

Соучредители

Томский государственный университет (факультет психологии)
Коллектив редакции

Редакционная коллегия***Г.В. Залевский - главный редактор***

Богомаз С.А., Бохан Т.Г., Галажинский Э.В., Залевский В.Г., Кабрин В.И. (зам. главного редактора), Козлова Н.В., Лукьянов О.В., Мещерякова Э.И., Морогин В.Г.

Редакционный совет

Асеев В.Г. (Иркутск), Асмолов А.Г. (Москва), Бохан Н.А. (Томск), Брушлинский А.В. (Москва), Вассерман Л.И. (Санкт-Петербург), Вяткин Б.А. (Пермь), Дружинин В.Н. (Москва), Залевский Г.В. (Томск), Зинченко В.П. (Москва), Кабрин В.И. (Томск), Клочко В.Е. (Барнаул), Корнетов Н.А. (Томск), Красноярцева О.М. (Барнаул), Кудинов С.И. (Бийск), Мухина В.С. (Москва), Петровский А.В. (Москва), Санжаева Р.Д. (Улан-Удэ), Сараева Н.М. (Чита), Селезнева Н.Т. (Красноярск), Семке В.Я. (Томск), Соловьев А.В. (Москва), Стегний В.Н. (Томск), Урванцев Л.П. (Ярославль), Щербаков Е.П. (Омск), Павлик К. (Гамбург, Германия), Поляков Ю.Ф. (Москва) Прилер Й. (Вена, Австрия), Рост Д. (Марбург, Германия), Сикс Б. (Галле, Германия), Шюлер П. (Бад Эмсталь, Германия).

Ответственные за выпуск

В.Г. Залевский, Е.Н. Дмитриева

Адрес редакции

634050, Томск пр. Ленина, 36

ТГУ ФП

Тел (382 2) 410 710

Факс (382 2) 410 102

E-mail: vlad@psy.tsu.ru

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Обращение к читателям</i>	7
<i>Вступительная статья</i>	8
<i>Г.В. Залевский, В.Г. Залевский</i> Психология и психологи на пороге XXI века (по материалам 27-го Международного Психологического Конгресса, 23-28 июля 2000 г. - Швеция, Стокгольм)	
<i>Генетическая психология</i>	
<i>О.М. Щербинина, С.А. Богомаз</i> К проблеме влияния стиля мышления родителей на психическое развитие их детей-первоклассников	13
<i>В.Г. Морозгин, Е.Н. Кубарев</i> Сравнительное исследование индивидуально-типологических особенностей личности студентов политехнического и педагогического вузов	15
<i>Н.А. Третьякова, С.А. Богомаз</i> Типологические особенности влияния степени развития интеллекта школьников на уровень их тревожности	18
<i>Социальная и гуманистическая психология</i>	
<i>Б. Сикс, У. Вальфрадт</i> Авторитаризм и некоторые социально-психологические черты: структура и контингенты	20
<i>Э.В. Гагажинский</i> К вопросу о методологии изучения самореализации личности в системе родственных понятий	28
<i>Е.В. Филоненко, Гагажинский Э.В.</i> Экспериментально-психологическое изучение особенностей ценностно-смысловой сферы политических и экономических лидеров современного общества	32
<i>М.Ю. Семенов</i> Материальная удовлетворенность	37
<i>Клиническая психология</i>	
<i>Н.А. Бохан, А.И. Мандель</i> Личностные особенности опийного аддикта	42
<i>Н.В. Казинцева, Г.В. Залевский</i> Возможности бихевиоральной оценки	46
<i>Е.Г. Ветчанина, Г.Б. Мальгина</i> Современные представления о патофизиологии психоэмоционального стресса и его влияние на женщин в период беременности	48
<i>Е.А. Рождественская</i> Оценка эффективности психокоррекционной работы с состояниями коммуникативного стресса у детей дошкольного возраста	51
<i>Т.Г. Бохан</i> Роль индивидуально-психологических факторов в формировании навыков эффективного совладания с проблемными ситуациями	54
<i>Э.И. Мещерякова</i> Клинико-феноменологический метод и текст	58
<i>Психология образования</i>	
<i>В.И. Кабрин</i> Преподаватель – источник коммуникативного стресса студента? (проблема профессионально-личностного роста в коммуникативно-образовательном процессе)	65
<i>Н.В. Носкова, О.Б. Мингалева, Т.Г. Асабаева</i> Опыт экспериментально-психологического исследования учебно-важных качеств у детей 6-7 лет	72

Проба пера: материалы студентов-психологов

Т.И. Любецкая	77
Нейродинамические детерминанты, влияющие на формирование специфики самоотношения	
И.Е. Окс	81
Исследование динамики самопринятия личности в «группе встреч» и в группе «экзистенциального опыта»	
С.А. Сатаева	84
Смерть как формирование жизненных смыслов	

В помощь практическому психологу

С.Л. Соловьева, А.А. Меркурьева, М.В. Ковалева	88
Результаты исследования психометрических свойств русскоязычной версии методики Спилбергера (STAXI)	

Новая рубрика

Г.В. Залевский	92
Супервизия: основания классификации, концепции и модели. Сообщение 3	

Дискуссии

К обсуждению проекта федерального закона «О психотерапии»	98
---	----

Информация о книгах и рецензии

Новые роль и место психотерапевтической медицины	106
Трехязычный психологический словарь / Под редакцией профессора Г.В. Залевского	107

Информация о конгрессах, конференциях и т.д.	108
---	-----

Наши авторы	109
--------------------	-----

Правила оформления материалов в СПЖ	110
--	-----



CONTENT

Address to readers	7
Opening article	
<i>G.V. Salevsky, V.G. Salevsky</i> Psychology and Psychologists on the Treshold of the 21 st Century (by the Abstracts of the 27 th International Congress of Psychology. Stockholm, Sweden, 23-28 July 2000)	8
Genetic psychology	
<i>O.M. Shcherbinina, S.A. Bogomaz</i> To the Problem of the Influence of the Style of the Taught of the Parents into the Psychic development of their Children	13
<i>V.G. Morogin, E.N. Kubarev</i> The Comparative Research of Individual-Typological Peculiarity of the Person of the Students of Polytechnic and Pedagogic Institutes	15
<i>N.A. Trenkajeva, S.A. Bogomaz</i> Typological Peculiarity of the Influence of Degree of Development of Intelligence of Scholars into there Worries Level	18
Social and humanistic psychology	
<i>B. Six, U. Wolfradt</i> Authoritarianism and some Social-Psychological Traits: Structure and Contingents	20
<i>E.W. Galazhinsky</i> To the Question about Methodology of Research of Selfrealization of the Person in the System of the Related Conception	28
<i>E.W. Filonenko, E.W. Galazhinsky</i> Experimental-Psychological Study of the Peculiarity of the Value-Sense Sphere of the Political and Economacal Leaders of the Modern Society	32
<i>M.J. Semenov</i> Material Satisfaction	37
Clinical psychology	
<i>N.A. Bokhan, A.I. Mandel</i> The Personal Peculiarity of the Opium Addiction-	42
<i>N.V. Kazantseva, G.V. Salevsky</i> The Chances of the Behavioral Valuation	46
<i>E.G. Vetchanina, G.B. Malgina</i> The Modern Presentation about Pathophysiology of Psychoemotional Stress and its Influence into the Women in Pregnancy Period	48
<i>E.A. Rozhdestvenskaja</i> The Efficacy Valuation of Psychocorrectional Work with the Communicational Conditions by the Preschools	51
<i>T.G. Bokhan</i> The Role of the Idividual-Psychological Factors in the Experienceformation of the Effective Mastering with Problem Situations	54
<i>E.I. Meshcheriakova</i> The Clinical-Phenomenological Method and Text	58
Psychology of formation	
<i>V.I. Kabrin</i> Is the Teacher a Spring of the Communicational Stress of the Student? (A Problem of the Professional-Personal Growth in the Communication-Educational Process)	65
<i>N.V. Noskova, O.B. Minguliova, T.G. Asabajeva</i> An Experience of the Experimental-Psychological Research of Learning Important Qualities by the 6-7-Years Children	72

Feather's Trail: Abstracts of the Psychology-Students

T.I. Liubetskaja	77
Neurodynamic determinants affecting the specific character of the self-attitude development	
I.E. Ox	81
The Dynamic's Research of the Self-Acceptance of the Person in «Meeting Groups» and «Existential Experience Groups»	
S.A. Satajeva	84
Death like a Forming of the Life Senses	
In the help to the practical psychologist	
S.L. Solovjova, A.A. Merkurjeva, M.V. Kovaliova	88
The Researching Results of the Psychometric Properties of the Russian Version Spilberger's Methodic (STAXI)	
New heading	
G.V. Salevsky	92
Supervision: Classification Basis, Conceptions and Models. Report 3.	
Discussions	
To the Discussion of the Project of the Federal Law «About Psychotherapy»	98
Books and reviews	
A new Role and Place of Psychotherapeutic Medicine	106
Trilingual Psychological Dictionary / Ed. D-r G.V. Salevsky	107
Congresses, conferences etc.	108
Our authors	109
Rules of registration of materials in SPM	110



ОБРАЩЕНИЕ К ЧИТАТЕЛЯМ



*Если бы у вас было три желания
относительно будущего психологии,
как науки и профессии,
то какими они были бы?*

Во-первых, больше интеграции практиков и ученых.
Во-вторых, роста финансирования исследований и
повышения статуса профессии.
В-третьих, Нобелевской премии по психологии!

Стефан Джерн
(организационный психолог,
Стокгольм, Швеция)
(журнал «Европейский психолог»,
Т. 5/№ 2/2000)

ДОРОГИЕ ДРУЗЬЯ!

13-й выпуск «Сибирского психологического журнала» посвящен прощанию психологов с веком XX и встрече с XXI веком. Событие, прямо скажем, далеко не ординарное. На пересечении столетий есть необходимость оглянуться и оценить достигнутое психологической наукой и практикой за последнее столетие, осмыслить то, с чем психологи вступают в следующий век, какой бы мы хотели видеть психологию будущего, да и само будущее. Когда-то Дидро пожелал философии «быть популярной». Можно сказать, что психология к концу 20-го столетия, особенно за его последние десять лет, несомненно, сделала решающие шаги в этом направлении. Но мы считаем, что она стала пока лишь «сильно» модной, а действительно популярной психологии еще предстоит стать. И это, видимо, ее задача для 21-го столетия. Конечно, решать эту задачу должны психологи всего мира. Об этом шла речь и на очень представительном, - последнем в этом столетии, - Международном Психологическом Конгрессе, состоявшемся летом этого года - последнего года уходящего столетия, в Стокгольме (Швеция), подробнее о котором идет речь во вступительной статье данного выпуска журнала. В последующих выпусках нашего журнала мы продолжим знакомить читателей с материалами и итогами работы этого Конгресса.

Мы также хотим поздравить наших читателей, всех психологов Сибири, России и всего мира с наступающим Новым годом, Новым столетием и Новым тысячелетием и пожелать новых творческих достижений в научных поисках, практической и преподавательской деятельности, крепкого здоровья, счастья!

И, как всегда, приглашаем к сотрудничеству с Сибирским психологическим журналом всех желающих.

*Редакционная коллегия
Редакционный совет*

ВСТУПИТЕЛЬНАЯ СТАТЬЯ

ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИ НА ПОРОГЕ ХХІ ВЕКА

Г.В. Залевский, В.Г. Залевский (Томск)

Аннотация: Авторы статьи делятся впечатлением о 27-м Международном Психологическом Конгрессе на основании личного участия и анализа материалов, приуроченных к началу его работы. Авторы, в связи с тем, что это последний форум такого уровня в уходящем столетии и тысячелетии, обобщают ответы видных европейских психологов, участников Конгресса, на два вопроса, заданных им журналом «European Psychologist»: первый: какие три-четыре наиболее значимых достижения Вы бы отметили в научной и практической психологии в 20-м столетии? и второй: если бы у Вас было три пожелания для будущего психологии, как науки или практики, то какими они были бы?

Ключевые слова: Научная и профессиональная психология, 20-й и 21-й века, будущее психологии, образование, когнитивный поворотный момент/революция.

Данная статья построена в основном на материалах последнего в этом столетии 27-го Международного Психологического Конгресса и впечатлениях от собственного в нем участия одного из авторов. Конгресс был организован Шведской Психологической Ассоциацией под эгидой Международного Союза психологической науки (IUPsyS) и состоялся 23-28 июля 2000 г. в Стокгольме (Швеция). К началу работы Конгресса был подготовлен специальный выпуск Международного психологического журнала (International Journal of Psychology.- Volume 35 – Issue 3/4 – June-August 2000), в который вошли свыше 5000 тезисов, представленных психологами из 80 стран¹. Непосредственное участие в работе Конгресса приняло около 6000 психологов из 66 стран, в том числе и 10 российских психологов из Москвы, Санкт-Петербурга и Томска. Программа этого Конгресса оказалась самой большой и насыщенной в истории Всемирных психологических Конгрессов. Кстати, Первый Международный психологический Конгресс состоялся в 1889 году в Париже в рамках Всемирной Парижской ярмарки 1889 года. В нем приняло участие 203 представителя из 20 стран, среди них много известных психологов. Социальная Программа этого Конгресса включала также участие в банкете на только что построенной Эйфелевой башне. Уже на этом первом Конгрессе была признана необходимость образования Международного Союза Психологической науки, но только на 13-ом Конгрессе, который при поддержке ЮНЕСКО состоялся в 1951 году в столице Швеции и в котором приняло участие уже 658 психологов из 30 стран, он был формально узаконен. В августе 1966 года в Москве (СССР) состоялся 18-й Международный психологический Конгресс. В нем приняло участие свыше 4500 психологов из 44 стран (37 симпозиумов и 9 тематических заседаний). Самой большой делегацией на нем, разумеется, была делегация страны-организатора. Очередной 28-й Международный психологический Конгресс пройдет в 2004 году в Китае, делегация участников из которого на 27-м Конгрессе в Швеции состояла из 300 человек!

Какими замечательными/выдающимися достижениями отличилась психология в веке ХХ, с которым мы прощаемся? С чем психология войдет в новое столетие и тысячелетие, что нового произойдет в психологической науке и практике, а что будет препятствовать ее развитию? Что может и должна привнести психология в общество и для развития человека вообще? И какие ожидания-пожелания к психологии в грядущем ХХІ веке?

По большому счету, вокруг этих и подобных вопросов и попыток ответить на них проходили дискуссии на этом, действительно, историческом для психологии и психологов Международном форуме, во время огромного количества официальных заседаний и неофициальных встреч.

На некоторые конкретные вопросы в этой связи ответили 30 участников Конгресса - видные психологи европейских стран, включая Россию, что отражено в журнале «European Psychologist», специально изданном к началу Конгресса (Volume 5 / Number 2 / 2000; Editor-in-Chief Prof. Kurt Pawlik).

¹ Среди них и материалы авторов данной статьи (см. pp. 25, 166, 267)

Какие три-четыре наиболее значимые достижения психологии, как науки и профессиональной практики, имели место в XX столетии?

1. Находки Пиаже, особенно понятия ассимиляции и аккомодации, как и его исследования по развитию познавательных процессов (когниций) и социальных способностей. Вообще его психология развития. (Katharina Althaus, Швейцария; Андрей Брушлинский, Россия; Cigdem Kagıtcıbası, Турция).
2. Впечатлили работы К. Левина, его полевая теория и его идеи о перцепции (гештальтпсихология). (K. Althaus, Швейцария; Bernhardt Wilpert, Германия).
3. Достижением является теоретическая революция в когнитивной психологии, которая четко отграничила «психологию» от «логики» (ментальная модель, предложенная Phil N. Johnson-Laird). (Jean-Paul Caverni, Франция). Развитие когнитивной психологии, начиная от вклада Отто Зельцера и Карла Дункера в психологию решения проблем и работ в 60-х годах: Бродбента, Брунера, Найссера, Ньюелла и Саймона. (Rainer H. Kluwe, Германия; Bernhardt Wilpert, Германия). Сдвиг с бихевиорального подхода на когнитивную ориентацию. (Pieter J.D. Drenth, Швейцария; Michael W. Eysenck, Англия; Rocio Fernandez Ballesteros, Испания) - «когнитивная революция» (Jukka Huöjä, Финляндия). Вклад Фрэнсиса Бартлетта в исследование запоминания и рост интереса к когнитивной психологии – Lars-Göran Nilsson, Швеция; Когнитивная психология, коннекционизм и мозговое отображение (Carlo Umiltà, Италия). Смена ортодоксальной бихевиоральной ориентации на понимание человеческого поведения и ментальной жизни. (Gery d'Ydewalle, Бельгия; Brigitte Rolett, Австрия). На профессиональное развитие особенно повлияли идеи, связанные с «когнитивным поворотом»: отношения между когнициями и эмоциями. (K. Althaus, Швейцария). Инновационные попытки А. Бека посмотреть на депрессию и большинство фобических расстройств через когнитивные понятия. (Michael W. Eysenck, Англия).
4. Теория деятельности (субъект-деятельности) С.Л. Рубинштейна и его научная школа. (Андрей Брушлинский, Россия).
5. Гуманистическая психология Карла Роджерса. (Андрей Брушлинский, Россия).
6. Теоретические достижения - при концептуализации биопсихосоциальной модели человеческого функционирования; методологические - с разработкой психометрии и психологического тестирования, и профессиональные, - отражающие рост ориентирующей роли психологии в различных сферах практики. (Dana Castro, Франция; Jean-Paul Caverni, Франция; Rainer Kluwe, Германия).
7. Первым достижением является открытие И.П. Павлова обуславливающих принципов, которые стали одним из шагов придания психологии статуса науки. (Jean-Paul Caverni, Франция; Jan Strelau, Польша, также упоминает и И.М. Сеченова).
8. В сфере социальной психологии с пониманием, что человеческий разум структурирован культурально и социально. (Jean-Paul Caverni, Франция)
9. Ничего более значимого из достижений психологии, чем Фрейд и его теории, трудно назвать. (Arza Churchman, Израиль; Cigdem Kagıtcıbası, Турция).
10. К достижениям, хотя и на другом уровне, можно отнести исследования в сфере экологической психологии и феминистских исследований. (Arza Churchman, Израиль).
11. Достижения в научной методологии, интеграции взглядов на осознаваемые и бессознательные информационные процессы. (Mario von Cranach, Швейцария; Brigitte Rolett, Австрия).
12. Применение психологии в практике, против чего был В. Вундт, но с которым не согласились его известные ученики (Уолтер Дилл Скотт, Гуго Мюнстенберг, Джеймс Маккин Кэттелл). (Pieter J.D. Drenth, Нидерланды), особенно после Второй мировой войны (Ingrid Lunt, Англия).
13. Развитие психологии в США в связи с эмиграцией видных психологов из Германии и вообще Европы. (Pieter J.D. Drenth, Нидерланды).
14. Усиление образования психологов с большей ориентацией на единство теории и практики. (Gery d'Ydewalle, Бельгия).
15. В профессиональной психологии – развитие клинической психологии как профессии. (Michael W. Eysenck, Англия; Rocio Fernandez Ballesteros, Испания).
16. Среди психологических конструктов «общественным/публичным лицом» психологии стали интеллект и тестирование интеллекта. (Rocio Fernandez Ballesteros, Испания); роль Спирмена в этом (Jan Strelau, Польша).
17. Психоанализ, бихевиоризм и когнитивная психология – три главных теории, которые определяют научное и практическое развитие психологии в 20-ом столетии. (James Georgas, Греция).
18. Гештальтпсихология, которая очистила путь для современной психологии восприятия, для социальной психологии и частично для когнитивной психологии. (Stefan Jern, Швеция).
19. Социо-историческая школа Выготского способствовала привнесению «культуры» в психологию. (Cigdem Kagıtcıbası, Турция).

20. Подчеркивание роли мотивации как процесса, а не как состояния. (Claude Levy-Leboyer, Франция).

21. Теоретический и практический интерес в понимании развития психологии человека вообще – от рождения ребенка до взрослого его состояния; роль отношений родителей и детей в проспективном, а не в ретроспективном смысле (аналитик на кушетке). (Claude Levy-Leboyer, Франция; Arne Öhman, Швеция). Выявление значения общения матери с ребенком и окружением. (Tuomo Tikkanen, Финляндия).

22. Бихевиоральная революция, давшая возможность развития на научной основе клинической психологии, понимания психических расстройств. Заслуги Толмена, Скиннера, Вольпе и Айзенка. (Arne Öhman, Швеция).

23. Успехи психотехники и психотехников (Jose M. Prieto, Испания).

24. Исследования и практика оценки и лечения «анормального поведения» и выдвижение на первую роль психотерапии и психопатологии. (Jose M. Prieto, Испания).

25. Широкая представленность психологов в образовании, школах. (Jose M. Prieto, Испания).

26. Фрейд, Выготский, Пиаже и Скиннер, а также философ Людвиг Виттгенштейн. (Carlos Rodrigues Sutil, Испания); такие имена как Фрейд, Юнг, Выготский, Дюркгейм и Пиаже (Velko S. Rus, Словения). Открытия и теории Вундта, Фрейда, Уотсона, Келера, Пиаже, Gordon W. Cattell, Raymond Cattell, Hans J. Eysenck, Gordon Allport (Jan Strelau, Польша).

27. Профессионализация психологического сервиса; проникновение психологии в различные сферы жизни. (Brigitte Rollett, Австрия; Salli Saari, Финляндия).

28. Развитие психологии как относительно сбалансированной теоретической, эмпирической (включая экспериментальную, с четкими критериями для исследовательской работы), прикладной и антропологической науки. Относительно открытой для изменений и независимой от идеологического пресса. (Velko S. Rus, Словения).

29. Развитие новых научно фундированных областей психологии как, например, нейропсихология, психология здоровья, психология кризисов и острых травм. (Salli Saari, Финляндия; Tuomo Tikkanen, Финляндия).

30. Оперантный анализ поведения – это самое значительное достижение. (Terje Sagvolden, Норвегия).

31. Другое достижение в психологии – это реализация пластичности мозга. (Terje Sagvolden, Норвегия).

32. Связь психотерапии с биохимическими процессами в мозге. (Terje Sagvolden, Норвегия).

Если бы у Вас было три желания относительно будущего психологии, как науки и профессии, то какими они были бы?

1. Чтобы были хорошие отношения между наукой и практикой, взаимное уважение и взаимное стимулирование. Устранена пропасть между практиками и исследователями, между академическим исследованием и каждодневной практикой. Необходимо развивать синергическую, а не антогонистическую комбинацию. Исследователи и практики должны научиться слушать и слышать друг друга. Больше научного плодотворного взаимодействия между учеными и практиками. При тесной связи теории и практики психология может много дать обществу вообще и в решении проблем человеческого здоровья, в частности.

2. Больше уверенности в себе, даже гордости за то, чего психология достигла, повышение самооценки, активного отстаивания своего достойного места в обществе.

3. Оказания содействия в достижении удовлетворительного существования человека. Продолжить генерировать новые знания и пути помощи людям. Психологическое исследование должно становиться все более прикладным и полезным обществу, чем это имеет место сейчас.

4. Когнитивная психология должна стать более гуманистичной и быть подальше от компьютерной метафоры.

5. Западные психологи должны лучше познакомиться с трудами С.Л. Рубинштейна и его последователей.

6. Последователи Л.С. Выготского должны, наконец, вступить в диалог и ответить на критику, которая звучит вот уже 40 лет, в том числе со стороны Ж. Пиаже, П. Зинченко, П. Гальперина, С. Рубинштейна и др.

7. Я хотел бы пожелать психологии того, что Дидро пожелал философии: «Будь, научная психология, популярной!» Смелее включаться в решение проблем общества сегодня и в будущем, чтобы попытаться сделать мир несколько лучше. Больше внимания проблемам в контексте социальной и культурной реальности. Повышения статуса психологии.

8. Психологии, как науке, желаю больше теоретической интеграции разных ее сфер, систематического обмена между различными исследовательскими областями, больше баланса между теоретическими и методологическими требованиями к исследованию. Больше объективности в оценке субъективных состояний. В будущем должен более серьезно восприниматься вопрос об экологической валидности. Психологи должны продолжить успешно начатое развитие чувствительных и тонких методов изучения разума. Больше интеграции между университетами и «полями» вне их, точками зрения и теориями, разными тренинговыми программами. Больше междисциплинарных исследований человеческого разума и поведения. Психологическое исследование должно быть более кумулятивным. Научное исследование в психологии должно следовать, как и в физике, биологии, медицине, высоким стандартам и этическим принципам. Академическая психология должна быть единой в понимании психологии как естественной науки, более тесно связанной с биологическими, чем с социальными науками. Психология должна понимать себя, включая человеческое сознание, в терминах нейронных механизмов. Делать результаты исследований более доступными людям, не писать их на псевдонаучном языке.

9. Прежде всего, лучших теорий.

10. На научном уровне больше исследований, интегрирующих поведенческие находки с лучшим знанием функционирования мозга (нейронауки).

11. Я надеюсь, что правители во всей Европе осознают, что психология должна перестать быть дешевой наукой, в том числе относительно материально-технического обеспечения, чтобы успешно конкурировать с американскими психологами в исследованиях.

12. Лучшего и более корректного отношения между психологией и массмедиа.

13. Политикам заботиться об обеспечении проведения фундаментальных исследований в области психологии, как и в других науках. Больше ресурсов для науки, фундаментальных исследований и практики.

14. Нобелевской премии по психологии! (Stefan Jern, Швеция)

15. Стимулирование молодых исследователей.

16. Психология должна быть более интернациональной и более серьезно относиться к культуре.

17. Бороться с шарлатанами, которые используют наш вокабуляр и наши идеи.

18. Профессиональные психологи должны больше опираться на очевидное, чем на интуицию и общие понятия.

19. Больше психологических ассоциаций и обществ в каждой стране.

20. Необходимо, чтобы психологи становились политиками, членами парламента, руководителями фирм и т.п. Это стратегически важно. Более активно участвовать в публичных дискуссиях и принятии решений, избавиться от пассивности, осторожности, даже страха, когда речь идет о публичности.

21. Университеты должны улучшить подготовку хороших научных профессиональных психологов; включить в эту подготовку достаточно биологии, нейронаук, фармакологии, чтобы психологи могли стать партнерами других специалистов по проблемам здоровья, например, врачей.

22. Должна постоянно во всем мире расти роль психологов как определенная необходимость.

23. Мы – психологи, должны лучше понять нашу задачу.

24. Требуется новая организация нашего аккумулированного опыта, больше синтеза; прикладная психология должна стать похожей на клиническую медицину (классификация проблем, симптомов, диагноз, прогноз, интервенция).

25. Больше открытий, связанных с биоэнергетикой, ее транспортированием, проблемами боли, иммунного статуса организма, новыми возможностями гипноза и обратной связи, связи между микро-/макробиологией и психологией, а также вклада в разрешение конфликтов в различных частях света и повышение качества жизни людей.

26. Развитие деонтологии, профессиональной этики, профессиональных умений и навыков в диагностике и интервенции.

27. Я желаю психологии стать частью образования в старших классах школы.

28. Пожелал бы новых открытий в 21 веке в области механизмов человеческого поведения, факторов, обеспечивающих условия для эффективного развития человека.

29. Желаю, чтобы мы, наконец, преодолели редуccionистские тенденции (в сторону естественных или социальных наук), мешающие психологии как независимой науке.

30. Я хотел бы, чтобы психология стала «твердой» наукой. Это может быть достигнуто при ее интеграции с нейронауками.

Разумеется, что ответы на первый вопрос имеют, скорее, исторический интерес. Что же касается ответов на второй вопрос – относительно ожиданий и пожеланий к психологии и психологам XXI века, то они, во-первых, говорят о не достигнутом психологической наукой и практикой в прошлом, во-вторых, о нерешенных или недостаточно решенных проблемах в настоящем и, в-третьих, о перспективных направлениях их развития в следующем столетии. Все это темы, обсуждавшиеся как в рамках так называемой регулярной программы Конгресса, так и за ее пределами. А за пределами много внимания было уделено двум темам, ставшими, по мнению членов Оргкомитета и участников Конгресса, «заметьными характеристиками 27-го Международного Психологического Конгресса»: «здоровье» и «политика, в том числе дипломатия, проблемы профилактики межэтнических конфликтов, войны и мира». Тему здоровья с акцентом на ментальном его аспекте вел с большим вводным докладом в виде пленарного заседания и ряда симпозиумов, круглых столов и т.д. известный деятель ВОЗ Норман Сарториус, а вторую тему – Государственный секретарь по международным делам (министр иностранных дел) Швеции Джен Элиассон. И вообще, внимание со стороны руководителей Швеции к Международному Психологическому Конгрессу – король Швеции был патроном Конгресса, один из его министров участвовал непосредственно в работе Конгресса, а мэр столицы страны – Стокгольма, открывал Конгресс и приветствовал его участников от имени короля, – все это очень обнадеживает, являясь хорошим примером высокого интереса к психологии для правителей и политиков всех государств. Можно надеяться, что будут услышаны обращения к ним психологов, высказанные выше относительно будущего психологии. А психологам лишь надо будет постараться, чтобы было создано больше «лучших теорий», чтобы «произошла большая интеграция между психологической наукой и практикой», «чтобы психология послужила развитию и повышению благосостояния человека», чтобы «психологи стали признанной необходимостью» и «повысился статус самой профессии психолога». Надо надеяться, что в результате этого сбудется и пожелание шведского психолога Стефана Джерна о присвоении в следующем столетии Нобелевской премии по психологии. Вселила надежду на это не только напряженная работа участников Конгресса в пленарных заседаниях, в более, чем сотне симпозиумах, секциях и семинарах, круглых столах, в 2000 интерактивных стендовых докладах, многочисленных выставках психологической литературы и оборудования и т.д., свидетельствующая о творческих поисках психологов практически всего мира, но и, несомненно, стимулирующие их великолепные приемы, организованные правительством, мэрией г. Стокгольма в известной во всем мире Городской Ратуше, где проводятся ежегодные Нобелевские банкеты. Нам только остается присоединиться к пожеланию и надежде нашего шведского коллеги.

В заключение хотелось бы обратиться с просьбой к нашим читателям тоже ответить на поставленные выше вопросы. Ваши ответы, которые могут быть лаконичными либо развернутыми, будут обязательно опубликованы в следующем выпуске нашего журнала.

Key words: Scientific and professional psychology, the 20th and the 21st century, the future of psychology, cognitive turning-point/revolution, and developments.

Summary: The authors confide about 27th International Psychological Congress onto basis of the personal participation and analysis of the materials, which was dedicated to this action. This International Congress is the last in this Millennium, authors, with this connection, are generalized two answers of famous psychologists for the journal «European Psychologist». The first question: what do you mean about the three or four most significant event in the scientific and practical psychology of the 20th century? The second: your wishes for the future psychology.

ГЕНЕТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

К ПРОБЛЕМЕ ВЛИЯНИЯ СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ НА ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ИХ ДЕТЕЙ-ПЕРВОКЛАССНИКОВ¹

О.М. Щербинина, С.А. Богомаз (Томск)

Аннотация: Корреляционный анализ параметров когнитивного стиля дифференциальность-интегральность у родителей и их детей-первоклассников показал, что чем в большей степени представлен у родителей один из стилей мышления, тем менее развитым у детей оказываются противоположный стиль. Обнаружено, что родительский стиль мышления оказывал более существенное влияние на учебную деятельность детей, чем их собственный стиль мышления.

Ключевые слова: первоклассники, родители, когнитивный стиль, психоэмоциональное напряжение, успеваемость и показатели интеллектуального развития.

В психологии познавательных процессов в последнее время на первый план выходит дифференциально-психологический аспект, а именно исследование индивидуальной специфики процессов переработки информации, которая в общем виде обозначается как «когнитивный стиль». Считается, что когнитивные стили влияют на процессы восприятия, внимания, памяти и мышления человека. В конечном итоге это сказывается на результате деятельности, в составе которой разворачиваются эти процессы (Холодная М.А., 1990). Когнитивный стиль, как достаточно устойчивый психологический конструкт, предположительно формируется в младшем школьном возрасте (Берулава Г.А., 1995). Однако, как показывает анализ литературы, конкретные механизмы и факторы, влияющие на развитие стилевых особенностей ребенка, изучены не в полной мере (Либин А.В., 1999).

Из всех известных когнитивных стилей нас, в силу ряда причин, особо заинтересовал один из них – «интегральность-дифференциальность», изучению которого были посвящены многие работы Г.А. Берулава (1995). Этот стиль на полюсе «интегральность» характеризуется таким отношением к окружающему миру, при котором он воспринимается целостно, что опосредуется более высоким уровнем абстрактности мышления. Рассматриваемый стиль на полюсе «дифференциальность» репрезентируется фрагментарностью восприятия действительности и конкретностью мышления. Экспериментально доказано, что параметры когнитивного стиля «интегральность-дифференциальность» влияют на успешность школьного обучения, что послужило поводом для их изучения в условиях современной школы. Особенно важным нам представляется изучение стилей мышления у учащихся младших классов, поскольку с этим может быть связано формирование их положи-

тельного (или негативного) отношения к школе и учебе. Причем нам представлялось актуальным на первом этапе исследований оценить возможность влияния стиля мышления родителей, как участников воспитательного процесса, на развитие стилевых особенностей мышления у детей. Кроме того, мы посчитали необходимым определить степень родительского влияния на результативность учебной деятельности первоклассников.

Методы исследования. Когнитивный стиль «интегральность-дифференциальность» был определен в конце учебного года по методике Г.А. Берулава у учащихся параллели первых классов (n=88) и их родителей (n=71). Согласно инструкции этой методики испытуемым последовательно демонстрировались сюжетные картинки с просьбой описать их в одном-двух предложениях. Описания картинок фиксировались в протоколе и затем обрабатывались по алгоритму, предложенному Г.А. Берулава (1995). Количественно (в баллах) оценивались 5 показателей, характеризующих интегрально-деятельностный, интегрально-теоретический, дифференциально-деятельностный, дифференциально-теоретический и дифференциально-эмоциональный стили. На основе этих показателей вычислялись 4 дополнительных суммарных показателя: интегральный и дифференциальный, деятельностный и теоретический стили.

Кроме того, у первоклассников были оценены избирательность внимания и их вербальные способности. Некоторые личностные характеристики, свойства нервной системы и уровень стресса первоклассников были определены с помощью интерпретационных коэффициентов методики цветовых выборов М. Люшера [Аминев Г.А., 1982]. Нами также учитывались скорость чтения первоклассников и их оценки по

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ (№99-06-80366)

контрольным (годовым) работам по математике и русскому языку.

Со стороны родителей первоклассников в нашем исследовании принял участие только один из них (мама или папа), то есть тот, который систематически посещал школьные собрания. Мы предполагали, что именно этот родитель, очевидно, в большей степени заинтересованный благополучием своего ребенка, стремится в большей степени влиять на его развитие. В группе родителей, наряду с когнитивным стилем дифференциальность-интегральность, диагностировались также уровень тревожности, самочувствие, активность и настроение (для этого использовались опросник Тейлора и опросник САН).

Результаты исследования. Как было отмечено в ходе обработки результатов тестирования, для родителей и их детей-первоклассников характерным оказался дифференциальный стиль мышления, интегральный же стиль мышления был развит в чрезвычайно низкой степени. Испытуемым, которые относились к двум разным возрастным группам, оказалось гораздо проще перечислять детали предлагаемых сюжетных картинок, чем давать их обобщенное название (т.е. демонстрировать интегральный стиль мышления). Практически в равной мере в этих двух группах был представлен деятельностный и теоретический стили мышления (с несколько более высокими значениями деятельностного стиля). Вместе с тем, нами было выявлено, что дети практически не давали описаний картинок в дифференциально-эмоциональном стиле. По-видимому, данный факт обусловлен их низкой способностью различения эмоциональных состояний (по-видимому, это является возрастной особенностью). Корреляционный анализ параметров когнитивного стиля у родителей и их детей показал, что, чем в большей степени представлен у родителей интегральный стиль мышления, тем менее развитыми у детей оказываются дифференциальный ($r=-0.294$; $p=0.023$) и теоретический стили мышления ($r=-0.313$; $p=0.015$), и более характерным для них является деятельностный стиль мышления ($r=0.300$; $p=0.020$). Противоположные корреляционные зависимости были обнаружены для дифференциального стиля мышления родителей, с одной стороны, и интегрального ($r=-0.287$; $p=0.026$), деятельностного ($r=-0.364$; $p=0.004$), дифференциального ($r=0.312$; $p=0.015$) и теоретического ($r=0.371$; $p=0.004$) стилей мышления детей-первоклассников, с другой стороны. Полученные данные экспериментально подтверждают, что развитие стиля мышления ребенка находится под влиянием стиля мышления родителей, и ставят задачу их возможного учета психологами и педагогами при организации ими условий,

обеспечивающих эффективное интеллектуальное развитие младших школьников.

Выполненный корреляционный анализ не выявил какой-либо значимой связи между показателями изучаемого стиля мышления первоклассников, с одной стороны, и их скоростью чтения, а также оценками по контрольным годовым работам, - с другой. Вероятно, в этом возрасте исследуемый когнитивный стиль еще не оказывает существенного влияния на учебную деятельность первоклассников. Вместе с тем мы обнаружили сильную положительную корреляционную зависимость между интегрально-деятельностным стилем учащихся и результативностью выполнения ими анаграмм ($r=0.276$; $p=0.009$). Это свидетельствует о более выраженных вербальных способностях детей с интегрально-деятельностным стилем мышления по сравнению с детьми, для которых характерны другие стили. Интересно, что родительский стиль мышления оказывал более существенное влияние на учебную деятельность детей, чем их собственный стиль мышления. Так, нами были выявлены положительные корреляционные связи между дифференциально-деятельностным стилем мышления родителей, с одной стороны, и параметрами внимания ($r=0.3722$; $p=0.003$) и скоростью чтения ($r=0.311$; $p=0.022$) у первоклассников, с другой стороны. Напротив, между дифференциально-теоретическим стилем мышления родителей, вниманием и скоростью чтения у детей наблюдалась отрицательная корреляционная зависимость ($r=-0.287$; $p=0.026$ и $r=-0.313$; $p=0.21$, соответственно). В целом, нами было отмечено, что чем в большей степени у родителей был развит теоретический стиль мышления, тем более низкие значения показателей внимания ($r=-0.321$; $p=0.018$) и более низкая скорость чтения ($r=-0.334$; $p=0.009$) были характерны для первоклассников.

В настоящее время мы затрудняемся объяснить, с чем связан данный феномен такого влияния теоретического стиля мышления родителей на психическое развитие их детей (хотя возможен целый ряд спекуляций на этот счет). Наши ожидания относительно природы обнаруженного феномена связаны с проведением лонгитюдного исследования. Принципиально важным нам представляется отметить то, что стиль мышления родителей, как оказалось, связан с работоспособностью нервной системы и уровнем стресса первоклассников. Например, чем в большей степени у родителей был представлен интегральный стиль мышления, тем более низкими значениями характеризовалась работоспособность ($r=-0.3337$; $p=0.09$) и тем более высокий уровень стресса ($r=0.273$; $p=0.036$) отмечался у детей. Напротив, чем в большей степени у родителей был развит дифференциальный стиль

мышления, тем более высокие показатели работоспособности ($r=0.292$; $p=0.025$) и низкий уровень стресса ($r=-0.298$; $p=0.022$) наблюдался у детей.

Особенно значимыми эти факты представляются с учетом того, что нами не были обнаружены какие-либо значимые корреляционные связи между психическим состоянием родителей (который оценивался по уровню тревожности, самочувствию, активности и настроению с помощью тестов Тейлора и САН) и изучаемыми показателями учебной деятельности, внимания и параметрами когнитивного стиля первоклассников. Это позволяет нам сделать важное заключение о том, что эти показатели в гораздо большей мере зависят от типологических особенностей мышления родителей, чем от их психоэмоционального состояния. Это согласуется с выводами другого нашего исследования [Левицкая Т.Е., Богомаз С.А., Залевский Г.В., 2000], в котором было показано, что когнитивный уровень в значительно большей мере, чем психофизиологический уровень и уровень психических состояний, детерминирует личностные особен-

сти учащихся средних классов. В целом предварительный анализ результатов проведенного исследования свидетельствует о весьма существенном влиянии когнитивного стиля «дифференциальность-интегральность» родителей на психическое развитие младших школьников.

Литература:

1. Аминев Г.А. Математические методы в инженерной психологии. - Уфа, 1982.- С. 19-24.
2. Берулава Г.А. Тест для диагностики когнитивного стиля, «дифференциальность-интегральность». - Бийск: НИИ БИГПИИ, 1995. - 30 с.
3. Левицкая Т.Е., Богомаз С.А., Залевский Г.В. К проблеме гибкости творческого мышления учащихся // Сибирский психологический журнал. - 2000. - Вып. 12.- С. 54-58.
4. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. - М.: Смысл, 1999. - 532 с.
5. Холодная М.А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта. - Киев: УМК ВО, 1990.- 75 с.

To the problem of the influence of the style of the thought of the parents into the psychic development of their children

O.M. Shcherbinina, S.A. Bogomaz

Summary: Correlation Analysis of Parameters of Cognition Style «Differentiability-Integrality» by Parents and their Children Preschoolers are demonstrated the Following: if one of the Cognition Style are demonstrated the to a greater Degree by Parents their Children have a bad developed Opposite Cognition Style. Were related the larger influence of the Parent's Cognition Style on to Learning Activity of Children that there self.

Key words: Preschoolers, Parents, Cognition Style, Psychoemotional Effort, Progress, and Indices of Intelligence Development.

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В.Г. Морозин, Е.Н. Кубарев (Томск)

Аннотация: Обсуждается проблема управления с позиций профессиональной подготовки. Проведено сравнительное исследование с использованием ММРП студентов политехнического и педагогического вузов. Обозначены динамические особенности личности студентов обоих институтов и рассмотрены причины указанных различий.

Ключевые слова: управление, индивидуальный управленческий стиль, личность руководителя, профессиональное обучение, ригидность, психодиагностика, индивидуально-типологические особенности, гуманитарный, технический.

В последнее время государственные учреждения и частные фирмы стали концентрировать свое внимание на вопросах совершенствования управленческой деятельности. Еще в перестроечное время, когда российское руководство только начинало официально вводить рыночные отношения, стали возникать многочисленные предприятия и акционерные общества, которые пытались заниматься разнообразными видами производственной деятельности. Как правило, это были мелкие объединения производителей

или кооперативы. Такая экономическая ситуация потребовала большого количества руководителей самого различного ранга, поэтому на первых порах эти управленческие функции выполняли люди, не вполне соответствующие предъявляемым к ним требованиям. Дальнейшее развитие рыночных структур привело к тому, что руководители, не обладающие необходимыми деловыми и личностными качествами, перестали удовлетворять сформировавшемуся управленческому стандарту, и это стало одной

из причин того, что очень многие предприятия и кооперативы, организованные в конце 80-х – начале 90-х годов, пришли в упадок и были поглощены криминальными структурами.

Такой поворот событий заставил поднять вопрос о подготовке специалистов в области управления. Но одними постановлениями эта проблема не могла быть решена, так как сразу же встал вопрос профессионального обучения менеджменту, а также психологического отбора кандидатов на такое обучение.

Среди психологических аспектов подготовки управленческих кадров одно из ведущих мест совершенно справедливо отводится комплексу вопросов, касающихся личностных и деловых качеств будущих руководителей, а особое место в этом ряду занимает исследование и психодиагностика особенностей их характера, которые играют определяющую роль в процессе формирования индивидуального управленческого стиля. Каким видится психологу успешный руководитель, какими психологическими и поведенческими качествами он должен обладать? – эти вопросы еще очень далеки от своего окончательного разрешения.

Личность будущего руководителя и предпринимателя, ее формирование в процессе профессионального обучения – проблема чрезвычайно актуальная, но особенно важной она становится именно в студенческие годы; ведь от того, по какому пути пойдет развитие личности будущего руководителя, зависит вся его дальнейшая профессиональная карьера.

До недавнего времени считалось, что уровень квалификации специалиста определяется исключительно тем объемом знаний, которые получены им в процессе обучения. Однако специальные исследования показали, что даже степень усвоения знаний существенно зависит от индивидуальных особенностей обучающегося. Более того, выяснилось, что важную роль в этом процессе играют не столько характеристики познавательных процессов, сколько индивидуально-типологические особенности личности (В.И. Ковалев, 1988; Е.А. Климов, 1990; В.Д. Шадрин, 1996).

Вопросы оптимизации и повышения эффективности профессионального обучения в вузе, а также процесс его индивидуализации становятся, таким образом, проблемой правильного отбора и ориентации студентов на определенную группу профессий с учетом их индивидуально-типологических особенностей и, конечно же, мотивации. В настоящее время эти проблемы стали предметом пристального внимания психологов, работающих в области профессионального обучения.

Разделение личности на сферу индивидуально-типологических особенностей, отражаю-

щих динамику психической деятельности, и мотивационную, связанную с ее содержанием, имеет под собой серьезные основания, поскольку такой подход предоставляет возможность вплотную подойти к выявлению реальных причин и динамики человеческого поведения. Однако возникает необходимость четко обозначить место мотивационной сферы и индивидуально-типологических особенностей в общей структуре личности, а для этого ограничить последние только динамическими поведенческими характеристиками. В самом деле, в исследованиях, например, характера, оцениваются лишь динамические характеристики личности, способные проявиться только в поведении, такие как самостоятельность, общительность, ригидность – люди могут отличаться друг от друга по одним из них и не различаться по другим.

Кроме того, многочисленными исследованиями установлено, что индивидуально-типологические черты сильно связаны друг с другом, и наличие в структуре характера одной черты подразумевает присутствие других, например, ригидность, высоко коррелирует с конформностью, догматизмом, авторитаризмом (Г.В. Залевский, 1993). Наличие таких тесных корреляций позволили выделить целые наборы связанных черт, которые могут отражать обобщенные стратегии и конкретные способы поведения человека среди других людей. С этой точки зрения можно говорить о типе темперамента, который представляет собой индивидуальную совокупность формально-динамических поведенческих характеристик, или о типе характера, как о социально обусловленном стереотипе реагирования.

Арсенал психодиагностических методов, используемых для исследования индивидуально-типологических особенностей очень широк. Есть методики, позволяющие дать интегративную оценку характера или темперамента и вскрыть их структуру. Это, как правило, довольно большие по объему и трудоемкие в работе опросники. С другой стороны, современная психодиагностика располагает и небольшими по объему тестами, с помощью которых может быть исследована одна или несколько индивидуально-типологических черт.

Цель данного исследования заключается в поиске индивидуально-типологических особенностей личности у студентов политехнического и педагогического вузов. Выбор профессии технического либо гуманитарного профиля не случаен и обусловлен многими факторами как социального, так и индивидуального порядка (В.Г. Морозин, И.Ю. Соколова, 1995). Определенную роль в этом выборе, безусловно, играют и индивидуально-типологические характеристики личности.

В качестве психодиагностического инструмента в исследовании использовался модифицированный вариант Миннесотского многопрофильного личностного теста (ММРІ). Главная цель этой модификации состояла в том, чтобы сделать утверждения этого теста доступными, понятными и учитывающими культурные особенности российских испытуемых, а также в том, чтобы сократить общее количество пунктов, исключив из списка индифферентные утверждения. Результатом такой модификации стала версия методики, включающая в себя 383 утверждения (В.Г. Морогин, 1996).

Всего было обследовано 89 студентов Томского политехнического университета и 58 студентов Томского педагогического университета в возрасте от 16 до 23 лет.

Сравнительный анализ усредненных групповых профилей ММРІ выявил несколько шкал, показатели которых отражают существенные различия в динамической структуре личности студентов политехнического и гуманитарного вузов. Первые характеризуются значительно более высокими показателями по шкале лжи (L) ($p < 0.0001$), депрессии (D) ($p < 0.04$) и социальной интроверсии (SI) ($p < 0.016$). По шкалам конверсионной истерии (HY) ($p < 0.008$) и мужественности-женственности (MF) ($p < 0.00001$) более высокие значения показали студенты педагогического университета (таблица 1)².

Содержательный анализ этих различий указывает на то, что студенты политехнического вуза в большей степени, чем студенты педагогического университета, склонны переоценивать имеющиеся у них социально желательные поведенческие качества и стремятся произвести благоприятное впечатление в процессе обследования. Скорее всего, это обусловлено их более сильной ориентацией на социальные нормы поведения, но эта тенденция не достигает уровня, при котором результаты тестирования могут быть квалифицированы как сомнительные, так как показатели по шкале L в этой экспериментальной группе концентрируются вокруг значения 50 T-баллов, что соответствует среднестатистической норме. Поэтому вероятнее всего можно констатировать тенденцию к откровенности и к более реалистичной оценке своих поведенческих особенностей у студентов педагогического университета (рисунок 1).

Таблица 1
Средние показатели основных шкал ММРІ

	Технический вуз (89 чел.)		Гуманитарный вуз (58 чел.)		p
	X _{ср}	σ	X _{ср}	σ	
L	2.4	2.10	1.2	1.26	0.0001
F	10.0	4.86	8.7	4.04	0.1164
K	13.0	4.25	14.1	4.10	0.1305
HS	14.5	4.42	15.4	4.21	0.2535
D	21.4	5.41	19.6	4.47	0.0437
HY	18.8	5.35	21.1	5.03	0.0081
PD	23.9	4.37	23.2	4.32	0.3347
MF	24.0	4.31	34.0	4.58	0.0000
PA	10.8	3.23	10.3	3.38	0.3934
PT	30.6	6.09	31.0	5.10	0.6763
SC	32.6	8.06	33.3	6.95	0.5655
MA	22.8	3.97	23.7	3.77	0.1684
SI	29.1	9.57	25.5	7.58	0.0162

Другое важное отличие студентов-политехников от своих коллег-педагогов состоит в том, что первые более склонны давать депрессивные реакции на стрессовые или лично-стно значимые ситуации, которые могут проявляться в некотором снижении настроения, более пессимистической оценке своих перспектив, а также в форме реакций, направленных на себя (интрапунитивные реакции) и сопровождающихся чувством вины. Незначительно выраженная по сравнению со студентами педагогического вуза театральность и демонстративность в поведении, а также склонность к проигрыванию разнообразных социальных ролей, означает невысокую способность этих испытуемых к вытеснению тревоги, что, по-видимому, и объясняет их более выраженную тенденцию к депрессивным реакциям. Другими словами, защитный психологический механизм, известный в психоанализе как «конверсионное вытеснение тревоги», в гораздо большей степени характерен для студентов педагогического университета, нежели для студентов-политехников.

² Во всех статистических процедурах использовались первичные экспериментальные данные, поэтому средние значения шкал в таблицах представлены в «сырых» баллах; при построении графика «сырые» баллы были переведены в стандартизированные оценки – T-баллы.

