

Издатели

Российская Академия образования
Сибирское отделение
Сибирский Центр экспериментальной и
прикладной психологии

Министерство образования РФ
Томский государственный университет
Факультет психологии

При участии

Администрации Томской области
Российского психологического общества
Сибирской Ассоциации психологов

Барнаульского государственного педагогического университета
Забайкальского государственного педагогического университета
Иркутского государственного университета

Редакционная коллегия

Г.В. Залевский – главный редактор

С.А. Богомаз, Т.Г. Бохан, Э.В. Галажинский, В.Г. Залевский, В.И. Кабрин (зам. главного редактора), В.Е. Клочко (зам. главного редактора), Н.В. Козлова, О.М. Красноядцева, Э.И. Мещерякова.

Редакционный совет

Асеев В.Г. (Иркутск), Асмолов А.Г. (Москва), 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), Санжаева Р.Д. (Улан-Удэ), Климов Е.А. (Москва), Клочко В.Е. (Барнаул), Корнетов Н.А. (Томск), Мухина В.С. (Москва), Петровский А.В. (Москва), Прозументова Г.Н. (Томск), Сараева Н.М. (Чита), Селезнева Н.Т. (Красноярск), Семке В.Я. (Томск), Соловьев А.В. (Москва), Стегний В.Н. (Томск), Щербаков Е.П. (Омск), Бекарт К. (Брюссель, Бельгия), Марграф Ю. (Базель, Швейцария), Прилер М. (Вена-Медлинг, Австрия), Шюлер П. (Марбург, Германия)

Ответственный за выпуск

В.Г. Залевский

Адрес редакции:

634 050 Томск, пр. Ленина, 36. Телефон/факс (382 2) 410 102.

E-mail: spo@ic.tsu.ru spj@psy.tsu.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Обращение к читателям**Первая Томская региональная школа молодых ученых-психологов****21 марта**

10.00-13.30

Лекция-семинар профессора **В.В. ЗНАКОВА** 9
«Понимание как проблема психологии человеческого бытия»

15.00-18.00

Лекция-семинар профессора **В.Е. СЕМЕНОВА** 18
«Социокультурные и психологические особенности российской полиментальности»**22 марта**

10.00-13.30

Лекция-семинар профессора **В.И. КАБРИНА** 23
«Поэтическое измерение в психологии человека: новое и вечное»

15.00-18.00

Семинар-тренинг д-ра **П. ШЮЛЕРА** 28
«Современное состояние психотерапии в западных странах»**23 марта**

10.00-13.30

Лекция-семинар д-ра **А.В. СОЛОВЬЕВА** 31
«Исследовательские стратегии в социальных науках»

15.00-19.00

Лекция-семинар профессора **Г.В. ЗАЛЕВСКОГО** 36
«Фиксированные формы поведения на уровне индивидуальных и групповых систем»**24 марта**

10.00-13.30

КРУГЛЫЙ СТОЛ 43Подведение итогов работы Школы
Мнения и предложения участников Школы
Вручение сертификатов участникам Школы**Генетическая психология (психология развития)****Э.В. Галажинский**

Самореализация личности: взгляд с позиции психоистории. Сообщение 2. 47

Е.Б. Кравец, Т.Г. Бохан, Е.П. ШеренковаПсихологические особенности детей с различными клиническими вариантами низко- 51
рослости**Т.Е. Левицкая, С.А. Богомаз, Г.В. Залевский**

К проблеме гибкости творческого мышления учащихся 54

Социальная и гуманистическая психология**Д.В. Добрянская**К проблеме психологической адаптации респондента к ситуации социологического 59
опроса**И.Е. Окс**

Самопринятие в коммуникативном подходе 62

П.Н. Савин

Пространство-время мифопоэтики индивидуального и общественного 63

М.Ю. Семенов

Представленность денег в образе мира 66

Клиническая психология**П. Шюлер**Стационарная поведенчески ориентированная психиатрическая терапия личностных 69
расстройств (на примере нарциссизма)**С.В. Гарганеев**Психологические аспекты особенностей и расстройств социального поведения и 74
функционирования подростков женского пола

