

**Подписной индекс
по Объединенному каталогу
«Пресса России» (Т. 1) – 54242**

СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 31

**Томск
2009**

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, Э.И. Мещерякова, О.И. Муравьева, О.В. Лукьянов,
А.В. Серый, 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), Е.Л. Доценко (Тюмень), Г.Е. Дунаевский (Томск), Г.В. Залевский (Томск),
В.П. Зинченко (Москва), В.В. Знаков (Москва), В.И. Кабрин (Томск), А.Д. Карнышев (Иркутск),
В.Е. Клочко (Томск), И.А. Коробейников (Москва), Г. Кунце (Кассель, Германия), В.С. Мухина (Мос-
ква), Р.Д. Санжаева (Улан-Удэ), В.Я. Семке (Томск), С.В. Смирнова (Благовещенск), А.В. Соловьев (Моск-
ва), А.Ш. Тхостов (Москва), К. Павлик (Гамбург, Германия), Э. Хайнекен (Дуйсбург, Германия), П. Шюлер
(Марбург, Германия), Д.В. Ушаков (Москва), Е.П. Федорова (Чита), А.В. Юревич (Москва), М.С. Яницкий
(Кемерово)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ ЗА ВЫПУСК

Г.А. Финогенова

Сибирский психологический журнал
включен в Перечень ведущих журналов и изданий,
выпускаемых в Российской Федерации,
в которых должны быть опубликованы
основные научные результаты диссертаций
на соискание ученой степени доктора и кандидата наук
по педагогике и психологии.
(Бюллетень Высшей аттестационной комиссии
Министерства образования и науки
Российской Федерации. 2007. № 1)

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

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 31

2009 г.

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	5
-----------------------------	---

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Рыльская Е.А.</i> ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА: ПОНЯТИЕ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	6
<i>Подосинников С.А.</i> ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ	12
<i>Семенова Е.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ	18
<i>Котова С.А.</i> ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЕГО КОПИНГ-СТРАТЕГИИ	23

КЛИНИЧЕСКАЯ (МЕДИЦИНСКАЯ) ПСИХОЛОГИЯ

<i>Гаранян Н.Г., Васильева М.Н.</i> ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ БОЛЬНЫХ РЕКУРРЕНТНОЙ ДЕПРЕССИЕЙ, РЕЗИСТЕНТНЫХ К МЕДИКАМЕНТОЗНОМУ ЛЕЧЕНИЮ	27
<i>Мазурова Л.В., Стоянова И.Я., Бохан Н.А.</i> ОСОБЕННОСТИ АДАПТИВНО-ЗАЩИТНОГО СТИЛЯ У ЖЕНЩИН С СЕМЕЙНОЙ СОЗАВИСИМОСТЬЮ И АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ	33
<i>Писарев О.М.</i> ОСОБЕННОСТИ КРИМИНАЛЬНЫХ УСТАНОВОК В УСЛОВИЯХ ПЕНИТЕНЦИАРНОГО СТРЕССА	36
<i>Баранская Л.Т., Павлова Е.В.</i> МОТИВАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ РЕГУЛЯЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ПАЦИЕНТОВ С РЕВМАТОИДНЫМ АРТРИТОМ	41
<i>Бабич О.И., Терехова Т.А.</i> ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ СИНДРОМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ	48

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Маркова Н.Г.</i> ФОРМИРОВАНИЕ У МОЛОДЕЖИ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ИНДИКАТОРА КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ	53
<i>Кремер Е.З., Степанов С.Ю.</i> РЕФЛЕКСИВНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ ИЗМЕНЕНИЯМИ В ОРГАНИЗАЦИИ	59
<i>Мещерякова Э.И., Березина Е.М.</i> ЛАБОРАТОРИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ КОНТЕКСТЕ ТРАНСКОММУНИКАЦИИ	62
<i>Котиков О.А., Частокотенко Я.Б.</i> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН СООБЩЕСТВ РАЗНЫХ УРОВНЕЙ	67

ГЕНЕТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ)

<i>Залевский Г.В., Кузьмина Ю.В.</i> «ДЕТИ ИНДИГО»: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ ИЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МИФ? МЕЖДУ ОДАРЕННОСТЬЮ И СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ	73
<i>Маланчук И.Г.</i> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ В РАННЕМ ОНТОГЕНЕЗЕ ЧЕЛОВЕКА (СТАТЬЯ ПЕРВАЯ)	76
<i>Циринг Д.А., Веденеева Е.В.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ УСПЕШНОСТИ ВЕДУЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ИСПЫТУЕМЫХ С ЛИЧНОСТНОЙ БЕСПОМОЩНОСТЬЮ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ	81

ИНФОРМАЦИЯ

Первая Всероссийская летняя психологическая школа студентов, аспирантов и молодых ученых «Архитектоника психологии: плюрализм или единство»	85
--	----

Из диссертационных советов	90
Наши авторы	92
Правила оформления материалов для публикации в «Сибирском психологическом журнале»	94

CONTENTS

ADDRESS TO READERS	5
--------------------------	---

GENERAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF THE PERSON

<i>Rylskaya E.A.</i> PERSON'S RESILIENCE: CATEGORY AND CONCEPUAL FOUNDATIONS OF INVESTIGATION	6
<i>Podosinnikov S.A.</i> TYPOLOGICAL FEATURES OF COMPETITIVENESS OF THE PERSON OF YOUNG EXPERTS	12
<i>Semenova E.A.</i> FORMATION OF PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS OF THE FUTURE ENGINEERS DURING HIGH SCHOOL PREPARATION	18
<i>Kotova S.A.</i> THE INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS INFLUENCING ON COPING	23

CLINICAL (MEDICAL) PSYCHOLOGY

<i>Garanian N., Vasilieva M.</i> PERSONALITY TRAITS IN PATIENTS WITH TREATMENT RESISTANT RECURRENT DEPRESSION	27
<i>Mazurova L.V., Stoyanova I.Ya., Bokhan N.A.</i> PECULIARITIES OF ADAPTIVE-DEFENSIVE STYLE IN PATIENTS WITH FAMILY CO-DEPENDENCE AND ALCOHOL DEPENDENCE	33
<i>Pisarev O.M.</i> PECULIARITIES OF CRIMINAL INSTALLATIONS IN CONDITIONS OF PENAL STRESS	36
<i>Baranskaya L.T., Pavlova E.V.</i> MOTIVATIONAL LEVEL OF MOTOR ACTIVITY REGULATION IN PATIENTS WITH RHEUMATOID ARTHRITIS	41
<i>Babich O.I., Terekhova T.A.</i> PERSONAL RESOURCES OF OVERCOMING THE TEACHERS' PROFESSIONAL STAGNATION SYNDROME	48

SOCIAL PSYCHOLOGY

<i>Markova N.G.</i> FORMATION OF TOLERANCE AT YOUTH AS INDICATOR OF CULTURE OF INTERNATIONAL ATTITUDES	53
<i>Kremer E., Stepanov S.</i> REFLEXIVE AND COMMUNICATIVE APPROACH TO THE MANAGEMENT OF CHANGES IN COMPANIES	59
<i>Meserakova E.I., Berezina E.M.</i> LABORATORY OF PSYCHOLOGICAL PRACTICES IN A RESEARCH CONTEXT OF TRANSCOMMUNICATIONS	62
<i>Kotikov O.A., Chastokolenko J.B.</i> SOCIAL-PSYCHOLOGICAL DESIGN OF COMMUNITIES OF DIFFERENT LEVELS	67

GENETIC PSYCHOLOGY (PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT)

<i>Salevsky G.V., Kuzmina Y.V.</i> «INDIGO CHILDREN»: PSYCHOLOGICAL REALITY OR PSYCHOLOGICAL MYTH. BETWEEN ENDOWMENTS AND SYNDROME OF ATTENTION DEFICIT WITH HYPERACTIVITY	73
<i>Malanchuk I.G.</i> METHODOLOGICAL BASES FOR THE RESEARCH OF SPEECH DEVELOPMENT IN THE EARLY ONTOGENESIS OF A HUMAN (PART 1)	76
<i>Tsiring D.A., Vedeneeva E.V.</i> RESEARCH OF LEADING ACTIVITY SUCCESS IN INDIVIDUALS WITH PERSONAL HELPLESSNESS AT DIFFERENT AGE STAGES	81

INFORMATION

«Architectonics of psychology: pluralism and unity»: the first All-Russian psychological school of students, postgraduates and young scholars	85
From dissertation advices	90
Our avtors	92
Rules of registration of materials in SPM	94

ОБРАЩЕНИЕ К ЧИТАТЕЛЯМ

ДОРОГИЕ КОЛЛЕГИ И ДРУЗЬЯ!

Настоящим выпуском мы начинаем публикации материалов в «Сибирском психологическом журнале» 2009 г. Надо отметить, что прошедший 2008 г. был наполнен важными для психологического сообщества событиями, из которых одним из главных, разумеется, был состоявшийся в июле Всемирный психологический конгресс (Берлин, Германия). Важным событием можно считать и прошедшую в ноябре–декабре Первую Всероссийскую конференцию с международным участием, посвященную проблемам психологической супервизии в сфере помогающих профессий (Томск, Россия), материалам которой был посвящен предыдущий (30-й) выпуск нашего журнала. Среди других значительных событий следует отметить уже ставшую традиционной Всероссийскую конференцию по проблемам экономической и экологической психологии с международным участием в рамках Байкальского экономического форума (сентябрь; Иркутск, Байкал – остров Ольхон), а также Межвузовскую (МГУ–ТГУ) школу молодых психологов «Архитектоника психологии: плюрализм или единство» (сентябрь–октябрь; оз. Ая, Алтайский край). Разумеется, я упомянул лишь те события, в которых приняли самое активное участие сибирские психологи и которые являются знаковыми для психологов других регионов России. Осведомленный читатель знает, что в прошедшем году в нашей стране и за рубежом было проведено немало число психологических форумов различного уровня и направленности.

Важными событиями следует считать также появление целого ряда интересных публикаций как периодического, так и монографического плана. Вышли в свет очередные номера молодых или относительно молодых периодических изданий: «Психология. Журнал высшей школы экономики» (гл. редактор Т.Н. Ушакова) и «Методология и история психологии» (гл. редактор В.Ф. Петренко). Несомненно, обратят на себя внимание и монографические работы: «Теория и методология психологии. Постнеклассическая перспектива» (отв. редакторы А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: Изд-во ИП РАН, 2007) и «Ценностные основания психологической науки и психология ценностей» (под редакцией В.В. Знакова, Г.В. Залевского. М.: Изд-во ИП РАН, 2008), подготовленные при активном участии и сибирских (томских) психологов.

Имеются несомненные признаки дальнейшего развития психологической науки и расширения психологической практики. Эта тенденция становится все более заметной в условиях надвигающегося финансово-экономического кризиса. Психология и профессионалы-психологи оказываются перед серьезным вызовом. Готовы ли мы ответить на него? Ответ должны давать в определенном плане и публикуемые на страницах нашего журнала материалы.

В завершение хотелось бы пожелать всем читателям нашего журнала крепкого здоровья, жизнестойкости, психологического благополучия и творческих успехов. Приглашаем к сотрудничеству с нашим журналом профессиональных психологов и всех, кто интересуется вопросами психологической науки и практики.

Главный редактор

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА: ПОНЯТИЕ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Е.А. Рыльская (Челябинск)

Аннотация. Формулируется определение понятия «жизнеспособность человека», представляются феноменологические, структурные, функциональные характеристики жизнеспособности, раскрываются концептуальные основы ее исследования.

Ключевые слова. Жизнь, жизнеспособность, адаптация, саморегуляция, развитие, смысловые ориентации, человеческое бытие, становление, коммуникативный подход, коммуникабельность, интра-, экстра-, интер- и транскommunikативные уровни общения.

Категория «жизнеспособность» является для психологической науки новой и недостаточно разработанной. В психологический обиход она была введена Б.Г. Ананьевым, который считал, что продуктивность поведения человека как субъекта в условиях экстремальной ситуации и результативность его деятельности, направленные на поиск выхода из нее, зависят от силы энергетического потенциала, сущностью которого является собственно жизнеспособность [1].

Исследования феномена жизнеспособности за рубежом начались в последние десятилетия, когда был отмечен интенсивный рост экспериментальных работ по изучению факторов риска и защитных механизмов личности. В психологических разработках отмечалась чрезвычайная «пестрота» терминов, которыми обозначали «родственные» жизнеспособности явления (чувство связности – the sense of coherence, регуляция – adjustment, разрастание – thriving и др.). Наибольшую «живучесть» в отечественной психологии приобрела категория «жизнестойкость» (hardiness) как «система убеждений, позволяющая превратить наши изменения в наши возможности» и способствующая совладанию со стрессом. Предложенная С. Мадди и операционализированная им, она стремительно приобрела популярность в психологическом мире и положила начало целому направлению эмпирических исследований [12, 17, 20].

Что касается собственно термина «жизнеспособность», то в современной психологии он получил наибольшую известность, закрепившись в англоязычном варианте «resilience» (гибкость, упругость), благодаря международному проекту «Методологические и контекстуальные проблемы исследования жизнеспособности детей и подростков», разработанному в 2003 г. Руководителем проекта был М. Унгар, который предложил трактовку жизнеспособности как способности человека управлять ресурсами собственного здоровья и социально приемлемым способом использовать для этого семью, общество, культуру [20]. А.В. Махнач и А.И. Лактионова на основе эмпирических результатов дополнили данное определение: «Жизнеспособность – это индивидуальная способность человека управлять собственными

ресурсами: здоровьем, эмоциональной, мотивационно-волевой, когнитивной сферами в контексте социальных, культурных норм и средовых условий» [14. С. 294].

Следует признать, что в современной науке это, пожалуй, единственное операциональное определение наряду с либо чрезмерно абстрактными, либо излишне распространенными, «размытыми». В первом случае мы имеем трактовку жизнеспособности как способности на протяжении продолжительного времени сохранять важные свойства личности, а в краткосрочной перспективе – менее важные, но более актуальные здесь и сейчас; как сочетания устойчивости системы и ее адаптивности, самоидентичности и соответствия, полезности, пригодности, оптимальности и неоптимальности [16]. Во втором – перечисление интуитивно верных, но в научном плане недостаточно обоснованных характеристик: «Жизнеспособность – это стремление человека выжить, не деградируя, в ухудшающихся условиях социальной и культурной среды, воспроизвести и воспитать жизнестойкое потомство в биологическом и социальном плане; стать индивидуальностью, сформировать смысловые установки, самоутвердиться, найти себя, реализовать свои задатки и творческие возможности, преобразуя при этом среду обитания, делая ее более благоприятной для жизни, не разрушая и не уничтожая ее. Это интегральное качество человека, обладающего совокупностью ценностных ориентаций, личностных установок, разносторонних способностей, базовых знаний, позволяющих ему успешно функционировать и гармонично развиваться в изменяющемся социуме» [4. С. 13].

Но главное даже не это. Во всех рассмотренных выше определениях, образно говоря, либо нет человеческой жизни как таковой, либо она представляется довольно узко – как совладание, преодоление враждебных воздействий окружающей среды, т.е. отождествляется с уже упоминаемым и более известным конструктом «жизнестойкость». Между тем подобная тождественность вряд ли оправдана. Об этом, в частности, говорят и авторы концепции жизнестойкости, утверждая, что жизнестойкость является основанием жизнеспособности. Подчеркивают это и другие исследователи, определяющие жизнеспособность

как «способность человека строить нормальную, полноценную жизнь в трудных условиях» [17. С. 96], не проявляя, впрочем, что значит «нормальная, полноценная жизнь» и почему это «строительство» обязательно должно осуществляться в трудных условиях. Получается, что человеку, жизнь которого не сопряжена со значительными трудностями, жизнеспособность как бы и не нужна.

Действительность, однако, свидетельствует об обратном. Интенсивность потребности в актуализации жизненных способностей человека может возрастать как раз под влиянием отсутствия видимых трудностей. Недовольство обыденным, якобы рутинным бытием или состояние гипертрофированной самодостаточности примитивного существования как своеобразного варианта «обломовщины» в стиле «модерн» в одинаковой степени могут провоцировать ощущение «экзистенциального вакуума», осознанной или неосознанной утраты ценности жизни. Следовательно, нетождественность феноменов жизнестойкости и жизнеспособности очевидна, и поскольку первая на настоящий момент достаточно определена, в валидации нуждается как раз вторая.

Необходимость разработки понятия «жизнеспособность» определяется и насущными запросами педагогической практики: «Идея формирования жизнеспособного поколения должна быть выдвинута на уровень национального приоритета в общегосударственной, социальной, семейной, молодежной политике» [4. С. 18].

Исходной основой определения понятия «жизнеспособность» для нас послужили идеи Л.С. Выготского об отношениях эквивалентности понятий, которые позволяют раскрыть внутренние связи между отдельными ступенями их развития – внесистемной (спонтанной, житейской), отраженной в языке, и системной (научной), представленной в категориальном аппарате научной психологии [2].

На первом этапе был осуществлен анализ лексических признаков понятия, представленных в языке. Понятие «жизнеспособный человек» трактуется как способный существовать и развиваться, приспособленный к жизни. Мы заметили, что существует соответствие между выделенными лексическими единицами и определенными категориями, закрепленными в понятийном аппарате современной психологии. Поясним сказанное.

Проблема существования и сущности человека интересовала психологов издавна, приобретая особую значимость в контексте экзистенциальной психологии и психологии человеческого бытия. Наиболее важным детерминантом человеческого существования большинство отечественных и зарубежных ученых считают жизненный смысл. В. Франкл называет сомнения в смысле жизни признаком самого человеческого в человеке, поскольку способность сомневаться в значимости собственного существования значительно больше выделяет человека среди животных, чем такие достижения, как прямохождение, речь и понятийное мышление [19]. Он

подчеркивает, что стремление к поиску смысла жизни – не теоретический вопрос, не предмет праздной умственной игры; это вопрос о самой жизни, это вопрос о хлебе, который напаял бы нас, и воде, которая утолила бы нашу жажду [18]. Результаты эмпирических исследований также свидетельствуют о том, что люди соотносят наличие жизненного смысла с возможностью жить, а не просто существовать. Потеря же смысла жизни изменяет само качество жизни, которая превращается в биологическое выживание. Таким образом, лингвистическая точка опоры в определении понятия «жизнеспособность» (способный существовать) трансформируется в семантическую (существовать, осознавая смысл собственной жизни).

Еще одной вербальной составляющей понятия «жизнеспособность» является приспособление (приспособленный к жизни). Психологический смысл этой лексической единицы можно соотнести с общеизвестным и широко распространенным термином «адаптация». Роль адаптации в обеспечении жизнеспособности человека подчеркивается в ряде работ. С.Т. Посохова отмечает, что адаптация представляет собой один из вполне реальных способов сохранения жизнеспособности человека не только в современном стремительно меняющемся мире, но и в будущем [15]. Соотношение между сопротивляемостью и адаптацией убедительно представлено Ж.К. Ионеску: «Жизнеспособность индивида означает успешную адаптацию, несмотря на риск и бедствия» [5. С. 25].

Последняя лексическая характеристика понятия «жизнеспособность» – развитие. Ее семантическое значение определить достаточно сложно, поскольку это требует, во-первых, анализа многочисленных подходов к проблеме развития; во-вторых, определения тех детерминант, которые являются основой способности человека к развитию в контексте его жизненной способности. Анализ психологической литературы позволил прийти к выводу о том, что универсальным принципом развития всех форм активности человека является усложнение форм регуляции и превращение ее в саморегуляцию. Именно со становлением и развитием саморегуляции, по мнению Д.А. Леонтьева, представляется наиболее целесообразным связывать развитие личностного потенциала, интегральной системной характеристики личности, лежащей в основе способности личности сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий [13].

О.А. Конопкин считает, что общая способность к саморегуляции является фактором и показателем субъектного развития человека [11]. Вышесказанное позволяет предполагать, что способность человека к развитию (как компонент общей жизнеспособности) определяется его способностью к саморегуляции. Однако это предположение основывается, все-таки, на довольно широ-

ком понимании саморегуляции, ее глобальной универсальности и с этой точки зрения не может рассматриваться как достаточное условие эквивалентности понятий «саморегуляция» и «развитие».

Саморегуляция – важнейший, необходимый, но не достаточный признак развития, поскольку, определяя целесообразное функционирование живых систем, в том числе и психических, она представляет собой замкнутый контур регулирования, в то время как развитие предполагает закономерное изменение психических процессов во времени, т.е. является открытой системой. Исходя из этого, в определении существенных признаков жизнеспособности как психологической категории нельзя ограничиваться лишь саморегуляцией (как нельзя и игнорировать ее). Следует говорить и о способности к развитию (как об общем, универсальном компоненте), и о способности к саморегуляции (как частном, но исключительно важном показателе и развития, и жизнеспособности в целом).

Подводя итог вышеизложенному, представляется возможным трансформировать определение жизнеспособности, основанное на вербальных характеристиках его значения, в лексико-семантическое определение в соответствии с законом эквивалентности понятий. Жизнеспособный человек – это человек, способный к адаптации, жизнеосмысленному существованию, саморегуляции и развитию.

«Внесистемные», житейские признаки понятия «жизнеспособность» определялись также на основе обыденных представлений о жизнеспособном человеке посредством психосемантического метода с дальнейшей обработкой по методу семантических универсалий и факторизацией с варимакс-вращением. Результаты факторного анализа продемонстрировали сложность и многомерность феномена жизнеспособности. После варимакс-вращения было выделено 4 базовых фактора, которые охватывают 61,48% совокупной дисперсии, что свидетельствует об их достаточной, хотя и сравнительно невысокой информативности. Ни у одного из факторов не был выражен отрицательный полюс, что заметно затруднило интерпретацию. Относительно невысокими оказались и факторные нагрузки. Тем не менее нам удалось обозначить выделенные факторы следующим образом.

Первый фактор, наиболее информативный (20,71%), был определен как «осознанное жизнелюбие», включив семантические характеристики: «любящий жизнь» (0,71), «оптимистичный» (0,54), «имеющий смысл жизни» (0,78).

Второй фактор (18,19%) был назван «самоактуализационным», поскольку ведущими для него явились представления о жизнеспособном человеке как «развивающемся» (0,81), «самодостаточном» (0,51), «счастливым» (0,52), «ответственном» (0,75), «мыслящем» (0,63), «активным» (0,52). Нетрудно заметить, что все выделенные позиции укладываются в классические схемы самоактуализирую-

щейся личности, довольно подробно описанные в современной психологической литературе.

Третий фактор (10,42%) был обозначен как «адаптация»: «психологически устойчивый» (0,62), «психически здоровый» (0,61), «приспособленный» (0,83), «стрессоустойчивый» (0,75), «адаптированный» (0,87).

Четвертый фактор (6,51%), включающий такие семантические признаки, как «реализующий жизненную программу» (0,57), «самостоятельный» (0,87), «имеющий жизненные планы» (0,63), «адекватный» (0,73), «психологически устойчивый» (0,59), «волевой» (0,79), был обозначен как «самоуправление».

Пятый фактор (5,65%), на наш взгляд, правомерно определить как «коммуникабельность», поскольку, с одной стороны, он включает качества, высоко значимые и ценные для других: «добрый» (0,91), «нужный другим» (0,53), «общительный» (0,68); «контактный» (0,82), «эмпатийный» (0,73), а с другой стороны, ориентирует на психологически комфортную обратную связь в человеческих отношениях – «взаимная любовь» (0,50).

Таким образом, факторный анализ позволил получить наиболее общие категориальные структуры семантического пространства понятия «жизнеспособный человек». Результаты исследования свидетельствуют о том, что в обыденном сознании семантические представления о жизнеспособности человека образуют многомерную смысловую конструкцию, концентрируясь вокруг следующих понятийных образований: «осознанное жизнелюбие», «самоактуализация», «адаптация», «коммуникабельность», «самоуправление». Сопоставление результатов лексико-семантического и факторного анализов позволило установить соответствие между существенными признаками понятия «жизнеспособный человек», выделенными в ходе этих аналитических процедур. Компонент адаптации вполне определенно соотносится с приспособлением, самоуправление с саморегуляцией, самоактуализация характеризует развитие, а осознанное жизнелюбие в метафорической форме выражает наличие смысловых ориентаций.

Однако в данной схеме отсутствует еще один компонент – «коммуникабельность». Выявленный в ходе факторизации, он не получил «достойного» аналога в лексико-семантической структуре понятия «жизнеспособный человек». Ответ на вопрос о том, какое место может занимать этот конструкт в интегральном понятийном поле жизнеспособности, мы нашли в работах представителей томской психологической школы (теория психологических систем В.Е. Ключко, транскомуникативная теория В.И. Кабрина).

В одной из своих работ В.И. Кабрин пишет, что коммуникабельность – это сквозная многоуровневая тенденция, обеспечивающая жизнеспособность личности [6]. Данное положение, впрочем, требует уточнения в понимании коммуникабельности, которое предполагает широкий и узкий аспекты. Коммуникабельность в уз-

ком смысле – это способность к коммуникации, к установлению контактов, общительность. В узком плане коммуникабельность можно рассматривать и как степень понятности для других, экспрессивность, раскованность человека, его умение и желание «подать себя» [6]. Понимание коммуникабельности человека в широком смысле, на наш взгляд, может быть основано на представлениях В.Е. Ключко о человеке как о самоорганизующейся системе, т.е. такой системе, условием устойчивого существования которой является информационный обмен с окружающей средой [10].

Любые открытые системы (и человек в том числе) должны иметь возможность отбирать из окружающей среды только то, что нужно системе в данный момент для обеспечения устойчивого существования. Эту особенность В.Е. Ключко обозначил как закон «ограничения взаимодействия», согласно которому взаимодействие возможно там, где изначально существует соответствие между тем, что надо системе, и тем, что отвечает этой надобности из того, что находится за ее пределами [9].

Коммуникация в широком смысле является внутренней, сущностной основой всех жизненных процессов человека, и в этом плане она имеет универсальный характер. Однако главное в такой коммуникации – обмен не любой, не всякой информацией, не информацией «вообще», а информацией, имеющей жизненный смысл, т.е., будучи универсальной, она подчиняется закону «ограничения взаимодействия». Относительно коммуникации можно провести аналогию между законом ограничения взаимодействия и так называемым балансом избирательности и взаимности: «Любой жизненный смысл (вплоть до “смысла жизни”) образуется определенным единством или соотношением ценности взаимности (энергетический аспект) и значимости избирательности (информационный аспект). Баланс избирательности и взаимности определяет, следовательно, жизнеспособность и смысл общения живого существа в среде» [7. С. 47].

В процессе коммуникации информация, имеющая жизненный смысл, не просто передается, она трансформируется и преобразуется, она творится, воплощаясь в различных кодах языка. Главное в феномене коммуникации – это передача информации, имеющей для человека жизненный смысл. Поэтому коммуникабельность в широком значении – это универсальная смысловая творческая жизненная способность, единый сквозной фактор, интегрирующий разноуровневые способы жизни человека.

Подтверждение коммуникативной природы жизнеспособности человека можно предполагать и на структурном уровне. В.И. Кабрин установил связи между интра-, экстра-, интер- и транскомуникативными уровнями общения человека и его традиционно различаемыми уровнями жизнедеятельности. Эти системные уровни «обеспечены» внутренними структурами, порожденными соответствующими К-процессами, имеющими и внешнюю оформленность, и защиту: темпераментом с его аффективнос-

тью, характером с его привычками, интеллектом с его функционально-инструментальной дифференцированностью, сознанием и его мировоззренческой рефлексивной смысловой ориентацией [7]. Можно предположить, что существует соответствие между компонентами жизнеспособности человека (адаптацией, саморегуляцией, развитием, осмысленностью жизни) и представленными выше уровнями общения (интра-, экстра-, интер- и транскомуникативными).

Адаптация соответствует интракоммуникативному уровню общения и олицетворяет процессы выживания и приспособления человека. Этот компонент жизнеспособности характеризуется импульсивностью, спонтанностью, агрессивностью (борьба за «место под солнцем»). Мы предполагаем, что он связан с психосоматическими характеристиками здоровья, свойствами темперамента и доминирующими инстинктами.

Саморегуляция соотносится с экстракоммуникативным уровнем общения и обеспечивает ориентацию в окружающей среде, гармоничное ситуативное взаимодействие с ней. Этот компонент жизнеспособности, по нашему мнению, может быть связан с определенными характеристиками, установками.

Развитие можно соотносить с интеркоммуникативным уровнем общения. Оно характеризует человека как носителя жизненных планов, идей, проектов, активного творца собственной жизни. Этот компонент проявляется в связях с интеллектом, диалектичностью мышления, креативностью, самоэффективностью, самоуправлением, самоактуализацией.

Осмысленность жизни – признак «самого человеческого в человеке» – определяет собственно человеческое существование. Это высший, духовный компонент жизнеспособности, соответствующий транскомуникативному уровню человеческого общения, выводящему человека из самодостаточности для настоящего понимания с другим через трансцендирование [7]. Он отражает переживание человеком самого себя и своего бытия. На высшем транскомуникативном уровне реализуется подлинно человеческая жизнеспособность как способность к жизни как «носителю духа».

В свете вышеизложенного неясным остается статус жизнеспособности в структуре психической реальности. На наш взгляд, категория «жизнеспособность» обладает основными признаками способностей как психического свойства человека: а) является потенциальным свойством функциональной системы; б) имеет индивидуальную меру выраженности; в) проявляется в динамике и качественном своеобразии освоения новой деятельности. Что касается последнего признака, то здесь необходимы соответствующие уточнения. Жизнеспособность человека проявляется не просто в освоении деятельности, а в освоении более широкой сферы функционирования – его собственного бытия, которое соотносится не только с деятельностью в узком смысле

(с предметной деятельностью), но и с поведением, заключающим в себе отношение к моральным нормам.

Жизнеспособность связана с готовностью к творческому освоению человеком природных и социальных обстоятельств, их преобразованию, к жизнотворчеству в сфере собственного существования. Жизнеспособный человек – это человек-творец, и приведенная характеристика – не метафора. Философы высказывают мысль о том, что умение жить – это искусство, которому нужно учиться. В противном случае человек может «научиться жить, когда его жизнь уже прошла». Способность к жизнотворчеству характеризует человека как субъекта не только внешней, но и собственной, внутренней природы, она проявляется не просто в освоении бытия, а в его организации и самоорганизации человеком собственной природы. Эту способность можно соотнести с категорией становления, используемой В.Е. Ключко для характеристики открытых самоорганизующихся систем. Становление, по мнению В.Е. Ключко, – это больше, чем развитие, потому что оно не укладывается в рамки представления о противоречии как движущей силе развития, в рамки борьбы видов за выживание. В отличие от развития, которое иногда понимают как обратное, инволюционное, «становления назад» не бывает [9].

Сказанное позволяет предполагать, что жизнеспособность проявляется не только в динамике и качественном своеобразии освоения деятельности в узком смысле («классическая» способность), а включает активное освоение всей экзистенциальной, бытийной сферы (семейной, профессиональной, гражданской и др.), его «жизненного пространства», обеспечивая становление самого человека.

Рассмотрение жизнеспособности человека в русле методологии самоорганизации позволяет уточнить еще один компонент этого феномена – развитие. Открытым, самоорганизующимся системам, по мнению Э.В. Галажинского, присуще не просто постоянное движение, развитие, а самодвижение, саморазвитие [3], поэтому логично предположить, что и жизнеспособный человек

как система такого уровня характеризуется способностью не просто к развитию, а к саморазвитию.

И, наконец, последнее. Практически во всех публикациях, в той или иной мере касающихся проблемы жизнеспособности, подчеркивается ее интегральный характер. Между тем не указывается, что конкретно служит интегрирующим началом жизнеспособности, т.е. тем общим, одинаковым, характерным для всей системы, которое синтезирует, а точнее «синергирует» саму систему. Идеи, в какой-то мере проясняющие ситуацию, нам удалось встретить в работах В.И. Кабрина и В.Е. Ключко.

В.И. Кабрин считает, что коммуникабельность – это сквозная многоуровневая тенденция, обеспечивающая жизнеспособность личности. В этом смысле коммуникабельность и является ее интегральной характеристикой [7].

По мнению В.Е. Ключко, коммуникация выступает как способ посредничества, определяющий процесс становления в человеке (и самим человеком) своего собственного жизненного пространства [8]. Следовательно, если становление реализует, последовательно воплощает потенциал жизнеспособности в потоке человеческой жизни, то общение как специфически человеческая коммуникация является формой этого становления.

Исходя из вышеизложенного, определение жизнеспособности человека может быть представлено следующим образом. Жизнеспособность человека – это интегральная возможность его качественно своеобразного становления в сфере социального бытия, реализуемая в форме универсальной смыслотворческой коммуникабельности. Предложенная трактовка ориентирует на новый уровень осознания этого феномена как системы не просто существующей, развивающейся, а «становящейся». Ее становление осуществляется не только за счет достижения гомеостаза и гетеростаза, представленных психологическими аналогами – адаптацией и саморегуляцией, но и за счет принципиальной неадаптивности, надситуативной активности, личностного роста, самоактуализации, трансценденции, транскомуникации, реализуемыми за счет компонентов саморазвития и смысложизненного поиска.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
2. Выготский Л.С. О психологических системах // Выготский Л.С. Собр. соч. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. С. 109–131.
3. Галажинский Э.В. Личность в психонисторическом контексте: персоногенез? // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность – коммуникация – толерантность / Под ред. В.И. Кабрина. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2002. С. 44–53.
4. Гурьянова М.П. Воспитание жизнеспособной личности в условиях дисгармоничного социума // Педагогика. 2004. № 1. С. 12–17.
5. Ионеску Ж.К. Сопротивляемость и родственные понятия // Травматизм, психологическая безопасность, сопротивляемость и культура: Материалы междунар. конф. / Под ред. В.В. Латушина. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2007. Ч. 1. С. 6–7.
6. Кабрин В.И. Коммуникативный мир и транскомуникативный потенциал жизни личности: теория, методы исследования. Томск: Изд-во ТГУ, 2005. 217 с.
7. Кабрин В.И. Транскомуникативный мир человека в постметодологической перспективе психологической антропологии // Коммуникативное измерение в психологической антропологии. Томск: Иван Федоров, 2007. С. 290–334.
8. Ключко В.Е. Ментальное пространство личности как предмет профессионально-психологического осмысления // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность – коммуникация – толерантность / Под ред. В.И. Кабрина. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2002. С. 30–44.
9. Ключко В.Е. От саморегуляции личности к самоорганизации человека: системные основания парадигмального сдвига в научной психологии // Субъект и личность в психологии саморегуляции. М.: Изд-во ПИ РАО, 2007. С. 68–84.

10. Ключко В.Е. Современная психология: методологические основы парадигмального сдвига // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всерос. съезда психологов. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2003. С. 251–255.
11. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор и показатель субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 127–135.
12. Левицкая Т.Е., Зайцев А.А. Проблема здоровья и адаптации военнослужащих, принимавших участие в современных локальных войнах и вооруженных конфликтах // Сибирский психологический журнал. 2008. № 30. С. 82–85.
13. Леонтьев Д.А. Становление саморегуляции как основа психологического развития // Субъект и личность в психологии саморегуляции / Под ред. В.И. Моросановой. М.: Изд-во ПИ РАО, 2007. С. 68–85.
14. Махнач А.В., Лактионова А.И. Жизнеспособность подростка: понятие и концепция // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. М.: Изд-во ИП РАН, 2007. 624 с.
15. Посохова С.Т. Психология адаптирующейся личности: субъектный подход: Дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2001. 393 с.
16. Разумовский О.С., Хазов М.Ю. Проблема жизнеспособности систем // Гуманитарные науки в Сибири. 1998. № 1. С. 1–7.
17. Сальева С.А. Изучение совладающего поведения в рамках концепции жизнестойкости // Вестник Института психологии и педагогики / Под ред. С.А. Репина. Челябинск, 2008. Вып. 10. 182 с.
18. Франк С. Смысл жизни: Антология / Под общ. ред. Н.К. Гаврюшина. М.: Прогресс – Культура, 1994. С. 489–583.
19. Франкл В. Человек в поисках смысла жизни. М.: Прогресс, 1994. С. 26.
20. *Handbook for working with children and youth. Pathways to resilience across cultures and contexts.* Thousands Oaks-L-New Delhi: Sage Publications, Inc. 2005. 520 с.

PERSON'S RESILIENCE: CATEGORY AND CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF INVESTIGATION

Rylskaya E.A. (Chelyabinsk)

Summary. Psychological category «person's resilience» is determined. Phenomenological, structural, functional signs of resilience are presented. Theoretical foundations of its investigation are shown.

Key words. Life, resilience, adaptation, self-regulation, development, sense of life, human's being, growth, communicative approach, communicableness, intra-, extra-, inter- and trans-communicative levels of communication.

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

С.А. Подосинников (Астрахань)

Аннотация. В современных научных исследованиях проблема конкурентоспособности личности чаще всего рассматривается с позиции становления личностных особенностей в процессе профессионализации.

Понятие «конкурентоспособность» определяется как комплекс индивидуально-психологических особенностей, определяющих успешность выполнения профессиональной деятельности, а «конкурентоспособный специалист» – как профессионал, способный найти оптимальный способ достижения профессиональной цели и метод выполнения профессиональной задачи в изменяющихся условиях. Представлены эмпирические данные изучения феномена.

Ключевые слова: конкурентоспособность, развитие, артикулированная структура, монолитная структура, фрагментарная структура.

Существенные преобразования в политической, экономической и нравственной сферах Российской Федерации привели к изменению основы социально-экономических отношений. Сегодня востребована личность с четкой жизненной позицией, независимым поведением, готовая к свободному жизненному выбору и способная отстаивать свое право на него. В связи с этим личностное, профессиональное и социальное развитие рассматриваются как взаимодополняющие друг друга процессы и являются необходимыми условиями для развития конкурентоспособной личности.

В отечественной психологии понятие «конкурентоспособность» относительно новое и рассматривается в основном в связи с социально-экономическими проблемами адаптации и социализации выпускников профессиональной школы (Р.Я. Ахметин, П.Н. Осипов, В.С. Суворов, С.Н. Ширококов).

Анализ теоретических разработок выявил ряд проблем, одна из которых определяется противоречием между уровнем профессиональной компетентности и недостаточной подготовкой молодых специалистов к участию в честных конкурентных отношениях. Однако до сих пор нет четкой типологии конкурентоспособности личности.

Исследование проводилось в научно-учебной лаборатории профессионального роста и развития личности Астраханского государственного университета. В нем приняли участие 347 молодых специалистов, работающих в сферах образования, государственной службы и предпринимательства.

Был применен комплексный метод, направленный на выявление особенностей различных компонентов и уровней развития конкурентоспособности, который включал в себя: теоретический анализ научной литературы по теме исследования; репертуарные решетки Д. Келли – электронная версия «ко-терапевтическая компьютерная система Келли-98»; семантический дифференциал Ч. Осгуда.

Конкурентоспособность можно рассматривать как комплекс индивидуально-психологических особенностей, определяющих успешность выполнения профессиональной деятельности; конкурентоспособный специалист – это профессионал, способный найти оптимальный способ достижения профессиональной цели и метод выполнения профессиональной задачи в изменяющихся условиях [5, 7].

Как отмечает Л.М. Митина, в содержательном плане можно выделить три сферы развития конкурентоспособной личности: сферу деятельности, сферу общения и сферу личности и ее самосознания [5].

Применительно к сфере деятельности спектр аналитических вопросов в значительной мере обусловлен расширяющимся «каталогом» (термин А.Н. Леонтьева) деятельности, с которыми сталкивается личность и субъективная значимость которых для нее неоднозначна.

Необходимо отметить, что структура профессиональной деятельности в общих чертах является универсальной и состоит из трех компонентов:

1. Постановка профессиональных целей и задач.
2. Выбор средств и способов решения задач.
3. Анализ и оценка деятельности.

Выбор сферы деятельности и профессиональной среды, как правило, обусловлен оценкой человеком своих способностей и своей эффективности.

Сфера общения конкурентоспособной личности состоит прежде всего в обмене информацией познавательного и аффективно-оценочного характера. Передача этой информации осуществляется как вербальным путем, так и с помощью различных средств невербальной коммуникации.

Сфера личности представляет собой систему взаимосвязанных подструктур: биологически детерминированной и социально детерминированной.

Определив функциональное назначение каждой из сфер развития конкурентоспособной личности, можно представить их в виде единой функциональной структуры, дающей целостное представление о закономерностях, существенных связях и зависимостях одних элементов от других. Многоаспектная деятельность, обусловленная развитием личностных качеств, связывается в узлы многообразными отношениями, взаимодействиями с другими людьми. Эти узлы, их иерархии образуют интегральные характеристики личности, детерминируют ее профессиональное развитие, сами же по сути являются объектом развития.

Л.М. Митина предлагает выделить как минимум три интегральные характеристики конкурентоспособной личности: направленность, компетентность и гибкость. Каждое из них в психологической и психолого-педагогической литературе имеет множественные интерпретации [5].

В общепсихологических теориях личности направленность выступает как качество, определяющее ее психологический склад.

В разных концепциях эта характеристика раскрывается по-разному: «динамическая тенденция» (С.Л. Рубинштейн), «смыслообразующий мотив» (А.Н. Леонтьев), «основная жизненная направленность» (Б.Г. Ананьев), «динамическая организация «сущностных сил» человека» (А.С. Прангишвили).

Л.И. Божович направленность личности понимала как систему устойчиво доминирующих мотивов, которые определяют целостную структуру личности.

Направленность включает в себя два взаимосвязанных момента: предметное содержание, обозначающее определенный предмет направленности; напряжение, определяющее источник направленности (С.Л. Рубинштейн).

Во многих зарубежных исследованиях профессиональную направленность рассматривают как сложный процесс, неотделимый от развития личности на самых ранних ее этапах. Так, сторонники структурной теории «стадий жизни» делают выводы, что процесс становления профессиональной направленности распадается на «стадии» (периоды), каждая из которых характеризуется своими особенностями и имеет значение в последующем профессиональном самоопределении.

Профессиональная направленность проявляется в сферах разных профессий и в зависимости от особенностей профессии имеет соответствующие характеристики.

Направленность как интегральная характеристика в любой профессиональной сфере – это система эмоционально-ценностных отношений, задающих иерархическую структуру доминирующих мотивов личности и побуждающих личность к их утверждению в деятельности и общении.

Иерархическая структура направленности может быть представлена следующим образом:

- 1) направленность на других людей, связанная с интересом к ним, доверием, уважением, стремлением к сотрудничеству;
- 2) направленность на себя, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере труда;
- 3) направленность на предметную сторону профессии (содержание деятельности) [5].

Второй интегральной характеристикой конкурентоспособной личности является компетентность.

Попытка типологизировать понятие профессиональной компетентности и систематизировать его взаимоотношения с другими понятиями, используемыми в психологии труда, была осуществлена А.К. Марковой. Компетентность представляется как индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции.

Иной подход к пониманию компетентности наблюдается в зарубежной научной литературе (П. Вейлл, М. Мексон, М. Альберт, Ф. Хедоури). Компетентность представляется интегральным понятием, в котором могут быть выделены несколько уровней:

- 1) способность к интеграции знаний и навыков и их использованию в условиях быстро меняющихся требований внешней среды;
- 2) концептуальная компетентность;
- 3) компетентность в эмоциональной сфере, в области восприятия;
- 4) компетентность в отдельных сферах деятельности.

Понятие «компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии личности. Данное определение дает возможность представить в структуре компетентности конкурентоспособной личности две подструктуры: деятельностьную (знания, умения, навыки и способы осуществления профессиональной деятельности) и коммуникативную (знания, умения, навыки и способы осуществления делового общения) [5].

Современные позиции исследователей в отношении понимания компетентности касаются главным образом компетентности уже состоявшегося профессионала.

Гибкость – интегральная характеристика личности, представляющая собой гармоничное сочетание трех взаимосвязанных и взаимообусловленных личностных качеств: эмоциональной, поведенческой, интеллектуальной гибкости [5].

Противоположные характеристики относятся к ригидности, охватывающей также когнитивную, эмоциональную и поведенческую сферы личности.

Развитие конкурентоспособной личности – это развитие рефлексивной личности, способной организовывать, планировать свою деятельность и поведение в динамических ситуациях, обладающей новым стилем мышления, нетрадиционными подходами к решению проблем, адекватным реагированием в нестандартных ситуациях.

Вот почему проблема гибкости, прежде всего эмоциональной гибкости, является одной из наиболее важных в развитии конкурентоспособной личности.

Проблема эмоциональной гибкости и устойчивости в психологии представлена в рамках различных теорий личности, «теории мотивации достижения», теории гомеостаза и стресса, теории адаптационно-трофического значения симпатической нервной системы, теории темперамента и свойств нервной системы, теории надежности деятельности.

Под эмоциональной гибкостью понимается оптимальное (гармоничное) сочетание эмоциональной экспрессивности и эмоциональной устойчивости.

Динамика эмоциональной гибкости определяется гармонизацией и усложнением его аффективных проявлений.

Эмоциональная гибкость самым тесным образом связана с гибкостью поведенческой, понимаемой как

способность человека отказываться от несоответствующих ситуации способов поведения и вырабатывать или принимать новые оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных принципах и нравственных основаниях жизнедеятельности.

В отечественной и зарубежной литературе понятие интеллектуальной гибкости неоднозначно трактуется разными авторами. С одной стороны, при описании интеллекта многие авторы используют понятие «гибкость», с другой стороны, гибкость рассматривается как самостоятельная характеристика в исследованиях, посвященных изучению личности, креативности, мышления.

В качестве основного критерия гибкости интеллектуальной деятельности выступают такие показатели, как целесообразное варьирование способов действий, а также смена способов действия, перестающих быть эффективными. Многие авторы для обозначения гибкости используют другие термины: одни называют ее «переключаемостью» (Т.В. Кудрявцев), другие – «подвижностью» (В.И. Зыкова), третьи – «отсутствием скованности, динамичностью» (А.П. Шеварев). Г.В. Залевский предлагает термин «флексильность», который, во-первых, включает в себя указанные выше, а во-вторых, захватывает когнитивный и личностный уровни реагирования [3, 4].

Развитие интегральных характеристик личности обуславливает общий ход развития человека и его конкурентоспособность на рынке труда.

Итак, три выделенные интегральные характеристики конкурентоспособной личности (направленность, компетентность, гибкость) являются взаимополагающими, причем каждая из них безотносительно к двум другим самостоятельного значения не имеет.

Основу развития внутреннего мира человека составляют, на наш взгляд, процессы, связанные с самосознанием личности как фундаментальным условием творческой реализации человеком его собственных целей и ценностей. Это высший – личностный – уровень бытия человека в обществе и истории.

Уровень самосознания определяет стадии профессионального развития личности как фазы ее психологической перестройки: самоопределение, самовыражение, самореализация.

Таким образом, в качестве фундаментального условия развития конкурентоспособности личности выступает переход на более высокий уровень самосознания [5, 6].

Техника репертуарных решеток сегодня представляет целое направление в экспериментальной психологии. Отличительной особенностью репертуарных методик является стирание грани между диагностикой и коррекцией. Гибкость и эффективность репертуарных методик, качество и количество получаемой информации делают их пригодными для решения широкого круга задач.