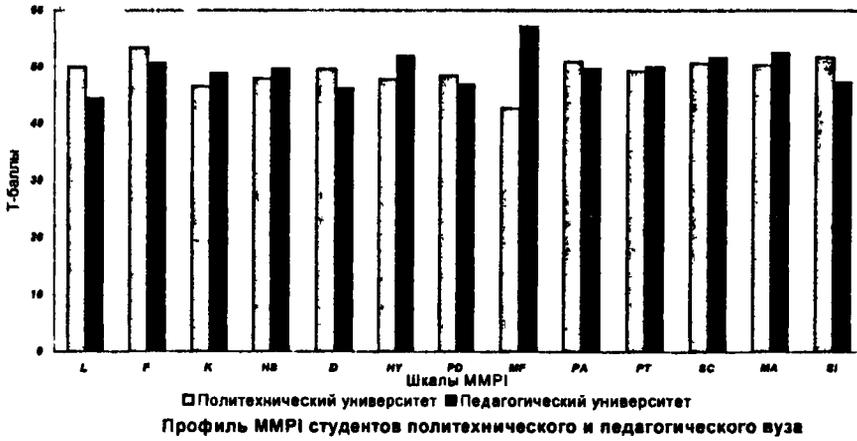


Рисунок 1

У студентов, представляющих популяцию политехнического вуза, в структуре поведенческих характеристик преобладают мужественные черты, в то время как группа студентов-педагогов в целом оказалась более женственной. Впрочем, это вполне естественно, так как среди студентов политехнического вуза, как правило, преобладают мужчины, и даже у женщин, обучающихся там, постепенно формируются поведенческие стереотипы, традиционно считающиеся мужскими. Напротив, в педагогическом университете количественно преобладают женщины. Обследованные выборки приблизительно как раз и отражают такое соотношение полов в политехническом и педагогическом вузе: выборка студентов-политехников примерно на 70% состояла из мужчин, а в аналогичной группе их коллег-педагогов преобладали женщины.

Еще одна важная группа психологических особенностей, которая является отличительным признаком обследованных экспериментальных групп – это социальная интровертированность, возможные затруднения при осуществлении межличностных контактов, некоторая замкнутость, необщительность, стремление к деятельности, не связанной с общением, склонность к тревожным реакциям в ситуации вынужденного контакта. Эти личностные особенности в большей степени характерны для студентов политехнического университета: студенты-педагоги оказались более легкими и успешными в межличностном общении.

Неравномерное распределение студентов экспериментальных групп по половому признаку требует проверки предположения о том, в какой степени половые различия определяют поведенческие особенности личности, обнаруженные в исследованных экспериментальных группах. Сравнение мужской и женской выборок, не зависящее от принадлежности к той или иной экспериментальной группе, показало, что различия, обнаруженные между студентами политех-

нического и педагогического университетов по шкалам лжи (L), мужественности-женственности (MF) и социальной интроверсии (SI), точно такие же, что и между мужчинами и женщинами (таблица 2).

Таблица 2

Половые различия основных показателей MMPI

	Мужчины (96 чел.)		Женщины (51 чел.)		p
	X _{ср}	σ	X _{ср}	σ	
L	2.3	2.08	1.3	1.26	0.0008
F	10.0	4.81	8.5	3.98	0.0733
K	13.2	4.38	13.9	3.88	0.3238
HS	14.7	4.48	15.1	4.12	0.6174
D	21.2	5.30	19.6	4.61	0.0656
HY	19.2	5.54	20.6	4.85	0.1361
PD	24.0	4.29	22.9	4.41	0.1537
MF	24.5	4.70	34.4	4.56	0.0000
PA	10.9	3.16	10.1	3.49	0.1671
PT	30.6	5.95	30.9	5.26	0.8271
SC	33.0	8.14	32.5	6.60	0.7340
MA	22.8	3.88	23.8	3.90	0.1463
SI	28.9	9.41	25.5	7.76	0.0294

Другими словами, можно считать, что более выраженная склонность студентов политехнического вуза ориентироваться на социальные стандарты поведения, их мужественность и социальная интроверсия обусловлена тем, что эти поведенческие черты вообще более характерны для мужчин.

В отношении шкал депрессии (D) и конверсионной истерии (HY), по которым в экспериментальных группах были обнаружены статистически достоверные различия, в мужской и женской выборках закономерной связи выявлено не было. Следовательно, можно предположить, что у студентов политехнического вуза, по сравнению с их коллегами из педагогического университета, значительно больше вероятность

депрессивных реакций на стрессовую или лично значимую ситуацию и менее выраженная склонность к демонстративности в поведении и разыгрыванию различных социальных ролей. Это, прежде всего, указывает на то, что «вытеснение» и «конверсия» не являются ведущими и доминирующими механизмами психологической защиты в этой студенческой группе. И, наоборот, у их коллег из педагогического университета эти защитные механизмы играют, по видимому, одну из ведущих ролей в поведенческих стратегиях. Одной из возможных причин такого различия в предпочтительных способах психологической защиты может быть характер будущей профессиональной деятельности студентов-политехников и педагогов. Если первые в своей деятельности больше ориентированы на содержательные ее показатели, то вторые – на ее процесс, который они видят как игру или общение.

Наверное, это и является причиной, лежащей в основе довольно часто встречающихся у специалистов политехнического профиля внутриличностных конфликтов, которые испытывают больше всего проблем именно в свободном общении (В.Г. Морогин, 1999). В педагогическом вузе на этот аспект деятельности студентов традиционно обращается гораздо больше внимания, а потому и сам процесс обучения в педагогическом вузе строится на более свободных поведенческих принципах.

Таким образом, проведенное исследование показало, что для студентов политехнического и

гуманитарного профиля характерны свои динамические особенности личности. Некоторые из них можно объяснить психологическим действием традиционного фактора полового диморфизма, в то время как другие поведенческие отличия вполне могут быть обусловлены самой атмосферой профессионального обучения в политехническом и педагогическом вузе.

Литература:

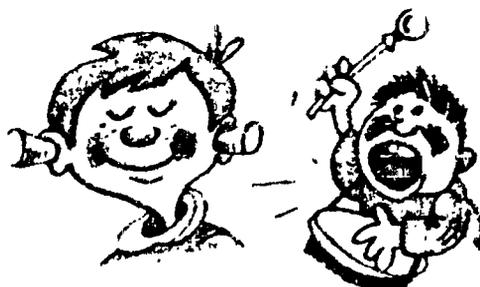
1. Залевский Г.В. Психическая ригидность в норме и патологии. – Томск, 1993. – 272 с.
2. Климов Е.А. Как выбрать профессию. - М., 1990. – 158 с.
3. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельность. - М., 1988. – 191 с.
4. Морогин В.Г. Психодиагностика аномальных состояний личности. – Домодедово, 1996. – 130 с.
5. Морогин В.Г., Соколова И.Ю. Профессиональные предпочтения и некоторые индивидуально-типологические особенности личности студентов технического вуза. // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. - № 2. - С. 114-119.
6. Морогин В.Г. Экспериментально-психологическое исследование ценностно-потребностной сферы личности (теория и практика) // Дисс...доктор психол. наук. – Томск, 1999. – 375 с.
7. Шадриков В.Д. Психическая деятельность и способности человека. - М., 1996. – 319 с.

The comparative research of individual-typological peculiarity of the person of students of the polytechnic and pedagogic institutes

V.G. Morogin, E.N. Kubarev

Summary: The Problem of Management is discussed from the Position of Professional Education. Is conducting a Comparative Research with MMPI the Students of Polytechnic and Pedagogic Institutes. Are marking Dynamical Featuring of Personality of the Students of Polytechnic and Pedagogic Institutes and considering the Reasons of that Differences.

Key words: Management, Individual management Style, Person of Manager, Professional Education, Rigidity, Psychodiagnostics, Individual-typological Featuring, Humanistic, and Technical.



HAPPY NEW YEAR!

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ СТЕПЕНИ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА ШКОЛЬНИКОВ НА УРОВЕНЬ ИХ ТРЕВОЖНОСТИ

Н.А. Тренькаева, С.А. Богомаз (Томск)³

Аннотация: С использованием типологического подхода предпринята попытка экспериментальной проверки гипотезы о том, что высокие показатели интеллектуальных способностей школьников не всегда сопровождаются благоприятным психоэмоциональным состоянием. Обнаружено, что логические и эмотивные типы учащихся характеризуются разнонаправленными отношениями между их интеллектуальными показателями и тревожностью. В работе обсуждается идея о том, что у учащихся эмотивного типа, стремящихся соответствовать ожиданиям взрослых и развивающих свои интеллектуальные способности, одновременно может повышаться уровень тревожности.

Ключевые слова: школьники, структура интеллекта, структура тревожности, специализация полушарий мозга, психофизиологические типы.

На сегодняшний день все более становится очевидным, что, несмотря на то, что современная педагогика обладает широким арсеналом средств и технологий для реализации функции обучения, этого явно недостаточно для того, чтобы у ребенка возникло желание учиться. Печальная статистика подтверждает этот факт: падает качественная и количественная успеваемость, у детей снижается мотивация и интерес к обучению. Очевидно, что именно поэтому воспитательная, «второстепенная» на первый взгляд, функция школы становится необходимой и даже насущной потребностью.

В свете этого большое значение приобретает вопрос о самочувствии ученика в школе, о том, насколько комфортно он ощущает себя в этой роли, что его волнует и беспокоит более всего, что мешает быть успешным в собственных глазах. Так как учеба рассматривается в качестве основного вида деятельности школьника, то возникает естественная мысль о том, что рост интеллектуальных способностей ученика, влекущий за собой повышение его успеваемости, должен приводить к улучшению его психоэмоционального состояния в школе (Дружинин В.Н., 1996; Залевский Г.В., Богомаз С.А., 1998; Холодная М.А., 1997).

Нами была предпринята попытка экспериментальной проверки этого предположения с учетом индивидуальных особенностей психики учащихся, которые, в том числе, зависят от специализации полушарий мозга (Богомаз С.А., 1998, 1999).

Для этого у школьников среднего звена (возраст 11-12 лет) с помощью теста Векслера была изучена структура их интеллектуальных способностей, а с помощью теста Филлипса - структура их тревожности. Испытуемые с использованием специального алгоритма, учитывающего показатели функциональной асимметрии полушарий мозга, были дифференцированы нами на 16 психофизиологических типов. Следует уточнить, что на уровне психики эти типы

различаются специфической комбинацией способов восприятия информации и способов ее оценки (Богомаз С.А., 2000). В нашем исследовании в соответствие с этой комбинацией типы учащихся объединялись в более крупные типологические группы (логические и эмотивные, сенсорные и интуитивные группы типов).

Проведенный для этих групп статистический анализ, позволил выявить ряд интересных значимых корреляционных связей между показателями интеллекта и показателями тревожности. При этом особый интерес вызвало обнаружение разнонаправленных корреляционных связей в группе эмотивных типов учащихся и в группе логических типов учащихся.

Так в первой из этих групп (n=22) наблюдались положительные корреляционные связи между показателями «общий интеллект» и «социальный стресс» ($r=0.432$; $p<0.05$), а также между показателями «двигательно-моторная координация» и «страх самовыражения» ($r=0.498$; $p<0.02$). Это означает, что в группе эмотивных типов учащихся повышение общих интеллектуальных способностей сопровождается увеличением уровня социального стресса и страха самовыражения. Напротив, в группе логических типов учащихся (n=16) наблюдалась противоположная корреляционная связь: при повышении общего интеллекта снижался показатель социального стресса ($r=-0.517$; $p<0.05$).

Исходя из этих данных, можно сделать заключение о том, что в двух выделенных нами функциональных группах испытуемых, приобретенные знания и умения по-разному влияют на их психическое состояние. В группе логических типов (психика которых ориентирована на выявление логических закономерностей), полученные знания помогают более легко выявлять закономерности окружающего мира, более четко пространять картину мира и упорядочивать ее. Очевидно, окружающий мир становится для них все более понятным, что, как следствие,

³ Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ (№99-06-80366)

может приводить к снижению их тревожности и способствовать социализации логических типов.

Напротив, психика эмотивных типов ориентирована не на выявление логических закономерностей, а на чувственную оценку воспринимаемой информации. Поэтому мы предполагаем, что знания, полученные в ходе их обучения, делая картину мира более насыщенной и многогранной, не способствуют полноценному пониманию закономерностей этого мира. В свою очередь, недостаточность понимания может вызывать ощущение дискомфорта и повышение тревожности учащихся, относящихся к эмотивным типам.

Кроме того, мы предполагаем, что другой важной причиной повышения тревожности у эмотивных типов может являться их стремление соответствовать ожиданиям взрослых (для эмотивных типов в целом характерно стремление соблюдать социальные нормы). В этом случае достижение ими высокой успеваемости в условиях традиционного школьного образования возможно только при их весьма значительном напряжении интеллектуальных способностей (с учетом того, что для них не характерна склонность к логическому, абстрактному мышлению). Именно эта напряженность и может, по-видимому, объяснять наблюдаемый нами факт, что рост интеллектуальных показателей у эмотивных типов учащихся сопровождается высоким уровнем их тревожности. Другими словами, стремление детей соответствовать ожиданиям взрослых, в силу специфики психических особенностей эмотивных типов, может приводить к развитию у них более высокого уровня школьной тревожности, чем у детей, относящихся к группе логических типов.

В силу этого, группа эмотивных типов учащихся, как следует из результатов нашего исследования, может рассматриваться как своеобразная потенциальная группа риска. Этим типам, очевидно, следует дозировано предъявлять сложный учебный материал логического характера, так как они, в отличие от логических типов, могут испытывать значительные трудности в упорядочивании и систематизации подобного

материала. При несоблюдении этой рекомендации у эмотивных типов учащихся может случаться интеллектуальная «перегрузка» и, как следствие, увеличиваться тревожность и страх самовыражения.

Таким образом, полученные нами данные свидетельствуют о наличии типологических особенностей связи между интеллектуальным развитием школьников и их тревожностью. У учащихся, принадлежащих к логическим типам, рост интеллектуальных показателей сопровождается снижением уровня тревожности. В противоположность этому, высокие показатели интеллектуального развития эмотивных типов учащихся сопровождаются нарастанием уровня тревожности. Очевидно, что, зная об этих особенностях и обладая навыками выявления эмотивных и логических типов учащихся, школьные психологи и учителя могли бы обеспечить более оптимальные условия для их психического развития.

Литература:

1. Богомаз С.А. К возможности дифференциации обучения школьников с учетом их типологических особенностей ориентации психической активности // Вестник ТГПУ. - 1998. - Вып. 4. - С. 52-59.
2. Богомаз С.А. Билатеральная модель структуры психики / Автореф. дисс... док. психол. н. - Томск, 1999. - 48 с.
3. Богомаз С.А. Психологические типы К. Юнга, психофизиологические типы и инертные отношения. - Томск, 2000. - 71 с.
4. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей. - М.: Академия, 1996. - 224 с.
5. Залевский Г.В., Богомаз С.А. Возрастная динамика некоторых психофизиологических показателей и прогноз их связи с успешностью учебной деятельности школьников (на материале лонгитюдного исследования) // Сибирский психологический журнал. - Томск. - 1998. - Вып. 7. - С. 48-51.
6. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. - Томск, Москва, 1997. - 392 с.

Typological peculiarity of the influence of degree of development of intelligence of scholars into there worries level

N.A. Trenkajeva, S.A. Bogomaz

Summary: With use of the Typological Approach were trying of Experimental Verification of Hypothesis of Irregular Coincidence of the high Intelligence of Scholars and their Psychoemotional Prosperity. Were finding that Logical and Emotive Types of Scholars are characterized Different Relations between there Intelligence Indexes and Anxiety. In Abstract are discussed an Idea about Growth by Emotive Pupils, who strives for Accordance to Waiting of Adults and develops the Intelligence, at the same Time, can have higher Anxiety.

Key words: Scholars, Intelligence Structure, Structure of Anxiety, Specialization of Cerebral Hemispheres, Psychophysiological Types.

СОЦИАЛЬНАЯ И ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

АВТОРИТАРИЗМ И НЕКОТОРЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЧЕРТЫ: СТРУКТУРА И КОНТИНГЕНТЫ¹

Б. Сикс, У. Вольфрадт (Галле, Германия)

Аннотация: В связи с появлением новых тенденций в исследовании авторитаризма, начатых в 50-е года Adorno et al., авторы проанализировали результаты многолетних исследований, представленные в литературе, и собственных, проведенных в последнее время. В исследовании приняли участие бывшие члены СС-частей и солдаты Вермахта, которым были предъявлены старая F- шкала (фашизм) и новые RWA и SDO- шкалы. Результаты обработаны факторным анализом. Обсуждаются полученные данные.

Ключевые слова: Авторитаризм (авторитаризм)², доминирование, сексизм, конвенционализм, фашизм, структура, СС-группа, группа Вермахта, шкалы измерения.

Введение

Как может быть легко показано, изучение авторитаризма получило второй шанс, благодаря плодотворному исследованию Боба Алтемейера, опубликованного в 1981 и 1988 г. Различаются 4 новые тенденции в исследовании авторитаризма:

1. Развитие и повышение качества шкал, включая различные стратегии изменения авторитаризма.

2. Развитие новых теоретических объяснений авторитаризма и родственных конструкций, например, концепции социального доминирования и межгрупповых перспектив в авторитаризме (Duckitt, 1989).

3. Исследование различных функций авторитаризма в контексте изучения предубеждения и идентичности (Verkuyten & Hagendoorn, 1998).

4. Кросс-культурные и лонгитюдные исследования авторитаризма (McFarland, Ageyev & Dyintcharadze, 1996).

Данная статья относится к пунктам один и два:

Во-первых, мы намерены показать некоторые новые результаты анализа старых данных и продискутировать последствия для эмпирических и теоретических подходов к понятию авторитаризма, которое, вне всякого сомнения, является настолько полезным, насколько и трудным для современной социальной психологии.

Этот реанализ мы сравниваем с результатами наших современных исследований, которые мы провели с обычной выборкой взрослых мужчин в 1999 году. После этого мы хотим предста-

вить некоторые новые данные, которые подтверждают мнение, что, авторитаризм включен, или является частью идеологической системы. Некоторая часть этой системы, или, вероятно, часть ее структуры, представлена здесь для предварительного обсуждения, и означает, — пожалуйста, обращайтесь с ней осторожно и без преждевременных суждений!

Во-вторых, конструкт авторитаризма и его измерение. Вначале авторитаризм был определен как стабильный личностный фактор, но большинство современных подходов (Altemeyer, 1988, Österreich, 1996 etc.) не являются такими эксплицитными. Они предпочитают подход социального назначения или ситуативно-интеракционный подход (Österreich, 1996). Smither (1989) предложил эволюционное объяснение, другие рассматривают авторитаризм, под влиянием существующих точек зрения (Duckitt, 1989), как нормативно устойчивый концепт соответствующих отношений между группой и ее индивидуальным членом.

Если авторитаризм является синдромом убеждений (представлений), установок и поведения, который ведет к, или связан с предубеждением и сексуальной агрессией, этноцентризмом, враждебностью по отношению к меньшинствам. Это подразумевает, что авторитаризм должен соответствовать содержанию вопросника, связанного с этим видом конструкта, тогда как антиавторитаризм - должен не соответствовать.

В своем обзоре 40-летних исследований авторитаризма Melon (1993) представил анализ 125 исследований с сообщением среднегруппо-

¹ Перевод с английского - проф. Г.В. Залевский

² В оригинале автор использует термин «авторитаризм», синонимичный русскому «авторитаризм», который мы и используем в нашем переводе – прим. переводчика.

вых данных. Этот анализ более чем 350 случаев, охватывающий 29000 человек в США и 17000 человек в 23 странах вне США, показывает, что в подавляющем большинстве средние показатели изученных примеров ниже нейтральных средних трех шкал.

Конечно, есть некоторые исследования, обобщающие об очень высоких результатах. Например, исследование Coulter (1953) - средний групповой показатель 5.30 по семи пунктам шкалы Ликерта у 43-х членов фашистской партии. Исследование Pettingrew (1959), Sherwood (1966), Orpen (1970), Mynhardt (1980) и Altemeyer (1988) – это примеры высоких показателей. Больше информации дается в обзоре Melon, который, к сожалению, плохо читается. Даже в современных исследовательских статьях по авторитаризму результаты извлекаются по авторитарным выборкам из исследований Peterson, Doty and Winter (1993), Doty, Winter, Peterson and Kemmelmeier (1997).

В-третьих, реанализ шкалы с выборкой высокоавторитарных участников исследования. Исследование, интерпретированное Else Frenkel-Brunswick и опубликованные Steiner и Fahrenberg в 1970 году, чьи данные были собраны между осенью 1962 и летом 1966, представляют результаты ответов 229 бывших членов частей СС и 201 бывшего члена Германского Вермахта в целом по 21 отобранному пункту различных версий F-шкалы Adorn et al's (1950). Этот 21 пункт был отобран таким образом, что каждая из 9 переменных, которая была обозначена как характеристика фашистского синдрома, по Adorn et al's (1950), была представлены ми-

нимум одним пунктом (item). Авторы (Steiner & Fahrenberg, 1970, p.553) исключили пункты, которые, по их мнению, были слишком личностными или слишком угрожающими для участников. В связи с этим мы хотим упомянуть только два простых результата, которые были мотивом нашего реанализа:

Во-первых, относительно высокие значения. Для обеих выборок они были выше теоретической средней точки шкалы, которая находится в районе 4.0.

Во-вторых, довольно низкая общая корреляция, показывающая мультидемонстрационный паттерн ответов.

Общие корреляции варьируют между 0.02 и 0.46 в СС-группе, среднее значение находится в районе 0.25. Корреляции группы Вермахта были существенно выше. Они достигали пределов от 0.17 до 0.85, со средним значением $r=0.47$.

Первый шаг в построении валидной шкалы начался с элиминации всех тех пунктов, которые показали тотальную корреляцию ниже 0.30. Эта процедура привела к редуции числа пунктов до 6 (коэффициент по Кронбаху равен 0.67) в СС-группе и до 16 в Вермахт-группе (коэффициент по Кронбаху равен 0.89). Даже при редуции числа пунктов коэффициент Кронбаха (α) остался константным. Вторым шагом, стал факторный анализ, вследствие чего произошла редуция групп пунктов. Оставлены были только те пункты, факторная нагрузка которых была больше 0.50. В группе, включающей бывших членов Вермахта, число пунктов сократилось до 13 (с $\alpha=88$). Средняя межпунктовая корреляция осталась неизменной: $r=0.36$ (table 1).

Table 1
Salient loadings of the varimax rotated principal factors of the reduced F-scale
For the former members of the German Wehrmacht (n=191)

Factor's name		factors		r _{ii}
		I	II	
13	<i>Punishing the insult of our honor</i>	0.80		.70
14	<i>Strict discipline for the youth</i>	0.70		.67
4	<i>For effective work, ...teachers or bosses, ...what is to be done</i>	0.70		.50
20	<i>Homosexuals ought to be severely punished</i>	0.68		.60
3	<i>Young people get rebellious ideas</i>	0.67		.58
5	<i>Hardly anything lower than not respecting the parents</i>	0.66		.58
12	<i>Having enough will power</i>	0.62		.62
11	<i>Divided in two classes, weak and strong</i>	0.61		.59
21	<i>Sexual offenders ought to be publicly whipped</i>	0.60		.64
16	<i>War and conflict is in the human nature</i>		0.79	.40
17	<i>People are prying into personal matter</i>		0.66	.46
15	<i>Doing anything without an eye to one's own profit</i>		0.62	.36
6	<i>Talk less and work more</i>		0.59	.58
Variance		41.7%	9.7%	

*Notes:

- Only factor loadings greater 0.500 were presented
- Cronbach- $\alpha=0.88$

- Mean Inter-Item-Correlation: $r=0.36$

Что касается нас, то результаты реанализа показывают, что обе группы во многом подобны кластеру, обозначенному Altermeyer как «конвенционализм».

Для сравнения реанализированной традиционной F-шкалой и современной RWA³ шкалой мы использовали обе шкалы в нашем обследовании. 137 участника-мужчины в возрасте между 30 и 65 годами ответили на 13-пунктовую F-шкалу и на 30-пунктовую КЦФ-шкалу. Как следует из рисунка (см. table 2), показатели СС-группы выше по F-шкале и несколько ниже, но достаточно превышают теоретическое значение шкалы и показатели по F-данным немецкой Вермахт-группы. Показатели же выборки восточных немцев значительно ниже, и еще более низкие - у большинства из группы неавторитарных.

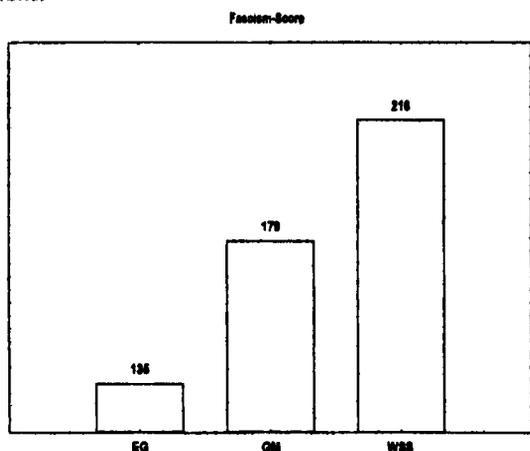


Table 2. Mean differences on the fascism score among the groups

Есть много оснований считать, что в случае существенных различий в показателях старой шкалы фашизма и шкалы Altermeyer, требуется дальнейшее объяснение (см. таблица 2).

Table 3*
Mean differences of both authoritarianism measures in the East-German Sample

N=124	RWA	FAS ^a	t	p
M	2.70	3.12	7.69	0.001
SD	0.74	0.76		

*Note: ^a the scale was transformed from a 7-point to a 6-point format to a better comparison

Результаты факторного анализа старой F-шкалы демонстрируют концептуальное пересечение пунктов реанализируемой F-шкалы и конвенционализма. Это пересечение было обнару-

жено в нашем последнем исследовании при коэффициентах корреляции 0.67 между F-шкалой и RWA-шкалой.

Фашизм и правое крыло/правый авторитаризм в 1999 и 2000 годах: шкалы и измерения

137 мужчин-участников нашей выборки были рекрутированы в Западной Германии. Средний возраст участников составил 43.3 года. Все они были волонтерами и не получали плату за участие в исследовании.

Интересуясь изначально структурой идеологических систем, мы применили различные типы шкал для измерения некоторых частей идеологической системы или мировоззрения наших участников. Поскольку идеология есть ментальное представление ценностей, убеждений и установок, мы использовали:

а) Сокращенную версию шкалы ценностей Schwartz (1992) с 30 пунктами (утверждениями) и 9 типами ценностей (универсализм, сила, самоуправление, конформность, безопасность, традиции, стимуляция, гедонизм, благожелательность, но не достижения).

б) Измерение общей установочной ориентации на межгрупповые отношения, особенно групповые базовые социальные иерархии, для чего мы применили 16-пунктовую SDO-шкалу⁴ (Pratto et al., 1994). В результате факторного анализа мы получили два фактора: один репрезентирует утверждения группового равноправия, а второй - содержит утверждения группового доминирования (см. table 4).

Более специфическими, чем ценности и общая SDO шкала, являются различные «-измы», которые репрезентируют измерения многих идеологических систем, некоторые же из них сами являются идеологиями:

а) поэтому нашим испытуемым были предъявлены две различные шкалы для измерения авторитаризма: 13-пунктовую реанализированную F-шкалу и 30-пунктовую RWA-шкалу;

б) для измерения предрассудков или этноцентризма наши испытуемые заполнили шкалу. Blatant and Subtle (Pettingrew & Meertens, 1995). Эти два различных типа (крикливый и мягкий) групповых предрассудков предположительно коррелируют с фашизмом, авторитаризмом, социальным доминированием и сексизмом;

в) для измерения сексизма испытуемые заполнили немецкую версию Амбивалентного Сексизм-Инвентаря (Glick & Fiske, 1996; Eckes & Six-Materna, 1999).

³ RWA – Right-Wing-Authoritarianism – правый авторитаризм (прим. переводчика)

⁴ SDO – Social Dominance Orientation – Ориентация социального доминирования (прим. переводчика)

Table 4
Salient loadings of the varimax rotated principal factors of the social dominance scale (SDO)
with psychometric data

Factor's name		factors		Fit
		I	II	
13	<i>Increased social equality (R)</i>	0.80		.72
12	<i>We should do what we can to equalize conditions for different groups (R)</i>	0.79		.71
9	<i>It would be good if groups could be equal (R)</i>	0.74		.63
11	<i>All groups should be given an equal chance in life (R)</i>	0.73		.62
14	<i>We would have fewer problems if we treated people more equality (R)</i>	0.71		.62
16	<i>We should strive to make incomes as possible (R)</i>	0.64		.54
10	<i>Group equality should our ideal (R)</i>	0.62		.50
17	<i>No one group should dominate in society (R)</i>	0.58		.48
7	<i>Inferior groups should stay in their place</i>		0.71	.56
5	<i>If certain groups stayed in their place, we would have fewer problems</i>		0.70	.52
6	<i>It is probably a good thing that certain groups are at the top and other groups are at the bottom</i>		0.68	.53
2	<i>In getting what you want, it is sometimes necessary to use force against other groups</i>		0.63	.46
4	<i>To get ahead in life, it is sometimes necessary to step on other groups</i>		0.59	.45
3	<i>It is OK if some groups have more of a chance in life than others</i>		0.50	.45
8	<i>Sometimes other groups must be kept in their place</i>		0.44	.36
1	<i>Some groups of people are simply inferior to other groups</i>			.28
	Eigen-value	4.49	2.60	
	Variance explained	28.0%	16.3%	
	Cronbach- α	.85	.73	

Поскольку идеологические системы первоначально организованы в различные положения и подсистемы, мы применили дополнительно некоторые социо-политические шкалы:

г) пятипунктовая шкала была использована для измерения аномии (Fisher & Kohr, 1980) в смысле ненормативности («Все меняется так быстро в наши дни, что люди испытывают трудности в принятии решений, каким правилам следовать»).

д) мы использовали две разные шкалы для измерения политических установок, одна из которых центрирована на отсутствии политического интереса и дистанцировании от политической партийной системы (Jugendwerk der Deutschen Shell, 1997) в контрасте к политической поддержке и обязательствам по отношению к партийной системе. («Не имеет значения, за какую политическую партию я голосовал»). Девять утверждений этой шкалы, которые мы назвали «Индивидуальная дистанция в отношении политических партий», включали антидемократические убеждения, на приватном уровне должны были быть ассоциированы с фашизмом и авторитаризмом.

е) вторая шкала - шкала политического отчуждения, - измеряет степень сомнения людей в

правдивости политиков (Jugendwerk der Deutschen Shell, 1997). («Очень часто люди об

манываются политиками»). Показатели антидемократических тенденций и политического цинизма на более высоком общественном уровне ожидалось во взаимосвязи с фашизмом и авторитарными установками.

ж) Религиозная суеверность (предубежденность) является не только характеристикой авторитарной личности, согласно Adorno et al., (1950), но и индикатором иррационального мировоззрения. Шкала религиозной предубежденности, используемая здесь, была разработана более молодым автором этой статьи и включала утверждения о последствиях щелкания монеты при бросании ее в фонтан или при перебежании дороги черной кошкой (Wolfradt, in press).

з) Один аспект любой идеологии - это предпочтительная структура и ясность в большинстве ситуаций. Поэтому мы использовали Шкалу индивидуальной потребности в структуре (PNS) Neuberg and Newsom (1993). Высокие значения по этой шкале должны свидетельствовать о дискомфорте, если выявляется, что ситуация не структурирована и не понятна.

Отношения между авторитаризмом и социальным доминированием

В статье за 1998 год Altermeyer признался, что «RWA-шкала никогда не была хорошим измерительным инструментом авторитарной доминантности; она скорее была сконструирована, чтобы захватить психологию покорной толпы» (Altermeyer, 1999, p. 53). Sidanius and Pratto (1998, p 74) считают, что авторитаризм относится к подчинению авторитету группы, в то время как SDO относится к установкам относительно иерархических отношений между группами и что оба понятия различаются лишь теоретически и концептуально. Хотя эмпирические данные подтверждают это концептуальное различие, поскольку корреляция между RWA и SO очень низка ($r=.14$; см. Sidanius & Pratto, 1998, p. 74)

или исключительно низкая ($r=.08$ $r=.28$; см. Altermeyer, 1998, p. 58 и далее), они основываются на одномерной SDO-шкале. Согласно нашей точке зрения, имеется нечто общее между авторитаризмом и социальным доминированием, что можно назвать имплицитным (согласно Altermeyer) или эксплицитным (согласно Sidanius) организационным основанием обществ.

Результаты

(1) Нулевой порядок корреляций (см. table 5) среди различных измерений является довольно высоким и индицирует систему убеждений, вероятно, со скрытой структурой, которую мы проанализировали факторным анализом.

Table 5*
Zero-Order correlations among the different measures

	r	r	r	r	r	r	r	r	r	r	r	r
FAS	.67***	-.10	.55***	.57***	.43***	.59***	.14	.31***	.70***	.72***	.54***	.36***
RWA		-.10	.44***	.53***	.30***	.46***	.23*	.37***	.66***	.54***	.39***	.40***
SDO-F1			.29***	-.23**	-.05	-.26**	.04	-.25**	-.02	.05	-.16	-.18*
SDO-F2				.44***	.26**	.32***	.15	.07	.5***	.57***	.36***	.09
Anomia					.58***	.65***	.12	.29**	.58***	.45***	.60***	.31***
Pol-dis						.64***	.27**	.23**	.43***	.38***	.41***	.15
Pol-Alien							.18*	.31***	.53***	.45***	.48***	.28**
Superst								.02	.22*	.24*	.12	.16
PNS									.24**	.22*	.17*	.21*
Ras-bl										.77***	.53***	.19*
Rus-sub											.53***	.22*
ASI-h												.28*
ASI-b												

*Note: * p<.05; ** p<.01; *** p<.001 (two-tailed)

Table 6*
Zero-order correlations and standardized regression coefficients predicting fascism-scale and Right-Wing-authoritarianism from different measures (n=135)

	FAS		RWA	
	r	β	r	β
Anomia	.47***	.04	.43***	-.01
Political distance	.43***	.07	.30**	.08
Political alienation	.59***	.18*	.46***	.06
Superstition	.14	-.08	.23**	.06
Personal need for structure	.31***	.01	.37***	.03
Social dominance				
Fac. 1 Group inequality	-.10	-.06	-.10	-.01
Fac. 2 Group dominance	.55***	.13	.44***	.14
Prejudices				
Blatant prejudice	.70***	.18	.66***	.37***
Subtle prejudice	.72***	.32**	.54***	-.01
Benevolent sexism	.36***	.12	.40***	.23**
Hostile sexism	.54***	-.03	.39***	-.09
Values				
Universalism	-.01	-.04	.07	.06
Power	.24**	.11	.21*	.08
Self-Direction	-.13	-.08	-.23**	-.16
Conformity	.22*	.11	.23*	.04
Security	.20*	.08	.22*	.18*
Tradition	.07	.06	.21*	.15
Stimulation	-.06	.04	-.7**	-.23*
Hedonism	-.10	-.01	-.19*	.05
Humanism	-.16	-.07	-.09	-.07
r ²		.69***		.65***

*Note: * p<.05; ** p<.01; *** p<.001. Intercorrelation FAS vs. RWA, $r=.67$, $p<.001$

(2) Высокая корреляция между аномией, политической дистанцией и политическим отчуждением для фашизма, как и для RWA-шкалы, является индикатором общего показателя установочных убеждений (см. table 6).

(3) Результаты ценностных шкал довольно смешанные: ожидалось разные результаты для разных ценностей, но большинство коэффициентов корреляции неутешительно низкие для F-шкалы, хотя значимые корреляции с силой, безопасностью и конформностью попадают в структуру авторитарной личности. С другой стороны, корреляции с RWA являются несколько более вдохновляющими, более того, негативные корреляции по RWA-шкале с самоуправлением, стимуляцией и гедонизмом являются будущей валидизацией RWA-шкалы.

(4) Большой интерес представляет то из нашего анализа, что служит инсайтом в структурную сущность идеологической структуры наших испытуемых.

а) Фашизм и RWA жестко связаны с аномией, политической дистанцией, политической отчужденностью и индивидуальной потребностью в структуре;

б) Фашизм и RWA высоко коррелируют только с одним фактором SDO, который мы называем Групповым доминированием; корреля-

ция с фактором, который мы называем Групповой неравномерностью, незначимо низкая.

в) В частности, SDO - отношения с этнической предубежденностью и сексизмом, предсказаны уже в литературе (см. Sidanius & Pratto, 1998; Pratto, 1999), за исключением того, что очень большие коэффициенты корреляции между крикливыми и мягкими предубеждениями, аномией и агрессивным сексизмом имеют место только между фактором доминирования в SDO, в то время как корреляции между фактором равенства SDO и «Индивидуальной потребностью в структуре», политическим отчуждением и аномией достигают лишь средней степени.

г) Sidanius and Pratto (1998, p. 97) установили, что «корреляция между политическим консерватизмом и расизмом довольно показательна для их тесной корреляции с SDO», которая может быть продемонстрирована тремя альтернативными моделями связи между расизмом, политическим консерватизмом и SDO. Используя один фактор решения наших данных для социального доминирования, авторитаризма, фашизма, сексизма и расизма, мы получили результаты, которые показывают, что авторитаризм и фашизм сильно связаны с сексизмом и расизмом (см. table 7 и 8).

Table 7

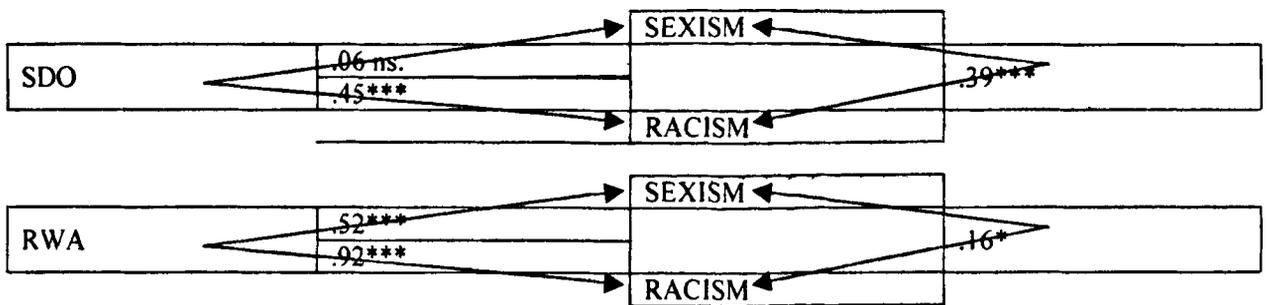


Table 8

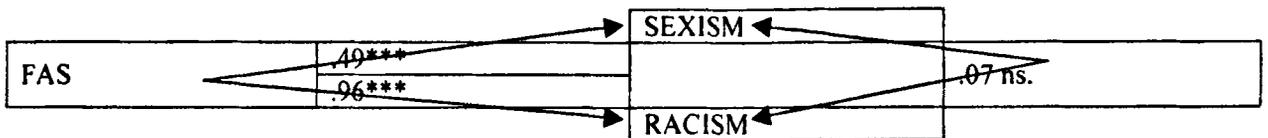
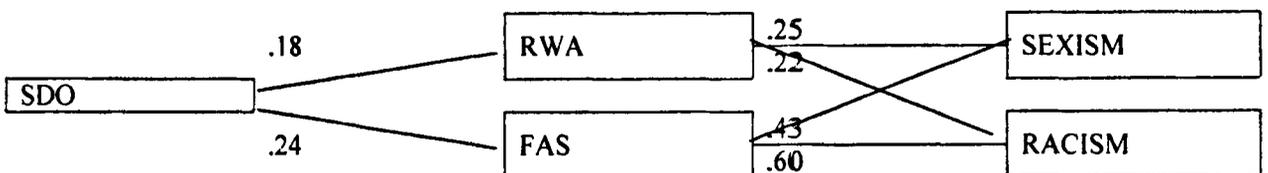


Table 9



Вероятно, это связано с тем фактом, что авторитаризм и фашизм теснее связаны с политическим консерватизмом, нежели с социальным доминированием.

д) Следующие наши результаты (см. table 9) демонстрируют исключительно средние отношения (линейные коэффициенты) между социальным доминированием и авторитаризмом, когда берется SDO-шкала как унимодальная измерительная схема. Дополнительно можно увидеть, что фашизм является сильным предиктором сексизма и расизма, которые, опять же подтверждают наше понимание, что шкала фашиз-

ма является измерением конвенционализма и консерватизма.

е) Факторный анализ различных измерений выявил четыре фактора (см. table 10). Первый фактор вмещает все значения концептов идеологии, состоящей из очень консервативных генерализованных установок; второй и третий факторы завязываются в узел вокруг различных типов ценностей: второй фактор содержит традиционные ценности, а третий - постмодерные ценности; четвертый фактор представлен переменными политической ангажированности и традиционными убеждениями.

Table 10*
Salient loadings of the varimax rotated principal factors of the different measures according to the Kaiser's Eigenvalue-Criterium

	Factors				
	I	II	III	IV	V
FAS	0.85				
Blatant prejudice	0.85				
Subtle prejudice	0.82				
SDO-F2: group dominance	0.74				
Hostile sexism	0.73				
RWA	0.68		-0.042		
Anomia	0.67			-0.49	
Political Alienation	0.62			-0.53	
Political Distance	0.58			-0.55	
V: Power	0.34		0.34	0.32	
V: Universalism		0.80			
V: Security		0.78			
V: Humanism		0.73			
V: Conformity		0.67			
Benevolent sexism	0.30	0.44	-0.32		
V: Stimulation			0.80		
V: Hedonism			0.69		
V: Self-Direction		0.34	0.65		
PNS			-0.55		
SDO-F1: group inequality		-0.52		0.55	
V: Tradition				0.51	
Superstition					0.89
Eigenvalues	5.7	3.6	2.1	1.5	1.1
Variance (%)	26.0	16.2	9.3	7.0	5.2

*Note: Only factor loadings greater 0.30 were presented. V - Value

Общая дискуссия

Факторный анализ финального вопросника с 389 пунктами/утверждениями, которые основывались на 335 дефинициях 266 дискретных «изм-терминов», позволил Saucier (2000) прийти к выводу, что имеется, в конечном итоге, три широких фактора в доминировании социальных установок и убеждений и что консерватизм и авторитаризм являются субкомпонентами большего фактора. Представляемое нами исследование убеждает, что авторитаризм есть ядерное поня-

тие внутри установки доминирования и, что неудивительно, социальное доминирование не является унидименсиональным понятием. Думается, если будет браться во внимание, что оно состоит из двух стабильных факторов, как и в случае с предубеждением и сексизмом.

В созвучии с исследованиями Altermeyer and Sidanius представляется просто интересным раскрытие идеологических структур. В пределах проявленного нами интереса, необходимо принять во внимание, что большинство понятий яв-

ляются мультидименсиональными и более того, они имеют разные функции в различных контекстах. Последнее, но не самое малое, идеологии являются не только группоспецифичными, они очень личны и представляют уникальные паттерны установок и убеждений, которые ведут к вопросу, почему мы собираем вместе суждения наших испытуемых, вместо помощи им на индивидуальном уровне и после этого собирания?

Сегодняшний анализ субвыборок нашего исследования не является последним словом в структуре этого требования, но для настоящего времени - это конец моего сообщения.

Литература:

1. Adorno T.W., Frenkel-Brunswik E., Levinson D.J., Sanford R.N. The Authoritarian Personality. - New York: Harper & Row, 1950.
2. Altemeyer R.A. Right-Wing Authoritarianism. - Winnipeg, Manitoba: The University of Manitoba Press, 1981.
3. Altemeyer R.A. Enemies of Freedom - Understanding Right-wing Authoritarianism. - San Francisco, CAL: Jossey-Bass, 1988.
4. Altemeyer, R. A. (1998). The other «Authoritarian Personality» // M. Zanna (Ed). Advances in Experimental Social Psychology. - 1998. - Vol. 30. - P. 48-92.
5. Coulter T. An experimental and statistical study of the relationship of prejudice and certain personality variables. Unpublished doctoral dissertation. - London: University of London, 1953.
6. Doty P.M., Winter D.G., Peterson B.E. Kimmelmeier M. Authoritarianism and American Students' attitudes abbot the Gulf War, 1990-1996 // Personality and Social Psychology Bulletin. - 1997. - Vol. 23. - P. 1133-1143.
7. Duckitt J. Authoritarianism and group identification: A new view of an old construct // Political Psychology. - 1989. - Vol. 10. - P. 63-84.
8. Eckes T., Six-Materna I. Hostilitat und Benevolenz: Eine deutschsprachige Skala zur Erfassung des ambivalenten Sexismus // Zeitschrift fuer Sozialpsychologie. - 1999. - Vol. 30. - P. 211-228.
9. Fischer A., Kohr H.-U. Politisches Verhalten und empirische Sozialforschung. - Muenchen: Juventa, 1980.
10. Glick P., Fiske S.T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism // Journal of Personality and Social Psychology. - 1996. - Vol. 70. - P. 491-512.
11. Jugendwerk der Deutschen Shell (Ed). Jugend 97. Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen. - Opladen: Leske+Budrich, 1997.
12. McFarland S.G., Ageyev V.S., Djintcharadze N. Russian authoritarianism two years after com-

- munism // Personality and Social Psychology Bulletin. - 1996. - Vol. 22. - P. 210-217.
13. Meehan J.D. The F-Scale as a predictor of fascism: An overview of 40 years of authoritarianism research // W.F. Stone, G. Lederer, R. Christie (Eds.) Strength and Weakness - The Authoritarian Personality Today. - New York: Springer. - 1993. - P. 199-225.
14. Mynhardt J.C. Prejudice among Afrikaans- and English-speaking African students // Journal of Social Psychology. - 1980. - Vol. 110. - P. 9-17.
15. Neuberg S., Newsom J.T. Personal need for structure: Individual differences in the desire for simple structure // Journal of Personality and Social Psychology. - 1993. - Vol.65. - P. 113-131.
16. Oesterrech D. Flucht in die Sicherheit. Zur Theorie der autoritaeren Reaktion. - Opladen: Leske+Budrich, 1996.
17. Orpen Ch. Authoritarianism in an «authoritarian» culture. The case of Afrikaans-speaking South Africa // Journal of Social Psychology. - 1970. - Vol. 81. P. 119-120.
18. Pettigrew T.F. regional differences in anti-Negro prejudice // Journal of Abnormal and Social Psychology. - 1959. - Vol. 59. - P. 28-36.
19. Peterson B.E., Doty R.M., Winter D.G. Authoritarianism and attitudes toward contemporary social issues // Personality and Social Psychology Bulletin. - 1993. - Vol. 19. - P. 174-184.
20. Pettigrew T.F., Meertens R.W. Subtle and blatant prejudice in Western Europe // European Journal of Social Psychology. - 1995. - Vol. 25. - P. 57-75.
21. Pratto F., Sidanius J., Stallworth L.M., Malle B.F. Social dominance orientation A personality variable predicting social and political attitudes // Journal of Personality and Social Psychology. - 1994. - Vol. 67. - P. 741-763.
22. Pratto F. The puzzle of continuing group inequality: Piecing together psychological, social and cultural forces in social dominance theory // M. Zanna (Ed.) Advances in Experimental Social Psychology. - 1999. - Vol. - 32. - P. 19-263.
23. Saucier G. Isis and the structure of social attitudes // Journal of Personality and Social Psychology. - 2000. - Vol. 78. - P. 366-385.
24. Schwartz S.H. Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries // M. Zanna (Ed.) Advances in Experimental Social Psychology. - Orlando, FL: Academic Press, 1992. - Vol. 25. - P. 1-63.
25. Sherwood J.J. Authoritarianism and moral realism // Journal of Clinical Psychology. - 1966. - Vol. - 22. - P. 17-21.
26. Sidanius J., Platto F. Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression. - NYC: Cambridge University Press, 1999.

27. Smither R.D. Authoritarianism, dominance and social behavior: A perspective from evolutionary personality psychology // Human Relations. – 1993. – Vol. 46. – P. 23-43.
 28. Steiner J.M., Fahrenberg J. Die Ausprägung autoritaerer Einstellung bei ehemaligen Angehörigen der SS und der Wehrmacht // Koelner Zeitschrift fuer Soziologie und Sozialpsychologie. – 1970. - № 22. – S. 551-566.

29. Verkuyten M., Hagendoorn L. Prejudice and self categorization: Their variable role of authoritarianism and in-group stereotypes // Journal of Personality and Social Psychology. – 1998. – Vol. 24. P. 99-110.
 30. Wolfradt U., Six B. Religiositaet, Aberglaube. Werte und Zukunftsangstlichkeit vor der Jahrtausendwende // Ch. Henning, E. Nestler (Eds.) Beitrage zur Religionspsychologie. – Frankfur/M: Peter Lang. (In press).

**Authoritarianism and some social-psychological traits: structure and contingents
 B. Six, U. Wolfradt**

Summary: In Connection with the Appearance of the New Tendencies in the Authoritarianism Research, which in 50th was beginning by Adorno et al., Authors are Analyzed the Results of Many Literary and Thysel Researches. In this Research Take Part Former Members of SS-Units and Soldier of Wehrmacht. Their Was Presenting Old F-Scale (fascism) and New RWA- and SDO-Scales. Results were processed with Factor Analysis and are discussed.

Key words: Authoritarianism (Authoritarianism), Domination, Sexism, Conventionalism, Fascism, Structure, SS-Group, Wehrmacht Group, and Measuring Scales.

К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИИ ИЗУЧЕНИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ РОДСТВЕННЫХ ПОНЯТИЙ.

Э.В. Галажинский (Томск)

Аннотация: Обсуждаются вопросы методологии исследования самореализации личности с позиций теории психологических систем. Обозначается психоисторический контекст подобного исследования. Утверждается многосторонность феномена самореализации как результата, продукта, новообразования, возникшего в процессе исторического развития человека.

Ключевые слова: самореализация, личность, методология, программа жизни, «Я», деятельность, сущностная сила, самовыражение, самоутверждение, саморазвитие.

Понятие «самореализация» конституирует наряду с активно-деятельностным аспектом жизни ее смысловой аспект. Жизнь, как форма существования живого, независимо от уровня ее организации, так или иначе, есть реализация возможностей, полученных при рождении. Чем ниже форма жизни, тем более живое готово к жизни и к своей миссии - обеспечить преемственность на том уровне организации, который уготован конкретному индивиду - представителю живого. Исполнить «программу» и уйти - таков реальный, хотя внешне и печальный, общий знаменатель жизни, этой пресловутой «формы существования белковых тел».

Там, где уже при рождении живого «программа» записана в родовой памяти, где записано даже и то, как следует реализовать программу, по отношению к чему ее следует реализовывать, даны готовые образцы не только поведения, но и того, что во внешнем может отвечать текущим состояниям организма, в этом мире стереотипных программ и автоматизмов исключена возможность изменения запущенной программы. Здесь нет большого выбора, принятия решений, ответственности, т.е. всего того, что ассоциируется с понятием «самореализация». Здесь нет «трудности жить», здесь жизнь тожде-

ственна своему внешнему выражению. Жизнь человека, пояснял свою мысль в письме к одной из учениц (В.Е. Левиной) Л.С. Выготский «...глубже, шире своего внешнего выражения» и главное – «...всегда и сейчас, мне кажется, это не отождествлять жизнь с ее внешним выражением...» (Выготская Г.Л.).

Наличие готовых «программ» жизни делает саму жизнь достаточно беспроblemной, точнее бесконфликтной, поскольку жизнь внешняя тождественна внутренней жизни. Почему же жизнь внутренняя у человека шире и глубже жизни внешней? Потому, что, имея возможность выбора в жизни, возможность видеть и отклонять альтернативы, включая сюда и право на выбор «быть, или не быть?», человек не может жить без духовного осмысления жизни. «Без философии (своей, личной, жизненной) может быть нигилизм, цинизм, самоубийство, но не жизнь». При этом и на уровне человека разумного, остается ведущей главная, несущая компонента его миссии - обеспечить преемственность развития разумной жизни, частью которой является и сам человек. Как вполне справедливо заметил Гегель, в этом «...сохраняющем порождении мира и в дальнейшем его развитии и за-

ключена работа зрелого человека» (И.Г.В. Гегель).

