разработан Метод моделирования коммуникативных миров (ММКМ), в который заложено 100 показателей коммуникативного мира личности. Принять участие в исследовании можно по адресам: psy.tsu.ru или mentality.ru.

Г.В. Залевский рассказал о перспективах издания «Сибирского психологического журнала» в ближайшем и отдаленном будущем и пригласил коллег из разных городов к сотрудничеству с журналом.

Э.И. Мещерякова рассказала о новом методе исследования личности с помощью фракталов, разрабатываемом в лаборатории психологической экспертизы ТГУ, которую она возглавляет уже несколько лет.

Профессор С.А. Богомаз представил работу лаборатории психофизиологии ТГУ.

Из гостей конференции презентацию своей кафедры психологии образования Барнаульского государственного педагогического университета устроил Д.Ю. Баланев. Оказалось, что эта кафедра была первой в нашей стране кафедрой психологии образования, открытой в вузе десять лет назад при непосредственной поддержке А.Г. Асмолова, а первым заведующим кафедрой был В.Е. Ключко, ныне работающий профессором на аналогичной кафедре ТГУ. Сегодня кафедра БГПУ решает многообразные задачи

научного, методического и образовательного характера. Одним из методических достижений кафедры Д.Ю. Баланев и поделился с участниками конференции: возможностями использования наладонных компьютеров в учебно-профессиональном процессе вуза при подготовке студентов-психологов.

Л.Д. Демина, декан факультета психологии и философии Алтайского государственного университета, представила опыт проведения летних психологических школ для студентов и аспирантов. Красочные слайды живописных мест Горного Алтая, где в течение ряда лет проводятся летние школы, в полной мере отразили прекрасные возможности для неформального профессионального общения маститых ученых и начинающих исследователей.

Второй день конференции был насыщен работой секций: «Образовательный процесс как транскоммуникация» (председатель В.И. Кабрин, Томск); «Образование, культура и здоровье» (сопредседатели Г.В. Залевский, Томск, А.Ш. Тхостов, Москва, Л.Д. Демина, Барнаул); «Проблемы психологического сопровождения образовательных проектов» (сопредседатели О.М. Краснорядцева, Томск и Г.В. Акопов, Самара); «Ментальность участников образовательного процесса в различных социокультурных средах» (сопредседатели Э.И. Мещерякова, Е.П. Молчанова, Томск). Обсуждение проблем на секциях, по отзывам участников, проходило в свободной диалоговой форме, содержание выступлений порождало массу вопросов, поскольку поднятые проблемы никого не оставляли равнодушными.

Проблемы, поднятые в работе разных секций, плавно перетекли в итоговое обсуждение за круглым столом «Проблемы единства психологической науки и психологического образования». Выступающих было много: среди них и руководители секций, и их участники, которые делились непосредственными впечатлениями и новыми идеями по трансформации профессиональной ментальности психологов образования. Обобщая все услышанное, можно было составить представление о ключевых проблемах деятельности психолога образования, это проблема взаимодействия педагога и психолога (проблема мотивации инновационной деятельности); проблема методологических оснований проектной деятельности в образовании, связанной с проблемой понимания человека как самоорганизующейся системы; проблема психодиагностического оснащения инновационной деятельности, а также проблема погружения пси-

холога в предметное поле деятельности педагога и многие другие.

Подобное представление о сложности профессиональной деятельности психолога образования, с одной стороны, позволило участникам конференции уточнить роль и значение психолога в системе образования, а с другой – осознать необходимость расширения ключевых компетенций психолога в современных условиях, когда ему приходится психологически обеспечивать инновационные педагогические процессы.

В некоторых выступлениях было отмечено, что образовательные проекты являются не самоцелью, а средством саморазвития всех участников образовательного процесса, требующего от них энтузиазма, надситуативного мышления и умения работать в команде. В то же время взаимодействие психолога и педагога в образовательном пространстве, во-первых, приводит к изменениям в ценностных ориентациях общества, во-вторых, благодаря этому взаимодействию становится возможной реализация соотношения академической психологии и педагогической практики.