Примером использования репертуарных решеток как развивающего средства является разработанная В.М. Воробьевым ко-терапевтическая компьютерная система

«Келли-98». Методика предназначена для широкого использования в области психологического консультирования и психотерапии. Она включает адаптивный способ применения репертуарных решеток Келли. Большим достоинством методики является возможность целостной оценки состояния адаптационной способности человека с помощью введенных новых и продуктивных критериев оценки системы конструкторов – жесткости и рыхлости. Жесткая система конструкторов является причиной чрезмерной категоричности в оценках людей и интерпретации мира. В сильно связанных конструктах отражаются устойчивые позиции, установки или представления человека, которые он может и не осознавать. Это не позволяет человеку быть достаточно объективным и гибким при объяснении тех или иных поступков окружающих, что приводит к ухудшению контактов и порождает конфликты. При этом жесткость системы конструкторов увеличивается по мере нарастания психической напряженности и состояния острого стресса, вызванных проблемной ситуацией. С другой стороны, рыхлая система конструкторов характерна для личностей с ослабленной защитой. Данная методика может также с успехом применяться в сфере организационного и профессионального консультирования: позволяет изучить целые группы с целью выявления внутригрупповых отношений, неформальных лидеров и оценки микроклимата. Многократное применение методики дает дополнительную возможность проследить групповую динамику [1].

Анализ репертуарных решеток Келли позволяет оценить силу и направленность связей между выявленными конструктами испытуемых, определить наиболее важные и значимые параметры (глубинные конструкты), лежащие в основе конкретных оценок и отношений, построить целостную подсистему конструкторов – своеобразную индивидуальную семантическую карту, позволяющую увидеть внутреннее наполнение Я-концепции, описывать и предсказывать образы, оценки и отношения человека.

Выбранный вариант методики есть индивидуально ориентированный метод исследования личности. Он имеет следующие элементы для выявления конструкторов:

- 1) идеальный специалист;
- 2) реальный специалист;
- 3) специалист, способный работать в изменяющихся условиях;
- 4) специалист, в целом учитывающий реальность;
- 5) специалист, полностью учитывающий реальность;
- 6) специалист, отказывающийся от самостоятельного построения планов;
- 7) специалист, не принимающий выполняемую деятельность;
- 8) специалист, работающий по образцу;
- 9) специалист с направленностью на других;
- 10) специалист с направленностью на профессию;
- 11) специалист, усердствующий выполняемую деятельность.

При использовании данной методики были предложены жестко заданные конструкты, образующие семантическое пространство, что соответствует семантическому дифференциалу по факторам оценки, силы, активности и эмоциональности для проверки достоверности результата исследования.

Семантический дифференциал позволяет выявить семантическое пространство и содержание элементов по 12 шкалам: 1) хороший – плохой; 2) быстрый – медленный; 3) красивый – некрасивый; 4) активный – пассивный; 5) большой – маленький; 6) теплый – холодный; 7) сильный – слабый; 8) добрый – жестокий; 9) твердый – мягкий; 10) тяжелый – легкий; 11) чистый – грязный; 12) безудержный – спокойный.

Двенадцать предложенных шкал моделируют классическое трехмерное семантическое пространство (факторы оценки, силы и активности) и взяты (с небольшими коррекциями) из наиболее распространенного русскоязычного варианта семантического дифференциала. Фактору оценки соответствуют шкалы 1, 3, 8, 11; фактору силы – шкалы 5, 7, 9, 10; фактору активности – шкалы 2, 4, 6, 12.

Данный метод позволяет выделить следующие основные параметры структурно-функциональных компонентов конкурентоспособности посредством статистического, корреляционного и факторного анализов: рыхлость – жесткость системы взаимосвязей выделенных элементов и актуализированность для них факторов оценки, силы и активности.

«Рыхлой» считается система, в которой мало статистически значимых связей между конструктами и элементами, «жесткой» – система, в которой много статистически значимых связей между конструктами. Значимыми можно считать коэффициенты корреляции, превышающие 0,3. Система отношений человека является целостной, и это находит отражение в корреляционных связях между конструктами и элементами. Если менее 20% всех связей превышают данный порог, то система конструктов считается рыхлой. Если более 50% корреляций превышают данный порог значимости, то система считается жесткой. В норме, при спокойном эмоциональном состоянии, доля значимых корреляций колеблется от 25 до 35%. Сильно связанными конструктами и элементами следует считать пары, имеющие коэффициент корреляции больше 0,8.

Таким образом выбранные методики (репертуарные решетки Д. Келли – электронная версия «ко-терапевтическая компьютерная система Келли-98» и семантический дифференциал Ч. Оsgуда) наиболее адекватно соответствуют поставленным задачам исследования.

В процессе анализа полученных результатов было выделено три группы испытуемых, отражающих сходные позиции.

В первую группу вошли испытуемые со следующими данными: первый основной фактор, отражающий

позицию «специалист с направленностью на других» (по результатам факторного анализа устанавливается взаимосвязь элементов: чем меньше расстояние, тем больше сходство), – конкурентоспособный специалист связан с такими элементами, как «специалист, усердствующий выполняемую деятельность» (0,16), «реальный специалист» (0,19), «идеальный специалист» (0,18). В ролевой позиции «специалист с направленностью на других» оказались актуальными дополнительные факторы сила (11%) и активность (11%). Это говорит о значимости таких характеристик, как воля и высокая степень активности, а также наделение его данными характеристиками.

Второй основной фактор, отражающий позицию «специалист с направленностью на самосовершенствование» (по результатам факторного анализа), в значительной мере связан с такими элементами, как «специалист, способный работать в изменяющихся условиях» (0,31), «специалист, полностью учитывающий реальность» (0,35), «идеальный специалист» (0,45). Это связано с дополнительными факторами оценки (17%). Таким образом, для группы ролевых позиций «специалист с направленностью на самосовершенствование» актуален высокий уровень самоуважения.

Третий основной фактор, отражающий позицию «специалист с направленностью на профессию» в первой группе (по результатам факторного анализа), связан с элементами «реальный специалист» (0,25), «специалист, в целом учитывающий реальность» (0,23) и «специалист, работающий по образцу» (0,21). Данные элементы связаны с дополнительными факторами оценки (26%). Это свидетельствует о том, что в группе ролевых позиций «специалист с направленностью на профессию» значимы приемлемый уровень самоуважения и в определенном смысле удовлетворенность собой.

Молодые специалисты, вошедшие в данную группу, достаточно адекватно воспринимают и оценивают себя. Это выражается в четком представлении себя в профессии, о чем говорят ролевые позиции.

Дополнительные факторы говорят о представленности ролевых позиций в структурно-функциональных компонентах конкурентоспособной личности.

В ходе корреляционного анализа была выстроена матрица, показывающая взаимозависимость элементов.

Значимая корреляция составляет 27%, что является нормой, сильно связанные элементы – 4,6%, что также соответствует оптимальным показателям. Из процентного соотношения корреляции видно, что система взаимоотношений является оптимальной (нормой), характеризующей спокойное эмоциональное состояние.

Мы наблюдаем следующую корреляционную взаимозависимость: элемент «идеальный специалист» связан с элементами «реальный специалист» (–0,46), «специалист, усердствующий выполняемую деятельность» (0,84) и «специалист, способный работать в из-

меняющихся условиях» (0,69). «Реальный специалист» связан со «специалистом, работающим по образцу» (0,33) и «специалистом, отказывающимся от самостоятельного построения планов» (-0,64). Элемент «специалист, усердствующий выполняемую деятельность» связан с элементами «специалист, способный работать в изменяющихся условиях» (0,82), «специалист, отказывающийся от самостоятельного построения планов» (-0,32) и «идеальный специалист» (0,31). Элемент «специалист, в целом учитывающий реальность» связан с элементом «специалист, работающий по образцу» (0,46), а элемент «специалист, не принимающий выполняемую деятельность» связан с фактором «специалист с направленностью на профессию» (-0,81) и элементом «специалист, отказывающийся от самостоятельного построения планов» (0,36).

Данное соотношение элементов показывает артикулированную структуру, что соответствует среднему (адекватному) соотношению элементов с позиции рыхлости – жесткости. Подобная система элементов отражается в их дифференцированности и сбалансированности, а также в возможности поиска и преодоления внутриличностных противоречий.

Во вторую группу вошли испытуемые со следующими данными: первый основной фактор, отражающий позицию специалиста с направленностью на других, показал, что он связан с такими элементами, как «идеальный специалист» (0,35), «специалист, работающий по образцу» (0,3). Данные элементы оказались тесно связанными с дополнительными факторами оценки (10%) и силы (10%). Это говорит о значимости в ролевой позиции «специалист» характеристик воли и самопринятия.

Второй основной фактор, отражающий позицию «специалист с направленностью на самосовершенствование», показал, что элемент «реальный специалист» в значительной степени связан с такими элементами, как «специалист, в целом учитывающий реальность» (0,25), «специалист, усердствующий выполняемую деятельность» (0,32). Это соотносится со следующими дополнительными факторами: сила (11%) и оценка (13%). Таким образом, для ролевой позиции «студент» актуальны воля и высокий уровень самоуважения.

Третий основной фактор, отражающий позицию специалиста с направленностью на профессию в третьей группе, показал связь с элементами «реальный специалист» (0,4), «специалист, работающий по образцу» (0,4). Данные элементы оказались тесно связанными с такими дополнительными факторами, как оценка (13%), сила (13%) и активность (20%). Это говорит о значимости в ролевой позиции «специалист» следующих характеристик: самоуважение, воля и высокая степень активности.

В ходе корреляционного анализа была выстроена матрица, показывающая взаимозависимость элементов.

Значимая корреляция составляет 12%, что свидетельствует о нарушении целостности (рыхлости) системы

отношений, сильно связанные элементы – 4,6%, что соответствует оптимальным показателям.

Мы наблюдаем следующую корреляционную взаимозависимость: у элемента «идеальный специалист» такая взаимосвязь отсутствует. Элемент «реальный специалист» связан с элементом «специалист, в целом учитывающий реальность» (0,32). Элемент «специалист, способный работать в изменяющихся условиях» связан с элементом «специалист, не принимающий выполняемую деятельность» (-0,48). Элемент «специалист, в целом учитывающий реальность» связан с элементами «специалист, усердствующий выполняемую деятельность» (0,68) и «специалист, работающий по образцу» (-0,34); «идеальный специалист» – с элементом «специалист, полностью учитывающий реальность» (0,85); «реальный специалист» – с элементами «специалист, не принимающий выполняемую деятельность» (-0,77) и «специалист, работающий по образцу» (0,84).

Такая организация системы элементов затрудняет интерпретацию внешнего мира, прогноз поведения других людей и собственных взаимоотношений с ними. Данная фрагментарность структуры элементов также отличается дифференцированностью самовосприятия и сходными поведенческими проявлениями в различных группах социальных ролей.

В третьей группе первый основной фактор, отражающий позицию специалиста с направленностью на других, связан с элементами «идеальный специалист» (0,28), «реальный специалист» (0,27), «специалист, полностью учитывающий реальность» (0,4). Данные элементы оказались тесно связанными с дополнительными факторами силы (11%) и активности (11%). Это говорит о значимости в ролевой позиции «профессионал» таких характеристик, как воля и высокая степень активности.

Второй основной фактор, отражающий позицию специалиста с направленностью на самосовершенствование, в значительной степени связан с такими элементами, как «идеальный специалист» (0,42), «специалист, работающий по образцу» (-0,3), «специалист, усердствующий выполняемую деятельность» (0,43). Для этих элементов оказались актуальными характеристики активность (12%) и сила (11%). Это говорит о значимости в ролевой позиции «студент» таких характеристик, как воля и высокая степень активности.

Третий основной фактор, отражающий позицию специалиста с направленностью на профессию во второй группе, показал: элемент «идеальный специалист» связан с элементом «специалист, усердствующий выполняемую деятельность» (0,4). Данные элементы оказались тесно связанными с такими дополнительными факторами, как активность (20%) и оценка (15%). Это говорит о значимости характеристик «высокая степень активности» и «самоуважение».

В ходе корреляционного анализа была выстроена матрица, показывающая взаимозависимость элементов.

Значимая корреляция составляет 53%, сильно связанные элементы – 8%, что говорит о жесткости системы.

Мы наблюдаем следующую корреляционную взаимозависимость: элемент «идеальный специалист» связан с элементами «специалист, способный работать в изменяющихся условиях» (0,82), «реальный специалист» (0,73), «специалист, полностью учитывающий реальность» (0,74) и «специалист, усвершенствующий свою деятельность» (0,46). Элемент «реальный специалист» жестко связан с элементами «специалист, способный работать в изменяющихся условиях» (0,43), «специалист, в целом учитывающий реальность» (0,42), «специалист, полностью учитывающий реальность» (0,34), «специалист, не принимающий выполняемую деятельность» (–0,85), «специалист, работающий по образцу» (0,59) и «специалист, усвершенствующий выполняемую деятельность» (0,78). Элемент «специалист, способный работать в изменяющихся условиях» связан с элементами «специалист, полностью учитывающий реальность» (0,74), «специалист, отказывающийся от самостоятельного построения планов» (–0,89), «специалист, не принимающий выполняемую деятельность» (–0,71), «специалист, работающий по образцу» (0,59) и «специалист, усвершенствующий выполняемую деятельность» (0,63). Элемент «специалист, в целом учитывающий реальность» связан с элементами «специалист, полностью учитывающий реальность» (0,36) и «специалист, работающий по образцу» (–0,42); элемент «специалист, полностью учитывающий реальность» – с элементами «специалист, работающий по образцу» (–0,57), «специалист, не принимающий выполняемую деятельность» (–0,87).

Такая зависимость обуславливает чрезмерную категоричность в оценках людей и интерпретации внешнего мира, не позволяет быть достаточно объективным и гибким при объяснении тех или иных поступков окружающих, что приводит к ухудшению контактов и повышает вероятность возникновения конфликтов, в том числе и

внутриличностных. Жесткость системы увеличивается по мере нарастания психической напряженности в состоянии острого стресса, вызванного проблемной психологической ситуацией. Монолитная, жестко связанная структура образа «конкурентоспособный специалист» с большим числом корреляционных связей между элементами определяет высокую полярность оценивания каждого конструкта (выбор крайних левых либо крайних правых оценок в тесте репертуарных решеток), свехупрощенный подход к решению проблем, малую гибкость поведения, мышления и самовосприятия.

Таким образом, проведенный анализ показал наличие специфических связей между элементами конкурентоспособности молодого специалиста, что помогло выделить, как и на первом этапе исследования, три группы. В первую группу вошло 18% от общего числа испытуемых, принимавших участие в исследовании по методу репертуарных решеток, во вторую – 53%, в третью – 29%.

Итак, в качестве базового условия развития конкурентоспособности выступает развитие самосознания, это позволило наполнить структурные компоненты (психологическая направленность; профессиональная компетентность; интеллектуальная, эмоциональная и поведенческая гибкость личности) функциональным содержанием (направленность на других, на самосовершенствование и на профессию). Все это позволило выделить типологии конкурентоспособности, основанные на структурных взаимосвязях: с артикулированной структурой, монолитной и фрагментарной.

Результаты экспериментальной работы подтвердили выдвинутую нами гипотезу о том, что особенности внутренней взаимосвязи структурно-функциональных компонентов конкурентоспособности молодых специалистов лежат в основе выделения типологических особенностей конкурентоспособности, и позволили убедиться в эффективности разработанной нами методической стратегии.

Литература

1. Воробьев В.М. Ко-терапевтическая компьютерная система «Келли-98»: Методическое руководство. СПб.: ИМАТОН, 2000. 109 с.
2. Дарманская И.В. Формирование конкурентоспособности учащихся профессионального училища средствами дополнительного образования: Дис. ... канд. пед. наук. Вологда, 2003. 139 с.
3. Залевский Г.В. Психическая ригидность в норме и патологии. Томск: ТГУ, 1993.
4. Залевский Г.В. Личность и фиксированные формы поведения. М.: ИП РАН, 2007.
5. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. Москва; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. 400 с.
6. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие. М.: Академия, 2004. 320 с.
7. Подосинников С.А. Определение конкурентоспособности как психологического явления // Личностно развивающее образование: Материалы V Междунар. науч.-практ. конф.: В 4 ч. / Науч. ред. П.С. Гончар. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2005. Ч. 4. 259 с.

TYPOLOGICAL FEATURES OF COMPETITIVENESS OF THE PERSON OF YOUNG EXPERTS
Podosinnikov S.A. (Astrahan)

Summary. In modern scientific researches the problem of competitiveness of the person is considered from a position of studying of becoming of personal features during professionalization more often. The competitive expert, as the professional, capable to find an optimum way of achievement of the professional purpose and a method of performance of a professional problem in changing conditions is defined as a complex of specific features-psychological defining success of performance of professional work, and. The empirical given studying the given phenomenon are presented.

Key words: competitiveness, the development, the articulated structure, monolithic structure, fragmentary structure.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Е.А. Семенова (Иркутск)

Аннотация. Представлен теоретический анализ основных подходов к проблеме профессионального самосознания; даны определения понятия «профессиональное самосознание»; раскрываются особенности формирования профессионального самосознания будущих инженеров в техническом университете.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, структура профессионального самосознания, когнитивный и аффективный компоненты профессионального самосознания.

На современном этапе развития общества наметился новый подход к профессиональной подготовке будущих инженеров, которая ориентирована не только на получение профессиональных знаний, но и на развитие творческих навыков. Особую значимость приобретает формирование инженерной компетенции будущего специалиста, целенаправленное овладение им совокупностью конструкторско-технологических, организационных, информационных, социально-психологических знаний и умений.

Подчеркивая значение проблемы профессионального самосознания, Е.А. Климов отмечает, что развитое самосознание является одним из условий формирования индивидуального стиля, нахождения человеком наиболее подходящего для него места в профессиональной общности, а также планирования и построения личных профессиональных планов на этапе выбора профессии [5. С. 43]. Отсюда следует, что одна из главных задач психологии труда – изучение структуры и динамики (развития) профессионального самосознания как важнейшего регулятора труда и построения профессиональных жизненных путей, «карьер», «трудовых судеб» людей» [5. С. 44].

Профессиональное самосознание является важным звеном в регулировании как текущей деятельности, так и профессионального развития субъекта в целом. Степень сформированности профессионального самосознания выступает предпосылкой становления активной жизненной позиции личности, ее успешности в профессиональной деятельности. В процессе подготовки будущего инженера в вузе происходят значительные изменения в структуре его профессионального самосознания, результаты которых впоследствии скажутся на успешности профессиональной деятельности и удовлетворенности этой деятельностью.

Исследованию проблемы самосознания личности посвящено множество работ, однако вопросу становления профессионального самосознания будущего инженера должного внимания исследователями не уделялось.

Известно, что профессия влияет на восприятие и понимание субъектом мира и самого себя в этом мире. Профессионалы, как правило, воспринимают себя и окружающий мир через призму своей профессии. По мнению Е.Ю. Артемьевой и Ю.К. Стрелкова [2], мир профессии представляет собой групповой инвариант субъективного отношения человека к миру и является неотъемлемой частью субъективной модели образа мира у про-

фессионалов. Люди, воспринимающие свою профессию как образ жизни, отражают объективную действительность и самого себя в соответствии с опытом пережитых деятельностей.

Для категории «профессиональное самосознание» родовым является понятие «самосознание личности». Термин «сознание» означает сопричастность знанию, а «профессиональное сознание» – это сопричастность профессиональному знанию, знанию основ профессии. Как пишет К.А. Абульханова, «в сознании одной личности более «абстрактные» теоретические знания могут быть представлены в упорядоченной, стройной системе, образуя то, что называется «тезаурусом». Часто невостребованные в жизни знания постоянно «забываются», превращаются в довольно смутные представления. Это свидетельствует о том, что даже полученные на основе интеллектуальных интересов знания «переводятся» в контексты жизни, профессии, т.е. становятся относителем к субъекту» [1. С. 81].

По мнению Б.Д. Парыгина [9], профессиональное самосознание является частью самосознания и отражает осознание человеком своей принадлежности к некоторой профессиональной группе. С точки зрения Е.Г. Ефремова, профессиональное самосознание – это специфическая, избирательная, дифференцирующая и интегрирующая деятельность сознания, выступающая как подуровень общего самосознания и проявляющаяся в осознании себя как субъекта профессиональной деятельности и самоопределении в социально-профессиональной сфере [3. С. 40].

Т.Л. Миронова [7] рассматривает профессиональное самосознание как разновидность социально-специфического самосознания, которое формируется под воздействием профессиональной среды и активного участия человека в профессиональной деятельности. С точки зрения Е.Ю. Пряжниковой [10], профессиональное самосознание – это самосознание человека, для которого конкретная трудовая деятельность – главное средство утверждения чувства собственного достоинства как состоявшейся личности.

Как считает А.К. Маркова [6], профессиональное самосознание – это осознание человеком норм, правил, моделей своей профессии как эталонов для осознания своих качеств. В профессиональном самосознании отражаются основы профессионального мировоззрения, субъективной концепции профессионального труда, происходит осознание профессионально значимых качеств у профес-

сионалов, других людей, сравнение себя с неким абстрактным идеалом или конкретным коллегой; оценка себя как профессионала со стороны коллег; самооценивание – понимание себя, своего профессионального поведения, а также эмоциональное отношение и оценивание себя. По мнению А.К. Марковой, у профессионалов, обладающих сформированным уровнем профессионального самосознания, повышаются эффективность работы, удовлетворенность профессией, возрастает стремление к самореализации, уверенность в себе [6].

Вслед за Л.М. Митиной мы рассматриваем профессиональное самосознание как совокупность трех уровней: когнитивного, аффективного и поведенческого. Когнитивная структура включает в себя понимание в системе профессиональной деятельности и понимание себя в системе делового общения. Аффективная подструктура содержит несколько видов отношений: 1) отношение к системе своих профессиональных действий; 2) отношение к системе межличностных отношений, в которые вступает человек в профессиональной деятельности; 3) отношение к своим профессионально важным качествам и в целом к своей личности профессионала. Результатом этого является глобальное самоотношение [8. С. 107].

Для выявления особенностей и динамики профессионального самосознания будущих инженеров мы провели специальное исследование на базе энергетического факультета Иркутского государственного технического университета. Эксперимент проводился в течение семестра, в нем приняли участие 48 студентов. Были сформированы две группы – экспериментальная и контрольная. Для оценки изменений, произошедших под влиянием систематического обучения, использовался набор методик: «Тест двадцати утверждений на самоотношение» М. Куна, «Ассоциативный ореол профессий» Е.А. Климова, «Диагностика профессиональных представлений» В.Н. Обносова, методика незаконченных предложений и др.

Программа тренинга «Формирование профессионального самосознания студентов» состояла из четырех разделов. Первый раздел показывает место самосознания, «Я-концепции» в структуре личности и предполагает знакомство с данной проблемой, а также со спецификой проведения занятий. Второй раздел направлен на развитие представлений студентов о будущей профессиональной деятельности и профессионально важных качествах личности. Третий раздел предполагает углубление знаний о профессиональной «Я-концепции» и направлен на формирование адекватного представления о себе как будущем профессионале. Четвертый раздел тренинга развивает представление о целостности жизненного пути и возможном профессиональном будущем студентов.

В основу тренинга была положена идея целостности, единства профессионального и личностного развития человека. Новые эмоционально насыщенные сведения о себе и других побуждали студентов к переосмыслению сложившихся компонентов «Я-концепции» и спо-

собствовали формированию адекватного представления о себе. Мы исходили из взаимосвязи трех детерминант, определяющих личностное и профессиональное самопознание и саморазвитие студентов: 1) личность как субъект выбора профессии; 2) профессия как объект выбора и установления соответствия с личностью; 3) сверстники и взрослые как субъекты межличностного общения и совместного самопознания.

При организации занятий мы учитывали, что имеем дело с людьми юношеского возраста, которые уже владеют определенной совокупностью знаний, представлений, установок, ценностей, имеют сложившиеся отношения к миру, людям, задачам, к самим себе, к жизни в целом, владеют определенными способами деятельности. Это обусловило выбор личностно-деятельностного, гуманистического подхода к формированию личности студента в целом и развитию его профессионального самосознания, в частности. Мы не ставили перед собой цель достичь глобальных преобразований личности в короткие сроки. Для нас было важным постепенное осознание студентами возможности и необходимости самопознания, саморазвития и самосовершенствования; усиление потребности в построении позитивной профессиональной Я-концепции.

При организации тренинговых занятий соблюдались следующие принципы: активности; открытой обратной связи; «здесь и теперь»; доверительности в общении. Это позволило нам, с одной стороны, обеспечивать четкую позицию каждого участника занятия, которая характеризовалась активностью (вовлеченностью в действия), партнерством (признанием ценности другого человека), объективацией поведения (участием на объективированном уровне в работе) и исследовательской направленностью (самостоятельный поиск решения проблем); с другой стороны, у нас была возможность выбирать оптимальную тактику при проведении тренинговых занятий.

В целях проверки результативности и эффективности формирования профессионального самосознания студентов были проведены психодиагностические срезы в контрольной и экспериментальной группах в начале и в конце семестра. Изменения, которые происходили со студентами в результате экспериментального обучения, мы фиксировали не только с помощью диагностических методик, но и с помощью наблюдений, бесед со студентами, анализа продуктов деятельности (сочинений).

Обсуждение результатов эксперимента мы начнем с рассмотрения характеристик когнитивного компонента профессионального самосознания будущих инженеров. Как видно из приведенных данных, у студентов наблюдается положительная динамика объема представлений о профессии и личности профессионала. После обучающего эксперимента число смысловых единиц, указывающих на объем представления о профессии, в контрольной группе увеличилось на 3 единицы, тогда как в экспериментальной – на 9 единиц. Эта разность статистически значима ($p < 0,05$).

Качественный анализ сочинений позволил сделать вывод, что студенты экспериментальной группы называют больше качеств, характеризующих идеального специалиста как профессионала. Они подчеркивают, что такой специалист должен обладать «профессиональными знаниями и практическими умениями», «уметь работать с оборудованием и с людьми», «быть образованным», «высококвалифицированным», «компетентным», «соответствовать ГОСТу». Респонденты отмечают необходимость высокого уровня профессионального мышления, интеллекта, сообразительности, наблюдательности, хорошей памяти у специалиста своего профиля. В личности профессионала наиболее весомыми являются нравственно-психологические качества и эмоционально-волевые свойства, но в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной, наблюдается более заметный рост представлений о важности данных качеств. Испытуемые пишут, что идеальный специалист «должен быть ответственным», «мобильным», «энергичным», «инициативным», «трудолюбивым человеком», который «обладает твердым характером и силой воли».

В экспериментальной группе, по сравнению с контрольной, отмечен более высокий показатель объема представлений о роли общения в профессиональной деятельности специалиста. Студенты подчеркивают, что профессионал должен быть коммуникабельным, спокойным, уравновешенным, уметь общаться с людьми и руководить подчиненными. Это свидетельствует о том, что благодаря приобретению социально-психологических знаний и возможности применять их на практике у студентов расширилось представление о целях, содержании, средствах, способах и приемах эффективного делового общения. Кроме того, студенты экспериментальной группы пишут, что специалист должен «любить свою работу», «быть увлеченным и верным своей профессии», «жить своим делом», тогда как студенты контрольной группы таких качеств не называли.

Анализируя варианты окончаний фразы «Моя будущая профессия для меня...», можно отметить, что профессия воспринимается студентами контрольной группы туманно, как будущее, которое наступит нескоро. В оценках профессии преобладает неопределенность, профессия представляется как неизбежный факт будущей жизни, например: «...способ зарабатывать себе на жизнь». Часть ответов отражает негативное эмоционально-оценочное отношение к профессии: «...мой тяжкий крест», «...не самое приятное в жизни», «...осознанная необходимость». У студентов же экспериментальной группы чаще присутствует взгляд на профессию как способ самовыражения: «...возможность заниматься любимым делом», «...путь к реализации своих возможностей», «...способ личностного роста». Эмоционально-оценочное отношение к профессии положительное: «...смысл всей моей жизни», «...стиль и образ жизни».

Исследование по методике «Тест двадцати утверждений на самоотношение» позволило выявить различия

в когнитивном компоненте профессионального самосознания студентов. Анализ словесных автопортретов показывает, что все употреблявшиеся испытуемыми предикаты самопредставления можно разделить на 4 категории: 1) социальные (высказывания студентов типа «сын», «дочь», «брат», «сестра», «муж», «жена», «студент» и др.); 2) индивидуальные («надежный», «веселый», «добрая», «отзывчивая» и др.); 3) профессиональные («будущий специалист», «инженер», «мастер своего дела» и др.); 4) генерализованные («человек», «обитатель Земли», «часть Вселенной»).

Об эффективности организованной нами системы работы говорит динамика показателей категорий самопредставления: средние баллы по всем категориям самопредставления в экспериментальной и контрольной группах до тренинга существенно не отличались. За период обучения у студентов экспериментальной группы средние баллы по этим категориям значительно увеличились, тогда как в контрольной группе изменения произошли незначительные. Приведенные данные свидетельствуют, что наблюдается положительная динамика в индивидуальных категориях самопредставления у студентов экспериментальной группы. После обучающего эксперимента средний балл увеличился на 2,2 единицы. Эта разность статистически значима ($p < 0,05$): за период тренингового обучения у студентов экспериментальной группы произошло осознание значимости индивидуальных категорий самопредставления.

В экспериментальной группе, по сравнению с контрольной, отмечен также более высокий рост социальных категорий самопредставления. Можно предположить, что благодаря приобретенным социально-психологическим знаниям и появлению возможности применять их на практике у них расширилось самопредставление в сфере социальных ролей. Динамика, которая произошла у студентов после обучающего эксперимента в профессиональном «Я-образе», также положительна. За период обучения у студентов экспериментальной группы отмечены положительные изменения в профессиональных категориях. В контрольной группе по этим показателям наблюдаются незначительные изменения. После обучающего эксперимента средний балл увеличился на 1,8 единицы, что свидетельствует об осознании студентами значимости профессионально важных качеств, необходимых для успешности деятельности специалиста. Мы считаем, что это может быть обусловлено положительным влиянием обучающего тренинга.

Полученные результаты можно иллюстрировать ответами студентов экспериментальной группы, которые они давали на вопросы, содержащиеся в методике незаконченных предложений. Эти ответы в определенной степени отражают самопредставление испытуемых и подтверждают данные, полученные по другим методикам. Оценивая свои способности, студенты чаще всего выделяют общую способность решать учебно-профессиональные

задачи, которые их ожидают в ближайшем будущем, например: «Я думаю, что я достаточно способен... хорошо закончить университет», «...преуспеть в профессиональной деятельности», «...работать с людьми». Кроме того, встречаются суждения, связанные с ростом самосознания, решением проблем личностного плана: «Я думаю, что я достаточно способен... определиться с тем, чего я хочу в жизни», «...осознать, что я делаю». В целом преобладает позитивное самопредставление, хотя в некоторых ответах просматриваются определенная тревога в отношении своего «Я» и чувство определенной неуверенности в себе.

Итак, можно считать, что у студентов экспериментальной группы произошла переоценка профессионального образа на основе обогащения реальных знаний о профессиональной деятельности, более полного представления о ней, расширения собственного практического опыта. Это позволило им осуществить значительную коррекцию представления о себе как будущем профессионале.

За период обучения произошли положительные изменения в аффективном компоненте профессионального самосознания студентов экспериментальной группы. До обучения у них преобладало нейтральное отношение к себе как будущему профессионалу (41,7%), положительное и отрицательное отношения проявлялись примерно в равном соотношении – 25,0 и 33,3% соответственно. Заметно изменилось эмоциональное отношение к себе как будущему профессионалу после тренинга. Положительное отношение проявилось у 33,3% студентов, нейтральное – у 50,0%. При этом доля испытуемых с отрицательным отношением к себе как будущему профессионалу уменьшилась до 16,7%. Это свидетельствует о том, что в результате апробации тренинга по формированию профессионального самосознания изменилось отношение студентов к возникающим образам-представлениям о профессии и о себе как будущем профессионале. Они приобрели целостность, яркость, четкость, положительную эмоциональную окрашенность.

У студентов контрольной группы наблюдается тенденция незначительного повышения положительного отношения к себе как будущему профессионалу до 27,7%. Отрицательное отношение осталось на прежнем уровне – 30,6%, нейтральное выросло до 41,7%. Это можно объяснить тем, что по мере обучения в университете идеализированный профессиональный образ становится более четким, конкретным, реальным, учитывающим предстоящие трудности будущей профессиональной деятельности, с которыми студенту пришлось столкнуться в период практики, что негативно изменило отношение к профессии и себе как будущему профессионалу.

Общее изменение представления студентов о себе как будущем профессионале отразилось и на мотивации выбора специальности. Как справедливо замечают Г.В. Залевский и Н.В. Козлова, «изучение акменавленной мотивации дает возможность представить ее как психолого-акмеологическую закономерность личностно-про-

фессионального становления студентов в условиях высшего профессионального образования» [4. С. 89].

В процессе экспериментального обучения мы заметили, что студенты с «широким» полимотивированным выбором относились к выбранной профессии эмоционально более положительно, чем студенты с «узкой» мотивацией. Они имели более конкретные цели, перспективные профессиональные планы. Результаты диагностики мотивов выбора профессии свидетельствуют, что в начале семестра показатели экспериментальной и контрольной групп не различались. В конце семестра в экспериментальной группе процентное соотношение мотивов выбора изменилось: внутренние мотивы стали более значимы, чем социальные и внешние.

Число студентов, для которых характерны внутренние мотивы выбора, увеличилось в экспериментальной группе с 30 до 46%, тогда как в контрольной группе – с 28 до 38%. Это свидетельствует о том, что доля внутренних мотивов выбора в составе профессиональных представлений студентов экспериментальной группы увеличилась вследствие специального обучения. Студенты стали понимать, что их будущая профессия обладает богатыми возможностями для личностного и профессионального роста, для удовлетворения материальных потребностей и потребностей в самореализации. Наряду с этим в экспериментальной группе наблюдается отрицательная динамика показателей социальных и внешних мотивов. Если до обучения социальные мотивы называли 36% студентов, то после обучения – только 32%. Снижение процентного показателя внешних мотивов выбора специальности с 34 до 22% обусловлено тем, что студенты осознают необходимость благоприятных условий для работы, но не выдвигают эти условия на первый план, отдавая приоритет внутренним мотивам.

Данные, полученные по методике незаконченных предложений, подтверждают результаты ранее проведенных опросов, анкетирования, наблюдения. Продолжая фразу «В моей будущей профессии мне нравится...», студенты в своих ответах начинают отражать особенности мотивации профессионального выбора специальности. Их ответы можно разделить на несколько групп в зависимости от того, что выделялось как наиболее привлекательное в профессии. Прежде всего, студентов экспериментальной группы привлекает возможность самореализации и творчества, например: «...возможность реализовать себя в творческом плане». Далее отмечаются широкие возможности для общения: «...радость от общения с коллегами». Часто упоминаются альтруистические мотивы: «...возможность помочь другим людям». Мотивы, которые называют студенты экспериментальной группы, в целом соответствуют их будущей профессиональной деятельности.

Ответы студентов контрольной группы характеризуются противоречивостью высказываний, например: «...привлекает возможность зарабатывать деньги», «...нравятся условия, в которых буду работать». Кроме

того, они чаще называют организационные трудности и трудности, связанные с неопределенностью профессии. У них также чаще наблюдаются нереалистичность профессиональных установок, неопределенность и малая дифференцированность будущего, несогласованность разных жизненных целей и отсутствие четкой программы достижения желаемого будущего. Все это свидетельствует об их недостаточной готовности к реальным трудностям и решению проблем самостоятельной жизни, что может стать причиной возникновения психологического кризиса после окончания университета.

Ответы испытуемых по методике незаконченных предложений помогли нам выявить не только представления студентов о своем будущем, но и эмоционально-ценностное отношение к нему. В целом будущее для студентов экспериментальной группы видится весьма оптимистичным, позитивным: «светлым и счастливым», «интересным с захватывающими приключениями». В ответах студентов часто встречаются упоминания о карьере, например: «Я мечтаю... быть уважаемым и знаменитым», «...сделать успешную карьеру». Достаточно большую группу составляют ответы, указывающие на личностный рост: «Я мечтаю... быть самостоятельным», «...быть образованной», «...развить творческие способности». Встречаются ответы, в которых студенты указывают на помощь другим людям, «...быть нужной людям», «...помогать тем, кто слабее меня».

Представления о будущем студентов контрольной группы пессимистичны, неопределенны: «Будущее связано... с напряженной работой», «...с поиском места работы», «...с тревожным ожиданием и неизвестностью». Часто встречаются указания на достижения в личной жизни и в карьере: «Я мечтаю... жить в большом красивом доме», «...поехать за границу». Причины формирования такого представления о будущем мы объясняем как индивидуально-психологическими особенностями студентов, так и расширением их социокультурного опыта, приобретенно-

го в процессе экспериментального обучения. Сочетание этих факторов в субъектном опыте личности положительно сказывается на формировании уверенности в своем профессиональном будущем у студентов.

Эти данные показывают, что степень уверенности студентов экспериментальной группы в своем профессиональном будущем возросла за период эксперимента, тогда как в контрольной группе изменения произошли незначительные, т.е. в результате экспериментального обучения произошло развитие представлений студентов о возможном профессиональном будущем, появилась уверенность в завтрашнем дне, связанная с будущей профессиональной деятельностью.

Важным условием формирования профессионального самосознания было то, что в процессе тренинговых занятий каждый студент постоянно производил оценку собственных действий по двум сравнительным шкалам: с одной стороны, он оценивал уровень своих достижений на основе сравнения себя с другими специалистами (более профессиональными или менее опытными); с другой стороны, он оценивал свои актуальные успехи и неудачи по сравнению с прошлым опытом, отмечая собственный рост или спад, и намечал перспективы развития. Это способствовало повышению уверенности студентов в «завтрашнем дне», позитивному представлению о профессиональном будущем, формированию адекватной профессиональной «Я-концепции».

Таким образом, апробация предложенной программы тренинга по формированию профессионального самосознания показала достаточно высокую ее эффективность и позволила в значительной степени оптимизировать этот процесс. Тренинговая работа, учитывающая возрастные, индивидуальные, социокультурные особенности обучающихся, может выступать психолого-педагогическим условием формирования профессионального самосознания будущих инженеров в техническом университете.

Литература

1. Абульханова К.А. Способность сознания личности как субъекта жизни // Мир психологии. 2006. № 2 (46). С. 80–95.
2. Артемьева Е.Ю., Стрелков Ю.К. Профессиональная составляющая образа мира // Мышление и общение: активное взаимодействие с миром. Ярославль: ЯрГУ, 1988. 342 с.
3. Ефремов Е.Г. Особенности формирования профессионального самосознания на различных стадиях профессионального обучения (на примере студентов-психологов): Дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2000. 178 с.
4. Залевский Г.В., Козлова Н.В. Мотивационные особенности личностно-профессионального становления студентов // Сибирский психологический журнал. 2008. № 27. С. 89–95.
5. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М.: ЮНИТИ, 1998. 350 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
7. Миронова Т.Л. Самосознание профессионала. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. ун-та, 1999. 200 с.
8. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998. 200 с.
9. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М.: Мысль, 1971. 282 с.
10. Пряженикова Е.Ю. Организационно-методические основы деятельности профконсультанта службы занятости: Учеб.-метод. пособие. М.: РГАЗ, 2001. 201 с.

FORMATION OF PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS OF THE FUTURE ENGINEERS DURING HIGH SCHOOL PREPARATION
Semenova E.A. (Irkutsk)

Summary. In article the theoretical analysis of the basic approaches to a problem of professional consciousness is given, definitions of concept «professional consciousness» are given. Features and formation of professional consciousness of the future engineers at technical university are opened.

Key words: professional consciousness, structure of professional consciousness, cognitive and affective components of professional consciousness.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЕГО КОПИНГ-СТРАТЕГИИ

С.А. Котова (Санкт-Петербург)

Аннотация. Оценены индивидуальные психологические особенности, влияющие на копинг, у 230 учителей начальных классов средних школ Латвии, Литвы, Абакана, Санкт-Петербурга.

Ключевые слова: копинг, учитель, темперамент, механизмы психологической защиты.

Стрессогенность педагогической работы в школе рассматривалась во многих работах [1, 2, 6, 9, 10] и не вызывает сомнений. Большинство исследователей в области психологии труда профессию учителя относят к категории риска, как наиболее, по сравнению с другими социальными профессиями, подверженную психической деформации и эмоциональному выгоранию в результате продолжительного стресса межличностных коммуникаций. Педагог постоянно включен в разнообразные быстро меняющиеся социальные ситуации, на которые должен мобильно и конструктивно реагировать. Кроме того, при встрече с непредвиденными обстоятельствами он должен думать в первую очередь о том, как разрешить проблему с наименьшими последствиями для детей, которые находятся под его ответственностью.

При этом общество развивается таким образом, что педагогическая деятельность не становится более спокойной, а напротив, приобретает все новые и новые характеристики, повышающие потенциальные риски. В этих условиях изучение используемых стратегий совладающего поведения и поиск механизмов, обеспечивающих более гибкое реагирование педагогов во всех системах взаимодействия образовательной среды, становится все более актуальным.

Существуют разные описания стратегий поведения в стрессовой ситуации, среди которых наиболее общепринятой является копинг – способность человека справляться с проблемной ситуацией [7, 15, 16]. Этот термин введен Л. Мэрфи в 1962 г. [8], но подробное исследование этого процесса было проведено Р.С. Лазарусом [15], который разделил его на два типа: эмоциентрированный (или фокусированный) и проблемно-центрированный. В дальнейшем появилось множество делений этих двух важных стратегий на подтипы [7, 8]. Тем не менее значимым остается то, что делает человек в момент возникновения проблемной ситуации: пытается ее решить (проблемно-центрированный копинг) или, погружаясь в собственные переживания, отказывается от ее решения (эмоциентрированный копинг).

Очевидно, что такая стратегия, как и многие поведенческие реакции, предопределяется психологическими особенностями личности. Вполне возможно, что на копинг большое влияние оказывают и условия работы учителя, которые различаются в разных странах и в разных регионах нашей страны [3, 4, 10–13].

Именно поэтому целью данной работы стало выявление особенностей копинг-стратегий учителей разных

регионов и сопоставление их с типом темперамента и методами психологической защиты.

Материалы и методы исследования

В исследовании приняли участие 230 учителей начального образования (женщины в возрасте 25–65 лет с педагогическим стажем от 2 до 40 лет) из разных географических регионов. Это были слушатели курсов повышения квалификации для педагогов из Литвы и Латвии (48 человек), г. Абакана (Хакасия) (68 человек), г. Санкт-Петербурга (82 человека) и Ленинградской области (32 человека).

В качестве инструментов исследования были использованы следующие методики.

1. Тест «Индекс жизненного стиля» (опросник Плутчика–Келлермана–Конте), направленный на изучение диапазона защитных механизмов (отрицание, подавление, регрессия, компенсация, проекция, замещение, интеллектуализация, реактивное образование) [3].

2. Методика диагностики формально-динамических характеристик темперамента, основанная на регуляторной теории темперамента Я. Стреляу [13], позволяет оценивать следующие параметры темперамента: динамичность (живость), которая определяется как тенденция быстро реагировать на различные события и явления, выполнять ответные действия в высоком темпе и легко приспосабливать их к особенностям наличной ситуации; настойчивость, под которой подразумеваются определенное постоянство в поведении, тенденция к продолжению, возврату и повторению своих действий после завершения вызвавшей их ситуации; сенсорная чувствительность, которая характеризуется как способность субъекта реагировать на слабо выраженную стимуляцию, например на стимулы с низкими показателями интенсивности; эмоциональная реактивность – тенденция реагировать интенсивно на стимулы, порождающие эмоциональные реакции, выражается в высокой эмоциональной чувствительности и низкой эмоциональной выносливости; выносливость – способность адекватно реагировать в ситуации с длительной и/или сильно выраженной стимуляцией, а также при наличии ярко выраженных внешних посторонних отвлекающих факторов; активность – тенденция совершать действия высокой стимулирующей силы.

3. Методика, оценивающая стратегии «Копинг-тест» (Lazarus R., Folkman S., 1984) для определения копинг-

механизмов в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах.

Для исследования статистической значимости различия исследуемых показателей в указанных трех профессиональных категориях при двух уровнях квалификации использовались следующие методы:

- критерии однородности Стьюдента и Манна–Уитни в случае однофакторной модели при двух популяциях;
- однофакторный дисперсионный анализ и его непараметрический аналог – критерий Крускала–Уоллеса при числе популяций более двух;
- двухфакторный дисперсионный анализ с фиксированными эффектами.

Для наиболее информативной дифференциации представленных популяций использовались методы пошагового дискриминантного и многомерного дисперсионного (MANOVA) анализов. Для контроля корректного использования параметрических критериев были привлечены также непараметрические критерии исследования независимости признаков.

При проверке значимости различия частот использовались критерии независимости категориальных признаков хи-квадрат Пирсона (χ^2) и точный критерий Фишера.

Статистические вычисления были выполнены на базе статистических пакетов SPSS 14.0 и Statistica 6.0.

Результаты и их обсуждение

Учителя, которые принимали участие в исследовании, проживали в разных странах и регионах, но анализ не выявил значимых изменений, связанных с географическим фактором.

Анализ копинг-стратегий позволил обнаружить, что в поведении педагогов начальной школы доминирует эмоциентрированный копинг (это отметили 170 из 230 обследованных). Результаты канонического анали-

за выявили взаимовлияние типов темперамента (методика Я. Стреляу) и копинга (табл. 1). Выбор дискриминантного анализа связан с тем, что мы хотели выделить параметры, надежно делящие выборку на группы; с другой стороны, вариант канонического анализа позволил обнаружить взаимовлияние параметров.

Установлена взаимосвязь между особенностями темперамента педагога и применяемым им типом копинга ($p = 0,00044$). Как видно из табл. 1, проблемно-центрированный копинг (корень 2) связан с динамичностью и активностью, а эмоциентрированный (корень 1) характерен для менее активных, менее динамичных людей с выраженной эмоциональной реактивностью.

Анализ влияния темперамента на механизмы психологической защиты позволил установить высокий уровень взаимозависимости между темпераментными характеристиками по Я. Стреляу и защитными механизмами ($p = 0,0001$). Люди настойчивые и эмоционально реактивные, но малодинамичные, используют более примитивные механизмы психологической защиты – регрессию и замещение, при этом у них отсутствует отрицание. Однако чем в большей мере у человека выражены выносливость и динамичность, тем с большей вероятностью он будет использовать механизм отрицания (табл. 2).

Результаты канонического анализа взаимосвязи копинга и механизмов психологической защиты представлены в табл. 3. У лиц с преобладанием эмоциентрированного копинга чаще встречаются такие механизмы психологической защиты, как регрессия, проекция и замещение, а у лиц сбалансированного варианта (равные показатели эмоциентрированного и проблемно-центрированного копинга) чаще присутствуют более продуктивные механизмы – компенсация и интеллектуализация.

Факторный анализ (метод главных компонент) позволил определить значимость всех изучаемых параметров.