Иными словами, зрелый человек, или же (по Л.С. Выготскому) создавший свою личную жизненную философию, способен к самореализации, которая во внешнем плане выступает как стремление «...осуществить свои личные цели, страсти и интересы только в непосредственном соприкосновении с миром». На деле же, в своей глубине, за пределами этого противостояния «Я» и «не-Я», которое преодолевает разум (личная философия), его работа заключается в «сохраняющем порождении мира и в дальнейшем его развитии». Здесь понятия «внутренняя жизнь» и «внешняя жизнь» теряют свою противоположность, но не обретают тождественность. «Поступательное движение мира», по Гегелю, происходит благодаря совокупной деятельности многих конкретных людей и становится заметным только при весьма заметной сумме созданного. Миссия человека (как индивидуума) становится понятной ему же самому в результате усиленной работы по преодолению себя, после выхода (в результате этой работы разума) за пределы «Я» - к той системе (мир), частью которой является и сам человек.

Ниже мы попытаемся проанализировать один из подходов к проблеме самореализации в психологии, который кажется нам важным и оригинальным: он противостоит индивидуоцентрированным концепциям западных психологов и возвращает отечественных к методологии, которая в силу исторических обстоятельств перестала быть популярной, продолжая скрывать в себе неисчерпанный до сих пор объяснительный потенциал.

Д.А. Леонтьев понимает творческую самореализацию, стремление к ней как одну из ведущих движущих сил развитой личности, побуждающих и направляющих ее деятельность. Поэтому он связывает проблему самореализации с вопросами о происхождении, сущности и характере творческих сил человека. «Эта проблема нашла свое концентрированное выражение в четырех вопросах, сформулированных Кантом. Что я могу знать? Что я должен делать? На что я смею надеяться? Что такое человек?». Отметим, как перекликаются кантовские вопросы с теми, что задает себе современный психолог. «Три вопроса повторяются неизменно: что в человеке является собственно человеческим? Как он приобрел это человеческое? Как можно усилить в нем эту человеческую сущность?» (Дж. Брунер). Почему же психология лишь в середине уходящего столетия всерьез обратилась к этой проблеме?

Хотя некоторые психологи и раньше высказывали свои соображения по этому поводу, интенсивная разработка этой проблемы началась

лишь в 50-е-60-е гг. усилиями представителей американской «гуманистической психологии». Д.А. Леонтьев не считает это случайным явлением и связывает его с бурным ростом культуры личной свободы и личного успеха, характерного для послевоенного западного общества. Иными словами, пока насчитываются единицы самореализующихся личностей, находится и единичное число психологов, которые это человеческое стремление замечают. По мере превращения проблематики самореализации в культурный стереотип, норму, при том, что далеко не каждому человеку удастся продуктивно самореализоваться, эта проблематика выступает все более заметным явлением в проблемном поле психологической науки.

Мы бы не хотели полностью соглашаться с мнением Д.А. Леонтьева в том, что в основе стремления человека к самореализации лежит не всегда осознаваемое подспудное стремление к бессмертию, «которое может осознаваться в различных формах: как стремление продвинуть знание, улучшить условия жизни людей, передать другим знания и опыт, раскрыть людям смысл и т.д.». Действительно, «достоверное бессмертие» человек обретает за счет создания материальных и духовных ценностей, в которые он вложил часть самого себя и вместе с этими ценностями оставил себя потомкам («чтобы помнили»). Отсюда возникает доселе не всегда осознаваемое в своей самоочевидности – «нет, весь я не умру».

И все же такое заключение напоминает собой роль рационализированной мотивировки, притом, что истинный мотив может оказаться глубже. Не является ли стремление к творческой самореализации проявлением истинной природы человека, которая не оставляет ему выбора. Не стремление к бессмертию может быть ведет его, а страх перед смертью, которая неизбежно наступит, если он перестанет превращать свои возможности в действительность. Смерть - это невозможность жить, другими словами, пусть и тавтологично, невозможность превращать возможность в действительность. Здесь, на этом уровне совпадают понятия «самореализация» и «развитие» - и то, и другое можно понять как переход возможности в действительность.

На уровне же индивидуального сознания (и индивидуального бессознательного), внутренней экзистенции, объяснения и понимания, предельными категориями являются те, с которыми связано нечто более длительное, более исторически устойчивое, такое, что было до человека, и будет после него - только там можно разместиться «навечно» или, во всяком случае, «надолго». «Этим целым является человеческое общество, человеческий род, человечество в целом, которое в состоянии обеспечить бессмертие частич-

кам этого целого, если эти частички не оторвались от него, но движутся вместе с ним в его поступательном движении. Поэтому, говоря о самореализации, нельзя уйти от проблемы взаимоотношений между человеческим индивидом и человеческим родом» (Д.А. Леонтьев). В связи этим возникает проблема определения предмета собственно психологического исследования самореализации.

Д.А. Леонтьев выделяет три уровня анализа проблемы самореализации личности. Наиболее общий философский уровень, на котором решаются вопросы о сущности человека, о сути процесса самореализации. Объем исследования задает человек, понимаемый как родовое существо, и человечество в целом. Социологический уровень, на котором решаются вопросы о путях и способах самореализации личности в конкретных социокультурных условиях ее существования. Объектом рассмотрения здесь выступает социум, конкретная общественная структура. На психологическом уровне анализируются личностные качества и конкретные внешние условия, позволяющие данной личности продуктивно самореализоваться. Здесь исследуется мотивационная основа самореализации, обратное влияние объективной и субъективной эффективности самореализации на личность и деятельность субъекта, поднимая тем самым проблемы самооценки, уровня притязаний, психологического возраста и т.п.

Однако психолог не может ограничить предметное поле своего исследования только конкретно-научными представлениями. Можно согласиться с Д.А. Леонтьевым в том, что порок многих исследователей самореализации заключается в игнорировании углубленного философского анализа взаимоотношений между человеческим индивидом и человеческим родом. Создаваемые теории есть на деле индивидоцентричные теории самоактуализации, понимаемой как развертывание и реализация заложенных в индивиде потенций, что приводило к отсутствию убедительных объяснений, что именно реализуется в этом процессе и в чем его смысл (и есть ли он) помимо субъективного переживания своей самоактуализации.

Пытаясь прояснить вопрос о природе и сущности человека, Д.А. Леонтьев проводит взвешенный и логичный анализ теоретических построений К. Маркса, и приходит к следующим выводам. Человек не только находит себя в обществе, но, будучи творцом общественных отношений, тем самым сам создает и непрерывно трансформирует собственную природу. Поэтому хоть мы и говорим, что сущность человека следует искать в пространстве общественных отношений, мы не можем отождествить ее с ними, ибо эти отношения исторически изменчивы. У

человека нет никакой одной определенной, раз и навсегда ограниченной сущности.

«Можно сформулировать следующее положение: сущностные силы человека, будучи исторически-конкретной и в то же время динамически-активной реальностью, выступают связующим звеном между универсальной деятельностной сущностью человека и его конкретно-исторической общественной сущностью. *Сущностные силы человека - это его универсально-деятельные способности, держательно определенные и наполненные конкретно-историческим содержанием, или, что тоже самое, это конкретно-исторические общественные отношения, облеченные в форму деятельных способностей людей, реализующих эти отношения*».

Таким образом, самореализация каждой конкретной личности оказывается звеном всеобщего процесса обмена сущностными силами между индивидами. Без такого непрерывного обмена и взаимного обогащения сущностными силами между индивидами, человечество остановилось бы в своем развитии, в своем поступательном движении и в этом заключается объективный смысл самореализации. При этом самореализоваться сможет тот, кто развил в себе сущностные силы до такого уровня, что они стали в чем-то превосходить исторически накопленные родовые способности человечества, и способными обогатить эти родовые способности. Поэтому потребность быть личностью необходимо рассматривать в тесной взаимосвязи со способностью быть личностью.

Таким образом, действительно возникает критерий дифференциации психологических теорий самоактуализации и развиваемым Д.А. Леонтьевым пониманием самореализации человека, как опредмечивания его сущностных сил, «мотивом которого выступает стремление продолжить свое бытие как личности в других людях, транслируя свою индивидуальность через создаваемые произведения, а также через непосредственно производимые изменения в других людях (деяния)».

Выделяя, таким образом, процессуальный и результативный аспекты самореализации, Д.А. Леонтьев не упускает из поля зрения самореализацию личности как потребность или стремление. Основная дилемма при этом, нашедшая отражение в теоретических дискуссиях, заключается в том, что «рядоположена ли потребность в самореализации другим потребностям или же она является «потребностью потребностей».

Поляризация взглядов на эту проблему легко объективируется: с одной стороны, самореализация рядоположена другим потребностям; с другой стороны, - не все потребности сопряжены с самореализацией. Д.А. Леонтьев считает,

что кажущегося противоречия между ними можно избежать, если признать связь самореализации с определенным классом потребностей. При этом он опирается на разработанную им «трехуровневую типологию потребностей» (Д.А. Леонтьев, 1990). Первый уровень - это потребности в обладании предметом, его физическом потреблении. Второй уровень - это потребности в распредмечивании «мира человека», освоения форм деятельности, кристаллизованных в предметах материальной и духовной культуры. Третий уровень - это потребности в опредмечивании, в воплощении своих сущностных сил, своей живой деятельности в предметных вкладах. Потребность в самореализации можно отождествить с третьим уровнем потребностной структуры (потребность в творчестве, в личностном общении, в социально-преобразовательной деятельности, в материнстве и т.п.).

Важно, что анализируемый подход позволяет произвести разграничение самореализации с такими родственными понятиями как самовыражение, самоутверждение и саморазвитие, самоактуализация.

Самовыражение рассматривается как активность субъекта, направленная на самореализацию, однако, не достигающая желаемого эффекта личностного вклада (опредмечивания), т.е. не выливающаяся в деяние. Самовыражение представляет собой эпифеномен самореализации, когда потребность в трансляции себя оказывается недостаточно подкрепленной соответствующей способностью. Бескорыстное и бесконфликтное самовыражение мы встречаем только там, где нет речи о стремлении к предметной самореализации, а именно у детей.

Самоутверждение имеет иную мотивационную основу, а именно стремление получить общественное признание со стороны других «здесь и сейчас», реализоваться обязательно таким образом, чтобы воспользоваться эффектом этой самореализации, а зачастую квазисамореализации в творчестве, в личностном общении, в социально-преобразовательной деятельности, в материнстве и т.п.

Саморазвитие тесно связано с самореализацией (развиваться для лучшей самореализации в

будущем), однако не тождественно ей, и имеет другую мотивационную основу. Так, для ряда традиционных восточных культур характерна направленность на углубленное саморазвитие при минимальном стремлении к самореализации. Самоактуализация отражает данный процесс в большей степени как бы во внутреннем плане личности, тогда как самореализация - во внешнем.

Значимость разведения указанных понятий определяется еще и тем, что оно подталкивает мысль к необходимости перевода исследования в кросскультурную область и, еще шире, в психохисторический контекст, предполагающий историческую детерминированность феномена самореализации как результата, продукта, новообразования, возникшего в процессе исторического развития человека.

Литература:

1. Брунер Дж. Психология познания. М., 1977.
2. Воробьева Л.И. Гуманитарная психология: предмет и задачи // Вопросы психологии. - 1995. - № 2.
3. Выготская Г.Л. Каким он был // Вопросы психологии. - 1996. - № 5.
4. Выготский Л.С. Конкретная психология человека // Вестник Моск. Ун-та. - Сер.14. - 1986. - № 1.
5. Гегель. Сочинения. - Т. 3. - М., - 1956.
6. Ключко В.Е. Историко-системный подход в психологии и теория психологических систем // Актуальные проблемы психологии. - Алма-Ата, 1990.
7. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд. - Томск, 1999.
8. Коростылева Л.А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке // Психологические проблемы самореализации личности. СПб., 1997.
9. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М., 1999.
10. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. - М.: Смысл, 1997. - С. 156-176.

To the question about methodology of research of selfrealization of the person in the system of the related conception

E.W. Galazhinsky

Summary: The Questions of Methodology of the Selfrealization of the Person from the Position of Psychological Systems are discussed. The Psychohistorical Context of this Research is marked. Contended a Multilaterality of the Phenomena of the Selfrealization of the Person like Result, like Product, like New Formation, they were erasing in the Historical Development of Human.

Key words: Selfrealization, Person, Methodology, Life Program, «I», Activity, Essential Power, Self-expression, Self-consolidation, Self-development.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ПОЛИТИЧЕСКИХ И ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЛИДЕРОВ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Е.В. Филоненко, Э.В. Галажинский (Томск)

Аннотация: Рассматривается проблема ценностно-смысловой сферы экономических и политических лидеров современной России. Проведено экспериментально-психологическое исследование указанного феномена. Обсуждаются особенности формирования смыслов и ценностей у политика и бизнесмена.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера, лидер, осмысление, политик, бизнесмен, смысл, жизненная цель, ценность.

Способность осмысливать свою жизнь является родовой особенностью человека. Осознавая уникальность и неповторимость своего жизненного пути и, в то же время, свою принадлежность некоторой общности человечества, человек должен осмыслить свое место в мире и среди других людей, прожитую жизнь и текущий момент, свои цели и ценности.

Ценностно-смысловая сфера является важным структурным компонентом личностной сферы. «поскольку именно от того, каковы психологические механизмы функционирования ценностей, каков нравственный склад личности и ее сознание, зависит, в конечном итоге, ценностно-нравственное состояние современного общества» [1].

На сегодняшний день, когда наша страна переживает переломный, переходный период своего развития, особенно велика роль политических и экономических лидеров, которые привлекают все больше внимание граждан России, являясь «проводниками мировоззрения» [4]. Именно ведущих деятелей политики и бизнеса рассматривают как источник ценностей и норм, с ними связывают духовную и нравственную сохранность общества.

Однако повышенный интерес к внебюджетным социальным группам сочетается с практически полным отсутствием исследований, отражающих специфику ценностных ориентаций российского лидерства в областях политики и бизнеса. Так же необходимо заметить и то, что на сегодняшний момент, несмотря на повышенный интерес к проблематике ценностно-смысловой сферы, существующие работы по данной теме не образуют единого проблемного поля, степень оплодотворения разными подходами друг друга очень и очень невелика. Вследствие этого особую актуальность приобретает изучение и интегрирование имеющегося материала и разработок.

Так, в результате анализа зарубежных работ по данной проблематике, смысл предстает как бы двояким образом: в одних подходах – это производный от мотивов и ряда других факторов, частный структурный элемент деятельности

и созидания индивида, в других – базисное интегральное образование, детерминирующее содержание и направленность всей жизнедеятельности индивида. В рамках последнего направления особенно выделяется теория личности и логотерапия Виктора Франкла [15].

В. Франкл рассматривает феномен смысла как важнейшую жизненную цель или задачу, но каждый человек может и должен найти смысл собственной жизни. Ценности же, в рамках данной концепции, имеют смысловую природу. Это «смысловые универсалии, кристаллизировавшиеся обобщения типичных ситуаций, с которыми обществу или человечеству пришлось сталкиваться» [15].

Теория личности и логотерапия В. Франкла во многом перекликается с общепсихологической концепцией смысла Д.А. Леонтьева [7]. Автор говорит о троичной природе смысла, выделяя онтологический, феноменологический и деятельностный аспекты смысловой реальности. Вследствие этого он определяет смысл как «отношение между субъектом и объектом, или явлением действительности, которое определяется местом объекта (явления) в жизни субъекта, выделяет этот объект (явление) в образе мира и воплощается в личностных структурах, регулирующих поведение субъекта по отношению к данному объекту (явлению)» [7].

Данное определение было принято нами за основу при организации экспериментального исследования особенностей и специфики ценностно-смысловой сферы политиков и предпринимателей.

Методы исследования.

Тест смысложизненных ориентаций (СЖО), представляющий собой адаптированную версию теста «Цель в жизни» Джеймса Крамбо и Леонардо Махалика, основанную на концепции Виктора Франкла. Наряду с общим показателем осмысленности жизни, эта методика включает пять субшкал, отражающих три смысложизненные ориентации и два аспекта локуса контроля: цели в жизни, процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни, результа-

Кроме того, использовались два теста из ценностно-ориентированной системы методик «Диагностика внутреннего конфликта», разработанной Е.Б. Фанталовой. Первая методика – это «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (УСЦД). Основной психометрической характеристикой методики является показатель «Ценность-Доступность», отражающий отношения между двумя плоскостями сознания, а именно: между плоскостью, вмещающей в себя осознание ведущих жизненных ценностей, личностных замыслов, дальнейших жизненных целей, и плоскостью всего, что является непосредственно доступным, связанным с осуществлением конкретных, легкодостижимых целей, находящихся в «обозримом психологическом поле», в зоне «легкой досягаемости».

Данная методика дает также возможность выявления внутренних конфликтов (ВК), «внутренних вакуумов» (ВВ) и нейтральной зоны (НЗ) в структуре личности.

Вторая методика – это «Свободный выбор ценностей». Данный тест позволяет более полно охватить «целостное ядро» личности, чтобы в итоге иметь информацию не только о внутренних конфликтах и внутренних вакуумах, но и от функционирующей в ценностно-смысловой сфере системы, наиболее значимых, влияющих на поведение и деятельность и частично взаимосвязанных между собой ценностей.

В качестве испытуемых выступили 27 мужчин, которые составили три группы: 2 экспериментальные: политики (А – 6 человек) и бизнесмены (Б – 11 человек), - и одна контрольная (10 человек). В последнюю группу вошли люди, не относящиеся к двум вышеназванным сферам деятельности. Возраст испытуемых варьировался от 19 до 62 лет. Малочисленность выборки объясняется нежеланием субъектов принимать участие в данном исследовании в связи с имею-

щимися негативным опытом общения с психологами.

Результаты исследования.

Прежде всего, анализ выборки показал низкий уровень дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере. Величина индекса расхождения «Ц-Д» у трех групп находится в пределах от 0 до 33: ЭА=20; ЭБ=27,91; К=32.

На основании этих данных мы можем сделать вывод о том, что они удовлетворены текущей жизненной ситуацией, прибывают в гармонии с собой. Это подтверждается и доминированием у всех трех групп испытуемых НЗ (совокупность показателей, где нет заметных ВК и ВВ). Это еще раз доказывает, что ценности и возможности их удовлетворения в основном совпадают. (ЭА=63,87%; ЭБ=41,14%; К=45,95%). Сравнение выраженности ВК и ВВ у испытуемых не дали значимых результатов (рисунок 1).

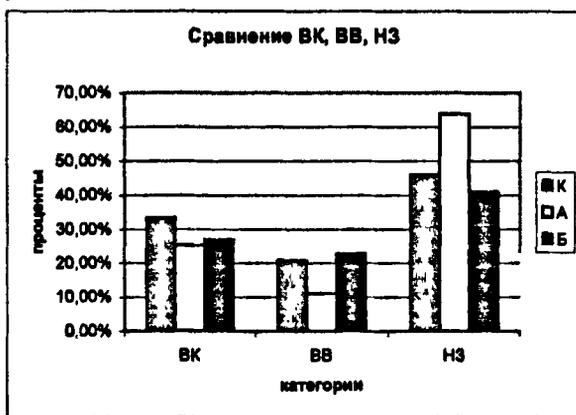
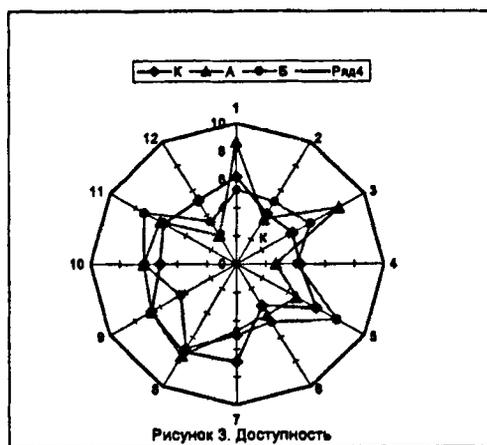
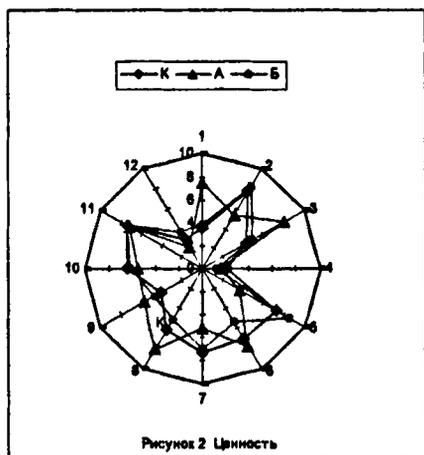


Рисунок 1

Однако была выявлена значимая разница между тремя группами относительно, прежде всего, проверочного списка основных 12 понятий-ценностей (Тест УСЦД).



Так, в экспериментальной группе лидеров-политиков значимые различия по параметрам «Ценность» и «Доступность» были обнаружены относительно таких ценностей, как (рис. 2, рис. 3):

1. Активная деятельная жизнь (шкала №1).

Ц: ЭА>К $t=3.06$ при $\alpha=0,05$

ЭА>ЭБ $t=3.46$ при $\alpha=0,05$

Д: ЭА>ЭБ $t=2.71$ при $\alpha=0,05$

2. Интересная работа (шкала №2).

Ц: ЭА>К $t=3.62$ при $\alpha=0,05$

ЭА>ЭБ $t=3.85$ при $\alpha=0,05$

Д: ЭА>К $t=2,5$ при $\alpha=0,05$

3. Материально обеспеченная жизнь (шкала №6)

Ц: ЭА>ЭБ $t=2,33$ при $\alpha=0,05$

4. Уверенность в себе (шкала №8).

Ц: ЭА>ЭБ $t=3.04$ при $\alpha=0,05$

5. Любовь (шкала №5):

Ц: ЭА<К $t=3,13$ при $\alpha=0,05$

С другой стороны для бизнесменов большую ценность имеют:

1. Здоровье (психическое и физическое)

Ц: ЭБ>ЭА $t=2,57$ при $\alpha=0,05$

2. Любовь.

Ц: ЭБ>ЭА $t=6,2$ при $\alpha=0,05$

В результате сравнения двух экспериментальных групп очень хорошо прослеживается разновекторная направленность их ценностно-смысловой сферы. Политики ориентированы, прежде всего, на внешний социальный статус, положение, на общественное мнение. В противовес им бизнесмены придают большое значение своей внутренней жизни, состоянию, значимым отношениям.

Все вышеизложенное во многом подтверждается данными, полученными в результате использования методики СЖО.

Значимые различия были обнаружены при сравнении двух экспериментальных групп (политики и бизнесмены) с контрольной (рис. 4).

Так, существенная разница между ЭА и К прослеживается по шкале «Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни».

ЭА>К $t=2,83$ при $\alpha=0,05$

Содержание этой шкалы совпадает с известной теорией о том, что единственный смысл жизни состоит в том, чтобы жить. Высокие показатели по этой шкале (Сбик. №2=37,66 при $X=31,09$) говорят о том, что политики воспринимают сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом.

Значимые различия были также обнаружены при сравнении ЭА с К по общему показателю ОЖ.

ЭА>К $t=2,37$ при $\alpha=0,05$

Что касается сопоставления ЭБ с К, то здесь существенная разница прослеживается по 4 субшкале «Локус контроля - Я» (Я - хозяин жизни).

ЭБ>К $t=2,67$ при $\alpha=0,05$

Высокие балы (Сбик №4=23,09 при $X=21,13$) соответствуют представлению бизнесменов о себе как о «сильной личности», обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле.

Наиболее полно специфические особенности ценностно-смысловой сферы политиков и бизнесменов отразились в ценностных рядах, построенных по данным методики УСЦД.

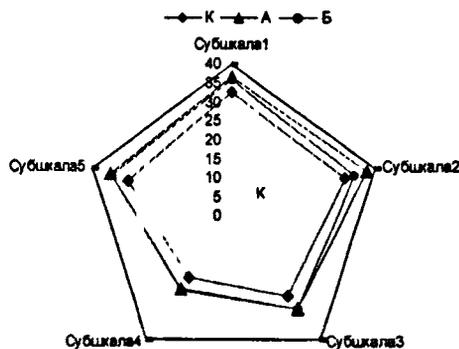


Рисунок 4. Смысловые ориентации

Ценностный ряд политиков		Ценностный ряд бизнесменов
1	Интересная работа, Уверенность в себе	Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)
2	Материально обеспеченная жизнь	Здоровье (физическое и психологическое)
3	Активная деятельная жизнь	Счастливая семейная жизнь
4	Счастливая семейная жизнь	Наличие хороших и верных друзей
5	Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а также интеллектуального развития)	Свобода как независимость в поступках
6	Свобода как независимость в поступках	Материально обеспеченная жизнь
7	Здоровье (физическое и психологическое)	Уверенность в себе
8	Наличие хороших и верных друзей	Интересная работа
9	Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а также интеллектуального развития)
10	Творчество (возможность творческой деятельности)	Активная деятельная жизнь
11	Красота природы и искусства	Творчество
12		Красота природы и искусство

При интерпретации результатов методики «Свободный выбор ценностей» были получены дополнительные данные, касающиеся ценностной иерархии политиков и бизнесменов.

Ценностный ряд политиков		Ценностный ряд бизнесменов
1	Уважение к людям	Любовь как чувство мужчины к женщине
2	Целеустремленность и дружелюбие	Порядочность
3	Деньги	Целеустремленность
4	Практический склад ума	Чувство юмора
5	Твердая воля, мудрость, доброта, щедрость, порядочность, наличие детей, семьи, самокритичность	Наличие семьи
6	Незлопамятность, работоспособность	Оптимизм
7	Доброжелательность	Доброта
8	Философский склад ума	Любовь к детям, Деньги, жизнерадостность
9		Общительность
10		Прямота, терпение

Также особенности ценностно-смысловой сферы политиков и бизнесменов прослеживаются и в рядах доступности, построенных по данным методики УСЦД.

Ряд доступности политиков		Ряд доступности бизнесменов
1	Активная деятельная жизнь	Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)
2	Интересная работа	Счастливая семейная жизнь
3	Уверенность в себе	Уверенность в себе
4	Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а также интеллектуального развития)	Свобода как независимость в действиях
5	Свобода как независимость в поступках и действиях	Интересная работа
6	Счастливая семейная жизнь	Активная деятельная жизнь

7	Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком). Наличие хороших верных друзей	Здоровье
8	Материально обеспеченная жизнь	Наличие хороших и верных друзей
9	Здоровье	Материально обеспеченная жизнь
10	Красота природы и искусства	Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, а также интеллектуального развития)
11	Творчество	Красота природы и искусство
12		Творчество

Вышеназванные данные, во многом подтверждаются рядами доступности, построенными в результате использования методики «Свободный выбор ценностей».

Ряд доступности политиков		Ряд доступности бизнесменов	
1	Уважение к людям	Любовь как чувство мужчины к женщине	
2	Дружелюбие	Порядочность	
3	Практический склад ума. Целеустремленность	Чувство юмора	
4	Деньги	Целеустремленность	
5	Доброта. Наличие детей. Наличие семьи.	Наличие семьи	
6	Самокритичность. Доброжелательность. Порядочность.	Оптимизм	
7	Твердая воля	Доброта. Деньги	
8	Незлопамятность	Любовь к детям. Прямота. Откровенность	
9	Мудрость. Щедрость. Философский склад ума.	Общительность. Жизнерадостность	

На основании результатов, полученных в ходе эксперимента, были сделаны следующие выводы:

1. Исследование первой категории испытуемых (А) показало, что для политиков наибольшую значимость приобретают такие ценности, как: интересная работа, активная деятельная жизнь, уверенность в себе, уважение к людям, материально обеспеченная жизнь, целеустремленность. Эти результаты соотносятся с высокими показателями по второй субшкале (процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни) и шкале ОЖ (осмысленность жизни).

Полученные данные указывают на то, что сфера деятельности политиков изначально направлена во внешних проявлениях на общество, а во внутренних – на собственное благо, что отражается в выборе ценностей, ориентированных на социальный статус, положение, общественное мнение.

2. Исследование второй категории испытуемых (Б) показало, что для бизнесменов наибольшую значимость приобретают такие ценности, как: любовь, здоровье, счастливая семейная жизнь, порядочность. Все это соотносится с высоким показателем по четвертой субшкале (Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни)). Таким образом, можно сказать, что в отличие от политиков, бизнесмены придают большое значение

своей внутренней жизни, состоянию, значимым отношениям.

3. Имеющиеся данные подтверждают наличие специфических особенностей ценностно-смысловой сферы политиков и бизнесменов.

В завершении хочется отметить выявленное нами неожиданное высокое значение ценностей любви и счастливой семейной жизни в группе предпринимателей при явной незначимости ценностей денег и материальной обеспеченности. Более глубокому анализу выявленного противоречия будет посвящено наше дальнейшее исследование.

Литература:

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЕК», 1999.
2. Блондель Ж. Политическое лидерство // Психология и психоанализ власти. Хрестоматия / Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: БАХ-РАХ, 1999.
3. Додонов Б.И. Эмоция как ценность – М.: Политиздат, 1978.
4. Емельянов Ю.Н. Лидерство и групповая динамика // Психология и психоанализ власти. –

Хрестоматия / Под ред. Д.Я. Райгородского – Самара: БАХРАХ, 1999.

5. Завершиева А.Ю. Превращение формы в теории архетипов К.Г. Юнга // Вопросы психологии. - 1999. - № 6.

6. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности – М.: Политиздат, 1986.

7. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999.

8. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). – М.: Смысл, 1992.

9. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. - 1996. - № 3.

10. Малахов Культура и человеческая ценность. – Киев: Наукова думка, 1984.

11. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Пер. с англ. - М.: Смысл, 1999.

12. Розов Н.С., Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского университета, 1998.

13. Смирнов Л.М. Анализ опыта разработки экспериментальных методов изучения ценностей. // Психологический журнал. – 1996. - № 1. - Т. 17.

14. Тихомандритская О.А., Дубовская Е. М. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационно-потребностной сферы. (Методологические аспекты) // Мир психологии. – 1999. - № 3.

15. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник: пер. с англ. и нем. / Общ. ред Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990.

16. Чавчавадзе Н.З. Культура и ценности. – Тбилиси: Мецниереба, 1984.

17. Штунина Т.А. Новое измерение феномена политического лидерства // Психология и психоанализ власти. Хрестоматия / Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: БАХРАХ, 1999.

18. Яценко А.И. Целеполагание и идеалы. – Киев: Наукова думка, 1977.

Experimental-Psychological study of the peculiarity of the value-sense sphere of the political and economical leaders of the modern society

E.W. Filonenko, E.W. Galazhinsky

Summary: The Problem of Value-Sense Sphere of Political and Economical Leaders of the Modern Russia is considering. An Experimental-Psychological Research these Phenomena were conducting. Discussed the Peculiarity of Formation of the Senses and Values by Politics and Businessmen.

Key words: Value-Sense Sphere, Leader, Understanding, Politic, Businessman, Sense, Life Purpose, and Value.

МАТЕРИАЛЬНАЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ

М.Ю. Семенов (Омск)

Аннотация: В статье проведен содержательный анализ понятия «материальная удовлетворенность» с психологической точки зрения. Предложено определение материальной удовлетворенности. Кроме того, выделены факторы, определяющие материальную удовлетворенность, куда вошли уровень личного благосостояния, уровень материальных потребностей, направленность личности, опыт предыдущего удовлетворения материальных потребностей, положительная высокая оценка вероятности удовлетворения материальных потребностей в будущем.

Ключевые слова: материальная удовлетворенность, удовлетворение, диспозиция, направленность, благосостояние, опыт удовлетворения, вероятность удовлетворения в будущем.

Данная статья посвящена описанию феномена материальной удовлетворенности. Результаты исследований В.Д. Рубинштейн позволили классифицировать людей на две существенно различающиеся группы: «материально удовлетворенных» и «материально неудовлетворенных». Первые контролируют свои финансы, тогда как вторые позволяют деньгам управлять их поведением. Так, если возникает желание купить что-нибудь слишком дорогое, то представители первой группы постараются либо накопить достаточно денег, либо забыть об этой ве-

щи. Неудовлетворенные же чаще всего попытаются взять деньги в долг. Во второй группе также значительно выше частота эмоциональных расстройств и психосоматических заболеваний [7]. Мы поставили перед собой задачу провести психологический анализ феномена материальной удовлетворенности-неудовлетворенности.

Ранее [5] нами были рассмотрены факторы, определяющие удовлетворенности человека. Было показано, что удовлетворенность зависит от силы потребности, типа потребности, от величины соотношения желаемого и имеемого

блага, опыта удовлетворения потребности в прошлом и оценки вероятности удовлетворения потребностей в будущем. Это соответствует предложенной С.В. Магуном [3, с. 27] формуле, но отношения не однозначные, как это представлено в формуле, а более сложные. В этой статье предпринята попытка выделить факторы, определяющие материальную удовлетворенность

Что такое «материальная удовлетворенность» и сфера материального? Обычно к ней относят денежный достаток, обеспеченность вещами (например, одежда или квартира), услугами (например, образование или туристические путевки). Большинство товаров и услуг современный человек получает за деньги. «По оценкам, в среднем через деньги осуществляется в современном мире 85 % удовлетворения потребностей человека в пище, на 90 % в одежде, на 80 % в жилье, на 60 (в США, в России этот процент почти 95) в транспортных услугах. Тотальная деньгизация и есть характерная черта нового этапа цивилизационного развития, в которое вступило человеческое общество в конце второго, начале третьего тысячелетия». [1, с. 144] Поэтому в сознание людей материальная обеспеченность связывается, прежде всего, с деньгами. Именно отношение к деньгам является показателем материальной удовлетворенности-неудовлетворенности в работе В.Д. Рубинштейн [9].

Одной из задач нашего исследования явилось определение материальной удовлетворенности. На основании вышеизложенных утверждений, основываясь на определении понятия «удовлетворенность», предложенным Е.П. Ильиным [2], можно дать следующее рабочее определение: материальная удовлетворенность - это диспозиция, выражающая положительное отношение к материальному достатку как фактору жизни, материальным условиям жизни в результате неоднократно испытываемого удовлетворения и гарантированного, с точки зрения субъекта, получения этого удовлетворения и впредь. Материальная удовлетворенность - долгосрочная оценочная функция материального обеспечения, она является положительным оценочным отношением, а материальная неудовлетворенность - отрицательным.

Материальное удовлетворение — это эмоциональное состояние, возникающее вследствие реализации мотива материального обеспечения. Другое дело — удовлетворенность, понимаемая как отношение к материальному обеспечению, материальному достатку.

Таким образом, материальная удовлетворенность определяется:

- предыдущим опытом успешного удовлетворения материальных потребностей,

- положительной оценкой субъектом вероятности удовлетворения материальных потребностей в будущем,
- силой материальных потребностей,
- типом потребности,
- величиной желаемого и имеемого материального блага.

Это определение близко к позиции К. Левина, который понимал удовлетворенность как эмоциональную оценку отношения валентности цели (силу потребности, опредмеченной в цели) и возможности (или результата) ее достижения. Также данное определение согласуется с позицией бихевиористов: «основным механизмом функционирования мотивации ... является стремление организма снять, снизить напряжение, вызванное возникшей нуждой. Если та или иная форма поведения привела к снятию напряжения, к удовлетворению некоторой потребности, то вероятность воспроизведения этой формы поведения в дальнейшем (при возникновении соответствующей нужды) растет (закон эффекта)». [4, с. 347] Закрепляется поведение, а, значит, закрепляется, становится устойчивой и эмоциональная реакция, переходя из удовлетворения в удовлетворенность.

Материальная удовлетворенность и материальное благосостояние.

Рассмотрим отношения между материальной удовлетворенностью и материальным благосостоянием. Эти отношения можно представить в виде функции (1).

$$Y_{мп} = f(MO), (1)$$

где $Y_{мп}$ — уровень удовлетворения материальных потребностей, MO — уровень материальной обеспеченности.

Таким образом, уровень удовлетворенности материальным положением является функцией от уровня материальной обеспеченности

В первом приближении можно утверждать, что, чем выше уровень материальной обеспеченности, тем выше уровень удовлетворенности материальным положением. Для того, чтобы изучить отношение между материальной удовлетворенностью и благосостоянием более подробно, исследуем обозначенную выше функцию (1). Рассмотрим пределы этой функции.

1. Если благосостояние стремится к минимуму, то возможны следующие уровни материальной удовлетворенности:

а) материальная удовлетворенность — божья, т.е. человек, у которого низкий уровень материальных потребностей и которого устраивает выбранный «нищенский» образ жизни (высокие показатели по оси ординат). Его даже могут тяготить материальные блага;

б) материальная неудовлетворенность — бедный, необеспеченный, беженец, недовольный своим положением, но волею судьбы ока-

завшийся без материального ресурса (низкие показатели по оси ординат). Его тяготит материальная необеспеченность (рисунок 1).

Таким образом, при описании факторов, определяющих материальную удовлетворенность, наряду с материальным благосостоянием (имеемое), мы выделяем и внутреннее состояние – потребность в материальных благах, – как желаемый уровень благосостояния (таблица 1).

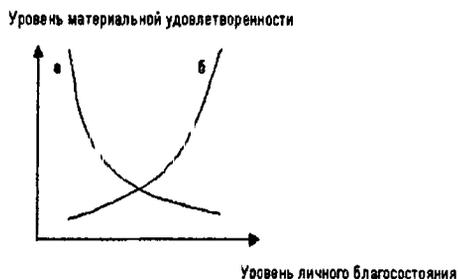


Рисунок 1. Зависимость уровня материальной удовлетворенности от уровня материального благосостояния, если благосостояние стремится к минимуму.

Таблица 1.

Соотношение уровня благосостояния, силы потребности и удовлетворенности

Соотношение уровня благосостояния и силы потребности	Состояние
Имеемое = Желаемое	Удовлетворенность
Имеемое < Желаемое (разрыв значительный)	Неудовлетворенность
Имеемое < Желаемое (разрыв незначительный)	Удовлетворенность
Имеемое > Желаемое (имеемое в тягость)	Неудовлетворенность
Имеемое > Желаемое (имеемое не в тягость)	Удовлетворенность

Похожая схема используется Е.Б. Фанталовой [6] при оценке внутреннего конфликта, который в наших терминах может быть обозначен как материальная неудовлетворенность.

Исходя из этого, можно выразить материальную удовлетворенность как функцию двух переменных:

$$U_{МП} = f(MO, MP), (2)$$

где $U_{МП}$ – уровень удовлетворения материальных потребностей, MO – уровень материальной обеспеченности, MP – уровень материальных потребностей.

2. Если благосостояние стремится к бесконечности (естественно, относительно потребностей) и человек полностью материально обеспечен, можно, основываясь на жизненном опыте и наблюдениях, выделить следующие типы поведения:

а) Человек продолжает приращение материального блага в виде капитала. Он оценивает свой уровень материальной обеспеченности не в сравнении с потребностями своей жизни, а в сравнении, например, с богатством других людей, еще более богатых (ненасытный человек, «...там царь Кошей над золотом чахнет...»). Тогда можно говорить об удовлетворении с помощью благосостояния не материальных, а иных потребностей, например, потребности в социальном признании. Но из-за того, что эти виды удовлетворенности связываются с материальной

удовлетворенностью, человек может испытывать материальную неудовлетворенность, даже имея полное материальное обеспечение. Значит, важна направленность личности, ее основной ориентир, на который завязываются различные ресурсы.

б) Человек продолжает заниматься бизнесом, но увеличение капиталов и получение прибылей не является для такого предпринимателя целью. Он, либо получает удовлетворение от самого процесса зарабатывания денег, либо ставит для себя какую-то цель вне материальной сферы, а богатство выступает условием или средством для достижения этой цели (возможно, Джордж Сорос). Если он разделяет для себя сферы материального и прочего, например духовного, он может быть материально удовлетворенным и неудовлетворенным духовно. Если же не разделяет, то получается вариант (а), когда у человека связывается материальная удовлетворенность с неудовлетворенностью, что в итоге дает материальную неудовлетворенность.

в) Человек отходит от дел и уделяет свое время занятиям «для души»: путешествует, занимается искусством и т.д. Тогда можно говорить о материальной удовлетворенности.

г) Человек не использует свое материальное положение или тяготится им. Достаточно много примеров, когда подростки или молодые люди из обеспеченных семей разрывают связь с семь-

ей и материальным достатком, как было принято, например, у хиппи. Аналогичная ситуация складывается у миссионеров или монахов, когда они ради служения вере отказываются от материальных благ. У них на первое место выходят иные, духовные потребности.

д) Человек так организовал свою жизнь, что, работая, он материально себя обеспечивает в необходимой мере. Основная цель работы такого человека находится вне материальной сферы. Подобный тип людей подробно описан А. Маслоу как самоактуализирующиеся личности. «Самоактуализирующиеся люди, все без исключения, вовлечены в какое-то дело, во что-то находящееся вне них самих. Они преданы этому делу, оно является чем-то очень ценным для них – это своего рода призвание, в старом, проповедническом смысле слова. Они занимаются чем-то, что является для них призванием судьбы и что они любят так, что для них исчезает разделение «труд – радость». Один посвящает свою жизнь закону, другой – справедливости, еще кто-то – красоте или истине» [8]. У этих людей есть материальная удовлетворенность.

Эти типы поведения и соответствующая зависимость между материальной удовлетворенностью и представлены благосостоянием на рисунке 2.



Рисунок 2. Зависимость уровня материальной удовлетворенности от уровня материального благосостояния, если человек полностью материально обеспечен.

Ситуация, когда человек полностью материально обеспечен, раскрывает важность направленности и интересов для анализа взаимосвязей между материальной удовлетворенностью и благосостоянием.

Объединяя 1 и 2 функции, мы можем заключить, что уровень удовлетворения материальных потребностей является функцией от следующих факторов:

$$Y_{мп} = f(MO, MP, B, H-I), (3)$$

где $Y_{мп}$ – уровень материальной удовлетворенности, MO – уровень материальной обеспеченности, MP – уровень материальных потребностей, B – возможности человека различать материальные и нематериальные потребности, $H-I$ – направленность и интересы личности.

Направленность и интересы личности можно рассматривать в данном контексте как приоритетные, доминирующие объекты или явления, на которые направлена деятельность субъекта, то, ради чего человек живет. Для классификации направленности можно воспользоваться иерархической структурой мотивов, предложенной А. Маслоу.

Уровень материальных потребностей – желаемое, – можно рассматривать как силу потребности (см. Е.Б. Фанталова [6]) и как уровень притязаний в данной сфере. Он определяется опытом и воспитанием: сложившейся системой материальных расходов, теми нормами материальной жизни, которые сформировались у человека под влиянием референтного и ближайшего социального окружения, СМИ, родительской семьи и т.п.

Уровень материальной обеспеченности, возможно, следует рассматривать с точки зрения той части дохода, которую получает человек из семейного бюджета в абсолютном выражении. Тогда для его определения следует взять совокупный бюджет семьи и отделить долю семейного бюджета, приходящуюся на данного человека.

Каковы, исходя из предыдущего анализа, психологические характеристики материально удовлетворенных и материально неудовлетворенных людей? Из приведенной таблицы можно заметить, что многие факторы не однозначно определяют материальную удовлетворенность, т.е. имеют нелинейную связь с материальной удовлетворенностью. Это говорит о том, что механизмы возникновения и функционирования материальной удовлетворенности достаточно сложны. Тогда следующим шагом в исследовании материальной удовлетворенности возможно построение типологии материально удовлетворенных/неудовлетворенных людей. Кроме того, в дальнейшем можно провести сопоставление мотивационных теорий и факторов, определяющих материальную удовлетворенность.

Таблица 2.

Характеристики материально удовлетворенных и материально неудовлетворенных людей*

Характеристики	Материально удовлетворенные	Материально неудовлетворенные
Опыт удовлетворения материальных потребностей	Успешный	Неуспешный
Оценка вероятности получения желаемого уровня материального благополучия	Высокая положительная	Низкая положительная или отрицательная
Соотношение имеемого и желаемого	И = Ж, И < Ж (разрыв незначительный), И > Ж (когда имеющееся не в тягость)	И < Ж (разрыв значительный), И > Ж (имеющееся в тягость)
Уровень материальной обеспеченности	Любой, по минимуму обеспечивающий потребности	Любой
Ценность материального благополучия в сравнении с другими потребностями	Может быть различной	Может быть различной
Сила материальных потребностей	Любая	Любая
Ведущий тип потребностей (по А. Маслоу)	Любой, кроме физиологических	Любой
Возможности различать материальные и нематериальные потребности	Могут быть различными	Могут быть различными

*Жирным шрифтом выделены факторы, которые могут служить основанием для различения материально удовлетворенных и материально неудовлетворенных людей.

Литература:

1. Жириновский В.В., Юровицкий В.М. Новые деньги для России и мира. - М.: Издательский дом «Грааль», 1998. - 511 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб: Питер, 2000. - 512 с.: ил.
3. Магун С.В. О взаимосвязях между значимостью различных потребностей личности и их удовлетворенностью // Вопросы психологии. - 1978. - № 6. - С. 86-93.
4. Современная психология: справочное руководство. - М.: ИНФРА-М, 1999. - 688 с.

5. Семенов М. Ю. Удовлетворение и удовлетворенность // Омский научный вестник. (В печати).
6. Фанталова Е.Б. Диагностика внутреннего конфликта // Приложение № 2 к Журналу практического психолога. - М.: Фолиум, 1997. - 48 с.
7. Фенько А.Б. Проблема денег в зарубежных психологических исследованиях // Психологический журнал. - 2000. - № 1. - С. 42-48.
8. Maslow A. Self-actualizing and Beyond // Challenges of Humanistic Psychology. NYC, 1967.
9. Rubinstein W. D. Survey report on money // Psychology Today. - 1981. - № 5. - P. 24-44.

Material satisfaction

M. Yu. Semenov

Summary: In the article the informative analysis of concept «material satisfaction» from a point of view of the psychologist is carried out. The definition of material satisfaction is offered. Besides the factors, defining material satisfaction are chosen, where have come a level of personal well-being, level of material needs, bearings of the person, previous sufficing of material needs, positive high evaluation of probability of sufficing of material needs in the future.

Key words: material satisfaction, sufficing, disposition, bearings, well being, and experience of sufficing, probability of sufficing in the future.

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОПИЙНОГО АДДИКТА

Н.А. Бохан, А.И. Мандель (Томск)

Аннотация: Обсуждаются проблемы структуры, клиники и течения наркоманий, в частности, опиатной зависимости. Изучаются, с помощью многофакторных опросников, личностные особенности наркоманов и здоровых испытуемых. Обозначаются социально-психологические деформации больных наркоманией.

Ключевые слова: опиатная зависимость, наркомания, индивидуально-психологические особенности личности, эмоциональные и поведенческие реакции, аддикция, трансформация, снижение уровня личности.

«И у морфинистов встречаются подделки рецептов, воровство и т.п., но все же циничности ... там не наблюдается», - писал М.П. Кутанин в 1915 году. В последние годы при опиатной зависимости происходит существенная трансформация личностных изменений: от различий в характере преморбидной отягощенности, до гротескных личностных аномалий с чертами психического инфантилизма (5).

Произошли изменения в структуре, клинике и течении наркоманий. Меняется спектр потребляемых наркотических средств, снижается возраст больных, иными становятся социально-психологические факторы, способствующие началу наркотизации. Дальнейшее развитие болезни приводит к «заострению» преморбидных черт характера, формированию психопатоподобных и интеллектуально-мнестических расстройств, обесцениванию морально-этических категорий, что в целом и определяется как «снижение уровня личности», «изменениями личности по наркоманическому типу», «органическим синдромом настроения» [2, 6, 14, 15], что определяет дифференцированный выбор реабилитационных программ [1, 4].

В своем исследовании мы попытались определить индивидуально-психологические особенности, характеризующие «модальную» для субпопуляции современных наркоманов личность [8], лиц, проживающих на территории Западной Сибири, русскоязычных, европеоидной расы, мужского пола (средний возраст 20.0 ± 2.6 лет).

Для этих целей был использован 16-факторный тест Р.Б. Кэттелла и методика многостороннего исследования личности (ММРЛ), позволяющие выявить у испытуемых определенный набор личностных черт, эмоциональных и поведенческих реакций [11], а также оценить степень их выраженности для последующего использования в фармако- и психотерапии при аддиктивных расстройствах. Анализ результатов проводился на основе математической обработки данных с применением кластерного и дискриминантного

анализа, а также тестов значимости различий по t-критерию Стьюдента.

Усредненный личностный профиль по тесту 16 PF обследованной группы больных наркоманией представляет собой «зубчатую» кривую с доминированием средних оценок по факторам: А, Н, L, О, N; ниже средних (в пределах 4.0) - по факторам F, N и Q2; значимо низких, приближающихся к полюсу отрицательных значений, - по факторам E, C, G, I, M и Q1 (средние значения от 3.0 до 3.6).

Прежде всего, это свидетельствует о незрелости личности (в психоаналитическом контексте «слабость Я»), эмоциональной недисциплинированности, импульсивности, неумении доводить начатое до конца, тенденции уклоняться от ответственности, избегании требований действительности, стремлении потворствовать своим желаниям, отсутствии интеллектуальных интересов, небрежности, эгоистичности. Обследуемым присущи такие качества как практичность и «приземленность, жесткость и прагматизм, отсутствие интеллектуальных интересов, зависимость от группы, безинициативность в выборе собственной линии поведения».

Из качеств, характеризующих силу принципов индивида относительно общественных моральных норм, можно выделить сниженный самоконтроль, хаотичность, безалаберность, неумение контролировать свои эмоции и поведение. Характерное отношение к фрустрации - удовлетворенность существующим положением дел, отсутствие стремления к достижениям и переменам.

Для объективной оценки полученных результатов проведен сравнительный анализ показателей факторной структуры личности, выявляемых тест-опросником Р.Б. Кэттелла, в контрольной группе. В качестве контроля была обследована группа испытуемых, идентичная с основной по полу, возрасту и месту проживания. - 36 студентов мужского пола, учащихся 2 курса одного из вузов Томска, средний возраст 19.7 ± 1.1 , без признаков наркотической аддикции

(по сведениям, полученных от кураторов учебных групп).

В результате математической обработки, были получены значимые показатели, достоверно дифференцирующие две группы испытуемых по следующим факторам 16 PF: В, N и Q1 ($p < 0.001-0.05$). Наиболее выраженные отличия получены по фактору В, отражающему способность к абстрактно-логической деятельности - средние значения его в группе

контроля существенно выше по сравнению со значениями в группе больных (7.3 и 4.7 стенов соответственно). Последнее согласуется с позицией автора теста, состоящей в том, что познавательная деятельность, способность к усвоению нового, наиболее полному использованию интеллектуальных ресурсов непосредственно связана с особенностями личности - волевыми качествами, уровнем активности, спонтанности, самоконтроля.