При этом некоторые докладчики выражали пессимизм по поводу того, что образовательные проекты в сегодняшней России никому не нужны поэтому и не находят реальной поддержки государства и общества. Соответственно, под сомнение была поставлена и реальная востребованность психологов в образовательной среде. Несмотря на такое неопределенное положение вещей в области образовательной политики, как отмечало большинство участников конференции, все равно появляются новые идеи, вокруг которых объединяются единомышленники в лице академических психологов, психологов-практиков, педагогов-новаторов и «по-государственному» мыслящих руководителей образования. В этот момент запускается механизм самоорганизации, который постепенно перерастает в мощную тенденцию преобразований не только образовательной среды, но и менталитета общества в целом. В итоге становится понятным, что имел в виду А.Г. Асмолов, когда говорил о том, что миссия психологов заключается в том, чтобы «конструировать реальность» человеческого бытия, и эта мысль замечательно выражена в следующих поэтических строках: «Два мира есть у человека: один – который нас творил; другой – который мы от века творим, что было в наших силах».

ИНФОРМАЦИЯ

ИЗ ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТОВ

I. В Томском государственном университете решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Минобразования России от 30 мая 2003 г. № 509-дс открыт диссертационный совет Д 212.267.16 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук по специальностям 19.00.04 – медицинская психология, 19.00.05 – социальная психология.

Председатель диссертационного совета – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой генетической и клинической психологии ТГУ Г.В. Залевский, заместитель председателя – доктор психологических наук, профессор В.И. Кабрин, ученый секретарь – кандидат психологических наук Т.Г. Бохан.

23 декабря 2005 г. состоится заседание диссертационного совета Д 21.267.16 по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата психологических наук:

Литвиной С.А. «Установки на патернализм по отношению к политической власти как транскоммуникативные образования и их взаимосвязи с элементами социального мира в ментальности россиян» – по специальности «социальная психология». Научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент О.И. Муравьева.

Косовой Е.Г. «Психическая ригидность как фактор развития посттравматического стрессового расстройства у сотрудников оперативных подразделений, перенесших боевой стресс» – по специальности «медицинская психология». Научный руководитель – профессор Г.В. Залевский.

В октябре 2005 г. в диссертационном совете были успешно защищены диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности «медицинская психология»:

Смирновой С.В. «Профилактика дезадаптации первокурсников вуза посредством развития психической флексibilityности». Научный руководитель – профессор Г.В. Залевский.

Суровцевой А.К. «Клинико-психологическое исследование качества жизни больных депрессивными расстройствами». Научный руководитель – профессор Г.В. Залевский.

Сагалаковой О.А. «Социальная фобия: психосемантический анализ алгоритмов эмоционально-когнитивного реагирования на социальные ситуации». Научный руководитель – профессор Г.В. Залевский.

Карасевой А.Э. «Психологические особенности беременных женщин с различным характером родовой деятельности». Научный руководитель – профессор Г.В. Залевский.

*Ученый секретарь совета
кандидат психологических наук, доцент
Т.Г. Бохан*

II. В Томском государственном университете решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Минобразования России от 30 мая 2003 г. открыт диссертационный совет К 212.267.08 по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук по специальностям 19.00.13 – акмеология и психология развития, психологические науки; 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования, педагогические науки.

Председатель диссертационного совета – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой управления образованием ТГУ Г.Н. Прозументова, заместитель председателя – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой генетической и клинической психологии ТГУ Г.В. Залевский, ученый секретарь – кандидат педагогических наук И.Ю. Малкова.

26 декабря 2005 г. состоится заседание диссертационного совета по защите кандидатской диссертации по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования, педагогические науки –

А.А. Нагорняк «Актуализация творческого потенциала учителя средствами андрагогики (в условиях деятельности учреждения дополнительного профессионального образования)». Научный руководитель – профессор В.А. Доманский.

24 июня 2005 г. в Совете были защищены диссертации:

Непомнящей В.А. «Особенности становления личности в молодости на этапе изменения социальной ситуации развития» по специальности 19.00.13. Научный руководитель – профессор Г.В. Залевский.

Долгих Н.Н. «Педагогические условия обеспечения непрерывности становления профессиональной компетентности преподавателя изобразительного искусства» по специальности 13.00.01. Научный руководитель – профессор О.М. Краснорядцева.

*Ученый секретарь совета
доцент, кандидат педагогических наук
И.Ю. Малкова*

НАШИ АВТОРЫ

Агарков А.П.