Таблица 1

Специфика взаимосвязи темперамента и копинга (результаты канонического анализа)

Параметры анализа	Канонический коэффициент корреляции	Канонический R-квадрат (коэффициент детерминации)	χ^2	Число степеней свободы	p	λ
0	0,361415	0,130621	35,19	12	0,00044	0,82464
1	0,226847	0,051460	9,64	5	0,0861	0,94854
Виды темперамента (0)	Корень 1	Корень 2		Копинг (1)	Корень 1	Корень 2
Динамичность	–0,786031	–0,217854		Проблемно-центрированный	0,52497	–0,8511
Настойчивость	0,686624	–0,034322		Эмоциентрированный	0,60479	–0,7964
Сенситивность	–0,368206	–0,107864				
Эмоциональная реактивность	0,770141	–0,587813				
Выносливость	–0,385431	0,144162				
Активность	–0,568241	–0,548440				

Таблица 2

**Специфика взаимосвязи темперамента и механизмов психологической защиты
(результаты канонического анализа)**

Параметры анализа	Канонический коэффициент корреляции	Канонический R-квадрат (коэффициент детерминации)	χ^2	Число степеней свободы	p	λ
0	0,633267	0,401027	118,5683	48	0,000000	0,502906
1	0,279935	0,078363	30,1555	35	0,700980	0,839613
2	0,238702	0,056978	16,0787	24	0,885160	0,911002
3	0,150232	0,022570	5,9588	15	0,980421	0,966046
4	0,100211	0,010042	2,0209	8	0,980360	0,988353
5	0,040264	0,001621	0,2799	3	0,963766	0,998379
Виды темперамента	Корень 1		Механизмы психол. защиты	Корень 1		
Динамичность	0,515248		Отрицание	0,339706		
Настойчивость	-0,795697		Подавление	-0,09325		
Сенситивность	0,157726		Регрессия	-0,88185		
Эмоциональная реактивность	-0,937884		Компенсация	-0,29704		
Выносливость	0,461088		Проекция	-0,43335		
Активность	0,333241		Замещение	-0,50623		
			Интеллектуализация	0,06299		
			Реактивное образование	-0,40200		

Таблица 3

**Анализ взаимосвязи копинга и механизмов психологической защиты
(канонический анализ)**

Параметры анализа	Канонический коэффициент корреляции	Канонический R-квадрат	χ^2	Число степеней свободы	p	λ
0	0,400138	0,160110	41,02997	16	0,000553	0,774422
1	0,279192	0,077948	13,02519	7	0,071537	0,922052
Копинг	Корень 1	Корень 2		Механизмы психол. защиты	Корень 1	Корень 2
Проблемно-центрированный	-0,417647	-0,908609		Отрицание	-0,25165	-0,30078
Эмоциоцентрированный	0,678461	-0,734637		Подавление	0,377668	0,168029
				Регрессия	0,872743	0,056117
				Компенсация	0,220651	-0,87556
				Проекция	0,561123	-0,28250
				Замещение	0,433555	-0,26498
				Интеллектуализация	0,000366	-0,46884
				Реактивное образование	0,151987	-0,24161

Было найдено трехфакторное решение, объясняющее 44% дисперсии. Результаты анализа явились еще одним подтверждением того, что в отношении копинга возраст женщин данной выборки и географическое положение места их проживания не значимы.

Первый фактор, объединяющий 21,5% дисперсии, с большим весом содержит эмоциональную реактивность с отрицательным знаком (-0,81). Чем меньше выражена у учителя эмоциональная реактивность, тем больше

вероятность наличия динамичности, выносливости и отсутствия такого механизма психологической защиты, как регрессия. Второй фактор с наибольшим весом включает проблемно-центрированный копинг. Люди, использующие этот вид копинг-стратегии, с большей вероятностью имеют такие механизмы психологической защиты, как отрицание и интеллектуализация.

Таким образом, наши данные свидетельствуют о том, что учителя в любых регионах России и стран ближне-

го зарубежья имеют одни и те же особенности, связанные с копингом. Большая часть из них проявляется в напряженных социальных ситуациях эмоциентрированный копинг. Это обстоятельство легко объясняется тем, что хороший учитель должен быть эмоционально теплым по отношению к детям. Такое свойство темперамента, как эмоциональная реактивность, непосредственно связано с эмоциентрированным копингом, а существование этого вида копинга обеспечено более примитивными механизмами психологической защиты – регрессией и проекцией. При этом проблемно-центрированный копинг связан с динамичностью и активностью и обеспечивается психологическим механизмом более высокого уровня – интеллектуализацией. Такой же механизм психологической защиты используют лица сбалансированного по копингу типа.

Очевидно, что учитель начальной школы должен обладать высокой эмоциональностью, это позволяет ему быть ближе к детям, нуждающимся в его эмоциях. Однако оборотной стороной эмоциональной реактивности выступает эмоциентрированный копинг. Он поддерживается более примитивными механизмами психологической защиты, в том числе проекцией, что мо-

жет крайне негативно сказываться на образовательном процессе.

Исследование показало сложность балансирования учителя первой ступени образования между эмоциональной теплотой в отношениях с ребенком и слабостью перед проблемной ситуацией, которая заложена в биологической природе учителя.

На основании сказанного выше можно сделать следующие выводы:

1. Копинг у учителей не зависит от региона проживания и возраста.
2. Существует взаимосвязь копинг-стратегии с темпераментными характеристиками личности. Проблемно-центрированный копинг коррелирует с динамичностью, тогда как эмоциентрированный – с эмоциональной реактивностью.
3. Механизмы психологической защиты у людей с разным типом копинга различны: при эмоциентрированном чаще отмечается регрессия, при проблемно-центрированном – интеллектуализация.
4. Механизмы психологической защиты связаны с темпераментом: чем выше динамичность, тем меньше вероятность регрессии и больше вероятность интеллектуализации.

Литература

1. Абабков В.А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. СПб.: Речь, 2004.
2. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ИП РАН, 2006.
3. Диагностика типологий психологической защиты (Р. Плутчик в адаптации Л.И. Вассермана, О.Ф. Ерышева, Е.Б. Клубовой и др.) // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002.
4. Каменская В.Г. Психологическая защита и мотивация в структуре конфликта. СПб.: Детство-пресс, 1999.
5. Каменская В.Г. Социально-психологические основы управленческой деятельности. М.: Смысл, 2002.
6. Миронова М.Н. Попытка целостного подхода к построению модели личности учителя // Вопросы психологии. 1998. № 1. С. 44–53.
7. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18, № 5. С. 20–30.
8. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2001.
9. Захарова Л.Н., Сергеюк П.И., Кузьминова М.П. Тревога, эмоциональная напряженность и стресс в профессиональной деятельности учителя // Психология человека в условиях социальной нестабильности / Под ред. Б.А. Сосновского. М., 1994. С. 178–202.
10. Кабрин В.И. Стресс, транс и личностный рост в коммуникативных мирах студентов: Руководство по методу моделирования коммуникативных миров. Томск: ТГУ, 2000.
11. Криулина А.А. Эргодизайн образовательного пространства (Размышления психолога). М.: ПЕР СЭ, 2003.
12. Слободчиков В.И., Исаева Н.А. Психологические условия введения студентов в профессию педагога // Вопросы психологии. 1996. № 4. С. 72–80.
13. Стреляу Я., Митина О., Завадский Б. и др. Методика диагностики темперамента (формально-динамических характеристик поведения). М.: Смысл, 2007.
14. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 57–64.
15. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal and coping. N.Y.: Springer, 1984.
16. Zurilla T.J., Nezu A. Social problem solving in adults // Advances in cognitive-behavioral research and therapy. N.Y.: Academic Press, 1982. Vol. 1. P. 201–274.

THE INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS INFLUENCING ON COPING

Kotova S.A. (Sankt-Petersburg)

Summary. The individual psychological peculiarities influencing on coping were examined. 230 teacher of primary school from Lithuania, Latvia, Abakan (Chakasisa) and Sankt-Petersburg were participants.

Key words: coping, teacher, temperament, psychological defense mechanisms.

КЛИНИЧЕСКАЯ (МЕДИЦИНСКАЯ) ПСИХОЛОГИЯ

ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ БОЛЬНЫХ РЕКУРРЕНТНОЙ ДЕПРЕССИЕЙ, РЕЗИСТЕНТНЫХ К МЕДИКАМЕНТОЗНОМУ ЛЕЧЕНИЮ

Н.Г. Гаранян, М.Н. Васильева (Москва)

Аннотация. В группах больных рекуррентной депрессией оригинальными инструментами оценивались показатели дисфункциональных личностных черт (перфекционизм, враждебность, дисфункциональные черты разных типов личности по классификации DSM-IV). Анализируются возможные связи перфекционизма и враждебности с явлениями хронификации и резистентности к медикаментозному лечению депрессий.

Ключевые слова: лечение резистентных депрессий, дисфункциональные личностные черты, перфекционизм, враждебность.

В публикациях последних лет приводятся данные о высокой распространенности депрессий и их тяжелых последствиях [1, 15]. Важным аспектом проблемы является хронификация депрессивных расстройств [13]. Хроническая депрессия встречается примерно у 4% всей популяции [11]. В 40% случаев состояние заболевших депрессией через год по-прежнему отвечает критериям депрессивного расстройства, в 20% депрессивный эпизод продолжается более 2 лет и в 17% случаев депрессия – в течение всей жизни [6]. Несмотря на появление большого количества новых психотропных препаратов и значительный прогресс в понимании механизмов их действия, число терапевтически резистентных больных не уменьшается и стабильно составляет 30% [5].

Исследования выявляют высокую коморбидность депрессивных расстройств с личностными. В таком сочетании депрессии имеют более раннюю манифестацию, отличаются более тяжелой симптоматикой, сопряжены с большим числом суицидальных попыток, имеют худший прогноз [1, 8, 12]. Высказываются гипотезы о том, что коморбидность с личностными расстройствами и отдельными чертами личности может снижать эффективность лечения депрессий, создавать трудности рабочего альянса и повышать риск преждевременного прерывания терапии. Их эмпирическая проверка дает противоречивые результаты. Обзор исследований за период с 1980 по 2000 г. завершается выводом о том, что личностная патология не является помехой эффективному лечению [12]. Однако недавний метаанализ большого числа публикаций показывает, что вероятность плохого результата в лечении депрессии в 2,3 раза выше в группе с коморбидным личностным расстройством [8].

В последние годы усилился интерес специалистов к отдельным дисфункциональным личностным чертам, которые могут быть связаны с возникновением и течением депрессии. До недавнего времени с этих позиций изучались личностные черты «высокого порядка» – нейротизм или параметры темперамента по К. Клонинджеру [12]. Важную перспективу в этом направлении задают исследования личностных факторов «низшего поряд-

ка» (межличностная зависимость, враждебность, перфекционизм, социотропность/автономность). Они представляют более живую, информативную и нюансированную картину личностных проблем пациента, чем такие предельно широкие конструкты, как «нейротизм», что оптимально для исследований личностных предикторов успеха терапии.

Перфекционизм (склонность следовать чрезмерно высоким стандартам деятельности и испытывать хроническую неудовлетворенность ее результатами) и *враждебность* (склонность наделять социальные объекты негативными качествами) стали предметом интенсивного изучения [2–4, 14]. В исследованиях, проведенных в рамках интервенционной программы «Depression Collaborative Research Program» (NIMH, США), установлено, что перфекционизм является значимым предиктором отрицательного результата для краткосрочных форм лечения депрессий [9]. Получены данные о деструктивном влиянии враждебности пациента на рабочий альянс со специалистами [10].

Отечественные исследователи выдвинули тезис о многомерной структуре перфекционизма [2, 8]. Сконструированный на этой основе инструмент включает два фактора, тестирующих наличие *высоких притязаний* и *высоких стандартов деятельности*, а также три фактора, тестирующих «когнитивные искажения», входящие в структуру перфекционизма – *искаженную социальную перцепцию* (восприятие других людей как делегирующих высокие ожидания при постоянном сравнении себя с другими), *негативное селектирование* (селектирование информации о собственных неудачах и ошибках) и *поляризованное мышление* («все или ничего»). Этой же группой исследователей разработан оригинальный полупроективный тест враждебности. Исследования зафиксировали высокие показатели перфекционизма и враждебности в клинических (пациенты с депрессивными и тревожными расстройствами) и популяционных выборках (дезадаптированные студенты-первокурсники) [3, 4, 7]. В контексте терапевтической резистентности перфекционизм и враждебность до настоящего момента не изучались.

На основании изложенного были сформулированы следующие гипотезы исследования:

1. Пациенты с депрессивными расстройствами, резистентными к проводимой медикаментозной терапии (нореспонденты), характеризуются более высокими показателями перфекционизма в сравнении с пациентами с хорошей реакцией на лечение (респондентами).

2. Нореспонденты характеризуются более высокими показателями враждебности в сравнении с респондентами.

3. Нореспонденты характеризуются более высоким показателем общего личностного неблагополучия в сравнении с респондентами.

Испытуемые. Обследовались две группы испытуемых (респонденты и нореспонденты), проходившие медикаментозное лечение в условиях стационара. Обследование проводилось перед выпиской из стационара. Группу респондентов – 40 человек (9 мужчин и 31 женщина) составили больные рекуррентной депрессией, для которых характерны хорошие выходы из депрессивных эпизодов на одном курсе лечения антидепрессантами, редкая частота повторных депрессивных эпизодов, длительная ремиссия с достаточно высоким качеством жизни при практически полном отсутствии или незначительной выраженности депрессивной симптоматики в межприступном периоде, прочные ремиссии, в ряде случаев достигающие многих лет. В межприступном периоде эти испытуемые могли участвовать в профессиональной и повседневной жизни в полном объеме. Стаж заболевания в среднем составил 9,1 года; средний возраст – 41,3 года; показатель шкалы глобальной клинической оценки (General Clinical Impression, GCI) «Тяжесть заболевания» на момент госпитализации имел значение 4,4 балла, на момент выписки и обследования – 1,9 балла.

В группу нореспондентов – 40 человек (7 мужчин и 33 женщины), согласно определению понятия «резистентность», были включены больные рекуррентной депрессией с неблагоприятным течением заболевания, высокой частотой повторных эпизодов и неполными ремиссиями при вполне адекватно подобранной терапии [5]. У этих пациентов в межприступном периоде сохранялись значительное число симптомов депрессии, затруднения функционирования. Как правило, в ходе текущего депрессивного эпизода этим пациентам для достижения какого-либо сдвига в состоянии приходилось переживать длительный период подбора препарата; им проводилось несколько курсов (в среднем, 3-4, а в некоторых случаях – 6-7). Состояние этих больных полностью соответствовало определению хронической депрессии [15. С. 28]. Стаж заболевания в среднем составил 10,2 года, средний возраст испытуемых – 43,1 года, показатель шкалы GCI на момент госпитализации – 5,3 балла, на момент выписки и обследования – 2,9 балла.

Инструменты исследования

Для оценки эмоционального состояния использовались:

1. *Опросник депрессивности А. Бека* (Beck Depression Inventory – BDI, адаптирован Н.В. Тарабриной). Направлен на оценку 21 эмоционального и физического симптома депрессии на текущий период. Каждая из подшкал включает 4 варианта ответа, оцениваемых от 0 до 3 баллов. Подсчитывается сумма баллов 21 пункта. Максимальный балл – 63.

2. *Опросник тревоги А. Бека* (Beck Anxiety Inventory – BAI, разработан А. Беком с соавт.). Состоит из 21 пункта, отражающих соматические симптомы тревоги. Испытуемому предлагается выбрать по каждому пункту один из четырех ответов, в зависимости от того, насколько сильно беспокоил его каждый симптом в течение последней недели: «совсем не беспокоил» – 0 баллов, «слегка беспокоил» – 1 балл, «беспокоил умеренно – было неприятно, но я мог это переносить» – 2 балла, «беспокоил очень сильно – я с трудом мог это выносить» – 3 балла. Максимально возможная сумма баллов – 63.

Для диагностики личностных характеристик испытуемых использовались:

1. *Опросник перфекционизма Н.Г. Гараян и А.Б. Холмогоровой*. Состоит из 35 пунктов, тестирующих 6 параметров перфекционизма. К первоначальной версии инструмента было добавлено еще 6 пунктов, тестирующих «чрезмерные требования к другим людям». Испытуемому предлагается выразить согласие или несогласие с каждым утверждением, используя 4 формы ответа: «безусловно, да» (4 балла), «пожалуй, да» (3 балла), «пожалуй, нет» (1 балл), «безусловно, нет» (0 баллов). Подсчитываются показатель по каждой из 6 шкал (сумма баллов), а также общий показатель перфекционизма. Все факторы-шкалы обладают достаточно высокими показателями надежности (альфа Кронбаха от 0,6038 до 0,7855). Установлены высокие показатели надежности (коэффициент Guttman Split-half – 0,8835, коэффициенты корреляции r-Spearman при проведении тест-ретеста – от 0,523 до 0,795) [7].

2. *Проективный тест враждебности А.Б. Холмогоровой и Н.Г. Гараян* [3]. Содержит 14 утверждений, отражающих различные проявления доминантности, равнодушия, презрения к слабости. Инструкция просит представить, что испытуемый проводит опрос населения. Необходимо спрогнозировать его результаты, отметив в специальной графе, какой процент опрошенных согласился бы с данными утверждениями при условии анонимности. Величина этого показателя прямо пропорциональна выраженности негативных установок по отношению к другим людям. Установлена 3-факторная структура инструмента: 1-й фактор – видение других людей как «доминантных и завистливых»; 2-й фактор – видение других людей как «презирающих слабость»;

3-й фактор – восприятие других людей как «холодных и равнодушных». Подсчитываются баллы по каждому фактору и общий показатель враждебности. Коэффициент надежности Cuttman Split-half всего теста равен 0,681. Все фактор-шкалы обладают высокими показателями надежности (коэффициент альфа Кронбаха от 0,786 до 0,820). Установлены умеренно высокие показатели конвергентной валидности теста (связи его общего показателя с показателями BDI, а также шкалами Методики диагностики показателей и форм агрессии Басса-Дарки). Тест-ретест подтверждает надежность теста на достаточно высоком уровне ($r\text{-Spearman} = 0,62$, $p < 0,01$) [4].

3. *Опросник SCID-II* (The Structured Clinical Interview for DSM-IV Axis II Personality Disorders Questionnaire; SCID-II-PQ; First et al., 1997). Является частью инструментария, разработанного для диагностики II оси (зрелой личности) (DSM-IV). Тестирует наличие дисфункциональных личностных черт на основе классификации личностных расстройств, но не позволяет поставить диагноз личностного расстройства. Содержит 119 вопросов, тестирующих черты избегающего, зависимого, обсессивно-компульсивного, пассивно-агрессивного, депрессивного, параноидного, шизотипического, шизоидного, гистрионного, нарциссического, пограничного и антисоциального типов. Испытуемый выражает согласие или несогласие с каждым вопросом в форме «да» или «нет». Подсчитываются количество положительных ответов по каждому кластеру вопросов и суммарный показатель – «общий индекс личностного неблагополучия».

Результаты исследования

Результаты психометрической оценки эмоционального состояния свидетельствуют о том, что у группы нонреспондентов показатели депрессии достоверно выше, чем у группы респондентов (26,2 и 17,4 балла соответственно, $p = 0,001$, критерий Mann–Whitney). Показатели тревоги у нонреспондентов также превышают таковые респондентов (18,3 и 15,3 балла соответственно), однако эти различия не достигают уровня статистической значимости ($p = 0,314$). Показатели отдельных параметров перфекционизма, а также его общий показатель, зафиксированные в группах испытуемых, приведены в табл. 1.

При сравнении групп фиксируются результаты, согласующиеся с выдвинутой гипотезой. Суммарный показатель опросника достоверно выше в группе нонреспондентов. В этой группе отмечаются и достоверно более высокие показатели таких центральных параметров изучаемого конструкта, как «завышенные притязания и требования к себе» и «высокие стандарты деятельности при ориентации на полюс самых успешных». Нонреспонденты характеризуются достоверно более высокими показателем одного из когнитивных параметров перфекционизма – «селектированием информации о неудачах и ошибках».

По параметру «поляризованное мышление – «все или ничего» различия между группами оказались достоверными на уровне асимптотической значимости, в группе нонреспондентов этот показатель выше. Нонреспонденты адресуют нереалистично высокие ожидания не только к собственной личности, но и к поведению и результатам деятельности других людей. Параметр «чрезмерные требования к другим людям» у них достоверно превышает значения аналогичного показателя в группе респондентов.

Показатели враждебности в изучаемых группах испытуемых приведены в табл. 2.

Для нонреспондентов характерна более враждебная картина социального окружения в сравнении с респондентами. Они в большей мере склонны наделять других людей негативными качествами. Уровня статистической значимости различия между сравниваемыми группами достигают по 3-му фактору теста – восприятие других людей как «холодных и равнодушных». Средний показатель теста враждебности также выше в группе нонреспондентов, однако эти различия статистически недостоверны.

Показатели выраженности дисфункциональных черт различных типов личности по классификации DSM-IV в изучаемых группах приведены в табл. 3.

Гипотеза о более высоких значениях общего индекса «личностного неблагополучия» в группе нонреспондентов не нашла подтверждения в нашем исследовании. Сопоставление отдельных показателей опросника все же позволило выявить ряд существенных различий. По сравнению с респондентами группа нонреспондентов характеризуется статистически достоверно большей выраженностью черт избегающего, обсессивно-компульсивного и депрессивного типов личности, относящихся к третьему кластеру оси II DSM-IV – «тревожных/боязливых (fearful, anxious)». У респондентов достоверно больше выражены черты гистрионного, нарциссического и антисоциального типов личности, относящихся ко второму кластеру – «драматическому (dramatic)».

Обсуждение результатов

Результаты исследования фиксируют большую выраженность некоторых дисфункциональных черт в группе больных рекуррентной депрессией, резистентных к медикаментозному лечению. Показатели отдельных параметров перфекционизма и общий показатель опросника в группе нонреспондентов оказались достоверно более высокими в сопоставлении с аналогичными показателями респондентов. Эти результаты хорошо согласуются с данными уже цитированного проспективного исследования, в котором перфекционизм был связан с худшим результатом в краткосрочном лечении большого депрессивного расстройства [9]. Однако американский проект был основан на представлении о перфекционизме как об одномерном личностном конструкте, включающем лишь один параметр – «высокие стандарты».

Таблица 1

**Структура перфекционизма в группах больных рекуррентной депрессией
(опросник перфекционизма Н.Г. Гараян и А.Б. Холмогоровой)**

Показатели перфекционизма	Нонреспонденты		Респонденты		p
	M	SD	M	SD	
Восприятие других людей как делегирующих высокие ожидания (при постоянном сравнении себя с другими)	13,8	4,5	12,1	4,0	,120
Завышенные притязания и требования к себе	9,0**	3,7	6,4	3,2	,003**
Высокие стандарты деятельности при ориентации на полюс самых успешных	7,5**	3	5,6	2,8	,001**
Селектирование информации о собственных неудачах и ошибках	6,8*	3,0	5,0	2,2	,012*
Поляризованное мышление – «все или ничего»	5,9	3,3	4,6	2,5	,069 (t)
Чрезмерные требования к другим людям	15,6**	4,4	10,5	3,5	,005**
Общий показатель	69,0**	16,4	49,6	16,8	,005**

Примечание. M (mean) – среднее; SD – квадратичное отклонение.

* Различия достоверны, $p < 0,05$ (здесь и далее – критерий Манна-Уитни).

** Различия достоверны, $p < 0,01$.

Таблица 2

**Структура враждебности в группах больных рекуррентной депрессией
(Проективный тест враждебности А.Б. Холмогоровой и Н.Г. Гараян)**

Показатели враждебности	Нонреспонденты		Респонденты		p
	M	SD	M	SD	
1-й фактор теста – восприятие других людей как «доминантных и завистливых»	39,4	23,9	40,5	18,6	,580
2-й фактор теста – восприятие других людей как «презирающих слабость»	56,3	15,6	56,2	23,8	,355
3-й фактор теста – восприятие других людей как «холодных и равнодушных»	53,2*	18,1	43,0	19,6	,018*
Средний показатель	50,5	13,5	44,7	13,5	,113

Примечание. M (mean) – среднее; SD – квадратичное отклонение.

* Различия достоверны, $p < 0,02$.

Таблица 3

Дисфункциональные личностные черты в группах больных рекуррентной депрессией (SCID-II)

Дисфункциональные черты личности	Нонреспонденты		Респонденты		p
	M	SD	M	SD	
Избегающей	63,6**	20,7	46,8	23,3	,001**
Зависимой	48,6	19,1	51,1	19,4	,436
Обсессивно-компульсивной	55,6 *	21,8	46,4	20,1	,048*
Пассивно-агрессивной	44,9	24,1	51,7	20,6	,387
Депрессивной	60,8*	25,7	47,8	18,7	,013*
Параноидной	42,5	27,2	46,8	21,2	,315
Шизотипической	20,5	19,1	24,4	21,2	,490
Шизоидной	59,1	18,8	61,8	25,8	,392
Гистрионной	31,4	24,0	52,8**	26,5	,001**
Нарциссической	25,2	16,4	38,1**	20,3	,004**
Пограничной	49,1	19,7	47,7	24,6	,663
Антисоциальной	10,4	12,7	16,3**	10,6	,002**
Общий индекс личностного неблагополучия	36,3	10,5	38,7	7,2	,157

Примечание. M (mean) – среднее; SD – квадратичное отклонение.

* Различия достоверны, $p < 0,05$.

** Различия достоверны, $p < 0,01$.

В настоящее время ряд авторов отстаивают идею о многомерности перфекционизма, что позволяет гораздо лучше понять, как вполне реалистичное стремление работать хорошо трансформируется в деструктивную личностную установку [2, 7].

По нашим данным, нонреспонденты отличаются от респондентов по целому ряду параметров перфекционизма: «завышенным притязаниям и требованиям к себе», «высоким стандартам деятельности при ориентации на полюс самых успешных» «селектированию информации негативным смыслом», «чрезмерным требованиям к другим людям». На наш взгляд, эти данные позволяют развить идею о взаимосвязи перфекционизма и терпеливой резистентности и сформулировать ряд конкретных предположений о ее механизмах. В силу чрезмерно высоких стандартов и притязаний пациент может развивать неадекватные ожидания от темпов и сроков терапии, надеясь на «быстрое и чудесное» исцеление.

Когнитивные параметры перфекционизма (склонность к селектированию информации с негативным смыслом, поляризованной оценке результата деятельности по принципу «все или ничего») могут быть связаны с «избирательной слепотой» на маленькие сдвиги, в форме которых обычно и происходит прогресс в терапии, а также с их обесцениванием. Интерперсональный аспект перфекционизма («чрезмерные требования к другим людям») может подрывать рабочий альянс со специалистами, порождая чувство недоверия, частые разочарования из-за чрезмерно высоких требований к их профессионализму, отзывчивости, личностным качествам. Перфекционизм может приводить к резкому усилению стрессогенности повседневной жизни: повышать число конфликтных и конкурентных ситуаций в общении с риском одиночества, увеличивать количество воспринимаемого неуспеха. Хронический повседневный стресс, в свою очередь, сопряжен с высоким риском резистентности в изолированном медикаментозном лечении депрессий [10].

Частичное подтверждение в нашем исследовании нашла гипотеза о более высоких значениях показателя враждебности в группе нонреспондентов. Оказалось, что больные рекуррентной депрессией с худшим ответом на проводимую терапию отличались от группы с хорошим ответом на терапию более высокими значениями такого фактора теста, как «восприятие других людей в качестве холодных и равнодушных». Эти результаты соответствуют данным предшествующих работ, зафиксировавших связь между личностной чертой «враждебность» и депрессией [3].

Гипотетически психологические механизмы, в силу которых враждебность затрудняет успешное лечение депрессий, можно представить следующим образом. Склонность наделять других людей такими качествами, как холодность и равнодушие, может существенно искажать восприятие личностных качеств и действий ле-

чащего врача, порождать недоверие к нему, что неизбежно подрывает рабочий альянс со специалистом. Как и перфекционизм, враждебность может быть сопряжена с повышенной стрессогенностью повседневной жизни. В то же время восприятие других людей как «холодных и равнодушных» фактически отражает дефицит воспринимаемой социальной поддержки, которая служит главным фактором успешной переработки стресса. Безусловно, каждый из этих гипотетических механизмов нуждается в эмпирической проверке.

Наиболее спорным аспектом нашего исследования становятся результаты, полученные с помощью SCID-II. В нашем исследовании не нашла подтверждения гипотеза о большем личностном неблагополучии в группе нонреспондентов. Эти результаты соответствуют данным целого ряда зарубежных работ, где также не удалось зафиксировать большее число случаев коморбидности с личностными расстройствами среди больных депрессиями, резистентными к медикаментозной терапии [12]. Однако анализ отдельных показателей инструмента выявил характерные личностные профили испытуемых сравниваемых групп. Нонреспонденты характеризовались преобладанием черт личностей «тревожно/боязливого кластера». Отметим, что вопросы, тестирующие черты депрессивного типа личности, могут обнаруживать значительную зависимость от текущего аффективного состояния; таким образом, наибольшую весомость имеют данные о высокой представленности черт избегающего и обсессивно-компульсивного типов у нонреспондентов. Личности избегающего типа стойко придерживаются компенсаторной стратегии избегания в силу страха отвержения в социальных контактах. Гипотетически связь между избегающим поведением и хронификацией депрессии может быть представлена следующим образом:

- 1) эта стратегия приводит к дефициту Эго-ресурсов, т.к. блокирует развитие социальной компетентности;
- 2) сопряжена с риском социальной изоляции и дефицитом социальной поддержки;
- 3) может служить препятствием для своевременного обращения к специалистам.

Гипотетическая взаимосвязь обсессивно-компульсивных черт с хронификацией депрессии частично отражена в вышеизложенных представлениях об аналогичных связях перфекционизма. Специального комментария требуют данные о большей выраженности черт гистрионного, нарциссического и антисоциального типов личности в группе респондентов.

Анализ пунктов, тестирующих черты антисоциального типа, показывает, что их содержание преимущественно сфокусировано на поведенческих проявлениях раннего подросткового возраста (например: «До 13 лет Вы часто приходили домой намного позже условленного времени?»; «В возрасте до 13 лет Вы часто прогуливали школу?»). Больше количество положительных

ответов на эти вопросы в группе респондентов может не столько отражать склонность к антисоциальному поведению взрослой личности, сколько наличие протестных реакций в пубертате. Возможно, нонреспонденты в подростковом возрасте были менее склонны к протестному поведению, чем респонденты, что требует дополнительной эмпирической проверки в ретроспективном исследовании. Положительные ответы на вопросы, тестирующие черты «антисоциальной личности», не могут однозначно интерпретироваться как свидетельство личностной патологии. Наши данные о большей выраженности гистрионных и нарциссических черт у респондентов противоречат целому ряду исследований, свидетельствующих о тяжелом течении депрессивных расстройств у личностей этого круга [8, 12], что также

диктует необходимость дальнейших разработок в этом направлении.

В заключение отметим ограничения проведенного исследования. Сравнимые группы пациентов достоверно различались по показателям депрессии. Закономерно возникает вопрос: насколько результаты отражают различия в личностных характеристиках респондентов и нонреспондентов, а не в показателях аффективного состояния? Частично это возражение снимается результатами недавнего исследования, установившего относительную стабильность перфекционизма как личностной черты [7]. Однако окончательно устранить это возражение могло бы исследование, в котором показатели аффективного состояния в момент обследования у респондентов и нонреспондентов были бы одинаковыми.

Литература

1. Вертоградова О.П., Степанов И.Л., Банников Г.С. Особенности нарушений социально-психического функционирования при эндогенных депрессиях // Аффективные и шизоаффективные психозы (современное состояние проблемы). М.: НЦПЗ РАМН, 1998. С. 189–190.
2. Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю. Перфекционизм, депрессия и тревога // Моск. психотерапевтич. журн. 2001. № 4. С. 18–48.
3. Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю. Враждебность как личностный фактор депрессии и тревоги // Психология: современные направления междисциплинарных исследований. М.: Ин-т психологии РАН, 2003. С. 100–113.
4. Москова М.В. Личностные факторы эмоциональной дезадаптации студентов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 26 с.
5. Мосолов С.Н. Резистентность к психофармакотерапии и методы ее преодоления // Психиатрия и психофармакотерапия. 2002. Т. 4, № 4. С. 132–136.
6. Смуглевич А.Б. Лечение резистентных затяжных эндогенных депрессий // Психиатрия и психофармакотерапия. 2002. Т. 4, № 4. С. 128–132.
7. Юдеева Т.Ю. Перфекционизм как личностный фактор депрессивных и тревожных расстройств: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 23 с.
8. Bajaj P., Tyrer P. Managing mood disorders and comorbid personality disorders // Criminal Behaviour in Mental Health. 2005. Vol. 3, № 15. P. 184–190.
9. Blatt S., Zuroff D., Bondi C., Sanislow C., Pilkonis P. When and how perfectionism impedes the brief treatment of depression: further analyses of the National Institute of Mental Health Treatment of Depression Collaborative Research Program // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1998. № 66. P. 423–428.
10. Enns M., Cox B. Personality dimensions and depression: Review and Commentary // Canadian Journal of Psychiatry. 1997. Vol. 42, № 3. P. 1–15.
11. Frances A., Donovan S. The diagnosis of chronic depression in primary care // WPA Bulletin on Depression. 1998. Vol. 4, № 15. P. 3–5.
12. Mulder R. Personality pathology and treatment outcome in major depression: a review // American Journal of Psychiatry. 2002. Vol. 159, № 3. P. 359–369.
13. Scott J., Barker W.A., Ecclestone D. The Newcastle chronic depression study // British Journal of Psychiatry. 1998. Vol. 152. P. 28–33.
14. Shafran R., Mansell W. Perfectionism and psychopathology: a review of research and treatment // Clinical Psychology Review. 2001. Vol. 21, № 10. P. 879–903.
15. Ustin T., Sartorius N. Mental illness in general health practice // An international study. 1995. № 4. P. 219–231.

PERSONALITY TRAITS IN PATIENTS WITH TREATMENT RESISTANT RECURRENT DEPRESSION

Garanian N.G., Vasilieva M.N. (Moscow)

Summary. In groups of patients with recurrent depression (38 person – nonresponders; 33 – responders) dysfunctional personality traits (perfectionism, hostility) have been estimated by original inventories. Possible associations of perfectionism and hostility with the phenomena of chronicity and resistance to medication of depressions are analyzed.

Key words: treatment resistant depression, dysfunctional personality traits, perfectionism, hostility.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТИВНО-ЗАЩИТНОГО СТИЛЯ У ЖЕНЩИН С СЕМЕЙНОЙ СОЗАВИСИМОСТЬЮ И АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

Л.В. Мазурова, И.Я. Стоянова, Н.А. Бохан (Томск)

Аннотация. Рассматривается специфика адаптивно-защитной системы при семейной созависимости и алкогольной зависимости в сравнении с нормой. Установлено, что стили психологической защиты и стратегий совладания в нозологических группах отличаются специфичностью, а также обладают большей деструктивностью по сравнению с нормой. Они могут рассматриваться в качестве патогенного фактора, способствующего нарушениям здоровья. Специфику адаптивно-защитного комплекса при нарушениях здоровья необходимо учитывать при составлении психокоррекционных программ.

Ключевые слова: семейная созависимость, алкогольная зависимость, психологическая защита, стратегии совладания, защитно-адаптивная система.

В настоящее время проблема изучения психологических особенностей у людей с нарушениями здоровья, которые обусловлены зависимостью от психоактивных веществ, сохраняет свою значимость. Исследователи отмечают, что нарушения психического здоровья и искажения личностного развития выявляются не только у лиц, склонных к алкоголизации, но и у членов их семей, в частности у партнеров по браку [1]. Зависимая от психоактивных веществ личность неизбежно формирует вокруг себя комплекс патологических, неадекватных, болезненных отношений, приводящих к различным отклонениям у членов семейного окружения. Комплекс нарушений семейного взаимодействия, характеризующий социальный уровень функционирования, определяется термином «алкогольная семья», личностные аспекты нарушений – понятием «созависимость», т.е. нарушение психического здоровья и личностного развития, сформированное в результате длительной подверженности стрессу и сконцентрированности на проблемах другого [2]. Психологическое содержание этого феномена свидетельствует о ином типе нарушений здоровья и личностного функционирования по сравнению с химической зависимостью, что обуславливает поиски подходов, на основе которых возможно создание комплексных медико-психологических превентивных и консультационных программ.

Созависимость как психологический феномен является деструктивным фактором, нарушающим межличностные и внутрисемейные взаимоотношения [3]. На фоне широкого спектра исследований, посвященных изучению личностных проявлений женского алкоголизма и семейной созависимости, выявляется недостаточность психологической информации о защитных механизмах и стратегиях совладания, а также значимость изучения способов психологической защиты и стратегий совладания при нарушениях здоровья [4]. Рассмотрение

совокупности психологической защиты и копинг-стратегий в качестве адаптивно-защитной системы, выявление эффективности каждого из уровней этого комплекса и его целостной сбалансированности позволяет целенаправленно формировать программы профилактики и психологической помощи [5].

Целью настоящего сообщения является выявление особенностей адаптивно-защитного комплекса у больных, страдающих алкоголизмом и семейной созависимостью, в сравнении с нормативной группой.

На базе отделения аддиктивных состояний ГУ НИИ ПЗ ТНЦ СО РАМН проведено экспериментально-психологическое исследование лиц женского пола; выборка состояла из 49 чел. с алкогольной зависимостью (средний возраст $33 \pm 7,56$); 52 чел. с семейной созависимостью (средний возраст $42 \pm 3,17$) и 49 чел. без нарушений психического здоровья, в том числе без признаков зависимости от психоактивных веществ и аддиктивных проблем в семье (средний возраст $35 \pm 2,67$), всего 150 чел.

Использованы следующие методы психодиагностики в форме стандартизованных опросников: «Индекс жизненного стиля» (адаптированный вариант Л.И. Вассермана, Е.Б. Клубовой, 1993), «Стратегии совладания» (Э. Хайм, 1984), «Уровень невротизации-психопатизации» (Кабанов М.М. с соавт., 1983); методы математической статистики, позволяющие выделять значимые различия и проводить корреляционный анализ.

Особенности психологической защиты (ПЗ) у женщин с нарушениями здоровья и в норме представлены в таблице. Средняя степень напряженности защит у созависимых составляет 53,1. Выявлено преобладание защитных механизмов «реактивное образование», «регрессия», «компенсация», «замещение», «отрицание». Менее выражены способы ПЗ по типу «интеллектуализация», «проекция», «вытеснение».

Способ ПЗ	Созависимые, $M \pm m$	Алкогольная зависимость, $M \pm m$	Норма, $M \pm m$
Отрицание	$48,40 \pm 3,80$	$58,65 \pm 4,39$	$45,38 \pm 3,37$
Вытеснение	$41,04 \pm 4,26$	$40,88 \pm 4,62$	$26,33 \pm 2,20$
Регрессия	$63,88 \pm 3,94$	$62,24 \pm 4,21$	$35,9 \pm 3,73$
Компенсация	$57,77 \pm 4,42$	$55,92 \pm 4,41$	$33,38 \pm 2,86$
Проекция	$44,15 \pm 4,16$	$47,73 \pm 4,01$	$21,26 \pm 2,56$
Замещение	$51,31 \pm 3,84$	$52,10 \pm 3,64$	$21,71 \pm 1,28$
Интеллектуализация	$44,77 \pm 3,80$	$40,67 \pm 3,71$	$25,62 \pm 2,97$
Реактивное образование	$68,83 \pm 4,44$	$64,65 \pm 4,25$	$50,05 \pm 3,92$

Примечание. $p < 0,045$ при $t = 2,02$.

Степень напряженности защит у пациенток с алкогольной зависимостью ниже, чем в предыдущей группе (на уровне тенденции), и составляет 52,8. При этом отмечается преобладание защитных стилей по типу «реактивное образование», «регрессия», «отрицание», «компенсация», «замещение», т.е. аналогичных способов защиты, но представленных в иной последовательности. Как и в группе созависимых, в этой нозологической группе менее выражены защитные механизмы «проекция», «вытеснение», «интеллектуализация».

Общий показатель психологических защит в нормативной группе составляет 32,4, что свидетельствует о низком уровне напряженности. Наиболее выражена ПЗ зрелого типа – «интеллектуализация», затем следуют «регрессия», «реактивное образование», «компенсация», «проекция». В меньшей степени, по сравнению с нозологическими группами, представлены такие виды ПЗ, как «замещение», «вытеснение», «отрицание». Наименее адаптивные способы психологической защиты в нормативной группе представлены в меньших количественных показателях по сравнению с такими, как «интеллектуализация».

Интерпретируя психологическое содержание защитных стилей, можно утверждать, что для женщин с проявлениями созависимости характерны специфичные защитные комплексы. По сравнению с пациентками, имеющими алкогольную зависимость, в этой группе на статистически значимом уровне выражены такие способы защиты, как «реактивное образование», «регрессия», «интеллектуализация». Данное распределение защитного комплекса может быть связано с наличием большего эмоционального напряжения и тревоги, которые являются результатом хронического стресса. Защитный комплекс становится стереотипным, затем ригидным и патологизирующим. При длительном действии этого дезадаптивного механизма снижается возможность проявления более конструктивных способов совладания с реальностью.

Анализ копинг-стратегий в поведенческой сфере показал, что во всех группах выявлены достоверные различия в проявлении стратегии «компенсация», что свидетельствует о снижении компенсаторных возможностей у лиц с проблемами семейной созависимости. В группе пациенток с алкогольной зависимостью отмечены проявления гиперкомпенсации, что обусловлено приемом «универсального компенсатора» – алкоголя.

Низкие показатели применения стратегии «конструктивная активность» у зависимых от алкоголя женщин свидетельствуют о снижении адаптивных возможностей, неумении предпринимать конструктивные попытки выхода из трудной ситуации.

Кроме того, низкие показатели стратегии «альтруизм» у созависимых и зависимых от алкоголя женщин (по сравнению с нормой) могут свидетельствовать о повышении эго-направленности, о фиксации на само-

сохранении. Неконструктивные проявления этого уровня адаптивно-защитной системы в сочетании с высокими показателями ПЗ «реактивное образование» у группы созависимых обуславливают формирование таких стилей личностного реагирования, как черствость, бездушие, отстраненность от значимых других.

В когнитивной сфере у созависимых женщин, по сравнению с нормой, выявлены более высокие показатели стратегии «игнорирование». В сочетании с высокими показателями такого способа ПЗ, как «отрицание», это свидетельствует о неэффективности адаптивно-защитного стиля, снижении его функциональности, отсутствии уникальности каждого из уровней адаптивно-защитной системы, формировании дублирующих друг друга защитных механизмов.

В группе созависимых и зависимых от алкоголя женщин достоверные различия, по сравнению с нормой, относятся также к стратегии «диссимуляция», что свидетельствует о большей выраженности стремления разрешать трудные ситуации с помощью рентных установок, перекладывая ответственность на других или получая сочувствие от окружающих.

Анализ стратегий совладания в эмоциональной сфере показал, что для пациенток и лиц с проблемами семейной созависимости характерны высокие показатели неадаптивной стратегии в форме протеста. (Наибольшее количество достоверных различий в основных и нормативной группах проявляется с вероятностью допустимой ошибки, меньшей или равной 0,05, $t = 2,27$.) Стратегия «подавление эмоций» более выражена у женщин с семейной созависимостью (на уровне достоверной значимости), чем в остальных группах, что свидетельствует о деструктивности данного уровня адаптивно-защитной направленности, приводящей к нарушению здоровья.

Показатели эмоциональной стратегии по типу «самообвинение» являются высокими при алкогольной зависимости и низкими – при семейной созависимости (по сравнению с нормативной группой). Для женщин с проблемами семейной созависимости характерна позиция обвинения, направленного вовне: жизненные обстоятельства, окружение, делегирование другим разрешения собственных проблем и избегание собственного соучастия.

Кроме того, у женщин с проблемами созависимости в большей степени, чем в других группах, выявлена диссоциация в оценках предпочитаемых и отвергаемых стратегий.

Таким образом, адаптивно-защитные стили у женщин с проявлениями семейной созависимости и алкогольной зависимостью отличаются большей деструктивностью от показателей в норме. Они могут рассматриваться в качестве патогенного фактора, способствующего нарушениям здоровья. Специфику адаптивно-защитного комплекса при нарушениях здоровья необходимо учитывать при составлении психокоррекционных программ.

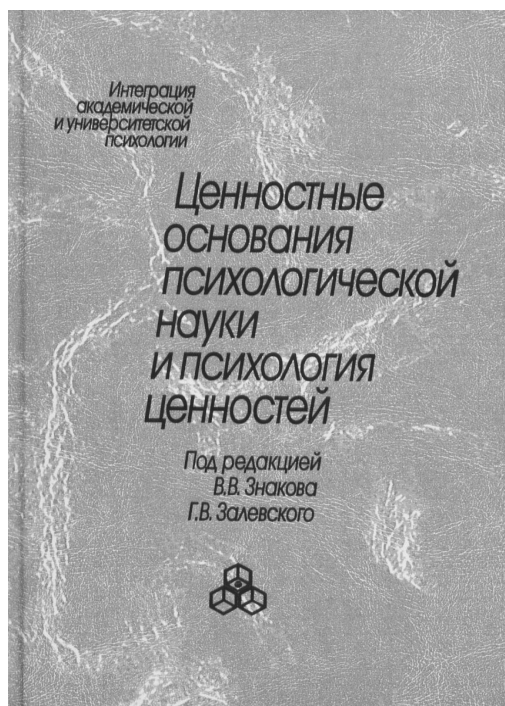
Литература

1. Короленко Ц.П., Донских Т.А., Гуревич Т.В. Некоторые аспекты семейных отношений при алкоголизме // Медицинские и социальные психологические аспекты алкоголизма (научные труды). Новосибирск, 1998. С. 26–29.
2. Максимова Н.Ю., Милютин Е.Л. Курс лекций по детской патопсихологии: Учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2000. 572 с.
3. Москаленко В.Д. Созависимость – новая болезнь? // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1994. Т. 94, № 6. С. 95–98.
4. Соколова Е.Т., Николаева В.В. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. М.: SVR-Аргус, 1995. 360 с.
5. Стоянова И.Я. Прологические образования в норме и патологии: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Томск, 2007. 43 с.

PECULIARITIES OF ADAPTIVE-DEFENSIVE STYLE IN PATIENTS WITH FAMILY CO-DEPENDENCE AND ALCOHOL DEPENDENCE
Mazurova L.V., Stoyanova I.Ya., Bokhan N.A. (Tomsk)

Summary. Specific of adaptive-defensive system in family co-dependence and alcohol dependence as compared with norm is considered. It has been identified that styles of psychological defense and coping strategies in nosological groups are characterized by specific as well as have by great destructiveness as compared with norm. They may be considered as a pathogenic factor promoting health disturbances. Specific of adaptive-defensive complex in health disturbances should be considered during composing the psychocorrection programs.

Key words: family co-dependence, alcohol dependence, psychological defense, coping strategy, defensive-adaptive system.



Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Отв. ред. В.В. Знаков, Г.В. Залевский. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 344 с. (Интеграция академической и университетской психологии)

Коллективный труд посвящен методологическому, теоретическому и эмпирическому анализу ценностей, ценностных ориентаций личности, а также ценностных оснований психологической науки.

В работе осуществлен методологический анализ тенденций развития социогуманитарного познания, отчетливо проявляющихся в психологии. Развито положение о неизбежности включения вненаучных и общечеловеческих ценностей в основания психологической науки. Выявлены шесть уровней ценностных оснований психологии, играющих существенную роль в построении системы психологического знания. Обсуждены концептуальные вопросы формирования и развития психологического познания, ценностно-смысловых оснований творческого способа существования человека в профессии, сущности и механизмов ценности человеческого Я, ценностно-смысловых контекстов самореализации человека, роли ценностей и ценностных ориентаций в субъектно-деятельностном подходе. Авторы на теоретическом и эмпирическом уровне исследуют ценностную обусловленность типологических особенностей профессионального мышления психологов, ценностные ориентации руководителей с разными личностными характеристиками, различия в структуре ценностей, смыслов и личных особенностей жителей Сибири, взаимосвязи ценностей как составляющих ментальности россиян с установками на патернализм по отношению к политической власти.

Книга адресована психологам, социологам, философам, культурологам и ученым других специальностей.

ОСОБЕННОСТИ КРИМИНАЛЬНЫХ УСТАНОВОК В УСЛОВИЯХ ПЕНИТЕНЦИАРНОГО СТРЕССА

О.М. Писарев (Томск, п. Зональная Станция)

Аннотация: В контексте проблемы изучения криминальных установок, криминализации личности и пенитенциарного стресса определены факторы, влияющие на уровень криминализации осужденных. Констатируется необходимость дальнейшего изучения специфических характеристик личности с криминальными установками.

Ключевые слова: криминальная установка, криминализация личности, пенитенциарный стресс, пенитенциарная среда, социальная изоляция.