Таблица 1
Достоверность различий между группой больных наркоманией и контрольной группы по тесту 16 PF

	Group 1: norma : 1 Group 2: narkom : 2										
	Mean norma	Mean narkom	t value	df	p	Valid N norma	Valid N narkom	Std.Dev. norma	Std.Dev. narkom	F-ratio vari-ances	p vari-ances
A	5.92	5.28	1.4	110	.17	36	76	1.98	2.40	1.47	.21
B	7.31	4.78	6.2	110	.00	36	76	1.41	2.24	2.51	.00
C	4.06	3.46	1.4	110	.18	36	76	2.08	2.19	1.10	.77
E	3.61	3.51	.2	110	.81	36	76	1.78	2.05	1.33	.35
F	4.42	4.14	.7	110	.49	36	76	2.13	1.85	1.33	.30
G	3.83	3.62	.5	110	.60	36	76	2.22	1.88	1.40	.22
H	3.94	4.92	-2.3	110	.02	36	76	2.01	2.12	1.11	.75
I	3.47	3.47	-.0	110	1.00	36	76	1.93	2.05	1.12	.72
L	5.97	5.53	.9	110	.35	36	76	1.70	2.61	2.36	.01
M	4.53	3.09	3.3	110	.00	36	76	2.17	2.19	1.01	.99
N	1.81	3.54	-5.6	110	.00	36	76	1.49	1.54	1.06	.86
O	5.17	4.76	.8	110	.43	36	76	2.46	2.55	1.08	.82
Q1	4.94	3.46	3.2	110	.00	36	76	2.25	2.29	1.04	.93
Q2	4.31	4.00	.8	110	.41	36	76	2.28	1.57	2.09	.01
Q3	4.94	4.62	.7	110	.49	36	76	2.46	2.29	1.15	.60
Q4	5.33	4.61	1.5	109	.14	36	75	1.96	2.55	1.70	.08

Здоровые испытуемые в большинстве более естественные, бесхитростные, наивные, отличающиеся гибкостью мышления и творческой направленностью [10]. Аддикты - социально более изолированные, изобретательные, циничные, склонные к жестким, трудно корректируемым стереотипам. Сравнительный анализ испытуемых двух групп выявил также ряд факторов со схожими значениями, из которых наиболее интересны одинаково низкие значения фактора G. Этот фактор соответствует аналитическому показателю нравственности, совестливости, чувства долга, ответственности и выдержанного, социально одобряемого поведения. Низкие значения фактора, напротив, соответствуют всем критериям аморального, не подчиняющегося правилам безответственного поведения.

Совпадение низких значений фактора в группе наркоманов и здоровых, социально

адаптированных студентов, по нашему мнению, свидетельствует в первую очередь, о значимости возраста при оценке нравственных категорий и стремлений к соблюдению моральных требований, к утверждению общечеловеческих ценностей в ущерб личным целям.

Так, например, отсутствие утвердительных ответов на утверждения, имеющие высокие нагрузки по фактору G, - «люди должны больше заботиться о выполнении законов», «я стараюсь не ранить чувства людей неосторожными замечаниями» или «любая работа должна делаться тщательно» и, напротив, утвердительный ответ на утверждение «я думаю, что личная свобода в поведении важнее хороших манер и соблюдения правил» - в современных реалиях воспринимается вполне толерантно, но приводит к низким значениям фактора G.

Таким образом, низкие оценки по фактору G выявляются в норме при несформированных нравственно-этических ценностях. Балл по этому фактору определен не реальной «аморальностью», а установкой на демонстрацию определенного образа «я», соображениями престижа, подверженных влиянию времени [3, 6]. Высокие же значения фактора однозначно коррелируют с успехами в обучении и общими достижениями [9, 6].

Полученные результаты подтвердились при исследовании актуального эмоционального состояния зависимых от наркотиков индивидуумов с помощью методики многостороннего исследования личности. Усредненный профиль группы больных опишной наркоманией (рисунок 1) характеризовался пиками по 4, 6, 8, 9 шкалам (аффективной ригидности или «паранойи» в классическом варианте теста, асоциальных тенденций или «психопатии», «аутизации» или индивидуалистичности и высокой активности или «гипомании») на фоне высоких значений шкалы «напряженности» и низких шкалы «коррекции» (код профиля 4689-/50 F/-IK).

Для всех обследуемых характерен в той или иной степени социопатический вариант развития личности, дезадаптивный стиль поведения с доминированием агрессивных реакций, конфликтностью, пренебрежением социальными нормами, низким самоконтролем.

Для более детального изучения индивидуальных проявлений, аффективных и поведенческих особенностей, формирующихся в процессе наркотизации, результаты тестирования, полученные с применением методики многостороннего исследования личности, были подвергнуты кластерному анализу. Результатом кластеризации явилось разделение исходной когорты больных наркоманией на три группы.

Усредненный профиль MMPI первой группы больных (в нее вошло 19 человек, код профиля 1 8"6 /-5 0 F/-KL), характеризовался повышением показателей в пределах 70-80 T-баллов по шкалам «ипохондрии (соматизации

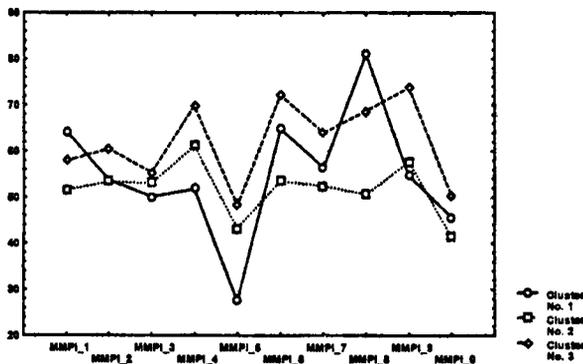
тревоги)» и «аутизации» на фоне высоких значений по шкале «напряженности» и низких по шкале «коррекции».

Первый кластер отдифференцировал наиболее «взрослых» больных (18 человек) в возрасте 21.8 лет в среднем. Код усредненного профиля этой группы свидетельствует о нарастании ипоходричности и аутизации параллельно стажу употребления наркотиков. В процессе развития заболевания складывается ригидный стереотип поведения с высокой резистентностью по отношению к внешним воздействиям, вступающий в противоречие с внутренней установкой на переживание соматического благополучия. Напряженность в дальнейшем может быть использована как механизм для работы с потенциалами человека, структурировании контуров его нового образа [16].

Второй кластер представлен лицами в возрасте 20.5 лет в среднем (всего 30 человек), чьи особенности связаны с преобладанием в профиле методики многостороннего исследования личности 4 и 9 шкал (код профиля 4"9 -/0 F/-KL, уровень профиля располагается в пределах нормы - от 60 до 40 T-баллов). Из свойственных им качеств следует отметить, прежде всего, асоциальные тенденции и склонность к совершению антисоциальных поступков. Отсутствует способность к рефлексии, преобладает беспечность, непостоянство в привязанностях, снисходительное отношение к своим недостаткам, сниженный самоконтроль в поведении и тенденция пренебрегать последствиями своих действий.

Естественные для молодого возраста характеристики - высокая активность, преобладание мотивации достижения, спонтанность, уверенность и быстрота принятия решений, высокий уровень притязаний, потребность в социальных контактах, - в процессе формирования зависимости от наркотика трансформируются под воздействием патологического влечения, приобретают

График средних значений каждого кластера (группа больных с диагнозом наркомания)



аффективную насыщенность, становятся трудно корректируемыми и доминируют в эмоционально-волевой сфере личности. Нарастают черты «аффективной ригидности» и «аутизации».

Усредненный профиль личности (код профиля 4 6 9"8-/0 F-/KL с повышением показателей шкал «психотической тетрады» до 70 Т-баллов), сформирован по результатам тестирования лиц, образующими третий кластер (28 человек, средний возраст 20.5 лет).

Психологический дискомфорт, аффективная насыщенность психических переживаний, плохо организованная активность приводят к реализации эмоциональной напряженности в вызывающем антисоциальном поведении, снятии моральных запретов, склонности не учитывать требований объективной реальности. Положительные корреляционные связи со шкалами ММРІ, сформированными в нашем случае третий кластер, обнаруживает показатель «деструктивной агрессии», описанный при анализе различных форм агрессивного поведения [12].

Поведение больного организуется сообразно стремлению к измененному состоянию сознания, лежащему в основе патологического влечения к психоактивным веществам. Зона жизненного комфорта жестко ограничивается пределами наркотического опьянения, что приводит к неадекватному, девиантному поведению и социальной дезадаптации [13].

Таким образом, в результате исследования, проведенного с целью изучения психологических особенностей, формирующихся в процессе наркотизации, был выявлен паттерн личностных характеристик, отличающих больных наркоманией - это низкие показатели факторов С, G, I, M, Q1, определяемых тестом 16 PF, а также высокие значения шкал F 1 4 6 8 и 9, выявляемые тестом ММРІ. При сопоставлении результатов обследования группы больных наркоманией и группы здоровых индивидуумов, состоявшихся лично и профессионально, выявляется ряд психологических особенностей, не свойственных или утерянных лицами, склонными к употреблению наркотиков - это эмоциональная устойчивость, доминантность, смелость, гибкость и критичность мышления, контроль желаний и поведения. С увеличением стажа наркотизации трансформируются морально-этические ценности, уменьшаются возможности самоконтроля, способности к интеграции, осознанности поведения, забота о «социальной репутации», снижается уровень личности в целом.

Литература:

1. Бохан Н.А., Мазурова Л.В., Мандель А.И., и др. Психотерапевтические программы в реабилитаци

литации больных опийной наркоманией // Реабилитация в психиатрии (клинические и социальные вопросы) / Под ред. В.Я. Семке. - Томск: Изд-во НТЛ, 1998. - С.19-22.

2. Бохан Н.А., Мандель А.И., Воеводин И.В. Качество социально-психологической адаптации и копинг-поведения при аддиктивных состояниях // Качество жизни – стратегия XXI века: Материалы IV Международной научно-практической конференции Томск: Изд-во НТЛ, 1999. - С.108-110.

3. Забродин Ю.М., Похилько В.И., Шмелев А.Г. Статистические и семантические проблемы конструирования и адаптации многофакторных личностных тест-опросников // Психологический журнал. - 1987. - № 6. - С. 79-89.

4. Залевский Г.В. Психическая ригидность в норме и патологии. - Томск: ТГУ, 1993. – 272 с.

5. Иванец Н.Н., Демина М.В. О патоморфозе клинической картины современных опийных наркоманий //Сибирский вестник психиатрии и наркологии. - 1998. - № 3. - С. 59-62.

6. Кон И.С. Постоянство и изменчивость личности // Психологический журнал. - № 4. С. 126-137.

7. Курек Н.С. нарушение целенаправленной активности у больных опийной наркоманией // Психологический журнал. - 1993. - № 4. - С.118-125.

8. Лурье С. Антропологи ищут национальный характер // Знание –сила. - 1994. - № 3. - С. 48-53.

9. Мандель А.И. Клинические и социально-психологические характеристики алкоголизма (региональный аспект) / Автореф.дисс...канд.мед.наук. - Томск, 1989. - 21 с.

10. Матвеева Л.В., Аникеева Т.Я., Мочалова Ю.В. Экранный образ и личностные особенности телеведущих (статья первая) // Психологический журнал. - 1999. - № 1. - С. 20-30.

11. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. - М.: Просвещение, 1985. - 319 с.

12. Незнанов Н.Г., Соловьева С.Л. Экспериментально-психологические аспекты профилактики агрессивного поведения // Судебно-медицинская экспертиза. - 1996. - № 1. - С. 30-31.

13. Пятницкая И.Н. Развитие наркотизма в прошлом и настоящем (часть II) // Вопросы наркологии. - 1995. - № 3. - С. 75-94.

14. Рохлина М.Л., Козлов А.А., Каплан И.Я. Клинико-социальные последствия наркоманий // Вопросы наркологии. - 1998. - № 1. - С. 11-20.

15. Семке В.Я., Бохан Н.А. Превентивные аспекты аддиктивных состояний у подростков // Семке В.Я. Превентивная психиатрия. - Томск: Изд-во Том. ун-та, 1999. - С. 310-312.

The personal peculiarity of the opium addiction

N.A. Bokhan, A.I. Mandel

Summary: Are discussed the Problems of Structure, Clinic and Flow of the Drug Addiction, in Particular, Opiatic Dependence. With Manyfactors Questionarys, are studed Personal Peculiarity of Drug Addicts and Healthy Respondents. Social-Psychological Deformation of the Drug Adicts is showing.

Key words: Opium Addiction, Drug Addiction, Individual-Psychological Peculiarity of the Person, Emotional and Behavioral Reactions, addiction, Transformation, Deterioration of Level of Person.

ВОЗМОЖНОСТИ БИХЕВИОРАЛЬНОЙ ОЦЕНКИ

Н.В. Казинцева, Г.В. Залевский (Томск)

Аннотация: Утверждается, что бихевиоральная оценка позволяет выявить довольно большой размах психологических и поведенческих расстройств у детей. Рассматриваются, проводящиеся в рамках поведенческой терапии, две фазы оценочного наблюдения: начальная оценка и эффективность лечения, целью которых является подтверждение или опровержение гипотезы, выведенной из результатов листа учета поведения, интервью и истории болезни.

Ключевые слова: Бихевиоральная оценка, поведение, среда, ребенок, SORC-модель, расстройство.

Отличительным свойством поведенческой оценки является причинно-следственная связь между оценкой и лечением, направленным на определенные результаты оценки.

Специфическим результатом бихевиоральной оценки является назначение лечения, сфокусированного на взаимодействии ребенка с причинной ситуацией дома, в школе, с родителями и т.д. Поведение рассматривается как функция того, какие отклонения ребенок имеет и специфической ситуации, влияющей на эти поведенческие проявления. Таким образом, поведение является ситуационно обусловленным и наилучшим образом характеризует установление взаимодействия между ребенком и средой. При проведении оценки ударение ставится на том, что ребенок *делает* или *вследствие чего* такое поведение. Учитывая эту ситуационную взаимообусловленность, лечение основывается на непосредственном наблюдении ребенка, взаимодействующего со средой, и затем изменение среды (событий, которые управляют и мотивируют поведение) с целью изменения поведения ребенка. Neys et al., предложили термин «лечебная утилитарность оценки» для описания адекватности оценки в направлении инициации действительно полезного лечения.

Поведенческая оценка состоит из гетерогенного набора методик, которые включают прямое наблюдение проявлений поведения и изменений среды, контролирующими это поведение. На концептуальном уровне поведенческая оценка понимается как взаимодействующее влияние ситуации и поведения, описанными выше; на методологическом уровне бихевио-

ральная оценка включает манипулирование внешними событиями для того, чтобы произошли видимые изменения поведения; на практическом уровне ударение ставится на проведение непосредственного (прямого) наблюдения за поведением под влиянием различных средовых условий.

Наиболее общей моделью, используемой в поведенческой оценке детей, является модель SORC:

- а) S - означает отсылку к предшествующему стимулу (событиям), которые приводят к изменению поведения;
- б) O - означает данные об особенностях организма ребенка, включая историю воспитания, физиологический статус, оценку способностей, например, интеллекта;
- в) R - отсылает к специфическим реакциям, ответам на стимулы;
- г) C - отсылает к последствиям реакции на стимул.

Итак, предшествующие события обуславливают проявления поведения, вызванные ситуацией, а последующие изменения событий контролируют его поддержание (сохранение) посредством мотивации (усиления) поведения. В рамках этой модели поведение является функцией изменений у детей, взаимодействующих как с предшествующими, так и последующими изменениями среды.

Наиболее часто SORC-модель применяется как часть бихевиорального интервью с целью расспроса о специфическом поведении и событиях окружающей среды, которые могли повлиять на поведение и мотивировать его. Таким об-

разом, поведение является ситуационно обусловленным вследствие изменения окружающей среды (S и C).

Осмотрено и обследовано 33 школьника 10-11 лет. Был применен комплексный биомедицинский подход к диагностике (физиологическая и поведенческая оценки). Физиологическая оценка включала клинический анамнез, осмотр, пальпацию, перкуссию, аускультацию; поведенческая когнитивная оценка включала метод бихевиорального интервью с использованием SORC-модели, винелендскую шкалу оценки адаптивного поведения (для диагностики задержки развития поведенческих навыков), лист учета поведения.

На день оценки бихевиоральное интервью нами проводилось с использованием SORC-модели для получения дополнительной информации, такой как:

- а) недавние перемены в жизни, повлиявшие на поведение (переезд, развод в семье);
- б) само поведение (частота проявлений нарушенного поведения, устойчивость, интенсивность);
- в) предшествующие стимулы (просьбы, требования, запреты) и последствия;
- г) измененное поведение (приемлемое, желаемое поведение).

Кроме того, применялись опросники детских страхов и шкала неудовлетворенности собой, разработанные А.И. Захаровым (1998).

Формулирование диагноза производили согласно критериям МКБ-10 в рамках разделов F 90-98 «Поведенческие расстройства детского и подросткового возраста», F 80-89 «Расстройства психологического развития», F 40-48 «Невротические, связанные со стрессом и соматоформные расстройства». Благодаря поведенческой оценке удалось диагностировать широкий спектр психических и поведенческих расстройств у детей.

Практически здоровых детей в обследованной популяции обнаружено 7 (21.2%), с соматическими или психологическими нарушениями – 26 (78.8%). Среди психологических нарушений оказались следующие: в рубрике «Гиперкинетические расстройства» - расстройство активности и внимания (9.1%), гиперкинетическое расстройство поведения (9.1%); в рубрике «Эмоциональные расстройства с началом, специфичным для детского возраста» - расстройство сиблингового соперничества (9.1%), социальное тревожное расстройство детского возраста (3%), тревожное расстройство в связи с разлукой в детском возрасте (3%), генерализованное тревожное расстройство детского возраста (12%), фобическое тревожное расстройство детского возраста (18.2%); в рубрике «Расстройство социального функционирования с началом, спе-

цифическим для детского и подросткового возраста» - дезингибированное расстройство привязанности в детском возрасте (3%); в рубрике «Смешанные расстройства поведения и эмоций» - депрессивное расстройство поведения (3%); в рубрике «Тикозные расстройства» - хроническое моторное тикозное расстройство (6.1%); в рубрике «Другие эмоциональные и поведенческие расстройства с началом, обычно имеющем место в детском и подростковом возрасте» - энурез неорганической природы (6.1%), поедание несъедобного в младенчестве и детстве (3%); в рубрике «Специфические расстройства развития школьных навыков» (3%), агорафобия (3%), обсессивно-компульсивные расстройства (3%), расстройство адаптации (6.1%), соматоформные вегетативные дисфункции – сердце и сердечно-сосудистая система (3%), верхние отделы желудочно-кишечного тракта (3%), неврастения (9.1%), синдром деперсонализации-дереализации (3%). В некоторых случаях имело место сочетание 2-3 психических и поведенческих расстройств. У школьников довольно широко представлена и соматическая патология. При клиническом обследовании и по данным параклинического обследования, выявлена следующая патология: хронический холецистит – 18.2%, дискинезия желчевыводящих путей – 18.2%, хронический гастродуоденит – 39.4%, хронический колит – 15.2%, атопический дерматит – 9.1%, хронический тонзиллит – 9.1%, хронический риносинусит - 3%, хронический описторхоз в сочетании с лямблиозом – 12.1%, бронхиальная астма – 6.1%, вегето-сосудистая дистония по гипотоническому типу - 3%, нефроптоз - 3%, увеличение щитовидной железы без нарушения функции – 6.1%, тиреотоксикоз I-й степени - 3%, фурункулез - 3%. Нередко соматическая патология также наблюдалась в сочетании двух-трех заболеваний.

Таким образом, бихевиоральная оценка позволяет выявить довольно большой размах психологических и поведенческих расстройств у детей. Так как в рамках поведенческой терапии обычно проводятся две фазы оценочного наблюдения: а) начальная оценка, когда изменения в поведении наблюдаются в связи с различными средовыми событиями (ответ на вопрос, произошли ли изменения в поведении?) и б) эффективность лечения, где успех лечения в достижении изменения поведения оценен как прямым, так и опосредованным способом, (ответ на вопрос, успешно ли подобрано лечение?). Целью обеих фаз оценки является подтверждение или опровержение гипотезы, выведенной из результатов листа учета поведения, интервью и истории болезни.

Литература:

1. Классификация психических и поведенческих расстройств: клинические описания и указания по диагностике. - Женева: ВОЗ. - Пер. с англ. - СПб.: Адис, 1994. - (МКБ-10).
 2. Классификация психических и поведенческих расстройств: исследовательские диагностические критерии. - Женева: ВОЗ. - Пер. с англ. - СПб., 1995. - (МКБ-10).

3. Advances in the Behavioral Measurement of Children: A Research Annual / Ed. By R.A. Glow. - Greenwich; London: JAI-Press. - 1984. - Vol. 3. - 294 p.
 4. Behavioral Pediatrics / Ed. by D.E. Greydanus, M.L. Wolraich. - New-York; Berlin; London; Paris: Springer-Verlag, 1992. - 471 p.
 5. Textbook on Cognitive-Behavioral Therapies / Ed. by K.S. Dobson. - London, 1998. - 430 p.

The chances of the behavioral valuation

N.V. Kazantseva, G.V. Salevsky

Summary: The behavioral Valuation permit to expose a Sufficiently Large Scope of Psychological and Behavioral Disorders by Children. In the Beviolor Therapy are conducting Two Phase of Valuational Observation: Initial Valuation and Effectivity of Therapy, with the Purpose of Confirmation or Refutation of Results of lists of Calculation of Behavior, of Interview, of Sicness Story.

Key words: Behavioral Valuation, Behavior, Milieu, Child, SORC-Model, and Disorder.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПАТОФИЗИОЛОГИИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СТРЕССА И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ЖЕНЩИН В ПЕРИОД БЕРЕМЕННОСТИ

Е.Г. Ветчанина, Г.Б. Мальгина (Екатеринбург)

Аннотация: Ставится вопрос о физическом здоровье человека с момента его зачатия. Обсуждаются проблемы социального, психологического и физиологического стресса. Рассматриваются социально-психологические условия здорового протекания беременности и развития плода.

Ключевые слова: Патопфизиология, беременность, зачатие, стресс, дистресс, психоэмоциональный стресс, регуляция, гомеостаз, психосоматическое заболевание, адаптация.

Изучение путей сохранения и развития здоровья с момента не только рождения человека, но и зачатия его, в изменяющихся условиях жизни и среды становится важнейшей комплексной проблемой современной медицины и науки.

Проблема стрессов приобрела первостепенное значение в жизни современного человека. И научная, и популярная литература отражает непрерывно возрастающий интерес к социальным, психологическим и физиологическим стрессам. Вместе с тем, понятие о стрессе и его содержании не имеет однозначного научного определения, многочисленные исследования проблемы стресса и его влияния на организм современного человека непрерывно продолжаются.

Совершенно очевидно, что если равновесие внутренней среды организма, характерное для его физиологического состояния, поддерживается в результате сочетанного действия нервных и гуморальных аппаратов регуляции, то любое отклонение от равновесного состояния, безотносительно от вызвавшей причины, повлечет за собой изменения в сфере регулирования, направленное на восстановление гомеостаза. Реакции организма на повреждающее воздействие, включая в себя элементы специфического, в значительной мере определяются неспецифиче-

скими сдвигами, лежащими в основе формирования компенсаторно-приспособительских процессов [1].

Чтобы избежать смешения различных подходов к изучению проблемы стресса, американский психолог Lazarus [2] предложил различать два вида стресса: физиологический и психологический. При первом, стрессоры действуют непосредственно на ткани, физико-химическим путем вызывая ответную реакцию организма. При психологическом стрессе стресс-реакция возникает опосредованно, через эмоционально-психические реакции в ответ на стрессорную ситуацию, психофизиологической характеристикой которой является ее «субъективная негативность, т.е. психологическое отвергание». Эти реакции служат пусковым механизмом нейрофизиологических изменений, лежащих в основе гомеостатических процессов. Клиническое проявление этих реакций получило название общего адаптационного синдрома [3]. Согласно современным представлениям, сущность общего адаптационного синдрома составляет возбуждение высших вегетативных центров, сопровождающееся активацией симпатoadrenalовой и гипофизарно-надпочечниковой систем.

Реализация общего адаптационного синдрома приводит к генерализованной мобилиза-

ции энергетических и структурных ресурсов организма. Если же стрессорное воздействие реализуется в так называемых безвыходных условиях, когда не могут быть удовлетворены требования среды или потребности индивидуума, адаптация не возникает, а стрессорная реакция приобретает затяжной характер. Если при этом стрессорные воздействия чрезвычайно интенсивны или чрезмерно продолжительны, адаптационный синдром через кратковременную стадию резистентности, переходит в стадию истощения, а адаптационные системы организма претерпевают патологические изменения [4].

Поэтому часто психоэмоциональный стресс в настоящее время выступает в качестве ведущей причины формирования многих психосоматических заболеваний [5, 6]. С одной стороны, он является защитной, приспособительной реакцией, мобилизующей организм на преодоление разнообразных, мешающих нормальной жизнедеятельности препятствий, особенно тех многих конфликтных ситуаций, в которых субъект ограничен в возможностях удовлетворения своих ведущих жизненно важных биологических и социальных потребностей. С другой стороны, в частности, в условиях острых или, наоборот, длительных и конфликтных непрерывных ситуаций у отдельных, предрасположенных субъектов, эмоциональный стресс трансформируется в свою противоположность - патогенный фактор, нарушающий нормальные физиологические функции, что и приводит, в конечном счете, к формированию разнообразных психосоматических заболеваний.

Как, известно, эмоциональный стресс может быть положительный и отрицательный (по Г. Селье: стресс и дистресс). Первый - мобилизующий на достижение цели и преодоление трудностей, второй - угнетающий, оказывающий пагубное влияние на здоровье [7].

В настоящее время многочисленными экспериментальными исследованиями и клиническими наблюдениями установлено, что в стадии дистресса сначала транзиторно, а потом и устойчиво, поражаются механизмы саморегуляции функциональных различных систем, что ведет к нарушению биоритмов сна и бодрствования, суточных изменений уровней гормонов, ритмов дыхания, сердцебиения и проницаемости различных тканевых барьеров [8]. При этом выражено изменяется состав соединительной ткани, снижается иммунитет [9], нарушаются гормональные функции [8]. В плазме крови и в мозге появляются отсутствующие в норме белки [10].

Под влиянием нейромедиаторов сужаются кровеносные сосуды, вследствие чего формируется устойчивая артериальная гипертония, и нарушаются функции сердца, почек и других ведущих органов. К тому же страдает механизм

повреждающего действия макрофагов на чужеродные и дегенеративные клетки - один из ведущих механизмов клеточного иммунитета [11, 12].

Указанные изменения на первых стадиях дистресса сначала носят преходящий, транзиторный характер и легко устраняются, если субъект выходит из конфликтной ситуации. Однако, при длительных, особенно непрерывных, конфликтных ситуациях наблюдается суммация патологических изменений, что приводит к выраженной поломке механизмов саморегуляции, в результате чего измененные физиологические функции начинают проявляться и вне конфликтной ситуации, становясь, таким образом, без специальных вмешательств, стойкими и часто уже необратимыми. Именно в этом случае механизмы эмоционального стресса переходят в «застойную» стационарную форму. Ясно, что чем раньше вмешаться в динамику патогенеза психосоматических расстройств при эмоциональном стрессе, тем более эффективны, будут антистрессорные мероприятия [13].

В современном мире проблема эмоционального стресса стала одной из глобальных медико-социальных проблем. Духовный мир человека, а тем более, беременной женщины становится все более ранимым, и потому при решении проблемы эмоционального стресса важно взглянуть в самую ее суть, в истоки, которые связаны с глубокой эмоциональной дисгармонией, порождаемой конфликтными ситуациями. Не только окружающий, но и внутренний мир человека требует срочной защиты.

Наряду с целым рядом обще-социальных факторов, порождающих стресс, существуют специфические предпосылки, характерные для развития эмоционального стресса именно у беременных женщин. Отягощенный акушерский анамнез, страх за исход беременности, за здоровье ребенка, угроза прерывания беременности, токсикоз все это приводит к высокому уровню эмоционального напряжения, постоянной тревожности. А это, в свою очередь, приводит к негативным соматическим проявлениям и отягощает беременность и роды. Отсюда, особый научный интерес представляет влияние стресса на организм беременной женщины, поскольку, исходя из концепции единства психических и соматических функций, ухудшение психоэмоционального состояния способно оказать влияние на исход гестационного процесса, состояние плода и новорожденного. Немногочисленные сведения по этому вопросу подтверждают наличие такой взаимосвязи.

Очевидно, что во время беременности женский организм очень сильно меняется, переживает соматически, меняется гормональный фон. Для каждого триместра беременности

характерны свои соматические и гормональные характеристики, которые считаются акушерами нормальными именно в период беременности. Можно предположить, что существует не только гормональная, соматическая, но и психологическая норма для женщины во время беременности, а возможно и в различные триместры протекающей беременности. Наличие различных психологических профилей у беременных позволяет предположить, что женщины по-разному реагируют и переносят беременность. Острый стресс во время беременности может привести к непредсказуемым последствиям для беременной и плода.

А женщина в состоянии длительного хронического стресса входит в беременность в ослабленном (психологическом, иммунном, соматическом) состоянии, и, следовательно, будет испытывать трудности с течением беременности с самого начала вынашивания.

Для эффективной борьбы с негативными последствиями эмоционального стресса и реализации медико-социальных программ необходимо не только усилить медицинскую науку, но и привлечение широкого круга специалистов различного профиля, т.е. придания этой проблеме социально-общественного характера. Создание и развитие психологических служб в области акушерства поможет вывести вынашивание ребенка и роды на новый современный уровень, способный обеспечить женщинам психологический комфорт, ощущение внутренней гармонии и уверенности в себе и своих силах. Своевременная психологическая диагностика поможет женщине, готовящейся к беременности, обозначить психологические проблемы возникшие в результате воздействия маркеров стресса и с помощью психологической коррекции устранить их. При первом посещении врача уже беременной женщиной, также желательно как можно раньше провести диагностику ее психологического состояния и при необходимости нормализовать его. Беременная женщина в состоянии хронического стресса нуждается в длительном психотерапевтическом лечении и тщательной подготовке к родам (чтобы избежать послеродовой депрессии).

Таким образом, важной частью комплексной программы по оздоровлению населения является развитие психологических служб в акушерстве, разработка программ психологической диагностики и коррекции острого и хронического стресса в период беременности.

В настоящее время в различных странах осознали необходимость профилактики эмоционального стресса. Конгресс США принял резолюцию (№ 74 от 8 марта 1989г), согласно которой последнее десятилетие 20 века провозгла-

шено «Десятилетием мозга». Зародилось и стало набирать силу международное движение за предотвращение эмоционального стресса, которое нашло свое воплощение в деятельности международного общества по «контролю над стрессом и напряженностью» [14].

Литература:

1. Еремина С.А. О механизмах стресса / Автореф. дисс...д-ра м.н. - Ростов-на-Дону, 1970.
2. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования (Эмоциональный стресс) / Под ред. Л. Леви. - Л: Медицина, 1970. - С. 178-208.
3. Selye H. The story of the adaptation syndrome. - Montreal: Acta inc. Med., 1952. - 215 p.
4. Коган Б.М. Стресс и адаптация - М: Знание. - Новое в жизни, науке, технике. - Серия «Биология» - 1980 - С. 64.
5. Абрамченко В.В., Мжаванадзе Э.Г., Каплун И.Б. Нейрофизиологические механизмы психосоматических нарушений в акушерской практике // Материалы 3-го съезда акушеров-гинекологов Грузии. - Тбилиси, 1990. - С. 45.
6. Eicher W. Psychosomatische Aspekte Schwangerschaften // Lehrbuch der Psychosomatische Medizin. - Muenchen, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenbeig, 1981 - P. 707-716.
7. Selye H. Stress: the Physiology and Pathology of Exposure to Stress. - Montreal, 1950.
8. Лакосина Н.Д., Ушаков Г.К. Медицинская психология. - М.: Медицина, 1984. - 272 с.
9. Суворова В.В. Психофизиология стресса. - М.: Педагогика, 1975.
10. Васильев А.Н. Здоровье и стресс. - М.: Знание, 1991. - 158 с.
11. Мамиев О.Б. Течение родов у женщин с артериальной гипертензией, получавших психотерапию в дородовом периоде // Тезисы докладов 68-й итоговой научной сессии сотрудников института и областной научно-практической конференции врачей. Астраханский медицинский институт - Астрахань. 1987 - С. 79-81.
12. Кичигин И.Г., Киселева Л.Ф. Влияние острого эмоционального стресса на некоторые показатели клеточного иммунитета беременных женщин с различным соматическим состоянием здоровья / Роль экологических и производственных факторов в формировании патологии репродуктивной функции женщин. - Екатеринбург: НИИ ОММ, 1992. - С. 84-90.
13. Колосов В.П. Социально-стрессовые расстройства и психотерапия // Российский медицинский журнал. - 1999. - № 5. - С. 25-28.
14. Судаков К. Юматов Е. Стресс - бич современности (О профилактике эмоционального стресса) // Вестник высшей школы. - 1991. - № 5. - С. 49-51.

The modern presentation about pathophysiology of psychoemotional stress and its influence into the women in pregnancy period

E.G. Vetchanina, G.B. Malgina

Summary: The Question of Physical and Psychic Health of the Man from the Moment his Conception is putting. The Problems of Social, Psychologic and Physiologic Stress are discussed. The Social-Psychologic Conditions of Healthy Process of Pregnancy and Foetus Development are considered.

Key words: Pathophysiology, Pregnancy, Conception, Stress, Distress, Psychoemotional Stress, Regulation, Homeostasis, Psychosomatic Illness, and Adaptation.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С СОСТОЯНИЯМИ КОММУНИКАТИВНОГО СТРЕССА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА¹

Е.А. Рождественская (Томск)

Аннотация: Описаны результаты психокоррекционной работы с детьми дошкольного возраста, имеющими серьезные психологические проблемы вследствие переживания или коммуникативного стресса. Утверждается, что подобная работа приносит лучшие результаты на этапе преневротического состояния, когда нарушения личностного развития и адаптации еще не столь глубоки. Отмечается эффективность психокоррекции только в комплексе: с детьми и родителями, т.к. в основе психологических проблем лежат нарушения детско-родительских отношений.

Ключевые слова: Коммуникативный стресс, преневроз, нарушения адаптации, психокоррекция. Детско-родительские отношения.

Сплошное экспериментально-психологическое обследование детей (28 девочек и 22 мальчиков) старшей и подготовительной групп муниципального детского сада № 68 (заведующая - Л.В. Лебедева) г. Томска в возрасте 5-7 лет позволило получить реальное представление об их актуальных психологических проблемах, которые, по нашим данным, явились следствием переживания дошкольниками коммуникативного стресса (К-стресса), фрустрации общения в семье (Л.В. Лебедева, Е.А. Рождественская, 1999).

Основной причиной, побудившей к такому обследованию, послужили жалобы родителей и воспитателей на трудности в поведении детей. Полученные результаты показали, что явления дезадаптации у детей в 62% случаев явились следствием преневротического состояния. Анализ психологического состояния семей обследованных ребят позволил определить его как остро переживаемый внутрисемейный кризис, причины которого родители затруднялись вербализовать, однако отмечали возникшие в последнее время трудности во взаимоотношениях как между собой, так и с детьми.

Переживание К-стресса мы отнесли к острым психологическим факторам, создающим повышенную готовность у детей к перерастанию отдельных неблагоприятных форм адаптации в устойчивые стереотипы невротического

поведения. Это предположение подтвердилось тем, что у 16% детей, в семьях которых фрустрация общения породила выраженную формальность в контактах и значительную психическую дистанцию между ее членами, проявления дезадаптации достигли уже уровня невроза.

Главным источником эмоциональных переживаний старших дошкольников явились отношения с окружающими, т.к. они не позволяли им удовлетворить выраженную потребность в любви, привязанности, тесных контактах с родителями и близкими, блокировали успешное самоутверждение в группе сверстников. Следствием этого явились искажения в сфере самосознания и самооценки, которую можно охарактеризовать как неустойчивую, зачастую конфликтную (достаточно высокий уровень притязаний, с одной стороны, и нерешительность, неуверенность в себе, своих силах и возможностях, - с другой).

В поведении все это выражалось в повышенной аффективности, импульсивности, часто даже агрессивности. Для всех детей была характерна выраженная тревожность, излишняя боязливость, страхи, повышенная утомляемость, пассивность, несамостоятельность.

С целью снятия преневротических проявлений была создана психокоррекционная группа. Поскольку необходимость психокоррекции в

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Всероссийского фонда по фундаментальным исследованиям в области гуманитарных наук. 1998 г. Грант № 98-06-08150

нашем случае вызывалась не единственным фактором, она была направлена не только на снятие негативной эмоциональной симптоматики и перестройку поведения ребенка, но и прежде всего на реконструкцию отношений в семье (нормализацию психологического климата, супружеских взаимодействий, а также, по возможности, разрешение психологических проблем самих родителей).

В качестве методологической основы построения процесса психокоррекции использовался принцип деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, 1977). Сделана попытка сформировать новый тип эмоционального реагирования и поведения у детей через групповую игровую деятельность. При работе с родителями использовались различные технические приемы воздействия, целью которых явилось положение теории деятельности, согласно которому позитивно влиять на формирование процесса складывания психологических новообразований в поведении и в отношениях между людьми - значит оказывать воздействие на деятельность, формирующую соответствующие отношения в общении (Э.Г. Эйдемиллер, В.А. Юстицкис, 1990).

Психокоррекционную группу составили 12 детей-преневротиков 6-6.5 лет (6 девочек и 6 мальчиков) подготовительной группы. После двух недель работы, в группу были введены (по желанию самих детей и с согласия их родителей) 3 девочки, психологически благополучные, социально и эмоционально зрелые, стабильные, рассудительные, хорошо интеллектуально развитые и не нуждающиеся ни в психокоррекции, ни в развивающих играх.

Они выступали в качестве «помощниц» психолога, исполняя роль инициаторов, быстрее других детей входя в ситуацию игры, зачастую подсказывая им необходимые действия, демонстрируя на примере, что и как следует делать. Дальнейшая практика показала, что введение в группу «безпроблемных» девочек оказалось вполне оправданным, т.к. это благоприятно повлияло на ее работу, которая пошла более активно, живо и творчески.

Группа функционировала на протяжении трех месяцев (с начала октября и до конца декабря 1999 г.), занятия проходили 2 раза в неделю, продолжительность каждого из них - 1 час 15 минут - 1 час 30 минут.

Такая регулярность встреч определялась тем, что при более редких занятиях не успевало произойти закрепление навыков, полученных ранее, терялась значительная часть информации и нужные изменения происходили гораздо медленнее.

Следует отметить еще одну важную особенность, характерную для детей из группы риска.

У всех отмечалась некоторая задержка речевого развития, выражавшаяся в ограниченном словарном запасе, неумении строить развернутую фразовую речь. Так, дети испытывали значительные затруднения при необходимости ответить на вопрос полным предложением или рассказать о том, как они провели вечер накануне. Еще большие затруднения вызывала просьба пересказать коротенькую историю с выражением и нужными интонациями в голосе, т.е. отмечалось неумение различать не только смысловые, но и интонационные оттенки в речи собеседников. У трех детей, кроме того, имелись дефекты произношения отдельных звуков, и они (параллельно с психокоррекционными) посещали логопедические занятия.

Все эти особенности, безусловно, были учтены при разработке программы психокоррекции. В целом, последняя была ориентирована на устранение искажений в психическом развитии ребенка, перестройку неблагоприятных форм эмоционального реагирования и стереотипов поведения, формирование полноценных отношений с окружающими (родителями, воспитателями, сверстниками).

Конкретные психокоррекционные приемы подбирались, исходя из следующих задач: вызвать у ребенка новые формы переживаний, новые чувства по отношению ко взрослому, сверстникам, самому себе; сформировать адекватное отношение к себе и другим; развить систему самооценки и самосознания; повысить уверенность в себе; выработать приемы общения со сверстниками; отработать новые формы и виды как игровой, так и не игровой деятельности. Попутно решались задачи тренировки памяти, внимания, увеличения словарного запаса, развития грамматически правильной фразовой речи и понимания словесных инструкций.

В ходе занятий ребенок должен получить необходимый для его эмоционального благополучия опыт новых отношений, основа которых - самоутверждение ребенка через уважение его и признание его авторитета, самоценности и равноправия с окружающими.

В целом вся психокоррекционная работа проводилась в форме игры, хотя в программу были включены психодраматические этюды, психотехнические упражнения и речевые игры.

Психотерапевтическая концепция программы была основана на социально-психологических закономерностях общения. Поскольку одной из важных задач, стоявших перед нами, являлась выработка у детей-преневротиков навыков общения, мы сочли данный психотерапевтический прием вполне уместным.

Учитывая возрастные особенности детей, мы использовали упрощенные варианты пси-

ходрамы, в частности, импровизированную групповую игру в сказку и те модификации, в которых акцент в работе с группой ставится на психодраматическом преломлении ритмики, пантомимики, подвижных игр.

К психодраме подключались также и отдельные бихевиоральные техники, основной целью которых было научить детей некоторым приемам, которые сделали бы их общение и поведение более открытым, аутентичным, но в то же время гибким и адекватным ситуации.

Групповой психокоррекционный процесс осуществлялся в 3 этапа.

На первом - этапе ориентировки, - детям предоставлялась возможность спонтанной игры. Поведение психолога здесь было наименее директивным. Наиболее важно в данном случае - как можно меньшее количество ограничений. На этом этапе решались следующие задачи:

1. Диагностическая, т.е. выявление тех особенностей поведения, которые требуют коррекции.

2. Задача создания положительного эмоционального настроения и атмосферы «безопасности» в группе, подготовка к актуализации и отреагированию внутренних проблем, конфликтов.

Учитывая речевые особенности детей группы, широко использовались невербальные средства коммуникации и игра, облегчающие вступление в контакт.

К концу этого периода закончилось формирование группы, произошла дифференциация детей на основе эмоциональных отношений друг к другу. В это время происходила адаптация ребенка к новой, необычной для него обстановке. Однако большинство из них оставались пассивными и не проявляли никакой инициативы.

На втором - реконструктивном, - этапе постепенно исчезали скованность и напряженность, дети стали более активными. Тактика психолога стала целенаправленной, использовались уже специальные приемы. Свою задачу мы видели в том, чтобы продемонстрировать ребенку нецелесообразность некоторых его способов реагирования и вызвать у него желание изменить свое поведение. На этом этапе происходило отреагирование внутреннего напряжения, неприятных переживаний. Широко использовались сюжетные игры и психодраматические этюды, связанные с различными проблемными ситуациями, именно в это время произошли, на наш взгляд, главные изменения в психике ребенка, сопровождавшиеся проявлениями агрессии (даже со стороны внешне спокойных детей), негативизма (протеста, направленного против психолога). К концу этого периода противоречивые эмоции сменились дружелюбием и симпатией, как ко взрослому, так и к другим членам группы.

В начале второго этапа психокоррекции проводились совместные занятия с родителями, которые дали много важной информации об особенностях внутрисемейных отношений, т.к. именно в это время наиболее отчетливо проявились все трудности, имеющиеся у детей, и конфликта обнаружилось наиболее отчетливо.

Позиция психолога на этом этапе стала более активной, широко использовались такие приемы как интерпретация, отражение, демонстрация более адекватных способов поведения, внушение, создание ситуаций выбора, требующих от ребенка определенного способа действия, специальные игры.

На третьем - закрепляющем, - этапе дети фиксировали способность самостоятельно находить нужные способы поведения. Задача психолога заключалась в обучении детей новым формам эмоционального реагирования, общения, игровой деятельности.

Целью этого этапа явилось закрепление всего позитивного и нового, что появилось в личности ребенка. Главный акцент делался на то, чтобы ребенок окончательно поверил в свои силы и смог перенести эту веру за пределы игровой комнаты - в реальную жизнь.

Тактика психолога здесь - поддержать ребенка в опробовании им нового опыта, в попытках справляться с возникающими проблемами самостоятельно. Помимо поощрения, психолог демонстрировал ребенку свое уважение и ставил перед ним новые задачи.

Повторное психодиагностическое обследование детей из группы риска было проведено через полгода.

Как показали полученные данные, а также беседы с воспитателями и родителями, после психокоррекционных занятий произошли позитивные изменения в эмоциональном состоянии и поведении детей, а также в отношениях между родителями и детьми.

У детей исчезли или, по крайней мере, значительно смягчились невротические проявления, они стали увереннее в себе, более активными и самостоятельными. Родители отмечали, что они изменили свое отношение к детям, в результате чего отношения в семье стали более теплыми, спокойными, исчезла психологическая напряженность.

Таким образом, несмотря на то, что данная работа не дает ответа на вопрос о закономерностях эмоциональных и когнитивных перестроек, совершающихся в ходе коррекционной работы, последняя необходима, прежде всего, в профилактических целях для предупреждения искажений процесса личностного развития детей и нарушений адаптации.

Кроме того, включение в психокоррекционный процесс родителей, позволило предотвра-

тить развитие К-стресса в семье и помочь всем ее членам выйти на новый уровень отношений, получить «толчок» к развитию и существенно гармонизовать семейные взаимодействия.

Литература:

1. Лебедева С.В., Рождественская Е.А. Некоторые особенности переживания коммуникативно-

го стресса детьми дошкольного возраста // Сибирский психологический журнал. – Вып. 10. – 1999. – С. 75-77.

2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977.

3. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Семейная психотерапия. – Л., 1990.

The efficacy of psychocorrectional work with the communicational conditions by the preschools

E.A. Rozhdestvenskaja

Summary: The Results of Psychocorrectional Work with the Preschoolers, they having Psychological Problems owing to Communicational Stress or Emotional Experience, are described. Affirming, that this Work is more well Results can give on the Pre-neurotic Condition, because Personal Development Disorders and Adaptation Breaches are not so strong. This Psychocorrectional Work is more Effective if its conducting in Complex – with Parens and Children, while in the Basis of Psychological Problems – are Disorders Children-Parens Relations.

Key words: Communicational Stress, Pre-neurosis, Adaptation Disorders, Psychocorrection, and Children-Parens Relation.

РОЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ РАЗРЕШЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ

Т.Г. Бохин (Томск)

Аннотация: Проведено аналитическое исследование, направленное на поиск методов развития и коррекции навыков эффективного разрешения проблемных ситуаций. В число необходимых составляющих навыка включаются продуктивность умственной деятельности и психосаморегуляции. Они состоят в развитии каналов восприятия, гармонизации деятельности полушарий, овладение и осознанное применение приемов и способов умственной деятельности, овладение приемами волевой регуляции поведения с учетом баланса между автономией, независимостью и умением действовать в сотрудничестве и кооперации с другими.

Ключевые слова: Навык, социальная проблема, стратегии преодоления, когнитивно-поведенческая психология, альтернативное решение, когнитивный стиль, принятие решения, копинг-стратегия.

Разрешение социальных проблем рассматривается как когнитивно-поведенческий процесс, путем которого личность обнаруживает эффективные стратегии преодоления проблемных ситуаций, встречающихся в повседневной жизни (R. Lazarus, S. Folkman, A. De Longis, E. Koplik, K. Parkes, R. Moos, H. Weber, C. Carver и M. Scheier, Л.И. Анцыферова, В.А. Ташлыков, М.В. Ялтонский). Основная задача этого процесса заключается в открытии широкого круга альтернативных разрешений, которые способствуют общей социальной компетентности. Формирование различных альтернативных решений может в таком случае считаться определяющей копинг-стратегией в разрешении социальных проблем. В то же время, разрешение социальных проблем рассматривается как составляющая комплекс навыков для эффективного управления повседневными проблемными ситуациями.

Впервые модель разрешения социальных проблем была описана в работах А. Незу и Т.

Дзуриллы. Они выделяют пять специфических компонентов процесса:

- ориентация в проблеме (когнитивный и мотивационный комплекс, приводящий к ознакомлению с проблемой в целом);
- определение и формулирование проблемы (описание проблемы в конкретных терминах и идентификация специфических целей);
- генерация альтернатив (разработка исчерпывающего перечня возможностей разрешения);
- принятие решения (системное развитие цепи альтернативных решений проблем, рассмотрение последствий и выбора оптимальных альтернатив);
- выполнение разрешения и проверка, подтверждение (реализация) и наблюдение за развитием результатов решения.

Исходя из понимания того, что навыки возникают в результате умений, а умения образуются вследствие направленного воздействия на природные (в данном случае, на психические) возможности человека, закономерно возникает

вопрос: Какие психологические факторы и каким образом могут оказывать влияние на особенности овладения комплексом навыков разрешения («управления», «преодоления», «совладания») проблемных ситуаций. Мы попытаемся очертить проблемное поле данного вопроса через уточнение психологических механизмов действия каждого навыка, раскрытие их задач и поиска психологических факторов, определяющих вероятность их формирования.

Первый из навыков - ориентация в проблеме. Он отражает основной комплекс ответов, которые личности необходимо использовать в связи с адекватным восприятием актуальных проблем. В его задачи входит:

- точное узнавание и идентификация проблемной ситуации, когда она возникает;
- принятие веры в то, что проблемы в жизни - есть нормальное и неизбежное явление;
- выработка веры в то, что существуют эффективные способы разрешения проблемы;
- разрушение и модификация негативного комплекса разрешения проблемы, который может заключаться: а) в когнитивной оценке проблемной ситуации как «угрозы», а не как «вызова», или «изменения»; б) в сохранении иррациональной веры в то, что «проблема у меня не может возникнуть»; в) в развитии ощущения глобальности и стабильности проблем (генерализация); г) в безответственности и беспомощности при столкновении с проблемами; д) в преувеличении ценности существующей проблемы и напряженности социальной ситуации.

На формирование этого навыка могут оказывать существенное влияние особенности восприятия субъекта, связанные с определенной организацией его мозговой активности. Так, например, выраженное эмоционально-чувственное восприятие в сочетании с высоким уровнем личностной ригидности может способствовать аффективному восприятию проблемной ситуации; иррациональному отношению к ней (установка на то, что «проблемы меня не коснутся» - отсюда неготовность к проблеме, неумение ее предвидеть, спрогнозировать); эмоциональной фиксации - невозможности переключаться на другие мысли, эмоции, действия, что может способствовать усилению напряженности, преувеличению ценности существующей проблемы, когда она воспринимается как «угроза». Такой характер восприятия ситуации вызывает возникновение защитных стратегий поведения, которые приводят к состояниям дезадаптации, нервным и соматическим расстройствам.

Выраженное мыслительное восприятие в сочетании с высокой ригидностью в различных подструктурах личности, может порождать трудности следующего характера. Возможна низкая чувствительность к целостному контек-

сту проблемной ситуации; трудности «вхождения» в новый контекст при их смене; склонность к стереотипному восприятию, как самих проблемных ситуаций, так и способов их разрешения (вследствие линейной переработки информации, связанной с прошлым опытом, правилами и шаблонами); невозможность изменения, модификации негативного комплекса разрешения проблем. Этот способ восприятия субъекта может порождать неадекватную оценку ситуации, а, следовательно, и неэффективные стратегии поведения. Таким образом, развитие и полноценное функционирование у субъекта эмоционально-чувственного и мыслительного восприятия - необходимое условие овладения навыком ориентации в проблеме.

Следующий навык - определение проблемы и ее формулирование. Его задача - правильно оценить проблему и сформулировать реальную цель или задачу ее разрешения. В этой операции ведущая роль отводится когнитивным стилям, специфика которых отражается на различных видах деятельности, и, прежде всего, на мыслительной. Когнитивные стили являются специфическими свойствами индивидуальных форм познавательной деятельности. Тесно связанные с особенностями восприятия, приема и переработки информации, когнитивные стили определяют способы, приемы, стратегии поведения в проблемных ситуациях. Немаловажным при этом является знание мозговых процессов, детерминирующих индивидуальные особенности анализа информации.