Доктор медицинских наук, профессор кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета, главный врач ОГУ ТКПБ (Томск)

Акопов Г.В.

Доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии Самарского государственного педагогического университета (Самара)

Артюхова Т.Ю.

Кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии развития личности Лесосибирского педагогического института Красноярского государственного университета (Лесосибирск)

Баскурян А.К.

Кандидат биологических наук, доцент кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета, медицинский психолог высшей категории ОГУЗ ТКПБ (Томск)

Богомаз С.А.

Доктор психологических наук, профессор кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета (Томск)

Бохан Т.Г.

Кандидат психологических наук, доцент кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета (Томск)

Вяткин А.П.

Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и экономической психологии Байкальского государственного университета экономики и права (Иркутск)

Галажинский Э.В.

Доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой психологии личности Томского государственного университета, декан факультета психологии (Томск)

Дмитриева Е.Н.

Аспирант кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета (Томск)

Залевский Г.В.

Доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заслуженный деятель науки РФ, член Всемирной Федерации психического здоровья, заведующий кафедрой генетической и клинической психологии Томского государственного университета (Томск)

Катасонова А.В.

Ассистент кафедры клинической психологии Владивостокского государственного медицинского университета (Владивосток)

Кашапов М.М.

Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова (Ярославль)

Козлова Н.В.

Кандидат психологических наук, доцент кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета (Томск)

Константинова С.И.

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения физической культуре и спорту Томского государственного педагогического университета (Томск)

Кравцова Н.А.

Кандидат медицинских наук, декан факультета клинической психологии Владивостокского государственного медицинского университета (Владивосток)

Красноярцева О.М.

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики Томского государственного университета (Томск)

Кулемзина А.В.

Кандидат педагогических наук, докторант, доцент кафедры психологии Новосибирского государственного педагогического университета (Новосибирск)

Левицкая Т.Е.

Кандидат психологических наук, доцент кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета (Томск)

Лукьянов О.В.

Кандидат психологических наук, докторант, доцент кафедры социальной и гуманистической психологии Томского государственного университета (Томск)

Мамышева Н.Л.

Кандидат медицинских наук, доцент кафедры социальной педагогики ИПиП Томского государственного педагогического университета (Томск)

Мещерякова Э.И.

Доктор психологических наук, профессор кафедры социальной и гуманистической психологии Томского государственного университета (Томск)

Петрова В.Н.

Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и гуманистической психологии Томского государственного университета (Томск)

Разумникова О.М.

Кандидат биологических наук, старший научный сотрудник ГУ научно-исследовательского института СО РАМН (Новосибирск)

Рогачева Т.В.

Доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии и педагогики Уральской государственной медицинской академии (Екатеринбург)

Смирнова С.В.

Кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики Амурского государственного университета (Благовещенск)

Тренькаева Н.А.

Кандидат психологических наук, доцент кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета (Томск)

Трифорова Е.А.

Аспирант лаборатории клинической психологии Санкт-Петербургского научно-исследовательского психоневрологического института им. В.М. Бехтерева (Санкт-Петербург)

Трофимова Н.Б.

Кандидат педагогических наук, докторант, доцент кафедры общей и педагогической психологии Воронежского государственного педагогического университета (Воронеж)

Тюлюпо С.В.

Ассистент кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета, младший научный сотрудник ГУ НИИ ПЗ ТНЦ СО РАМН (Томск)

Филоненко А.Л.

Сотрудник Центра социально-психологического образования Томского государственного университета (Томск)

Частоколенко Я.Б.

Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и гуманистической психологии Томского государственного университета (Томск)

Шелехов И.Л.

Аспирант кафедры психологии развития личности ИПиП Томского государственного педагогического университета (Томск)

Щелкова О.Ю.