В настоящее время социальные преобразования охватывают практически все сферы жизни людей, обостряя многие социально-психологические явления, ранее не привлекавшие к себе особого внимания. Противоречивый характер перемен в определенной мере явился катализатором как социальных процессов, так и индивидуальных жизненных трансформаций. На современном этапе развития отечественной психологии особо выделяется задача исследования взаимосвязи различных свойств личности, которые формируются и проявляются в процессе жизнедеятельности человека. Важность изучения взаимосвязей различных уровней в психологической структуре личности осужденных отмечают многие исследователи [1, 4–6 и др.]. Постановка проблемы изучения взаимосвязи криминальных установок и уровня криминализации личности в условиях пенитенциарного стресса связана с многообразием феноменов бытия осужденных, определяемых сложностью их взаимодействия в специфической социокультурной среде (исправительном учреждении) и обусловлена следующим комплексом обстоятельств.

Во-первых, необходимость подобного исследования связана с преодолением кризисных явлений в социальной жизни общества, требующим радикального переосмысления деятельности государственных институтов, в том числе подразделений и служб российской пенитенциарной системы на современном этапе ее развития [4].

Во-вторых, актуальность проблемы обусловлена утяжелением криминальных характеристик осужденных; консолидацией неформальной среды осужденных; активизацией противоправной деятельности членов пенитенциарного социума. К сожалению, российская уголовно-исполнительная система зачастую использует традиционные методы работы с осужденными, имеющие ярко выраженную карательную направленность. На практике такой односторонний подход не дает значимого эффекта, т.к. не вызывает существенных позитивных изменений в личности, имеющей криминальные установки. Более того, он может способствовать дальнейшей социальной отчужденности, агрессивности, тревожности, крайне негативному отношению к обществу, его социальным и нравственным нормам.

В-третьих, необходимость исследования определяет существующими тенденциями научного психологического знания, направленными на современное объяснение

и осмысление фактов, феноменов и закономерностей человеческого бытия в их сложности и многообразии [2, 3, 5]. Очевидна важность глубокого изучения фактов, механизмов и закономерностей функционирования личности в условиях пенитенциарной среды, учета психических состояний представителей пенитенциарного социума при проведении индивидуальной и групповой психокоррекционной и психотерапевтической работы, направленной на декриминализацию личности [1, 6].

Несмотря на рост числа научных исследований в современной психологии, приходится констатировать, что существует значительное отставание в изучении ряда психологических феноменов, таких как криминальные установки, криминализация личности, пенитенциарный стресс, а работы, посвященные их взаимосвязи, носят фрагментарный характер. Существуют разные подходы к пониманию криминализации личности (биологический, психологический, социальный); недостаточно четко с позиций психологической науки обозначено понятие «криминальная установка»; не предпринимались попытки рассмотрения пенитенциарного стресса в комплексе культурных, социальных и психологических характеристик.

Все вышеизложенное определяет важность и актуальность изучения взаимосвязи исследуемых нами феноменов. На базе психологической лаборатории ИК-4 Управления Федеральной службы исполнения наказаний по Томской области (колония строгого режима) с 2003 по 2007 г. под руководством доктора психологических наук профессора Э.И. Мещеряковой были проведены исследования по изучению особенностей взаимосвязи криминальных установок и уровня криминализации осужденных в условиях пенитенциарного стресса. Цель исследования заключалась в изучении взаимосвязи криминальных установок и уровня криминализации осужденных, отражающихся на личностных характеристиках в условиях пенитенциарного стресса. Объектом исследования была определена взаимосвязь криминальных установок и уровня криминализации личности, а предметом исследования стал существующий уровень криминализации личности в условиях пенитенциарного стресса.

В основу исследования была положена следующая гипотеза: феномен криминализации осужденного в условиях пенитенциарного стресса имеет специфические особенности, определяемые типом взаимосвязи крими-

нальных установок и личностных характеристик, выражающихся в преобладании отчужденности, сфокусированности на событиях прошлого при размытости жизненных планов, неадекватности поведения по отношению к окружающим.

Специфика исследуемой проблемы обусловила применение следующих методов и методик:

1. Психодиагностический метод осуществлялся с помощью трех методик: методики MMPI (Minnesota Multiphasic Personality Inventory) в адаптации Л.Н. Собчик; 16-факторного теста Р. Кеттелла (16 Personality Factor Questionnaire); личностного опросника «Проявление тревожности» (Manifest Anxiety Scale, MAS) Дж. Тэйлора.

2. Гуманитарный подход был реализован в ходе герменевтического и частотного анализов текстов осужденных, а также в беседе как методе получения информации на основе вербальной коммуникации.

3. Использовались также методы статистической обработки данных (сравнительный, факторный и корреляционный виды анализа).

Эмпирическая база исследования была определена рамками уголовно-исполнительной системы. В исследовании приняли участие 288 мужчин: экспериментальная группа, состоящая из двух подгрупп: неоднократно судимые (118 чел.) и впервые судимые (106 чел.), отбывающие наказание в колонии строгого режима, в которой содержатся лица, осужденные за тяжкие и особо тяжкие преступления; контрольная группа – слушатели Томского филиала Кузбасского института Федеральной службы исполнения наказаний (64 чел.).

Эмпирический анализ социально-демографических детерминант впервые и неоднократно судимых позволил получить следующие данные. Одним из важных факторов, определяющих уровень криминализации личности осужденного в условиях пенитенциарного стресса, является наличие/отсутствие прочных социальных связей. В ходе исследования было выяснено, что 34% осужденных впервые имеют достаточно крепкие социальные связи (зарегистрирован официальный брак, постоянно поддерживаются контакты с родственниками), в то время как у неоднократно судимых данный показатель составил всего лишь 14% (почти в 2,5 раза меньше). Осужденные, неоднократно отбывающие наказание в местах лишения свободы, особо подвержены чувству одиночества и отчуждения по отношению к социуму. Проблема потери связей с близкими людьми приводит, с одной стороны, к возникновению сомнения в возможности какого-либо социального успеха (устройство на работу, обучение, создание семьи) после освобождения, с другой – закрепляет уже имеющиеся криминальные установки, формирует новые («нет семьи – нет ответственности перед ней»). Данный вывод подтверждает и тот факт, что процент неоднократно судимых, не имеющих семьи (не была создана или уже разрушена), выше, чем у впервые судимых (78 и 63% соответственно).

На высокий уровень криминализации указывает количество судимостей. В исследуемой выборке неоднократно судимых 2 судимости имеют 15,23% респондентов, 3 судимости – 27,95%, 4 судимости – 19,48%, 5 судимостей – 13,54%, 6 судимостей – 5,07%, 7 судимостей – 11,85%, 8 судимостей – 4,22% респондентов, 9 и 10 судимостей – по 1,69% соответственно. Приведенные данные красноречиво свидетельствуют о том, что большая часть неоднократно судимых (56,82%) имеют 4 и более судимостей. Многократное пребывание человека в местах лишения свободы приводит к глубоким изменениям его личностной сферы, что проявляется практически на всех ее уровнях, начиная с уровня регуляции поведения и заканчивая уровнем установок.

Сопоставляя данные, полученные в результате корреляционного анализа, стоит обратить внимание на следующие значимые зависимости, определяющие уровень криминализации личности в условиях пенитенциарного стресса под влиянием криминальных установок:

1. У впервые судимых фактор «пессимистичность» (по MMPI) с фактором О «чувство вины» по Кеттелу ($r = 0,69$ при $p < 0,05$); «импульсивность» (4-й фактор по MMPI) с Q1 «радикализм – консерватизм» по Кеттелу ($r = 0,56$ при $p < 0,05$); «социальная интроверсия» по MMPI и фактора N «искусственность – безыскусственность» по Кеттелу ($r = -0,52$ при $p < 0,05$); «тревожность» по Тэйлору и фактора I «сензитивность» по Кеттелу ($r = 0,67$ при $p < 0,05$).

2. У неоднократно судимых «индивидуалистичность» по MMPI с факторами А «шизотимия – аффектотимия» ($r = 0,80$ при $p < 0,05$), F «озабоченность – беспечность» ($r = 0,59$ при $p < 0,05$), Н «робость – смелость» ($r = 0,82$ при $p < 0,05$) по Кеттелу; «тревожность» по MMPI и фактора О «гипотимия – гипертимия» по Кеттелу ($r = -0,72$ при $p < 0,05$), а также обратная зависимость шкалы «тревожность» по MMPI и фактора L «доверчивость – подозрительность» ($r = -0,64$ при $p < 0,05$); «невротический сверхконтроль» по MMPI и факторов Е «конформность – доминантность» ($r = -0,57$ при $p < 0,05$), I «суровость – мягкосердечие» ($r = -0,58$ при $p < 0,05$) и Q4 «релаксированность – фрустрированность» ($r = -0,56$ при $p < 0,05$) по Кеттелу; фактор L «ложь» по MMPI с факторами М «мечтательность – практичность» ($r = 0,81$ при $p < 0,05$) и N «безыскусность – искусственность» ($r = 0,66$ при $p < 0,05$); «социальная интроверсия» по MMPI и шкалы А «шизотимия – аффектотимия» по Кеттелу ($r = -0,58$ при $p < 0,05$); «социальная интроверсия» по MMPI и шкалы О «гипотимия – гипертимия» по Кеттелу ($r = 0,54$ при $p < 0,05$).

Полученные данные указывают на то, что впервые судимые имеют более разнообразные интеллектуальные интересы, стремятся быть хорошо информированными, но в то же время не склонны принимать всю информацию на веру, ко многим вещам, имеющим криминальную окраску, относятся скептически, в целом не склонны доверять неформальным лидерам, имеющим ярко

выраженное криминальное мировоззрение. Осужденные впервые более спокойно воспринимают неустоявшиеся взгляды и новые идеи, отличаются терпимостью к противоречиям и неясностям. В условиях пенитенциарной среды данная категория осужденных предпочитает определенный образ жизни, находящийся в соответствии с собственными эмоциональными потребностями. В то же время при имеющейся тенденции к групповым контактам впервые судимые во многом лишены самостоятельности в своих действиях. Они стремятся избегать конфликтных ситуаций в условиях отбывания наказания, в большей степени нуждаются в одобрении со стороны сотрудников администрации учреждения.

Неоднократно судимые более консервативны, ригидны, не любят перемен. Эти люди в большинстве имеют устоявшиеся мнения (в первую очередь касающиеся неформальной жизни и быта в пенитенциарной среде). Зачастую все новое они воспринимают в штыки, не допускают другой точки зрения, придерживаются мнения, что собственная инициатива и изобретательность могут еще больше усугубить и без того тяжелое положение. Вместе с тем осужденные этой группы не склонны строить долгосрочных жизненных планов, им часто свойственна своеобразная «потеря будущего», которая, будучи сама по себе стрессогенным явлением, может привести к дальнейшей криминализации личности.

Факторный анализ данных, полученных в ходе исследования, показал различия факторных структур у респондентов первой и второй подгрупп экспериментальной группы и контрольной группы. Факторная модель криминализации у впервые судимых представлена 5 факторами: «пенитенциарная тревога» (6,75); «антикриминальная защита» (3,13); «социально-демографический фактор» (2,85); «пенитенциарная утомляемость» (2,37); «избирательная доверчивость» (0,50). Факторная модель криминализации у неоднократно судимых представлена следующими 5 факторами: «пенитенциарная монотония» (6,41); «латентная тревога» (3,46); «отношение к семье» (2,64); «отсутствие искренности» (2,39); «криминальная зараженность» (1,98).

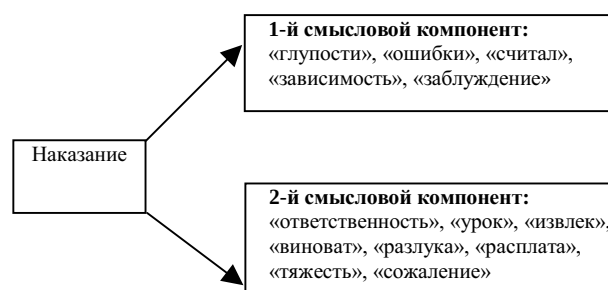
Полученные данные позволяют сделать следующие выводы: у впервые судимых наиболее выражен эмоционально-оценочный компонент, обусловленный воздействием на личность пенитенциарного стресса и способствующий формированию тактики внутренней и внешней защиты личности в условиях давления пенитенциарной среды. Этот компонент способствует блокированию криминальных установок, поскольку осужденные сами определяют внутреннюю позицию себя и ответственности за свою жизнь в процессе отбывания наказания, что приводит к снижению уровня криминализации. Для неоднократно судимых характерно сочетание поведенческого социального и эмоционального компонентов. Доминирующим в большей степени является поведенческий компонент, свидетельствующий о нали-

чии четкой фиксированной установки: в условиях отбывания наказания для неоднократно судимых характерна реализация стереотипов, действий, образцов поведения, неформально закрепленных в пенитенциарном социуме. Они же являются специфическими личностными предпосылками криминального поведения.

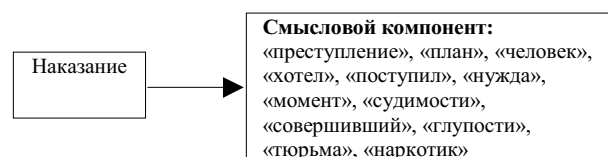
Анализ содержания факторов в выборке правопослушных респондентов показывает, что у этой исследуемой группы наиболее выражены и оформлены социально-волевой и коммуникативный компоненты, которые по своей сути являются исполнительными регуляторами, обеспечивающими реализацию поведения в объективных действиях в соответствии с собственным социально-правовым статусом.

Одним из важных индикаторов уровня криминализации личности осужденного в условиях пенитенциарного стресса является стратегия поведения субъекта в сложных жизненных ситуациях (иначе говоря, «совладание» с трудной ситуацией). Утрата реальной возможности контролировать свою жизнь и влиять на свое положение со временем приводит к серьезным деформациям в поведении. В качестве материала для анализа нами было взято содержание индивидуальных бесед с осужденными; кроме того, им было предложено в письменной форме изложить свое отношение к совершенному преступлению, описать свои ощущения по приходу в исправительное учреждение, обрисовать планы на будущее.

Герменевтически были проанализированы тексты осужденных на предмет выявления часто повторяющихся компонентов определений «мотив преступления», «отношение к преступлению», «ощущение наказания», «вина». Выявлено, что понимание наказания впервые судимыми представляет определенную конкретную смысловую область, насыщенную двумя структурными психокомпонентами:



В рассуждениях неоднократно судимых о наказании в первую очередь проявляются бытовые, приземленные, материальные компоненты, образующие одну смысловую область понятия «наказание»:



Полученные данные указывают на то, что при всей тяжести совершенного преступления впервые судимые не имеют явно выраженных криминальных установок, приводящих к формированию высокого уровня криминализации личности на данном этапе отбывания наказания. Само наказание в большинстве случаев глубоко переживается ими, а осознание негативных последствий наказания приводит к построению четких жизненных планов на будущее, где нет места каким-либо криминальным деяниям.

Для неоднократно судимых характерны наличие элементов самооправдания в совершенном преступлении, а также отсутствие глубокого переживания самого наказания в виде лишения свободы. Многие воспринимают это как само собой разумеющееся, стараются не замечать негативных последствий отбывания наказания. Это указывает на высокий уровень криминализации во второй экспериментальной подгруппе. Нами было отмечено, что большинство неоднократно судимых испытывают затруднения при вербализации своих эмоциональных состояний. Это проявилось в трудности при определении и описании собственных переживаний, сложности в проведении различий между чувствами и телесными ощущениями, сниженной способности к символизации (бедность фантазии, воображения), фокусированности в большей мере на внешних событиях, чем на внутренних переживаниях. Для большинства впервые судимых эмоциональная составляющая носит в целом положительную окраску. Их описания достаточно детализированы, носят практический характер.

Полученные результаты подтверждают наше предположение о существовании специфической взаимосвязи криминальных установок и уровня криминализации личности в условиях пенитенциарного стресса и позволяют сделать следующие выводы.

1. Неоднократно судимые имеют высокий уровень криминализации, характеризующийся большим разнообразием совершаемых преступлений и их рецидивом, непрочными социальными связями, более высоким возрастным цензом. У впервые судимых уровень криминализации выражен неявно, что можно объяснить следствием молодого возраста, наличием достаточно прочных социальных связей, осознанием вины в совершенном преступлении.

2. Психологические установки впервые судимых характеризуются выраженностью категории настоящего. Несмотря на наличие сильных стрессогенных факторов

пенитенциарного происхождения, осужденные этой подгруппы прилагают усилия для достижения определенного желаемого психологического статуса в колонии, социальной роли в настоящем как условия реализации своих жизненных планов в будущем. В установках неоднократно судимых преобладает категория прошлого. Это выражается в соблюдении уже устоявшихся принципов жизни, сформированных криминальными установками, привычном стереотипе поведения и деятельности в узкой социальной сфере, размытости жизненных планов при постоянной ориентации на прошлый опыт, уходе от реальных жизненных целей.

3. Осужденные впервые и неоднократно имеют ряд достоверных различий в проявлении выбора модели поведения в межличностных отношениях. Первые характеризуются яркостью эмоциональных проявлений (как положительных, так и отрицательных) при некоторой поверхностности переживаний, вторые – повышенной сосредоточенностью на самочувствии, позволяющей занять удобную социальную позицию при избегании ответственности.

4. Факторные модели впервые и неоднократно судимых различны и представлены разными составляющими. У впервые судимых в факторную модель входит эмоционально-оценочный компонент, обусловленный воздействием на личность пенитенциарного стресса и способствующий формированию тактики внутренней и внешней защиты личности в условиях давления пенитенциарной среды. У неоднократно судимых факторная модель представлена сочетанием поведенческого, социального и эмоционального компонентов.

5. Выявлены условия, определяющие уровень криминализации личности. Это, во-первых, внешние условия, представляющие собой определенные стороны социальной жизни индивида, которые могут выступать причинными детерминантами проявления и стимулирования криминальных установок личности; во-вторых, внутренние условия, в качестве которых необходимо рассматривать вызванные воздействием пенитенциарной среды определенные типы личностных особенностей, влияющих на проявление криминальных установок.

Данные, полученные в ходе исследования, позволяют не только прогнозировать поведение осужденных во время отбывания ими уголовного наказания, но и определить критерии эффективного психологического воздействия на осужденных различных категорий, учет которых будет способствовать снижению уровня криминализации личности.

Литература

1. Дебольский М.Г. Организация и функционирование психологической службы в уголовно-исполнительной системе: Лекция. Вологда: ВИПЭ Минюста России, 2005. С. 11.
2. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности. Томск: ТГУ, 2005. С. 118.
3. Мещерякова Э.И., Молчанова Е.П. Экзистенциальные аспекты работы психолога с лидерами осужденных как фактор формирования толерантности пенитенциарного социума // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе / Под ред. В.И. Кабрина, О.И. Муравьевой. Томск: ТГУ, 2004. С. 254–275.

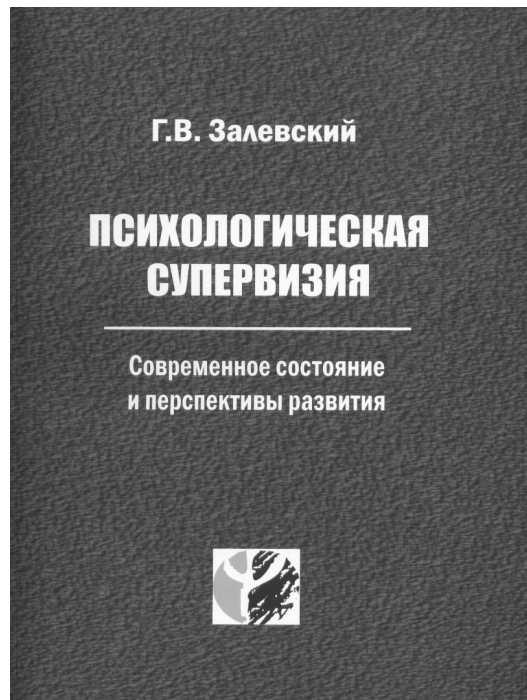
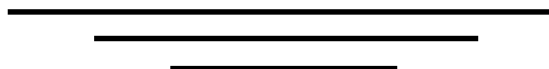
4. Психологическое обеспечение деятельности уголовно-исполнительной системы Министерства юстиции Российской Федерации: Сборник материалов / Под ред. Ю.И. Калинина. М.: НИИ УИС МЮ РФ, 2004. С. 41–42.
5. Сорокин П.А. Преступление и кара, подвиг и награда. Социологический этюд об основных формах общественного поведения и морали. СПб.: Изд-во РХГИ, 1999. С. 148.
6. Ушатиков А.И., Казак Б.Б. Психология основных средств исправления и ресоциализации осужденных: Учеб. пособие. Рязань, 2000. С. 8.

PECULIARITIES OF CRIMINAL INSTALLATIONS IN CONDITIONS OF PENAL STRESS

Pisarev O.M. (Tomsk)

Summary. The aim of the article is to study interactions between criminal inclinations, criminalization of a person and penal stress. The results of empirical research of interactions of criminal inclinations and the level of criminalization of a person in conditions of penal stress are presented. Factors influencing levels of criminalization have been defined. The necessity of the following study of the specific characteristics of a person with criminal inclinations is pointed out.

Key words: criminal inclination, criminalization of a person, penal stress, penal environment, social isolation.

**Залевский Г.В.**

Психологическая супервизия: Современное состояние и перспективы развития. – Томск: ТМЛ-Пресс, 2008. – 160 с.

Данная книга является фактически первой отечественной монографической работой по психологической супервизии. Она написана на материале учебного курса, читаемого автором студентам-психологам факультета психологии Томского государственного университета, а также семинаров-тренингов, проводимых автором в регионах Сибири и Дальнего Востока.

Супервизия – регулярно практикуемая форма сохранения качества профессиональной деятельности психологов-консультантов и психотерапевтов.

Участие в супервизии – индивидуальной или групповой – способствует повышению качества профессиональной деятельности супервизируемых, а также служит профилактике их эмоционального выгорания, профессиональной деформации.

Для работающих в сфере помогающих профессий – социальных работников, психологов, психотерапевтов и др.

МОТИВАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ РЕГУЛЯЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ПАЦИЕНТОВ С РЕВМАТОИДНЫМ АРТРИТОМ

Л.Т. Баранская, Е.В. Павлова (Екатеринбург)

Аннотация. Представлено исследование двигательной активности у пациентов с ревматоидным артритом с позиций синдромного анализа. Подчеркивается ведущая роль смысловой саморегуляции в процессе возникновения данного заболевания психосоматической специфичности и совладания с ним, что подтверждается результатами собственного экспериментального исследования. Показаны возможности использования системного подхода в процессе психологической реабилитации больных ревматоидным артритом.

Ключевые слова: психосоматический синдром, саморегуляция, культурно-исторический подход, синдромный анализ, психология телесности, двигательная активность, ревматоидный артрит.

Ревматоидный артрит (РА) – это хроническое системное заболевание аутоиммунной этиологии с преимущественным вовлечением суставов по типу их эрозивно-деструктивного поражения. Даже на этапе развития современных медицинских технологий РА продолжает оставаться тяжелой болезнью, которая имеет неуклонно прогрессирующий характер, приводит к ранней инвалидизации больных и требует многолетнего лечения. В клинической картине РА на первый план выходит наличие выраженных болей и двигательных нарушений, вследствие чего больные испытывают затруднения в передвижении, самообслуживании, ограничения в социальных взаимодействиях [11].

Психологические, психопатологические и социальные аспекты РА являются предметом исследований уже многие годы, однако до настоящего времени остается много спорных, недостаточно изученных вопросов [5]. Большинство авторов признает необходимость реабилитации при РА, при этом целью ставится не только восстановление нарушенных болезнью соматических функций человека, но и реконструкция его психического равновесия и социальных связей [2, 5]. Для определения конкретного содержания процесса психосоциальной реабилитации необходимо глубокое понимание психосоматической сущности данного заболевания.

В данной статье предлагается рассмотрение РА с позиций активно развивающегося направления клинической психологии – психологии телесности [1, 7]. Ее теоретико-методологической основой является культурно-историческая концепция развития психики, предложенная Л.С. Выготским для понимания закономерностей развития высших психических функций (ВПФ). Основная идея заключается в том, что ВПФ, являясь социальными по происхождению, превращаются в собственно человеческие, опосредствованные по механизму развития и произвольные по способу их регуляции. В данном подходе телесность рассматривается наряду с другими ВПФ, а нарушения телесного функционирования, понимаемые как результат отклонения от исторически и культурно детерминированного пути ее развития в онтогенезе, рассматриваются в качестве причины возникновения психосоматических заболеваний.

Как инструмент психологического анализа телесных функций и при нормальном, и при патологическом их осу-

ществлении используется разработанный и получивший теоретическое и эмпирическое обоснование в школе А.Р. Лурия, Б.В. Зейгарник синдромный анализ нарушений психики. В психологии телесности рассматривается особый вид синдрома – психосоматический, который позволяет описать структуру нарушений, дать психологическую интерпретацию клинической феноменологии, выделить психологические механизмы аномалий [1, 7]. Психосоматический синдром представляет собой иерархическую систему сохранных, развивающихся либо нарушенных механизмов психологического (знаково-символического) опосредствования телесности и процессов психологической саморегуляции. При этом нарушения конкретных форм воплощения знаково-символической регуляции – смысловые, когнитивные, эмоциональные механизмы – могут рассматриваться в качестве центральных симптомообразующих факторов [1].

Поскольку РА характеризуется множественным поражением суставов, являющихся структурными элементами опорно-двигательного аппарата человека, и для больных особую значимость имеют вызванные болезнью моторные ограничения, то речь идет о выделении психосоматического синдрома двигательных нарушений. Для этого необходимо рассмотрение всех аспектов двигательной функции как при нормальном, так и при патологическом ее осуществлении.

Двигательная активность, отличающаяся большим разнообразием, связана с возможностью совершения произвольных движений и действий. Представления о них как о высших формах сознательной активной деятельности человека достаточно изучены в психологии. Однако с позиций психологии телесности имеющиеся описания иерархической структуры двигательной системы должны быть дополнены рассмотрением периферического исполнительного аппарата двигательной системы. Это представляется существенным с позиции целостного подхода к анализу работы системы двигательной активности как одной из форм проявления телесности человека, организм которого не ограничен функционированием центральной нервной системы (табл. 1).

Первый уровень организации системы двигательной активности представлен анатомическими образованиями, работа которых в совокупности обеспечивает саму

Таблица 1

Уровневая организация системы двигательной активности

Уровень	Содержание	Функции	Регуляция
Анатомо-физиологический	Структуры опорно-двигательного аппарата (кости, суставы, мышцы) и связанные с ними структуры периферической и центральной нервной системы	Осуществление двигательных актов как процессов, обеспечивающих подвижность частей тела	Нервная (соматическая и вегетативная), эндокринная, иммунная
Психофизиологический	Афферентные и эфферентные механизмы движений, осуществляемые посредством деятельности коры больших полушарий, подкорковых центров и проводящих путей	Осуществление двигательных актов как произвольных целенаправленных процессов	Произвольная, осуществляемая на основе работы коры головного мозга и связанных с ней отделов ЦНС
Психологический (личностный)	Интрапсихические и социопсихологические составляющие двигательной активности	Осуществление двигательных актов как процессов, имеющих смысловую направленность	Психическая, операционально-техническая, личностно-мотивационная (смысловая)

возможность подвижности частей тела. Регуляция деятельности данного уровня осуществляется как нервными (соматическими и вегетативными) влияниями, так и наличием эндокринных и иммунных регуляторных механизмов, которым отводится ведущая роль в генезе РА. При неблагоприятных обстоятельствах (экзогенно или эндогенно обусловленных) иммунные реакции могут приобретать роль патогенного фактора, как это и происходит при РА, когда деструктивный процесс в суставах вызывается аутоиммунными нарушениями, приводящими к воспалительному процессу в синовиальной оболочке суставов и, как следствие, к нарушению двигательной функции.

Следующий уровень строения двигательной системы может быть охарактеризован как психофизиологический. Он представлен деятельностью структур ЦНС, регулирующих двигательные функции от простых элементарных движений до более сложных, приспособленных к пространственным свойствам объектов, связанных с перемещением в пространстве, с выполнением предметных манипуляций и т.д., а также он связан с формированием двигательных навыков.

Высший уровень осуществления двигательной функции человека – это уровень, определяющий смысловую сторону двигательной активности; он связан с личностными характеристиками индивида, а потому может быть обозначен как собственно психологический или личностный уровень, включающий интрапсихический и социопсихологический компоненты. Первый из них определяется особенностями личностной структуры индивида и связан с моторными проявлениями его психологических черт, второй отражает особенности функционирования индивида в системе коммуникативных связей с другими людьми, проявляющиеся через движения, действия и поведение в целом. На личностно-смысловом уровне организации двигательная функция человека, превращаясь в орудие невербальной коммуникации, преодолевает свою изначальную природно-заданную сущность и становится знаком, указывающим на внутреннее психологическое содержание.

С точки зрения синдромного анализа закономерным является допущение, что поскольку все уровни в структуре системы находятся в тесной взаимосвязи, то изменение функционирования на любом из них приводит к соответствующим изменениям на других уровнях. Следовательно, в случае значительного нарушения работы структурных элементов одного из уровней компенсация дефекта и восстановление деятельности становятся возможными за счет структурной перестройки и усиления роли сохранных элементов системы.

Рассматривая систему двигательной активности человека, мы полагаем, что нарушение целостности биологического субстрата моторного аппарата (в частности, поражение суставов при РА) приводит к перестройке работы всей системы, затрагивая и высшие уровни ее организации, но при этом за счет их нормальной сформированности в процессе индивидуального онтогенеза получает возможность компенсации. Тогда конечная цель двигательной активности человека, определяемая ее значением в процессе личностного развития, может достигаться вариативными путями. Например, из литературы и реальной жизни известны случаи, когда восстановление двигательной активности становилось возможным даже при выраженных повреждениях органов движения за счет волевых усилий и особой смысловой устремленности личности.

Таким образом, функционирование системы двигательной активности человека предполагает наличие развитой системы саморегуляции. Саморегуляция определяется как системный процесс, обеспечивающий адекватную условиям изменчивость, пластичность жизнедеятельности субъекта на любом из ее уровней [8]. Она включает в себя физиологические (нервные, эндокринные, иммунные), психофизиологические и собственно психологические механизмы. Психологическая саморегуляция также имеет разные уровни своего функционирования: уровень психической саморегуляции (способствует поддержанию оптимальной психической активности, необходимой для деятельности человека), операционально-технический уровень (обеспечивает созна-

тельную организацию и коррекцию действий субъекта) и личностно-мотивационный уровень (обеспечивает осознание человеком мотивов собственной деятельности, управление потребностно-мотивационной сферой на основе процессов смыслообразования) [8]. В данной статье мы обратимся к рассмотрению личностно-мотивационного, смыслового уровня саморегуляции деятельности двигательной системы в структуре психосоматического синдрома при РА.

Смысловая саморегуляция деятельности человека способствует раскрытию его внутренних резервов, дающих свободу от обстоятельств, и обеспечивает даже в самых трудных условиях возможность самоактуализации [4, 8]. Она представляет собой процесс, опосредованный социальными нормами и ценностями, а также системой внутренних требований, особой «жизненной философией», превращающими человека в активный субъект жизнедеятельности. Этот специфический для человека способ регуляции связан со знаково-символическим опосредствованием [4, 8]. В качестве механизмов личностно-смысловой саморегуляции рассматриваются рефлексия и смысловое связывание [4, 6]. Рефлексия, понимаемая как направленность сознания на себя и на основания своих действий, обеспечивает человеку возможность взгляда на себя «со стороны», определяет осознание смысла двигательной активности в контексте всей его жизнедеятельности. Смысловое связывание обеспечивается иерархической структурой смысловых образований личности, представляющих собой единство аффективных и когнитивных компонентов, и предполагает произвольное изменение смысловой направленности личности в динамически меняющихся условиях, а на этой основе – коррекцию действий и поступков.

Несформированность психологического опосредствования телесного функционирования, в частности работы психосоматической системы двигательной активности, как результат прижизненного формирования психики в особых, дефицитарных условиях приводит к нарушению деятельности саморегуляции. В условиях критических жизненных ситуаций, требующих повышенной активности в области саморегуляции, может привести к декомпенсации всей системы психосоматического функционирования и развитию болезни. Кроме того, сама болезнь, имеющая тяжелый хронический характер, становится стрессовым фактором, требующим совладания и адаптации, что еще больше актуализирует значимость саморегуляции.

Мы полагаем, что больных РА отличает недостаточность сформированная деятельность саморегуляции, в частности, ее смысловых, когнитивных, эмоциональных механизмов. Это подтверждают данные исследований психологических аспектов РА. Обзор литературы позволил выделить следующие нарушения механизмов психической регуляции при РА.

Во-первых, в большинстве случаев обнаруживается высокий уровень алекситимии [2, 5], что предполагает слабую дифференцированность эмоциональной сферы, недостаточность воображения, слабость функции символизации и категоризации мышления, примитивность жизненной направленности (отсутствие ее творческого характера) и недостаточность рефлексии [6]. Совокупность перечисленных черт расценивается нами как недостаточность эмоциональных, когнитивных и смысловых звеньев регуляции.

Во-вторых, имеются указания на анамнестические данные, свидетельствующие о сложном характере взаимоотношений с родителями у пациентов в детстве [13], что может означать предпосылки для аномального формирования деятельности саморегуляции на раннем, интрapsихологическом этапе ее развития.

В-третьих, описания присущего больным РА интрапсихического конфликта, характеризующегося мотивационными колебаниями в выражении присущих человеческой природе психоэмоциональных состояний (в том числе, их моторных компонентов), в особенности связанных с агрессивными, враждебными побуждениями, и отказом от него в угоду социальным требованиям и ожиданиям [13]. Данный конфликт возникает в детстве и в последующем поддерживается из-за слабости регуляторных механизмов. Содержащиеся в литературе описания личностных особенностей больных РА можно расценить как компенсаторное явление, позволяющее сбалансировать деятельность психосоматической системы двигательной активности на высших психологических уровнях ее функционирования [2, 5, 13].

В-четвертых, имеются указания на то, что в большинстве исследованных случаев развитию болезни предшествовали психотравмирующие стрессовые ситуации [2, 5], что также может рассматриваться как результат несовершенства системы психологической саморегуляции, повлекшего за собой психосоматическую декомпенсацию.

В-пятых, приводятся данные о влиянии РА на психоэмоциональный статус пациентов, в частности, указывается, что заболевание приводит к нарушению привычного стиля поведения, к дисгармонии в отношениях с окружающим миром, к возникновению астении, тревоги и депрессии. Есть сведения о доминировании у больных дезадаптивных форм отношения к болезни с преобладанием интрапсихических видов реагирования (тревожный, ипохондрический, неврастенический) [5]. В совокупности все это свидетельствует о слабости регуляторных механизмов в осуществлении деятельности по совладанию с заболеванием, адаптации к жизни в условиях тяжелой болезни.

Таким образом, на основе теоретического анализа и обзора эмпирических данных можно утверждать, что несформированная оптимальным образом деятельность психологической саморегуляции работы двигательной системы выступает центральным симптомообразующим фактором, действующим как в процессе генеза психо-

соматического заболевания, каковым является РА (наряду с биологическими предпосылками его возникновения), так и в процессе совладания с болезнью.

Применяя системный подход к анализу психологической симптоматики при РА, можно использовать еще один ракурс ее рассмотрения. Согласно выдвинутой Л.С. Выготским гипотезе системного строения сознания в проявлении психологических симптомов должна проследиваться следующая закономерность: каждому симптому, отражающему определенное психологическое явление, противостоит контрсимптом, который негативно отражает то же самое явление [3]. Такая двойственность психологических проявлений имеет глубокий смысл, показывая способности психики к компенсации дефицитарного осуществления той или иной функции. Применительно к предмету нашего анализа решение вопроса о том, что выступает в роли таких компенсаторных механизмов при нарушении процессов психологической саморегуляции, будет способствовать пониманию возможностей личности адаптироваться к жизни в условиях тяжелого хронического заболевания.

Учитывая тот факт, что сделанные на основе анализа теоретических концепций и эмпирических данных выводы носят пока гипотетический характер, необходимо целенаправленное изучение психологических регуляторных механизмов, обеспечивающих психосоматические взаимосвязи и целостное функционирование системы двигательной активности человека. Все это обусловило проведение собственного исследования.

Цель исследования – разработка личностно-мотивационного уровня психосоматического феномена двигательной активности у больных РА.

Гипотеза исследования состоит в предположении о ведущей роли смысловой саморегуляции в структуре психосоматического синдрома при РА, которая представлена системой функционирования контрсимптомов компенсаторного характера.

Клиническую группу составили 182 пациента с РА: 34 мужчины и 148 женщин в возрасте от 17 до 69 лет (в среднем $49,33 \pm 13,04$ лет) с длительностью заболевания от 6 месяцев до 20 лет (в среднем $8,12 \pm 7,42$ лет), которые проходили лечение по поводу обострения заболевания в ревматологическом отделении ОКБ № 1 г. Екатеринбурга. В контрольную группу вошли 153 испытуемых: 16 мужчин и 137 женщин в возрасте от 18 до 65 лет (в среднем $47,19 \pm 9,21$ лет), не имевших на момент исследования и в анамнезе хронических заболеваний внутренних органов. Клиническая и контрольная группы не различались по возрасту и уровню образования.

Поскольку РА является заболеванием, которым чаще болеют женщины [11], то испытуемые в контрольную группу подбирались с учетом сохранения соответствующего соотношения по полу. Учитывая неоднородность экспериментальной выборки по возрасту и длительности заболевания, проводился однофакторный дисперсионный анализ, который не показал влияния этих факторов на изучаемые параметры смысловой саморегуляции.

Выбор методик осуществлялся с учетом анализа литературы, посвященной проблеме изучения смысловой саморегуляции, рассматриваемой в аспекте выделения операционализирующих ее феноменов и в аспекте эффективности функционирования [9, 10, 12 и др.]. В результате в схему психологического исследования были включены следующие методики:

1. Тест смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева – методика, позволяющая определить количественную меру осмысленности жизни, которая является результатом работы механизмов смысловой саморегуляции; эта методика включает в себя 5 субшкал, отражающих 3 смысловых ориентации и 2 аспекта локуса контроля – цели в жизни, процесс жизни (интерес и эмоциональная насыщенность), результативность жизни (удовлетворенность самореализацией), локус контроля – Я (Я – хозяин жизни) и локус контроля – жизнь (управляемость жизнью).

2. Опросник уровня субъективного контроля (УСК) Роттера позволяет измерить общий локус контроля и локус контроля в различных сферах жизнедеятельности (в дополнение к методике СЖО), т.е. оценивается склонность человека видеть источник управления своей жизнью либо преимущественно во внешней среде, либо в самом себе, что рассматривается как важное психологическое свойство, интегрированное в систему мотивационно-смысловой саморегуляции личности.

3. Исследование самооценки по Дембо–Рубинштейн – методика, направленная на изучение осознанного отношения к себе и своей болезни (на основе рефлексии собственного Я), а также определение уровня притязаний как составляющей механизмов целеполагания и личностного выбора в процессе мотивационно-смысловой саморегуляции.

4. Методика «Копинг-тест» Р.С. Лазаруса, С. Фолкмана – позволяет оценивать эффективность саморегуляции на когнитивном и поведенческом уровне с точки зрения выбора способов совладания с проблемными ситуациями (копинг-стратегий).

Статистическая обработка полученных данных производилась с использованием программы Statistica 6. Выполнялся расчет средних значений показателей и стандартных отклонений ($M \pm \sigma$). Оценка параметров распределения производилась с помощью критерия Колмогорова – Смирнова. Ввиду соответствия параметров нормальному распределению для оценки достоверности различий с контрольной группой использовался t-критерий Стьюдента. Различия считались достоверными при $p < 0,05$.

Получены следующие результаты. По методике СЖО у больных РА было выявлено снижение как общего показателя осмысленности жизни, так и показателей почти по всем субшкалам, за исключением показателей по субшкале «локус контроля – Я» (табл. 2).

Методика «Копинг-тест» позволила определить, что у больных РА преимущественное использование и наибольшую степень выраженности имеют такие копинг-стратегии, как планирование решения проблемы (средний показатель в процентилях $66,55 \pm 17,94$), принятие ответственности ($64,18 \pm 22,18$), поиск социальной поддержки ($63,48 \pm 19,04$), самоконтроль ($60,90 \pm 19,28$) и положительная переоценка ($55,18 \pm 19,54$). Все они относятся к конструктивным и относительно конструктивным способам совладания с трудными жизненными ситуациями. Редко используются и имеют наименьшую степень выраженности неконструктивные копинг-стратегии: дистанцирование ($49,23 \pm 15,98$), бегство-избегание ($47,0 \pm 17,60$) и конфронтативный копинг ($45,1 \pm 14,61$).

Исследование по методике Дембо–Рубинштейн показало, что средние значения показателей по шкалам «ум» и «характер» соответствуют диапазонам средней и высокой самооценки (соответственно), при этом отсутствуют достоверные различия с показателями контрольной группы (табл. 3). По шкалам «счастье» и «здоровье» средние значения соответ-

ствуют диапазону низкой самооценки. При этом по шкале «счастье» средние показатели самооценки были значимо ниже, чем в контрольной группе. Самые низкие показатели самооценки у больных РА получены по шкале «здоровье»; несмотря на высокую индивидуальную вариативность, были выявлены статистически значимые отличия их от показателей контрольной группы, что является адекватным объективному состоянию здоровья испытуемых.

Были обнаружены довольно низкие уровни притязаний по параметрам «ум» и «здоровье» и средние – по параметрам «характер» и «счастье», при этом во всех случаях уровень притязаний достоверно отличался в меньшую сторону от такового у лиц контрольной группы (табл. 4).

По методике УСК Роттера у больных РА зарегистрированы низкие средние показатели, значимо отличающиеся от таковых в контрольной группе, лишь за исключением показателей по шкале интернальности в области семейных отношений (табл. 5). Таким образом, личность больных РА характеризуется преимущественно экстер-нальным типом локуса субъективного контроля.

Таблица 2

Результаты выполнения методики СЖО ($M \pm \sigma$)

Показатели	Клиническая группа	Контрольная группа	p
Осмысленность жизни	$88,59 \pm 26,19$	$101,86 \pm 18,46$	$<0,05$
Цели в жизни	$29,27 \pm 9,12$	$32,82 \pm 6,82$	$<0,05$
Процесс, или эмоциональная насыщенность жизни	$23,97 \pm 10,05$	$29,70 \pm 6,54$	$<0,05$
Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией	$21,39 \pm 8,28$	$25,55 \pm 5,02$	$<0,05$
«Локус контроля – Я», или Я – хозяин жизни	$18,22 \pm 6,88$	$19,95 \pm 4,8$	$>0,05$
«Локус контроля – жизнь», или управляемость жизнью	$26,12 \pm 8,93$	$30,66 \pm 6,03$	$<0,05$

Таблица 3

Результаты исследования самооценки по методике Дембо–Рубинштейн ($M \pm \sigma$)

Параметры	Клиническая группа	Контрольная группа	p
Ум	$59,29 \pm 14,87$	$63,93 \pm 15,31$	$>0,05$
Характер	$65,18 \pm 17,02$	$68,84 \pm 18,76$	$>0,05$
Счастье	$56,55 \pm 21,64$	$66,50 \pm 21,50$	$<0,05$
Здоровье	$35,28 \pm 22,81$	$65,21 \pm 18,98$	$<0,05$

Таблица 4

Результаты исследования уровня притязаний по методике Дембо–Рубинштейн ($M \pm \sigma$)

Параметры	Клиническая группа	Контрольная группа	p
Ум	$59,74 \pm 23,95$	$76,35 \pm 19,09$	$<0,05$
Характер	$65,07 \pm 24,21$	$75,10 \pm 18,0$	$<0,05$
Счастье	$64,86 \pm 28,56$	$80,74 \pm 18,08$	$<0,05$
Здоровье	$46,16 \pm 32,56$	$64,49 \pm 24,78$	$<0,05$

Таблица 5

Результаты исследования уровня субъективного контроля ($M \pm \sigma$)

Показатели по шкалам интернальности	Клиническая группа	Контрольная группа	p
Общий	$3,03 \pm 1,92$	$4,53 \pm 1,88$	$<0,05$
В области достижений	$4,19 \pm 1,96$	$5,14 \pm 2,16$	$<0,05$
В области неудач	$3,90 \pm 1,47$	$4,84 \pm 2,02$	$<0,05$
В семейных отношениях	$4,18 \pm 1,73$	$4,75 \pm 2,06$	$>0,05$
В производственных отношениях	$2,36 \pm 1,97$	$4,23 \pm 1,96$	$<0,05$
В области межличностных отношений	$3,80 \pm 2,47$	$5,79 \pm 1,94$	$<0,05$
В отношении здоровья и болезни	$3,78 \pm 2,67$	$4,93 \pm 2,52$	$<0,05$

Обсуждение результатов исследования в соответствии с принятым нами за основу анализа психосоматического синдрома при РА системным подходом может быть осуществлено в виде разделения выявленных психологических симптомов на две группы.

Первую группу составляют симптомы, рассматриваемые нами как свидетельства и системные следствия нарушения высших форм психологической саморегуляции. В первую очередь подтверждением этого является наличие низкой осмысленности жизни в различных ее аспектах, выявленное у больных РА по результатам методики СЖО. Поскольку осмысление жизни включает в себя процессы рефлексии и смыслового связывания, это напрямую указывает на недостаточность личностно-смыслового уровня психологической саморегуляции.

Проблема осмысления порождает экстернальный локус контроля: чем меньше человек осознает в жизни ее смысл и цели, тем меньше он способен верить, что все зависит от его собственных усилий и способностей. Все это закономерно находит отражение в уровне самооценки и уровне притязаний. Низкая способность к осмыслению жизненных явлений, включая недостаточное осмысление всех аспектов заболевания, порождает склонность к автоматическому принятию социальных оценок и стереотипов. В современном обществе довольно распространенным является представление о больных, имеющих явные двигательные нарушения, как о людях с ограниченными возможностями и потому неполноценных и даже в чем-то ущербных. Ориентация на внешние оценки у больных РА порождает низкий уровень их собственной самооценки и низкий уровень притязаний.

Вторую группу психологических симптомов при РА можно обозначить как компенсаторную. Это своего рода «контрсимптомы», противоположные симптомам первой группы, но берущие начало из того же источника симптомообразования, каким является нарушение личностно-смыслового уровня саморегуляции. Ярким примером выступает ориентация больных на конструктивные механизмы сознательного совладания с трудными жизненными ситуациями (копинг-стратегии), которую можно рассматривать как компенсацию низкой способности к осмыслению жизни с недостаточностью осуществляемого на этой основе творческого характера взаимоотношений с реальностью. Она проявляется в виде

принятия готовых, распространенных и социально одобряемых стереотипов реагирования и поведения.

Одна из предпочитаемых больными РА копинг-стратегий – принятие ответственности, на первый взгляд, противоречит такому описанному свойству их личности, как экстернальность. Но на основе изучения личностных особенностей больных РА с привлечением литературных данных и собственных наблюдений мы склонны расценивать эту черту ревматологических пациентов как обратную сторону их гиперответственности. Известно, что люди, которые постоянно и тотально берут на себя ответственность за все, подвержены серьезному риску дезадаптации. При наличии определенной предрасположенности с этим можно связать и само возникновение болезни. В ситуации заболевания человеку, утратившему контроль над осуществлением своих двигательных функций, видимо, ничего не остается, как встать на позицию делегирования ответственности за события своей жизни внешним факторам (другим людям, в том числе врачам, судьбе и т.д.), тем самым сохранить самоуважение и избежать еще большего нарастания психоэмоционального напряжения.