Исследования Н.Е. Свидерской, Т.А. Корольковой, Л.В. Тишаниновой показали, что сочетание двух когнитивных стилей - синтетичности и гибкости познавательного контроля, - является важным фактором, регулирующим успешность перехода от деятельности в стандартных условиях к нестандартным ситуациям. Их наблюдения привели к мнению, что «гибкие синтетики» лучше, чем «ригидные аналитики», используют функциональные системы мозга, обслуживающие оба способа обработки информации - аналитический и синтетический, и это может быть важным фактором, способствующим большей продуктивности их работы, особенно в сложных, нестандартных условиях. В таком случае у «гибких синтетиков» по сравнению с «ригидными аналитиками» должна быть лучше выражена «когнитивная ось» при выполнении деятельности с элементами поиска. Полученные этими исследователями данные свидетельствуют о том, что «гибкие синтетики» способны более полноценно использовать оба способа обработки информации. У них, по сравнению с аналитиками, наблюдается большая активация правополушарных механизмов. Синтез, как конечный этап переработки информации,

являющийся результатом работы правого полушария, играет особую роль в разрешении проблемных ситуаций. С этой точки зрения, правополушарная активация способна регулировать весь ход когнитивного процесса. Указанными авторами отмечено, что правое полушарие обладает преимуществом перед левым в скорости выполнения заданий и в способности трансформировать его в стратегию. Отсюда - индивиды с развитыми правополушарными механизмами могут быть больше адаптированы к изменению и усложнению ситуации, что, по мнению многих авторов (Аршавский В.С., Богомаз С.А., Павлова Л.П., Русалова М.Н., Свидерская Н.Е. и др.) обусловлено возможностью параллельного включения активности обоих полушарий.

Параллельное включение активности обоих полушарий при переработке информации субъектом создает базовые условия для успешной генерации альтернатив, т.е. речь идет о создании альтернативных подходов и выборе наиболее эффективных среди них (прогнозирование). Когнитивная и эмоциональная гибкость позволяют выходить на большое количество разнообразных альтернатив, что усиливает вероятность выбора из них наиболее эффективных.

На этапе принятия решения существует задача выбора наиболее эффективных альтернатив. Их определяющие характеристики: а) эффективно разрешают ситуацию; б) в дополнении к разрешению проблем максимизируют позитивные последствия в целом и минимизируют негативные. Большое внимание на этой стадии отводится оценке данной альтернативы и ее последствий. Ошибки и трудности с выбором могут быть связаны с включением механизма психической ригидности («акциональный анализ психической ригидности» - Г.В. Залевский), когда цель сращивается со средствами или выбираются средства привычные, но не адекватные цели, или фиксируется цель, не соответствующая контексту ситуации; с недооценкой вероятности негативного эффекта (Л.И. Анцыферова); с особенностями отношения к широкому кругу последствий, связанных с каждой альтернативой. Последствия представлены следующими категориями: прямые последствия, долговременные последствия, личностные последствия (направленные на себя) и социальные последствия (направленные на других). Внимание к последствиям, оценка их ценности и вероятности помогает привести человека к пониманию того, выбор каких альтернатив, вероятно, будет наиболее эффективным. На характер оценки последствий в решении проблемных ситуаций может оказывать влияние выраженная психическая ригидность в структуре личности субъекта. Ее представленность в различных подструктурах личности будет, вероятно, вносить специфику,

как в сам процесс выбора альтернатив, так и определять их характер. Так «установочная ригидность», выраженная в позиции, отношении или установке на принятие-непринятие нового, необходимости изменения себя самого - самооценки, уровня притязаний, системы ценностей, привычек, - способствует восприятию и оценке с устоявшихся привычных позиций, использованию повторяющихся альтернатив, невозможности выхода на новые, соответствующие возникающим новым ситуациям, стратегии. «Сенситивная ригидность», которая отражает эмоциональную реакцию человека на ситуации, требующие от него каких-либо изменений на новое, возможно, страх перед новым способствует закреплению негативных эмоций, связанных с неудачным опытом и переносом их в новую ситуацию, что создает повышенную эмоциональную напряженность и невозможность конструктивного разрешения проблем. Социальная ригидность участвует в механизме закрепления экстернатального контроля. В фиксации у личности невротических механизмов взаимодействия со средой патогенную роль играет высокая когнитивная ригидность (Е.А. Рождественская).

Наряду с тщательным взвешиванием последствий принятия решений, в овладении навыком «принятия решений», немаловажную роль играет и здоровое стремление к осознанному риску. Способность экспериментировать, принять на себя ответственность за осознанный риск вхождения в новое, отмечается многими исследователями (К. Роджерс, А. Маслоу, Ф. Перлз, В.И. Кабрин), как определяющая характеристика творческой, здоровой личности. Вероятно, немаловажное значение в этом играют мотивационные и волевые процессы личности. Именно качественные и количественные характеристики этих аспектов во многом будут определять возможность следующего этапа - этапа выполнения разрешения и его проверку.

Он включает в себя четыре специфические операции: 1) эффективное выполнение разрешающего ответа; 2) наблюдение - изучение актуальных последствий; 3) оценка эффективности разрешения; 4) самоподкрепление (поощрение) того, что проблема разрешена. Существенным в этой стадии является сравнение результатов реально принятого решения с ожидаемым. В этом случае «поисковая активность» может стать тем психологическим фактором, который будет определять эффективность этого навыка. Поисковая активность - это деятельность, направленная или на изменение неприемлемой ситуации, или на изменение своего отношения к ней, или на сохранение благоприятной ситуации вопреки действию угрожающих ей факторов и обстоятельств, при отсутствии определенного прогноза результатов такой активности, но при

постоянном учете промежуточных результатов в процессе самой деятельности. В основе поисковой активности лежит правополушарная способность образовывать многозначные связи, широкие возможности образного мышления. Психологи (В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский) предполагают, что для абсолютно положительного эмоционального состояния поиск необходим. Идеальным сочетанием поиска и положительных эмоций является творчество, когда сам процесс поиска доставляет удовольствие и это удовольствие подкрепляет и делает приятным последующий поиск.

Следующий процесс, который является необходимым и состоящим, на наш взгляд, в комплексе навыков, позволяющих выходить субъекту на эффективные копинг-стратегии – это самовознаграждение. Оно усиливает восприятие силы Я и укрепляет веру в личностный контроль. Эта фаза необходима для будущих проблем-разрешающих попыток. Поэтому на данном этапе важным становится умение замечать, принимать, формулировать и ценить позитивные достижения, гибко и конструктивно относиться к издержкам.

Таким образом, очерченный круг когнитивно-поведенческих навыков (действий) эффективного совладания с проблемными ситуациями предполагает наличие индивидуально-психологических факторов, препятствующих и способствующих их формированию. К ним могут относиться на психофизиологическом уровне: особенности функциональной асимметрии – развитие, направленное на активизацию одного из полушарий, как фактор препятствующий, и гармонизация работы полушарий, как фактор способствующий. На общепсихологическом уровне: особенности функционирования восприятия и мышления – ригидность восприятия и мышления, личностная ригидность, поведенческая ригидность – как факторы препятствующие формированию навыков, поисковая активность, «оптимум психической ригидности» (Э.В. Галажинский) – позитивные факторы. На возрастнопсихологическом уровне: психические новообразования в интеллектуальной и личностной сфере как определенные возрастные возможности и критерии для определения сензитивных периодов формирования определенных навыков совладания с проблемными ситуациями на ранних этапах онтогенеза.

Вышеуказанные теоретические размышления позволили предварительно определить основные направления поиска методов развития и коррекции навыков эффективного разрешения проблемных ситуаций, которые предполагается разрабатывать в несколько этапов. Первый этап направлен на повышение продуктивности умственной деятельности и психосаморегуляции. Он

включает развитие каналов восприятия, гармонизацию деятельности полушарий, овладение и осознанное применение приемов и способов умственной деятельности, овладение приемами психосаморегуляции и волевой регуляции поведения с учетом баланса между автономией, независимостью и умением действовать в сотрудничестве и кооперации с другими.

На наш взгляд, данная аналитическая работа по заявленной проблеме может послужить основой для экспериментального исследования с последующей теоретической и методической разработкой подходов психологической помощи с широким спектром ее использования в развивающих, профилактических и коррекционных целях.

Литература:

1. Анцыферова Л.И. Способности личности к преодолению деформаций своего развития // Психологический журнал. - 1999. - Том 20. - № 1. - С. 6-19.
2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. - 1994. - Том. 15. - № 1.
3. Богомаз С.А. Билатеральная модель структуры психики // Автореф. дисс...докт психол. Наук. - Томск, 1999.
4. Залевский Г.В. Психическая ригидность в норме и патологии. - Томск, 1993.
5. Залевский Г.В., Галажинский Э.В., Бохан Т.Г. Психическая ригидность как фактор дезадаптации у младших школьников: диагностика, коррекция, профилактика. - Томск, 1998. - 127 с.
6. Кабрин В.И. Нозетическое измерение в психологии человека: новое и вечное // Сибирский психологический журнал. - 2000. - Вып. 12. - С. 23-28.
7. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. - СПб.: Евразия, 1997.
8. Перлз Ф. Внутри и вне помойного ведра. Практикум по гештальттерапии. - СПб, 1996.
9. Роджерс К. Клиенто-центрированная терапия. М.: Рефл-бук, Ваклер, 1997.
10. Рождественская Е.А. Тревожность и ригидность в структуре личности больных неврозами и неврозоподобными реакциями / Автореф. дисс...канд. психол. Наук. - Ленинград, 1988.
11. Ротенберг В.С., Аршавский В.В. Поисковая активность и адаптация. - М.: Наука, 1984. - 192 с.
12. Свидерская Н.Е., Королькова Т.А., Тишанинова Л.В. Значение некоторых когнитивных стилей для работы человека в нестандартных условиях // Методическое и техническое обеспечение психофизиологического эксперимента. - М. Наука, 1993. - С. 33-39.

13. Ташлыков В.А. Личностные механизмы совладания (копинг-поведение) и защиты больных неврозами в процессе психотерапии // Медико-психологические аспекты охраны психического здоровья. – Томск, 1990. – С. 60-61.
14. Ялтонский В.М. Копинг-поведение при наркотической зависимости / Автореф. дисс. д-р. мед. наук. – М., 1994.
15. Lazarus R. Progress on Cognitive–Motivational–Relational Theory of Emotion // American Psychological review. - 1991. - Vol. 46. - №. 8.
16. Folkman S. Personal control and Stress and Coping processes: a theoretical Analysis // Journal of Personal and Social Psychology. – 1984. - Vol. 46. - № 4. – P. 839-852.
17. Longis A. De Psychological Stress and Coping in Aging // American Psychology. - 1983. Vol. 38. - № 3.
18. Parkes K. Locus-of-control, cognitive Appraisal, and coping in stressful situations // Journal of Personal and Social Psychology. - 1984. Vol. 46. - P. 655-668.
19. Moos R.H., Billings A.G. Coping, stress, and social resource among adults with unipolar depressing // Psychological Review. – Vol. 46. - P. 77-91.
20. Carver C., Scheier M.F., Weintrauh J. Assessing Coping Strategies: A theoretically based psychology // Journal of Personal and Social Psychology. - 1989. - Vol. 56. - P. 267-383.
21. Nezu A.M., D Zurilla T.J. Effects of problem definition and formulation on the generation of alternatives in the social problem-solving process // Cognitive Therapy and Research. - 1981. - № 5. – P. 265-271.

The role of the individual-psychological factors in the experienceformation of the effective mastering with problem situations

T.G. Bokhan

Summary: An Analytical Research was conducting. It was a Search of the Methods of the Development and Correction of the Practices of Effective Solution of Problem Situations. Into the Necesery Componenets of the Experiecnes are entering Productivity of the Mental Work and of the Self-Regulation. They consist in Development of the Perception Chanals, of the Harmonization of the Cerebral Hemispheres Activity, in Mastering of the Volitional Regulation Modes with the Taking into Account of Balance between Authonomy, Independence and Ability to work in Cooperation and Collaboration with Others.

Key words: Skill, Social Problem, Strategy of the Mastering, Cognitive-Behavioral Psychology, Alternative Solution, Cognition Style, Decision decide, Coping-Strategy.

КЛИНИКО-ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПЕРСОНАЛЬНОГО МИФА

Э.И. Мещерякова (Томск)

Аннотация: В статье описано применение клинико-феноменологического метода в сочетании с психолингвистическим при анализе текста персонального мифа в комплексном психологическом консультировании студентов. Анализ текста персонального мифа осуществляется через семиотическую интеграцию тематики и дотекстового анализа наиболее психологически функциональных частей речи – глагола и местоимения.

Ключевые слова: личность, персональный миф, аутокоммуникация, текст, психолингвистика, клинико-феноменологический метод.

Данная статья является фрагментом научно-исследовательской работы по проблеме персонального мифа современного студента (выборка – студенты гуманитарных факультетов университета). Термин «персональный миф» не попал ни в один из отечественных психологических словарей, хотя корпус представлений о персональном мифе относится к древнейшим и ключевым логотипам самосознания человека, объединяя в себе константы проблемы смысла и экзистенциальной логики жизни. К проблеме персонального мифа существует множество подходов, одинаково правомерных, но порой не соприкасающихся друг с другом. Мы не ставим своей задачей подробное рассмотрение этих

подходов, точную их дифференциацию и систематизацию. Понятие «персональный миф» употребляется нами в том широком культурологическом и психологическом смысле, которые он обрел в работах А.Ф. Лосева, Э. Кассирера, Д. Кембелла, С. Криппнера: это существующий в сознании каждого человека образ мира и себя в нем, его представления и отношение к себе, другим, современности и историческому времени; функцией мифа является организация психологического опыта личности, обеспечение «точек опоры в мире», регуляция поведения [1, 2, 3, 4]. Идея исследования персонального мифа базируется на представлении психологов о существовании множественных Я, спонтанной совокуп-

ности их содержаний, калейдоскопа модификаций Я в структуре единой целостности личности [5]. Одним из глубинных личностных образований, является мифологическое Я, относящееся к экзистенциально-бытийной сфере, отражающее определенные субъективные самопрезентации существования личности в виде состояний самоуглубления, переживания своей самости, свойств личности, обусловленных переживаниями своего бытия в мире, а также потребностью в определенных условиях манифестировать эти переживания, воплощаясь в различных идиомах и мифах общественного и индивидуального сознания.

Персональный миф, оформленный в нашем исследовании как текст, по нашему мнению, является важнейшим психологическим личностным документом; его написание рассматривается нами как неординарная личностная ситуация для студента, возможность исповеди-полилога-коммуникации с самим собой и со всем миром, приближения к своему бытию, к своей сущности и к своему совершенству.

Мы предположили, что феноменологический и герменевтический подходы к тексту как предмету исследования могут осуществляться в рамках психолингвистической парадигмы, позволяющей очертить наш исследовательский объект – персональный миф современного студента-гуманитария университетского вуза. Основанием для построения подобного предположения является онтология автора – творца текста, проявляющаяся в следующих составляющих сочинения: реалиях жизни, творящего сознания автора, языковой игре автора как носителя слова. Психолингвистический анализ, таким образом, может дополнить психодиагностические данные по расшифровке существенных особенностей внутреннего мира студента. По М.К. Мамардашвили (1997), психологические феномены как личностные сущности полностью представлены своей же материей, своим внутренним, в себе осмысленным движением, в них нет никаких элементов, имеющих зависимое происхождение, что делает их свободными, бытийными [6]. Исходной исследовательской идеей является мысль о необходимости совмещения различных подходов к анализу личности для создания релевантной модели персонального мифа через исследование текста с заданной темой, которая позволяет испытуемому являться героем своего рассказа, использующего при описании широкий онтологический спектр своей жизнедеятельности.

Целью представления данного фрагмента исследования являются результаты применения клинико-феноменологического и психолингвистического методов в комплексном подходе при психологическом анализе текста персонального

мифа студентов. Достижение этой цели мы осуществили через решение ряда задач, включающих рассмотрение истории обогащения клинического метода феноменологическим при анализе нормативных и патологических состояний; выявление возможностей текста вообще, и текста персонального мифа, в частности, представить субъективный, экзистенциальный, сверхличностный, трансцендентный опыт субъекта; систематизация методических принципов работы в феноменологической парадигме при анализе текста; обнаружение в тексте операциональных критериев структурирования Я.

Название клинико-феноменологическому методу дали так называемые клинический и феноменологический методы, которые взаимно дополняют друг друга [7]. Клинический метод традиционно представлен в психологии двояко: во-первых, как метод врачебной практики; во-вторых, как метод описания психического процесса во всей полноте и целостности, и в таком виде он был разработан и описан А.Ф. Лазурским (1921), получив название «естественного эксперимента» [8]. Придя в психологию из психиатрической практики, клинический метод в немедицинских условиях представляет собой организованное наблюдение в естественных условиях. Дополнение клинического метода феноменологическим с его требованиями эмпатии, интуиции, описания наблюдаемых феноменов через переживание испытуемого было подготовлено работами выдающихся психиатров-клиницистов и патопсихологов. Еще Е. Блейер (1920) писал о внесении в метод клинического анализа разумного «вчувствования» [9], А.Р. Лурия (1973) разработал понятие «внутренней картины заболевания» [10], Б.В. Зейгарник (1986) описала элементы проникновения во внутренний мир больного, происходящего в патопсихологическом эксперименте [11].

Определение «феноменологический» в названии метода указывает на его отнесение к феноменологии как области описательной психологии, предполагающей изучение наблюдаемых феноменов так, как они даются исследователю и только после этого – анализом их. Зародившись в лоне философии, феноменологический метод своим рождением обязан немецкому философу, основателю феноменологической школы Э. Гуссерлю [12]. В сфере диагностики психических расстройств феноменологический переворот совершил в начале XX века известный немецкий психиатр и психолог Карл Ясперс, предложивший принципиально новый подход к анализу психического [13]. Феноменологический метод как способ описания мира широко представлен и в клинико-психологических исследованиях Юнга, Фромма, Франкла, Перлза, Роджерса, Маслоу и др. Если сущность феноменологиче-

ского исследования – «... стремление ухватить первосущность вещей в таком понятии, которое сродни образу, сколь угодно многосложному, лишь бы он позволил как-то оформить смутное ощущение (предугадывание) тайны...», то, следовательно, знание в феноменологии для исследователя первоначально существует (описывается, переживается) в виде образа, символа, тайны сущности личности [14]. Феноменологическое видение – это очень трудное и умное видение, оно идет из самого существа клинициста и психолога, связано с его внутренней сущностью, а не внешним существованием, ему не может научиться человек, закрытый для мира подлинной культуры, науки, человеческих отношений.

Феноменологический анализ в связи с уникальностью трактуемых феноменов часто представлен в виде импрессионистских описаний через отрицание, сравнение (метафоры и аналогии), цитирование и передачу целостных картин поведения. Это требует взыскательного отношения к лексическому выбору и терминологии, внимание к оттенкам не только смыслового поля, но и этимологических истоков, к звуковому и зрительному гештальту слов. Истолкование скрытых смыслов интенций пациента и клиента, их субъективной трактовки своих проблем, заболевания или жизненного кризиса, относится к методу субъективной герменевтики, которая явилась позднейшим дополнением феноменологического метода; ее данные применяются на стадии интерпретации субъективного жизненного опыта пациента (клиента), и этот опыт должен быть встроен клиницистом или психологом в картину мира исследуемого в совместной работе психолога с ним; это «новое понимание себя», по А. Блазеру (1998), способствует сокращению дистанции между внутренней картиной мира пациента (клиента) и внешней реальностью, конвенциональными нормами, нахождению возможностей своими силами справиться с имеющимися у него проблемами [15, С. 49-55]. Русский вариант феноменологической и герменевтической парадигмы принадлежит Г.Г. Шпету, считающему центральной проблемой феноменологии проблему языка [16].

В многочисленных исследованиях феноменологического метода не до конца решенным является вопрос о его операциональных принципах и критериях. Как правило, прикладная психология, психотерапия в структуре феноменологической парадигмы учитывает следующие четыре принципа: понимание, воздержание от суждения, беспристрастность и точность описания и контекстуальность [17]. Обращение к вербальному поведению и уникальному языку пациента (клиента), использование любых представляемых ими убеждений, ценностей, установок, эмоций или форм поведения, вызывает пере-

живания, способствующие психотерапевтическим изменениям [18, С. 169].

Признавая в качестве объекта полноценного психологического исследования язык пациентов, исследователь вступает в обширную зону психолингвистики с ее многочисленными теориями, подходами, методами и критериями. Трудности трактовки текста, как психологического документа, обусловлены, в том числе, отнюдь не простой историей неуклонного движения лингвистики к психологии и теорий языка – к теориям личности, обогащения лингвистических представлений психологическими переменными, всей динамикой становления психолингвистики, достаточно молодой психологической науки, в ее современном облике. Начало этого движения к пониманию психологической природы речи и языка, значения субъективного фактора в языке положила теоретическая позиция немецкого лингвиста, языковеда Вильгельма Гумбольта (1767-1835). Его глубокое проникновение во внутреннюю структуру языка в ее связи с человеческим духом дает все основания рассматривать его работы как психологические или, может быть, как психолингвистические; Язык, по Гумбольту, есть проявление человеческого духа, и секрет языка состоит в том, как дух самовыражается, обнаруживает себя в нем [19]. В дальнейшем структурный (семиотический) подход, разработанный швейцарским лингвистом Ф. де Соссюром (1857-1913) положил в основу исследования языка понятие знака, которое стало в дальнейшем общенаучным. Знак (например, слово) – это двуединство означающего и означаемого [20]. Эвристическое определение языка как знаковой системы только усилило оппозицию «язык-речь» и связанное с ней дисциплинарное разграничение: лингвистика исследует язык, а речь – психология. В начале становления психолингвистики, все исследования первоначально ориентировались на концепцию «коннотативных значений» Ч. Осгуда (50-е гг.), и только затем (до начала 70-х) – на генеративную грамматику Н. Хомского, в исследованиях которого апелляция к психологическим реалиям уже ставила проблему взаимосвязи синтаксиса и речевой семантики, поскольку язык и речь существуют для того, чтобы передавать смысл, и выбор синтаксической формы связан с содержанием высказывания и замыслом говорящего [21, 22]. В дальнейшем развитии психолингвистики, когда в 70-е годы психолингвистика обратилась к проблемам семантики [23], определенную роль сыграли идеи Л.С. Выготского об отношении мысли к слову. Модель речепорождения, предложенная А.А. Леонтьевым, развила формулировки Л.С. Выготского в поэтапные представления, охватывающие широкий круг речевых явлений [24]. В семидеся-

тые годы возникает психолингвистика текста; по Н.И. Жинкину, одному из первых исследователей семантики текста, в нем, в конечном счете, высказан один основной тезис, одно положение; все остальное подводит к этой мысли, развивает ее, аргументирует [25].

Традиционно в качестве предмета психологического анализа выступает устная речь. Но письменная речь, представленная в виде текста, является очень удобным средством психологического анализа личности, особенно в условиях групповой и индивидуальной краткосрочной психотерапевтической и психокоррекционной работы. В принципе каждый испытуемый может составить текст той или иной степени сложности. Текст способен отразить индивидуальные, возрастные, половые, интеллектуальные и профессиональные особенности личности испытуемого, особенности его Я-концепции и способов коммуникации. Литературоведами исследованы способы приближения читателя («высших» текстов, т.е. художественных, психопозитивных, к «внутреннему человеку», т.е. сущности человека, его идеальному, божественному, мифологическому, трансцендентному Я [26, С. 215]; но и «утилитарный», прагматический текст также является основным образованием вокруг собственной, особой языковой стихии личности автора [27]. Следует учитывать, что письменная речь по сравнению с устной, относится к онтогенетически поздним видам речи, более осознанным, контролируемым и обдумываемым, и в связи с этим она дает информацию о пишущем несколько иного качества, чем устная речь о говорящем, она менее спонтанна, более обдумываема. Однако в условиях, максимально приближенных к ситуациям непосредственного общения, письменная речь углубляет психологические сведения о пишущем, и феноменологический и герменевтический анализ в этом случае, вероятно, могут валидизироваться объективными психологическими, личностными рамками. В парадигме коммуникативного подхода в психолингвистике текст рассматривается в рамках того взаимодействия, в котором он возник, т.е. как дискурс, разговорная практика, продукт и компонент коммуникативного процесса. Дискурс отражает представление человека о мире, его мнения, установки, интенции; в понятие дискурса включаются также когнитивные факторы, необходимые для его создания и понимания. Разработка психологических аспектов моделей речепорождения в тексте-дискурсе неизбежно вновь обозначила проблему репрезентации семантических отношений, их связи с синтаксическими структурами, с одной стороны, с личностью говорящего (пишущего), с другой, и с личностью интерпретатора, с третьей. В решении этих проблем наиболее интересным представля-

ется подход Ч. Филмора (1981) с его концепцией «падежной грамматики» [28]. Операциональные критерии, позволяющие выявлять содержательные психологические характеристики личности и коммуникации через письменную речь в прикладной психолингвистике традиционно определяются с помощью *контент-анализа* - объективной процедуры, ориентированной на выявление тем, полученных по формальным показателям анализируемой речи. В дальнейшем происходит атрибуция тех или иных тем субъекту наблюдения. Широко используемый в социологии контент-анализ имеет свои ограничения в применении его в субъективной психологии из-за ориентации только на объективные и количественные показатели. Интересным интерпретационным подходом является так называемый *интент-анализ* речевой продукции, где все элементы анализируемого текста определяются по их целевой ориентации, или интенциональному содержанию, и по совокупности подобных интерпретаций возможно построение своего рода субъективной «картины мира» говорящего [29]. Интент-анализ аналогичен предложенной Р. Бартом изящной процедуре текстового анализа через систему кодов - ассоциативных полей, размечающих семиотическое пространство текста [30].

В значительной степени информация о пишущем содержится в его способах выражения, в тех психолингвистических категориях, которые могут свидетельствовать о индивидуально-психологических особенностях. При интерпретации психолингвистических показателей используется ряд формальных показателей, по которым имеются экспериментальные подтверждения, полученные рядом исследователей, как у нас, так и за рубежом: объема речевой продукции, количества предложений в тексте и среднего размера предложения, словарного разнообразия, логической связности, засоренности текста [31]. Эти показатели находятся в прямой корреляционной связи с особенностями вербального интеллекта, и в отрицательной - с функциональными состояниями психического напряжения, или «измененными состояниями сознания» в терминологии трансперсональной психологии [32]. В этой связи следует подчеркнуть, что в психолингвистическом исследовании диагностически важным является разведение обще- и социокультурных показателей речи с личностными, ситуативными и установочными [33].

Если рассматривать этот языковой аспект текста без ограничений, то он оказывается непомерно широким, поэтому представляется интересным исследовательский прием А.А. Залевской (1955) - «психолингвистическое портретирование лексики» через анализ частей речи [34], и преобладающим направлением здесь является

рассмотрение *глагольности*. Глагол выражает в языке событийную основу человеческой практики, смысл и социальные цели предметов как воплощение конкретных человеческих желаний. Коэффициент глагольности представляет собой отношение количества глаголов и глагольных форм (причастий и деепричастий) к общему количеству всех слов в тексте. При увеличении этого отношения свыше 60% (при изучении письменной продукции в клинике) делается вывод о возбужденном состоянии, готовности к немедленным действиям, враждебности к окружающим. На наш взгляд, феноменологической парадигме исследования наиболее отвечает анализ *местоименности* в тексте. Роль местоимений в языке, по Н.Ю. Шведовой (1998), выходит далеко за рамки каких-либо грамматических классов, включает в себе важнейшие идеи, принадлежащие языку в целом, – идею живого и неживого, лица и нелица, предельности и неопределенности, количества, меры, единичности и множественности. В анализе роли местоимений в тексте автор исходит из концепции, что класс русских местоимений обладает строгой формальной организацией, членам которой присущее характерное распределение ролей: местоимения обозначают смыслы, восходящие к глобальным понятиям бытия, материального и духовного мира по признакам определенности, данности, познания, неопределенности и т.д.; они углубляют, дифференцируют, сопоставляют и сочленяют смыслы понятий о времени, пространстве, о живом существе, о предмете, явлении, признаке, количестве, способе осуществления чего-либо, а также об элементарных связях и отношениях между данностями реального мира и его познания [30].

В результате анализа текста персонального мифа с помощью кластерного анализа (метод Уорда) текста персонального мифа студентов юридического и исторического факультетов ТГУ были установлены три основных типа мифа: «прагматический», «романтический», «эгоцентрический». Выявление семантических свойств кластеров производилось с помощью анализа таблиц сопряженности признаков-тем и признака-кластера. Вся разнообразная тематика текстов персональных мифов с целью интерпретации была семиотически интегрирована методом «вычленения кодов» по Р. Барту [25]. *Акционный* код включал большое количество тем, свидетельствующих о рефлексии студентов над понятием, жанром и процессом создания персонального мифа, это в наибольшей степени было свойственно персональным мифам «романтического» и «эгоцентрического» типа. Студенты с «прагматическим» типом персонального мифа были склонны отрицать у себя наличие каких-либо мифов и осуждали любое мифотвор-

чество как «строительство воздушных замков». Их мифы содержат проекты будущей реальной профессиональной деятельности, жизненного пути, создания семьи. Студенты с «романтическим» типом персонального мифа излагают, как правило, приключенческий, часто нереалистичный сюжет, описывают, например, переживание опыта своего рождения, мечту, желание стать необычной личностью (например, превратиться в фею) и т.д. Для студентов с «эгоцентрическим» типом персонального мифа характерно понимание его как истории «... постановки своего Я в центр мира», желания получать удовольствие, рассказом об отражении себя в глазах других, историей отношений с родителем, рассказ о трудностях в общении, мечты об успехе, карьере и славе. *Семный* код персональных мифов студентов отражал значение и личностный смысл их конкретного сюжета персонального мифа: «прагматики» проецируют в персональный миф веру в себя и в окружающих, ориентацию на активность, действие, ответственность, важность образования в создании собственной истории жизни, стремление к достижению новых реалистических рубежей, поиски независимого существования, стойкость, и т.д. «Романтики» в смысл сюжетов своего персонального мифа вкладывают мечту о гармонии, «... стремлении к бесконечности и всепроникаемости Я», мистическое очарование красотой окружающего, сожаления по поводу несовершенства мира, фатализм, героизм, тайные помыслы, сохранение индивидуальности и т.д. «Эгоцентрики» смыслы сюжетов своего персонального мифа структурируют через мотивы обид, сомнений, сожалений, опасностей, «людской неблагодарности», угроз, несправедливости, жертвенности стремления к богатству, благосостоянию. *Символические коды* персонального мифа отражают сопряженность средств выражения смысла мифа и средств построения сюжета; наиболее частой оппозицией этого кода было соотношение реальности/нереальности по всем типам мифов, но на статистически значимом уровне различия чаще у девушек. У студентов с «прагматическим» типом персонального мифа наиболее часто в сюжете мифа возникают оппозиции, связанные причинно-следственно: настоящее/будущее, усилие/удача, теория/практика, мой выбор/судьба, история/личность, красота/выгода и т.д. У студентов с «романтическим» типом персонального мифа чаще всего в тексте присутствуют антонимические оппозиции: ад/рай, жизнь/смерть, добро/зло, романтика/обыденность, свет/тьма и т.д. «Эгоцентрики» строят сюжеты на оппозициях типа нравственно/аморально, я/окружающие, семья/одиночество, вера/обман и т.д. Социально-историческое поле порождения смыслов сту-

денческих персональных мифов отражают культурные коды: «прагматики» апеллируют к образованию, науке, профессии, бизнесу, экологии и т.д.; «романтики» – к психологии, философии, природе, литературе, музыке и т.д.; «эгоцентрики» апеллируют к мистике, религии, политике, TV, рекламе и т.д. Вычленение герменевтического кода, который является принципиальным кодом исследователя-интерпретатора, позволило выявить важнейшие интенции личности студентов, отраженных в их персональном мифе. Эти интенции не повторяются от мифа к мифу, являются индивидуальными, позволяют считать их не ситуативными образованиями, а базовыми, сущностными характеристиками. Для «прагматиков» персональный миф – это реалистический рассказ о своем энтузиазме, решительности, напористости как о наиболее желательных и обнаруживаемых ими у себя качествах; для «романтиков» персональный миф – это полуфантастическая история «... о полетах во сне и наяву»; «эгоцентрики» сочиняют легенды с мечтой о собственном могуществе, ограничиваемом, впрочем, контактами узкого круга, текст мифа для них – предельное и многоаспектное авторское самовыражение, а не отражение объективной реальности. Оценка значимости различий общего количества слов между текстами разных типов персонального мифа по методу рангового дисперсионного анализа Краскела-Уоллиса с большим достигнутым статистическим уровнем значимости ($p < 0.0001$) выявила склонность «прагматиков» к употреблению наименьшего количества слов, а «эгоцентриков» – наибольшего. Методом дисперсионного анализа по F-критерию Фишера была проверена зависимость доли глаголов в текстах от типа персонального мифа; наибольшая доля глаголов обнаруживается у «романтиков» с мифами сюжетного характера ($p < 0.001$). Методом дисперсионного анализа по F-критерию Фишера была проверена зависимость общей доли местоимений, а также доли личных, неопределенных и относительных местоимений от типов персонального мифа, выявленных по результатам кластерного анализа. Обнаружились следующие зависимости: в текстах «прагматических» персональных мифов общая средняя доля местоимений выше на статистически значимом уровне ($p < 0.02$); доля личных местоимений в текстах «прагматического» персонального мифа на статистически значимом уровне ($p < 0.03$) выше, чем в других типах мифа, в текстах «романтического» мифа ниже, чем в других типах мифа ($p < 0.02$); доля относительных местоимений в текстах «эгоцентрического» типа ниже, чем в мифах двух других типов ($p < 0.04$); количество неопределенных местоимений на статистически значимом уровне ($p < 0.01$) больше

в текстах «романтического» типа. Обнаруженное у «прагматиков» и «романтиков» обилие местоимений в письменном тексте опосредованно свидетельствует об их стремлении через коммуникацию (она и цель, и средство) к личностному универсуму. Таким образом, анализ наиболее функциональных классов слов – глаголов и местоимений по типам персонального мифа, который определяет только дотекстовые, досинтаксические контаминации смыслов, позволяет более психологически объемно охарактеризовать типологию персонального мифа по исследуемой выборке. Очевидно, внутритекстовый анализ контаминации смыслов в различных текстовых последовательностях (на уровне предложений, словосочетаний), относящийся к перспективе дальнейших исследований, позволит продолжить работу по углублению представлений о внутреннем мире испытуемых.

Рассмотренные нами особенности текста персонального мифа как нарратива, как личностного ментального документа, свидетельствуют об общей модели языкового видения человеком своего внутреннего и окружающего мира, о способах и содержании аутокоммуникации; все обнаруженные в нем трансценденции позволяют увидеть то гипотетическое мифологическое пространство, анализ которого углубляет представление о глубинных личностных особенностях.

Смоделированная нами система психологического (психогигиенического) консультирования студентов непсихологического факультета в процессе учебной деятельности, включает блок краткосрочной текстотерапии через наррацию ими своего персонального мифа. Полагаем, что опора на персональный миф студента позволит сделать более современной учебную и воспитательную работу со студентами в современной образовательной ситуации эпохи постмодерна, когда появляются новые ценности, новые герои, новые мифы. Найденные критерии будут способствовать еще большей дифференциации проблемного пространства социогенеза образования, и позволят на занятиях по психологии оптимизировать личностное общение в диаде «студент-преподаватель».

Обилие проблем по данной тематике породило некоторую описательность наших подходов и недостаточную развернутость их по уровням, но это частично связано с тем, что феноменология до сих пор ищет свое место в психологии и, очевидно, найдет его или в классических вариантах, связанных с именами Э. Гуссерля, Г.Г. Шпета, или в новых вариантах психологической герменевтики.

Литература:

1. Лосев А.Ф. Диалектика мифа // Миф-Число-Сущность. - М.: Мысль, 1993. - 959 с.
2. Кассирер Э. Избранное. Опыт о человеке. М.: Гардарика, 1998. - 784.
3. Кэмбелл Д. Герой с тысячью лицами / Пер. с англ. - Киев: София, 1997. - 336 с.
4. Krippner S. The psychotherapy handbook. New York, 1980. - pp. 503-506.
5. Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности. - М.: Психоаналитическая ассоциация, 1998. - 496 с.
6. Мамардашвили М.К. Психологическая топология Пути. - СПб, 1997. - 571 с.
7. Малейчук Г.И. Клинико-феноменологический метод в психологии / Ж-л. практ. псих. - 1998. - № 7. - С. 23-28.
8. Лазурский А.Ф. Классификация личностей // Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности. - М.: Психоаналитическая Ассоциация, 1998. - 496 с.
9. Блейер Е. Руководство по психиатрии. Репринт. М.: Б-ка НПА, 1999. - 550 с.
10. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. - М.: МГУ, 1973. - С. 53.
11. Зейгарник Б.В. Патопсихология. М., 1986. - 288 с.
12. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии. М.: Лабиринт, 1994. - С. 17.
13. Ясперс К. Общая психопатология. М., 1997, 1056 с.
14. Доценко Е.Л. Межличностное общение: семантика и механизмы. - Тюмень: ТОГИРРО, 1998. - 202 с.
15. Блазер А., Хаймс Э., Рингер Х., Томмен М. Проблемно-ориентированная психотерапия. Интегративный подход / Пер. с нем. - М.: Класс, 1998. - 272 с.
16. Солдатова Д. Проблема Я в триадичном контрастном соотношении // Г.Г. Шпет Comprehensio. Третьи Шпетовские чтения. - Томск: Водолей, 1999. - 232 с.
17. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология. Практическое руководство. - М.: МЕДпресс, 1999. - 592 с.
18. Хейвенс Р. Мудрость Милтона Эриксона / Пер. с англ. - М.: Класс, 1999. - 400 с.
19. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. М., 1985. - С.15-26.
20. Соссюр Ф. Труды по языкознанию. М., 1977, - С. 102.
21. Osgood C.E. Lectures on language performanse. N.Y. etc: Springer, 1980. - P. 36.
22. Хомский Н. Язык и мышление. М., 1972. - С. 52-59.
23. Выготский Л.С. Мышление и речь // Избранные психологические исследования. М., 1956. - С. 3-10.
24. Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.А. Леонтьева. - М., 1974. - С. 54.
25. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М., 1989. - С. 103.
26. Эткинд Е.Г. «Внутренний человек» и внешняя речь. М., 1999. - 448 с.
27. Адмони В.Г. Система форм речевого высказывания. СПб.: Наука, 1994, С. 86-93.
28. Филмор Ч. Дело о падеже // Новое в зарубежной лингвистике. - 1981. - Вып. 10. - С. 18.
29. Современная психология: Справочное руководство. - М.: ИНФРА-М, 1999. - 688 с.
30. Барт Р. S/Z. М., 1994. - 303 с.
31. Психологические характеристики письменной речи // Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Под общей ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. - СПб.: Питер, 2000. - 560 с.
32. Спивак Д.Л. Измененные состояния массового сознания. - СПб.: Гарт-Курсив, 1996. - 128 с.
33. Надель-Червинская М.А., Червинская А.П. Текст как самоисповедь // Лингвопсихологический учебник здоровья. - Рн-Д.: Феникс, 1996. - 640 с. - С. 609-611.
34. Залевская А.А. Психолингвистическое портретирование лексики - опыт экспериментального исследования // Психолингвистические исследования. Слово и текст. - Тверь, 1955. - С. 38-53.
35. Шведова Н.Ю. Местоимение и смысл. М.: Азбуковник, 1998. - 176 с.

The clinic-phenomenological method and text

E.I. Meshcheriakova

Summary: In this abstract the Using of Clinic-Phenomenological in Combination with Psycholinguistic Method is described by the Analysis of Text of Personal Myth in Complex Consulting of Students. This analysis realizes by way of Semiotical Integration of Themes and Before-Text Analysis of the most Psychological Functional Parts of Speech – Verb and Pronoun.

Key words: Person, Personal Myth, Autocommunication, Text, Psycholinguistics, and Clinic-Phenomenological Method.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – ИСТОЧНИК КОММУНИКАТИВНОГО СТРЕССА СТУДЕНТА? (проблема профессионально-личностного роста в коммуникативно-образовательном процессе)¹

В.И. Кабрин (Томск)

Аннотация: С помощью методики моделирования коммуникативного мира проведено исследование коммуникативного стресса и транс студентов ФП ТГУ в коммуникативно-образовательном пространстве. Результаты, корреляционного, факторного и контент-анализа полученных данных показали, что преподаватель в большей степени является источником транс, нежели стресса для студентов. Также обнаружен самостоятельный фактор стресс-транс-формации, наиболее существенный для личностного роста. Однако студенты не настроены на преодоление трудностей в рамках самого учебного процесса, что является актуальной проблемой формирования специальных стратегий психологической поддержки.

Ключевые слова: коммуникативный стресс, коммуникативный транс, личностный рост, коммуникативно-образовательный процесс.

«Трансформируя» крылатую шутку: «Студент – явление временное», хотелось бы выйти с читателем за рамки ходячих стереотипов «хорошего-плохого», «добро-злого», «умного-глупого» преподавателя и студента, чтобы приблизиться к «образовательной экзистенции». Тем более, что повод для этого дают сами студенты, преодолевая такого рода «клише» в «неожиданных» метафорах. Вот некоторые из них, полученные методом моделирования коммуникативного мира (ММКМ) [1, 2] учебного процесса на факультете психологии глазами самих старшекурсников.

1. Коммуникативный мир: студент и его преподаватели

- «красавица: где мне лучше быть – среди умных или красивых?»;
- «замученная жизнью, ответственная и добросовестная»;
- «быстрая, требовательная, понятная – «синица»;
- «ветер, направляющий паруса»;
- «ежик в тумане (часто в собственном), искренне старающийся найти Лошадь по описанию (только этого описания зачастую не понимают)»;
- «мудрый, большой и деятельный»;
- «духовная безграмотность»;
- «не реальный...»;
- «страдающий...»;
- «желающий развить в разные стороны»;
- «переживающий за нас, желающий помочь»;
- «слишком много на себя берет, занят»;
- «напыщенность, ум, обаяние»;

- «любит поддеть студентов забывает, что психолог»;
- «близость к студентам, неумение донести и предмет знает»;
- «грациозный, быстрый, ненасытный тигр»;
- «фея»;
- «веселая, непосредственная, творческая, интересная, молодая»;
- «добрый, ранимый, радостный, выдумщик»;
- «желание быть первым и чтобы высшей пробы»;
- «я змея, я сохраняю покой, сядь ко мне поближе, ты узнаешь, кто я такой»;
- «потребность в уважении, ранимость»;
- «активность, воля, интеллект»;
- «отстраненность, погруженность в себя»;
- «вечный странник: широченный взгляд на мир, не всегда понимает других»;
- «активный, имеющий выгоду, понимающий, не психолог»;
- «с чувством собственного достоинства, иногда нелепый»;
- «хирург: режет словом, лечит ядом, творческая личность»;
- «приспособленка: активна, агрессивна, эмоциональна»;
- «белый халат: ставит всем диагноз, непредсказуемая, интересная»;
- «высокомерный, хитрый, самоуверенный делец»;
- «усталая, замученная, безотказная работяга»;

¹ Работа выполнена при поддержке РГНФ, грант 98-06-08150а.

▪ «активный бодрый тугодум, упорный и смешной»

С удовлетворением отметим, что 90 % опрошенных вербализовали свои «образы» преподавателя в выше представленном стиле, т.е. почувствовали и смогли выразить многомерность, амбивалентность, антиномичность своих «эйдосов-метафор». Это дает возможность проводить их психосемантический анализ достаточно многопланово.

Те же, кто не захотел выходить за рамки известных стереотипов оказались весьма «последовательны» и «единодушны». Вот их типичные модели:

- «умный, интересный, опытный»;
- «деловой, рациональный, уверенный, вежливый»;
- «уверенный, требовательный, тактичный, активный»;
- «активный, прямолинейный, открытый, умный»;
- «желает донести информацию, сформулировать психологическую позицию»;
- «не умеет читать лекции, ясно выражать мысли» и т.д.

Думаю, что это весьма знакомый читателю «джентльменский набор». И весьма симптоматично, что этот набор близок к «портретам», которые представили о себе эти же студенты в модификации методики Куна «Кто я как студент»: ученик - отличник - слушатель - некомпетентный - ленивый - любознательный - будущий специалист - оптимист - ответственный - активный - развивающийся - продуктивный - собранный - интеллектуальный - стойкий - самостоятельный - исследователь - загруженный - общительный и т.п.

«Гвозди бы делать из этих людей...» подумал бы я, если бы возжелал спутать этот стереотип с реальностью.

По моим наблюдениям не более 5% опрошенных захотели идентифицировать себя с «живыми» характеристиками, приписываемыми преподавателям. Жизнь – отдельно, стереотипы – отдельно! В курсовом исследовании С. Деринг получена аналогичная картина и на 1-м, и на 3-м курсах, при этом оказалось, что удовлетворенность учебным процессом вовсе не коррелирует с такой «самоидентификацией» студента.

Анализ проблем учебного процесса, включенных в студенческую коммуникацию (по ММКМ) на разных курсах факультета психологии показывает основную, сквозную проблему профессионально-личностного роста студента. Первокурсники не могут позитивно разрешить противоречие между общеобразовательным стандартом университета

и субъективной профессиональной ориентацией. Это существенно препятствует собственно студенческой самоидентификации, как важнейшего этапа вузовской адаптации вчерашнего выпускника школы. Студенты третьего курса основные проблемы учебного процесса интерпретируют уже с точки зрения самоорганизации, самодисциплины и интегрированности в образовательный процесс, пытаясь наверстать упущенное. Однако в это же время актуализируется проблема собственно профессиональной позиции, состоятельности и карьеры. А ее позитивное решение существенно зависит от своевременной и адекватной студенческой самоидентификации. Образуется опасный, порочный круг, рождающий отчужденность и хроническую неудовлетворенность учебным процессом, которые препятствуют развитию эффективной коммуникации между преподавателями и студентами. А она и должна бы решать проблему адекватного профессионально-личностного самоопределения в студенческие годы, т.е. проблему «студенческой экзистенции» как временного феномена.

Поэтому необходим системный анализ коммуникативной ситуации учебного процесса на основе понимания ее системообразующего фактора. Этот фактор в предыдущих работах был осмыслен как фактор творческой коммуникации в виде концепции стресс-трансформации (СТФ) [3, 4].

Учитывая сложность проблемы, прежде чем обсудить результаты анализа потенциала СТФ в образовательной коммуникации (на основе данных ММКМ), уточним методологические основания.

Феноменология и статистика коммуникативного и ментального процесса

Ранее мы показывали, что на современном уровне психологических исследований уже важно различать стресс в коммуникации и собственно коммуникативный стресс [3]. Здесь поясню данное различие на простом примере. Общение случается в очень разных обстоятельствах. Если оно сопровождается повышенными жарой, холодом, шумом, вибрацией, затемненностью или «засвеченностью» и т.п., неизбежно повышается вероятность переживания стресса, источник которого может не осознаваться или проецироваться на собеседника, что не нужно путать с собственно коммуникативным стрессом (далее для краткости К-стрессом). Собственно К-стресс порождается в процессах смыслообразования (смыслового сотворчества) как минимум в единстве двух координат субъект-партнер и означаемое-означающее. К-стресс оказывается неизбежно ментальным

процессом, т.е. переживанием на гранях и в самом спектре осознания, экспрессий, символизации, вербализации. Проще говоря, К-стресс выбирается и определяется самими участниками коммуникации в меру их способностей (сенситивности, невротизации, психотизации). Субъекты коммуникации вольны переживать невинную ситуацию как стрессовую, а к реальной опасности относиться беспечно. Это типичный пример коммуникативной ситуации (К-ситуации), в которой можно научиться различать физиологическую (естественную) психику и ментальную психику или собственно «психологию» человека.

В отличие от К-стресса психофизиологический стресс переживается неизбежно («объективно»), но может иметь множество вариантов ментальных или коммуникативных проекций. Поскольку «ментальная психология» порождается коммуникацией как субъект-субъектная активность (Л.С. Выготский, Д.Г. Мид), она оказывается по природе своей феноменологической и «феноменальной». В этом процессе индивидуальность («феноменальность») - прямое проявление субъектности как ментального пространства «лишних», уникальных степеней свободы выбора коммуникаций и интерпретаций.

Следовательно, феноменологический подход, базирующийся на уникальных образах субъектов коммуникации должен быть в ментальной психологии, в частности, в исследовании именно К-стресса, первичным по отношению к статистическому, основанному на множественности, повторяемости событий.

Проводя уже пару десятилетий социо- и психосемантически ориентированные исследования, я обнаружил до смешного простой и именно научно убедительный аргумент в пользу первичной базовой ценности уникальных событий, «высказываний», символов.

В проективных тестах и тренинговых ситуациях становится очевидно, что уникальные высказывания на порядок аутентичнее и достовернее высказываний стандартных, стереотипных, т.е. тиражируемых и множественных, которые и являются базовым материалом традиционной статистики. И я убежден, что источники проблем человеческой, ментальной психологии находятся в феноменологической плоскости, т.е. в субъективных версиях событий.

Поэтому именно с них мы и начали эту статью, посвященную проблеме стресс-трансформации студента в учебной коммуникации. И только таким способом оказалось возможным

обнаружить проблему несоответствия или дезинтеграции образов преподавателя и студента в глазах последнего.

Отсюда и сложность понимания источника К-стресса в учебном процессе. Если студент понимает, что ему дискомфортно от холода, он будет искать источник тепла. Но как он будет вести себя, если чувствует дискомфорт в учебном процессе, где проблема понимания или интерпретации источника стресса сама является субъектно-коммуникативной?

И вот здесь возникает необходимость применить к феноменологии субъективных интерпретаций коммуникативных ситуаций учебного процесса аппарат статистического анализа.

Анализ стресс-трансформаций в переживаниях студентами коммуникативных ситуаций учебного процесса.

Возможность исследования СТФ с помощью ММКМ подробно рассмотрена в предыдущих работах [2, 3]. Поэтому здесь я кратко представлю специфику данного исследования. К-ситуация моделируется в ММКМ через сопоставление и субъективную оценку версий респондентов о партнерах своего круга общения и о темах общения с ними во времени (в прошлом, настоящем, будущем). В предыдущих исследованиях применялись две модификации ММКМ - (1) жизненный коммуникативный мир (К-мир) личности в целом; (2) К-мир личности в группе.

В данном исследовании апробируется третья модификация ММКМ - К-мир: студент-преподаватель (глазами студента).

Направивается и «обратная» модификация ММКМ - К-мир личности: преподаватель-студент (глазами преподавателя), готовящаяся к апробации в дальнейшем.

Поскольку все три уровня ММКМ базируются на инвариантной технике сбора информации и параметрической системе, они соразмерны, сопоставимы, агрегируемы во всех соотношениях: Преподаватель-Студент. В результате можно получить достаточно полное «голографическое» отображение образовательного процесса в плане «образоподобия», сообразности (безобразия) и преобразования. Следовательно, можно надеяться получить в будущем новую версию того, что есть Высшая школа в ментальном и, может быть, ноэтическом ракурсе [5].

Полные параметрические системы ММКМ представлены в специальных работах [1,2]. Здесь мы кратко определим смысл показателей, задействованных в анализе проблем.