Кандидат психологических наук, доцент Санкт-Петербургского государственного университета, старший научный сотрудник Санкт-Петербургского научно-исследовательского психоневрологического института им. В.М. Бехтерева (Санкт-Петербург)

**Правила оформления
материалов для публикации
в «Сибирском психологическом журнале»**

1. Рукопись объемом до двенадцати страниц должна быть представлена в напечатанном виде на лазерном принтере в формате А4 (2 экз.) и на 3,5-дюймовой дискете в формате WinWord версии 6, 7, 97, 2000 или в формате rtf. Формат страницы А4; поля: левое – 20 мм, правое – 20 мм, верхнее – 20 мм, нижнее – 25 мм. Параметры абзаца: выравнивание по левому краю, отступ слева и справа – 0; первая строка – 10 мм; интервал: до и после – 0 пт; межстрочный – полуторный. Параметры шрифта: Times New Roman, кегль – 12 пт., интервал – масштаб 100%, обычный, смещения нет. Нумерация страниц с первой, кегль 12 пт., с установкой внизу, по центру, отступ от края текста до нижнего колонтитула – 1,25 мм (по умолчанию). Автоматический перенос выключен. Нумерация строк и абзацев, установка маркеров – выключен.

2. В начале статьи указывается ее название, затем полностью фамилия, имя, отчество каждого автора, место работы, ученое звание, степень и должность, адрес, телефоны, факс, адрес электронной почты (E-mail).

3. Ниже располагаются краткая аннотация статьи (2–3 предложения) и список из 5–7 ключевых слов.

4. В конце статьи помещается информация на английском языке: название статьи, фамилии авторов, аннотация и ключевые слова.

5. Все аббревиатуры в статье должны быть расшифрованы.

6. Текст должен содержать не более двух рисунков (графиков) и не более трех таблиц, которые в электронной версии расположены внутри текстового файла.

7. Список литературы должен быть пронумерован. Его оформление должно соответствовать общепринятым требованиям. Литературные ссылки в тексте даются только в квадратных скобках в алфавитном порядке. Количество ссылок не должно превышать 20 (за исключением обзорных статей).

8. При оформлении рукописи **нельзя** использовать табуляции, устанавливать свои стили абзацев (кроме принятых по умолчанию), расставлять автоматические списки (нумерации строк и абзацев), ставить двойные, тройные и т.д. пробелы между словами. Рекомендуется использовать только один тип кавычек (“ ”) или (« »). Необходимо различать дефис (-) и тире (–). Тире в WinWord набирается клавишами «Ctrl+» (клавиша «-» – справа на клавиатуре, вверх) или Alt+0150 при включенной клавише NumLock. В тексте, в таблицах и в подписи к рисункам при записи десятичных дробей – ставить запятую (а не точку). Рекомендуется во избежание ошибок и опечаток проводить проверку орфографии средствами редактора WinWord.

9. Представлять электронные версии статей на новых (чистых) дискетах после обязательной проверки на наличие вирусов. Желательно обеспечить дублирование файлов на этой же дискете, но в другой директории. Допускается упаковка файлов архиваторами WinZip, WinRar последних версий.

10. При использовании дополнительных шрифтов необходимо иметь их копии на отдельной дискете.

11. Бумажный вариант должен быть подписан всеми авторами статей.

Внимание! Рукописи, оформленные с нарушением вышеперечисленных правил, не публикуются

Со всеми вопросами о публикации, размещении рекламы и приобретении журнала обращаться в редакцию по адресу:

634050, г. Томск, пр. Ленина, 36.

Телефон (3822) 52-95-80. Факс (3822) 52-97-10

E-mail: den@psy.tsu.ru

СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Главный редактор Г.В. Залевский

№ 22. 2005 г.

Адрес редакции: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36
Сибирский психологический журнал
Телефон редакции (3822) 52-95-80; Факс (3822) 52-98-10
E-mail: den@psy.tsu.ru
Залевский Генрих Владиславович

Издание
Томского государственного университета
634050, г. Томск, пр. Ленина, 36

Редакторы: К.Г. Шилько, К.В. Полькина
Корректоры: А.И. Лелоюр, Н.А. Афанасьева
Оригинал-макет А.И. Лелоюр
Дизайн обложки В.Г. Караваев

Подписано к печати 1.12.2005 г.
Формат 60x84/8. Бумага белая офсетная. Гарнитура Times New Roman.
Ризография. Печ. л. 21,75. Уч.-изд. л. 20,22. Тираж 1000 экз.

Журнал отпечатан на оборудовании
редакционно-издательского отдела
Томского государственного университета
634050, Московский тракт, 2 е, каб. 011
тел.: 52-98-49