Феномен компенсации проявляется и при исследовании самооценки в виде различий между показателями шкал в методике Дембо–Рубинштейн: низкие показатели по шкалам «здоровье» и «счастье»; средние и высокие – по шкалам «ум» и «характер». Это свидетельствует о том, что оценка себя как человека достаточно умного и обладающего хорошим характером позволяет компенсировать болезненность осознания себя нездоровым.

Проведенное исследование личностно-мотивационного уровня двигательной активности в структуре психосоматического синдрома при РА позволяет сделать важный практический вывод. Далеко не каждый больной РА является исключительно страдающим лицом, нуждающимся в психологическом сопровождении. Заболевание, обусловленное сложным комплексом взаимодействующих причинных факторов, порождает не только болезненную симптоматику, но и контрсимптомы в виде психологических механизмов компенсации соматических организменных нарушений. Следовательно, в психологической интервенции нуждаются лишь те пациенты, для которых характерна недостаточная сформированность личностно-смысловых механизмов саморегуляции.

Литература

1. Арина Г.А., Николаева В.В. Психология телесности: методологические принципы и этапы клинико-психологического анализа // Психология телесности между душой и телом / Ред.-сост. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. М.: АСТ, 2005. С. 222–235.
2. Вуколова Н.А. Ревматоидный артрит: соматопсихические и психосоматические аспекты заболевания (обзор литературы, часть 1) // Российский психиатрический журнал. 2000. № 1. С. 58–61.
3. ВYGотский Л.С. К проблеме психологии шизофрении // Хрестоматия по психологии / Сост. Б.В. Зейгарник, А.П. Корнилов, В.В. Николаева. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 60–65.
4. Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е.С. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психологический журнал. 1989. Т. 10. С. 122–132.
5. Крыжановская Н.С., Балабанова Р.М. Ревматоидный артрит в свете психологических проблем // Терапевтический архив. 2000. № 5. С. 79–82.

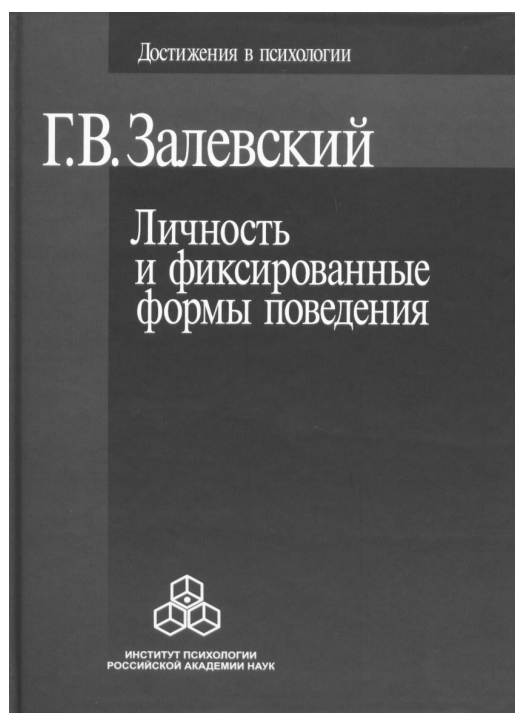
6. Николаева В.В. О психологической природе алекситимии // Телесность человека: Междисциплинарные исследования. М., 1991. С. 80–89.
7. Николаева В.В., Арина Г.А. Клинико-психологические проблемы психологии телесности // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 1. С. 119–126.
8. Соколова Е.Т., Николаева В.В. Особенности личности при пограничных расстройствах и психосоматических заболеваниях. М., 1995. С. 241–245.
9. Мазур Е.С. Проблема смысловой регуляции в свете идей Л.С. Выготского // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1983. С. 31–40.
10. Рассказова Е.И. Нарушения психологической саморегуляции при невротической инсомнии: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 25 с.
11. Ревматические болезни / Под ред. В.А. Насоновой, Н.В. Бунчука. М.: Медицина, 1997.
12. Чебакова Ю.В. Психологическая саморегуляция телесных феноменов у больных соматической патологией: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 25 с.
13. Alexander F., French T.M. Studies in Psychosomatic Medicine. N.Y., 1948.

MOTIVATIONAL LEVEL OF MOTOR ACTIVITY REGULATION IN PATIENTS WITH RHEUMATOID ARTHRITIS

Baranskaya L.T., Pavlova E.V. (Ekaterinburg)

Summary. The subject of the paper is result of experimental research of motion activity of patient with rheumatoid arthritis. The intent of the paper is to emphasize the leading role of personal-semantic self-regulation in the course of the disease initiation and recovery from it, which is confirmed by the results of our experimental research. The paper demonstrates the potential of a system approach to the process of psychological rehabilitation in rheumatoid arthritis patients.

Key words: psychological syndrome, self-regulation, cultural-historical approach, syndrome analysis, psychology of corporeity, motion activity, rheumatoid arthritis.



Залевский Г.В.

Личность и фиксированные формы поведения. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 336 с. (Достижения в психологии)

В монографии проанализированы и систематизированы отечественные и зарубежные данные, материалы собственных многолетних экспериментально-психологических исследований фиксированных форм поведения на основе системно-структурного подхода. В центре экспериментально-психологического анализа находятся ригидность-флексibilität в континууме predispositional фактора феноменологии фиксированных форм поведения отдельного человека как индивидуальной системы, семьи, организационных сообществ, школы, этносов как групповых систем.

В последнем разделе монографии аргументируются дифференциально-диагностическое, прогностическое, реабилитационное значения проблемы фиксированных форм поведения для медико-психологической практики, а также практик образовательной, инновационной, научного творчества и межкультурных отношений.

ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ СИНДРОМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ

О.И. Бабич, Т.А. Терехова (Чита)

Аннотация. Выявлены личностные особенности школьных педагогов, способствующие выгоранию и напротив, являющиеся ресурсами преодоления синдрома профессионального выгорания. Определены наиболее значимые личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания школьных педагогов. Построена и обоснована модель взаимодействия факторов выгорания и ресурсов преодоления синдрома профессионального выгорания.

Ключевые слова: школьные педагоги, синдром профессионального выгорания, факторы, способствующие профессиональному выгоранию, личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания, модель профессионального выгорания.

Профессиональной деятельности принадлежит существенное место в жизни человека. Влияние профессии на личность может быть не только позитивным, но порой негативным и даже разрушительным. Одним из негативных последствий профессиональной деятельности является синдром профессионального выгорания.

В настоящее время накоплен большой научный материал в изучении компонентов выгорания, симптомов и факторов, способствующих его появлению. Проблема взаимодействия факторов выгорания и ресурсов преодоления выгорания требует теоретического обоснования, поэтому необходимы определение и конкретизация личностных ресурсов преодоления синдрома профессионального выгорания. В практическом плане становится актуальной проблема выявления системообразующих личностных ресурсов преодоления синдрома профессионального выгорания, позволяющих более целенаправленно строить систему его профилактики.

Анализ теоретических аспектов позволил ввести следующее определение ресурсов преодоления синдрома профессионального выгорания: сложная система внутренних (личностных) и внешних ресурсов, имеющая индивидуальный и изменчивый профиль, которая самоорганизуется при взаимодействии факторов выгорания и личности. Личностные ресурсы преодоления выгорания обеспечивают способность личности менять негативное влияние факторов выгорания на позитивное для личности действие и направлять усилия на устранение факторов выгорания. К личностным ресурсам относят личностные особенности, способности, состояния, предшествующий опыт, устоявшиеся формы поведения и многое другое. Внешние ресурсы – это организационные факторы, социальная поддержка, стимуляция к развитию и самореализации.

Необходимо заметить, что исследование феномена выгорания не могло не привести к мысли о существовании его антипода, характеризующегося направленностью на работу, энтузиазмом, положительным отношением к своему труду. Понятие «вовлеченность» (engagement) характеризуется прямо противоположными выгоранию составляющими: энергичностью, включенностью в работу, самоэффективностью.

На рис. 1 схематически отражена закономерность: чем меньше выгорание, тем больше личностных ресурсов преодоления выгорания. Горизонтальными стрелка-

ми показана возможность перехода личности от «вовлеченности» к выгоранию и наоборот.

Анализ результатов исследования позволяет вывести следующую «формулу выгорания»: степень выгорания прямо пропорциональна степени выраженности факторов выгорания, воздействующих на личность в данный момент времени, и обратно пропорциональна степени актуализации личностных ресурсов преодоления профессионального выгорания.

В модели взаимодействия ресурсов преодоления и факторов выгорания мы попытались объединить распространенные подходы к анализу механизмов возникновения выгорания (индивидуальный, межличностный и организационный) (рис. 2).

Известно, что меньше подвержены выгоранию те, кто получает положительные эмоции и поддержку в семье, удовлетворение от работы, имеет хобби или какое-то увлечение, позволяющее почувствовать, что жизнь больше, чем работа. Напротив, при сильных рабочих стрессах, перегрузке в семье, недостатке либо саморазрушающей трате свободного времени внутренние ресурсы истощаются. Первичным механизмом, ведущим к выгоранию, является потеря энергии при утрате ресурсов, когда личность расходует больше, чем получает, и не восполняет потраченные ресурсы.

Модель взаимодействия ресурсов преодоления и факторов выгорания содержит три внутренних уровня (физиологический, психологический, социально-психологический) и три внешних (профессиональная деятельность, семейная жизнь и «свободное время»). Психологический уровень в работе рассмотрен более подробно и включает в себя эмоционально-волевую, когнитивную, ценностно-смысловую, поведенческую сферы. Соответственно выделенным уровням в работе описаны факторы, симптомы выгорания и ресурсы его преодоления.

Учитывая диалектический закон единства и борьбы противоположностей, мы объединили в одном уровне на положительном полюсе ресурсы преодоления выгорания, а на отрицательном – факторы, способствующие выгоранию. Одна и та же особенность личности в разное время может являться как фактором выгорания, так и составляющей частью ресурсов преодоления выгорания, что определяет взаимосвязи этой особенности с другими и степень ее выраженности в данный момент.

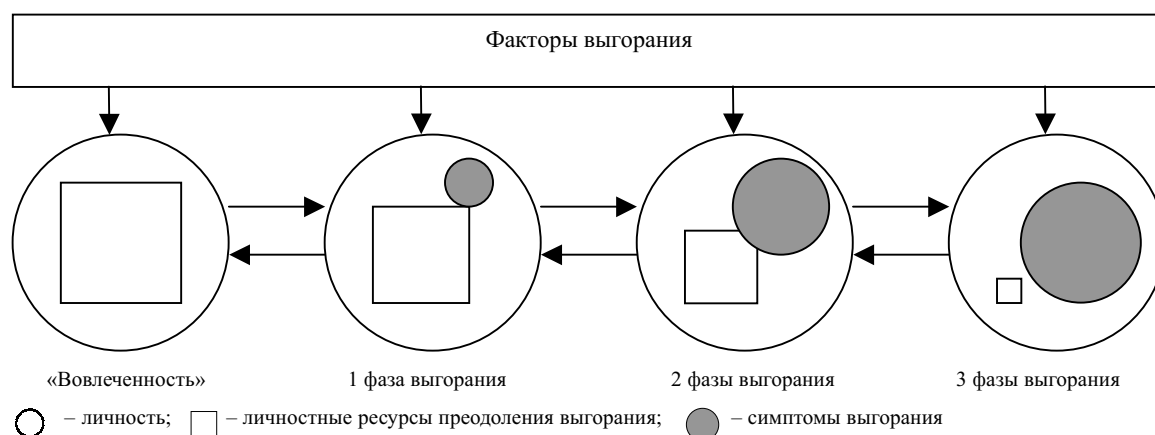


Рис. 1. Процесс выгорания

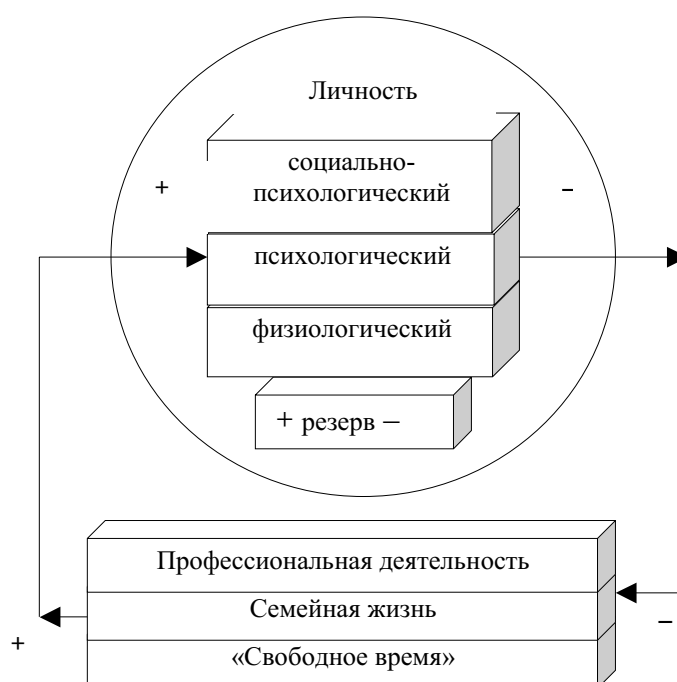


Рис. 2. Модель взаимодействия ресурсов преодоления и факторов выгорания

Каждый человек имеет индивидуальный, изменчивый профиль ресурсов преодоления выгорания, изменчивы также внешние и внутренние факторы выгорания. Кроме того, при объединенном влиянии нескольких ресурсов (или факторов) сила их воздействия на личность возрастает. Человек, имеющий ограниченные внешние ресурсы, для успешного преодоления выгорания должен иметь сильные внутренние ресурсы.

Согласно ресурсной концепции стресса для повышения стрессоустойчивости важным оказывается накопление («консервация») ресурсов, даже когда нет действующего стресса. В модели изображен «резерв», способный накапливать как положительные, так и отрицательные «за-

ряды». Ресурсы, находящиеся в «резерве», могут не использоваться в повседневной жизни, но человек прибегает к ним в экстремальной или острой стрессовой ситуации. В случае с накоплением «отрицательного заряда» может возникнуть эффект «последней капли», когда даже незначительный фактор форсирует развитие выгорания.

Анализ теоретических материалов проблемы позволяет предположить, что существует взаимосвязь между уровнем реализации личностных ресурсов преодоления профессионального выгорания и степенью профессионального выгорания учителей; кроме того, одним из системообразующих ресурсов является осмысленность жизни.

Результаты тестирования педагогов по методике диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко показали, что не сформировались фазы эмоционального выгорания у 95 человек (60% от общей выборки), сформировались – у 65 (40% от общей выборки).

В исследовании мы оперировали данными четырех групп испытуемых с разной степенью выраженности выгорания: 1-я группа (11 педагогов) – нет сложившихся симптомов выгорания; 2-я группа (84 педагога) – есть сложившиеся симптомы выгорания, но не сформированы фазы выгорания; 3-я группа (65 педагогов) – сформированы фазы выгорания; 4-я группа (11 педагогов) – сформированы три фазы выгорания.

На основе теоретического анализа использованных методов и модели взаимодействия ресурсов преодоления и факторов выгорания определены параметры исследуемых личностных ресурсов преодоления синдрома профессионального выгорания (табл. 1).

Параметры исследуемых личностных ресурсов преодоления синдрома профессионального выгорания определялись с помощью всех использованных в исследовании шкал УСК, САТ, СЖО. Следовательно, чем выше

значения по шкалам использованных тестов, тем выше обеспеченность личностными ресурсами преодоления. В табл. 2 объединены данные о личностных особенностях школьных педагогов (средние значения) с разным уровнем профессионального выгорания. Чем меньше оно выражено, тем выше средние значения по шкалам, следовательно, обеспеченность личностными ресурсами преодоления синдрома профессионального выгорания обратно пропорциональна степени выгорания.

При изучении личностных особенностей педагогов и их взаимосвязей с компонентами профессионального выгорания мы воспользовались данными, полученными вычленением коэффициентов линейной корреляции по Пирсону в рамках процедуры корреляционного анализа. Обнаружены значимые корреляции со шкалами методики диагностики уровня эмоционального выгорания (ЭВ) всех использованных в исследовании шкал, кроме шкалы «спонтанность» (САТ).

Сопоставление результатов корреляционного анализа с выделенными параметрами личностных ресурсов преодоления выгорания показало, что в каждой фазе выгорания личность актуализирует определенные составля-

Т а б л и ц а 1

Параметры личностных ресурсов преодоления выгорания

Параметры	Краткое содержательное описание параметров
Осмысленность жизни	Умение черпать смысл своей жизни в прошлом, настоящем и будущем. Общее мировоззренческое убеждение в том, что контроль своей жизни возможен, вера в собственную способность осуществлять такой контроль
Интернальность	Интернальный локус субъективного контроля над разнообразными жизненными ситуациями. Человек считает, что большинство событий в его жизни зависит от него
Позитивное самовосприятие и «внутренняя поддержка»	Высокая степень независимости ценностей и поведения от воздействия извне. Стремление руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами. Человек ценит свои достоинства, уважает себя за них, принимает себя таким, какой есть
Естественность поведения	Принимает свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы. Спонтанно и непосредственно выражает свои чувства, без страха вести себя естественно, демонстрировать окружающим свои эмоции
Межличностная чувствительность и гибкость поведения во взаимоотношениях с окружающими	Легко устанавливает глубокие и тесные эмоционально насыщенные контакты. Характерны ценности, присущие самоактуализирующейся личности. Проявляет гибкость в реализации своих ценностей в поведении, во взаимодействии с окружающими людьми. Быстро и адекватно реагирует на изменяющуюся ситуацию
Способность жить настоящим	Отдает себе отчет в своих потребностях и чувствах, хорошо ощущает и рефлексит их. Переживает настоящий момент своей жизни во всей его полноте. Ощущает неразрывность прошлого, настоящего и будущего, т.е. видит свою жизнь целостной
Свобода и ответственность	Активная жизненная установка. Принятие собственной свободы выбора и независимости. Способность нести ответственность за свою жизнь, социальная зрелость и самостоятельность
Позитивное, целостное восприятие мира и человеческой природы	Склонность воспринимать природу человека в целом как положительную. Способность к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей

Т а б л и ц а 2

Суммы средних значений личностных особенностей школьных педагогов

Сумма средних значений по шкалам	1-я группа	2-я группа	3-я группа	4-я группа
ЭВ	50	103	169	235
СЖО	170,34	163,85	144,53	127,15
САТ	153,57	138,81	124,87	118,66
УСК	64,61	59,55	54,29	50,79

ющие личностных ресурсов: в 1-й и 2-й группах параметры «позитивное самовосприятие» и «внутренняя поддержка» способствуют преодолению всех фаз выгорания; с фазой напряжения значимо коррелируют шкалы «познавательные потребности» и параметр «способность жить настоящим», т.е. отмечаются выраженное стремление к приобретению знаний и умение переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, хорошо рефлексирова потребности и чувства; умение видеть свою жизнь целостной способствует успешному преодолению первой фазы выгорания.

Преодолению всех фаз выгорания педагогов 1-й группы способствуют личностные ресурсы, измеряемые параметром «позитивное, целостное восприятие мира и человеческой природы», что можно интерпретировать как оптимизм, принятие себя и других. Преодолению первой фазы выгорания способствуют высокий уровень интернальности и ценности, присущие самоактуализирующейся личности. Преодолеть вторую фазу выгорания помогают легкость в установлении глубоких и тесных эмоционально насыщенных контактов; гибкость в реализации своих ценностей в поведении, во взаимодействии с окружающими людьми; умение черпать смысл жизни в будущем. Преодолению третьей фазы выгорания способствуют интернальность в отношении здоровья и болезни, в производственных и межличностных отношениях; гибкость поведения.

Педагогам 2-й группы преодолеть все фазы выгорания помогают личностные ресурсы, измеряемые параметром «интернальность». Преодолению первой фазы способствует гибкость поведения. Ресурсами преодоления второй фазы являются умение черпать смысл своей жизни в настоящем, общее мировоззренческое убеждение в том, что контроль своей жизни возможен, и вера в собственную способность осуществлять такой контроль. Преодолеть третью фазу выгорания в разной степени помогают все выделенные нами параметры.

Для определения особенностей личностных ресурсов преодоления выгорания у педагогов разного возраста мы разделили вторую и третью группы на три возрастные категории (от 25 до 35 лет; от 36 до 45; от 46 и старше) и провели факторный анализ данных каждой группы. Наиболее общие тенденции, которые проявляются в группах испытуемых и могут быть раскрыты при анализе шкал, оценивающих их личностные особенности, были выявлены с помощью определения факторов и факторных нагрузок, использованных в исследовании переменных.

Наибольшее покрытие объясняемой дисперсией для всех трех групп испытуемых выявилось при выделении 7 факторов: для первой группы оно составило 89%, для второй – 53%, для третьей – 59%. Три фактора из семи поддаются четкой интерпретации.

Необходимо отметить, что наряду с общими для всех групп шкалами в содержании факторов у каждой груп-

пы имеются отличия, характеризующие специфические особенности групп.

В первый фактор «самоактуализация» вошли пять шкал самоактуализационного теста: «поддержка», «гибкость поведения», «контактность», «самопринятие», «принятие агрессии». Ключевыми ресурсами преодоления синдрома профессионального выгорания являются особенности и способности личности, соответствующие высоким показателям по данным шкалам.

Для всех педагогов самыми важными из выделенных параметров являются «позитивное самовосприятие» и «внутренняя поддержка» (шкалы «поддержка», «самопринятие»), «межличностная чувствительность и гибкость поведения во взаимоотношениях с окружающими» (шкалы «принятие агрессии», «контактность», «гибкость поведения»). Вторым по значимости является параметр «способность жить настоящим» (шкалы «ориентации во времени», «сенситивности к себе»).

Значимость параметра «позитивное, целостное восприятие мира и человеческой природы» (шкалы «взгляд на природу человека», «синергичность») увеличивается с возрастом; после 46 лет он является одним из самых значимых.

Фактор «осмысленность жизни» является вторым по значимости для 2-й и 3-й групп и третьим для 1-й группы. Кроме того, количество корреляций выгорания с показателями осмысленности жизни возрастает с усилением выгорания. Это можно объяснить тем, что рост выгорания выдвигает на первый план процесс осмысления собственной жизни.

Более того, средние значения по шкалам СЖО уменьшаются с усилением профессионального выгорания. Наибольшее искажение наблюдается у педагогов с выгоранием по шкалам «процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни»; «результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией»; «локус контроля – жизнь, или управляемость жизни».

Качественный анализ данных показал, что «осмысленность жизни» – самый значимый личностный ресурс преодоления выгорания у педагогов 2-й группы (имеющих симптомы выгорания) старше 46 лет; в 3-й группе (имеющих сформированные фазы выгорания) он более значим раньше – после 36 лет. У педагогов 1-й группы старше 46 лет, имеющих педагогический стаж более 20 лет, отмечены наиболее высокие результаты по тесту СЖО. Это позволяет утверждать, что осмысленность жизни является одним из основных личностных ресурсов преодоления синдрома профессионального выгорания. Чем больше выгорание, тем меньше осмысленности жизни и более значимыми становятся оставшиеся смыслы. Чем сильнее «смысловой стержень», тем устойчивее личность к синдрому выгорания.

В третьем факторе «интернальность» более всего сгруппированы шкалы методики оценки уровня субъективного контроля (УСК). Значимость этого фактора

уменьшается с возрастом и увеличением выраженности синдрома. Третьим из выявленных системообразующих ресурсов преодоления синдрома профессионального выгорания является высокий уровень интернальности личности. Данный фактор отражает активность жизненной позиции, способность личности доверять себе настолько, чтобы принимать собственную свободу выбора, брать на себя ответственность за свою жизнь. Интернальность в области достижений и межличностных отношений в сочетании с самоуважением и отсут-

ствием таких симптомов выгорания, как «личностная отстраненность от проблем других людей», «неудовлетворенность собой», «психосоматические и психовегетативные нарушения», «эмоциональный дефицит», является компонентом личностных ресурсов преодоления выгорания.

Таким образом, системообразующими ресурсами преодоления симптома профессионального выгорания являются самоактуализация, осмысленность жизни, интернальность личности.

Литература

1. Бодров В.А. Страницы будущей книги. Проблема преодоления стресса. Ч. 2: Процессы и ресурсы преодоления стресса // Психологический журнал. 2006. Т. 27, № 2. С. 113–123.
2. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб., 1999.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. М., 1984.
4. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005. 336 с.
5. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 1. С. 98.

PERSONAL RESOURCES OF OVERCOMING THE TEACHERS' PROFESSIONAL STAGNATION SYNDROME

Babich O.I., Terekhova T.A. (Chita)

Summary. The article is devoted to the description of personal characteristics of school teachers either provoking or helping to overcome the syndrome of professional stagnation. The authors define major personal resources of overcoming the personal stagnation syndrome and present and prove the model of interrelation of factors of stagnation and resources of overcoming this syndrome.

Key words: school teachers, the syndrome of professional stagnation, factors provoking professional stagnation, personal resources of overcoming the syndrome of professional stagnation, the model of professional stagnation.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ У МОЛОДЕЖИ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ИНДИКАТОРА КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Н.Г. Маркова (Нижекамск)

Аннотация. Формирование у молодежи толерантности является важной педагогической проблемой. Главная цель воспитания толерантности состоит в утверждении ценности человеческого достоинства и неприкосновенности каждой человеческой личности.

Ключевые слова: толерантность, индикатор, культура межнациональных отношений, этикет, эмпатия, культурные ценности, толерантная культура, культура различий.

Социальные преобразования в XXI в. предполагают, что толерантные взаимоотношения между людьми должны стать социальной нормой, принятой и узаконенной на государственном и межгосударственном уровнях. Понятие «толерантность» формировалось на протяжении многих веков, этот процесс продолжается до сих пор. Накапливая разносторонние значения, термин «толерантность» стремится соответствовать действительности, в которой многообразные проявления нетерпимости требуют новых средств преодоления.

В 1995 г. резолюцией Генеральной конференции ЮНЕСКО утверждена Декларация принципов толерантности, разработан и утвержден ряд международных документов, защищающих права человека. Первое десятилетие XXI в. провозглашено ООН «Международным десятилетием культуры мира и ненасилия в интересах детей планеты».

В 2001 г. в России была принята федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» на 2001–2005 гг., которая, несомненно, отмечает особую актуальность целенаправленной работы по формированию толерантности среди российских граждан. Однако действенный механизм реализации провозглашенных прав и свобод человека еще не создан, и в этом – одна из причин интолерантности в мировом сообществе. Одним из эффективных средств решения этой проблемы является система образования, в рамках которой государство способно позитивно и целенаправленно формировать этнокультурные процессы в обществе. Благодаря усилиям ЮНЕСКО, в последние десятилетия понятие «толерантность» стало международным термином, важнейшим ключевым словом в проблематике мира. Наиболее часто оно используется в связи с проблемами межнациональных, международных отношений.

Проблема межнациональных отношений имеет глубокие исторические корни. Формируя личность будущего специалиста в любой области посредством развития у него культуры межнациональных отношений, вуз определяет жизнь будущего поколения. Умение последующих поколений решать задачи обновления и демокра-

тизации общества во многом зависит от качества их подготовки к жизни и от степени овладения культурой межнационального взаимодействия.

Актуальность проблемы формирования культуры межнациональных отношений во многом определяется характером социальных преобразований в нашей стране. Современный мир в своем развитии сталкивается с целым рядом сложных социальных, экономических, экологических и политических проблем, требующих разработки и реализации эффективных международных средств и форм межнационального взаимодействия. Проблеме межнациональных отношений и межнационального общения посвящено значительное количество философских, социологических и психолого-педагогических исследований.

Толерантность (лат. *tolerantia* – терпение) – отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию, повышение порога эмоционального реагирования на угрожающую ситуацию [5. С. 401–402]. Толерантность является доминантой культуры межнационального общения. Проблема воспитания толерантности и взаимопонимания между народами остается нерешенной и, конечно, актуальной, о чем свидетельствуют события, происходящие почти ежедневно в разных уголках планеты, где участниками становятся представители разных национальностей.

Каковы же главные причины столкновений между людьми разных национальностей? В первую очередь – это отсутствие культуры поведения, неспособность слушать и слышать, понимать, а значит, и уважать, принимать окружающих людей независимо от их национальности, возраста, социального положения, взглядов.

Другая причина – низкий этноэтикетный уровень знаний значительной части молодого поколения. В течение тысячелетий люди искали совершенные способы взаимодействия друг с другом, способствующие достижению согласия и взаимопонимания в поликультурном образовательном пространстве, созданию атмосферы терпимости, доброжелательности, уважительного отношения друг к другу. Доминантой человеческих отноше-

ний стали правила и нормы этикета, зародившиеся еще в глубокой древности и в дальнейшем ставшие надежным средством равноправного межнационального диалога. Они позволяли избегать ненужных конфликтов и натянутости в отношениях между народами. Со временем этикет стал своеобразным ядром межнациональных контактов, культуры общения и взаимопонимания.

В современном поликультурном мире в студенческой среде наблюдается дефицит хороших манер, что приводит к возникновению конфликтов. Только знание и выполнение норм и требований этноэтикета будут способствовать снижению роста конфликтности. Другой важной составляющей процесса формирования культуры межнациональных отношений в молодежной среде является этнопсихологическая гибкость. Она дает возможность эффективно приспосабливаться к традициям, обычаям, образу мышления и действиям представителей разных этнических общностей и при этом сохранять уважение к ценностям собственного народа.

Обозначенные причины указываются практически во всех документах, где говорится о необходимости воспитания подрастающего поколения в духе межнациональной толерантности. В ст. I Декларации принципов толерантности, провозглашенной и подписанной 16 ноября 1995 г., записано, что толерантность означает уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность – это гармония в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая и правовая потребность. Толерантность – это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира.

Статья 26 Всеобщей декларации прав человека гласит, что образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека и основным свободам. Образование должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами, расовыми и религиозными группами и содействовать деятельности Организации Объединенных Наций по поддержанию мира.

Развитие толерантности является объективной потребностью современного общества. В условиях формирования новых социально-экономических отношений особое значение приобретает проблема научно обоснованной адаптации системы образования к ним. Многие регионы России являются пространством разнообразных культур, религий, языков, традиций, обычаев, отношений и ценностей. Национальные сообщества соотносятся с определенным этносом, отражающим целостность культуры, несущей идеи, материальные и духовные ценности определенной группы.

Воспитание культуры толерантности (терпения) и согласия должно стать одной из центральных тем обра-

зования в наступившем веке. Для современного общества характерен новый взгляд на образование и его функциональную роль в жизни людей. Образование стало непрерывным процессом, оно охватывает весь период активной жизни человека. Поэтому представители не только педагогической общественности, но и части российской политической элиты постепенно начинают осознавать, что именно образование может позволить России преодолеть затянувшийся кризис и войти в число современных высокоиндустриальных стран. В настоящее время подготовка специалистов с высшим образованием напрямую связана с качеством преподавательского состава, перечнем изучаемых дисциплин и, конечно, с применением инновационных технологий.

В Федеральной целевой программе «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» говорится о необходимости формирования толерантного поведения у молодежи, а также профилактике национализма и экстремизма, об уменьшении риска социальных взрывов [3. С. 152]. Значительное количество этнических конфликтов, с которыми сегодня сталкиваются государства, имеют культурную составляющую. Многие исследователи проблем межнациональной толерантности в связи с этим обращаются к теме диалога культур, где каждая из сторон имеет право высказать свою точку зрения и быть при этом понятой и услышанной.

Идея формирования толерантности имеет давнюю историю. Анализ научных источников (А.М. Бабаков, Д.В. Бродский, С.К. Бондырева, В.Ф. Габдулхаков, А.А. Колужный, А.П. Садохин и др.) показывает, что понятие «толерантность» – сложное, многоплановое, имеет два важнейших измерения: устойчивость и терпимость. Устойчивость характеризует последовательность действий личности, предсказуемость ее поведения проявляется в способности к самоуправлению. Толерантность как терпимость характеризует отношения личности, группы, общества друг к другу и может проявляться в смирении или принятии. Культура терпения и согласия начинается с отношения человека к себе и своему ближайшему окружению, с преодоления своей отчужденности и внутреннего разлада с самим собой.

Высшая школа должна готовить как высококвалифицированных специалистов, так и культурных, интеллектуально развитых, духовно богатых людей, способных грамотно находить пути решения проблем; обладающих эмоциональной стабильностью, самостоятельностью, ответственностью, уверенностью в себе, гибкостью и критичностью мышления.

Специфична роль культуры как механизма сдерживания, обуздания нетерпимости. Наиболее эффективный механизм воспитания толерантности – изучение иных культур [2. С. 152]. Только человек, знающий свою культуру, способен понимать культуру других народов. На него и направлено большинство международных образователь-

ных программ и на нем же базируется вся политика ЮНЕСКО. Дистанция между практикой воспитания толерантности и психологическими, педагогическими методами заставляет задумываться о создании принципиально нового механизма воплощения этой идеи.

В России в последние десятилетия развернулся процесс национального возрождения; вместе с тем мы наблюдаем усиление межнациональной напряженности. Образование может и должно сыграть важную роль в снижении этнической напряженности. Необходимы умелое использование в образовательном и воспитательном процессах основ народной педагогики, принципов поликультурного образования, внедрение в учебный процесс программ по формированию установок толерантного сознания и поведения. Именно их смысловой потенциал будет выступать фактором гражданского образования и воспитания нового поколения. Толерантность является ведущей характеристикой уровня развития культуры индивида и общества в целом, при этом она отождествляется с умением человека жить в гармонии как с собой, так и с миром людей.

Толерантность не передается по наследству, она формируется в процессе жизни человека, в процессе постоянной работы над собой, наполняясь положительным содержанием, способностью терпимого отношения к социальной несправедливости, пониманием чужих мнений, верований, поведения. Поэтому внедрение новых технологий в практику обучения следует рассматривать как необходимое условие интеллектуального, творческого и нравственного развития учащихся и студентов. Важна роль школы как базового звена в подготовке будущих специалистов любой области. Несомненно, большое значение имеет способность образовательных учреждений гибко реагировать на запросы общества, сохраняя при этом накопленный положительный опыт. Внедрение новых инновационных технологий в образовательный процесс должно отвечать запросам общества.

Наша работа со студентами по формированию толерантности и культуры межнациональных отношений строилась на основе интеграции содержания вузовских дисциплин (интеграция понимается нами как более глубокая форма их взаимосвязи).

В процессе формирования толерантности и культуры межнационального взаимодействия интеграция предполагает использование активных методов преподавания; при отборе методов важно, чтобы они отвечали трем основным требованиям: валидности, т.е. были бы обоснованы; устойчивости, т.е. могли бы воспроизводиться; репрезентативности. Технология формирования культуры межнациональных отношений предполагает реализацию совокупности таких принципов, как принцип этноаттракции, принцип синергизации, принцип ассертивности, принцип синтонности, принцип интеллекта межнациональных отношений и др.

Принцип этноаттракции в нашем исследовании впервые рассматривается как принцип в процессе формирования толерантности и доминанты межнациональных отношений; основан он на проявлении положительного эмоционального отношения одного народа к другому, на взаимопонимании, внутренней и внешней гармонии при речевом взаимодействии. Только при равноправном отношении народов друг к другу, при взаимоуважении и взаимопонимании возможен диалог культур. Для продуктивного диалога необходима совокупность ценностных и других оснований, мотивов, целей, которые объединяют народы, необходимо выделение всех возможных сфер взаимодействия, взаимопонимания и взаимопроникновения, которые насыщены основополагающими ценностями, идеями для сближения наций.

В нашем исследовании *принцип этносинергизации* впервые рассматривается и включен в процесс формирования толерантной культуры и культуры межнациональных отношений студенческой молодежи.

Синергия (от греч. *synergeia* – сотрудничество, содружество) – совместное действие, которое (в результате соединения и умелого объединения составляющих, порой разнородных частей и элементов) приводит к лучшим результатам, чем простая совокупность действий отдельных элементов.

В процессе межнационального взаимодействия сотрудничество полезно обеим сторонам, именно в такой ситуации о партнере создается положительное впечатление и формируется соответствующий стереотип. Практика показывает, что плодотворное межнациональное сотрудничество возможно лишь тогда, когда стороны взаимно пользуются понятными и приемлемыми стереотипами, т.е. программами и установками действий, которые направлены на толерантное понимание. Толерантное понимание – это путь к установлению сотрудничества между этносами, нациями и государствами.

В нашем исследовании процесс формирования толерантности включает принцип ассертивности, который реализуется и раскрывается как принцип впервые. Данный принцип способствует формированию значимых личностных качеств человека. Ассертивное поведение означает умение эффективно постоять за себя в межличностных отношениях. Нами делается акцент на значимость и проявление данного умения в межнациональных отношениях. Психолого-педагогический смысл ассертивности в нашем исследовании заключается в способности человека любой национальности отстаивать и защищать свои интересы, добиваясь своих целей, не причиняя вреда другой стороне. Более того, ассертивность личности предполагает, что реализация интересов любого человека будет являться условием реализации интересов других людей, как в стратегии толерантного сотрудничества и компромисса.

В процессе формирования толерантности и культуры межнациональных отношений нами впервые реали-

зуется *принцип синтонности*, ориентированный на сотрудничество. Партнеру дается положительная оценка, уместно звучит заслуженная похвала; взаимодействие осуществляется с позиции «на равных», в атмосфере доброжелательности, а главное, в процессе взаимодействия акцент делается на положительные качества партнера (например, проявление толерантности).

Технология формирования культуры межнациональных отношений впервые применяет и раскрывает сущность принципа *интеллекта межнациональных отношений*. Данный принцип раскрывается через гармонию взаимодействия людей разных национальностей. Межнациональные отношения включают «интеллект отношений», а это совокупность благоразумия, рациональности и осмотрительности, которые толерантная личность включает в свое синтонное поведение в процессе межнационального общения с другими людьми. Такие личности способны завоевывать, мотивировать и настраивать людей, благодаря собственному поведению, т.к. «интеллект отношений» — это талант межнационального общения обеих сторон. Интеллект межнациональных отношений помогает превращать партнеров по общению в друзей и союзников и завоевывать активную поддержку с их стороны. Благодаря повышению убедительности и привлекательности, «интеллект межнациональных отношений» обеспечивает стратегические преимущества и помогает справиться с проблемами в межкультурных ситуациях.

Конечно, в процессе формирования толерантности нами используются и другие принципы, которые в практике работы дополняют друг друга и способствуют получению результата. Например, технология проблемного обучения гибко вписывается в нашу технологию, поскольку активизирует мыслительную деятельность студентов, развивает их творческие способности, умение анализировать, обобщать, классифицировать, находить оптимальные решения в проблемных межкультурных ситуациях, что для нашего исследования является существенным, а методы проблемного обучения предполагают наряду с восприятием и воспроизведением учебной информации решение специальных задач, которые подобраны в системе и в соответствии с поставленной целью.

Рассмотрим педагогические условия, при которых возможно формирование толерантности, значимых качеств личности в межнациональном взаимодействии. Реализация комплекса педагогических условий формирования толерантности студентов нами осуществляется через учебную деятельность и внеаудиторную работу.

Совокупность педагогических условий составляет культурно-воспитательную среду, в которой осуществляется, развивается, совершенствуется процесс формирования толерантности, необходимой в межнациональных отношениях. Нами созданы педагогические условия, при которых возможны формирование, развитие и

саморазвитие субъектов поликультурного образовательного пространства. С целью формирования толерантности наша технология предусматривает реализацию следующих условий:

- создание толерантного поликультурного образовательного пространства;
- формирование установки на процесс формирования толерантности, состоящей из готовности и способности студентов к конструктивным межличностным отношениям через синергетическое межнациональное взаимодействие;
- процесс формирования толерантности подразумевает использование активных методов, которые способствуют формированию мировоззрения, ассертивности, синтонности, «интеллекта межнациональных отношений» и менталитета толерантности;
- организация интеграции содержания вузовских дисциплин, где интеграция нами рассматривается как более глубокая форма взаимосвязи содержательных компонентов изучаемых дисциплин, которая формирует и развивает креативное, синергетическое мышление, позволяющее проявлять значимые личностные качества молодых людей, трансформируя их в сторону эмпатии, синтонности, взаимоуважения и чувства партнерства.

Для диагностики толерантности нами использовались тестирование и анкетирование студентов, направленные на анализ уровня сформированности толерантности (табл. 1).

Полученные данные позволяют говорить о сложности формирования данного процесса и необходимости развития всех значимых сторон нравственности у подрастающего поколения. Обращенность современного общества к человеку, его культуре, духовному миру должна стать доминантой цивилизованного развития.

Психолого-педагогический анализ технологии формирования толерантности и культуры межнациональных отношений занимает особое место в нашей работе, поскольку позволяет определить уровень развития этноориентированной личности и уровень сформированности культуры межнациональных отношений, а также проектировать модель будущего специалиста.

Толерантность — это та общественная норма, без которой невозможны продуктивные межличностные, межгосударственные, межнациональные отношения; толерантность — это внутренняя установка, которая очень значима в отношениях, от которой зависит характер дальнейшего взаимодействия; толерантность — это то мирное средство решения, без которого не обойтись в нестандартных ситуациях общения; толерантность — это диалогический принцип, который помогает вырабатывать конструктивные решения и нести за них моральную ответственность; толерантность — это фундаментальный индикатор в межнациональных отношениях на пути к сотрудничеству, культурному плюрализму и бесконфликтному взаимодействию.

Таблица 1

Индикативная характеристика уровня сформированности толерантности студенческой молодежи, %

Индикативные уровни	До эксперимента	После эксперимента
Высокий	11	25
Выше среднего	10	28
Средний	29	30
Ниже среднего	34	9
Низкий	16	8

Анализ теоретических исследований и современной ситуации в обществе по проблеме толерантности позволил определить критерии толерантности, показал, что требование толерантности в отношениях между людьми, социальными группами, государствами признается важной общечеловеческой нормой, следовать которой необходимо на всех уровнях.

Критерии толерантности формируются и становятся устойчивыми характеристиками личности, которые необходимы в процессе взаимодействия с людьми иных этнических (социальных) общностей. Ведущим критерием является субъективная активность личности, ее оптимистический взгляд на мир, инициативность. Важнейшие показатели сформированности толерантности личности – отсутствие стереотипов восприятия, гибкость и критичность мышления (табл. 2).

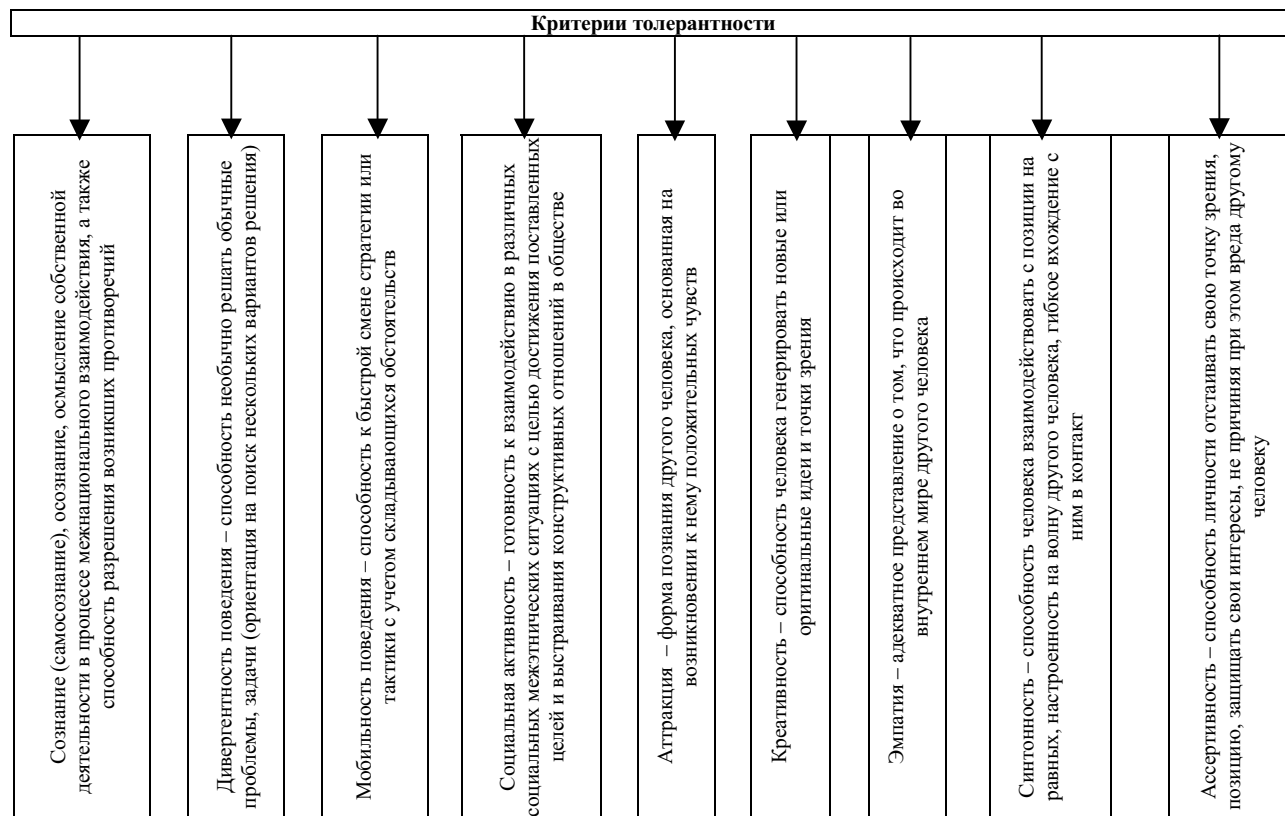
Образовательная политика должна отражать общенациональные интересы, учитывать общие тенденции

мирового развития. Для России – страны многонациональной, многоконфессиональной и поликультурной – проблема воспитания подрастающего поколения в духе терпимости является наиболее острой. «Противостоять разобщенности людей и проявлению взаимной агрессии позволяет толерантность. Толерантность расширяет возможности народов для достижения согласия в обществе, мире» [1. С. 27].

Именно сфера образования способна целенаправленно, содержательно, системно формировать ментальные качества молодежи, формировать менталитет толерантности в межнациональных отношениях, что является важной стратегической задачей XXI в. По своим стратегическим и технологическим возможностям сфера образования должна системно решать проблему толерантности, которая требует четко скоординированных конструктивных действий. Технология формирования толерантности, культуры межнациональных отношений

Таблица 2

Характеристика критериев толерантности



подрастающих поколений в практике нашей работы направлена на формирование менталитета толерантности, значимых личностных качеств, а это есть доминанта конструктивных межнациональных отношений.

Итак, толерантность настоящего времени показывает, что она является образовательным компонентом взаимодействия между людьми, принадлежащими к разным этносам, культурам, традициям, религиям. Необходимым условием выживания человечества в

период обострения противоречий является диалог культур и мировоззрений, плюрализм мнений [4. С. 58].

Сегодня следует признать, что проблеме воспитания толерантности все еще уделяется недостаточно внимания на всех уровнях образовательно-воспитательной деятельности. Известно, что результаты воспитания толерантности, как и все результаты, зависят от систематической работы, а не от проведения разовых мероприятий.

Литература

1. Безюлева Г.В., Бондырева С.К., Шаламова Г.М. Толерантность в пространстве образования: Учеб. пособие. М.: МПСИ, 2005.
2. Бондырева С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства. Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003.
3. Век толерантности: научно-публицистический вестник. М.: МГУ, 2001.
4. Маркова Н.Г. Решение проблемы формирования толерантности – условие успешной социализации // *AlmaMater*. 2006. № 2. С. 56–58.
5. *Психология: Словарь* / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990.