(1) ММКМ предусматривает быстрое получение невербальных количественных показателей на основе субъективной

невербальных количественных показателей на основе субъективной биполярной оценочной

шкалы типа семантического дифференциала:

Неприятные переживания	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	Приятные переживания
------------------------	----	----	----	---	----	----	----	----------------------

Из этой группы использованы четыре показателя:

- удовлетворенность учебным процессом – УУ (алгебраическая сумма всех оценок отношения к УУ в прошлом, настоящем, будущем в «темах» и нормированное по количеству тем, варьирующему у респондентов);

- удовлетворенность преподавателем – УП (аналогичен первому, но только по «партнерам»);

- вектор роста (или динамический потенциал) – ВР (сумма разностей оценок направленная от будущего к прошлому по модальному профилю-типу);

- количество различных оценочных профилей-типов, нормированное по общему количеству оценочных типов, т.е. диапазон.

(2) Вторая группа показателей ММКМ образуется результатами контент-анализа произвольных формулировок – «версий – метафор» основной части ММКМ, презентующих на вербальном уровне эйдосы – представления о темах и партнерах коммуникативного процесса (К-мира).

В качестве существенных выделены следующие категории–признаки (единицы счета):

- коммуникативного стресса КС;
- коммуникативного транс КТ и их направленные трансформации в версиях-метафорах;
- стресс-транс-формация СТФ;
- транс-стресс-формация ТСФ.

Здесь количественные показатели нормированы по количеству «тем» и «партнеров» в бланке ММКМ (подробнее см. [2]).

Представленные восемь показателей подсчитывались по двум выборкам: очное обучение – третий курс (28 чел.) и заочное платное обучение (34 чел.) во время шестой сессии, эквивалентной третьему курсу очного обучения.

Эти показатели послужили основой для проведения трех статистических моделей проверки гипотез:

- о различиях центральных тенденций и дисперсий (Т-тест, f-тест);
- о возможных связях (г-анализ);
- об интегральных факторах (F-анализ).

Сопоставление таких разных по возрасту (первое и второе высшее образование) и по условиям обучения (очная и заочная форма)

выборки имеет смысл в пилотажном исследовании для обнаружения, как наиболее ощутимых контрастов в тенденциях, так и наиболее выраженных социально-психологических (ментальных, транскомуникативных) констант.

Общей первичной характеристикой двух полученных массивов может быть мера рассеяния. В этом «первом приближении» сравнение дисперсий выборок не показало достоверных различий по всем восьми показателям.

Однако на уровне намечающихся тенденций студенты дневного отделения обнаружили более чем, вдвое большее разнообразие переживаний как по наиболее «диффузным» показателям – удовлетворенность учебной (УУ) и удовлетворенность преподавателем (УП), так и по наиболее специфическим вербальным показателям стресс-транс-формации (СТФ – творческий рост) и транс-стресс-формации (ТСФ – фиксируемый стресс).

Студенты же заочного отделения оказались более разнообразными в проявлениях простого вербального К-транса и К-стресса.

Сравнение центральных тенденций по t-критерию Стьюдента дало более конкретную и симптоматичную информацию. Так у студентов первого высшего дневного отделения оказались достоверно выше наиболее «драматические» и полярно направленные показатели СТФ (роста) и ТСФ (стагнации).

У студентов второго высшего заочного обучения в 4(!) раза выше удовлетворенность учебной (УУ) и в 6(!) раз выше субъективный вектор роста (ВР). Достоверно выше (на одну треть) выражен и К-транс.

Тем более интересны на этом фоне показатели, обнаруживающие константность в таких разных ситуациях. Ими оказались:

- удовлетворенность преподавателем (УП);
- уровень вербального К-стресса (КС);
- диапазон разнообразия типов конфигураций оценок (ДР).

В более комплексных биполярных соотношениях различия рассматриваемых типов учебной жизни можно выразить метафорой: «зеркало – зазеркалье».

Такая модель оказалась возможной, поскольку пары показателей УП и УУ, с одной стороны, КТ и КС, с другой стороны, обладают свойствами полярности, комплиментарности и соразмерности (таблица 1).

Таблица 1

Достоверное сопоставление сходства и различия между выборками студентов факультета психологии очного и заочного отделений по соотношениям основных показателей К-ситуации учебного процесса

Различия между коммуникативными параметрами	Очное обучение	Заочное обучение
Удовлетворенность учебой и удовлетворенность преподавателем	Очень большие (в 2 раза)	Нет
К-транс и К-стресс	Нет	Очень большие (в 2 раза)

Корреляционный анализ помогает эксплицировать и понять скрытый смысл основных показателей ММКМ в контексте коммуникативно-образовательных ситуаций.

Предварительный анализ матриц корреляций отдельно по каждой выборке показал сходство-подобие основных, структурных тенденций, поэтому можно было обратиться к общей корреляционной матрице на объединенной выборке (62 чел.)

Обращают на себя внимание три основные корреляционные плеяды. Две из них весьма прогнозируемы как два полюса коммуникативно-образовательного процесса - образ преподавателя (УП) и учеба студента (УУ).

Первая плеяда: удовлетворенность преподавателем (УП) наиболее тесно связана

1) с коммуникативным трансом (КТ х УП : $r=0.39$),

2) почти так же, отрицательно – с коммуникативным стрессом (КС х УП : $r=0.36$);

3) и неизбежно, но менее тесно (!) с учебой студента (УУ х УП : $r=0.26$);

4) особенно интересна связь с диапазоном разнообразия шкальных типов оценивания (ДР х УП : $r=0.35$).

Первая и четвертая связи говорят о том, что преподаватель существенный источник творческого процесса, но он также и источник К-стресса (вторая связь).

Стоит признаться в стресс-транс-сожалении, что эти связи в учебном процессе так же полярны, как поляризованы они и между собой: КТ х КС : $r=-0.47$. Процент их интеграции в стресс-транс-формацию (СТФ) не велик, но важно, что он есть, и весьма отчетлив в связях именно с интегральными показателями вектором роста (ВР х ТСФ : $r=-0.31$) и разнообразием типов (РТ х ТСФ : $r=-0.25$).

Вторая плеяда – это связи удовлетворенности студента учебой (УУ), прежде всего:

1) с К-трансмом (УУ х КТ : $r=0.63$) и

2) К-стрессом (УУ х КС : $r=-0.50$), а также

3) с разнообразием типов оценок (УУ х РТ : $r=0.32$),

4) симптоматична отрицательная связь с СТФ (УУ х СТФ : $r=-0.30$).

Иными словами, студенты с легкостью отдаются пассивному трансу в учебном процессе, но опасаются здорового стресса. Они не «приучены» переживать учебу как рискованное приключение.

Третья плеяда менее предсказуема и наиболее информативна для понимания глубинных источников творческого процесса в учебе. Речь идет о связях диапазона разнообразия типов (конфигураций) оценок с

1) удовлетворенностью преподавателем (ДР х УП : $r=0.35$) и

2) удовлетворенностью учебой (ДР х УУ : $r=0.32$), а также

3) с К-трансмом (ДР х КТ : $r=0.38$) и

4) транс-стресс формацией (ДР х ТСФ : $r=-0.25$).

Поскольку первые две связи характеризуют невербальную тенденцию К-транса, а вторые две связи относятся к вербализации К-транса и его противоположности, то можно заключить, что диапазон разнообразия в исследуемом контексте заявил себя как комплексный показатель креативного К-транса. И, таким образом, данная корреляционная плеяда говорит о реалистичности надежды осуществления позитивной стресс-транс-формации в учебном процессе как транскоммуникативном, т.е. творческом.

Факторный анализ показывает основные глубинные пружины коммуникативно-личностного роста в учебном процессе. На исследуемом массиве обнаружены три фактора.

Первый фактор оказался весьма информативным, т.к. в нем наибольшими нагрузками проявились два процедурно совершенно независимых параметра ММКМ – К-транс ($r=0.825$), вычисляемый с помощью контент-анализа и имеющий явную вербальную выраженность и диапазон разнообразия ($r=0.671$), имеющий комплексный невербальные смысл и рассмотренный выше как показатель креативного транса. В целом, следовательно, в этих параметрах обнаруживается интегральный фактор креативного, вербально-невербального транса в коммуникативно-образовательном

процессе. Последнее подтверждается значимыми весами показателей удовлетворенности учебой ($r=0.591$) и удовлетворенности преподавателем ($r=0.581$).

Этот фактор показывает свободный, позитивный, спонтанный тип личностного роста, на который приходится треть выборки.

Второй фактор обнаружил отчетливо биполярную структуру, в которой вектору роста ($r=0.837$) противостоит показатель транс-стресс-формации ($r=-0.692$), означающий фиксирование на стрессе. Учитывая значительно меньшую представленность и дисперсию последнего показателя, в целом можно интерпретировать этот фактор, как фактор стратегического, оптимистического роста, несмотря на стресс. Данный тип личностного роста в учебном процессе представляет также треть выборки.

Третий фактор обнаружил биполярную структуру, в которой доминирует специфический и наиболее информативный с точки зрения поставленной проблемы показатель стресс-транс-формации ($r=-0.875$), говорящий о потенциале личностного роста через поляризацию препятствий. В этом смысле существенно, что он обнаружился в качестве самостоятельного фактора. Однако,стораживает тот факт, что он явно противостоит показателю удовлетворенности учебой ($r=0.644$). Это говорит о том, что студентов не вдохновляют трудности в учебе. Эти трансформирующие трудности лежат в другой плоскости. В результате данный тип личностного роста в образовательном контексте обретает кризисный оттенок. Причем к такому типу роста склонна четверть выборки (остальная часть студентов образовала единичные смешанные типы).

В заключение можно отметить, что обнаруженные основные типы личностного роста в коммуникативно-образовательном

процессе являются, по-видимому, репрезентативными и для других факультетов. Поскольку данные типы относительно равномерно представлены среди студентов, выработка разных стратегий тьюторства в зависимости от типа учебной стратегии студента является актуальной задачей психологического сопровождения вузовского образования.

Тревогу вызывает неконструктивное отношение студента к трудностям образования, которые могли бы стать источником развития. Возникает такое впечатление, что у молодого человека позитивный (эу) стресс (мобилизация) слишком легко превращается в дистресс, не успевая вызвать творческий процесс. Своевременная психологическая поддержка в таких ситуациях была бы особенно перспективна.

Литература:

1. Кабрин В.И. Транскомуникация и личностное развитие. – Томск: ТГУ. - 1992.
2. Кабрин В.И. Исследование и прогнозирование динамики стресс-транс-формации в общении личности на основе метода моделирования коммуникативного мира (ММКМ) // Сибирский психологический журнал. – 1999. - Вып. 11.
3. Кабрин В.И. Креативность, духовность и личностный рост в нозтической и транскомуникативной перспективе // Сибирский психологический журнал. – 1999. Вып. 10.
4. Кабрин В.И. Транскомуникативная холодинамика психологического универсума личности (стресс-транс-формация) // Вестник ТГУ. – 2000. - № 2.
5. Психологический универсум образования человека нозтического / Под ред. В.И. Кабрина, Э.И. Мещеряковой. – Томск: ТГУ, 1999.

Is the teacher a spring of the communicational stress of the student? (A problem of the professional-personal growth in the communication-educational process)

V.I. Kabrin

Summary: With the Help of the Methodic of the Modeling of the Communication World were conducting a research of the Communicational Stress and Trans of the Students of PF TSU in the Communication-Educational Area. The results of Correlation, Factor and Content Analysis are demonstrated, that Teacher to a Greater Degree is the spring of Trans, then Stress for a Student. The Independent Factor of the Stress-Trans-Formation was finding and it is most essential for a Personal Growth. But Students are not Mooting to the Overcoming of the Difficulties of their Study. And this is the Actually Problem of Forming of Special Strategies of Psychological Support.

Key words: Communication Stress, Communication Trans, Personal Growth, and Communication-Educational Process.



ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

УМЕЙ ДОСТИГАТЬ
ПРЕДСТАВЛЕННЫХ ЦЕЛЕЙ
РЕАГИРУЙ
СПОКОЙНО НА СОБЫТИЯ ВОКРУГ.
БУДЬ
УСПЕШНЫМ

Специально **21** века
ПСИХОЛОГИЯ

Факультет психологии ТГУ приглашает
получить высшее образование на базе
любого уровня подготовки.

Формы обучения: вечерняя, очно-заочная, заочная
Срок обучения: от 1,5 до 5 лет.

Телефон/Факс (382 2) 410 100
E-mail: sps@ic.tsu.ru

Свидетельство о государственной аккредитации № 25-0083 от 22.07.97
Лицензия 24Г-0370 от 1.04.99



ОПЫТ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ УЧЕБНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ

Н.В. Носкова, О.Б. Мингалева, Т.Г. Асабаева (Барнаул)

Аннотация: Исследование позволило привлечь внимание педагогов ДОО к слабым звеньям в структуре психологической готовности к обучению в школе уже в начале учебного года и обеспечило целенаправленный характер работы в течение всего года. Разработанные для педагогов рекомендации и программа психологической помощи детям, поступающим в школу, сыграли важную роль при подготовке детей подготовительных групп. Индивидуальные карты, составленные на каждого ребенка, предоставили возможность педагогам осуществлять дифференцированный подход, ориентируясь на ситуацию с каждым конкретным ребенком. Немаловажную роль в развитии УВК сыграли групповые и индивидуальные консультации, проведенные в начале года для родителей.

Ключевые слова: учебно-важные качества, возрастное развитие, субъект-субъектные и субъект-объектные отношения, дошкольное образовательное учреждение, сформированность учебно-важных качеств, психологическая готовность к обучению.

На сегодняшний день в практической психологии проблема диагностики готовности детей к обучению в школе является одной из наиболее разработанных. Однако, за время работы в Консультативном социально-психологическом центре, авторам нередко доводилось сталкиваться с ситуацией, когда психологи при диагностике школьной готовности склонны использовать эклектический подход. Опираясь на выделенные критерии возрастного развития структурных компонентов психики, практические психологи по своему усмотрению подбирают методический материал для их диагностики. В результате они затрачивают колоссальные усилия на сбор и обработку информации, получая огромный массив данных. При этом, чаще всего, обработанный эмпирический материал так и остается невостребованным в полном объеме ни специалистами ДОО, ни школьными психологами.

Осознавая недостатки такого подхода, психологи дошкольных учреждений района обратились в наш Центр с просьбой о создании единой программы диагностики готовности детей к обучению в школе, в основу которой была бы положена единая концептуальная схема, позволяющая решить выше обозначенную проблему.

Специалисты Центра под руководством Н.В. Носковой предложили построить диагностику в соответствии с современными научными данными о совокупности учебно-важных качеств (УВК), обеспечивающих высокую эффективность обучения в первом классе. Данные качества выделены в исследовании Н.В. Нижегородцевой (1993), работающей в русле концепции способностей академика В.Д. Шадрикова.

Н.В. Нижегородцева установила, что УВК играют интегрирующую роль в структуре готовности ребенка к школе. В общем перечне УВК, представленном данным автором, можно выделить центральные и периферийные качества. К центральным были отнесены те качества, высокий уровень развития которых, является основой для развития других компонентов структуры и установления компенсаторных функциональных связей между ними [10, С 170].

К центральным звеньям структурограммы УВК нами были отнесены следующие показатели:

- мотивы учения;
- вводные навыки (звуковой анализ слова, счет в пределах десяти, навыки учебной работы);
- принятие учебной задачи;
- произвольная регуляция деятельности.
- Показатели, ближайшие к центральным звеньям структурограммы УВК:
 - уровень обобщений;
 - объем вербальной механической слуховой памяти;
 - зрительный анализ геометрических фигур;
 - отношение к сверстникам.

В рамках данной концепции специалисты Центра провели исследование с целью создания программы диагностики и психологической помощи детям, поступающим в школу.

Основные задачи настоящего исследования состояли в следующем:

1. Разработка программы диагностики УВК.
2. Диагностика детей подготовительных групп ДОО района в начале и конце учебного года.

3. Разработка рекомендаций и проведение групповых консультаций для воспитателей по результатам диагностики (в начале года) и направлениям последующей развивающей работы.

4. Создание программы экспресс-подготовки детей к обучению в школе для психологов.

5. Сравнение сформированности УВК в ДОУ с различными образовательными программами.

При создании программы диагностики УВК были использованы методики, надежно зарекомендовавшие себя в психологической практике, которые позволили наиболее полно раскрыть психологическую сущность исследуемых компонентов структуры. Индивидуальное обследование ребенка включало 10 методик: определение мотивов учения по методике М.Р. Гинзбурга [2, С. 43]; звуковой анализ слова [1, С. 20]; счет в пределах десяти [8, С. 8]; умение действовать по инструкции взрослого по методике Д.Б. Эльконина «Графический диктант» [2, С. 19]; произвольная регуляция деятельности - изучался методикой игрового характера, предложенной в свое время Л.С. Выготским, в модификации Н.И. Гуткиной [2, С. 17]; уровень развития операции обобщения - при помощи теста американских психологов А. Отиса и Р. Леннона [8, С. 8]; объем кратковременной слуховой памяти, вариант Л.А. Венгера [2, С. 23]; зрительный анализ геометрических фигур с помощью методики А.Р. Лурия в модификации С.Д. Забрамной [8, С. 4]; изучение самооценки с помощью методики В.Г. Щур, С.Г. Якобсон [8, С. 7] и беседа с ребенком о его друзьях [8, С. 14].

В конце учебного года исследование УВК осуществлялось с помощью психологического инструментария, идентичного вышеперечисленному, но на другом стимульном материале.

Настоящее исследование проводилось на базе ДОУ Центрального района г. Барнаула в 1997-99 гг. Общее количество испытуемых: в начале учебного года - 351, в конце - 113. Такое количество испытуемых позволяет сделать статистически достоверные выводы об уровне сформированности и особенностях развития УВК у детей, посещающих подготовительные группы ДОУ.

В сборе эмпирического материала приняли участие студенты 2-4 курсов социологического факультета АГУ (специальность «психология»).

В ходе обработки результатов диагностики, осуществленной в начале учебного года, была определена группа УВК, которая требует особого внимания со стороны педагогов-дошкольников по району в целом: произвольность, зрительный анализ геометрических фигур, звуковой анализ слова, операция обобщения. Эта информация не стала неожиданностью для специалистов Центра. Так, опыт диагностической работы по определению школьной готовности, проводимой психологами Центра в предыдущие годы (с 1996 г.) по индивидуальным заявкам ДОУ и запросам родителей показал, что независимо от образовательных программ, используемых в ДОУ, развитие произвольности в деятельности и операции обобщения у детей не сформированы на должном уровне. Это свидетельствует о том, что, несмотря на активное теоретическое внедрение в образовательную практику ДОУ субъект-субъектных отношений педагога и ребенка, на деле сохраняется тенденция к авторитарности, когда ребенок представляет из себя лишь объект воспитательного воздействия. Кроме того, вместо развития способности к обобщению, акцент в работе ДОУ делается на заучивании основных классификационных признаков. Таким образом, результаты диагностики лишь подтвердили замеченную ранее тенденцию.

В соответствии с полученными данными педагогам ДОУ были предложены общие рекомендации, направленные на развитие обозначенной выше группы УВК. Внедрение данных рекомендаций на протяжении всего года курировалось психологами ДОУ и специалистами Центра.

Кроме общих для образовательного процесса рекомендаций на каждого обследованного ребенка была составлена карта, что позволило педагогам вести целенаправленную индивидуальную работу по развитию УВК.

По результатам диагностики были проведены групповые и индивидуальные консультации для родителей. Им были предложены развернутые рекомендации по оказанию помощи детям при подготовке к обучению в школе.

Повторная диагностика УВК в конце учебного года выявила наличие положительной динамики по всем показателям (таблица 1). Существенные результаты были достигнуты в развитии следующих УВК: уровень обобщения, зрительный анализ геометрических фигур, произвольность в поведении. Эти данные

свидетельствуют о том, что работа педагогов и психологов в данном направлении была эффективной. Можно полагать, что рекомендации, предложенные педагогам в начале учебного года, внесли свой вклад в развитие слабых звеньев УВК у детей подготовительных групп.

Таблица 1
Динамика развития отдельных УВК (в среднем по району)

Уровень сформированности УВК	Данные на начало года (%)	Данные на конец года(%)
Звуковой анализ слова: - сформирован	40	65
- несформирован	58	35
Принятие учебной задачи: - высокий уровень	21	60
- средний уровень	66	33
- низкий уровень	13	7
Произвольная регуляция деятельности: - сформирована	43	82
- несформирована	57	18
Уровень обобщения: - высокий	37	50
- средний	45	44
- низкий	18	6
Зрительный анализ геометрических фигур: - сформирован	67.5	95
- несформирован	32.5	5

Контекст данного исследования также позволяет сравнить эффективность образовательных программ, используемых в различных ДОУ. Оценка эффективности программ проводилась следующим образом:

- сравнивались средние показатели УВК по району в целом и показатели УВК в конкретном ДОУ на начало и конец учебного года;

- сравнивалась динамика показателей УВК по району с динамикой показателей УВК в конкретном ДОУ.

Для сравнительного анализа были выбраны два ДОУ района, работающие по индивидуальным образовательным программам: «Программе интеллектуального развития детей» и «Программе интеллектуально-эстетического развития с использованием элементов ТРИЗ в познавательной деятельности».

Анализ результатов выявил, что уровень сформированности отдельных УВК в ДОУ, работающем по первой программе, значительно выше, чем в среднем по району. Так, показатели развития произвольности и звукового анализа слова превышали средние показатели по району на 39%; зрительного анализа изображения на 33.5%; уровня обобщения на 25%. Данное преимущество сохранилось и в конце учебного года. Кроме того, динамика развития таких звеньев структуры УВК, как вербальная кратковременная память и принятие учебной

задачи в данном ДОУ была выше, чем в среднем по району, что обеспечило преобладание данных показателей УВК соответственно на 22% и 18%.

Существенным достижением в работе ДОУ является сформированность у 56% дошкольников (в отличие от 25% по району) элементов рефлексии на собственные личностные качества, что позволяет им критически оценивать свои умения, навыки, поведение в целом.

Количество детей, имеющих высокие показатели развития способности самостоятельно действовать по заданной инструкции, также превышает средние показатели по району. Таким образом, воспитанники данного ДОУ существенно опережают своих сверстников в уровне сформированности значимых УВК, что свидетельствует об эффективности образовательной программы данного дошкольного учреждения и способе ее реализации (субъект-субъектное взаимодействие ребенка и взрослого). Следует отметить, что особое внимание педагоги уделяют личностному развитию детей, в отличие от тенденцией современного дошкольного образования - делать акцент преимущественно на интеллектуальном развитии дошкольников.

Иная картина сложилась в ходе анализа динамики развития УВК в течение года в ДОУ, работающем в русле программы интеллектуально-эстетического развития с использованием элементов ТРИЗ в познавательной деятельности.

Так, в начале учебного года были выявлены следующие различия в показателях сформированности УВК в данном ДОУ и по району в среднем:

- развитие таких звеньев структуры УВК, как вербальная кратковременная память, произвольность, принятие учебной задачи превышали средние показатели по району соответственно на 43%, 20% и 13%;

- показатели сформированности уровня обобщения и зрительного анализа изображения ниже на 16% и 20% соответственно.

Несмотря на то, что ДОУ осуществляет работу по развивающей программе с элементами ТРИЗа, аналитико-синтетическая деятельность у детей сформирована хуже, чем в среднем по району. А показатели сформированности критической самооценки значительно ниже, чем в среднем по району. Дети отстают также и в развитии способности работать самостоятельно по ранее усвоенной инструкции. Благодаря полученной информации об особенностях УВК детей и предложенной программе коррекционной работы в конце года показатели сформированности УВК достигли уровня средних значений по району; в частности, значительно возрос показатель развития зрительного анализа изображения - на 48%.

Мы допускаем, что на эффективность образовательного процесса помимо самой используемой программы влияет множество других факторов, в том числе способ ее реализации. Однако предложенная нами информация о результатах и динамике развития УВК (на начало и конец года) позволит педагогам оптимизировать процесс подготовки детей подготовительных групп в следующем учебном году. Таким образом, данная работа помимо диагностической и коррекционной направленности, обладает еще и профилактическим эффектом.

Подводя итоги настоящей работы, необходимо отметить, что созданная на научной основе программа диагностики позволила психологам не только экономить время, но и эффективно организовывать работу ДОУ по подготовке ребенка к школе.

Кроме того, специалистами Центра была создана программа психологической помощи детям, поступающим в школу. Данная программа [8] предназначена для практических психологов образовательных учреждений. Она

включает в себя 8 занятий, сделанных по единой структуре. Содержание сконструированных занятий по развитию слабых звеньев в психологической готовности соответствует структуре программы УВК.

Занятия рассчитаны на работу с подгруппой детей (6 человек). Если у ребенка сформировано позитивное отношение к сверстникам и навыки взаимодействия с ними, с таким ребенком возможен индивидуальный вариант обучения по данной программе. Длительность каждого занятия - 45-50 минут. С психологом ребенок занимается два раза в неделю, получая на дом графические задания творческого характера.

Практика показала, что большая часть диагностики школьной готовности осуществляется психологами в конце мая. С этой точки зрения настоящая программа представляется наиболее удобной для экспресс-подготовки детей, когда до обучения в школе осталось всего 2-3 месяца. Программа удобна и для подготовки детей, которые по тем или иным причинам не посещали ДОУ в течении года, и может быть рекомендована, в том числе, и школьным психологам.

Создание теоретически обоснованных и практически апробированных программ диагностики и развития УВК позволило расширить арсенал средств работы практических психологов района и осуществлять работу в рамках единого подхода готовности к школе.

Проведенное исследование позволило привлечь внимание педагогов ДОУ к слабым звеньям в структуре психологической готовности к обучению в школе уже в начале учебного года и, тем самым, обеспечила целенаправленный характер работы в течение всего года. Разработанные специально для педагогов конкретные рекомендации и программа психологической помощи детям, поступающим в школу, сыграли немаловажную роль при подготовке детей подготовительных групп. Индивидуальные карты, составленные на каждого ребенка в начале учебного года, предоставили возможность педагогам осуществлять дифференцированный подход, ориентируясь на ситуацию с каждым конкретным ребенком. Немаловажную роль в развитии УВК сыграли групповые и индивидуальные консультации, проведенные в начале года для родителей.

Именно комплексный подход к решению задач по подготовке детей к обучению в школе, объединяющий усилия педагогов, психологов и родителей, позволяет, на наш взгляд, достичь существенных результатов.

Литература:

1. Айзман Р.И., Жарова Г.Н. Подготовка ребенка к школе. - Томск, 1994.
2. Бугрименко Е.А., Венгер А.Л. Готовность детей к школе: Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. - М., 1989.
3. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. - М., 1988.
4. Кравцова Е.Е. Психологические аспекты готовности ребенка к обучению в школе. - М., 1991.
5. Матицын В.П. Будь еще умнее: атлас психологического тренинга дошкольника. - Тверь, 1993.

6. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. - М., 1989.
7. Нестерюк Т., Шкода А. Гимнастика маленьких волшебников: элементы йоги для детей.
8. Носкова Н.В., Мингалева О.Б. Готовимся к школе: программа психологической помощи детям, поступающим в школу. - Барнаул, 1997.
9. Психолог в детском дошкольном учреждении / Под ред. Т.В. Лаврентьевой. - М., 1996.
10. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М., 1994.

An experience of the experimental-psychological research of learning important qualities by the 6-7 years Children
N.V. Noskova, O.B. Mingaliova, T.G. Asabajeva

Summary: A realized Research helps to attract of Pedagogues of Preschool Education Institution Attention to the Weak Links in the Structure of Psychological Readiness to the Teaching in School in the Beginning of the Year. It is conducive to Purposeful Character with Children in the Academic Year. Special for Pedagogues was working up Concrete Recommendations and Programs of Psychological Help to Children, they are beginning to study and visiting Preparatory Groups. Individual Cards of Children help the Teachers having the Differential Approach to the Children. It was much Important the Group and Individual Consultation with Parents.

Key words: Important Learning Qualities, Subject-Subject and Subject-Object Relations, Preschool Education Institution, Molding of Important Learning Qualities, Psychological Readiness to the Learning.



ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ



УМЕЙ

**ФАКУЛЬТЕТ
ПСИХОЛОГИИ**

РЕАГИРУЙ
СПОКОЙНО НА СОБЫТИЯ ВОКРУГ

БУДЬ
УСПЕШНЫМ

634050, Томск,
пр. Ленина, 36,
ТГУ, корпус НИИПММ,
1 этаж, каб.145
телефоны: (3822) 410 100; 410 102

ПРОБА ПЕРА

ПСИХОДИНАМИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ, ВЛИЯЮЩИЕ
НА ФОРМИРОВАНИЕ СПЕЦИФИКИ САМООТНОШЕНИЯ

Т.И. Любецкая (4 курс ФП ТГУ)

Аннотация: На основании теории интегральной индивидуальности В.М. Русалова выдвигается гипотеза о наличии биологической детерминации феномена самоотношения. Проведено экспериментальное исследование, имевшее целью изучение биологических (психодинамических) основ отношения личности к себе. В результате выявлена специфика формирования самоотношения человека в зависимости от его типа темперамента.

Ключевые слова: негативное и позитивное самоотношение, темперамент, активность, темп, пластичность, эмоциональная чувствительность.

В настоящее время все чаще не только в зарубежной, но и в отечественной психологии разрабатываются вопросы становления индивидуальности человека, его духовного развития и самореализации [1, 2, 3, 9, 10, 11]. Более того, такие феномены как образ Я, Я-концепция, эгоидентичность и связанные с их развитием возможности реализации личности, являются одними из наиболее актуальных и активно обсуждаемых в психологических исследованиях. Рассмотрение данных вопросов невозможно без изучения факторов и механизмов формирования основных компонентов самоотношения, так как в данных терминах отражаются значимые личные установки человека по отношению к самому себе.

Самоотношение представляет специфическую систему эмоционально-ценностных переживаний относительно собственного Я, которая регулирует функционирование человека, делая его деятельность более эффективной (при «позитивном» самоотношении), либо деструктивным, вплоть до саморазрушения (при «негативном» самоотношении). Относясь к ядру личности, сформированное самоотношение является важным регулятором ее поведения, а также одним из фундаментальных свойств личности, значительно влияющих на развитие содержательной структуры и формы проявления целой системы психических особенностей человека [4, 5, 10, 12]. Так, сложившееся позитивное самоотношение реализует задачу единения личности, интеграции ее внутреннего психического мира, тогда как негативное отношение к себе, включающее высокий уровень внутренней конфликтности и самообвинения, а также низкую самооценку, самопринятие и самопривязанность, противоречивое и дизгармоничное, проявляющееся в абсолютной неудовлетворенности собой, способно самым разрушающим образом влиять на все действия личности. Именно поэтому очень важным является формирование именно позитивного самоотношения у человека, для развития и реализации его как личности, а

также уменьшения необоснованной тревожности и, как следствие, тотальной и деструктивной неудовлетворенности собой, своими возможностями и осуществляемой деятельностью. В современной психологической литературе в основном рассматривается только социальная детерминация данного феномена (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, И.И. Чеснокова) [6, 12].

Целью настоящего исследования явилось изучение биологических основ самоотношения (роли биологической детерминации в развитии обсуждаемого феномена). Поэтому можно утверждать, что в проводимом нами исследовании впервые была предпринята попытка сопоставления глубинно-личностных характеристик (компонентов самоотношения) и особенностей проявления темперамента.

В качестве предмета исследования выступили специфика сформированного самоотношения (степень самопринятия или самообвинения) и типа темперамента (степень активности (эргичности), пластичности, эмоциональности).

В качестве методологической базы нами была использована теория интегральной индивидуальности В.М. Русалова. Согласно представлениям автора, эволюционно-генетические предпосылки развития человека выступают в его специфической биологии, «специфичность» которой заключается в том, что сигнализация жизненно важных факторов идет не только посредством образования новых функциональных систем, складывающихся в процессе обучения, и социализации, но и путем морфологического закрепления определенных соотношений и связей в нервных структурах в пренатальный период [8]. Данные генетические предпосылки, как указывает В.М. Русалов, обеспечивают ряд важнейших врожденных поведенческих стратегий и тенденций. Таким образом, автор подчеркивает, что «каждый человек рождается с уникальной, генетически закрепленной, зачаточной иерархией потребностей, сенсомоторными возможностями, эмоциональными предпочтениями и т.д., и, следовательно, процесс социализации челове-

ка начинается не «с нуля», а с определенной индивидуально-различной «величины» [8, С. 407].

В своей «теории интегральной индивидуальности» В.М. Русалов разделяет: 1) формально-динамические, (психодинамические, несодержательные) и 2) предметно-содержательные (индивидуально-психологические) характеристики человека.

К первому уровню «психодинамических» индивидуально-психологических различий (по В.М. Русалову) относят свойства и качества личности, которые обусловлены преимущественно биологической организацией человека, а ко второму - «содержательному», - преимущественно социально обусловленные свойства личности (направленность, отношения, установки, мотивы, интересы, а также знания и умения) [9].

Если раньше темперамент рассматривался как непосредственное проявление биологических свойств человека на уровне поведения, то в настоящее время он рассматривается как результат системного обобщения инвариантных биологических компонентов, включенных в функциональные системы поведения, т.е. темперамент (по определению В.М. Русалова) - «это психобиологическая характеристика, описывающая лишь формальные аспекты поведения, тогда как личность - социопсихологическая категория, охватывающая все богатство содержательных переменных поведения человека» [8, С. 405]. Согласно концепции «интегральной индивидуальности», поведение человека как соотношение организма со средой, состоит из континуума поведенческих актов. Каждый такой акт организуется и реализуется как иерархия четырех блоков:

- афферентного синтеза - эргичность;
- программирование (принятия решения) - пластичность
- исполнение - темп;
- обратная связь - порог эмоциональной чувствительности.

Каждое измерение состоит из двух подизмерений: объектно-ориентированного и субъектно-ориентированного (коммуникативного), связанных с двумя главными сферами взаимодействия человека со средой (предметным миром и обществом). Если принять, что формальные свойства индивидуального поведения образуются в результате «системного обобщения» индивидуальных биологических свойств, вовлеченных в функциональные системы поведения человека, то, исходя из внутренней четырехблоковой структуры функциональной системы, как отмечает В.М. Русалов, «мы должны допустить существование и четырех фундаментальных параметров формальной организации поведения человека» [7, С. 11]. Первый характеризует в

наиболее обобщенной форме широту-узость афферентного синтеза, или, другими словами, степень направленности взаимодействия организма со средой; второй отражает степень легкости-трудности переключения с одних программ поведения на другие; третий показывает степень быстроты исполнения той или иной программы; а четвертый отражает порог чувствительности к возможному несовпадению результата действий с акцептором (восприятием/принятием) результата действия. Кроме того, по мнению В.М. Русалова, высокая чувствительность к несовпадению является причиной высокой эмоциональной чувствительности (или негативных форм эмоциональности), а низкая - служит причиной низкой эмоциональной чувствительности (или положительных форм эмоциональности) [7].

На основании вышеизложенной концепции мы отнесли самоотношение к предметно-содержательному уровню человеческой индивидуальности, а темперамент - к уровню формально-динамических свойств. В рамках данной теории нами было проведено исследование, направленное на изучение биологических детерминант в формировании эмоционально-ценностного отношения к себе.

Наиболее информативными и соответствующими целям нашего исследования, а также удобными для интерпретации и представления, явились следующие методики:

1. Методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева, которая позволяет выявить специфику отношения личности к своему Я [13].
2. Опросник структуры темперамента В.М. Русалова, позволяющий определить особенности проявления типа темперамента человека, который был разработан, автором на базе изложенного выше концептуального подхода к описанию темперамента [14].

Материалом исследования явились 70 студентов 1-3 курсов Томского государственного университета, из них 20 юношей и 50 девушек, в возрасте 18-23 лет.

В ходе проведения исследования мы предполагали, что самоотношение и особенности проявления темперамента будут иметь устойчивую взаимосвязь (положительную корреляцию), так как темперамент, проявляющийся в таких нейродинамических особенностях как эргичность (активность), пластичность, эмоциональная чувствительность, был отнесен нами к врожденным детерминантам, способствующим формированию позитивного и негативного самоотношения.

Нами были выдвинуты следующие гипотезы:

1. «Позитивное» самоотношение, включающее высокие показатели по шкалам «само-

уверенность», «саморуководство», «самоценность» и «самопринятие» (выделенные в методике С.Р. Пантелеева), вероятнее всего будет положительно коррелировать с высокими показателями таких шкал темперамента (опросника В.М. Русалова) как:

- «предметная эргичность»
- «социальная эргичность»
- «предметная пластичность»
- «социальная пластичность»
- «предметный темп»
- «социальный темп»,

а с контрольной шкалой («адекватность восприятия поведения») устойчивая связь, скорее всего, будет отсутствовать.

2. «Негативное» самоотношение, выражающееся в высоких показателях по шкалам «закрытость-открытость», «внутренний конфликт» и «самообвинение», вероятно, будет иметь устойчивую взаимосвязь с такими шкалами темперамента как:

- «предметная эмоциональная чувствительность»
- «социальная эмоциональная чувствительность»
- контрольной шкалой «адекватность восприятия поведения»,

и, скорее всего, корреляция будет отсутствовать со шкалами, выражающими прежде всего коммуникативный аспект темперамента:

- «социальный темп»
- «социальная эргичность»
- «социальная пластичность».

Обработка полученных статистических данных производилась с помощью корреляционного анализа [15], результаты чего позволяют утверждать, что гипотезы, выдвинутые нами, частично подтвердились:

А) в формировании «позитивного» самоотношения наряду с социальными факторами играют определенную роль такие нейродинамические особенности, проявляющиеся в темпераменте человека, как активность и пластичность;

Б) при формировании «негативного» самоотношения значительное влияние оказывает такой врожденный компонент, как эмоциональная чувствительность.

Полученный результат можно объяснить следующим образом: у человека с ярко выраженными нейродинамическими особенностями – такими, как активность и пластичность, с большей вероятностью будет развиваться позитивное самоотношение, нежели у человека, не обладающего подобными «дарами генетики». Человек активный, с высоким жизненным тонусом, испытывающий избыток сил и стремящийся реализовать свою высокую работоспособность, при этом обладающий гибкостью мышления, легкостью переключения внимания с од-

ного вида деятельности на другой, а также хорошей речедвигательной активностью и быстрой вербализацией, скорее обретет позитивное самоотношение, так как коммуникативные аспекты активности (эргичности) и пластичности, входящие в структуру темперамента, проявляются в таких качествах личности как открытость, общительность, легкость установления социальных связей, стремление к лидерству, которые поощряются в социуме и принимаются окружающими как социально приемлемые и желательные качества, что, в свою очередь, способствует закреплению данного поведения и формированию таких глубинно личностных характеристик как самоуверенность, саморуководство, самоценность и самопринятие.

У человека с ярко выраженной эмоциональной чувствительностью (вследствие слабости нервной системы и неуравновешенности процессов возбуждения и торможения) скорее сложится негативное самоотношение, так как такой человек, обладает низким жизненным тонусом, пассивностью (в силу определенных нейродинамических особенностей), из которой возникает и его социальная пассивность. Напряжение, неуверенность, сложность в установлении социальных связей, ощущение тревоги в процессе общения - все это парализует способность человека формировать стратегии социального взаимодействия, самостоятельно искать пути выхода из проблемных ситуаций, анализировать себя и свое поведение. В силу всех перечисленных обстоятельств, наиболее приемлемым для такого человека является следование ценностям, принятым в обществе, т.е. в поведении преобладает мотивация социальной желательности. Но ценности, принятые социумом, могут не совпадать с ценностями, принятыми данной личностью, и, вследствие этого, существует вероятность возникновения внутреннего конфликта, яркая выраженность которого способствует развитию негативного самоотношения. Кроме того, высокая эмоциональная чувствительность (как биологическая детерминанта) порождает высокую эмоциональную ранимость к неудачам, в том числе, и в общении, что, в свою очередь, приводит к отчужденности, замкнутости человека. Неудовлетворенная потребность в общении начинает реализовываться как аутокоммуникация, а при ощущении неполноценности своей деятельности, вследствие неуверенности, беспокойства и тревоги, создает дополнительные условия для усиления внутреннего конфликта, а также является прекрасной базой для проявления самообвинения, выраженная степень которого, также является условием формирования негативного самоотношения. Таким образом, у человека, обладающего высокой эмоциональной чувствительностью, в большей степени есть основания

для развития негативного самоотношения, чем у человека эмоционально уравновешенного.

Делая такого рода выводы, мы ни в коем случае не хотим однозначно подчеркнуть необратимость и предопределенность в формировании позитивного или негативного самоотношения в зависимости от силы или слабости нервной системы. Данной работой мы хотели только выявить и показать наличие врожденных (нейродинамических) детерминант, оказывающих свое влияние наряду с социальными факторами на развитие специфики самоотношения. Преобладающая роль, либо соотношение той или иной детерминанты в формировании феномена отношения личности к себе - дело будущих исследований, так как проблема соотношения социального и биологического в человеке до сих пор неразрешена в психологии.

Практическая значимость нашего исследования заключается в том, что выявленные нейродинамические детерминанты (активность, пластичность, эмоциональная чувствительность), способствующие развитию негативного или позитивного самоотношения, могут быть использованы в психодиагностической, психокоррекционной, а также педагогической работе, направленной на формирование позитивного самоотношения у человека. Учет выявленных врожденных детерминант, выражающихся в особенностях проявления темперамента, может быть эффективно использован при построении определенных моделей поведения у «групп риска», то есть людей, обладающих слабой нервной системой и, вследствие этого, более склонных к формированию негативного эмоционально-ценностного отношения к себе.

Литература:

1. Бернс Р. Развитие «Я»-концепции и воспитание. - М., 1986.
2. Крайг Г. Психология развития. - СПб.: Питер-Ком, 2000, - 992 с.
3. Диянова З.В. Самосознание личности: учебное пособие. - М., 1994.
4. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. - М.: Политиздат, 1984. - 335 с.
5. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. - М., 1986. - 305 с.
6. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М., 1974. - 630 с.
7. Русалов В.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: некоторые итоги и ближайшие задачи системных исследований // Психологический журнал. - 1991. - Т. 12. - № 5. - С. 3-17.
8. Русалов В.М. Природные предпосылки индивидуального поведения как фактор становления индивидуальности человека // Высшая нервная деятельность. - 1989. - Т. 39. - № 3. - С. 403-414.
9. Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. - М.: Наука, 1979. - 352 с.
10. Столин В.В. Самосознание личности. - М., 1983. - 378 с.
11. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (основные положения исследования и применения). - СПб.: Питер-Пресс, 1997.
12. Чеснокова И.И. Проблемы самосознания в психологии. - М.: Наука, 1977. - 144 с.
13. Пантелеев С.Р. Методика исследования самоотношения. - М., 1992. - 32 с.
14. Русалов В.М. Опросник структуры темперамента. - М., 1990. - 38 с.
15. Гмурман В.Е. Руководство к решению задач по теории вероятностей и математической статистике: учебное пособие для студентов вузов. - М.: Высшая школа, 1997.

Neurodynamic determinants affecting the specific character of the self-attitude development

T.I. Lubetskaya

Summary: On the basis of V.M. Rusalov's theory, the hypothesis of the existence of the biological determination of the self-attitude phenomenon is proposed. In order to study the biological (neurodynamic) fundamentals of this phenomenon, an experimental research was held. As a result, the specific character of self-attitude development, depending on the human temperament type, was revealed.

Key words: negative self-attitude, positive self-attitude, temperament, activity, speed, plasticity, and emotional sensibility.

ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ САМОПРИНЯТИЯ ЛИЧНОСТИ В «ГРУППЕ ВСТРЕЧ» И В ГРУППЕ «ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО ОПЫТА»

И.Е. Окс (5 курс ФП ТГУ)

Аннотация: В рамках тренинговых «группы встреч» и «группы экзистенциального опыта» с помощью методики моделирования коммуникативного мира (ММКМ) и опросника самоотношения, исследовалась динамика самопринятия личности. В результате обнаружена трансформация самопринятия в направлении более конструктивных представлений о партнере и коммуникативной ситуации. Это свидетельствует о чувствительности ММКМ к динамике личностного роста, а также о возможности использовать «группу встреч» и «группу экзистенциального опыта» для активации процессов личностного роста.

Ключевые слова: самопринятие, личностный рост, коммуникативный мир личности студента.

Проблема развития личности интересует многих исследователей, при этом ключевым остается вопрос о том, как происходят значимые изменения, что является движущими силами, каковы необходимые условия в переходе человека на качественно новые ступени своего существования. В данной работе проведена попытка исследования самопринятия личности в коммуникации как потенциальной возможности личностного роста.

Понимание позитивных изменений в личности представлено в гуманистической психологии: личностный рост – реализация заложенного потенциала, самоактуализация. К. Роджерс: человек становится полноценным (саморазвивающимся, целостным) только при условии принятия себя вне зависимости от достоинств и недостатков. По А. Маслоу [3], самопринятие, как необходимая черта самоактуализирующейся личности, представляет собой «положительную установку», отказ от критики, редактирования, отбора, коррекции и т.д., то есть человек позволяет себе быть собой.

При этом возникает вопрос, как же человек может развиваться, желать изменений, если его целиком устраивает то, какой он есть в данный момент, и чем же отличается самопринятие от самодовольства. В данном случае легче объяснить данный феномен через его противоположность: когда индивид не принимает в себе некоторое качество, он его не замечает или не относит к собственной личности (все варианты психологической защиты по З. Фрейду). Принятие выступает как признание данного качества своим, своего рода осознание. К. Роджерс: «До тех пор, пока индивид отрицает собственные установки, он продолжает поддерживать свои механизмы защитного характера. Когда он сможет четко распознать и принять как часть себя самого эти менее достойные восхищения чувства, потребность в защитных реакциях, как правило, исчезает» [5]. В результате возникает возможность для более полного постижения своей сути

(самости), и актуализации заложенных в ней способностей.

Как эта возможность используется человеком – дело его выбора: он может принять себя как данность и не стремиться к изменению («я такой, и тут ничего не поделаешь») или, принимая себя (по сути, осознавая), находиться в постоянном движении, поиске, процессе самосовершенствования.

Достаточно сложно говорить о едином, общем самопринятии для всей личности. Например, индивид может принимать себя как телесное существо, но не ощущать своей духовной реальности. В некоторых опросниках проведена попытка выделить общую шкалу самопринятия; но проблема здесь заключается в том, что в основе данной шкалы лежит авторское, достаточно субъективное, представление о том, по каким параметрам необходимо его определять. Например, в адаптированной методике Э. Шострома, разработанной на основе модели А. Маслоу, - САТ (самоактуализационный тест), выделены следующие показатели: вера в себя, доверие к внезапным побуждениям, разрешение себе быть неискренним, примирение со своими недостатками, разрешение себе посплетничать и др. Закономерно возникает вопрос - а почему представлены именно эти недостатки для размышления (склонность к сплетням, не всегда правдивость), а не другие (лень, импульсивность и т.д.). Ограниченность тестов в данном случае очевидна, самопринятие – это тонкая душевная реальность, уникальная для каждой личности.

Наиболее полно принятие себя проявляется в ситуациях общения, так как именно в них человек предьявляет себя другому целиком. В. Франкл [6]: «Существование личности обретает смысл лишь в сообществе с другими». Коммуникация по сути своей – смысловой процесс, в котором происходит расширение смысловой сферы как сферы ясного [2]. По мнению Г. Мида, отражаясь в другом, то есть, воспринимая себя глазами другого, мы можем увидеть в себе новые качества. К. Роджерс: «получая безусловное принятие со стороны окружающих, человек

начинает воспринимать свои особенности как приемлемые». Р. Мэй: «испытывая себя в ситуациях общения, основанных на выборе и ответственности, мы открываем себя». Таким образом, самопринятие возникает из способа коммуникации с другими и с собой, и в нем же проявляет себя. Следовательно, именно особенности общения человека можно рассматривать как символы его принятия себя: выбор им партнеров и содержания взаимодействия, его отношение к собственному коммуникативному пространству и т.д. По существу, все, что индивид заявляет о себе в коммуникации, им принимается, признается своим (осознание – наделение воспринимаемого смыслом, а коммуникация представляет собой процесс смыслотворчества [2]).

Самопринятие в «чистом» виде проявляется в признании своими негативно оцениваемых качеств (недостатков). Данное утверждение не означает, что принимаемое качество не может считаться достоинством личности, но в этом случае достаточно сложно отделить самопринятие от самооценки. Когда человек выделяет в себе некую особенность и доволен ей, неизвестно, действительно ли он принимает ее как свою или присоединился к мнению значимых людей, которые подчеркивают позитивность именно этого качества. В случае с недостатками проще: если в отношении к данному личностному свойству преобладает оценочный компонент, то индивид будет стремиться скрывать его от других и от себя, сдерживать его проявления (т.к. при оценивании себя, ориентируется на одобряемое в своем кругу поведение); если же данное качество принимается, то оно проявляется в коммуникации (например, обсуждается), при этом сам человек может относиться к нему негативно.

Необходимо отметить, что принятие в себе, своей ситуации, в своем партнере по общению негативно оцениваемого качества может носить конструктивный и деструктивный характер:

- в первом случае существует неудовлетворенность данным положением вещей, и человек предполагает (ожидает, надеется) на изменение ситуации (себя, своего отношения), что является предпосылкой реального изменения, роста личности;

- во втором случае принимаемый недостаток рассматривается, как нечто фатальное, неизменяемое, и остается только смириться или ожидать еще большего ухудшения ситуации, что в конечном итоге может привести к депрессии или даже суициду.

Исследование динамики самопринятия личности в коммуникации лучше всего проводить в группе встреч и группе экзистенциального опыта, т.к. задаются условия для роста, возможность расширения сферы осознаваемого, принимаемого в себе. В группе встреч ориентация на сво-

бодное общение позволяет личности наиболее полно выразить и принять себя в коммуникации, в группе экзистенциального опыта акцент более смещается с процесса взаимодействия на самовыражение, подлинность (аутентичность). Ограничение подобных групп заключается в том, что принципы, принятые индивидом в ходе групповой работы, с трудом реализовываются им в других сферах общения (с близкими, знакомыми), а изменения длятся недолго. Попытка преодоления данного ограничения – проведение тренингов в уже сложившейся группе, вовлечение большинства ее членов в процесс изменения.

Наше исследование проводилось на студентах 3 курса факультета психологии ТГУ (30 человек). Для изучения взяты материалы проведенных в рамках образовательного процесса «групп встреч» (декабрь 1999г.) и группы «экзистенциального опыта» (февраль – март 2000г.) (преподаватель – Кабрин В.И.). Было проведено 3 замера:

1. до группы встреч (декабрь 1999г.)
2. после группы встреч, до группы экзистенциального опыта (февраль 2000г.)
3. после группы экзистенциального опыта (апрель 2000г.).

Целью исследования представлялось выявление динамики принятия себя личностью в коммуникации, на основании изменений в данных группах личностного роста. Под динамикой принятия себя понимается: изменение (расширение, сужение) зоны принимаемых характеристик коммуникативного мира студента, трансформация самопринятия по критерию конструктивности – деструктивности, изменение содержания принимаемого в общении (качеств, отношений, оценок).

В ходе проведения групповой работы студентам был предоставлен выбор – посещать или не посещать группу «экзистенциального опыта». В свете данного факта интересным представляется анализ различия в самопринятии между теми, кто прошел данный цикл, и теми, кто отказался.

В качестве метода исследования динамики самопринятия выбран ММКМ (метод моделирования коммуникативного мира), разработанный В.И. Кабриным [2]. В ММКМ включены два измерения мира общения личности: психологическое пространство (темы и партнеры) и психологическое время (субъективная оценка приятности переживаний, связанных с коммуникативным пространством, в прошлом, настоящем и будущем). Показатель самопринятия как субъекта общения – характеристики себя, тем и партнеров (другой – как часть моего коммуникативного мира, выбранный мной), оцениваемых негативно в определенный момент времени,

т.е. принятие недостатков своего пространства общения. В качестве сопровождающей методики (в целях исключения влияния такого качества индивида как негативизм) использовалась шкала самопринятия опросника Пантелеева–Столина.