FORMATION OF TOLERANCE AT YOUTH AS INDICATOR OF CULTURE OF INTERNATIONAL ATTITUDES

Markova N.G. (Nizhnekamsk)

Summary. Nowadays the formation of tolerance of youth is the important pedagogical problem. The significant purpose of the formation of tolerance consists in the statement of value of human inner world and inviolability of each person.

Key words: tolerance, indicator, the culture of international relation, etiquette, empathy, cultural values, tolerant culture, culture of distinctions.

РЕФЛЕКСИВНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ ИЗМЕНЕНИЯМИ В ОРГАНИЗАЦИИ

Е.З. Кремер, С.Ю. Степанов (Москва)

Аннотация. В статье излагаются теоретические и практические подходы к управлению изменениями в организации, основанные на разработках школы рефлексивной акмеологии и большом опыте организационного консалтинга. Авторы предлагают оригинальную онтологию управленческого сознания, которая позволяет осмысленно и эффективно работать с руководителями различных уровней в контексте развития организаций.

Ключевые слова: управление, управленческое сознание, управление изменениями, рефлексивная акмеология, рефлексия, творческий потенциал, инновации, личность.

В нынешних социально-экономических условиях почти для любой организации способность к изменениям, внедрению инноваций становится одним из важнейших условий ее успешности. Не секрет, что проблемы и задачи, с которыми в последнее время приходится сталкиваться коллективам разных организаций, являются творческими и не имеют готового и однозначного пути решения.

Сложившиеся в прошлом практики управления организациями дают очевидные сбои в современных сложных и нестандартных ситуациях, которые требуют от организаций динамизма, способности быстро перестраиваться и развиваться. Отсутствие опыта совместной инновационной деятельности и некритическое заимствование образцов инноваций из опыта западных стран создает в коллективе множество проблем, в первую очередь психологического плана. Часто эти проблемы вызваны тем, что сотрудникам организации необходимо преодолевать психологические барьеры, связанные с принятием инноваций, которые, как правило, «спускаются сверху». Многочисленные исследования подтверждают зависимость успешности изменений от позиции и поведения руководства, от степени его включенности в процесс генерирования и внедрения инноваций.

С нашей точки зрения, наиболее конструктивным путем развития способности организации к постоянному совершенствованию является рефлексивное переосмысление и преобразование лидерами коллектива своего опыта, связанного с использованием как традиционных форм и методов, так и новых технологий управления.

В наиболее передовых теориях понятие **управление** трактуется достаточно широко. Оно рассматривается не только как отдельная сложноорганизованная деятельность, охватывающая по отношению к управляемым сферам практики, но и как особый *способ взаимоотношения руководителя с миром и с самим собой*. Сюда включаются:

- осмысление (миссия, цели и задачи);
- мышление о деятельности (анализ, синтез, прогноз);
- мотивирование – «вдохновение», «заражение» смыслом;
- организация деятельности и со-организация позиций ее участников;
- обеспечение и контроль (администрирование);
- рефлексия (переосмысление целей, результатов, способов организации).

Вышеперечисленные *составляющие управления* могут рассматриваться и как его этапы, и как функции, и как виды практики. Очевидно, что каждая из них представляет собой *отдельную позицию* со своей точкой рассмотрения происходящего, со своими формами, способами и результатами деятельности. Руководитель избирает ту или иную доминанту в управленческой деятельности, тот или иной стиль управления в соответствии со своими *индивидуальными особенностями*. Зачастую это происходит стихийно, на интуитивном уровне, методом проб и ошибок. В результате какой-то из аспектов оказывается упущенным, а *творческий потенциал* лидера, его способность эффективно управлять изменениями – сильно ограниченными его же собственным выбором.

Чтобы преодолеть эти дефекты, чтобы самоопределение руководителя было осознанным, а управленческая деятельность полноценной, необходимо культивировать особое *качество управленческого сознания*, которое мы называем **рефлексивностью** (способность конструктивно осмыслять и переосмыслять собственную деятельность и условия, в которой она разворачивается) [3. С. 62].

Говоря о *рефлексии*, мы имеем в виду не только интеллектуальную ее сторону (особый вид анализа и синтеза), но и творческую, конструктивную, экзистенциальную направленность [1. С. 37]. *Рефлексия*, которая трактуется нами как процесс осмысления и переосмысления всех содержаний сознания, опыта, культуры, становится одним из самых эффективных инструментов развития человека и систем его деятельности, если она специальными методами организована [2. С. 48].

Такие методы разработаны в рамках научного направления **рефлексивная акмеология** (лат. «акме» – вершина) и на протяжении последних десяти лет успешно применяются в разных сферах практики (образование, управление, политика, экономика, реклама, PR). Научные и практические результаты этой деятельности отражены в докторской диссертации С.Ю. Степанова (1999), 7 кандидатских диссертациях, 5 монографиях и в многочисленных публикациях С.Ю. Степанова, Е.З. Кремера, Е.П. Варламовой, А.В. Растянникова и др.

Онтология рефлексивно-творческого бытия человека описывается следующими принципами: УНИКАЛЬНОСТЬ, ПАРАДОКСАЛЬНОСТЬ, ОТКРЫТОСТЬ и ИЗБЫТОЧНОСТЬ.

Принцип УНИКАЛЬНОСТИ позволяет любое событие, любых его участников, любые пространственно-временные условия, любой процесс и структуру рассматривать как неповторимые, неравные самим себе, а значит, выходящие за рамки априорного объяснения, понимания, осмысления, определения. Этот принцип побуждает относиться к любому элементу психологической реальности, в том числе и управленческой действительности, как обладающему непреходящей ценностью и требующему специальных усилий для понимания, осмысления, выстраивания взаимодействия.

Уникальность подразумевает принципиальную несоизмеримость явлений – их нестыкуемость, непредсказуемость, противоречивость категориального оформления, т.е. ПАРАДОКСАЛЬНОСТЬ – следующий фундаментальный принцип. Парадоксальность понимается нами не только как сущностная характеристика бытия в целом, но и как способ индивидуального бытия каждого человека в культуре. Способность человека выдерживать экзистенциальную напряженность противоречий своего и чужого существования и принятие их как «нормальных», более того, необходимо задающих поле свободного (и ответственного) самоопределения, оказывается единственной гарантией осмысленного, нравственно напряженного бытия культуросозидающей личности.

Удерживаться человеку на высоте уникально-парадоксального бытия помогает принципиальная его ОТКРЫТОСТЬ, т.е. осмысленно полагаемая незавершенность в социокультурных пространствах и контекстах, а также бесконечность во времени (от прошлого через настоящее

в будущее и обратно). Принцип ОТКРЫТОСТИ предполагает особое понимание существования человека как гранично-безграничного, т.е. горизонтного, когда «предел» жизни подвижен и устремлен к бесконечности.

Выдерживать напряженность и безмерную сложность такого процесса может позволить только переизбыток энергии созидания. Согласно принципу ИЗБЫТОЧНОСТИ человек имеет возможность черпать эту энергию из сопредельности с духовностью культуры, из физической силы космоса и из любовной мощи собственной души. Этот принцип подразумевает потенциальную и актуальную равномоцность бытия человека бытию культуры и вселенной. Реализация данного принципа в сфере управления предполагает перманентное наращивание возможностей менеджера расширять собственные личностно-профессиональные пределы до горизонтов культуры и мироздания [4. С. 28].

С опорой на вышеописанные исходные принципы рефлексивной акмеологии мы разработали *схему рефлексивной онтологии управленческого сознания*, на основании которой можно строить обоснованные стратегии его культивирования (рис. 1).

Пространство сознания на схеме конституируется двумя осями: открытость–закрытость и уникальность–стереотипность. Эти оси могут быть соотнесены с классическими представлениями о внешнем и внутреннем, социальном и индивидуальном, экстравертном и интровертном векторах сознательной жизни. В соответствии с этим каждому квадрату на схеме приписана своя характеристика *рефлексивности*.

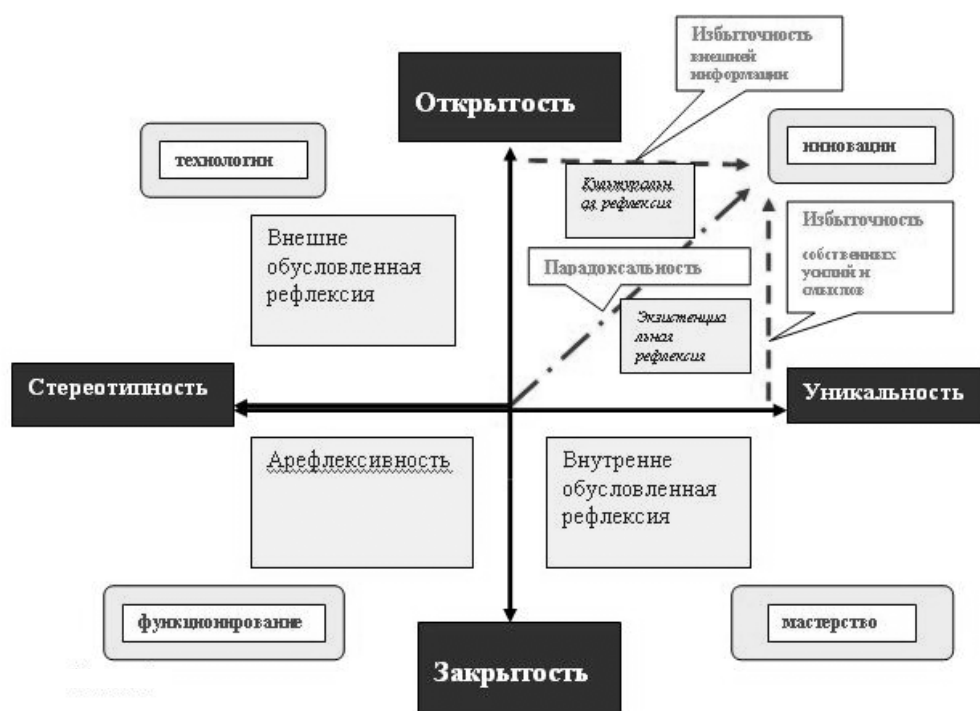


Рис. 1. Рефлексивная онтология управленческого сознания

Кроме того, каждому из векторов присущи некие *культурные образцы* (идеальные образы), которые определяют характер организации управления при доминании данного типа сознания. Так, максимальная открытость при максимуме стереотипности, стандартности сознания предопределяет стремление *технологизировать* управленческую деятельность, насколько это возможно в соответствии с почерпнутыми во внешнем плане образцами (из книг, чужого опыта, у консультантов и т.д.). На полюсе уникальности при максимальных значениях закрытости для иного опыта возникает идеал индивидуального *мастерства*, искусства управления, основанного практически полностью на личном опыте.

Инновации в управлении, управленческое творчество выступают как цель и возможность при максимуме открытости и уникальности, а значит, и синтетической, полноценной рефлексии, которая осуществляется за счет прохождения парадоксальных точек (инсайтов) и пиковых переживаний.

Соприсутствие *открытости* и *уникальности*, их одновременное нарастание вызывают рост *парадоксальности* (внутренней неснимаемой противоречивости) сознания, преодолевать которую и переплавлять в творческий результат, в инновации позволяет *избыточность* собственных индивидуальных усилий и внешних социокультурных содержаний. Именно этому типу сознания свойственны синтетические формы рефлексии, в том числе культуральная и экзистенциальная, которые обеспечивают бытие человека как полноценной индивидуальности и как субъекта культуры (в данном случае управленческой).

В соответствии с приведенной моделью рефлексивность управленческого сознания нарастает по мере увеличения его открытости миру и доверия к себе и собственному опыту в процессе творческого усилия. Рефлексивно-инновационный тип сознания становится особенно востребованным в процессе организационных изменений, когда неопределенность ситуации управления резко возрастает.

Многолетний опыт работы с руководителями высшего звена (лидерами регионов, депутатами Государствен-

ной Думы РФ, топ-менеджерами крупных компаний) позволяет утверждать, что путь развития такого типа сознания лежит через специальным образом организованную коммуникацию в рефлексивном режиме. При этом работа может проводиться и в форме индивидуального консультирования, и посредством организации коллективных событий (конференции, семинары, тренинги, совещания и т.д.) как для узкого круга (команда лидера), так и для более широкой аудитории (ведущие руководители, группы поддержки, члены той или иной организации).

За последние три года нами была проведена масштабная рефлексивно-коммуникативная работа с ОАО «ОГК-1» (крупнейшая тепловая генерирующая компания России), направленная на оптимизацию системы управления изменениями. В ее рамках проводились: индивидуальное консультирование лидеров (коучинг), семинары-тренинги для высшего руководства компании, семинары-совещания для руководящего ядра компании (включая уровни зам. директора и начальника департамента филиала), совещания-семинары для широкого круга руководителей и ведущих специалистов, заседания рабочих групп, креативные сессии и деловые игры.

Работа с компанией ОГК-1 пока не завершена, но уже сейчас можно сделать некоторые выводы:

1. Трансформация управленческого сознания – длительный и нелинейный процесс.
2. В ходе рефлексивно-коммуникативной работы происходит поляризация управленцев: часть из них встает на путь интенсивного развития, а часть занимает консервативную позицию и по сути дела выпадает из процесса, а затем и команды.
3. Специально организованная коммуникация в рефлексивном режиме позволяет серьезно снизить сопротивление изменениям со стороны персонала, значительно ускорить внедрение инноваций и организованных изменений.
4. Рефлексивно-коммуникативные мероприятия дают ощутимый эффект только при системном подходе к организации работы, их включенности в общую деятельность по управлению изменениями как основного инструментария.

Литература

1. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 37.
2. Степанов С.Ю. Рефлексивно-гуманистическая психология сотворчества (научно-практика интенсивного развития человека и организаций). М., 1996.
3. Степанов С.Ю., Варламова Е.П. Рефлексивно-инновационный подход к подготовке управленческих кадров // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 60–68.
4. Степанов С.Ю., Кремер Е.З. От воспроизводства культуры в образовании к образовательному культуротворчеству. Педагогика сотворчества / Под ред. С.Ю. Степанова, Г.А. Разбивной. Москва; Петрозаводск, 1994.

REFLEXIVE AND COMMUNICATIVE APPROACH TO THE MANAGEMENT OF CHANGES IN COMPANIES

Kremer E.S., Stepanov S.Y. (Moscow)

Summary. The article explains theoretical and practical approaches to the management of changes in companies. The approaches are based on the works of reflexive acmeology school and rich business consulting experience. Authors provide an original ontology of management conscience. The ontology helps to work efficiently with the managers of various levels in the framework of business development.

Key words: management, management conscience, changes management, reflexive acmeology, reflection, creative potential, innovations, personality.

ЛАБОРАТОРИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ КОНТЕКСТЕ ТРАНСКОММУНИКАЦИИ

Э.И. Мещерякова, Е.М. Березина (Томск)

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант 07-07-00176а

Аннотация. Статья написана по случаю состоявшегося 26 декабря 2008 г. на факультете психологии открытия лаборатории психологических практик со студией транскоммуникативного дизайна. Открытие лаборатории означает начало широкого фронта исследований стратегий актуализации транскоммуникативного творческого потенциала человека в ситуациях креативной свободы (неопределенности) в диапазоне от интраперсонального до трансперсонального уровня. Подобный вектор исследовательских интенций был задан В.И. Кабриным еще в период формирования его научных подходов к проблеме коммуникации и сохраняется в его дальнейшем научном творчестве, а также в совместных работах с учениками и последователями.

Ключевые слова: психологический универсум, теория транскоммуникации, ноэтическая психология, активные методы, групповая динамика.

В декабре 2008 г. на факультете психологии ТГУ состоялось открытие лаборатории психологических практик и студии транскоммуникативного дизайна как основного подразделения лаборатории. Руководителем лаборатории и студии является профессор кафедры социальной и гуманистической психологии Валерий Иванович Кабрин. Создание лаборатории обусловлено активным развитием проблемно-ориентированных исследований в контексте психологической антропологии, отвечающей вызовам эпохи постнеклассической науки. Исследования сконцентрированы вокруг теории транскоммуникации с разбиением общей исследовательской проблемы на подпроблемы разного ранга, и основной акцент делается на процедурах и методах их решения, основывающихся на эвристическом статусе транскоммуникативного знания, открывающего новые горизонты нерешенных и требующих своего решения вопросов.

В студии проводятся как групповые, так и индивидуальные тренинговые занятия, направленные на раскрытие психологического потенциала человека через многообразие творческих транскоммуникаций, каковыми являются спонтанность, сенситивность, интуиция, импровизация, эмпатия, синтонность, аттракция, аутентичность и ответственность [1]. Это становится возможным через актуализацию многогранного транскоммуникативного творческого потенциала человека в ситуациях креативной свободы (неопределенности) от *интраперсонального* до *трансперсонального* уровня. Творческая активность в ситуации неопределенности стимулирует трансформацию энергии стресса в энергию трансовых пиковых переживаний, т.е. в *стресс-транс-формацию*, которая непосредственно определяет характер транскоммуникативной потенциализации, иными словами, развития творческого потенциала личности [2, 3].

Транскоммуникация происходит между людьми, умеющими преодолевать страх пиковых переживаний, т.е. не стыдящихся удивления, катарсиса, импринтинга, инсайта. Это придает большую осознанность, эффективную артикулированность и убедительность мыслям, образам, идеям и для себя, и для других. Такой транскоммуникативный процесс содействует синхронизации процессов

микро- и макронозиса в духовном становлении человека. Речь идет о гармонизации процессов микроуровня (катарсиса, импринтинга, экстенсии и инсайта) в жизненных координатах макроуровня (протоноии, ортоноии, параноии и метаноии) [4–7]. Эти процессы синергично развиваются в индивидуальном коммуникативном мире личности как системе добровольных и избирательных коммуникативных отношений, соответствующих ее самобытности. Этим и определяется качество творческих коммуникативных отношений оригинальных и свободных людей, которые только и могут образовывать эффективные творческие коллективы.

Коммуникативный мир личности является многомерным и многоуровневым психологическим образованием, интегрирующим в единое целое наследственно обусловленную творческую одаренность, уникальный эйдетический опыт детства, сложные ментальные схемы представлений о мире отношений и сами транскоммуникативные отношения, позволяющие человеку быть открытым новому и отвечать за меняющуюся коммуникативную экологию. Коммуникативный мир личности представляет собой весьма дифференцированную систему креативно-коммуникативных компетенций, которые дают возможность находить комфортную и конгруэнтную позицию в сложных и противоречивых ситуациях, сохраняя потенциал жизнелюбия, великодушия, альтруизма и способность актуализировать высшие ценности. Личностные и коммуникативные компетенции являются общими и *транзитивными* в едином образовательном и креативном пространстве его участников (организаторов и исполнителей). С одной стороны, коммуникативная и личностная компетентность учителя, лидера должна быть транслируема ученикам и исполнителям. С другой стороны, ученик и исполнитель являются не только критериальным экраном реализации данных компетенций, но соучастником их развития и относительно самостоятельным каналом их трансляции.

Целостность, непрерывность и многоплановость развития человека в системе его базовых отношений определяются наличием в нем глубинного врожденного источника активности. Он по-разному осмысливался

многими психологами в различные исторические эпохи: инстинкт, вдохновение, дар, задатки, способности, талант, призвание, предназначение, одержимость идеей, интенциональность, самореализация, самотрансценденция и т.п. Во всех указанных акцентах речь идет о *жизненном потенциале человека*. Чувство потенциала делает человека несамотождественным и через это постоянно самопроектирующимся. Переживание потенциала как возможности жизни связано с рождением самосознания. Чувство самости ребенка непосредственно переживается как «я сам, я могу». С этим современные психологи связывают глубинную *потребность в компетентности*. Она является основой *внутренней мотивации* (по сравнению с внешней) и ее *автономии* (самодетерминированности).

Поскольку в основе компетенций лежит первичный мотив жизнотворчества, самодетерминации и достижений, вся система компетенций человека может рассматриваться как его дифференцированный *творческий потенциал*, характеризующийся структурными и динамическими качествами. Важно подчеркнуть, что чувство потенциала рождается в переживании перехода, трансформации от «не могу» к «могу». Переживание этой трансформации есть основа чувства *достижения*. А опыт переживания таких трансформаций постоянно аккумулируется в переживании и осознании *потенциала достижений*, являющегося ядром *творческого потенциала*. Все это интегрируется в понятие и модели транскомуникативного потенциала растущей личности, лежащего в основе ее самореализации, и потенциала достижений в различных коммуникативных средах. В этом смысле личность с высоким потенциалом достижений является лидером мнений.

Эта здоровая основа для конструктивной социализации имеет, к сожалению, много деформаций в становлении человека. Потенциализация личности содержит риски болезненных переживаний, растерянности, неудач, непонимания новых возможностей и слабого их применения. При неблагоприятных обстоятельствах, особенно у ребенка, процесс раскрытия нового потенциала может сопровождаться преобладанием негативных переживаний и порождать защитные страхи перед последующими трансформациями. Так как потенциализация – это непрерывный процесс всей жизни человека, такие обстоятельства могут становиться тормозом его развития. В этом контексте важно сформировать позицию самого руководителя, лидера, предполагающую хорошее осознание и различение основных этапов трансформации личности и ее потенциализации. Такую позицию можно рассматривать как основу формирования всей системы коммуникативных и личностных компетенций в образовании и управлении. Поэтому необходимы создание специальных условий развития и мониторинг синергии этих базовых качеств.

Основными программами развития потенциала достижений личности в студии транскомуникативного

дизайна являются, *во-первых*, комплексная синергичная программа «Психологический потенциал достижений», *во-вторых*, ноэтический практикум, *в-третьих*, тренинг транскомуникативного развития (позволяет получить позитивные изменения состояний сознания и смысловых структур личности). При этом «потенциал достижений» здесь рассматривается как раскрытие специфически человеческой базовой *потребности личности в самотрансценденции*, реализующейся в единстве мотивационных, когнитивных, креативных и эмоциональных аспектов *переживания* и трансформации значимых жизненных отношений (В. Франкл, А. Маслоу, К. Уилбер). Потенциал достижений раскрывается в конкретных ситуациях и актах *смыслообразующего жизнотворчества*. Этот принцип и положен в основу ситуационной, коммуникативной организации программ, реализуемых в студии транскомуникативного дизайна.

Целью комплексной программы «Психологический потенциал достижений» является формирование нового взгляда на ключевые характеристики и методы развития эффективной личности, наиболее существенными качествами которой являются творческий потенциал и высокая коммуникативная ответственность. Эти характеристики являются двумя сторонами одной медали, т.к. потенциал достижений личности не возникнет при отсутствии одной из них (ответственность без творчества превращает человека в бюрократа, а творчество без ответственности – в авантюриста). Эти качества образуют единство на основе общего глубинного фактора – потребности в компетентности, и соответствующие методы позволяют развить и актуализировать транскомуникативный потенциал и в реальном учебном процессе, и в организациях, а также помочь человеку эффективно справиться с кризисами [8].

Программа «Психологический потенциал достижений» охватывает основные уровни психологического потенциала человека: мотивационный, образно-эйдети-ческий, ментально-креативный, личностный, межличностный, трансперсональный и транскомуникативный. Программа проводится поэтапно, и внимание акцентируется на развитии творческой спонтанности, конструктивной эффективной импровизации, способности формирования качественных коммуникативных отношений, понимания экологии коммуникативных процессов и принятия ответственности за коммуникативное пространство на ситуативном и стратегическом уровнях. Это, в свою очередь, определило многообразие задействованных в ней модификаций уже известных активных методов коммуникации, тренинга, ролевых игр, коллективного творчества, ситуационного анализа и самоисследования, в том числе и в «альтернативных» (трансвых) состояниях сознания. Последовательность проведения этапов программы не случайна и образует единую холярхическую схему развертывания основных аспектов, граней целостного психологического потен-

циала достижений человека, хотя каждый этап может проводиться автономно.

Еще одной авторской программой в студии транскоммуникативного дизайна является *ноэтический практикум*, который входит как один из этапов в комплексную программу «Психологический потенциал достижений», но может проводиться и отдельно. Этот практикум дает возможность научиться чувствовать свои особые возможности собственно *психической энергии, психической информации, психологического пространства и психологического времени* в отличие от их *физических* аналогов. Практикум состоит из четырех циклов, направленных на актуализацию четырех основных лучей транскоммуникации (интра-, экстра-, интер- и транс-) и их заключительный синтез в раскрытии психологического потенциала достижений личности [8. С. 37–42]. Практикум должна сопровождать музыка, инициирующая творческое воображение. Музыка в практикуме выраженного медитативного характера, проективная, неопределенная, не имеет рельефной тематической направленности. В то же время в зависимости от основного свойства луча она должна менять общую тональность. Каждый из четырех циклов состоит из четырех этапов:

- 1) введение в проблему;
- 2) практический анализ ведущих субличностей транскоммуникативного луча;
- 3) основной этап – медитативное путешествие в свете луча;
- 4) обсуждение впечатлений и открывшихся новых степеней свободы.

В ноэтическом практикуме работа осуществляется с намерениями и возможностями человека как первичными качествами его души. Сила намерения означает способность проявляться и осуществлять себя в жизненном пространстве. Потенциал душевной активности по каждому лучу разворачивается в диапазоне полюсов – стресса и транса. Следовательно, должна произойти *стресс-транс-формация*, чтобы выйти на новый потенциал достижений. В результате практикума человек *осознает* наличие у себя субличностей, проявляющихся в качестве навязчивых намерений, «внутренних голосов», особенно тех, которые *инициируют* или *сковывают* его психологические возможности; с помощью техники управляемого воображения в состоянии легкого транса человек выявляет большие скрытые возможности, новые степени свободы в управлении собственной душевной жизнью и психологическими отношениями с другими людьми. Осознание душевной активности позволяет вывести на принципиально более высокий уровень интегральную психологическую саморегуляцию личности, чему и посвящен ноэтический практикум.

В процессе проведения ноэтического практикума и осуществления комплексной программы «Психологический потенциал достижений» групповая динамика исследуется с помощью авторских активных методик –

метода психосемантического графа, метода моделирования коммуникативных миров, тренинг-теста транскоммунитивного состояния. В качестве проективной ситуации для *метода психосемантического графа* (МПСГ) (Кабрин, 1981) выбирается «коммуникативная ситуация», причем участники воспроизводят его психосемантику по трем проективным аспектам: «настроение партнера», «смысл состоявшегося разговора», «мое настроение в момент контакта» [9]. В методе психосемантического графа результат исследования фиксируется в матрице, по вертикали и горизонтали которой участник тренинга располагает выделенные им самим признаки для описания конкретной ситуации общения. В такой сконструированной самим участником матрице (как очевидной форме представления графа) он может определить с помощью оценочной шкалы интенсивность выраженности каждого признака (как в методике семантического дифференциала). Главное же в том, что участник может указать интуитивно чувствуемые или определенно осознаваемые смысловые связи между признаками, а также оценить характер этих связей – интенсивность и модальность («согласие» или «конфликт» признаков в данном психосемантическом комплексе).

Базовой методологией и методом предлагаемой комплексной программы развития психологического является *метод моделирования коммуникативных миров* (ММКМ), относящийся к поколению постнеклассических технологий и уже показавший свою многостороннюю результативность [1, 10]. В этом методе исходным условием является вовлечение респондентов в ситуацию самоанализа своего жизненного мира. Исследователь актуализирует у них ценность аутокоммуникации и ценность коммуникативного мира. Основанием активности респондента является не столько «инструкция», сколько индукция свободного смыслотворчества:

- 1) сказать что-то о *проблемах*, темах, интересах, которые обсуждаются с собой и в своем круге общения;
- 2) сказать что-то о *партнерах*, с которыми обсуждаются указанные проблемы;
- 3) произвести невербальное субъективное оценивание *интенсивности* переживаний и общения в обозначенных выше контекстах.

Эти высказывания фиксируются в бланке ММКМ, который помещается на одной странице. Стандартизировать такой материал не составляет большого труда, а проанализировать его можно по множеству вербальных и невербальных показателей [1, 8]. Однако важнее понимать основной ценностный вектор анализа смыслового пространства – времени коммуникативного мира. Он задается на первом этапе самоанализа каким-то определением исходной проблемной ситуации.

Тренинг-тест транскоммунитивного состояния (ТТС) является интенсивным вариантом *коммуникативной диагностики* [1, 8]. Суть процедуры: каждый учас-

тник, по мере готовности, становится лицом к группе. Характер принятия решения «предстать перед группой» имеет особое значение. Группе дается задание почувствовать, понять состояние этого человека в данный момент. Кому это интуитивно удастся, тот произносит утверждение «Да». После этого стоящий перед группой говорит: «Какой Я сейчас в данный момент» (все, что приходит в голову) до первой большой паузы. Затем желательно, чтобы большинство членов группы подтвердили или усомнились в сказанном и обязательно добавили что-то новое. Говорящий регистрирует все комментарии. Одновременно для последующего анализа производится видеозапись всего процесса. В этой ситуации прежде всего важен анализ содержания различий «сказанного о себе» и «сказанного другими о нем» и причин этих расхождений.

Типичным на первом этапе формирования отношений является обнаружение партнерами несоответствий между тем, *что* говорится, *как* говорится и *что на самом деле* переживается и хочется сказать. В психологии это состояние называется неконгруэнтностью, а в жизни воспринимается как неестественность, скованность, фальшивость, что вызывает, как правило, недоверие со стороны других и чувство неуверенности и неловкости говорящего. Такая ситуация сковывает развитие потенциала достижений участников общения и является препятствием в формировании доверительных отношений между ними. Выявление такой проблемной ситуации в ТТС, которая является личностно-значимой для всех участников, порождает естественную мотивацию к преодолению выявившихся дисгармоний и развивает мотивацию коммуникативных достижений. Создание коммуникативной ситуации самой личностью предполагает преодоление *стресса противостояния*, а именно: «жажды изречения и страха обреченности». Это рождает трансформацию *энергии стресса в позитивную энергию творчества*. Если это происходит, то участники группы могут наблюдать, как каждый из них, преодолевая стресс, выходит на новый уровень переживания ситуации и себя в ней. Ситуация становится управляемой, и он лично чувствует себя творцом этой ситуации.

Представленные в статье направления практической и исследовательской деятельности студии транскоммunikативного дизайна решают такие практические задачи, как изменение качества знакомства между членами группы или организации; интенсивное формирование сплоченности группы; активное командообразование; формирование творческого социально-психологического климата организации; формирование здоровой аутентичной корпоративной культуры организации; внедрение творческих форм психологической разгрузки и релаксации; обеспечение профилактики конфликтов и профессионального выгорания; улучшение психосоматичес-

кого тонуса и иммунитета участников; развитие динамической регуляции и самоосознания.

Практическая работа с макрохарактеристиками психологического потенциала человека в студии основана на постметодологической схеме нередуктивности духовного становления человека, включающей понимание предмета исследования на основе синтеза вербально-невербальных и понятийно-метафорических средств, задающего более широкий семиозис; релевантность теории предмету исследования; создание транскоммunikативной ситуации, релевантной теории и предмету. Именно так инициируется транскоммunikативный процесс, соответствующий ситуации, теории и предмету [11–13]. Экспериментальные и развивающие технологии различных типов социально-психологических тренингов, построенные в ключе транскоммunikативной методологии и методов моделирования коммуникативных миров, дают новое видение и понимание динамики развития инновационных коммуникативных пространств и сообществ. Все это интегрируется в понятие и модели транскоммunikативного потенциала, лежащего в основе самореализации, и потенциала достижений личности в различных коммуникативных средах.

Развитие лаборатории психологических практик предполагает систематическое внедрение в комплекс образовательно-тренинговых программ новых моделей, усиливающих технологическую составляющую транскоммunikативного знания:

- коммуникативной потенциализации личности;
- развития базовых уровней коммуникативных отношений;
- экспертной системы мониторинга развития креативно-коммуникативных компетенций;
- стратегий формирования творческих коммуникативных миров как значимых событий инновационного сообщества (например, в технико-внедренческих зонах).

В образовательном процессе лаборатория психологических практик является базой для проведения производственной практики студентов психологического факультета ТГУ и обеспечивает возможность написания курсовых и дипломных работ, магистерских и кандидатских диссертаций по результатам уникального аутентичного опыта работы группы, имеющего практическое значение. В то же время здесь возможно проведение и фундаментальных исследований: во-первых, поиск нейросоматических паттернов основных транскоммunikативных переживаний на основе специализированных музыкальных программ; во-вторых, сопоставление полученных таким образом базовых транскоммunikативных профилей с творческими профилями индивидуальной деятельности в любой сфере. Приглашаем к сотрудничеству всех интересующихся раскрытием своего психологического потенциала.

Литература

1. Кабрин В.И. Транскоммуникация и личностное развитие. Томск, 1992.
2. Кабрин В.И. Транскоммуникативная холодинамика психологического универсума личности («стресс-транс-формация») // Вестник Томского государственного университета. 1999. С. 115–120.
3. Кабрин В.И. Исследование и прогноз динамики стресс-транс-формации в общении личности на основе метода моделирования коммуникативного мира (ММКМ) // Сибирский психологический журнал. 1999. Вып. 11. С. 29–41.
4. Кабрин В.И. Транскоммуникативный потенциал психологического универсума в самоопределяющемся ноосферогенезе // Самоорганизация в природе. Вып. 2: Вопросы самоорганизации в природе и обществе. Томск, 1998. Т. 2. С. 5–15.
5. Кабрин В.И. Психологический универсум человека ноэтического // Психологический универсум образования человека ноэтического. Томск, 1999. С. 47–59.
6. Кабрин В.И. Ноэтическое измерение в психологии человека: новое и вечное // Сибирский психологический журнал. 2000. Вып. 12. С. 23–28.
7. Кабрин В.И. Личность как встреча // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность, коммуникация, толерантность. Томск, 2002. С. 73–103.
8. Кабрин В.И. Коммуникативный и транскоммуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования. М., 2005.
9. Кабрин В.И. Методика психосемантического графа в самореализации личности // Психолого-педагогические вопросы организации учебно-воспитательного процесса. Томск, 1981.
10. Кабрин В.И. Моделирование коммуникативного мира личности // Психолого-педагогические вопросы организации учебно-воспитательного процесса. Томск, 1981.
11. Кабрин В.И. Транскоммуникативный подход как постметодология современной психологии // Вестник Томского государственного университета. 2005. № 286. С. 15–20.
12. Кабрин В.И. Ноэтический потенциал человека как перспектива антропологической психологии // Сибирский психологический журнал. 2007. № 26. С. 8–15.
13. Кабрин В.И. Транскоммуникативный мир человека в постметодологической перспективе психологической антропологии // Коммуникативное измерение в психологической антропологии / Под ред. В.И. Кабрина. Томск, 2007. С. 290–334.

LABORATORY OF PSYCHOLOGICAL PRACTICES IN A RESEARCH CONTEXT OF TRANSCOMMUNICATIONS

Meserakova E.I., Berezina E.M. (Tomsk)

Summary. Article is written on the occasion of taken place on faculty of psychology on December, 26th, 2008 opening laboratory of psychological practices with studio transcommunicative design. Opening of laboratory means the beginning of wide front of researches of the strategy of actualization of transcommunicable creative potential of the person in situations of creative freedom (uncertainty) from intrapersonal up to transpersonal level. The similar vector of research intentions has been set by V.I. Kabrin even during formation of research interests to a problem of the communications, and kept in his further scientific creativity and teamwork with pupils.

Key words: scientific school, psychological universe, the theory of transcommunication, noetic psychology, active methods, group dynamics.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН СООБЩЕСТВ РАЗНЫХ УРОВНЕЙ

О.А. Котиков, Я.Б. Частокотенко (Томск)

Аннотация. Статья посвящена вопросам управления коммуникациями социальных групп в школьных сообществах с целью создания эффективных условий для развития местного сообщества.

Ключевые слова: сообщество, коммуникации, развитие.

В самом широком смысле слово «дизайн» означает конфигурирование потоков энергии и материалов в соответствии с потребностями человека.

Понятие «дизайн» включает в себя интуитивные элементы искусства и рациональные элементы проектирования и конструирования. Таким образом, в дизайне задается поле или место диалога сознательного и бессознательного, место, в котором возможна «презентация» сознанию бессознательных процессов и иррациональных установок.

Дизайн сообществ в первую очередь связан с изменением качества коммуникаций. Субъектами коммуникаций выступают как личность, так и корпоративные группы и сообщество в целом. Социально-психологическому дизайну доступны виды общения, соответствующие уровням жизни человека: (А) аффективный (импульсный, диффузный); (В) нормативный (стереотипный, привычный, функциональный); (С) проблемный (ролевой, конструктивный, интеллектуальный); (D) духовный (творческий, рефлексивный) [3]. Эти же виды общения применимы для коммуникаций «человек–группа», «группа–группа».

Рациональная составляющая социально-психологического дизайна базируется на методологии организационной психологии и на методах социального проектирования и менеджмента. Иррациональная составляющая включает видение и мечту личности, корпоративных групп, сообщества в целом. Процедуры социально-психологического дизайна обеспечивают проявление метамотиваций и потребностей корпоративных групп сообщества, определение оснований взаимности и групповое построение стратегий развития сообщества.

Современная ситуация модернизации жизни российского общества обнажила изначально глубокую противоречивость характера образования сообществ. Появление сообщества является своеобразным «результатирующим вектором», который складывается из действия трех разнонаправленных векторов-тенденций.

Первый вектор-тенденция обращен в прошлое, нацелен на поддержание в постоянном актуальном состоянии опыта прошлого, устремлен на социальные традиции, которые призваны обеспечивать устойчивость и стабильность. Примером сообщества с доминантой этого вектора может служить традиционное образовательное сообщество.

Второй вектор-тенденция обращен в настоящее: все даже сиюминутные перемены и конъюнктурные поли-

тические движения оказывают осязаемое воздействие, влияющее (часто фатально) на стратегию формирующихся социальных общностей. Пример сообществ с доминантой этого вектора – множество политических партий, аккумулирующих вокруг себя коммерческие, бюрократические и иные структуры.

Третий вектор-тенденция обращен в будущее, нацелен на «превентивную адаптацию» личности и общества к встрече с «грядущей реальностью». Этот вектор является самым сложным, т.к. непосредственно связан с феноменом социальных утопий, которые, по меткому выражению И.В. Мелик-Гайказян, не всегда иллюзия, «сон золотой». В утопии «фиксируется асимптотическая цель, которая, будучи выбранной обществом в качестве коллективной мечты, способна вызывать стремительную социокультурную динамику и указывать путь перехода в желаемое будущее. История знает несколько случаев позитивного воздействия утопий на общественное развитие и множество примеров деструктивных итогов следования утопическим идеям. В российской действительности заимствования чужой мечты, внешние модернизации происходили нередко, однако чаще всего неудачно. Определяющую роль здесь играет не сама утопия, а последовательность шагов на пути к желаемому состоянию, заданность порядка действий» [6. С. 57].

Социально-психологический дизайн призван инициировать позитивную динамику сообществ, создавая основные условия возможности выбора. Первое условие – сообщество должно знать, чего оно хочет. Второе условие – члены сообщества должны знать, что у них есть выбор средств достижения целей. Эти два граничных условия позволяют определять сообществу оптимальное соотношение способа действий и выбора целей в конкретном социальном контексте.

Работа с местными сообществами: проблемы и потребности

Сегодня многие местные администрации ощутили потребность в общественном фундаменте, стоящем на твердой почве гражданского общества, потребность в обратной связи с местным населением, во взаимодействии с ним. Появляются муниципальные отделы по работе и связям с общественностью, активно поощряется создание органов территориального общественного самоуправления (ТОС), товариществ собственников жилья (ТСЖ). Но работа по созданию различных форм

самоорганизации местного населения встречает характерные трудности, которые имеют общий и предсказуемый характер.

Главным препятствием развития территориального общественного самоуправления, кроме недостаточности финансовых и иных материальных ресурсов, сегодня является отсутствие в необходимом количестве и необходимого качества общественной инициативы, в том числе именно на местном уровне микрорайона, квартала, улицы, дома и его двора. Отсутствуют также социальные и социально-психологические технологии формирования, стимулирования и развития общественной инициативы на местном уровне, ориентированные в будущее, т.е. предусматривающие саморазвитие и воспроизводство создаваемых структур общественной самоорганизации [1].

Надо заметить, что переход от территориальной социальной группы, называемой «местное население», к местному сообществу, имеющему развитую инфраструктуру различных организационно-правовых форм и уровней самоорганизации, завершённой наличием органа территориального общественного самоуправления, – путь не близкий и не быстрый. Тем более, если процесс социального становления территориального общественного самоуправления проектировать только в части организационно-деятельностной, оставляя за рамками проектного воздействия важнейшую нелинейную задачу любого социального изменения: формирование, *образование* кадрового, человеческого ресурса для выстраиваемых новых адекватных организационно-деятельностных форм.

Актуальность проекта социально-психологического дизайна сообществ: проект возник в ответ на потребность создания условий для устойчивого развития местного сообщества. В основании лежат методы: стратегический менеджмент, метод моделирования коммуникативных миров [4], социальный менеджмент сложных сообществ, социализация образования [8]. Проект призван повышать эффективность решения задач, стоящих перед органами власти в любых сообществах:

1. Устойчивое развитие сообщества по законам общественного договора.
2. Получение прибыли по законам рыночных отношений.
3. Реализация личности по законам удовлетворения потребностей.

Объект – коммуникативный мир сложного сообщества, который образуется как соединение коммуникативных миров различных социальных групп и отдельных личностей, входящих в сообщество.

Коммуникативный процесс рассматривается как необходимая предпосылка становления, развития и функционирования всех социальных систем, потому что именно он обеспечивает связь между людьми и их общностями, делает возможной связь между поколениями,

накопление и передачу социального опыта, его обогащение, разделение труда и обмен его продуктами, организацию совместной деятельности, трансляцию культуры. Именно посредством коммуникации осуществляется управление, поэтому она является также и социальным механизмом, с помощью которого возникает и реализуется власть в обществе.

В социально-психологическом дизайне сообществ «точка пересечения» коммуникативных миров сообщества трансформируется в «точку Встречи», обретающей форму *конструирующего диалога*.

Работа ведется с сообществами разных типов:

- 1) локальными, возникшими «по обстоятельствам» (общественная группа; класс; команда);
- 2) корпоративными (видовые объединения по какому-либо признаку деятельности – объединение промышленников и предпринимателей; профсоюз; научный центр);

- 3) территориальными (муниципалитет, микрорайон или поселение; товарищество собственников жилья, объединяющее несколько домов; школьное сообщество).

В качестве конкретного примера можно рассмотреть опыт социального конструирования в школьных сообществах.

Социально-психологический дизайн в школьных сообществах

Система общего среднего образования остается сегодня тотальной социальной системой, т.е. обладает потенциалом тотального управляемого, программного и программирующего воздействия на «кадровый резерв» общества. И, что для местного самоуправления должно быть особенно важно, школа в муниципальной системе общего, а заодно дошкольного и дополнительного образования находится под прямым управлением муниципалитета. Последний является сегодня учредителем всех учреждений общего среднего, дошкольного и дополнительного образования.

Для адекватной состоянию общества социализации детей и молодежи школа должна выстроить систему их гражданского и экономического образования и воспитания. Помочь школе должны ее учредители – муниципальные администрации и местные советы, а также органы самоуправления в школьных сообществах. Совместная работа школ, органов местного самоуправления, объединений граждан позволит в недалеком будущем сформировать полноценную систему территориального общественного самоуправления в состоявшихся местных сообществах, имеющих развитую инфраструктуру некоммерческого сектора, органично встроенного в структуру гражданского общества на муниципальном, региональном, общероссийском уровнях. Включившись совместно со школой в такую работу, местные администрации уже сегодня получают дополнительные ресурсы

и новые возможности для формирования реальных структур социального партнерства с местным населением и основ системы территориального общественно-го самоуправления в муниципальных территориях [2].

Однако редкая школа может показать программу обучения или воспитания, основанную на результатах исследования не фантомных, а актуальных образовательных и социальных потребностей местного сообщества.

Между тем коррекция деятельности учреждения в соответствии с выявленными актуальными потребностями сообщества является частью современного маркетинга услуг (в частности, образовательных) и дает ключ к большинству имеющихся в сообществе ресурсов.

Возвращаясь к типам ресурсов, хочется обратить внимание, что, кроме материальных и финансовых, существуют информационные, технологические, мотивационные, человеческие и другие. Их использование позволяет без материальных и финансовых ресурсов решать часть проблем социального развития (в том числе образования), а также эффективно влиять на принятие политических и экономических решений.

Наиболее эффективным способом привлечения людских ресурсов является взаимовыгодное сотрудничество. Для того чтобы оно реализовалось, школа должна «выйти в общество», освоить новые направления социальной активности, частично взять на себя роль социального агента. В этом случае она претендует на участие в большинстве реально жизненно значимых дел в сообществе и становится интересной и важной для большинства членов местных сообществ. Это путь к позиции в центре и ключ к успеху [5].

Опыт социального конструирования в школах

г. Красноярск. Методологический принцип, которым руководствуются социально активные школы Советского района г. Красноярск, можно сформулировать следующим образом: реальные проблемы окружающего социального мира, оказывающие негативные образовательные воздействия на обучающихся, необходимо превратить в «обучающий материал» для развития навыков самоорганизации в форме добровольных общественных объединений с целью самостоятельного, осуществляемого под свою ответственность социального действия в целях разрешения тем или иным образом таких проблем. Этот принцип принято называть принципом социально активного, т.е. *социально действующего*, образования. Развитие в этом направлении сформировало уже собственно идею социально активной школы, которая от реагирования на вызовы внешней социальной среды переходит к упреждающему развивающему влиянию на местное сообщество в формах добровольческих акций и кампаний, а также в формах содействия в местной общественной самоорганизации для целей социокультурного развития окружающего сообщества.

Система такого гражданского обучения и воспитания развивается вовне школы за счет организационного

и функционального включения в нее возможно большей части представителей местного сообщества, структурных подразделений, учреждений и служб органов местного самоуправления, коммерческих организаций, социальных групп и самоорганизованных социальных сообществ (некоммерческих, общественных организаций), территориального общественного самоуправления, оказывая обучающее и воспитательное воздействие на всех участников процесса и создавая не только внутри, но и вокруг школы реальное единое образовательное и воспитательное пространство гражданской инициативы и общественной деятельности.

В этой системе реальные проблемы вокруг образования, другие социально-экономические местные проблемы становятся «наглядными пособиями» и практическим материалом для обучения и развития гражданской, общественной активности учеников, их родителей и педагогов, других вовлекаемых членов местного сообщества. На этом материале можно учиться и учить всех участников реально работать в местном сообществе, активно влиять на него, решать, кроме проблем образования, и другие местные проблемы.

Расширяя круг задач и решаемых социальных проблем из списка реальных проблем окружающего школу сообщества, такая система развивается в систему социального партнерства на местном уровне. Центром такой организационной системы местного сообщества и ее организующим элементом является школа. При этом расширяются возможности школы по привлечению внебюджетных финансовых средств и иных дополнительных ресурсов как на нужды образования, так и на развитие организационных структур местного сообщества.

Одновременно происходит выстраивание реальной среды, по необходимости включающей окружающий школу социум, все три его сектора. Школа предоставляет своим ученикам возможность образования в социальном пространстве нового современного типа. Только социально открытая и общественно активная школа может воспитать нового гражданина, способного к проявлению гражданской активности лично и в объединении граждан, к социально ответственной реализации своей экономической активности и к работе по-новому, в ключе социального партнерства, в институтах государственной власти.

Развивающее и преобразующее воздействие школы на внешнюю социальную среду для достижения образовательных целей и задач фактически означает непосредственное включение образовательных ресурсов муниципальной школы и вовлечение человеческого ресурса участников образовательного процесса в социальные действия также и в интересах всего местного сообщества. Наиболее ценным в долгосрочной перспективе является вовлечение в качестве реального субъекта в процессы социального развития своей территории учащейся молодежи. Социально активная школа, предос-

тавив местному сообществу свои ресурсы, фактически расширила свою образовательную среду за пределы здания школы до границ окружающего школу сообщества и тем самым реально вовлекла в образовательный процесс разнообразные дополнительные ресурсы местного сообщества. Сложившееся партнерство социально активной школы и местного сообщества одинаково выгодно обеим сторонам.

Ярким примером социально-психологического дизайна местного сообщества является практика Благотворительного фонда попечительства об образовании Советского района г. Красноярска [7]. Потребность в самореализации, возможность выбрать и осуществить свой путь к образу счастливого будущего, обеспеченные средствами самостоятельного привлечения и независимого распределения ресурсов, получили легальное оформление в виде общественного объединения жителей без регистрации членства. В жизнь сообщества внедрены совместные процедуры ежегодного согласования перспектив развития, постановки целей развития, объединение общественных ресурсов и распределение их через поддержку социальных проектов по установленным в самом сообществе своим правилам. В разработанной структуре фонда и процедурах деятельности заложены возможности для самореализации всех считающих себя причастными к развитию социально ориентированного образования личностей и корпоративных групп.

Некоторые примеры реальных приобретений сообщества. При численности населения Советского района около 200 000 человек фонд имеет представительства в абсолютном большинстве образовательных учреждений района. Объем самостоятельного финансирования социальных проектов школ, групп населения, общественных объединений достигает 12 млн руб. Школьный компьютерный клуб, развившийся при поддержке фонда, сегодня вырос в солидную организацию, предоставляющую услуги всему населению с использованием оптоволоконной сети. Для оценки качества образования в районе по инициативе жителей внедрен общественный аудит работы школ. Примеры социального творчества и достижений жителей можно продолжить.

Метаидея «хозяина своей жизни» стала основанием сообщаемости и со-гласованности разнопорядковых микрообществ, которые за счет изменения качества коммуникаций обрели новое качество жизни.

Проект социально-психологического дизайна на базе школьных сообществ в Томске. Школьное сообщество рассматривается как активная социальная среда, являющаяся одновременно «продуктом» и «источником» разноуровневых коммуникаций, образованного «пересечением» коммуникативных миров различных групп – родителей, учеников, администрации, учителей, жителей прилегающих к школе территорий и т.д.

В томском проекте мы решили идти от анализа коммуникативных миров школьного сообщества. Картина,

получаемая через анализ коммуникативных миров, позволяет описывать как видимую часть отношений социальных групп в сообществе, так и «скрытую». Это помогает выявлять общую *метапозицию*. Согласование метапозиции с целями через социальное проектирование, коммуникативные тренинги и другие социально-психологические методы открывает путь к саморазвитию сообщества как социальной целостности.

Социальное проектирование является важнейшей составляющей социально-психологического дизайна сообщества. Оно нацелено на «инкубирование» естественных «точек роста» сообщества, выводит на эффективный фандрайзинг (поиск и привлечение ресурсов) для развития конкретного сообщества в наиболее актуальных для него направлениях, делает сообщество инвестиционно привлекательным.

В рамках проекта предусмотрены обучающие практикумы по стратегическому менеджменту сообщества, социальному проектированию, фандрайзингу и администрированию грантовых программ как для отдельных школьных сообществ, так и для партнерств, в которые, помимо школ, входят организации разных типов (от общественных до коммерческих, от локальных до территориальных).

Цель пилотного проекта – организация эффективного взаимодействия членов сообщества для достижения желаемого состояния. Что такое «желаемое состояние»? Оно следует из видения будущего, определенной миссии сообщества и тенденций его развития. Дизайн в первую очередь предполагает выявление скрытого потенциала и актуализацию потребности в эффективном развитии сообщества. Далее формируется инструментарий управления, развития и системы мониторинга. Следующая часть – обеспечение ресурсами для эффективного развития.

Работа организована в несколько этапов:

– *подготовительный этап* – исследование коммуникативных миров сообщества, выявление и анализ метапозиции;

– *организационный этап* – выявление лидеров групп, входящих в школьные сообщества, и работа с ними, включающая выявление и актуализацию «пограничных интересов», порождающая новое качество «самоидентификации» и возможной самореализации лидеров;

– *развивающий этап* – социально-психологический дизайн, включающий четыре составляющие:

а) работа внутри групп (актуализация ценностей: «нужно», «важно», «возможно» в согласовании с метапозицией);

б) работа на границах групп – углубленная работа с лидерами; формирование команд и «точек роста» необходимых сообществу организаций;

в) выход на проектирование и дизайн организаций, соответствующих психологическому складу лидеров и метапозиции сообщества (например, в рамках проекта

на базе школы создаются творческая студия «Связь культур и поколений», «Клуб дебатов», «Клуб психологических встреч», «Ярмарка социальных проектов», рабочая группа для проведения исследований по экологическим грантовым программам);

г) фандрайзинг: привлечение ресурсов (целевые инвестиции, гранты и т.п.) для сообщества.

В результате школа становится не просто открытой системой, школа становится единым с сообществом социально-образовательным пространством или социально-образовательной системой «школа – сообщество». Цели, задачи и содержание деятельности организационных форм местной общественности и социально активной школы взаимно дополняются. Для общественности участие в изменении содержания и качества образования, в том числе и внедрение в образовательную практику технологии социально активной школы, это вопрос воспроизводства и развития различных форм и уровней самоорганизации в местном сообществе. Участие местного сообщества в делах образования и в управлении общественно востребованными изменениями в содержании и в качестве образования – это то, что только и можно назвать попечительством общества об образовании, институционально закреплённым в виде государственно-общественного управления учреждением образования и общественно-государственного управления социальным развитием в открытой социально-образовательной среде «школа – сообщество» на условиях социального партнерства на местном уровне.

При проведении дизайна сообщества микрорайона «Степановка» использовалась площадка школы № 35 – единственного в то время образовательно-культурного центра микрорайона частного сектора с населением более 5 000 человек. Организацией, наиболее связанной с жизнью сообщества, оказалась школа. Остальные значимые организации имели корни в других сообществах. Наиболее крупным локальным сообществом явились родители. Футбольный клуб при школе – самая большая неформально организованная группа, опирающаяся на интересы местного сообщества. Кроме этого, наблюдался ряд активных жителей, действовавших самостоятельно в решении проблем микрорайона.

Характер общения: аффективный – для всех жителей в пределах соседства, нормативный – в рамках школьного сообщества, проблемный и духовный – практически отсутствовали. Метапозиция микрорайона – ощущение заброшенности, отверженности, поражения в правах, безысходность. Работа с лидерами школы, родителями, жителями строилась на актуализации их личных и социальных потребностей, вокруг метациели «устойчивое развитие сообщества», с презентацией реальных возможностей решения существующих проблем при опоре на ресурсы школы. Были выявлены и актуализированы точки взаимности, определившие возможности самоактуализации в направлении единой метаци-

ли, проведены командообразующие процедуры. В результате при оформлении институциональной основы – фонда развития образования – делегаты от групп учителей, родителей, жителей предложили расширить миссию создаваемой организации до образования и развития сообщества не только школьного, но всего микрорайона. А при выборе руководящих органов фонда массовым явлением стало самовыдвижение делегатов.

После согласования корпоративных целей относительно метациели шла работа по конструированию структуры и процедур взаимодействия внутри сообщества. Результатом реализации проектов стало увеличение ресурсов школы и микрорайона (от оборудования школы до местного стадиона), формирование устойчивых социальных связей в микрорайоне (от организованной уборки бытовых отходов до совместных праздников).

В этом сообществе метайдея «освобождение от обреченности» сплотила корпоративные группы в поле социального конструирования. Сообщество изменилось качественно: аффективное общение стало шире, нормативное получило «местную прописку», проблемное облеклось в организационные формы внутри сообщества, духовное получило местное социокультурное наполнение. И здесь целенаправленное изменение качества коммуникаций привело к изменению качества жизни.

Если проанализировать потребности различных социальных групп современного имущественно и идеологически расколотого российского общества, то можно выделить общую потребность: устойчивое развитие общества, т.е. накопление положительных изменений в общественной жизни через трансформацию в процессе развития без прохождения кризиса. Для реализации сценария устойчивого развития необходимы достаточные человеческие, финансовые, материальные, информационные, организационные и другие ресурсы, умение их соорорганизовать и использовать для достижения поставленных целей.

В настоящее время многие местные администрации имеют программы по развитию общественной активности местного населения и созданию территориального общественного самоуправления, эффективные молодежные программы, программы развития местного образования. Однако часто такие программы, решая параллельные задачи каждая своими методами, никак не взаимосвязаны. Эффективность затрат местных ресурсов и достижения в реализации этих социальных программ существенно снижаются.

Местная администрация, скоординировав работу отдела по работе с общественностью, управления образования, комитета по делам молодежи, других муниципальных ведомств и служб, имеет возможность сконцентрировать финансовые, кадровые, материальные, информационные и иные ресурсы на полноценное выполнение важной задачи выстраивания системы государственно-общественного социального партнерства в различ-

ных сферах местной жизни, уверенно опираясь на развивающее партнерство школы и окружающего сообщества. В рамках такого комплексного подхода формирование системы территориального общественного самоуправления происходит на твердой почве развитой местной гражданской инфраструктуры, ориентированной также и на молодежь, на саморазвитие и воспроизводство местной самоорганизации в будущем, в новых поколениях граждан.

Учреждения образования, желающие быть наиболее конкурентоспособными на рынке образовательных услуг, с успехом могут использовать парадигму социально ориентированного образования для успешного маркетинга образовательных и социальных услуг. Государственно значимым, ответственным решением стало бы

широкое внедрение социально ориентированного образования в современной России, ибо такое образование мобилизует ресурсы сообщества для решения его проблем, снижает уровень социального иждивенчества, дает возможности для реализации творческой энергии личностей и социальных групп.

Проводимые в стране реформы – конституционная (необходимость создания гражданского общества), образования (ПНП «Образование», Комплексный проект модернизации образования), местного самоуправления (ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» и др.) – только подчеркивают актуальность освоения технологий социально-психологического дизайна и делают владение ими насущной необходимостью.

Литература

1. Занковский А.Н. Организационная психология: Учеб. пособие. 2-е изд. М.: Флинта: МПСИ, 2002. 472 с.
2. Инновационное управление муниципальной системой образования Советского района г. Красноярска (анализ и обобщение опыта) // Под ред. О.Д. Головиной, Е.Ю. Зимина, А.А.Седельникова. Красноярск: Гротеск, 2005. 261 с.
3. Кабрин В.И. Коммуникативный мир и транскоммуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования. М.: Смысл, 2005. 248 с.
4. Кабрин В.И. Метод моделирования коммуникативных миров личности (ММКМ) // Методические проблемы современной психологии: иллюзии и реальность: Материалы Сибирского психологического форума. Томск: ТГУ, 2004. С. 3–52.
5. Котиков О.А. Социальное партнерство: школа – местное сообщество // Материалы IV Всероссийской конференции «Традиционные и инновационные процессы в образовании: проблемы управления» / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: UFO-Press, 2000. 320 с.
6. Мелик-Гайказан И.В. Методология моделирования структур элитного образования // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 55–75.
7. Седельников А.А. Партнерство школ и некоммерческих организаций в Красноярском крае. Социально активный фандрайзинг: стратегия социального партнерства. Партнерство школ и НКО в реализации платных дополнительных услуг: примеры практики. Партнерство муниципальной системы образования с некоммерческим сектором // Школа и внебюджетные средства: Экономико-правовые основы и описание практики. М.: Логос, 2006. С. 126–142.
8. Седельников А.А. Социально активное образование – субъект социокультурного и экономического развития муниципальной территории // Муниципальная экономика. 2004. № 2. С. 110–113.

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL DESIGN OF COMMUNITIES OF DIFFERENT LEVELS

Kotikov O.A., Chastokolenko J.B. (Tomsk)

Summary. The article is devoted to questions of management by communications of social groups in different communities with the purpose of creation of effective conditions for development of local community.

Key words: community, communications, development.

ГЕНЕТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ)

«ДЕТИ ИНДИГО»: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ ИЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МИФ? МЕЖДУ ОДАРЕННОСТЬЮ И СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ

Г.В. Залевский, Ю.В. Кузьмина (Томск)

Аннотация. Анализируются существующие гипотезы и мифы о «детях индиго», выдвигается собственное предположение о сущности феномена «индиго», предпринята попытка показать его связь с одаренностью детей и «синдромом дефицита внимания с гиперактивностью».

Ключевые слова: «дети индиго», гипотезы и мифы, психологические характеристики, «синдром дефицита внимания с гиперактивностью».

Нет, пожалуй, более обросшей мифами темы в Интернете и СМИ, чем «дети индиго». О них говорят уже почти три десятилетия, и с каждым годом все громче.

Появление «детей индиго» в 70–80-е гг. прошлого столетия можно считать совершенно своевременным и очень актуальным, поскольку число детей, да и подростков, с подозрением на «цвет фламинго» начало очень быстро расти, если иметь в виду печальную статистику разного рода преступлений, в том числе убийств и самоубийств за последние десятилетия, рост числа жалоб воспитателей и учителей на «трудных» детей и подростков, родителей на «неуправляемых» детишек, участвующих в тенденции постановки врачами, особенно педиатрами, диагнозов «синдром дефицита внимания» (СДВ), «синдром гиперактивности» (СГ), а то и обоих вместе – «синдром дефицита внимания с гиперактивностью» (СДВГ), что очень «отдаёт» гипердиагностикой.

Некоторые считают, что «детей индиго» до 10 лет сегодня не менее 90%. Надо полагать, что их должно быть немало и после 10 лет. Правда, по возрасту после десяти лет статистика не дается. Однако те, которые были десятилетними десять лет назад, сегодня уже двадцатилетние. Поэтому некоторые авторы считают возможным говорить и о «взрослых индиго» [3].

В каком бы цвете аuru этих детей ни увидела в семидесятые годы экстрасенс и ясновидящая Нэнси Энн Тэпп (а увидела она ее в темно-синем цвете, цвете индиго, цвете фламинго) и описала в своей книге «Понимание жизни через цвет» (1982), это был психологически акт гуманный, хотя педагогически пессимистичный, медицински неопределенный – трудность диагноза, лечить – не лечить, и социально (социально-психологически, социально-правово) неоднозначный (двусмысленный, сомнительный), а с научной точки зрения требующий объективных объяснений.

Гуманность этого «открытия» состоит в том, что «дети индиго» пришли в этот мир «в готовом виде», со всеми своими особенностями, а потому, разумеется, за

свои поступки не отвечают, они невинны и невиновны. Педагогический пессимизм в таком случае совершенно очевиден, поскольку они пришли в этот мир «со всем своим – опытом, взглядами, мудростью, ценностями», «не они должны слушать родителей, учителей, вообще старших, а совсем наоборот – к ним надо прислушиваться – они знают, они изменяют наше сознание».

Растерянность медицины и медиков обусловлена неясностью: «дети индиго» – это болезнь, психическая патология или все-таки феномен в пределах нормы, но какой? Ответ на этот вопрос, к сожалению, дается, как правило, в пользу диагноза.

Социально (психологически, правово) в определении отношения к этим детям возникают трудности принятия их «особенности» (пришли на землю «с миссией спасения человечества»), их сверходаренности и даже гениальности; а может быть, мы уже здесь попали на крючок и пытаемся реформировать наше образование под них, создавая так называемые элитное и элитарное образования? Уже имеются проекты учебного центра «Дети индиго», есть даже «Индиго-садик», правда, приглашение в него звучит несколько шире: «создан для детей, которые по каким-то причинам не посещают традиционный детский сад» [4].

Наука, в том числе и психологическая, должна попытаться разобраться, о чем идет речь, когда говорят о «детях индиго»; во Франции их называют «тефлоновыми», в Англии – «детьми тысячелетия», в России – «детьми света».

На смене столетий и тысячелетий при галопирующей цивилизации, все увеличивающемся схизисе между культурой и цивилизацией появляются «дети цивилизации». Видимо, «дети индиго», или «новое поколение», «поколение “i”», и являются таковыми. Существует несколько гипотез их появления: космогенная, техногенная и неслучайности появления.

Космогенная гипотеза наиболее распространена среди уфологов. Согласно ей «дети индиго» появились благодаря вмешательству пришельцев, цель которых была

получить новую человеческую расу с более высоким уровнем интеллектуального и духовного развития, чем нынешние земляне, тем самым предотвратить ядерное саморазрушение человечества, сделав его более разумным.

Техногенная гипотеза объясняет появление этих детей результатом техногенной эволюции человечества. Звучит правдоподобно, т.к. появление их совпало со временем всеобщей компьютеризации. Однако эта гипотеза не может объяснить тот факт, что «дети индиго» «вспоминают свою прошлую жизнь на земле».

«Дети индиго» появились не случайно. Как за 20–25 лет до больших войн рождается больше мальчиков, так и в критические моменты развития человечества рождаются дети – предвестники новой цивилизации.

Мы решаемся предложить свою версию появления детей индиго и ответа на вопрос, кто же они. Такие дети всегда рождались на изломах культур и цивилизаций, в периоды обострений кризисов культуры, но не как предвестники новых цивилизаций, а как дети текущей, переживающей культурный кризис цивилизации, как жертвы этого кризиса и данной цивилизации. Эта гипотеза тем более представляется правдоподобной, если принять к сведению, что все их разнообразие помещают, как правило, между двумя мифами: «дети индиго» – вундеркинды и «дети индиго» – неуправляемые избалованные монстры с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ).

К. и Дж. Кэрролл (2009. С. 33–34) предлагают два способа идентификации «детей индиго»:

1. Если «ребенок индиго» признан «трудным», необходимо внимательное тестирование.

1а. Хотя не все «дети индиго» пройдут тест на одаренность по всем параметрам, большинство из них, если не все, хотя бы по одному параметру (или вспомогательному тесту на IQ) покажут очень высокий уровень.

1б. Знание школьной программы чаще всего будет, по крайней мере, на среднем уровне.

2. Если ребенку поставлен диагноз СДВГ, имеется вероятность того, что он «индиго».

2а. Понаблюдайте за ним попристальнее в диапазоне его разрушительного поведения, которое и наталкивает остальных на мысль о синдроме СДВГ.

2б. «Дети индиго» считаются гиперактивными разрушителями порядка, которые никогда не слушаются, поскольку старые способы воспитания (такие, как прямые просьбы) в этом случае не действуют. По мнению Баркли [6], первичным дефектом в синдроме СДВГ является трудность поведения по правилам («deficit in rule governed behaviour»).

Вот десять признаков, которые лучше всего описывают этот новый тип детей:

1. Они приходят в мир с чувством достоинства (и часто поступают так же).

2. Они чувствуют, что они «достойны быть здесь», и удивляются, когда другие этого не разделяют.

3. Самоуважение не просто вопрос. Часто они говорят своим родителям, «кем они являются».

4. У них возникают проблемы с абсолютной властью (властью без объяснений или возможности выбора).

5. Они просто не делают обычных вещей: например, стояние в строю – для них проблема.

6. Они фрустрируются в ритуально-ориентированных и не требующих творческого мышления системах.

7. Они часто видят лучший способ, чтобы что-то сделать, как дома, так и в школе, поэтому кажутся «чуждесами системы» (не вписывающимися в систему).

8. Они кажутся антисоциальными, если не находясь в своем кругу. Если рядом нет никого с подобным образом мышления, они часто «сворачиваются внутрь себя», чувствуют, что их никто не понимает. Школа для них очень часто является крайне сложной в социальном плане.

9. Они не будут реагировать на «наказания» дисциплиной («Подожди, вот придет домой твой папа и увидит, что ты наделал»).

10. Они не стесняются сказать вам, если им что-то нужно [4. С. 2].

Не все «дети индиго», считают К. и Дж. Тубер, имеют психологические проблемы, но если таковые имеются, то обычно ставится диагноз СДВ или СДВГ [3. С. 8].

В 2006 г. Институт возрастной психологии РАО издал специальный выпуск альманаха «Новые исследования» (№ 2), полностью посвященный синдрому дефицита внимания с гиперактивностью. Главный редактор альманаха М.М. Безруких во вступительной статье отмечает, что в последние десятилетия воспитатели и педагоги, врачи и родители уделяют особое внимание очень активным и невнимательным детям. Гиперактивность, часто сочетающаяся с разнообразными нарушениями внимания, может быть причиной нарушений поведения, трудностей в обучении и проблем со сверстниками и взрослыми. По различным данным, дети с СДВГ в разных странах составляют от 2,2 до 28% детских популяций: в России – от 4 до 34%, в США – от 4 до 20%, в Великобритании – от 1 до 3%, в Италии – от 3 до 10%, в Китае – от 1 до 13%, в Австрии – от 7 до 10%. Столь широкий разброс данных связан прежде всего с тем, что в настоящий момент в мире нет специфических методов четкого и достоверного выявления этого синдрома. Особой проблемой до сих пор остается объективная диагностика СДВГ.

Стандартные опросники, используемые сегодня, дают очень субъективную и не всегда адекватную характеристику поведения ребенка. Авторы данной статьи были свидетелями, как детский невролог в одной клинике и педиатр в другой выносили приговор ребенку в виде диагноза СДВГ, причем видя его впервые и в течение пяти минут, потому что в одном случае он не прятался за маму в новой обстановке, а свободно общался со сверстниками и взрослыми, в другом – заин-

тересовался игрушкой в кабинете врача и тут же пошел к ней, на ходу спрашивая разрешения с ней поиграть (кстати, играл с ней достаточно долго).

М.М. Безруких подчеркивает, что существует группа детей, чьи индивидуальные особенности темперамента могут быть сходны с СДВГ, но не сопровождаться нарушениями внимания [1. С. 7]. Мы считаем, что здесь играют роль не только особенности темперамента, но и другие составляющие индивидуальности ребенка – ребенок, воспитанный в послушании и страхе, вряд ли будет вести себя, как ребенок, о котором мы говорили выше.

Так где же норма? М.М. Безруких считает, что здесь виноват субъективизм оценок, на основе которых ставится диагноз СДВГ и который может определять и гипер- и гиподиагностику синдрома. Ситуация осложняется тем, что информированность специалистов системы образования и родителей об этом синдроме, его причинах, механизмах и мерах эффективной помощи чрезвычайно низка. Так, по данным Института возрастной физиологии РАО, лишь 14% педагогов, 9% воспитателей, 46% психологов (!) и 17% родителей имеют некоторые представления (т.е. слышали, что такое заболевание есть), но лишь 4% педагогов, 0,5% воспитателей и 5% родителей знают, как проводится диагностика СДВГ, а считают возможной и знают варианты коррекции только 4% педагогов, 0,5% воспитателей и 3% родителей. Хуже всего то, что большая часть педагогов, воспитателей и родителей считают, что при СДВГ необходимо медикаментозное лечение. Врачи в этом убеждены однозначно. Такие представления фактически снимают с педагогов и воспитателей ответственность за психолого-педагогическую поддержку, сопровождение и использование мер помощи этим детям.

Исследования Института возрастной физиологии РАО убедительно доказали, что междисциплинарная комплексная диагностика с включением объективных методов, а также своевременная работа с гиперактивными дошкольниками 5–6 лет значительно снижают или полностью снимают факторы риска, приводящие к проблемам обучения и воспитания.

Однако воспитатели, педагоги и даже школьные психологи до сих пор не владеют этими методиками, не

получают необходимых знаний в процессе профессиональной подготовки и переподготовки [1. С. 8].

Феномен чрезмерной детской активности и невнимательности известен давно. Первые упоминания о нем в медицинской и педагогической литературе относятся к концу XVIII – середине XIX в. Наиболее ранним клиническим упоминанием о ребенке с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью может считаться описание, сделанное в 1798 г. психиатром Александром Кричтоном, а в 1845 г. немецкий врач-психоневролог Генрих Хоффман описал чрезвычайно подвижного ребенка, которого он назвал «Непоседа Фил» (цит. по [1]).

Исследования показывают, что многие дети с СДВГ имеют хороший интеллектуальный потенциал [2. С. 37]. Существует мнение, что при правильной коррекции поведения и использовании современных средств лечения из таких детей часто формируются творческие (креативные), энергичные в работе личности с позитивной самооценкой. Однако механизмы формирования связи между СДВГ и креативностью не ясны, хотя известно, что отделы мозга, функции которых изменены при СДВГ, относятся к системе контроля поведения и участвуют в обеспечении творческой деятельности.

Существуют сомнения по поводу того, стоит ли ученым обращаться к феноменам, «открытым» фактически в парапсихологии. «Детями индиго» всерьез занимаются во многих странах мира – Швейцарии, Китае, Израиле, Северной Корее и на Кубе. Официальная российская педагогика и детская психология существование феномена «индиго» не признает. Если отбросить уфологическую и эзотерическую шелуху («они пришли, чтобы изменить наше сознание»; «они помнят о своей прошлой жизни»; «среди детей индиго есть те, кто пришел на землю впервые, а есть те, которые уже прошли сквозь третье измерение»; «индиго – это межпланетное явление, они пришли с других планет» и т.д., и т.п.), то их надо понимать и принимать как детей своего времени, скорее, как детей современной цивилизации, а может, и как ее жертв, как бы они ни «светились». А потому считаем, что ученым следует обратить внимание на дискуссии по этой проблеме; ведь цена вопроса очень большая – речь идет о наших детях и внуках, их будущем.

Литература

1. Безруких М.М. Введение // Новые исследования: Альманах. 2006. С. 6–8.
2. Вольф Н.В. и др. Проблемы, рекомендации и перспективы при изучении синдрома дефицита внимания с гиперактивностью // Новые исследования: Альманах. 2006. С. 36–56.
3. Тоубер К., Тоубер Дж. Дети индиго. М., 2009.
4. Кто такие индиго дети? Режим доступа: <http://indigo.e-puzzle.ru/indl.html>. Р. 3–119.
5. Дети индиго. Кто они? Режим доступа: Copyright indigo-x.ru
6. Barkley R.A. The executive functions and self-regulation: an evolutionary neuropsychological perspective // Neuropsychol. 2001. Vol. 30. P. 145.

«INDIGO CHILDREN»: PSYCHOLOGICAL REALITY OR PSYCHOLOGICAL MYTH. BETWEEN ENDOWMENTS AND SYNDROME OF ATTENTION DEFICIT WITH HYPERACTIVITY

Salevsky G.V., Kuzmina Y.V. (Tomsk)

Summary. In the article are discussed existed hypotheses and myths about «indigo-children». The authors propose own hypothesis as well seeing correlation between indigo-phenomena and syndrome of attention deficit with hyperactivity.

Key words: «indigo children», hypotheses and myths, psychological characteristics, syndrome of attention deficit with hyperactivity.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ В РАННЕМ ОНТОГЕНЕЗЕ ЧЕЛОВЕКА (СТАТЬЯ ПЕРВАЯ)

И.Г. Маланчук (Красноярск)

Аннотация. Рассматриваются методологические основания исследования систем и форм речи в онтогенезе человека. Предлагаются новейшая концепция речи как психологического феномена и мультидисциплинарный подход к анализу форм речи – речевых жанров.

Ключевые слова: речь, формы речи, системогенез, антропогенез, онтогенез речи, мультидисциплинарность.

Разрешение проблемы речи в психологии, лингвистике и смежных им дисциплинах требует «пересборки» имеющихся данных. Необходимо ответить на следующие вопросы: существует ли речь как особая система, отличная от абстрагированной языковой системы и использования языка в устной и письменной речи; в каких формах существует и функционирует речь; каков характер отношений систем речи и языка. Это составляет содержание настоящей статьи. Описание феноменологии речи позволит дифференцировать:

1) речь как психический процесс и вербальное мышление;

2) речь и использование языка, что составит содержание второй статьи.

Решение имеющих долгую историю теоретических проблем только и может дать основания для адекватного изучения фактов речи, системогенеза речи, а также ее развития на разных этапах онтогенеза (последнее будет отражено в статье третьей). При этом важна организация мультидисциплинарного исследования речи: оно задает ту необходимую системность исследования, которая сводит воедино разрозненные факты и феномены, отдельные аспекты которых анализируются узкодисциплинарно либо в междисциплинарных исследованиях фактически без согласования существующих научных аппаратов различных дисциплин.

В истории лингвистики (включая риторику, функциональную стилистику, синтаксис), психологии (общей, психологии общения, психологии речи), а также смежной области – психолингвистике – понятие речи или напрямую связывается с языком (происходит хоть и неполная, но синонимизация терминов), или подменяется им. Существуют такие определения речи: «Речь – это процесс пользования языком... Речь является реализацией языка... Речь – использование языка в коммуникативных целях» [6. С. 45]; речь – это деятельность говорящего, применяющего язык для взаимодействия с другими членами языкового коллектива [1]; речь «может быть определена и через общение: это вербальное общение...» [10. С. 83]; показательно следующее разъяснение: «Язык и речь... представлены как бы в оппозиции. Такое восприятие... было бы ошибочным: цель автора – не отделить речь от языка, а представить речь и язык в единстве как две стороны единого феномена» [10. С. 87]. Будучи объектом психологических исследований, речь рассматривается как процесс психофизиологический [17]; как психический процесс в контексте вербаль-

ного мышления и использования человеком языка [3]; с позиций речевой деятельности, результатом которой (а также предметом декодирования) является вербально оформленное высказывание [7]; лингвоцентрический подход к речи характеризует в целом работы Л.С. Выготского [4], А.Н. Леонтьева [8], нейропсихологические исследования А.Р. Лурии [9] и его учеников, работы М.С. Роговина [12] в области патопсихологии речи, многочисленные психолингвистические исследования, в том числе моделирующие процессы речепорождения – восприятия речи [7, 15]. Таким образом, предложенная Ф. де Соссюром оппозиция «язык – речь» (в его концепции – с акцентом идеи создания «лингвистики языка» и «лингвистики речи» [16]) остается актуальной проблемой лингвистики, речеведения и психологии речи.

Отдельными исследованиями последних двадцати лет готовился прорыв в области психологии речи. Так, начиная с 1985 г., возрождая идеи М.М. Бахтина, в речеведении и лингвистике активно разрабатывается теория речевого жанра. При этом речевой жанр понимается как метакатегория модуса предложения [20]; как «вербальное оформление типичной ситуации социального взаимодействия» [13. С. 115]. В традициях лингвистических можно определить речевой жанр как специфическую метатекстовую категорию, характеризующую прагматическую направленность высказывания («общий смысл высказывания», по А.Р. Лурии).

Однако такого понимания речевого жанра недостаточно: необходимо преодоление лингвоцентризма, что позволит выделить «речевой компонент» высказывания, что в свою очередь актуализирует проблему генезиса речи как проблему семиотическую (что есть речь как знаковая система в противопоставлении знаковой системе естественного человеческого языка) и как проблему психологическую (каковы специфика содержания, происхождение «знаков речи», их развитие в онтогенезе).

Лингвоцентрический подход к речи преодолевается в работах Н.А. Коваленко, изучающей развитие просодических конструкций на материале немецкой детской речи и предложившей соответствующую периодизацию [5], в поздних работах Т.В. Шмелевой, разрабатывающей категориальный аппарат анализа форм речи – речевых жанров [19], а также в нейропсихологических исследованиях, проводимых К. Steinhauer, К. Alter & A. Friederici в отношении рассогласования восприятия синтаксических и просодических конструкций высказывания [23].

Необходимо отметить, что в лингвистической прагматике, в современной антропоцентрической лингвистике постулируется несовпадение значений – смыслов вербальных средств и конструкций и смысла целостного высказывания, существование припропозитивных [2, 14] и множества модусных смыслов предложения [14], вклад в смысл высказывания многочисленных характеристик прагматической ситуации – от социальных и коммуникативных статусов Автора и Адресата, их коммуникативных намерений (интенций) до особенностей их личностей. Остается, однако, не проясненным, что есть форма речи (речевой жанр) как «лингвистический» феномен, что составляет его психологическое содержание, каков вклад речевых конструкций в формирование смысла высказывания и как обеспечивается доступность высказывания для адекватной интерпретации собеседником.

Предлагаемый нами подход к изучению речи устанавливает соответствие между просодическим компонентом высказывания, традиционно исследуемым в рамках фонетики языка, и такой семантически и прагматически значимой его характеристикой, как речевой жанр. Полагаем, что речежанровая составляющая высказывания оформляется генетически ранее и прежде всего просодией вокальной фразы; лишь впоследствии, при интеграции в формы речи языковых конструкций, можно обсуждать влияние вербальной составляющей на жанровую семантику высказывания (ср.: [13. С. 115]).

Фокусирование на слове – факте языка, словоцентризм, в том числе при анализе речи, отодвигает на второй план собственно речь: при обсуждении проблемы «звук – значение» не удерживается множественности характеристик звука и, соответственно, параметров описания звука как такового, использующегося в качестве социального сигнала, включая звучащее предложение (высказывание). Если же в центре внимания удерживать именно высказывание (формы довербальной речи – вокализации, холофразу – однословное высказывание ребенка, вокализации, наблюдаемые в речи взрослых, наконец, просодический компонент вербального высказывания), то очевидно, что интонирование, мелодический рисунок фразы, паузирование, длина, сила и громкость звука, обладая первоначально определенным семантическим и прагматическим потенциалом, становясь регулярными коммуникативными сигналами, значимы в речи, и прежде всего – для распознавания жанровой семантики.

Перечисленные параметры звука, потенциально имеющие возможность быть упорядоченными и действительно упорядочиваемые мышлением, создают особый по сравнению с реализацией языка в речи феномен – речь.

В ее собственных формах речь понимается нами как особым образом упорядоченная звуковая вокальная материя.

В антропогенезе процесс упорядочения ее идет в направлении, отличном от процесса создания естественного человеческого языка, который определяется про-

цессом фонематизации звука, когда мышление – сознание удерживают, прежде всего, качественные характеристики звука, определяемые местом и способом его образования, и когда есть возможность для создания идеального и устойчивого образа слова и его психической интеграции с образом объекта. В антропогенезе этот процесс реализуется позднее, нежели речь: создание абстрактного языкового знака объекта, в том числе социального, требует особого уровня развития мышления. Напомним здесь, что Ф. де Соссюр считал принципиально важным саму возможность человеческого мышления – сознания создавать язык – и что речь не является основой и необходимым фактором возникновения языка: «...сущность языка не связана со звуковым характером языкового знака» [16. С. 10]; то же находим у Д. Мак-Фарленда: «Речь не является необходимой составляющей языка» [11. С. 332–333].

Упорядочение речевого «потока» происходит в направлении формирования звукокомплексов, которые традиционно описываются как интонационные конструкции. Однако термин «интонационная конструкция» не вполне адекватен многогранному речевому материалу, который представляет собой вокальные коммуникативные сигналы – регуляторы социального взаимодействия. Помимо интонации, речевая реальность высказывания, свободная от его естественно-языкового содержания, обладает еще рядом интенсивностных и временно-пространственных характеристик: динамикой частоты основного тона, длиной (и, соответственно, паузированием), силой, громкостью. Возникновение системы речи определено упорядочением этих временно-пространственных и интенсивностных характеристик звука и созданием целостного акустического образа формы речи. При интеграции его с аффектом и образом формы социального взаимодействия, включая прагматику ситуации в статико-динамических ее характеристиках, создается дифференцированная форма речи. Эти интегративные комплексы позволяют говорить о специфических конститутивных признаках формы речи (речевого жанра) в аспектах акустическом и социально-прагматическом и о формировании специфических «знаков речи», создающих реальность целостного высказывания, значимую для понимания динамики социального взаимодействия, ориентации в целях партнера, планирования ответа, регулирования взаимодействия с партнером-собеседником.

Таким образом, сложные, многомерные звукокомплексы речи есть особая знаковая, в семиотическом смысле «языковая» реальность; они имеют фиксированное прагматическое, коммуникативное значение, используются в типичных ситуациях речевого взаимодействия и являются неким инвариантом речевого жанра. Так, жанр просьбы реализуется в различных просодических вариантах: «нейтральном», который часто встречается в быту и обязателен в деловой сфере; «настоятельной просьбе», которая

произносится даже будучи риторично оформленной, с усилением и удлинением звука на каждом слоге и слове целостного высказывания-просьбы; «нижайшей просьбе», произносимой на высоком звуке и с растягиванием звука; даже в речи взрослого просьба может быть выражена серией коротких высоких вокализаций; при определенных обстоятельствах она может вовсе не реализоваться, может не быть озвученной, и т.д. То есть в самом широком смысле мы можем говорить о вокальном инварианте речевого жанра – формы речи – и его «функциональных вариантах», развивающихся под воздействием определенных параметров прагматической ситуации, особенностей социального взаимодействия коммуникаторов. Речевые конструкции, таким образом, развивают систему дериватов, и это происходит так же, как развивают систему дериватов предложения, реализуемые в речи в определенных ситуациях: «нейтральное» *Идет дождь* развивает, например, модальные дериваты *Пошел бы дождь / Дождя бы; Должен пойти дождь; Пора уж дождю пойти/ быть; Быть дождю* и т.д.

Эволюционно-генетический подход к анализу фактов речи заставляет соотнести систему речи человека и вокальное взаимодействие животных.

Продолжающиеся биологами и зоопсихологами исследования речезыковой способности животных допускают и в настоящее время лишь несмелые утверждения о том, что речь человека имеет генетические корни. Что в данном случае имеется в виду – язык ли собственно или возможность звукопроизнесения и, соответственно, распознавание звуковых сигналов животными, не проясняется.

Полагаем, что системы голосовых коммуникативных сигналов животных различных видов, возникшие и развивающиеся в животном мире в филогенезе и реализующиеся с ограничениями по сравнению с человеческим типом и культурными формами речи, адекватно отражают определенные уровни развития психики животных – от генетически заданных голосовых проявлений до сложных вокальных сигналов, усваиваемых в процессе научения и развития социальных контактов. Таким образом, мы выходим на установление отношения человеческой системы речи к наличествующим в животном мире системам голосовой коммуникации. Это отношение понимается нами как частный, видоспецифичный случай реализации речи и подкрепляется результатами исследований как внутривидовой голосовой коммуникации животных – птиц, сусликов, дельфинов, лошадей, маргитшек, гиббонов [18, 21, 22 и др.], так и межвидовым голосовым взаимодействием некоторых видов, близких (например, лошадь – зебра – осел) и даже неродственных (человек – лошадь, человек – обезьяна, человек – тигр, человек – кошка, человек – собака), чье вокальное взаимодействие может приводить к взаимопониманию [18 С. 263]. Исследование систем речи животных с новых теоретических позиций может дать по-

нимание их особенностей по сравнению с человеческой речью, уточнить существующие представления о «языке» животных.

Сложно организованная культурная форма человеческой речи – вербальное высказывание – ставит вопрос об исследовании интеграции речи и языка (как системы, так и в его функционировании). В настоящее время это лежит, по большей части, за границами осуществляемого нами эмпирического исследования детской речи. Однако считаем нужным хотя бы схематически обозначить теоретические подходы к проблеме, рассматривая ее в трех аспектах.

Первый – интеграция речи как психического процесса, имеющего специфический результат, с другими психическими процессами, в частности с процессом вербального мышления. Отметим здесь только, что выделяя речь как психический процесс в системе психических процессов и определяя его место как предшествующее в фило-, антропо- и онтогенезе процессу становления языка, языкового мышления, мы полагаем, что интегративные отношения необходимо исследовать в перспективе «от языка к речи» и «от речи к языку».

Второй аспект – интеграция речи и языка как систем, репрезентирующих соответственно «речезанровое мышление» (К.Ф. Седов) и вербальное мышление в аспекте осмысления социального взаимодействия. Осуществляясь на двух уровнях – невербальном и вербальном, мышление отражает *реальность социально-коммуникативного взаимодействия*: в первом случае операндами его являются образы целостных ситуаций речевого взаимодействия, во втором – образы слов с прагматическим, коммуникативным значением как в аспекте акустическом, так и в аспекте их значения, представляющего собой развертку коммуникативной ситуации, реализующей ситуацию речи. Можно утверждать, следовательно, что оба процесса – речезанровое мышления и вербального мышления – представлены в интегрирующей их (в различных феноменах-результатах) структуре сознания человека. Мы сказали ранее, что речь в филогенезе и антропогенезе предшествует развитию языка на базе становления вербального мышления. И как более ранняя система интегрирована позднее – языком: речевые структуры, репрезентирующие сложный в структурном и функциональном отношении коммуникативный акт, осмысляются как дискретные феномены и, будучи абстрагированными от акта восприятия реальной коммуникации в формах языка, представлены в языковом сознании человека.

Третий аспект – интеграция речи и процесса использования языка в коммуникативном акте. По данному вопросу мы придерживаемся следующей точки зрения. Речь осуществляется человеком в двух формах – «языковых» и языковых. В последнем случае процесс речи в человеческой коммуникации позволяет использовать язык как оптимальное и соответствующее определен-

ному уровню развития человека средство. В высказывании, связанном единым генеральным замыслом, прагматическая целостность удерживается всем используемым звукокомплексом в его жанрово-специфичной просодике, дискретность же, динамика отношений, а также дискретность объектов, составляющих целостную ситуацию, выражаются отдельными речевыми жанрами и отдельными лингвистическими единицами, интегрируемыми в формы речи.

При исследовании психологических, лингвистических, психолингвистических закономерностей использования языка в речи и процесса их интеграции в коммуникативном акте можно полагать, что: 1) системы смыслов, трансляция которых возможна и за счет речи, и за счет языка, вероятнее всего, не дублируются этими системами; 2) интеграция языка в речь требует от речевых форм определенных трансформаций – под языковые структуры.

Особый интерес данная проблема представляет в аспекте развития в языковом сознании ребенка (начиная с момента освоения языка, становления языкового сознания) представлений о речи, речевой коммуникации. Исследование в этом ракурсе позволило бы прояснить не только то, что ребенок знает о речевой коммуникации и как уточняются его представления о речи при переходе на использование языка в речи, но и получить информацию о коммуникативно-речевых правилах, вырабатываемых ребенком в процессе общения и имплицитно содержащихся в реальных речевых произведениях детей, в том числе частично в вербальных структурах.

Речь представляет собой систему, отличную от системы естественного языка и использования его в уст-

ной и письменной речи. Оформление и развитие системы речи в антропогенезе происходит как упорядочение вокальных сигналов, обладающих сложной структурой временно-пространственных и интенсивностных характеристик звука, интегрированных с аффектом и образом формы социального взаимодействия в ее статико-динамических характеристиках.

Интегративные, многомерные, регулярно используемые в типических ситуациях социального взаимодействия звукокомплексы являются специфическими «знаками речи», создают реальность целостного высказывания, значимую для понимания динамики социального взаимодействия, ориентации в целях партнера, планирования ответа (не обязательно вербального), регулирования взаимодействия с партнером. Целостные образы форм речи квалифицируются как речевые жанры. Эта категория оказалась эвристичной для понимания психологического, социально-прагматического, коммуникативного аспектов речевой реальности.

Характер отношений систем речи и языка – взаимодействие и взаимная интеграция с разными возможностями интеграции языка в речь и речи в систему языка. Взаимодействие их позволяет транслировать не дублирующиеся на уровне реализации речи и языка в целостном высказывании системы смыслов, а в случае необходимости – их неконгруэнтность. Интеграция форм языка (от холофразы до сложного предложения) в речь требует от речевых форм трансформации под языковые структуры; в свою очередь язык интегрирует речь путем выработки «лексики речи», возможно, особого синтаксиса – отражения средствами языка форм речи, особенностей и характера речевого взаимодействия.

Литература

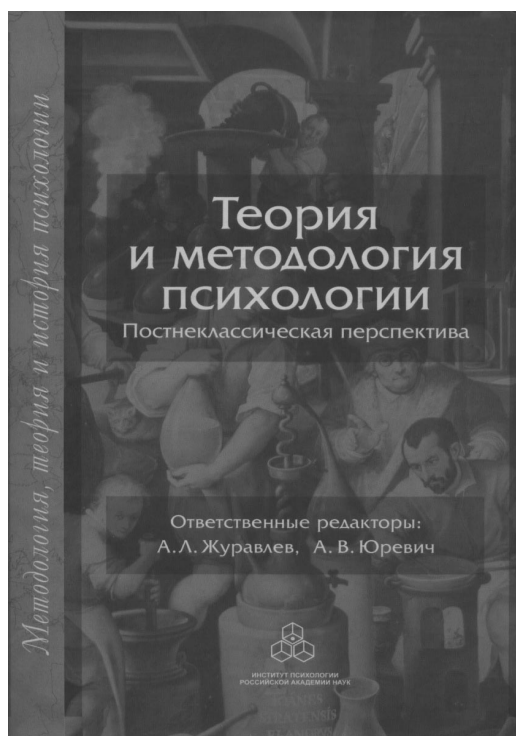
1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966.
2. Белошапкова В.А. Смысловая организация предложения // Современный русский язык / Под ред. В.А. Белошапковой. М., 1981.
3. Веккер Л.М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов. М.: Смысл, 2000. С. 605–627.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. С. 5–361.
5. Коваленко Н.А. Системный подход к фразовой просодии слова: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2002.
6. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: Учеб. для вузов. СПб.: Питер, 2001.
7. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: Наука, 1969.
8. Леонтьев А.Н. Генезис человеческой речи и мышления // Леонтьев А.Н. Становление психологии деятельности: Ранние работы. М.: Смысл, 2003. С. 278–308.
9. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. М.: Изд-во МГУ, 1975.
10. Львов М.Р. Основы теории речи. М., 2000.
11. Мак-Фарленд Д. Язык и психические представления // Сравнительная психология и зоопсихология: Хрестоматия / Сост. Г.В. Калягина. М., 2001. С. 321–328.
12. Роговин М.С. Проблемы патологии речи и мышления в клинике шизофрении. Сообщения I–V // Журнал невропатологии и психиатрии. 1972. Т. 72. С. 118–123, 1722–1728; 1973. Т. 73. С. 447–456.
13. Седов К.Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности: Психологические и социолингвистические аспекты. Саратов: Изд-во СГУ, 1999.
14. Системный анализ значимых единиц русского языка: Смысловые типы предложений: Сб. статей. Красноярск, 1994. Ч. 1.
15. Современные модели психологии речи и психолингвистики. М., 1990.
16. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики. М., 1998.
17. Ушакова Т.Н. Психология речи и психолингвистика // Психологический журнал. 1991. Т. 12, № 6. С. 12–25.
18. Шефер М. Язык лошадей: Образ жизни, поведение, формы общения. М.: Аквариум-Принт, 2004.
19. Шмелева Т.В. Риторика и речеведение // Предмет риторики и проблемы ее преподавания. М., 1998. С. 45–50.
20. Шмелева Т.В. Семантический синтаксис: Текст лекций. Красноярск, 1988.

21. Arnold K., Zuberbühler K. Language evolution: Semantic combinations in primate calls. Putty-nosed monkeys rely on two basic calling sounds to construct a message of utmost urgency // *Nature*. 2006. Vol. 411. P. 33.
22. Seyfarth R., Cheney D., Marler P. Monkey responses to three different alarm calls: evidence to predator classification and semantic communication // *Science*. 1980. Vol. 210. P. 801–803.
23. Steinhauer K., Alter K., Friederici A. Brain potentials indicate immediate use of prosodic cues in natural speech processing // *Nature Neuroscience*. 1999. № 2. P. 191–196.

METHODOLOGICAL BASES FOR THE RESEARCH OF SPEECH DEVELOPMENT IN THE EARLY ONTOGENESIS OF A HUMAN (PART 1)
Malanchuk I.G. (Krasnoarsk)

Summary. In this article we consider methodological bases for speech forms and systems, which are characteristic for the ontogenesis of a human. A modern conception of speech as a psychic phenomenon and a multidisciplinary approach to the speech forms and speech genres' analysis are suggested below.

Key words: speech, forms of speech, systemogenesis of speech, antropogenesis of speech, ontogenesis of speech, multidisciplinary.



Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 528 с. (Методология, теория и история психологии)

В книге, представляющей собой сборник статей ведущих отечественных методологов психологии, рассматриваются ее наиболее актуальные методологические проблемы – как «вечные», сопровождающие психологическую науку с ее первых шагов, так и новые, обострившиеся на постнеклассической стадии ее развития. Описывается судьба ряда базовых исследовательских направлений отечественной психологии, их современное состояние и перспективы. Анализируются возможности интеграции психологии, традиционно разобщенной на разные школы и исследовательские направления, перспективы построения единой психологии в условиях легализации методологического плюрализма, характерного для современного этапа ее развития.

Книга предназначена для психологов, небезразличных к методологическим проблемам психологической науки и практики, а также для представителей смежных наук, интересующихся методологией социогуманитарного познания.

ИССЛЕДОВАНИЕ УСПЕШНОСТИ ВЕДУЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ИСПЫТУЕМЫХ С ЛИЧНОСТНОЙ БЕСПОМОЩНОСТЬЮ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ

Д.А. Циринг, Е.В. Веденеева (Челябинск)

Аннотация. Приводятся результаты эмпирического исследования успешности ведущей деятельности у испытуемых с личностной беспомощностью и самостоятельностью в младшем школьном, подростковом и юношеском возрастах.

Ключевые слова: личностная беспомощность, выученная беспомощность, самостоятельность, ведущая деятельность, успешность деятельности.

Исследование феномена беспомощности в современных российских условиях приобретает особую актуальность в силу их высокой непредсказуемости. Несмотря на экономический рост в нашей стране, общественно-экономическая ситуация, как показывают события 2008 г., под влиянием внешних и внутренних факторов оказывается нестабильной и подвержена различного рода непредсказуемым и неподконтрольным для людей воздействиям, вызывая сложности не только экономического, но и психологического характера. Уже имеющийся опыт, подкрепляемый новыми тревогами, актуализирует предрасположенность человека к возникновению беспомощности.

Выученная беспомощность традиционно рассматривается как состояние, возникающее в качестве реакции на неподконтрольные для человека события, имеющее тенденцию к генерализации, т.е. распространению на другие ситуации [2]. Однако основоположник теории выученной беспомощности М. Селигман подчёркивает, что есть категория людей, обладающих определёнными личностными особенностями, предрасполагающими к быстрому и частому возникновению состояния выученной беспомощности, сформировавшимися в результате опыта, полученного в детстве и подростковом возрасте [2]. Исследования первого из авторов настоящей статьи направлены на изучение упомянутого типа личности, склонного к возникновению выученной беспомощности, а совокупность специфических личностных особенностей, определяющих эту склонность, обозначена им как личностная беспомощность. Личностная беспомощность рассматривается как устойчивое специфическое образование личностного уровня, включающее в себя сочетание определенных личностных особенностей, пессимистического атрибутивного стиля и устойчивых невротических нарушений [4, 5].

Логично предположить, что проявления личностной беспомощности можно наблюдать в успешности деятельности личности, а особенно ярко – в ведущей деятельности на каждом возрастном этапе [3, 6]. Для проверки этой гипотезы было проведено эмпирическое исследование, которое проходило с 2005 по 2008 г. на базе общеобразовательных школ № 23 и № 150 г. Челябинска, Института психологии и педагогики, а также химического факультета Челябинского государственного университета [1]. Общее количество испытуемых, принимавших участие в исследовании, составило 653 человека.

С помощью кластерного анализа были выделены контрастные группы в каждой возрастной категории (младший школьный, подростковый и юношеский возрасты) с проявлениями личностной беспомощности и самостоятельности (противоположной по своему психологическому содержанию комплексной характеристике личности), в общей сложности 274 человека, которые участвовали в дальнейшем исследовании. Диагностическими критериями при проведении кластерного анализа (метод средней связи) выступали атрибутивный стиль (для диагностики использовались методики CASQ и ASQ М. Селигмана), депрессия и тревожность (методики ДОН В.В. Седнева для младшего школьного возраста; «Шкала депрессии» Г.И. Балашовой и «Личностная шкала проявления тревоги» Дж. Тейлора для подросткового и юношеского возраста), самооценка (по С.А. Будасси) и такие личностные особенности, как замкнутость/общительность, неуверенность/уверенность, робость/смелость (по личностному опроснику Р. Кеттелла). Эти показатели в совокупности позволяют диагностировать личностную беспомощность и самостоятельность как целостные психологические образования.

Выборку младших школьников по результатам кластерного анализа составили учащиеся 2–4-х классов общеобразовательных школ (8–11 лет), которые занимаются по традиционной программе, в количестве 107 человек; выборку подростков – учащиеся 7–9-х классов общеобразовательных школ (14–16 лет), которые также занимаются по традиционной программе, в количестве 87 человек; выборку испытуемых юношеского возраста – студенты Института психологии и педагогики и химического факультета ЧелГУ 1–3-го курсов (18–20 лет) в количестве 80 человек.

После выделения контрастных групп выявлялись различия в успешности ведущей деятельности у испытуемых с личностной беспомощностью и самостоятельностью. В качестве статистического метода проверки гипотезы использовался непараметрический метод сравнения – критерий У Манна–Уитни для двух независимых выборок.

В младшем школьном возрасте ведущей деятельностью является учебно-познавательная. В качестве критериев успешности ведущей деятельности были выделены: высокая познавательная активность, успеваемость, сформированность показателей учебной деятельности.

Значимые различия в группах «беспомощных» и «самостоятельных» младших школьников обнаружены

практически по всем показателям успешности ведущей деятельности, кроме успеваемости по русскому языку и музыке. На высоком уровне значимости обнаружены различия в успеваемости по информатике ($U = 994$ при $p = 0,009$), иностранному языку ($U = 1034,5$ при $p = 0,018$) и окружающему миру ($U = 1003$ при $p = 0,01$); на уровне статистической тенденции отмечаются различия в успеваемости по литературе ($U = 1146,5$ при $p = 0,094$) и математике ($U = 1148,5$ при $p = 0,082$). Таким образом, у «беспомощных» школьников средняя успеваемость значимо ниже, чем у «самостоятельных», причем по разному спектру предметов как гуманитарной, так и математической направленности, т.е. выделить какую-то область предметов, по которой у детей с личностной беспомощностью имеются наибольшие затруднения, не удастся. Средний балл успеваемости «беспомощных» составляет 3,6, «самостоятельных» – 4,4.

С высоким уровнем значимости ($p = 0,000$) выявлены различия между «беспомощными» и «самостоятельными» детьми в уровне познавательной потребности. У «беспомощных» средние показатели познавательной потребности гораздо ниже, чем у «самостоятельных». К тому же при сравнении с нормами теста обнаруживается, что средние результаты у «беспомощных» ниже нормы. То есть школьники с личностной беспомощностью читают меньше дополнительной литературы, меньше времени отводят умственной деятельности, реже задают вопросы, предпочитают получать готовые ответы, в отличие от «самостоятельных», которые готовы «помучиться», но получить ответ сами.

Обнаружено, что показатели учебной деятельности сформированы у учащихся с личностной беспомощностью и самостоятельностью в разной степени. Так, у «беспомощных» менее выражена интеллектуальная активность ($U = 940$ при $p = 0,003$), как и стремление к ней ($U = 942,5$ при $p = 0,003$), что согласуется с наличием низкой познавательной потребности у этих детей, в отличие от «самостоятельных», для которых характерен более высокий уровень интеллектуальной активности и стремления к ней, соотносящийся с нормой. Стремление к интеллектуальной активности для детей младшего школьного возраста является характерным, т.к. в силу возрастных особенностей они демонстрируют высокий познавательный интерес, который является фундаментом интеллектуальной активности. У «беспомощных» детей стремление к интеллектуальной активности выражено слабее.

Несмотря на то, что для младших школьников является типичным приспособление к условиям новой учебной деятельности, особенно в отношении внешних, поведенческих аспектов, и особую значимость приобретают организованность, саморегуляция деятельности, которые связаны с дисциплинарными и организационными моментами учебной деятельности, у «беспомощных» детей отмечается более низкий уровень организованности ($U = 922,5$ при $p = 0,002$), саморегуляции дея-

тельности ($U = 924$ при $p = 0,002$), работоспособности ($U = 895,5$ при $p = 0,001$), чем у «самостоятельных».

Самым низким показателем учебной деятельности у детей с личностной беспомощностью является позитивная коммуникативная активность ($U = 937$ при $p = 0,003$). Это свидетельствует о том, что «беспомощные» младшие школьники не стремятся выступать с дополнительными сообщениями на уроках, редко обращаются к педагогу и сверстникам, не проявляют речевую активность на занятиях и редко испытывают неудовлетворенность при ограничении возможностей общения. При этом у «беспомощных» наблюдается и более выраженная негативная коммуникативная активность ($U = 997,5$ при $p = 0,01$), которая проявляется, например, в отвлечениях во время занятий на посторонние разговоры. По скоростным характеристикам ($U = 913,5$ при $p = 0,002$) и ориентировочным компонентам деятельности ($U = 1088,5$ при $p = 0,046$) «беспомощные» дети также уступают «самостоятельным»: у них уходит больше времени на ориентировку в деятельности, что отражается на скорости ее выполнения. Заслуживает внимания показатель недостаточной учебной активности, который у «беспомощных» школьников, в отличие от «самостоятельных», имеет большую выраженность ($U = 993$ при $p = 0,003$). Это характеризует их как более пассивных в учебной деятельности.

Таким образом, по всем критериям успешности ведущей деятельности в младшем школьном возрасте у испытуемых с личностной беспомощностью наблюдаются более низкие показатели; на основании этого можно с уверенностью сказать, что «беспомощные» младшие школьники менее успешны в учебно-познавательной деятельности, чем их «самостоятельные» одноклассники.

В *подростковом возрасте* ведущей деятельностью является интимно-личностное общение. Критериями успешности в данной деятельности выступили: контактность, гибкость в общении, потребность в общении, инициативность в общении, легкость установления контактов, широта круга общения, устойчивость общения, выразительность в общении и глубина взаимоотношений, социометрический статус.

Значимые различия между подростками с личностной беспомощностью и самостоятельностью обнаружены по следующим показателям: контактность ($U = 400$ при $p = 0,009$), гибкость в общении ($U = 386$ при $p = 0,005$), потребность в общении ($U = 292$ при $p = 0,076$), широта круга общения ($U = 289,5$ при $p = 0,069$), устойчивость общения ($U = 228$ при $p = 0,005$), выразительность в общении ($U = 274$ при $p = 0,038$), глубина взаимоотношений ($U = 240$ при $p = 0,008$), эмоциональный ($U = 453$ при $p = 0,01$) и деловой статусы ($U = 553$ при $p = 0,021$). Достоверных различий не обнаружено по показателям «стремление к одиночеству», «инициативность в общении» и «легкость установления контактов». Можно предположить, что первый этап общения, т.е. установление контакта и инициативность, не вызывает затруднений ни у

«беспомощных», ни у «самостоятельных» подростков. Однако при продолжении общения у подростков с личностной беспомощностью возникают проблемы. Фактические операции, характеризующие успешность общения, а именно: выразительность, устойчивость общения, объем общения (широта круга общения) и глубина взаимоотношений, у подростков с личностной беспомощностью менее развиты, чем у их «самостоятельных» одноклассников. У «беспомощных» более узкий круг общения, у них плохо получается поддерживать длительные и тем более глубокие взаимоотношения.

Таким образом, для подростков с личностной беспомощностью характерны более низкий уровень общительности, менее выраженные способности к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими. Они имеют более низкие показатели по гибкости в общении, что характерно для людей ригидных, неуверенных в своей привлекательности, в том, что они интересны собеседнику и общение с ними может приносить удовольствие.

«Самостоятельные» подростки более общительны, имеют более высокие показатели гибкости в общении, что свидетельствует об аутентичном взаимодействии с окружающими, способности к самораскрытию. Испытуемые с высокой оценкой по этой шкале ориентированы на личностное общение, не склонны прибегать к фальши или манипуляциям, не смешивают самораскрытие личности с самопредъявлением – стратегией и тактикой управления производимым впечатлением. У подростков с личностной беспомощностью также менее выражена потребность в общении, чем у подростков с самостоятельностью.

Еще одним критерием успешности общения является социометрический статус. По результатам исследования, проведенного с помощью социометрической методики, было выявлено, что подростки с личностной беспомощностью имеют более низкий как деловой, так и эмоциональный статус. То есть они пользуются меньшим уважением и популярностью среди одноклассников, в отличие от «самостоятельных» подростков.

Таким образом, подростки с личностной беспомощностью испытывают трудности в общении, как правило, имеют мало друзей. Общение со сверстниками служит для них средством удовлетворения сиюминутных интересов и потребностей, глубоко не затрагивающих личность. У подростков с личностной беспомощностью хуже развиты коммуникативные навыки, что проявляется в низких показателях основных операций в общении. На основе полученных результатов можно сказать, что подростки с личностной беспомощностью менее успешны в общении, чем «самостоятельные».

В юношеском возрасте ведущей деятельностью является учебно-профессиональная. Критериями ее успешности выступили: успеваемость, высокие показатели саморегуляции деятельности, удовлетворенность выбранной профессией.

Значимые различия выявлены по среднему баллу успеваемости ($U = 299,5$ при $p = 0,02$) «беспомощных» и «самостоятельных» студентов. Из всех показателей саморегуляции деятельности определены различия по двум параметрам: моделирование деятельности ($U = 307$ при $p = 0,017$) и гибкость в деятельности ($U = 331,5$ при $p = 0,042$). Так, более низкие показатели по шкале моделирования у «беспомощных» юношей и девушек свидетельствуют о слабой сформированности процессов моделирования, что приводит к неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств и проявляется в фантазировании, которое может сопровождаться резкими перепадами отношения к развитию ситуации, последствиям своих действий. У таких испытуемых часто возникают трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, они не всегда замечают изменение ситуации, что также часто приводит к неудачам.

«Самостоятельные» юноши и девушки характеризуются высоким уровнем моделирования деятельности. Они способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективе, что проявляется в адекватности программы действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям. В условиях неожиданно меняющихся обстоятельств, при смене образа жизни, переходе на другую систему работы, такие испытуемые способны гибко изменять модель значимых условий и, соответственно, программу действий.

Студенты с личностной беспомощностью имеют более низкие показатели по шкале гибкости, т.е. в динамичной, быстро меняющейся обстановке они чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам, смене обстановки и образа жизни. В таких условиях, несмотря даже на сформированность процессов регуляции, они не способны адекватно реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать деятельность и поведение, разрабатывать программу действий, выделять значимые условия, оценивать рассогласование полученных результатов с целью деятельности и вносить коррективы. У таких испытуемых неизбежно возникают регуляторные сбои и, как следствие, неудачи.

Для «самостоятельных» студентов характерна пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств такие испытуемые легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью своевременно оценивают сам факт рассогласования, вносят коррективы. Гибкость регуляtorики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска.

Значимых различий по показателям планирования, программирования, оценки результатов и самостоятель-

ности в деятельности обнаружено не было, хотя стоит отметить, что средние ранги по данным шкалам в группе «беспомощных» ниже, чем в группе «самостоятельных». Общий уровень саморегуляции также не отличается в двух группах.

Для определения уровня удовлетворённости выбором профессии испытуемых просили ответить на вопрос: «Если бы Вам пришлось заново выбирать профессию, избрали бы Вы её вновь?»

Таблица сопряженности для теоретических и эмпирических частот ответов в группах испытуемых с личностной беспомощностью и самостоятельностью

Эмпирические частоты		Y (выбор профессии заново)		Всего
		Нет	Да	
X	Беспомощные	23	15	38
	Самостоятельные	15	26	41
Всего		38	41	79
Теоретические частоты		Y (выбор профессии заново)		Всего
		Нет	Да	
X	Беспомощные	18,28	19,72	38
	Самостоятельные	19,72	21,28	41
Всего		38	41	79
$\chi^2 = 4,52$ при $p = 0,033$				

Как видно из таблицы, в группе испытуемых с личностной беспомощностью меньшее количество испытуемых повторно бы выбрали свою профессию, чем в группе «самостоятельных». Студенты с личностной беспомощностью менее удовлетворены своей профессией и готовы сменить ее, что может свидетельствовать о том, что они сделали вынужденный выбор или при выборе профессии руководствовались скорее внешними отрицательными, чем внешними положительными и внутренними мотивами.

На основании сказанного выше можно сделать следующие выводы:

1. В младшем школьном возрасте у испытуемых с личностной беспомощностью выявлены: низкая познавательная активность, низкая успеваемость, недостаточная сформированность показателей учебной деятельности, что свидетельствует о менее успешной учебно-познавательной деятельности данных испытуемых, чем «самостоятельных» школьников.

2. В подростковом возрасте у испытуемых с личностной беспомощностью и самостоятельностью выявлены значимые различия по большинству критериев успешности интимно-личностного общения: у «беспомощных» менее выражена потребность в общении, более низкий эмоциональный и деловой статусы, более низкая контактность и гибкость в общении, также широта их круга общения значительно меньше, чем у их «само-

стоятельных» одноклассников, как и устойчивость, выразительность в общении и глубина взаимоотношений. На основании этих данных можно сказать, что «беспомощные» подростки менее успешны в общении, в отличие от «самостоятельных».

3. В юношеском возрасте среди испытуемых с личностной беспомощностью гораздо больше неудовлетворенных выбором своей профессии, чем в группе «самостоятельных». Выявлены различия между этими группами и в успеваемости, и в уровне показателей саморегуляции деятельности: у «беспомощных» более низкие результаты успеваемости и такие показатели саморегуляции, как моделирование деятельности и гибкость. В совокупности эти данные свидетельствуют о меньшей успешности учебно-профессиональной деятельности «беспомощных» юношей и девушек, чем у их «самостоятельных» одноклассников.

Полученные данные в совокупности свидетельствуют о недостаточной успешности ведущей деятельности испытуемых с личностной беспомощностью на разных возрастных этапах. Результаты проведенного исследования доказывают необходимость изучения личностной беспомощности в рамках деятельностного подхода и позволяют рассматривать не только психологическое содержание личностной беспомощности, но и её проявления в ведущей деятельности, объективно подтверждая правомерность выделения указанной психологической характеристики.

Литература

1. Веденева Е.В. Особенности мотивационной составляющей личностной беспомощности в зависимости от ведущего вида деятельности // XXIII Мерлинские чтения: «Активность—индивидуальность—субъект»: Материалы Всерос. науч. конф. / Науч. ред. Б.А. Вяткин. Пермь: ПГПУ, 2008. С. 79–82.
 2. Зелигман М. Как научиться оптимизму. М.: Персей, 1997. 432 с.
 3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2005. 352 с.
 4. Циринг Д.А. Структура личностной беспомощности: постановка проблемы // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2005. № 15 (55). С. 176–180.
 5. Циринг Д.А. Психология выученной беспомощности: Учеб. пособие. М.: Академия, 2005. 120 с.
 6. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 416 с.
- RESEARCH OF LEADING ACTIVITY SUCCESS IN INDIVIDUALS WITH PERSONAL HELPLESSNESS AT DIFFERENT AGE STAGES
Tsiring D.A., Vedeneva E.V. (Chelyabinsk)

Summary. The article contains the results of empirical research of leading activity success in individuals with personal helplessness and self-dependence at primary school age, juvenile age and youth age.

Key words: personal helplessness, learned helplessness, self-dependence, leading activity, success of activity.

ИНФОРМАЦИЯ

ПЕРВАЯ ВСЕРОССИЙСКАЯ ЛЕТНЯЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ «АРХИТЕКТОНИКА ПСИХОЛОГИИ: ПЛЮРАЛИЗМ ИЛИ ЕДИНСТВО»

1-я Всероссийская психологическая школа студентов, аспирантов и молодых ученых «Архитектоника психологии: плюрализм или единство» проходила в живописном месте Горного Алтая на берегу озера Ая с 27 сентября по 3 октября 2008 г.

Мероприятие было организовано факультетом психологии ТГУ и факультетом психологии МГУ при финансовой поддержке Оксфордского российского фонда. Общее количество участников составило свыше 70 человек – около 50 студентов и 20 преподавателей. В мероприятиях школы приняли участие ведущие отечественные психологи, студенты и молодые ученые из Москвы (МГУ и ГУ-ВШЭ) и университетов Уральского и Сибирского регионов РФ (Томск, Новосибирск, Кемерово, Иркутск, Челябинск).

Научное руководство школой осуществлял заведующий кафедрой общей психологии МГУ профессор Б.С. Братусь. Традиционную, для формата научных психологических школ, должность президента занимал старший научный сотрудник МГУ А.М. Улановский, вице-президента – ассистент кафедры психологии личности ТГУ Ю.В. Сметанова.

Центральная научная проблема, под знаком которой прошло мероприятие, – проблема ориентации, выбора и отношения к существующему множеству психологических концепций, подходов, направлений – нашла отражение в названии школы: *«Архитектоника психологии: плюрализм или единство»*.

Актуальность научного мероприятия с подобной тематикой обусловлена разнородностью современных тенденций в психологии. Представители отдельных отраслей часто не могут (не имеют возможности) найти общий язык и соотнести данные своих исследований. Самое печальное, что постепенно иссякает и само стремление к этому соотнесению.

Каждая область имеет свою психологию, свои имена и авторитеты, плохо соотносящиеся друг с другом. Особенно велик разрыв между академической и практической психологией, что порой характеризуется как «схизис» или расщепление современной психологии. В данном контексте основной задачей подобных мероприятий становится поиск форм соотнесения разных областей и направлений психологии. Такая возможность может открыться не только в отношениях «по горизонтали» между теми или иными отраслями, но и в их отнесенности к общим методологическим и антропологическим категориям (деятельность, мир, человек, общество, культура), а также в приложении к общей для всех направлений современного психологического знания проблеме развития психологического потенциала личности. В такой перспективе любая отрасль психологии находит свое место в решении задачи обретения целостности и единства психологической науки как неотъемлемой части универсума знания.

Помимо общих методологических задач, идея проведения школы отвечала необходимости создания условий и формирования предпосылок для развития партнерских, сетевых, студенческих, исследовательских и прикладных проектов как результата научной рефлексии по проблеме «Архитектоники психологии».

Школа продолжила традицию психологических школ, заложенную одним из основателей отечественной психологии А.Н. Леонтьевым в 1960-е гг., который рассматривал подобные форумы как способ восполнения дефицита общения между различными поколениями психологов – студентами, молодыми учеными и профессорами. Летняя школа 2008 г. вполне соответствовала данному замыслу: она позволила студентам в неформальной обстановке общаться с ведущими специалистами, познакомиться с ними лично, задать напрямую вопросы, обсудить волнующие научные проблемы, установить более тесные связи.

Программа школы была достаточно разнообразной по жанру. Она включала различные по формату мероприятия: научные заседания, лекции и круглые столы, практикоориентированные мероприятия и проекты – мастер-классы, супервизию и серию студенческих тренингов и мастерских, а также разнообразную культурную программу.

События школы (официальные мероприятия)

Ежедневно работа школы начиналась **пленарными докладами** ведущих отечественных психологов.

Доклад профессора Ю.П. Зинченко (МГУ, Москва) *«Перспективы современной российской психологии»* был посвящен одному из острых вопросов – соотношению науки и практики в современной психологии. Особое вни-

мание было уделено проблеме образования психологов в связи с переходом на международную Болонскую систему образования; были намечены также пути соотнесения этой системы с традиционными ценностями отечественного образования.

В докладе профессора Э.В. Галажинского (ТГУ, Томск) «*Психологическая школа как фактор самореализации профессионального сообщества*» был сделан акцент на возможности собственного профессионального и личностного развития, которые открываются каждому из участников психологических школ, на то, какого уровня сложности задачи ставит современное общество перед психологической наукой: формирование качества человеческого ресурса в условиях инновационного развития и глобализационных процессов. Часто для решения таких задач необходимы не только стремление каждого к реализации собственного потенциала, но и объединение, интеграция усилий профессионалов и начинающих психологов, проживающих в разных регионах и геополитических условиях; обращение к изучению феноменов позитивного функционирования личности, т.к. в первую очередь личность, психологически благополучная, стремящаяся к самореализации, становится успешной.

В докладе профессора Б.С. Братуся (МГУ, Москва) «*Психология как сообщество*» был выдвинут тезис, согласно которому наука есть определенная форма не только мышления, но и личностного бытия. Традиционно её продвижение связано с наличием школ, участники которых связаны между собой не только научными, но и личными отношениями. В современной психологии наблюдается крайний дефицит сообществ подобного рода. Отсюда и неформальная цель данной школы: не только обмен информацией и новыми знаниями, но и формирование научного сообщества.

Профессор В.Е. Ключко (ТГУ, Томск) выступил с докладом «*Закономерности движения психологического познания: трансспективный анализ*», в котором представлен взгляд на психологическую науку как открытую самоорганизующуюся теоретическую систему. Подробно обсуждался трансспективный анализ как методологическое средство изучения самоорганизующихся психологических систем; современная психология движется к постнеклассической парадигме, в рамках которой психика и сознание получают новое объяснение.

В докладе ведущего научного сотрудника ФП МГУ А.Н. Кричевца «*Априори психолога и ценности*» утверждалось, что в возрастной психологии и психологии развития ценностные установки психолога проецируются непосредственно в его теории. Была проведена аналогия с кантовскими априорными формами, которые в психологии могут мыслиться только как цели развития, не имеющие культурных альтернатив.

Профессор В.М. Аллахвердов (СПбГУ, Санкт-Петербург) в докладе «*Симфония сознания*» обозначил основные проблемы современной психологии сознания: загадочность природы данного феномена, противоречивость определений, неоднородность существующих теорий сознания. Были описаны исследования, проведенные в Санкт-Петербургском университете, которые не могут быть объяснены в рамках существующих концепций.

В докладе профессора Ю.К. Стрелкова (МГУ, Москва) «*Социальная психология труда*» был представлен обзор исследований автора и его учеников. Подробно обсуждались проблемы взаимодействия специалистов в процессе решения профессиональных задач: управления морским судном в акватории порта, управления воздушным судном при заходе на посадку, управления движением локомотива.

Профессор Г.В. Залевский (ТГУ, Томск) выступил с докладом «*Интеграция, эклектика: quo vadis психология?*», в котором сформулировал идеи эклектизма и интеграции современного психологического знания в приложении к конкретным научным направлениям и практикоориентированным подходам, а также выделил некоторые основные тенденции развития современной науки в соответствии с этими идеями. Работа с человеком должна строиться на основании био-психо-социо-ноэтической модели с акцентом на неразрывную взаимосвязь всех уровней жизнедеятельности. Особого внимания заслуживает проблема взаимоотношений современной психологической науки и практики с религией как системой, интересы которых пересекаются на проблеме духовности человека; духовность – это предмет психологии, составляющая указанной выше модели.

Доцент В.В. Умрихин (МГУ, Москва) в докладе «*Психология как исторический процесс*» показал, что целостность и глубина понимания происходящего в психологии предполагают рассмотрение каждого её события как неотъемлемого звена в закономерном процессе развития познания. Это касается не только взгляда в прошлое, но и понимания происходящего ныне. С этой точки зрения проблему «Плюрализм – единство» можно понимать как единство многообразия психологического знания.

Профессор Д.А. Леонтьев (МГУ, Москва) в открытой лекции «*Возможность мудрости*» представил обзор новых зарубежных исследований, выполненных в русле позитивной и экзистенциальной психологии. Например, было показано, что мудрость не связана с креативностью и возрастом. Качество жизненного опыта человека зависит от его убеждений, касающихся культуры, философии и этических ценностей, а также духовного развития, поскольку именно они оказывают влияние на ход его жизни.

Одной из основных форм работы школы были *студенческие секции*. Ежедневно работали три секции, охватившие весь спектр научных интересов участников.

На секции «*Психология влияния и социальные группы*» (научные руководители – Б.С. Братусь и Ю.В. Сметанова) были рассмотрены как общие, категориальные вопросы социально-психологического влияния, так и прикладные проблемы: влияние и манипуляция в деструктивных культах и экстремальных молодежных субкультурах, в системе корпоративной культуры современных холдингов и корпораций и популярной телевизионной культуре.

На заседании секции «*Экзистенциальные переживания и трудные жизненные ситуации*» под руководством В.В. Умрихина и Е.В. Битюцкой в фокусе рассмотрения был вопрос индивидуальной картины мира и включенные в неё смыслы, переживания, ценности. Особый интерес вызвала проблема экзистенциальных модусов человеческого бытия.

Секция «*Проблемы психологии мотивации*» (научные координаторы – С.А. Богомаз и Ф.И. Барский) была посвящена рассмотрению различных аспектов мотивационной сферы личности и проблем саморегуляции деятельности на примерах различных возрастных и жизненных ситуаций. Особое внимание было уделено феномену альтруизма.

Секция «*Направления современных исследований клинической психологии*» под руководством Г.В. Залевского и Н.В. Ининой была особенно насыщенной. Доклады охватывали широкий круг проблем современной клинической психологии как научной дисциплины и психологической практики: были рассмотрены как детерминанты различных психических нарушений и способы их коррекции (от цивилизационных до нейропсихологических), так и спектр конкретных патопсихологических феноменов.

На секции «*Экзистенциальная, феноменологическая и позитивная психология*» (научные координаторы – А.Н. Кричевец и А.М. Улановский) обсуждались конкретные психологические исследования, выполненные в традициях постмодернизма, феноменологической и экзистенциальной психологии.

Участники секции «*Текст и коммуникация*» (руководители – В.И. Кабрин и А.В. Лызлов) сделали основной акцент на обсуждении методов психологического анализа текста.

Методологические проблемы психологии обсуждали участники одноименной секции под руководством В.М. Аллахвердова и В.Е. Клочко. Одной из центральных проблем обсуждения стало представление о человеке как открытой самоорганизующейся системе. В фокусе внимания были также вопросы самоопределения личности в условиях социальных дихотомий и методологические вопросы, связанные с применением математических процедур в психологии.

На секции «*Жизненный путь личности*» (руководители – С.А. Богомаз и Е.В. Битюцкая) тематика докладов оказалась близкой жизненному опыту участников. Рассматривались темы доверия к себе, поведения в ситуации неопределенности, вопросы психологической безопасности, стратегий построения своего жизненного пути.

Наконец, секция «*Проблема профессионального становления современной молодежи*», прошедшая под руководством Ю.К. Стрелкова и О.М. Краснорядцевой, объединила участников, изучающих этапы и сложности профессионального самоопределения молодых людей, а также современные тенденции развития у молодежи инновационного личностного потенциала и его взаимовлияния на карьерные ориентации и базисные убеждения.

Студенческие мастерские, проводившиеся во второй половине дня, позволили участникам школы в полной мере проявить свои творческие способности и навыки профессиональной практической деятельности. Студенты имели возможность представлять свои научно-практические интересы, налаживать профессиональные контакты и обмениваться профессиональным опытом.

Большинство мероприятий представляли собой интеграцию:

- мероприятий развлекательного характера;
- программ по актуализации процессов самоорганизации, жизненного и профессионального выбора, творческого мышления;
- тренингов по приобретению необходимых для практического психолога навыков (создание проектов, их презентации и т.д.).

Стоит отметить высокую активность и результативность работы студентов Томского госуниверситета: 7 из 9 мастерских были организованы и проведены непосредственно ими; студенты В. Ляшевский и Е. Воронцова в ходе семинара «*Продуцирование и позиционирование инноваций*» представили технологии продвижения инновационного продукта; Н. Левченко провела тренинг *внутренней свободы* «*Ай да Пушкин!*», направленный на развитие творческого потенциала личности, поиск необычных путей самовыражения и получение опыта некритического принятия спонтанного творчества – как своего, так и чужого; В. Свиридов в ходе «*Феноменологического практикума*» познакомил участников с методом феноменологического анализа.

Мастерская «*Психология в бизнесе*» (А. Елисеенко, А. Талдыкина; Москва, ГУ-ВШЭ) представила участникам психологические методы, повышающие эффективность бизнес-процессов и управления персоналом. Тренинг «*Психодрама*», проведенный Ю. Петуховой и Е. Журавской (Томск), был направлен на актуализацию проблемы выбора жизненного пути и пути собственного развития через проигрывание по ролям знакомого всем сюжета сказки «Колобок».

Целью мастерской «*Эмоции, раскрепощение, знание: ШЮП*» (В. Балабанова, А. Семенова; Москва, МГУ) была трансляция идеи Школы юного психолога на примере темы «Эмоции». «*Творческая мастерская жизненных измерений*», представленная М. Антони и А. Мотельковой (Томск), открыла участникам возможности осознания собственных жизненных измерений и открытия новых критериев оценки восприятия мира в процессе творчества. Целью «*Тренинга актерского мастерства*» А. Гладких (Томск) было раскрытие актерских качеств участников и повышение способностей к взаимодействию с аудиторией. Телесноориентированный тренинг «*Разумное тело*», проведенный магистром С. Грибенниковым (Томск), погрузил участников в атмосферу доверительного контакта и диалога со своим телом.

Авторские *мастер-классы* были представлены и профессорами: «Психология терроризма» (Ю.П. Зинченко); «Возможность христианской психологии» (Б.С. Братусь, Н.В. Инина); «Время жизни и деятельности человека» (Ю.К. Стрелков); «Супервизия: теория и практика» (Г.В. Залевский).

Ю.П. Зинченко представил терроризм как психологическую проблему, где психология является важнейшим опосредствующим звеном. Этот взгляд отличается от сугубо экономических или социологических воззрений, в контексте которых тот или иной фактор (экономический, социологический, религиозный) напрямую рассматривается как причина явлений.

Анализ терапевтической работы с верующими людьми, обсуждение проблем веры (вера как общепсихологический феномен; соотношение религиозной и нерелигиозной веры; невротическая религиозность) стали предметом работы мастер-класса Б.С. Братуся и Н.В. Ининой.

Ю.К. Стрелков в процессе своего мастер-класса раскрыл значение понятия длительности, основанное на идеях Анри Бергсона, как последовательности состояний сознания, «когда наше Я просто живет...»; продемонстрировал возможности методики «Нарисуй время» для использования в процессе индивидуального консультирования и групповой работы.

В мастер-классе Г.В. Залевского были представлены теория и практика супервизии, рассмотрен опыт супервизорской работы. Стоит отметить, что проблемы этой области психологической практики обсуждались участниками в формате диалога. Диалог оказался столь конструктивным, что затянулся дольше изначально планируемого времени и вызвал живой интерес молодежи.

Однако самым ярким и впечатляющим событием школы стала научная дискуссия «*Плюрализм или единство*» (В.М. Аллахвердов, А.М. Улановский, Ф.И. Барский, А.В. Лызлов), проведенная в формате дебатов. Участники школы стали свидетелями рождения нового жанра обсуждения психологических проблем. Согласно сценарию мероприятия оно делилось на раунды: программные выступления, диалог между участниками дискуссии, вопросы аудитории, ответы участников, выступления экспертов. Раунды и выступления имели четкие временные ограничения (регламент), которые строго выдерживались.

Участники дебатов отстаивали две основные позиции. С одной стороны, молодые ученые (Ф.И. Барский, А.М. Улановский, А.В. Лызлов) утверждали, что плюрализм в психологии неизбежен, т.к. реальность по своей сущности плюралистична, да и психология имеет особый предмет, который предполагает множественность подходов к изучению. Плюрализм задаётся не существованием различных подходов, а тем, что мир дифференцирован. В качестве одного из центральных двигателей современного плюрализма в психологии провозглашались постмодернизм и феноменология, которые стремятся к чистоте знания, допуская множественность и разносторонность взгляда на проблему, и учитывают неотделимость знания от познающего реальность субъекта. Монизм же, согласно данной позиции, пытается описать и объяснить многогранную и качественно разнородную реальность лишь единой теорией, подходом, утверждая в науке тоталитаризм и претензию на объективность.

С другой стороны, профессор В.М. Аллахвердов, отстаивая позицию монизма, напомнил, что смысл науки – в познании истины (в постижении того, что действительно верно) и психология не исключение. Единожды познанное истинное уже не может быть отвергнуто: могут быть лишь уточнены границы его применимости. При существующем разнообразии подходов проблема заключается в их противостоянии друг другу. Следовательно, «или они все неверны, или верен лишь один из них». Феноменологический и постмодернистский подходы, предлагаемые оппонентами в качестве «двигателей прогресса современной науки», были раскритикованы за чрезмерный эмпиризм и фактическое отрицание самого смысла науки как таковой.

По итогам диспута основные замечания экспертов касались проблемы смешения понятий и попыток соотнесения подходов разноразного порядка – монизма и плюрализма, достижение согласия между которыми вряд ли возможно.

Большинство участников мероприятия сошлись во мнении, что подлинный плюрализм – это и плюрализм, и единство. А поскольку основной смысл науки – это достижение ясности, то в рамках прошедших дебатов хоть многое и было прояснено, но многое осталось тайной.

Сценарий дебатов предусматривал интерактивное участие аудитории, которая могла не только задавать вопросы, но и голосовать за убедительность идей пересаживанием в ряды «монистов» или «плюралистов». В целом данное мероприятие успешно соединило в себе блестящую научную дискуссию и яркое шоу.

Неофициальные мероприятия (со-бытия)

Как говорил Алексей Николаевич Леонтьев, «летняя психологическая школа – это способ преодоления дефицита общения между поколениями». В рамках мероприятия завет о сближении поколений был выполнен. Студенты имели возможность обсудить актуальные для них научные вопросы, созерцая восхитительные виды предгорий Алтая, реки Катунь, озера Ая во время экскурсии и на «Прогулках с профессорами».

Алтай располагает к здоровому образу жизни (с раннего утра до раннего утра). Ранний подъем, зарядка под руководством магистров ТГУ, освежающе-закаливающие купания в озере Ая, солнечные ванны, покорение соседних вершин, строгое соблюдение сухого закона.

Студенты Томского государственного университета представили на школе традиции своего факультета, в частности чайные церемонии. Кульминационным мероприятием со-бытия поколений стал футбольный матч. Под чутким судейством профессора Б.С. Братуся состоялось увлекательное спортивное состязание между командами профессоров и студентов. В тяжелой спортивной борьбе со счетом 3:2 победу одержала команда профессоров.

Если подвести итоги столь многомерному и наполненному событию, как данная психологическая школа, то стоит отметить, что теоретические рассуждения о необходимости создания психологического сообщества были реализованы в прекрасном месте и в актуальное время.

Конечно, невозможно уйти от констатации реальной сложности и во многом противоречивости картины современной психологии. Однако школа показала, что новое поколение психологов способно к формированию единого психологического сообщества как основы для появления конкретных психологических школ.

Говоря об эффективности мероприятия, стоит отметить, что оно позволило существенно расширить научный кругозор и повысить уровень подготовки студентов, явилось стимулирующим фактором их научно-исследовательской и практической активности. Можно сказать, что были запущены процессы самоорганизации студентов в направлении профессионального развития и самосовершенствования.

Ю.В. Сметанова

ИЗ ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТОВ

В Томском государственном университете решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки РФ от 30 мая 2000 г. открыт диссертационный совет Д 212.267.20 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора наук по специальностям 19.0013 – «психология развития, акмеология»; 13.00.01 – «общая педагогика, история педагогики и образования».

Председатель диссертационного совета – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой управления образованием ФП ТГУ Г.Н. Прокументова; заместитель председателя – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, зав. кафедрой психологии личности, декан факультета психологии ТГУ Э.В. Галажинский; ученый секретарь – кандидат педагогических наук, доцент И.Ю. Малкова.

16 декабря 2008 г. состоялось заседание диссертационного совета по защите диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук Н.В. Козловой «Личностно-профессиональное становление в условиях высшего профессионального образования: акмеориентированный подход».

17 декабря 2008 г. состоялись заседания диссертационного совета по защите диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук И.Ю. Малковой «Концепция и практика организации образовательного проектирования в инновационной школе»;

диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук О.В. Макаренко «Личностная обусловленность склонности к манипулированию окружающими людьми в юношеском возрасте».

25 марта 2009 г. состоятся заседания диссертационного совета по защите диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук О.Е. Богдановой «Образовательная деятельность как условие развития когнитивных оснований межкультурной компетентности личности (на материале лингвистического образования)» (научный руководитель – доцент С.К. Гураль, научный консультант – профессор Г.Н. Прокументова);

диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук В.В. Пустоваловой «Самопроектирование управленческой деятельности методистов муниципальной методической службы как механизм развития их профессиональной компетентности» (научный руководитель – профессор Т.А. Костюкова).

*Ученый секретарь совета
кандидат педагогических наук, доцент
И.Ю. Малкова*

В Томском государственном университете решением Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки РФ Приказом № 937-801 от 30 мая 2008 года открыт диссертационный совет Д 212.267.16 по защите диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по специальностям 19.00.01 – «общая психология, психология личности, история психологии»; 19.00.04 – «медицинская 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.Е. Ключко, ученый секретарь – кандидат психологических наук Т.Г. Бохан.

18 и 19 декабря 2008 г. состоялось заседание диссертационного совета по защите диссертации Бохан Т.Г. «Культурно-исторический подход к стрессу и стрессоустойчивости» на соискание ученой степени доктора психологических наук по специальности 19.00.01 – «общая психология, психология личности, история психологии»;

диссертации Ивановой А.А. «Психологические особенности подростков – учащихся системы профессионально-технического образования с допозологическим уровнем пограничных психических состояний и их коррекция» на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.04 – «медицинская психология»;

диссертации Карташовой К.С. «Психологические и психофизиологические факторы патогенеза и клинической динамики остеохондроза позвоночника с различной латерализацией болевого синдрома» на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.04 – «медицинская психология»

диссертации Четошниковой Е.В. «Эмоционально-ценностные основания рефлексивной оценки жизненного самоосуществления» на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.01 – ««общая психология, психология личности, история психологии»;

диссертации Чуешовой Н.А. «Становление смыслового сознания: системный контекст» на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.01 – «общая психология, психология личности, история психологии»;

диссертации Шмаковой С.С. «Особенности временной транспективы матерей детей инвалидов» на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.01 – «общая психология, психология личности, история психологии»;

диссертации Варакиной Е.В. «Трансформация представлений о смысле любви в процессе жизнеосуществления человека» на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.01 – «общая психология, психология личности, история психологии».

27 марта состоятся заседания диссертационного совета по защите

диссертации Сычевой О.А. «Личностная обусловленность прогнозирования» на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.01 – «общая психология, психология личности, история психологии»;

диссертации Бородиной В.Н. «Темпоральные проявления эффекта резкой перестройки сложившегося образа жизни (на примере военнослужащих)» на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.01 – «общая психология, психология личности, история психологии»;

диссертации Мажириной К.Г. «Личностные особенности и динамика самореализации в процессе игрового биоуправления: психологический анализ» на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.01 – «общая психология, психология личности, история психологии»;

диссертации Шульминой М.П. «Феноменология субъективных миров инвалидов» на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.01 – «общая психология, психология личности, история психологии»;

диссертации Лебединской С.В. «Самореализация личности в коммуникативном процессе тренинга метафоричности» по специальности 19.00.01 – «общая психология, психология личности, история психологии».

*Ученый секретарь совета
кандидат психологических наук, доцент Т.Г. Бохан*

НАШИ АВТОРЫ

Бабич Ольга Игоревна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Иркутского института повышения квалификации работников образования (Иркутск).

Баранская Людмила Тимофеевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой клинической психологии Уральского государственного университета им. А.М. Горького (Екатеринбург).

Березина Елена Михайловна, старший преподаватель кафедры социальной и гуманистической психологии Томского государственного университета (Томск).

Бохан Николай Александрович, доктор медицинских наук, заместитель директора по науке НИИ психического здоровья ТНЦ СО РАМН, заведующий отделением аддитивных состояний, профессор кафедры психологического консультирования и психотерапии факультета психологии Томского государственного университета (Томск).

Васильева Мария Николаевна, аспирант кафедры клинической психологии и психотерапии факультета психологического консультирования Московского городского психолого-педагогического университета (Москва).

Веденеева Екатерина Владимировна, старший преподаватель кафедры психологии Челябинского государственного университета (Челябинск).

Гаранян Наталья Георгиевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Московского НИИ психиатрии Росздрава, профессор Московского городского психолого-педагогического университета (Москва).

Залевский Генрих Владиславович, 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).

Котиков Олег Александрович, старший научный сотрудник Центра воспитания и гражданского образования ТОИПКРО (Томск).

Котова Светлана Аркадьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург).

Кремер Евгений Зеликович, эксперт-консультант в области управленческого и политического консалтинга, стратегического менеджмента, советник по управлению изменениями ОАО «ОГК-1» (Москва).

Кузьмина Юлия Викторовна, ассистент кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета (Томск).

Мазурова Лариса Васильевна, клинический психолог отделения аддитивных состояний НИИ психического здоровья ТНЦ СО РАМН (Томск).

Маланчук Ирина Григорьевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Красноярск).

Маркова Надежда Григорьевна, кандидат педагогических наук, член-корреспондент академии педагогических и социальных наук, доцент кафедры педагогики Нижнекамского муниципального института (Татарстан, Нижнекамск).

Мещерякова Эмма Ивановна, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной и гуманистической психологии Томского государственного университета (Томск).

Павлова Елена Владимировна, ассистент кафедры клинической психологии Уральского государственного университета им. А.М. Горького (Екатеринбург).

Писарев Олег Михайлович, старший преподаватель кафедры уголовно-исполнительного права и пенитенциарной психологии Томского филиала ФГОУ ВПО «Кузбасский институт федеральной службы исполнения наказаний» (Томск).

Подосинников Сергей Александрович, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития, акмеологии Астраханского государственного университета (Астрахань).

Рыльская Елена Александровна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Челябинского государственного педагогического университета (Челябинск).

Семенова Елена Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Иркутского государственного технического университета (Иркутск).

Сметанова Юлия Валерьевна, ассистент кафедры психологии личности Томского государственного университета (Томск).

Степанов Сергей Юрьевич, доктор психологических наук, председатель правления МОО «Институт проблем рефлексивной акмеологии», профессор Государственного университета Высшей школы экономики (Москва).

Стоянова Ирина Яковлевна, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник НИИ психического здоровья ТНЦ СО РАМН, доцент кафедры психологического консультирования и психотерапии Томского государственного университета (Томск).

Терехова Татьяна Александровна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и социологии Читинского института Байкальского государственного университета экономики и права (Чита).

Частоколенко Яна Борисовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и гуманистической психологии Томского государственного университета (Томск).

Циринг Диана Александровна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Челябинского государственного университета (Челябинск).

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 выключены.

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 (3–4 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 и расположен в алфавитном порядке. Его оформление должно соответствовать общепринятым требованиям. Литературные ссылки в тексте даются только в квадратных скобках. 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, вверху) или Alt+0150 при включенной клавише NumLock. В тексте, в таблицах и в подписи к рисункам при записи десятичных дробей следует ставить запятую (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, ТГУ, факультет психологии. Телефон/факс (3822) 52-97-10, телефон редакции (3822) 52-95-80. E-mail: den@psy.tsu.ru

СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Главный редактор Г.В. Залевский

№ 31. 2009 г.

Адрес редакции: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36
Томский государственный университет, факультет психологии,
редакция Сибирского психологического журнала.
Телефон редакции (3822) 52-95-80; факс (3822) 52-97-10
E-mail: den@psy.tsu.ru
Залевский Генрих Владиславович

Редактор К.Г. Шилько
Корректоры: К.В. Полькина, Н.А. Афанасьева
Оригинал-макет А.И. Лелоюр
Дизайн обложки А.В. Бабенко

Подписано к печати 10.02.2009 г.
Формат 60x84/8. Бумага белая офсетная. Гарнитура Times New Roman.
Ризография. Усл. печ. л. 11,6. Тираж 1000 экз.

Издательство «ТМЛ-Пресс»
634050, г. Томск, ул. Гагарина, 31, оф. 49
Тел. 8-3822-52-66-83