Для исследования конструктивного–деструктивного принятия взят показатель «динамического потенциала» (d) в масштабе коммуникативного времени [1]: он позволяет выявить направленность субъективных оценок переживаний, связанных с содержанием и партнерами (подсчитывается как алгебраическая сумма разностей оценок переживаний в прошлом, настоящем и будущем). В случае конструктивного принятия себя d имеет положительное значение, при деструктивном – отрицательное.

Получены следующие результаты:

Итоговая выборка составила 17 человек (студенты, присутствующие на обследовании все три раза).

1. Заметно увеличение процента содержания d с положительным значением в целом и по партнерам и по темам в течение всех замеров (1 замер – 36.4%, 2 замер – 62.7%, 3 замер – 78.5%).

Менее выражено уменьшение процента содержания d с отрицательным значением (соответственно: 31.2%, 27.5%, 10.5%).

2. В общем содержательном поле d с отрицательным значением изменяется соотношение тем и партнеров: в течение всех трех замеров убывает процент характеристик партнеров и возрастает процент тем (по партнерам: 51% - 35.7% - 28.6%; по темам: 48.8% - 64.3% - 71.4%).

3. Заметны различия в динамике зоны принимаемого между лицами, прошедшими «экзистенциальную» группу (обозначим их – группа А) и лицами, не посещавшими ее (группа Б): В группе А на протяжении трех замеров данная динамика выражена достаточно четко (процент содержания зоны принимаемого в общем по группе А по темам: 1 замер – 67.1%, 2 замер – 31.9%, 3 замер – 64.8%, по партнерам: соответственно – 37.3%, 27.1%, 36.3%), в группе Б – значимых изменений не наблюдается. Возможно, группа А более подвержена изменениям в силу своих потребностей в развитии.

4. В течение всех замеров происходят изменения в содержании принимаемых интересов коммуникативного мира: снижение процента содержания характеристик, касающихся сплоченности и взаимопонимания в группе. В последнем замере превалируют темы учебы и самоопределения (определение своего места в мире, своего Я и т.д.).

5. По шкале самопринятия опросника самоотношения большинство испытуемых (90%) получили высокие и средние значения.

Данные относительно изменений показателя «динамического потенциала» (d) в ММКМ: на протяжении трех замеров всего у 18.8% студентов тип d (положительный, отрицательный, равный нулю) остался неизменным, у 81.2% - произошли изменения.

По результатам исследования удалось выделить 6 групп испытуемых, критерий различения которых – тип динамики d (ниже приведены обобщенные характеристики каждой группы студентов):

Первые три группы составляют лица, прошедшие оба цикла тренингов.

1 группа – «быстро растущие» (25% от общего числа итоговой выборки): Произошел частичный переход от деструктивного принятия к конструктивному (в 1 замере преобладает d -, во 2 и 3 замерах: $d+$). В содержании коммуникативного пространства произошло изменение характеристик тем от проблем разобщенности группы к проблемам поиска себя, пути, открытости себе.

2 группа – «растущие с кризисом» (18%): До группы встреч преобладает конструктивное принятие, после – проявляется деструктивное, после группы экзистенциального опыта – снова преобладает конструктивное принятие. Содержание интересов до и после группы встреч: недоверие группе, разобщенность, отрешенность от других; после экзистенциальной группы – темы одиночества, любви, своей свободы.

3 группа – «медленно растущие» (13%): После группы встреч преобладает деструктивное принятие, после группы экзистенциального опыта: 50/50. Содержание тем коммуникативного мира: до экзистенциальной группы – раздражение, усталость, апатия, после – нежелание общаться, растерянность, безрезультатность действий.

Следующие три группы составляют студенты, посещавшие только группу встреч:

1 группа – «самодостаточные» (12.5%): во всех замерах преобладает конструктивное принятие себя. Содержание интересов: взаимопонимание в группе, учеба, ощущение полноценности.

2 группа – «замкнутые на проблеме» (6.3%): Преобладает d с отрицательным значением и d , равный нулю, (т.е. деструктивное самопринятие), динамики не выражено. Темы в коммуникации: разобщенность группы, учеба, сессия.

3 группа – «динамичные» - включает в себя две подгруппы:

а) «позитивно изменяющиеся» (12.5%): До группы встреч преобладает деструктивное принятие, после группы встреч – конструктивное. Содержание тем: внутригрупповое общение, интересы в жизни.

б) «негативно изменяющиеся» (12.5%): Во 2 замере преобладает d с положительным значением, в 3 замере - d с отрицательным значением и равным нулю. Коммуникативные интересы: во 2

замере – сплоченность, в 3 замере – курсовая, деньги, личная жизнь, сессия. Возможно, в данном случае на изменения принимаемого повлиял некий внешний фактор (например, сессия).

Выводы по результатам исследования можно представить следующим образом.

В целом, по группе испытуемых на протяжении всех трех замеров произошла трансформация принимаемого в более конструктивное, связанное с ожиданием положительных изменений в себе, партнере, коммуникативной ситуации. Заметны изменения в восприятии студентами партнеров по общению – последние принимаются как менее статичные, обладающие возможностью развития. Данный факт свидетельствует о возможности использовать «группу встреч» и группу «экзистенциального опыта» с целью активации процессов личностного роста (через изменение самопринятия), а также – налаживания продуктивных отношений между одноклассниками.

У большинства испытуемых в ходе групповых тренингов заметно изменение значения показателя «динамического потенциала», что, скорее всего, свидетельствует о его достаточно вы-

сокой чувствительности к личностной динамике и возможности использования для ее изучения.

Небольшой объем выборки не позволяет говорить о репрезентативности результатов, однако в будущем планируется проведение исследования самопринятия в коммуникативном мире студента на большем числе испытуемых.

Литература:

1. Кабрин В.И. Исследование и прогноз динамики стресс – трансформации в общении личности на основе ММКМ // Сибирский психологический журнал. – 1999. - Вып. 11 – С. 20-29.
2. Кабрин В.И. Транскомуникация и личностное развитие. - Томск: Изд-во ТГУ, 1993. – 256 с.
3. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
4. Райгородский Д.Я. Психология личности. – Самара: Бахрах, 1999. – 544 с.
5. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. – М.: Экмо-пресс, 1999. – 464 с.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

The dynamic's research of the self-acceptance of the person in the «meeting groups» and in the «existencial experiens groups»

I.E. Oх

Summary: Into the Training Groups «Meeting Group» and «Existencial Experience Group» with the Methodic of Modeling of Communicative World (MMCW) and Questionary of Self-Acceptance was researching the Dynamic of Self-Reception of the Person. As a Result was finding a Transformation of Self-Reception in to the Direction of the more Constructive Conception about Partner and Communication Situation. It is evidence of Sensitivity of MMCW to the Dynamic of the Personal Growth and of Possibility of using the «Meeting Groups» «Existencial Experience Groups» for an activation of Processies of Personal Growth.

Key words: Self-Reception, Personal Growth, and Communicative World of the Person of Student.

СМЕРТЬ И ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ СМЫСЛОВ

С.А. Сатаева (3 курс ФП ТГУ)

Аннотация: В статье рассматривается интенсивное и качественное осознание субъектом таких экзистенций, как смерть и смысл. Конструктивное личностное развитие через трансформацию индивидуальных жизненных смыслов.

Ключевые слова: Смысл, вопрос, трансформация, смерть, экзистенциальный вакуум, самоисследование, личностный рост.

Каждый из людей в определенный период времени своей жизни задумывается над вопросами о смысле собственной жизни, о своем предназначении. Сколько трагических коллизий связано с попытками их решения! Эти вопросы издавна волнуют людей. Человек не только биологическое существо, но и социальное, обладающее высокоразвитым сознанием. Ему органически свойственно стремление осмыслить свое предназначение, осознать что он не только поступает в соответствии с тем, что он есть, но и

становится таким человеком в соответствии с тем, как он поступает.

Тема смерти, умирания актуальна для каждого из живущих. Это справедливо хотя бы потому, что смерть касается всего, что развивается во времени: общество, культурные системы, люди. Ни один человек не может сказать, что он не терпел неудачи, не страдал и не умрет. Существование вопросов: «Кто Я? Зачем я живу? В чем смысл моей жизни? Почему люди страдают, умирают? Как это изменить?» - доказыва-

ет, что есть о чем спрашивать, есть тайны, с которыми мы неразрывно связаны и от которых всецело зависим. Процесс развития личности начинается, когда индивид задается вопросом: «Кто Я?». Следующий, возникающий у него вопрос: «Как это изменить?». Тогда индивида «выносит» на чувственный уровень. От степени удовлетворенности ответа на вопрос «Как?» он начинает действовать в поисках: «Зачем я живу?». Ответив, задумывается: «Почему меня это интересует?». Если вопросы задаются в таком порядке, то стремление не достигает цели, потому роковым образом возвращает к исходной точке: «Что я собой представляю? Кто я?»

Трансформация личности происходит, когда ею соблюдается логика постановки вопросов: Кто? Зачем? Почему? Как? Индивид проходит четыре стадии: самоконтроль, саморегуляция, самореализация, саморазвитие. Вследствие этого становится возможным качественное развитие личности - конструктивная смена смыслов, нахождение предназначения. Это бесконечный процесс, он действует на любом уровне развития индивида. Интенсивность развития зависит от подлинности ответов на вопросы. Человек не оглядывается по сторонам, а принимает себя таким, какой он есть.

Исследование, проведенное в клубном объединении «ТСВ» (Трансперсональный Сад Времени) свидетельствует о создании условий для саморазвития, индивидуальном решении экзистенциальных вопросов. Методом самоисследования являются трансперсональные ролевые игры с использованием диагностического материала и построением ролевых ситуаций по определенной модели. Участники в процессе интенсивной деятельности, согласно индивидуальному опыту, и собственным границам осознания, постигают меру экзистенций: смерть, смысл.

Смерть многолика - если говорить о ней как о чисто человеческом качестве, можно выделить: *физическую* (разрушение тела), *биологическую* (остановка жизненно важных функций организма), *психическую* (сумасшествие), *социальную* (уход из активной общественной и практической деятельности), *духовную* (страдание, отчаяние, скорбь). Смерть - не личная драма, а испытание для всех окружающих, вызывающая у близких тревогу и ощущение необходимости сплотиться. Боязнь смерти присутствует у детей с раннего возраста. В психиатрии отмечены случаи, когда дети сходили с ума, пытаясь понять, почему молодые иногда умирают раньше пожилых. С возрастом человек начинает понимать, что не так всемогущ, чтобы сделать невозможное возможным. Страх перед смертью угасает, но в какой-то момент внезапно может усиливаться. И ясно проявляться на лицах людей в

больничных коридорах или испытавших тяжелую утрату. Смерть и мысль о ней присутствуют в повседневной жизни, но только законченный невротик может думать о смерти непрерывно. Еще К. Вовенарг отмечал: «Мысль о смерти вероломна: захваченные ею мы забываем жить» [1]. Это значит, господствующей является мысль о том, что любая боль конечна, время залечит раны, а любовь и другие земные ценности окончательно возьмут верх над смертью.

Слово «смысл» имеет специфическое значение как человеческая ценность, и именно к нему обращается личность с вопросом о предназначении. Нет такого понятия как «универсальный» смысл жизни, есть лишь уникальные смыслы индивидуальных ситуаций. Смыслы обнаруживаются, а не придумываются. Можно проследить закономерность процесса от умирания к смыслу. Участники ролевой ситуации в момент осознания, что их установки и точки зрения на мир разрушаются, испытывают глубокую фрустрацию, состояние пустоты, ничтожности. Если они не пугаются «умирания», значит входят в мир непознанного. Мы согласны, что мир не таков, каким нам кажется, но часто об этом забываем. После таких переживаний в группе наблюдаются сильные изменения, то есть трансформация. Длительность трансформаций протекает индивидуально. Иногда восхождение к новому смыслу происходит в течение одного сеанса. У человека сразу переворачиваются взгляды на мир, качественно пересматриваются намерения. В случаях, когда человек из страха потерять старые стереотипы, долго находится на одном уровне осознания, испытывает глубокие переживания, дистрессы, ведущие его по замкнутому кругу (по горизонтали) [3]. Один из участников клуба «ТСВ», столкнувшись со смертью близкого человека, переживал внутренний кризис, который выразился в духовном умирании и через экзистенциальный вакуум привел его к вопросу о смысле собственной жизни. Человек, чья вера в осмысленность собственного существования подорвана, утрачивает духовный стержень. Он может быть возрожден только верой в себя, жизнеутверждающим мировоззрением. С потерей целостности не обязательно ясно осознанной и сформулированной, человек оказывается не в состоянии в трудные периоды жизни собрать личную силу, чтобы конструктивно осознать жизненные цели, идеалы. «...когда смерть настигает дорогого нам человека, кого-нибудь из родителей, мужа или жену, брата, сестру, ребенка, друга - мы оказываемся совершенно беззащитны. Мы хороним с ним наши надежды, притязания, радости, отвергаем утешения и не желаем замены утраченному. Мы ведем себя как люди из рода Азра, умирающие вместе с любимыми» [5].

Взаимозависимость смерти и смысла, рассматриваемые как новые рождения, как возникновение и исчезновение составляют игру противоположностей. *Умирание* - ощущение задержки жизненного стремления, неполноты жизни, наконец, надвигающегося ее уничтожения. Это показывает связь между умиранием и смыслом, между умиранием и блаженством. *Смысл* - полнота жизни. *Блаженство* - обладание этой полнотой. *Умирание* - ее отсутствие. Процесс умирания и нахождения смысла - не единственный опыт. В ходе систематического глубинного самоисследования, процесс умирания прослеживается в разных измерениях и с разными психологическими проявлениями до тех пор, пока не будет завершен.

Отсутствие смысла порождает у человека состояние, которое В. Франкл называет *экзистенциальным вакуумом* (бессмыслица). С тех пор как человек начал размышлять о судьбе, жизнь бессмысленная всегда представлялась ему в виде замкнутого порочного круга. Бесконечный круг всеобщей суеты, то есть бытие вечно начинающееся заново, люди стремятся чем-то заполнить превратить и в этом находят смысл жизни. *«Мир бессмыслен: но я это осознаю, и постольку мое сознание свободно от этой бессмыслицы. Вся суета этого бесконечного круговращения пронесится передо мною; но, поскольку я сознаю эту суету, я в ней не участвую»* [7]. Смысл и экзистенциальный вакуум - это две стороны одной медали, которая находится в постоянном вращении, что подтверждается динамикой иерархии смыслов. Чтобы ответить на вопрос: *«Ради чего?»* - надо действие соотнести с контекстом деятельности и выше подняться по уровням смысловой иерархии. Уяснение смысла субъективного присутствия в мире не дается прямо и автоматически, а требует сложной внутренней активности и саморазвития индивидуальности. На уровне ноосферы смысловые образования, труднее для осознания, поскольку шире и неопределеннее становится область смыслопорождающей действительности. Сложнее и опосредованнее поддаются наблюдению и исследованию трансцендентные взаимосвязи, из которых складывается динамическая смысловая система, сплав сознательных (интеллектуальных) и эмоциональных (аффективных) процессов, чем во многом и объясняется сложность их адекватного осознания. Двигаясь по иерархии смыслов, человек терпит неудачи, ошибки, разочарования, которые, с одной стороны, приводят к экзистенциальному вакууму, а с другой, - становятся интенсивным толчком к поиску обновленного смысла. Причем, подъем по уровням формирования измененного осознанного переживания, не уничтожает предшествующие смыслы и представления, просто

включает их в систему познания, собирает в узор, отделяя главное от второстепенного, качественно меняя жизненный путь. Движение по смыслам осуществляется как в горизонтальном, так и в вертикальном направлении [3]. Ролевая ситуация в четырехмерном пространстве, помогает трансформации знаний, наблюдается длительность, последовательность и величина интенсивности самого процесса интеграции.

Нельзя забывать о таких категориях как свобода, ответственность, сопричастность, которые относятся к экстрапсихологическим категориям, формирующим ноосферу. На этом уровне разумная деятельность человека становится решающим фактором ее развития. Остановка на одном из уровней развития, нарушает, искажает и делает невозможным дальнейший поиск индивидуального пути. Найти свой путь - пройти через транс-стрессы (зустресс, дистресс), которые чреватые потерей веры, через *«умирание»*, возникающее между человеком, объективным смыслом, который предстоит осуществить.

Существуют определенные условия, возможности, где человек может реализовать качественное, интенсивное личностное развитие. И с помощью подобранных методик, техник начать осознанное самоисследование.

В нашей работе готовится проект методики включенного наблюдения за интенсивностными характеристиками смыслов в интегративных стадиях ролевых ситуаций:

- психологический анализ индивидуальных трансформаций участников группы, по осознанию экзистенций: смерть, смысл;
- формирование рече-мыслительных способностей;
- изменение построения экзистенциальных вопросов, обращенных во внутренний мир личности;
- прослеживание ретроспективы образования данных экзистенций в сознании личности;
- выявление взаимозависимости между прошлым опытом и актуальными событиями в текущем моменте.

Литература:

1. Вовенарг К. Размышления и Максимы. - Л., 1988. 170 с.
2. Гроф С. За пределами мозга. - М., 1993.
3. Кабрин В.И. Транскомуникация и личностное развитие. - Томск, 1992.
4. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самоосознание. - М.: Политиздат, 1984.
5. Психология смерти и умирания: Хрестоматия. - Минск: Харвест, 1998.
6. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. - М.: ИНФРА-М, 1998.

7. Трубецкой Е.Н. Смысл жизни. - М.: Республика, 1984. - 34 с.

8. Франкл В. Человек в поисках смысла. - М., 1990.

Death like a forming of the life senses

S.A. Satajeva

Summary: In this Article the Problems under Analysis are Intensive Qualitative Realizing of such Notions as Death a Sense, and Constuctive Personal Development by Means of Transformation of Individual Life Sense.

Key words: Sense, Question, Transformation, Death, Existence Vaccuum, Selfstudy, and Personal Development.



ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ПРОФЕССИИ для ЖИЗНИ

PSYCHOLOGY

Специальности

- Психология
- Клиническая психология
- Менеджмент организации
- Связи с общественностью

Формы обучения:
очная, очно-заочная (вечерняя),
дистанционная

Представительства

Новосибирск (383 2) 410 100
Новокузнецк (383 2) 410 100
Колташево (383 2) 410 100
Стрежевое (383 2) 410 100
Кемерово (383 2) 410 100
Барнаул (383 2) 410 100

Наш адрес

634 050, Томск, пр. Ленина, 36
ТГУ, корпус НИИГПМ, каб. 14
Телефон/Факс (382 2) 410 100
E-mail: spo@tc.tsu.ru

Умей
РЕАЛИЗОВАТЬ
СВОИ
БУДУЩИЙ

Век

ИТАЛИИ № 25-0083 от 22.07.97

В ПОМОЩЬ ПРАКТИЧЕСКОМУ ПСИХОЛОГУ

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОМЕТРИЧЕСКИХ СВОЙСТВ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ МЕТОДИКИ СПИЛБЕРГЕРА (STAXI)

С.Л. Соловьева, А.А. Меркурьева, М.В. Ковалева

Аннотация: Проведено исследование, направленное на адаптацию и клиническую апробацию методики Спилберга на российской популяции, подтверждение ее конструктивной валидности и надежности, а также возможности ее применения как достоверного инструмента психологического исследования. Анализ психометрических свойств данной методики, а именно оценка внутренней и внешней конструктивной валидности, показал высокие значения последней, а также достаточную стабильность внутренней структуры.

Ключевые слова: Адаптация, клиническая апробация, внутренняя и внешняя валидность, российская популяция, испытуемый, достоверность, корреляция.

Предлагаемая работа является частью совместного исследования, проводимого кафедрой психиатрии СПбГМУ им. Академика И.П. Павлова и факультета психологии Университета Хофстра (штат Нью-Йорк, США).

Целью настоящего исследования явилась адаптация и клиническая апробация методики Спилберга на российской популяции, подтверждение ее конструктивной валидности и надежности, а также возможности ее применения как достоверного инструмента психологического исследования.

Актуальность данной работы с практической точки зрения определяется тем, что до настоящего времени не существовало отдельной методики, позволяющей прицельно исследовать феномен агрессивности на уровне состояния, личности, реакции, темперамента. В качестве инструмента подобных исследований использовались лишь отдельные шкалы других методик, в которых агрессивность и агрессивное поведение оценивались либо опосредованно (шкалы психопатии, паранойи, гипомании в ММРІ; факторы С, Е, О, Q3 в опроснике Кеттелла), либо с определенной долей субъективности (проективные тесты - Розенцвейга, ТАТ), что, естественно, не может в полной мере удовлетворять требованиям современного уровня исследований агрессивности в психологической практике. Тем более что в последнее время появляется большое количество научных работ, посвященных важности данной проблематики.

Конкретными задачами нашей работы явились: 1) психологическая адаптация и стандартизация на русскоязычной популяции методики Спилберга; 2) оценка конструктивной валидности русскоязычной версии данного опросника; 3) анализ транскультуральных различий популяций России и США по показателям теста; 4) клиническая апробация методики в клиниках СПбГМУ.

Методика Спилберга представляет собой опросник, включающий 44 вопроса и состоящий из 3-х частей. В первой части опросника испы-

туемому требуется оценить свое текущее, актуальное состояние на момент его заполнения, во второй части - обычный характер реагирования в эмоциогенных ситуациях, и, наконец, в третьей части - способ поведения в состоянии гнева или ярости. Первая часть опросника предполагает выбор ответов из набора: *совершенно нет, немного, умеренно, очень*, а 2-я и 3-я части: *почти никогда, иногда, часто, почти всегда*, обозначенных на бланке ответов цифрами от 1 до 4 соответственно.

Данная методика направлена на исследование как ситуационного, так и личностного уровня агрессивности, характера проявлений этого свойства, а также преимущественной направленности и степени контроля над агрессивными проявлениями.

В связи с этим, опросник Спилберга состоит из 7 шкал:

- агрессия как состояние;
- агрессия как черта личности;
- агрессия как компонент в структуре темперамента;
- агрессия как реакция в различных ситуациях;
- агрессия, направленная внутрь (аутоагрессия);
- агрессия, направленная вовне (гетероагрессия);
- контроль агрессии

Первый этап работы по переводу текста опросника был проделан нашими американскими коллегами. Текст методики первоначально был переведен с английского языка на русский одним из русскоязычных сотрудников университета - клиническим психологом, а затем был осуществлен обратный перевод также психологами, которые родились и получили образование в России, с целью достижения максимального соответствия формулировок утверждений и авторского текста.

На следующем этапе была создана нормативная группа из 200 здоровых испытуемых, проживающих в г. Санкт-Петербурге. Эта выборка состояла из 120 женщин и 80 мужчин в возрасте от 18 до 55 лет, из них высшее образование имело 50 человек, незаконченное высшее

- 18, среднее - 100, неполное среднее - 32. Профессиональный статус испытуемых, вошедших в группу, был различен: рабочие, служащие, студенты, научные работники, учителя, предприниматели.

Результаты, полученные при обследовании указанной группы, были подвергнуты статистической обработке. Полученные результаты средних значений и стандартных отклонений представлены в таблице 1.

Таблица 1
Показатели средних и стандартных отклонений по шкалам опросника Спилбергера в русскоязычной нормативной группе (n=200)

Шкалы опросника Спилбергера	Сырые средние	Стандартные отклонения
Состояние агрессии	10.84	2.27
Черта агрессии	18.52	3.75
Агрессия как черта темперамента	7.67	2.58
Агрессия как реакция	9.02	2.91
Аутоагрессия	15.18	4.24
Гетероагрессия	15.75	3.71
Контроль агрессии	21.90	4.93

Следующей задачей анализа психометрических свойств русскоязычной версии методики Спилбергера являлась оценка различных видов валидности. Больше внимание было уделено изучению внутренней и внешней конструктивной валидности.

Внутренняя валидность оценивалась нами на основании интеркорреляционного анализа шкал методики на описанной выше нормативной выборке. В таблице 2 представлена матрица интеркорреляций. Как видно из таблицы, в це-

лом отмечается высокая положительная корреляция агрессивности, как черты с агрессией, как проявлением темперамента, реакции, направленностью во вне, и отрицательная связь с контролем агрессивности. Последнее, в свою очередь, отрицательно коррелирует со всеми шкалами, в особенности, с агрессией как проявлением темперамента. Данный корреляционный анализ проводился по общей классификации корреляционных связей Э.В. Ивантер и А.В. Коросову (1992).

Таблица 2
Матрица интеркорреляций сырых средних оценок русскоязычной версии опросника Спилбергера по нормативной выборке (n=200)

Шкалы опросника	Состояние	Черта	Темперамент	Реакция	Аутоагрессия	Гетероагрессия	Контроль
Состояние		0.03*	0.11*	-0.08*	-0.10*	0.13*	0.01*
Черта			0.92***	0.90***	0.31**	0.59****	-0.68****
Темперамент				0.71***	0.19*	0.57****	-0.75****
Реакция					0.37**	0.46**	-0.49**
Аутоагрессия						0.04*	-0.10*
Гетероагрессия							-0.55****
Контроль							

***	сильная при $r > 0.70$
****	средняя при $0.50 < r < 0.69$
**	умеренная при $0.30 < r < 0.49$
*	слабая при $0.20 < r < 0.29$
*	очень слабая при $r < 0.19$

Внешняя валидность изучалась путем сопоставления результатов по методикам Спилбергера и мини-ММПИ (СМОЛ). Последний был выбран нами, исходя из соображений компактности и меньших временных затрат, необходи-

мых испытуемым для его заполнения, по сравнению с полным вариантом ММПИ. Матрица коэффициентов корреляций шкал вышеназванных методик приведена в таблице 3.

Таблица 3

Матрица корреляций сырых средних показателей шкал мини-ММРП и опросника Спилбергера

	Hs	D	Hu	Pd	Pa	Pt	Sc	Ma
Состояние	0.02	-0.09	-0.09	-0.06	0.20"	-0.12	0.07	0.07
Черта	-0.12	0.04	-0.12	-0.19	0.26"	-0.15	-0.04	0.26"
Темперамент	0.07	0.11	-0.03	-0.13	0.27"	-0.11	0.00	0.29"
Реакция	-0.24"	0.03	-0.12	-0.19	0.19	-0.13	-0.03	0.23"
Аутоагрессия	-0.16	0.26"	0.04	0.02	0.18	0.18	0.03	0.18
Гетероагрессия	-0.09	-0.08	0.00	-0.06	-0.01	-0.03	0.00	0.18
Контроль	-0.21	-0.19	-0.17	0.06	-0.25"	-0.14	-0.03	-0.21"

Анализ таблицы показывает, что различные проявления агрессивности больше всего положительно коррелируют со шкалами паранойи и гипомании, кроме того, подавление агрессии связано со шкалой депрессии, что соответствует представлениям о том, что невозможность открытого проявления агрессивных побуждений человеком приводит к депрессивным переживаниям.

Кроме этого, нами был проведен интракорреляционный анализ средних значений, полученных по опроснику Спилбергера и методике 18ТА, которая включает в себя шкалы конструктивной, деструктивной и дефицитарной агрессии. Результаты этого анализа приведены в таблице 4.

Таблица 4

Матрица корреляций сырых средних значений по шкалам методики Спилбергера и ISTA

	Конструктивная тревога	Конструктивная агрессия	Деструктивная агрессия	Деструктивная тревога	Дефицитарная агрессия	Дефицитарная тревога
Состояние	-0.14*	0.03*	0.12*	-0.11*	0.14*	0.15*
Черта	-0.02*	-0.11*	0.58****	0.40**	-0.02*	0.19*
Темперамент	-0.14*	-0.15*	0.57****	0.40**	-0.04*	0.16*
Реакция	-0.01*	-0.08*	0.45**	0.42**	-0.03*	0.24"
Аутоагрессия	-0.07*	-0.47****	0.04*	0.36**	0.29"	0.51****
Гетероагрессия	0.04*	0.16*	0.58****	0.10*	-0.25"	-0.05****
Контроль	0.17*	0.20"	-0.68****	-0.41**	0.05*	0.05*

Приведенные данные показывают, что деструктивные агрессия и тревога положительно коррелируют с большинством шкал опросника Спилбергера и отрицательно - со шкалой контроля агрессии. Дефицитарная агрессия, в свою очередь, положительно связана с подавлением агрессии и отрицательно - с ее проявлением во вне.

Согласно данным, приведенным в статье американских коллег (С. I. Eckhardt, Н. Kassinove et al., 1994), сопоставление наших данных с соответствующими американскими показателями позволяет сделать вывод о сходстве распределения интеркорреляционных связей. Кроме того, средние значения по шкалам опросника Спилбергера мало отличались в русской и американской популяциях, за исключением более низких

значений по шкале состояния агрессии, полученных на русской выборке.

Клиническая апробация опросника Спилбергера была проведена нами на кардиологических больных (ИБС) в клиниках СПбГМУ. Полученные результаты приведены в таблице 5.

Как видно из приведенной таблицы, больные сердечно-сосудистыми заболеваниями характеризуются большей склонностью к подавлению и контролю своих агрессивных проявлений, что согласуется с представлениями психосоматической медицины о роли эмоциональных факторов в этиопатогенезе ИБС.

В дальнейшем нами предполагается проведение исследований с помощью опросника Спилбергера и на других нозологических группах пациентов.

Таблица 5
Сравнение средних значений по опроснику Спилбергера, полученных на группах больных ИБС и практически здоровых лиц

	Больные ИБС	Практически здоровые	t-критерий
Агрессия как состояние	11.13	10.92	0.40
Агрессия как черта	18.23	19.35	1.57
Агрессия как темперамент	7.16	7.41	0.78
Агрессия как реакция	8.07	8.3	0.63
Аутоагрессия *	17.18	14.93	2.04
Гетероагрессия*	15.54	15.37	2.36
Контроль агрессии*	23.9	22.06	2.01

* 1.96 - достоверность различий при $p < 0.05$

Заключение

Таким образом, приведенные данные позволяют говорить о том, что русскоязычная версия опросника агрессивности Спилбергера обладает адекватным переводом и русифицированными стандартами, основывающимися на исследовании достаточной по объему выборке.

Анализ психометрических свойств данной методики, а именно оценка внутренней и внеш-

ней конструктивной валидности, показал высокие значения последней, а также достаточную стабильность внутренней структуры.

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что русскоязычная версия опросника агрессивности Спилбергера является надежным инструментом психологического исследования.

The researching results of the psychometric properties of the Russian version Spilberger's methodic (STAXI)

S.L. Solovjova, A.A. Merkurjeva, M.V. Kovaliova

Summary: A Research was directed to the Adaptation and Clinical Approbation on the Russian Population of the Spilberger's Methodic, to the Corroborate its Construct Validity and Trustworthiness, to the Possibility of its Using like a Reliable Instrument of Psychological Research. The Valuation of Inner and Outer Construct Validity shows High Indieces of it Methodic and Stability of Inner Structure.

Key words: Adaptation, Clinical Approbation, Inner and Outer Validity, Russian Population, Testee, Trustworthiness, Correlation.

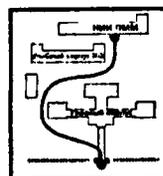


ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Томск, проспект Ленина, 36

ПРОФЕССИИ
ЖИЗНИ



Телефон 410 100

Лицензия 24Г-0370 от 1.04.99 МО РФ

НОВАЯ РУБРИКА

СУПЕРВИЗИЯ: ОСНОВАНИЯ КЛАССИФИКАЦИИ, КОНЦЕПЦИИ, МОДЕЛИ
(по материалам зарубежных источников). Сообщение 3¹
Г.В. Залевский (Томск)

Аннотация: Автор продолжает свои размышления о супервизии, анализируя, в предлагаемой статье «школьные» концепции и модели супервизии. Рассматриваются различные подходы к супервизорской практике: от психоаналитических до когнитивно-поведенческих, а также групповые и индивидуальные формы супервизии. Отмечены позитивные и негативные стороны различных концепций супервизии в связи с их историческим развитием и современным состоянием.

Ключевые слова: Супервизия, классификация, модель, анализ, супервизор, супервизируемый, перенос/контрперенос, терапия, «школьные» концепции супервизии.

На сегодняшний день существует довольно большое число разных концепций и моделей супервизии (супервизорства, супервидения); создается даже впечатление, что их столько, сколько сегодня супервизоров. В зарубежной специальной литературе имеют место попытки классифицировать этот «хаос по разным основаниям» (Bernard & Goodyear, 1992). D. Schmelzer (1996), предлагает, например, следующую, несколько упрощенную, но, наш взгляд, удобную для начальной ориентации, классификацию: «школьные» (в рамках психотерапевтических школ) модели; развивающие модели; функционально- и процесс-ориентированные модели супервизии.

«Школьные» концепции и модели супервизии.

Супервизия является, в определенном плане - в отношении обширных областей эмпирической клинической психологии или психотерапевтических исследований, - вторичной тематикой. Но это лишь означает, что она основывается на достижениях последних, и в этом смысле она первична. В связи с этим, теория супервизии не может опережать их, - она должна обладать первичными знаниями, которые дают клиническая психология и психотерапия. Но это не означает, что возможен прямой перенос этих знаний в супервизию, по крайней мере, не всегда.

Психоаналитическая супервизия.

Модель формирования (супервизия) психоаналитического (психодинамического) психотерапевта создал сам отец психоанализа, у которого не было ни наставников, ни консультантов, ни курсов подготовки и повышения квалификации, кроме тех, которые проводил сам Фрейд. В начале века теоретические семинары по психоанализу с обсуждением клинических случаев проводило

Психоаналитическое общество в приемной Фрейда (Вена, Бергштрассе, 19) один раз в неделю при небольшом числе участников. Один из них описывает их следующим образом: «Заседания проводились в соответствии с определенным ритуалом. Сначала один из членов общества делал доклад. Потом подавали черный кофе с пирожными. На столе лежали сигары и сигареты, которые выкуривались в огромном количестве. После дружеского застолья начиналось обсуждение. Заключительную речь всегда произносил сам Фрейд» [Gay, 1988, P. 174]. Таким образом, в то время Фрейд был единственным наставником или супервизором. Его «супервизорская деятельность», так мало освещенная в литературе, носила в основном неформальный характер и не имела установленных границ. И вообще, его первым супервизируемым оказался Макс Граф, музыковед, муж его пациентки, которого Фрейд супервизировал по поводу лечения их сына Герберта Графа.

У Герберта Графа, которого Фрейд назвал «маленьким Гансом» (см. «Анализ фобии пятилетнего мальчика», 1909) сформировалось чувство страха перед лошадьми. Он боялся, что его может укусить лошадь, что одна из лошадей, возивших почтовую карету, может упасть. В результате этих страхов он боялся смотреть на лошадей и приближаться к ним. Он перестал выходить на улицу, поскольку ему казалось, что на венских улицах ему непременно повстречаются лошади. Когда фобия у этого смышленного резвого мальчика приобрела изнурительный характер, Фрейд предпринял лечение мальчика почти полностью через его отца. Пытаясь помочь своему сыну, отец мальчика проводил с ним беседы и об их результатах подробно сообщал Фрейду. Фрейд пришел к выводу, что при-

¹ Сообщения 1 и 2 см. Сибирский психологический журнал. - Вып. 7, 8-9, 1998.

чина фобии у Герберта коренилась в подавленном эротическом влечении к матери и в бессознательном желании устранить своего отца. Пытаясь справиться с непонятными для ребенка желаниями, мальчик испытывал фобию и такие чувства, как отвращение и стыд.¹ История «маленького Ганса» содержит, по сути, первое подробное описание психодинамически ориентированной супервизии. Она, конечно, носит ограниченный характер. Описывая историю болезни маленького Ганса, Фрейд не разрабатывал определенную теорию и методику супервизии. Историю болезни «маленького Ганса» можно считать описанием первых корректирующих консультаций [Д. Якобс, П. Дэвис, Д. Мейер, 1997, С. 19]. Макс Граф оказался всего лишь посредником между врачом и сыном, всего лишь терапевтом-любителем, а не независимым терапевтом-профессионалом. Супервизия Фрейда не ставила своей целью обучить Графа профессии психотерапевта. Тем не менее, эта история болезни содержит интересное описание одной из форм супервизорской практики («медиаторная форма» – Г.З.) и иллюстрирует супервизорский процесс, пренебрегающий непосредственно самим обучением, во главу которого поставлен пациент, находящийся на излечении, а не сам обучающийся - супервизируемый [Д. Якобс и др., 1997, С. 22]. На Берлинском Психоаналитическом конгрессе в 1922 году было принято решение, согласно которому, будущие психоаналитики должны проходить шестимесячную стажировку. Супервизорский же контроль за стажировкой был впервые осуществлен там же в Берлине в Институте психоанализа К. Абрахамом, М. Эйттингоном, К. Хорни и др. после того, когда они «устали выслушивать в процессе психоанализа рассказы своих пациентов – врачей об их собственных пациентах» [Д. Якобс и др., 1997, С.23-24]. В те же 20-е годы возникла и так называемая венгерская модель образования психоаналитиков, согласно которой супервизорский анализ должен служить продолжением психоанализа стажера (Шандор Ференци и Отто Ранк, 1924). Для того чтобы подчеркнуть разницу между супервизией с присущим ей анализом терапии контрпереносов стажера на пациента и психоанализом самого стажера, первое называли контрольным анализом, а второе - аналитическим контролем.

В дальнейшем «внутришкольная» психоаналитическая супервизия включает в себя «обучающий анализ» и «контрольный анализ», осуществляемые в индивидуальной и групповой формах (в том числе - Баллиновых групп). В любом случае в центре психоаналитической супервизорской работы стояли процессы «переноса» и «контрпереноса», которые имели место в работе терапевтов-супервизируемых.

Обучающий анализ

В течение не менее 4-х лет 4 раза в неделю, что в общем составляло около 1000 часов, стажеры-супервизируемые осваивали психоаналитические процедуры на «собственной шкуре» - в большинстве случаев в традиционной психоаналитической форме, т.е. на кушетке. Цель - освоение «аналитической базисной позиции». Это совпадало с мнением Фрейда, что лучший способ учебы состоит в том, чтобы ситуацию обучения пережить в роли супервизируемого.

Контрольный анализ

Служит тому, чтобы первые терапевтические попытки кандидатов в психоаналитики проверить и проконтролировать на предмет адекватного применения психоаналитических методов. Супервизируемым рекомендуется приступать к терапии и к контрольному анализу только после того, как они достаточно продвинулись в обучающем анализе. В то время как обучающий анализ нацелен на личность аналитика и «проработку» возникших в его жизненном опыте переносов/контрпереносов, у контрольного анализа основными являются дидактические моменты и он направлен, в первую очередь, на адекватное применение психоаналитических принципов при терапии пациентов. Таким образом, контрольный анализ оказывается ближе к тому, что позже определяется как «супервизия».

Психоаналитически ориентированная индивидуальная супервизия.

При попытках приложения психоаналитических идей к педагогике, социальной работе, консультированию и терапии, супервизия понимается несколько расширительно, как «прикладной психоанализ» (Wittenberger, 1984), а типичную процедуру можно описать следующим образом.

В индивидуальной психоаналитической супервизии, как правило, классическому аналитическому сеттингу («кушетке») предпочитается положение сидя, супервизор и супервизируемый располагаются наискосок напротив друг друга. Супервизируемый начинает супервизорский сеанс, разрабатывает из материала темы, ассоциирует и увязывает материал с жизненными и профессиональными взаимосвязями. Супервизор слушает его с «ровнопарящим вниманием», следуя основным правилам абстиненции и нейтралитета, осознавая при этом свои собственные чувства контрпереноса, конфронтируя, выясняя и интерпретируя на этой основе рассказ и сообщения (Beziehungsgeschehen) супервизируемого. Он особенно обращает внимание на аффективные моменты, которые интерпретируются как указания на бессознательные ситуации переноса. Согласно Bauriedl (1980), при супервизии как «анализе отношений», речь идет, прежде всего, о постоянно возвращающихся проблемах

отношения в профессиональном поле. В недельных сеансах, которые могут длиться свыше 2-5 лет, в центре внимания стоят, таким образом, супервизируемый-клиент-отношения с их перенос-, контрперенос-аспектами; отношения же между супервизором и супервизируемым тематизируются не систематически, поскольку, согласно психоаналитическому подходу, это было бы уже одним из видов обучающего анализа или личной терапией супервизируемого [Bernard & Goodyear, 1992].

Многие психоаналитики особенно подчеркивают так называемый «параллельный процесс» в супервизии - это когда супервизируемые «инсценируют» ситуацию супервизии со всеми присущими ей характерными признаками или когда отношения между супервизором и супервизируемым «зеркально отражают» интеракции между клиентом и терапевтом.

Если прежняя психоаналитическая индивидуальная супервизия вызвала огонь критики на себя за то, что слишком большое внимание уделяла индивиду и его неосознанной повторной инсценировке прошлых образцов интеракции, то новые подходы включают в себя также эксплицитные групповые и институциональные процессы.

Психоаналитически ориентированная групповая психотерапия.

М. Баллинт (1948), в рамках венгерской традиции - школы Ференци, - психоанализ как «активная техника», в отличие от «классически-сдержанной» позиции (личность аналитика скрыта), разработал методику групповой работы («Баллинттовская группа»), где терапия понималась как взаимодействие между аналитиком и анализируемым. Вначале эти подходы «прикладного психоанализа» применялись в отношении врачей, а затем распространились и на «вспомогательные профессии» [Nedelmann & Ferstl, 1989; Bauriedl, 1984].

Типичная баллинттовская группа - это регулярные встречи (например, один раз в неделю или 14 дней подряд) длительностью 1,5-2 часа на одном и том же месте в течение 2-х и более лет с одним и тем же руководителем, который, как правило, является психоаналитиком. Группа должна быть максимально гомогенной, между членами которой не должно быть какой-то зависимости. Обсуждаемый случай представляет всегда терапевт-супервизируемый. В центре внимания находится работа терапевта со своими пациентами, особенно анализ связанных со случаем зеркальных феноменов, как и «допуск и проработка узнаваемого по контрпереносу участия терапевта в патологической системе пациента». Важным средством для этого является свободное, «спонтанное» сообщение терапевта о своем пациенте и о том, что происходит между

ним и пациентом. При этом суть не в подробном и точном изложении содержания, а, скорее, в формальных аспектах презентации (например, каким образом терапевт сообщает, какие существуют пробелы, пропуски или разрывы, какие имеют место размышления и чувства, а также и более поздние дополнения либо весь порядок сообщения). Остальная часть группы слушает с «равномерно плавающим вниманием» и призвана регистрировать собственные восприятия, не оценивая их. Под внимательным руководством группового руководителя в группе проводится дискуссия в манере «что кому придет в голову».

Наряду с классической Баллинттовой группой, сегодня существует немало и ее вариантов, о чем заинтересованный читатель может узнать в частности из «Психотерапевтической энциклопедии» [Б.Д. Карвасарский, 1998, С. 52-58]. Кстати, там же [С. 610] высказывается сомнение в соответствии баллинттовой группы строгим требованиям, предъявляемым к групповой супервизии.

Гештальт-супервизия.

Гештальт-супервизия претендует, чаще всего, на философское основание так называемой «гуманистической» психологии, которое охотно комбинируется с феноменологическими или герменевтическими моделями. Особый акцент ставится на субъективность, восприятие, личностное сознание («awareness»), переживание и опыт. При этом у эмоций должен быть приоритет перед когнициями. Считается также, что супервизия гештальттерапевтов должна почти-что исключительно осуществляться в духе ориентаций на переживания (experiential, erlebnisorientiert). Поскольку в таком случае на переднем плане находится субъективно-личностный опыт терапевта, то не удивительно, что большая часть подготовки и супервизии протекает как «собственный опыт». В созвучии с гештальттерапевтическими принципами супервизия занята таким материалом, в котором супервизируемый «застревает» («stuck state», «impasse», «steckenbleibt») в процессе терапии. «Проработка» этого материала должна привести к преодолению (размыванию) такого «застревания».²

С подчеркиванием ориентированного на опыт обучения с высоким эмоциональным участием, при известной «игровой» ноте, обилием гештальт-техник, множеством креативного материала и ссылкой на симпатично звучащую базисную философию, гештальт-

² Фиксированные формы профессионального поведения, которые, кстати, нередко встречаются и в рамках других психотерапий (В.Г. Залевский, 1998).

супервизия вызывает у многих интерес. Критику с клинико-психологических позиций вызывает ее дефицит когнитивного структурирования, систематизирования и эмпирического исследования. Гипертрофирование аспекта переживания содержит в себе опасность скатывания супервизии в чисто мероприятие по поводу собственного опыта, не имеющего больше ничего общего с «собственно» профессиональными требованиями и задачами [Schmelzer, 1997, S. 70].

Семейно-терапевтическая супервизия.

В связи с имеющим место разнообразием семейно-терапевтических моделей отсутствует на сегодняшний день и единая, согласованная модель семейно-терапевтической супервизии. Но почти во всех подходах подготовка и супервизия осуществляются в «изоморфной» форме, т.е. по аналогии с процессами и при опоре на концепции соответствующих терапий. Так, структурная семейно-терапевтическая супервизия особенно обращает внимание на иерархии, силы, границы, коалиции и стечения обстоятельств; директивно-стратегические подходы ставят в центр предписания, парадоксальные интервенции, решения здесь и теперь и т.д.; психодинамические семейно-терапевтические концепции подчеркивают личностное (и особенно семейное) развитие супервизируемых, при этом на многие поколения вперед; а при ориентированной на развитие семейной терапии речь идет, прежде всего, о реализации базисных допущений Вирджинии Сатир [1992]. Системно-ориентированные модели, как правило, выходят далеко за содержательные акценты указанных выше семейно-терапевтических школ и принимают системное мышление как основу своей работы. Но как отмечает Schmelzer [1997, S. 71], все еще существует в этой области немало нерешенных проблем.

Поведенческо-терапевтическая супервизия.

В созвучии с констатацией Krasner [1982], что поведенческая терапия (ПТ) имеет длинное прошлое, но короткую историю (для ПТ-супервизии - это особенно справедливо), исторический взгляд на ПТ-супервизию появляется относительно поздно; лишь лет 25 назад начинают первые сколько-нибудь серьезные о ней публикации [Й. Вольпе, 1972; Д. Шмельцер, 1995; Д. Циммер, 1996].

Й. Вольпе был одним из первых поведенческих терапевтов, который со своих, уже ставших классическими супервизия-транскриптами, обратился к профессиональному сообществу. В одной, состоявшей из семи частей, серии статей он постарался показать свой собственный способ осуществления терапевтической подготовки и супервизии. В рамках своего участия в курсе поведенческой терапии в Темплском универси-

тете в Филадельфии слушатели в процессе супервизии получили возможность обсуждения собственных проблемных случаев. Каждый из наиболее активных слушателей в течение 15-20 минут представлял свой случай. Остальные могли принимать пассивное участие. При этом речь шла о таких, например, темах, как: «Страх перед успехом», «Проблемы начинающего психотерапевта», «Проблемы в случае клаустрофобии», «Планирование психотерапевтической интервенции», «Тренинг самоутверждения», «Ипохондрический страх», «Игнорирование истории жизни и другие базисные ошибки».

Levin & Tilker [1974] считали необходимым в процессе супервизии двигаться в сторону реальной практики: пассивное наблюдение, ролевая игра, пассивное участие в сеансах (sitting-in), этап непосредственного ассистирования на сеансе супервизора, посредством так называемой «кнопки в ухе-процедуры» («bug-in-the ear») и обсуждение аудио- или видеоматериалов собственной терапии. Наряду с техникой тренировались и интерперсональные умения (эмпатия, чувствительность, интерес к клиенту и т.д.).

Schmidt [1979] предложил подход к супервизии на основе когнитивно-поведенческой психотерапии [sensu Tillis, 1977; Mahoney, 1977; Meichenbaum, 1979], который ставит общий процесс над специфическими техниками. Согласно его мнению, главные цели супервизии состоят в том, что терапевты учатся: (а) работать относительно без страха, (b) строить гипотезы о поведении клиента на основе наблюдений и вербальных сообщений и (с) на этой основе подбирать эффективные техники изменений. Он отличает супервизию для начинающих психотерапевтов (т.е. супервизия во время учебы) от супервизии для уже практикующих специалистов:

- Супервизия в обучении: разъясняются определенные ролевые признаки (включая общее и отличное между терапией и супервизией), перенос/контрперенос и «параллельный процесс» (при этом супервизия должна служить объяснению, а не элиминации этих процессов), а также установки в отношении терапии (особенно проблематичные/иррациональные убеждения).
- Супервизия в практике систематизирована в следующей последовательности:

- (1) Супервизируемый представляет тяжелые/конфликтные аспекты в близкой к поведенческой, описательной форме;
- (2) на основе теории научения дискутируются выдвигаемые гипотезы о функции проблемного поведения;
- (3) обсуждение эмоций и когнитивных самовербализаций супервизируемого;
- (4) исходя из (1-3) происходит анализ вопроса: «Какие терапевтические подходы или какие специфические техники были бы уместны?», а также
- (5) суперви-

зируемый рекапитулирует дискуссию и информацию (эффекты познания).

Linehan [1980] предложила, заслуживающий для того времени внимания, широкий подход к ПТ-супервизии, который опирался на трехмерную модель: (1) цели обучения, (2) методы/способы, а также (3) формы применения (например, сеттинги, типы клиентов, проблемные поля). Наряду с подчеркиванием спецификации терапевтической компетентности на классических трех уровнях поведения она пытается перенести ПТ-принципы на тренинг кандидатов в супервизоры. Лишь кратко затрагивая темы «учебного переноса» и «оценки» супервизии, она высказывается достаточно основательно по конкретным базисным терапевтическим умениям (о теоретических знаниях, о переработке информации, о формировании клинического суждения, диагностике, терапевтических методах, вплоть до обращения с эмоциональными реакциями во время терапии), а также о важнейших методах супервизии (решении проблем, «skills training» и т.д.).

Lutz & Koppenhofer опубликовали в 1981 году первое немецкоязычное сообщение об опыте в области супервизии. В субъективно-дескриптивной форме они описали в поведенчески-аналитическом стиле вначале свои взгляды на определение, содержание и временное протекание супервизии, после чего высказались о проблеме теория-практика-отношения, о девяти задачах или интервенционных принципах супервизии.

Wasik & Fishbein [1982] предложили модель «решение проблем-супервизия», которая сильно совпадает с новыми ПТ-подходами. Они переносят классические стадии решения проблемы D'Zurilla & Goldfried [1971] на процедуру супервизии. При этом используются шесть ступеней для структурирования общего процесса супервизии: (1) идентификация проблемы, (2) генерация альтернативного решения, (3) оценочное решение, (4) принятие решения, (5) реализация решения, (6) экспертиза результатов.

Hosford & Varman [1983] описали подход к супервизии на основании социальной теории научения Бандуры [1977]. Проблемы супервизируемых в данном случае понимаются психотерапевтом как устранение дефицита научения. Задача супервизора состоит в том, чтобы помочь супервизируемым приобрести недостающие знания и умения. Их базовая модель супервизии ориентируется на шаги по решению следующих проблем: (а) идентификация требующих изменения способов поведения, (б) определение рабочих целей, (в) выбор и применение адекватных интервенций, чтобы достичь этих целей, и (г) оценка шагов научения.

Ponterotto & Zander [1984] формулируют на базе «широкоформатной ПТ» Арнольда Лазаруса [1978] мультимодальную модель супервизии. При этом акроним «BASIC-ID» (behavior, affect, sensation, imagery, cognition, interpersonal relations, diet-drugs) служит основополагающим ориентиром, как указатель поиска (Suchraster) возможных трудностей супервизируемых в отдельных сферах, так как и заданная цель обучения, и помощь при планировании возможных интервенций во время супервизии. Следующие шаги рассматриваются как существенные: (а) поведенческая диагностика на основе «BASIC-ID» (для конструирования индивидуального «профиля модальностей» и целей научения), (б) гибкость процедуры (на базе «селективного технического эклектизма» специфически для супервизируемого предусмотренные интервенции), (в) непрерывное отслеживание и оценка продвижения супервизируемого (в том числе, модификация/ревизия модального профиля) и (г) акцент на супервизируемый-супервизор-отношения (с подчеркиванием «образовательной функции»).

Frankl & Vaitl [1992] шли от ориентированной на развитие модели супервизии Hogans [1964], на основе которой они предложили факторноаналитически сконструированный мультименсиональный опросник супервизии («Опросник для выявления аспектов супервизии» - FSPT). Первая часть самооценочного вопросника для психотерапевтов содержит 4 шкалы по следующим аспектам: «терапевтическая безопасность», «супервизорские установки»; часть вторая охватывает 5 шкал по различным «супервизорским потребностям». Они же попытались проверить эффективность супервизии, которая подтвердилась.

Tilmanns [1990/1994], в рамках обширного «Справочника по супервизии» Pühl, попытался решить трудную задачу – очертить, на основании почти 40 сообщений, границы понятия поведенческо-психотерапевтическая супервизия. В своем первом сообщении [см. СПЖ. Вып. 7, С. 105] мы тоже обращались к Pühl, так же как и к обобщающему определению супервизии в рамках поведенческой (когнитивно-поведенческой) психотерапии, которое дает D. Schmelzer [1996/1997] и которое мы приведем еще раз.

Супервизию можно понять, как: (1) процесс научения и обучения, который представляет собой (2) профессионально-ориентированную позицию помощи, особенно для «работников отношений», сконцентрированной на требованиях профессиональной рабочей ситуации (в противовес личностной терапии). Посредством (3) педагогически-воспитательных и консультативно-терапевтических средств систематическим методическим образом (4) осуществляется (5)

анализ, рефлексия и обработка проблемных профессиональных ситуаций/интеракций, которые (б) могут служить многим целям: (а) овладению, (б) осуществлению/сохранению и (в) улучшению профессиональной операциональной компетентности, (г) разрешению межличностных конфликтов или улучшению производственных отношений в командах или организациях, (д) гарантии качества и защите пациентов от неделового обращения, (е) эмоциональную поддержку в трудных ситуациях и т.д. Это влияние осуществляется (7) согласно постановке задач, перспектив, ориентации и направленности школы вместе с другими центрами тяжести, концепциями, формами и подходами. (8) Супервизоры/супервизируемые принимают при этом различные роли, где супервизоры имеют определенное преимущество, как правило, благодаря опыту и компетентности, которое они используют конструктивно и с этической ответственностью при сопровождении супервизируемых. При этом значительная роль отводится рамочным условиям и рабочему полю (9).

Подводя итоги данного сообщения, посвященного главным образом основным (далеко не всем) «школьным» концепциям и моделям супервизии, хочу завершить его справедливой мыслью D. Zimmer [1996, S. 525] о том, что «супервизия - есть регулярно практикуемая форма сохранения качества» профессиональной деятельности психологов-консультантов и психотерапевтов. Об этих проблемах будет идти речь и в наших последующих сообщениях.

Литература:

1. Залевский В.Г. Штрихи к портрету квалифицированного психолога // Сибирский психологический журнал. – 1998. - Вып. 8-9. - С. 116-117.
2. Залевский Г.В. Супервизия/супервизорство: проблемы и дефиниции (по материалам зарубежных источников). Сообщение 1 // Сибирский

- психологический журнал. – 1998. - Вып. 7. - С. 102-106.
3. Залевский Г.В. Супервизия/супервизорство: цели, функции, формы и сферы применения (по материалам зарубежных источников). Сообщение 2 // Сибирский психологический журнал. – 1998. - Вып. 8-9. - С. 120-126.
4. Карвасарский Б.Д. (ред.) Балинг М. Балинговая группа // Психотерапевтическая энциклопедия. – СПб.: Питер, 1998. - С. 52-57.
5. Сатир В. Как строить себя и свою семью. М., 1992.
6. Якобс Д., Дэвис П., Мейер Д. Супервизорство. Техника и методы корректирующего консультирования. СПб.: Б.С.К., 1997.
7. Balint, M. On the psychoanalytic training system // International Journal of Psychoanalysis. – 1948. – 29. - P. 163-174.
8. Bandura, A. Social learning theory. - N.Y., 1977.
9. D’Zurilla, T.J. & Goldfried, M.R. Problem solving and behaviour modification // Journal of abnormal Psychology. - 1971. - 78. - P. 107-126.
10. Ferenczi, S. & Rank, O. Die Entwicklungsziele der Psychoanalyse. Wien, Leipzig, Zürich, 1924.
11. Frank, R. & Vaitle, D. Spannungsfeld Supervision // Margraf und Bregelman. Die therapeutische Beziehung in der Verhaltenstherapie. München, 1992. - S. 264-294.
12. Gay, P. Freud: A life for our time. N.Y. and L., 1988.
13. Mahoney, M.J. Kognitive Verhaltenstherapie. München, 1977.
14. Lazarus, A.A. Multimodale Verhaltenstherapie. – Fr./M., 1978.
15. Schmelzer, D. Verhaltenstherapeutische Supervision. Theorie und Praxis. – Göttingen, 1996/1997.
16. Wolpe, J. and Rachman, S. Psychoanalytic evidence. A critic based on Freud’s case of Little Hans // Critical Essays on Psychoanalysis. - Oxford, 1960. - P. 186.

Supervision: classification basis, conceptions and models. Report 3.

G.V. Salevsky

Summary: Author continues his Reflections about Supervision. He analyzes in this abstract «School» Conception and Models of Supervision. Various Approaches are examined a Supervision Practice: from Psychoanalytical to Cognitive-Behavioral as well Group and Individual Forms of Supervision. Positive and Negative Sides of Different Supervision Conceptions in Connection with they Historical Development and Modern Condition are marked.

Key words: Supervision, Classification, Model, Analysis, Supervisor, Supervisant, Transfer/Countertransfer, Therapy, and «School» Conception of Supervision.

¹ J. Wolpe und S. Rachman (1960) подвергли критической проверке этот «парадный пример психоаналитической терапии у детей» с бихевиорально-теоретических позиций, указывая, прежде всего, на отсутствие научной достоверной базы данных. Они пришли к выводу, что предположения и выводы Фрейда имеют сомнительную ценность, поскольку они: а) оставляют без внимания противочувственные высказывания и принимают только то, что согласуется с теоретическими построениями; б) информация от отца и сына, во многих отношениях, Suspekt (есть лишь подозрение) и, тем не менее, выдается за наблюдаемые факты; в) большинство высказываний и утверждений ребенка следует оценивать как результат манипуляции и внушения и, наконец, г) имеющиеся данные могли бы быть лучше и экономней объяснены на основе экспериментальной теории научения без таких проблематичных понятий, как: бессознательное или сопротивление.

ДИСКУССИИ

ОБОСНОВАНИЕ ЗАКОНОПРОЕКТА «О ПСИХОТЕРАПИИ И СПЕЦИАЛИСТАХ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ»

Предлагаемые вниманию читателей выдержки из законопроекта «О психотерапии» являются приглашением к дискуссии, поскольку касаются собственно психологической составляющей данного документа. Мы приглашаем всех заинтересованных специалистов-психологов к обсуждению этого законопроекта, и присылать свои предложения и пожелания в редакцию нашего журнала.

Необходимость специального Закона по психотерапии обусловлена потребностью в законодательном упорядочивании психотерапевтической деятельности с целью дальнейшего совершенствования психотерапевтической помощи населению. Это необходимо также для развития психотерапии как области науки и практики в стране с активным строительством правового общества.

Существенная задача подготавливаемого Закона - охрана интересов граждан, обращающихся за психотерапевтической помощью. Из-за нечеткого определения понятий психотерапии, ее методов, форм и др. вопросов, в этой области велико число неподготовленных и плохо подготовленных специалистов, а также альтернативных целителей, манипулирующих сознанием страдающих людей.

Предлагаемый законопроект создан на основе концепции развития психотерапевтической помощи, в течение многих лет разрабатываемой Федеральным научно-методическим центром по психотерапии и медицинской психологии Минздрава России и Российской Психотерапевтической Ассоциацией.

Учитывая, что в настоящее время не существует единого общепринятого научного определения психотерапии, авторы законопроекта исходили из того, что действие Закона будет распространяться на все методы, формы психотерапии и научные теории, которые реализуются на практике. В этом смысле законопроект «внеконфессионален» по отношению к различным профессиональным психотерапевтическим школам, течениям и группам.

В 1-м разделе сформулированы общие принципы оказания психотерапевтической помощи. Даны ее содержание и пути оказания. Добровольность участия в психотерапии и ее конфиденциальность защищены статьями 4, 6 и 7. Подчеркивается важность заключения психотерапевтического контракта, как соглашения на психотерапию, в качестве одного из принципов оказания психотерапевтической помощи, с уточнением ее вида, характера и продолжительности; предполагается, что перед началом психотерапии психотерапевт (врач, психолог и другие специалисты) должны будут заключить контракт о предстоящей психотерапии (статья 9).

Во 2-м разделе определены виды психотерапевтической помощи (статья 11), формы ее финансирования (статья 12). Новая организация этого вида помощи предполагает рассмотрение психотерапии как медицинской специальности, но с существенным дополнением: медицинский характер психотерапии не означает, что психотерапию может проводить только врач. Психотерапию сможет оказываться в виде врачебной психотерапии врачом-психотерапевтом и неврачебной психотерапии, которую могут получить право проводить две категории специалистов - клинический (медицинский) психолог и специалист по социальной работе, прошедшие в соответствии с данным законопроектом специальное обучение, и при выполнении ряда дополнительных условий.

В 3-м разделе приведены особенности работы учреждений, оказывающих психотерапевтическую помощь, права и обязанности специалистов, занимающихся психотерапевтической деятельностью. Дано определение последней (статья 13). Подчеркивается, что психотерапевтическая деятельность реализуется в качестве самостоятельной медицинской специальности с последующим включением ее в число научных дисциплин, по которым ВАК РФ присуждает ученые степени. В случае принятия Закона, психотерапия будет представлена тремя группами специалистов: врач-психотерапевт, клинический психолог-психотерапевт, специалист по социальной работе-психотерапевт. В дальнейшем из психотерапии смогут выделиться такие субспециальности как психоаналитическая, когнитивно-поведенческая, детско-подростковая психотерапия и др.

Вероятно, острую полемику вызовут условия допуска к профессии. Законопроект подчеркивает, что психотерапию может проводить лишь психически здоровый человек, поскольку в процессе психотерапии ему становятся известны подробности личной жизни, нельзя исключить формирования зависимости от психотерапевта с последующим манипулированием пациентом (статья 14).

В этом разделе изложены принципы сертификации и лицензирования в психотерапии, определены причины, по которым может быть прекращено право на психотерапевтическую

деятельность (статья 17). В качестве одной из причин может быть несоблюдение этических норм. Общероссийские профессиональные психотерапевтические медицинские ассоциации, учитывая этические нормы проведения психотерапии (статья 20), через свои этические комиссии смогут предлагать органам лицензирования отозвать лицензии в подобных случаях.

В оказании психотерапевтической помощи впервые в нашей стране сможет принимать участие помощник (ассистент) врача-психотерапевта (статья 24). Подготовка этих специалистов позволит расширить спектр применения вспомогательных методов психотерапии; указанный специалист «принимает участие в психотерапии», используя музыкотерапию, арттерапию, хореотерапию и другие, по поручению врача-психотерапевта. В статье 25 вводится также понятие волонтера в психотерапии - добровольного участника, «содействующего оказанию психотерапевтической помощи».

Определяется круг льгот для участников психотерапии (статья 26).

В 4-м разделе освещается подготовка всех субъектов психотерапевтической деятельности. С учетом сложностей, которые переживает система последиplomного образования, необходимо законодательно закрепить на данном этапе основные образовательные ориентиры.

В статье 27 изложены требования к стандарту подготовки врачей-психотерапевтов. Общая ее продолжительность увеличивается до 1200 часов (по Приказу Минздрава РФ от 30.10.95 № 294 она составляла 700 час.). Как и прежде, предусматриваются теоретическая подготовка, практическая подготовка и тренинги. Существенных изменений коснется практическая подготовка психотерапевтов. На нее и супервизию отводится 500 часов, указаны требования к медицинским учреждениям, в которых врачи-психотерапевты смогут осуществлять практическую работу под руководством супервизора. Время, отводимое на супервизию в узком смысле этого слова, составит, как и прежде, 50 час. В тренинговой подготовке предусматривается выделение специального времени для личного тренинга.

Структура подготовки клинических психологов-психотерапевтов и специалистов по социальной работе-психотерапевтов в основных чертах та же, что и для врачей-психотерапевтов, однако, продолжительность некоторых ее разделов (практическая работа в клинике и психиатрической, в частности) значительно увеличена. Это относится также и к общим срокам подготовки.

При подготовке помощника (ассистента) врача-психотерапевта с учетом того, что он практически является специалистом по одному

психотерапевтическому методу и не имеет предварительного специального образования, расширены теоретический и практический разделы, увеличено время практической работы.

После окончания обучения, врач-психотерапевт, клинический психолог-психотерапевт, специалист по социальной работе-психотерапевт и помощник (ассистент) врача-психотерапевта сдают экзамен, после чего им выдаются сертификаты специалистов.

В 5-м разделе изложены виды и особенности оказания психотерапевтической помощи. Предполагается представить ее в качестве врачебной (оказываемой врачом-психотерапевтом) и неврачебной (оказываемой клиническим психологом-психотерапевтом, специалистом по социальной работе-психотерапевтом) - статья 31. Определяется круг расстройств, при которых проводится психотерапия обоих видов (статьи 32, 33). Острую дискуссию может вызвать законодательная норма, определяющая обязанность специалиста, осуществляющего неврачебную психотерапию, предварительно направлять пациента на консультацию к врачу-психотерапевту (статья 33, ч. 2). Преемственность в работе различных специалистов в целом - один из главных принципов организации медицинской помощи. Поскольку психотерапия в настоящем законопроекте рассматривается как медицинская специальность, то на нее распространяются и эти требования. В подобных же отношениях находятся врачи-психотерапевты с врачами-психиатрами, в этом случае, если последние осуществляют динамическое наблюдение за психически больными, которым показана психотерапия и которые в системе поликлинического лечения обратились за психотерапевтической помощью (статья 32, ч. 2). И это несмотря на то, что врачи-психотерапевты имеют базовое психиатрическое образование и в соответствии с существующим законодательством имеют право осуществлять ряд функций врача-психиатра.

Предлагается ввести новый тип психотерапевтических учреждений - стационары, оказывающие неврачебную психотерапевтическую помощь (статья 37).

Статья 41 фиксирует принципиальное отличие в деятельности врача-психотерапевта и других специалистов, осуществляющих психотерапевтическую помощь, - это исключительно право врача-психотерапевта проводить психотерапевтические консультации, содержанием которых, по сути, является клиническая диагностика и определение показаний к психотерапии, как к самостоятельному виду медицинской деятельности.

В 6-м разделе описываются механизмы обеспечения контроля за качеством различных видов психотерапевтической помощи.

Кроме традиционных норм подобных законодательных актов, в статье 44 (в соответствии со статьей 54 основ Законодательства Российской Федерации об охране здоровья граждан) предусматриваются функции Общероссийских профессиональных психотерапевтических медицинских ассоциаций, которым поручается две существенные функции - сертификация в области психотерапии через специальные комиссии, создаваемые на базе образовательных учреждений, и функция оценки этических норм этическими комиссиями упомянутых ассоциаций.

Рабочая группа по разработке Законопроекта приглашает всех специалистов, заинтересо-

ванных в дальнейшем развитии психотерапевтической помощи в стране, принять участие в обсуждении предложенного Законопроекта.

Ваши замечания и предложения просим направлять по адресу:

193 019, Санкт-Петербург, ул. Бехтерева, 3, Федеральный научно-методический центр по психотерапии и медицинской психологии.

634 050, Томск, пр. Ленина, 36. ФП ТГУ, Редакция СПЖ, Залевскому Г.В. E-mail: vlad@psy.tsu.ru.

ЗАКОН О ПСИХОТЕРАПИИ И СПЕЦИАЛИСТАХ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

.Признавая высокую ценность для общества каждого человека и его здоровья, необходимо-сти сохранения и укрепления последнего;

учитывая, что здоровье человека определяется особенностями его развития, личного функционирования, субъективным ощущением своей внутренней гармонии и целостности, способностью к полноценному взаимодействию с другими людьми и социальными институтами, качеством его жизни в обществе и всем комплексом биопсихосоциальных факторов;

понимая, что искажение психологического и духовного функционирования человека может изменять его отношение к жизни, самому себе и обществу, отношение общества к человеку, и, в конечном счете, это может привести к ограничению возможностей человека в его самореализации, свободах и правах;

учитывая, что современная психотерапия и ее методы являются эффективным инструментом, направленным на помощь гражданину в реализации его личностного потенциала и устранение факторов психосоциальной природы, приводящих к заболеваниям и способствующих страданию, что психотерапия является интердисциплинарной областью, выходящей за рамки медицины и здравоохранения, и ее применение возможно в рамках различных моделей, сопряженных с другими областями практики, направленными на осуществление помощи человеку;

исходя из того, что современное развитие психотерапии и смежных с ней областей психологической и социальной помощи характеризуется разными уровнями интеграции психотерапии в медицину, здравоохранение и общество, привлекающей в различные области социальной практики гуманистические ценности, и что ее значение особенно возрастает в последнее время в связи со сменой социально-экономических условий жизни, развития институтов демократиза-

ции общества, формирования экологического мировоззрения в отношениях человека с окружающей средой;

понимая, что отсутствие должного законодательного регулирования психотерапии может быть причиной ее некорректного применения и способствовать негативному влиянию на человека, наносить ущерб здоровью, человеческому достоинству и правам граждан, а также международному престижу государства;

учитывая, что развитие психотерапии, распространение ее методов, увеличение числа специалистов, оказывающих психотерапевтическую помощь, и дальнейшая ее интеграция в различные области социальной практики, наряду с несомненной пользой, может способствовать уменьшению информационной и психологической безопасности граждан, а также возникновению проблем манипулирования, т.е. использования методов психотерапии для воздействия на отдельных людей, групп и общество в целом с корыстными целями;

исходя из необходимости реализации в Законодательстве Российской Федерации признанных международным сообществом и Конституцией Российской Федерации прав и свобод человека и гражданина;

Дума Федерального собрания Российской Федерации принимает настоящий Закон.

Раздел I. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Статья 1. Психотерапевтическая помощь и принципы ее оказания

(1) Психотерапевтическая помощь включает в себя изучение психического здоровья граждан по основаниям и в порядке, установленным настоящим Законом и другими Законами Российской Федерации, диагностику психических расстройств и заболеваний, в возникновении, развитии и течении которых существенное значение имеют психические (психологические, лич-

ностные) факторы, заключение психотерапевтического контракта, проведение психотерапии, участие в медико-социальной и социально-психологической реабилитации лиц, страдающих психическими расстройствами и другими заболеваниями.

(2) Психотерапевтическая помощь лицам с психическими и другими заболеваниями, а также страданиями, не обусловленными собственно болезнью, гарантируется государством и осуществляется добровольно на основе принципов законности, гуманности и соблюдения прав человека и гражданина. [...]

Раздел III. УЧРЕЖДЕНИЯ, ОКАЗЫВАЮЩИЕ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКУЮ ПОМОЩЬ. ПРАВА И ОБЯЗАННОСТИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ И ИНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Статья 13. Психотерапевтическая деятельность

(1) Профессиональная психотерапевтическая деятельность представляет целостную научно-обоснованную систему психического (психологического) воздействия, реализуемого через общение профессионально подготовленного психотерапевта (врача-психотерапевта, клинического психолога-психотерапевта, специалиста по социальной работе-психотерапевта), непосредственно или с помощью помощников психотерапевта и волонтеров, с пациентом, его семьей, группой пациентов и сообществом пациентов с целью обеспечения и сохранения здоровья и восстановления индивидуального и социального функционирования человека.

(2) Психотерапевтическая деятельность включает в себя установление клинического диагноза, прогнозирование результатов применения психотерапии, заключение психотерапевтического контракта, применение психотерапевтических методов, оценку результатов лечения, проведение профилактических и реабилитационных мероприятий.

(3) Психотерапия, реализуемая в соответствии с настоящим Законом, является самостоятельной медицинской и научной специальностью, имеет свои шифры и регистрационные номера в реестрах медицинских и научных специальностей, включает в себя субспециальности, требующие дополнительной подготовки.

(4) Лицо, занимающееся психотерапевтической деятельностью, именуется «психотерапевтом», в качестве уточняющего названия используется наименование базовой специальности (врач-психотерапевт, клинический психолог-психотерапевт, специалист по социальной работе-психотерапевт); после указания специальности возможно название субспециальности в рамках психотерапии (психоаналитический пси-

хотерапевт, когнитивно-поведенческий, экзистенциально-гуманистический, групповой, семейно-супружеский, детско-подростковый и др., при дополнительном обучении и сертификации после введения соответствующих субспециальностей Министерством здравоохранения Российской Федерации). Помощник (ассистент) врача-психотерапевта именуется «терапевт» с указанием вида вспомогательного метода (арт-терапевт, телесно-ориентированный терапевт, библио-терапевт, хорео-терапевт).

(5) Профессиональная психотерапевтическая деятельность реализуется на основании тарифно-квалификационных характеристик, паспорта специальности, квалификационных характеристик психотерапии и ее субспециальностей, стандартов профессионального образования.

Статья 14. Условия допуска к профессиональной психотерапевтической деятельности

(1) Правом на профессиональную психотерапевтическую деятельность обладают врачи-психотерапевты, клинические психологи-психотерапевты, специалисты по социальной работе-психотерапевты, помощники (ассистенты) врача-психотерапевта.

(2) Право на профессиональную психотерапевтическую деятельность имеет на территории Российской Федерации гражданин Российской Федерации, иностранный гражданин или лицо без гражданства при условии, что он:

- 1) дееспособен;
- 2) профессионально пригоден по состоянию здоровья (прошел психиатрическое освидетельствование);
- 3) окончил полный курс профессионального психотерапевтического образования, успешно сдал экзамены и получил сертификат специалиста по психотерапии;
- 4) имеет действующую лицензию на право профессиональной психотерапевтической деятельности, выданную в соответствии с Законодательством Российской Федерации и настоящим Законом.

(3) Право на профессиональную психотерапевтическую деятельность лица, получившего психотерапевтическое образование за рубежом, устанавливается в порядке и условиях, регламентированных Министерством здравоохранения Российской Федерации. [...]

Статья 22. Независимость врача-психотерапевта при оказании психотерапевтической помощи

(1) При оказании психотерапевтической помощи врач-психотерапевт независим в своих решениях и руководствуется медицинскими, психологическими и социальными показаниями, врачебным долгом и Законом.

(2) Врач-психотерапевт, мнение которого не совпадает с решением врачебной комиссии,

вправе дать свое заключение, которое приобщается к медицинской документации.

Статья 23. Права клинического психолога и специалиста по социальной работе при оказании психотерапевтической помощи

(1) При оказании психотерапевтической помощи клинический психолог и специалист по социальной работе, имеющие специальную подготовку и соответствующие сертификаты (по клинической психологии/социальной работе и психотерапии), а также лицензию на занятия психотерапевтической деятельностью в соответствии с действующим Законодательством, могут применять психотерапевтические методы с учетом полученного образования, руководствуясь при этом психологическими и социальными критериями, профессиональным долгом и Законом.

(2) Оказание психотерапевтической помощи клиническим психологом и специалистом по социальной работе возможно только после первичного осмотра больного врачом-психотерапевтом и при необходимости его повторных консультаций. При этом юридическая ответственность за состояние здоровья и жизнь больного в равной мере возлагается на взаимодействующих специалистов. [...]

Статья 26. Гарантии и льготы врачам-психотерапевтам, медицинскому и иному персоналу, участвующим в оказании психотерапевтической помощи

(1) Врачи-психотерапевты, клинические психологи, специалисты по социальной работе, помощники (ассистенты) врача-психотерапевта, медицинский и иной персонал, оказывающие психотерапевтическую помощь, имеют такие же права на льготы, как врачи-психиатры, медицинский и иной персонал, участвующий в оказании психиатрической помощи, установленные Законодательством Российской Федерации для лиц, занятых деятельностью в особых условиях труда, и также подлежат обязательному государственному страхованию на случай причинения вреда их здоровью или смерти при исполнении служебных обязанностей.

В случае причинения вреда здоровью, повлекшего временную утрату трудоспособности лица при оказании психотерапевтической помощи, ему выплачивается страховая сумма в пределах его годового денежного содержания в зависимости от тяжести причиненного ущерба. При наступлении инвалидности страховая сумма выплачивается в размере от годового до пятилетнего денежного содержания в зависимости от степени утраты трудоспособности, а в случае его смерти страховая сумма выплачивается его наследникам в размере десятикратного годового денежного содержания.

(2) Волонтер, принимающий участие в работе учреждений, оказывающих психотерапевтическую помощь, сроком не менее одного года (что подтверждается рекомендательным письмом соответствующего органа управления здравоохранения) имеет право на поступление в высшее учебное заведение медицинского, психологического и социального профиля; поступление в интернатуру, клиническую ординатуру и аспирантуру, а также зачисления на циклы последипломной переподготовки и усовершенствования на льготных условиях. При проведении последующей подготовки по психотерапии, часы обучения в качестве волонтера засчитываются в стандарт специалиста.

Раздел IV. ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПОДГОТОВКЕ ВРАЧЕЙ-ПСИХОТЕРАПЕВТОВ, КЛИНИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ, СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ, ПОМОЩНИКОВ (АССИСТЕНТОВ) ВРАЧА-ПСИХОТЕРАПЕВТА, ВОЛОНТЕРОВ И ПОРЯДОК ЕЕ ПРОВЕДЕНИЯ

Статья 27. Государственные требования к подготовке врачей-психотерапевтов

(1) Подготовка врачей-психотерапевтов проводится медицинскими учреждениями последипломного образования, практическая работа при обучении – в учреждениях, оказывающих психиатрическую и психотерапевтическую помощь, имеющих на это право с учетом государственных требований к подготовке врачей-психотерапевтов; она включает теоретическую подготовку – не менее 250 часов, практическую подготовку – не менее 500 часов, практическую работу – не менее 250 часов, супервизию – не менее 50 часов, а также личностно- и профессионально-ориентированные тренинги – не менее 150 часов; общая продолжительность обучения врача-психотерапевта составляет в целом 1200 часов, причем отдельные его разделы не могут быть сокращены и заменены экстернатом. [...]

Статья 28. Государственные требования к подготовке по психотерапии клинических психологов и специалистов по социальной работе

(1) Подготовка клинических психологов и специалистов по социальной работе проводится медицинскими учреждениями последипломного образования, имеющими на это лицензию, а практическая работа при обучении осуществляется в учреждениях, оказывающих психиатрическую и психотерапевтическую помощь и имеющих право на ее проведение в пределах государственных требований к подготовке врачей-психотерапевтов, клинических психологов-психотерапевтов и специалистов по социальной работе-психотерапевтов и включает в себя теоретическую подготовку продолжительностью не

менее 300 часов, практическую подготовку – не менее 300 часов, практическую работу и супервизию – не менее 1600 часов, а также личностно- и профессионально ориентированные тренинги – не менее 160 часов; общая продолжительность обучения клинического психолога составляет в целом 2360 часов, отдельные его разделы не могут быть сокращены и заменены экстернатом.

(2) На обучение по психотерапии принимают клинические психологи, получившие высшее образование по клинической психологии в медицинских и гуманитарных вузах и имеющие последипломную подготовку (резидентуру) по клинической психологии в учреждении здравоохранения, имеющем лицензию на последипломное обучение с длительностью его не менее одного года;

для психологов, имеющих высшее психологическое образование по психологии, продолжительность резидентуры составляет два года;

для психологов, имеющих высшее психологическое образование в качестве второго высшего образования, продолжительность резидентуры составляет три года.

(3) На обучение по психотерапии принимают также специалисты по социальной работе, прошедшие последипломную подготовку (резидентуру) по социальной работе в учреждении здравоохранения, оказывающем психиатрическую и психотерапевтическую помощь, и имеющем лицензию на последипломное обучение с длительностью его не менее одного года.

(4) Психотерапевтическая подготовка клинических психологов и специалистов по социальной работе включает в себя:

1) теоретическую подготовку по общим и частным вопросам психотерапии: основные теории психотерапии; теоретико-методологические, клинические, психофизиологические, психологические, социально-психологические основы психотерапии; история психотерапии и основные ее направления; научно-обоснованные методы психотерапии; организация психотерапевтической помощи; взаимодействие врача-психотерапевта, клинического психолога, специалиста по социальной работе и других специалистов при проведении психотерапии в системе современных моделей бригадного взаимодействия; особенности оказания психотерапии лицам различных социально-демографических групп и различных вероисповеданий; конкретное содержание требований к теоретической подготовке определяется нормативными актами Министерства здравоохранения Российской Федерации и периодически пересматривается с учетом достижений науки и практики;

2) практическое обучение: коммуникативная подготовка; клиническая подготовка (изучение

практического применения психотерапии в различных клинических и социальных группах пациентов); практическое применение научно-обоснованных методов психотерапии с углубленным изучением одного симптомоцентрированного, одного личностноцентрированного и одного социоцентрированного методов психотерапии по выбору обучающегося из числа рекомендованных к практическому применению в учреждении здравоохранения и с учетом возможностей образовательного учреждения; конкретное содержание этого раздела подготовки определяется нормативными документами Министерства здравоохранения Российской Федерации; специалисты по социальной работе проходят подготовку по применению социоцентрированных методов психотерапии, а также по организации психотерапевтической среды и формированию психотерапевтического сообщества;

3) проведение психотерапии под руководством супервизора (супервизоров): работа в качестве клинического психолога-психотерапевта или специалиста по социальной работе-психотерапевта в медицинских учреждениях, допущенных в системе последипломного образования к проведению специализации по психиатрии и психотерапии:

200 часов в амбулаторном психотерапевтическом учреждении (психотерапевтическом кабинете);

200 часов в стационарном психотерапевтическом учреждении (психотерапевтическом отделении);

950 часов в клиническом учреждении, оказывающем психиатрическую помощь (психиатрическая больница, психоневрологический диспансер);

100 часов в учреждении, оказывающем кризисную психотерапевтическую помощь (кризисный стационар, телефон экстренной психотерапевтической помощи) – для клинических психологов и в учреждениях, оказывающих социальную помощь, – для специалистов по социальной работе;

по итогам практической работы под руководством супервизора (супервизоров) клинический психолог, проходящий подготовку по психотерапии, должен провести лечение методами психотерапии не менее 10 пациентов при 150 часов супервизии, из которых 50 часов составляет индивидуальная супервизия; специалист по социальной работе должен провести не менее 20 мероприятий по социотерапии, организации терапевтической среды и формированию терапевтического сообщества;

4) участие в личностно- и профессионально-ориентированных тренингах в системе одного или нескольких научно-обоснованных направ-

лений психотерапии общей продолжительностью не менее 160 часов; из них: 100 часов – лично-ориентированные тренинги, 30 часов – профессионально-ориентированные (баллиновская группа) и личный тренинг – не менее 30 часов.

(4) После окончания обучения, что подтверждается свидетельствами о завершении конкретных разделов подготовки с указанием числа часов и супервизии (с именами супервизоров) и при условии выполнения требований части третьей настоящей статьи проводится государственный экзамен, при успешной сдаче которого клиническому психологу присваивается квалификация «клинический психолог-психотерапевт», а специалисту по социальной работе – «специалист по социальной работе-психотерапевт», что подтверждается государственным сертификатом; государственные экзамены и сертификация осуществляются комиссиями Общероссийских профессиональных психотерапевтических медицинских ассоциаций в соответствии со статьями 15 и 44 настоящего Закона.

(5) Во время обучения по психотерапии указанные специалисты могут быть временно зачислены на соответствующие должности на основании документов, выданных медицинскими учреждениями, осуществляющими последипломную подготовку, после обучения продолжительностью не менее 1000 часов, из них не менее 500 часов в психиатрических учреждениях. [...]

Статья 33. Амбулаторная неврачебная психотерапевтическая помощь

(1) Амбулаторная неврачебная психотерапевтическая помощь проводится лицам в состоянии социально-психологической дезадаптации, в ситуации личностного кризиса и иных состояний, не обусловленных психическим заболеванием, или при состояниях, которые не могут быть квалифицированы как болезненные, а также в случаях последствий психических расстройств, стабильных патологических состояний или других заболеваний.

(2) При обращении граждан за неврачебной психотерапевтической помощью непосредственно к клиническому психологу-психотерапевту и специалисту по социальной работе-психотерапевту, указанные специалисты перед началом психотерапии обеспечивают консультацию врача-психотерапевта. [...]

Статья 41. Психотерапевтическая консультация

(1) Психотерапевтическую консультацию осуществляет врач-психотерапевт; при этом решаются следующие вопросы: страдает ли обследуемый психическим заболеванием или расстройством, при котором показана психотерапия, нуждается ли он в психотерапевтической

помощи, может ли он с учетом своего клинического состояния, психологических особенностей личности и социально-психологических факторов участвовать в психотерапии, в каком ее виде он нуждается: при необходимости в консультации принимают участие клинический психолог-психотерапевт и/или специалист по социальной работе-психотерапевт.

(2) Данные психотерапевтической консультации и заключение о состоянии психического и соматического состояния обследуемого фиксируются в медицинской документации, в которой указываются также причины обращения к врачу-психотерапевту и медицинские рекомендации.

Раздел VI. КОНТРОЛЬ ЗА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПО ОКАЗАНИЮ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Статья 42. Контроль за оказанием психотерапевтической помощи

(1) Контроль за деятельностью учреждений и лиц, оказывающих психотерапевтическую помощь, осуществляют органы местного самоуправления.

(2) Контроль за деятельностью психотерапевтических учреждений осуществляют федеральные, республиканские (республик в составе Российской Федерации), автономной области, автономных округов, краевые, областные, городов Москвы и Санкт-Петербурга органы здравоохранения, министерства и ведомства, имеющие такие учреждения.

Статья 43. Контроль общественных объединений за соблюдением прав и законных интересов граждан при оказании психотерапевтической помощи

(1) Общественные объединения врачей-психотерапевтов, иные общественные и религиозные объединения могут осуществлять контроль за соблюдением прав и законных интересов граждан в порядке, установленном Законодательством Российской Федерации.

(2) Представители общественных объединений обязаны согласовать условия посещения с администрацией психотерапевтического учреждения, ознакомиться с правилами, действующими в нем, выполнять их, включая обязательство о неразглашении информации личного характера, составляющей врачебную и профессиональную тайну.

Статья 44. Общероссийские профессиональные психотерапевтические медицинские ассоциации и их деятельность по контролю за качеством оказания психотерапевтической помощи

(1) Общероссийские профессиональные психотерапевтические медицинские ассоциации осуществляют свою деятельность в соответствии с существующим Законодательством Рос-

сийской Федерации, Законодательством Субъектов Российской Федерации и настоящим Законом после признания их в качестве таковых Министерством здравоохранения Российской Федерации.

(2) Общероссийские профессиональные психотерапевтические медицинские ассоциации образуют в своем составе специальные комиссии по сертификации психотерапевтов и помощников (ассистентов) врача-психотерапевта, а также этические комиссии.

(3) В состав сертификационных комиссий Общероссийских профессиональных психотерапевтических медицинских ассоциаций входят ученые — представители научно-исследовательских и педагогических учрежде-

ний в области психотерапии, — организаторы психотерапевтической помощи; комиссии организуются на базе медицинских учреждений, проводящих подготовку психотерапевтов и имеющих для этого соответствующие лицензии, по решению Министерства Здравоохранения Российской Федерации и осуществляют свою деятельность по региональному принципу в соответствии со статьей 15 настоящего Закона.

(4) Этические комиссии Общероссийских профессиональных психотерапевтических медицинских ассоциаций включают в себя известных и авторитетных в профессиональной среде психотерапевтов и осуществляют свою деятельность в соответствии со статьями 20, 22 и 23 настоящего Закона.

PSYCHOLOGY



ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Символ

Нового

Времени

Психология

Клиническая психология

Формы обучения: Дневная, Осво-заочная

Срок обучения: от 2,5 до 5 лет

Лицензия 247-0370 от 1.04.99

Тел.: 410 100, 410 102



ИНФОРМАЦИЯ О КНИГАХ И РЕЦЕНЗИИ

НОВЫЕ РОЛЬ И МЕСТО ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ МЕДИЦИНЫ

Статья написана по материалам учебника психотерапевтической медицины, изданного коллективом немецких авторов, под редакцией Стефана Аренса в 1997 году (Lehrbuch der psychotherapeutischen Medizin / Hrsg. von Stephan Ahrens. - Stuttgart, New-York: Schattauer, 1997. - 688 s.).

Съезд немецких врачей, состоявшийся в 1992г., выработал решение, которое по-новому структурировало и дифференцировало медицинскую психотерапию. Психотерапия в настоящее время рассматривается как главное направление, позволяющее осуществлять первичную и вторичную профилактику психосоматических и психических заболеваний, а также их реабилитацию.

Врачу-психотерапевту было дано новое название - врач-специалист в области психотерапевтической медицины. Данное название получили также врачи, которые не занимаются непосредственно психотерапевтической деятельностью, а лишь используют психотерапию как один из методов лечения. Различия здесь появились лишь во внутренней дифференциации и в специальных показаниях этой формы психотерапии.

Раньше в психиатрии доступ к психотерапии был открыт лишь формально. Он осуществлялся с помощью врача-психиатра или психотерапевта. Развитие медицины и, в частности, психиатрии заставило организации по повышению квалификации врачей решать важнейшие задачи дальнейшего обучения специалистов, как с теоретической, так и практической точки зрения. Все это привело к кооперации между психиатрическими и психотерапевтическими институтами.

Эта книга представляет собой попытку очертить границы психотерапевтических показаний в медицине, разработать методы дифференциальной диагностики заболеваний на основе психоаналитических теорий и выявить спектр психотерапевтических методов лечения. Этот учебник был создан как практическое руководство для психотерапевтического доступа к пациентам. Его могут использовать в качестве пособия не только студенты, но и врачи. При составлении учебника авторы использовали результаты собственных исследований. Книга снабжена яркими примерами историй различных заболеваний.

В учебнике рассматриваются социально-экономические аспекты психотерапии в медицине, история развития психотерапии психосоматических расстройств, теоретическая база и проблемы, возникшие за последнее время в медицинской психотерапии, будущее психосоматики и психотерапевтической медицины, осо-

бенности подготовки врачей - специалистов для работы в области психотерапевтической медицины. Описано реформирование немецкой системы психотерапевтического обеспечения, проблемы стратегии и измерения качества психотерапевтической помощи в медицине.

Авторами освещены теоретические основы и проблемы психотерапевтической медицины. Определена методологическая ситуация в этом направлении, соотношение Psyche и Soma, направления биомедицинского подхода к диагностике (физиологическая, поведенческая и когнитивная оценки), подробно представлены психонейроиммунологические аспекты психосоматической патологии, включая иммунологические изменения при стрессе, депрессии, раке, СПИДе, влиянии социального окружения. Растущему социологическому значению трудового коллектива и семьи уделено особое внимание как наиболее неизученному полю психосоматики и психотерапии.

В настоящее время в психотерапевтической медицине как науке не существует единой теоретической базы и ее появление не предвидится и в будущем. Современная психотерапевтическая медицина оперирует лишь различными теориями, которые раскрывают человеческую жизнь, переживания, совместное проживание, объясняя эти понятия либо только с точки зрения анализа причин, либо с герменевтической точки зрения. Между этими отдельными теориями, точками зрения существует огромная пропасть, соединенная лишь тончайшими мостиками друг с другом. И основная задача современных психологов состоит в том, чтобы, откинув все мистификации, разобраться в существующем положении дел и разработать единую методологию изучения психической жизни и человека в целом.

В книге делается акцент на новую концепцию медицинской психотерапии - взаимосвязь между диагностикой и выбором психотерапевтической тактики. С этой целью представлен обзор различных психодиагностических методов, а также врачебного обследования (диагностическая беседа, психосоматический анамнез, психодинамические аспекты соматического обследования). Новым является то, что представлены психодинамические аспекты физического обследования пациента. Оно включает общепринятое врачебное обследование (осмотр, пальпа-

цию, перкуссию, аускультацию), осмотр узкими специалистами (обследование ЛОР-органов, ректальное исследование, колоскопия и др.), регрессионный анализ по Фрейду (поведение как отражение ранних отношений с матерью), эффект переноса. Между тем авторами книги критикуется операциональная диагностика, исключающая элементы психодинамической диагностики и терапии, как метод диагностики, не способствующий валидности диагноза. Учет многочисленных симптомов и проблем пациента, принятие во внимание динамики заболевания, позволяет системно упорядочить и понять образ и структуру заболевания.

Интересна с клинической точки зрения глава, в которой освещены различные виды психических и поведенческих нарушений с обязательной ссылкой на МКБ-10 или DSM-IV. Привлекает четкость подачи материала в определенной последовательности (общие сведения о заболевании, классификация, дифференциальная диагностика, этиология, психодинамика, терапия) и с определенной целью (связать новые возможности диагностического подхода с выбором соответствующей лечебной тактики). В такой манере изложения представлены клинические описания и лечение личностных расстройств, неврозов, функциональных и психосоматических нарушений.

Подробное описание различных методов лечения психических заболеваний и способов их профилактики представлено в отдельной главе. Глава начинается с представления медикаментозной терапии. Во введении в психофармакологию представлены основные группы препаратов,

используемых в настоящее время в психофармакологии: нейролептики (производные хлорпромазина) – антипсихотики; антидепрессанты (производные имипрамина) – улучшающие настроение; и транквилизаторы (главный представитель бензодиазепин) – успокаивающие. При описании эффектов каждой группы препаратов приводится клинический пример уместности их применения. Далее в главе описаны различные методы современной психотерапии: психоаналитическая терапия, семейная психотерапия, терапия супружеских конфликтов, психотерапевтическая беседа, мультимодальная поведенческая терапия, психодрама, кататимная, основанная на воображении, терапия, телесноориентированный тенинг, музыкотерапия, гештальт-терапия.

Уделено внимание также некоторым особым аспектам психотерапии, таким как показания для стационарного лечения, психоаналитическая психотерапия у детей и подростков, стационарное лечение детей и подростков, психоаналитическая психотерапия пожилых, психотерапия жертв насилия, психотерапевтическое общение с пациентами, угрожающими суицидом.

Учитывая невозможность решения проблемы психического здоровья в рамках знаний одной специальности, книга может служить руководством к действию профессионалам различных профилей: врачам и психологам профилактической медицины, терапевтам, семейным врачам, педиатрам, школьным врачам, социальным работникам, психиатрам.

ТРЕЯХЗЫЧНЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ

Составитель и научный редактор - профессор Г.В. Залевский

Предлагаемый «Трехязычный психологический словарь» является одним из первых в российской (да и в мировой тоже) психологической и лексикографической практике терминологических словарей подобной структуры. В Словаре обобщен многолетний опыт работы авторов с англо- и немецкоязычной психологической, психотерапевтической и психиатрической литературой. Кроме того, актуальность такого словаря однозначно признается специалистами, причем не только в России, но и за ее пределами.

Наряду с этим, с одной стороны, интенсивное включение российских психологов в мировое психологическое сообщество требует знакомства с современными тенденциями в зарубежной психологии, с другой, - выход на мировую арену невозможен без презентации оригинальных трудов наших соотечественников в мировой психологической печати. Именно поэтому, Словарь создан не только трехязычным – русско-немецко-английским, но и реверсивными – немецко-русским и англо-русским.

Словарь содержит около 10 000 терминов, причем терминов не только собственно психологических, но и родственных психологии наук (например, психиатрии, философии). Также в нем представлены слова-термины широкого употребления, которые используются в психологической литературе и устной психологической практике, также в структуру словаря включены так называемые авторские термины.

Словарь предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов, студентов, а также для переводчиков психологической литературы.

ИНФОРМАЦИЯ О КОНГРЕССАХ, СИМПОЗИУМАХ, КОНФЕРЕНЦИЯХ

14-17 February 2001

29th Annual Meeting of the International Neuropsychological Society, Chicago, Illinois, USA

Contact: International Neuropsychological Society, 700 Ackerman Road, Suite 550, Columbus, OH 43202, USA (tel. +1 614 263-4200, fax +1 614 263-4366, E-mail osu_ins@postbox.acs.ohio-state.edu, www.osu.edu/ins)

29 March - 1 April 2001

BPS (Centenary) Annual Conference, Glasgow, UK

Contact: BPS Conference Office, St Andrews House, 48 Princess Road East, Leicester LE1 7DR, UK (tel. +44 116 252-9555, fax +44 116 255 7123, E-mail conferences@bps.org.uk)

1-5 April 2001

20th ICDE World Conference, Düsseldorf, Germany. Theme: The Future of Learning

Contact: Congress-Büro, Mondial, Faulmannsgasse 4, A-1040 Vienna, Austria (tel. +43 1 588040, fax +43 1 586-9185, E-mail icde@mondial.at, www.icde.org)

24-26 May 2001

Meeting of the Section for Clinical Psychology and Psychotherapy, also 2nd Workshop Congress for Clinical Psychology and Psychotherapy, Bern, Switzerland

Contact: Prof. Dr. Klaus Grawe, Institut für Psychologie der Uni Bern, Unitobler, Muesmattstr. 45, CH-3000 Bern 9, Switzerland (tel. +41 31 631-4015, fax +41 31 631-8212)

14-17 June 2001

American Psychological Society: 13th Annual Convention, Toronto, Ontario, Canada

Contact: Melanie Weiner, American Psychological Society, 1010 Vermont Ave. NW, Suite 1100, Washington, DC 20005-4907, USA (tel. +1 202 783-2077, fax +1 202 783-2083, E-mail mweiner@aps.washington.dc.us)

1-6 July 2001

VII European Congress of Psychology, London, UK

Contact: Seventh European Congress of Psychology, P.O. Box 864, Leicester LE1 7YP, UK (tel. +44 116 252-9577, fax +44 116 255-7123, E-mail eurocon@bps.org.uk)

4-7 July 2001

International Meeting of the International Neuropsychological Society, Brasilia, Brazil

Contact: International Neuropsychological Society, 700 Ackerman Road, Suite 550, Columbus, OH 43202, USA (tel. +1 614 263-4200, fax +1 614 263-4366, E-mail osu_ins@postbox.acs.ohio-state.edu, www.osu.edu/ins)

24-28 August 2001

Annual Meeting of the American Psychological Association, San Francisco, CA, USA

Contact: American Psychological Association, 750 First St. N.E., Washington, DC 20002-4242, USA (tel. +1 202 336-6020, fax +1 202 336-5956)

13-16 February 2002

30th Annual Meeting of the International Neuropsychological Society, Toronto, Canada

Contact: International Neuropsychological Society, 700 Ackerman Road, Suite 550, Columbus, OH 43202, USA (tel. +1 614 263-4200, fax +1 614 263-4366, E-mail osu_ins@postbox.acs.ohio-state.edu, www.osu.edu/ins)

6-9 June 2002

American Psychological Society: 14th Annual Convention, New Orleans, LA, USA

Contact: Melanie Weiner, American Psychological Society, 1010 Vermont Ave. NW, Suite 1100, Washington, DC 20005-4907, USA (tel. +1 202 783-2077, fax +1 202 783-2083, E-mail mweiner@aps.washington.dc.us)

23-24 August 2002

Annual Meeting of the American Psychological Association, Chicago, IL, USA

Contact: American Psychological Association, 750 First St. N.E., Washington, DC 20002-4242, USA (tel. +1 202 336-6020, fax +1 202 336-5956)

6-11 July 2003

8th European Congress of Psychology, Vienna, Austria

Contact: Berufsverband Oesterreicher Psychologen, Garnisongasse 1, A-1090 Vienna, Austria (E-mail buer@boep.or.at, www.boep.or.at)

НАШИ АВТОРЫ

- Асабаева Татьяна Геннадьевна* – методист Консультативного социально-психологического центра (Барнаул)
- Богомаз Сергей Александрович* – доктор психологических наук, заведующий Лабораторией психофизиологии образования (Томск)
- Бохан Николай Александрович* – доктор медицинских наук, заместитель директора Института психического здоровья ТНЦ СО РАМН (Томск)
- Бохан Татьяна Геннадьевна* – кандидат психологических наук, доцент Кафедры генетической и клинической психологии ФП ТГУ (Томск)
- Галажинский Эдуард Владимирович* – кандидат психологических наук, директор Центра социально-психологического образования ТГУ (Томск)
- Залевский Владислав Генрихович* – кандидат психологических наук, старший преподаватель Кафедры генетической и клинической психологии ФП ТГУ (Томск)
- Залевский Генрих Владиславович* – профессор, доктор психологических наук, заведующий Кафедрой генетической и клинической психологии, Заслуженный деятель науки РФ (Томск)
- Кабрин Валерий Иванович* – профессор, доктор психологических наук, декан Факультета психологии ТГУ (Томск)
- Кубарев Евгений Николаевич* – директор Образовательного центра «ФМиП» ТГПУ (Томск)
- Мещерякова Эмма Ивановна* – кандидат психологических наук, доцент Кафедры социальной и гуманистической психологии ФП ТГУ (Томск)
- Мингалева Ольга Борисовна* – психолог Консультативного социально-психологического центра (Барнаул)
- Морогин Владимир Григорьевич* – доктор психологических наук, профессор Образовательного центра «ФМиП» ТГПУ (Томск)
- Носкова Наталья Витальевна* – кандидат психологических наук, доцент Кафедры психологии Алтайского государственного университета (Барнаул)
- Окс Ирина Ефимовна* – 5 курс Факультета психологии ТГУ (Томск)
- Рождественская Елена Антольевна* – кандидат психологических наук, доцент Кафедры генетической и клинической психологии ФП ТГУ (Томск)
- Семенов Михаил Юрьевич* – преподаватель Омского государственного университета (Омск)
- Six В.* – профессор Института психологии Мартин Лютер-университета
- Тренькаева Наталья Анатольевна* – педагог-психолог средней школы № 27 (Томск)
- Щербинина Ольга Михайловна* – педагог-психолог гимназии № 26 (Томск)

НОВОГОДНЕЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ

**Новый год! Он метафора счастья ...
Поздравляем партнеров, коллег.
Пусть не будет ни войн, ни ненастья,
Файл сэтри, искореженный век!**

**Поднимаем наш тост за свершенья,
За холизм и инсайтов прозренья,
За неэзис, за все мирозданье,
Многомерность людского сознанья ...**

**Не утонем мы в имиджей море,
Менеджментов украсив карьеру:
Психология стала наукой,
Открывающей новую эру!**

Мещерякова Э.И.