<i>И.В. Кодзаева</i>	
Исследование влияния социо-культурных изменений 90-х годов на мотивацию нарушений пищевого поведения	76
<i>А.В. Ротов, С.В. Гудков, А.В. Гордиенко, А.В. Бобровский, М.А. Гаврилов</i>	
Особенности личностной и реактивной тревожности у пациенток с ожирением	77
<i>Е.Ю. Брель, С.В. Гайдук</i>	
Проблемы развития тревожности у младших школьников	79
<i>В.Ф. Гарманова</i>	
Коррекция психической ригидности и депрессивных тенденций у младших школьников с задержками психического развития	84
<i>Н.В. Козлова, О.И. Павлюк, Р.Г. Добрянская</i>	
Медико-психологическое сопровождение образовательного процесса	86
Психология образования (педагогическая психология)	
<i>Е.Н. Дмитриева, С.А. Богомаз</i>	
Типологические особенности фрустрационных реакций первокурсников	89
<i>Т.Г. Бохан, Н.В. Козлова</i>	
Профессионально-личностный подход в подготовке психологов	91
<i>Е.Ю. Брель</i>	
К вопросу диагностики, классификации и формирования задержек психического развития у младших школьников	93
<i>О.Ю. Гроголева</i>	
Проблема формирования внутренней позиции школьника у детей шестилетнего возраста	95
<i>С.С. Доржиева</i>	
Об этнологическом направлении в работе психолога	98
<i>О.В. Макаренко</i>	
Учебные задачи в развитии интеллектуально-творческих способностей личности	99
<i>М.В. Шамардина</i>	
Детский сад – школа: условия преемственности при смене образовательных сред	102
Психология психолога	
<i>А.Ю. Батракова, О.И. Муравьева</i>	
Связь ценностных ориентаций с адекватностью профессионального выбора студентов гуманитарных факультетов Томского государственного университета	105
<i>Е.Г. Ефремов</i>	
К определению понятия «профессиональное самосознание»	110
Новая рубрика	
Психологическая экспертиза и психология экспертизы	
<i>Е.Л. Вассерман, К.Р. Червинская</i>	
Психологические аспекты моделирования мышления эксперта при решении задач анализа и интерпретации визуальной информации	119
<i>Т.Г. Бохан, Н.В. Козлова</i>	
Теоретическое осмысление возможностей психологической экспертизы инновационных процессов в образовании	126
В помощь практическому психологу	
Томский опросник ригидности <i>Г.В. Залевского</i> (ТОРЗ)	129
Наши авторы	
Правила оформления материалов в СПЖ	139

CONTENS

*Address to readers**The first Tomsk regional school of the young scientists - psychologists**March 21*

10.00-13.30

Lecture-seminar of the professor *V.V. ZNAKOW*

"Understanding as a problem of Pszchologz Human Life" 9

15.00-18.00

Lecture-seminar of the professor *V.J. SEMENOW*

"Social-culturalical and Pszchological Features Russian Polymenthality" 18

March 22

10.00-13.30

Lecture-seminar of the professor *V.I. KABRIN*

"Noethic Dimansion in Human Psychology: New and Eternal" 23

15.00-18.00

Seminar-training of dr. *P. SCHÜLER*

"Modern Condition of the Psychotherapy in Western Countries" 28

March 23

10.00-13.30

Lecture-seminar of dr. *A.V. SOLOVJOW*

"Research Strategy in Social Sciences" 31

15.00-19.00

Lecture-seminar of the professor *G.V. SALEVSKI*

"The Fixed Forms of Behaviour at a Level of Individual and Group Systems" 36

March 24

10.00-13.30

ROUND TABLE 43

Summarizing of Work of the School

Delivery of the Certificates to the Participants of the School

Opinions and Offers of the Participants of the School

*Genetic psychology (psychology of development)**E.W. Galazhinskij*

Self-Realization of the Person: Sight from a Position of Psychohistory 47

E.B. Kravets, T.G. Bokhan, E.N. Šherenkova

Psychological Features of Children with Various by Clinical Variants of Short Growth 51

T.É. Levitskaja, S.A. Bogomaz, G.V. Salevski

To the Problem of Flexibility of Creative Thinking of Learnings 54

*Social and humanistic psychology**D.W. Dobrianskaja*

To a Problem of Psychological Adaptation of the Respondent to the Situation of Sociological Research 59

I.E. Oks

Self-Acceptance in the Communicative Approach 62

P.N. Savin

Space-Time of the Mythopoetic of Individual and Public 63

M.J. Semenov

The Introducing of Money in an Image of the World 66

Clinical psychology

P. Schüler

Stationary Behavioral Oriented Psychiatric Therapy of Personally Frustration (on an example of narcissism) 69

S.V. Garganejev

Psychological Aspects of Features and Frustration of Social Behavior and Functioning of the Teenagers Female 74

I.V. Kodzajeva

Research of Influence of Socio-Cultural Changes the 90-th Years on Motivation of Infringements of Food Behavior 76

A.V. Rotov, S.V. Gudkov, A.V. Gordijenko, A.V. Bobrovskij, M.A. Gavrilov

Features of Personal and Jet Uneasiness at Patients with Fettness 77

E.J. Brel', S.V. Gajduk

Problems of Development of Uneasiness at Younger Schoolboys 79

W.F. Garmanova

Correction of Psychic Rigidity and Depression of the Tendencies at the Younger Teenagers with Delays of Mental Development 84

N.V. Kozlova, O.I. Pavliuk, R.G. Dobrianskaja

Medical-Psychological Support of Educational Process 86

Psychology of formation (pedagogical psychology)

E.N. Dmitrijeva, S.A. Bogomaz

Typological Features of Frustrational Reactions of the Freshmen 89

T.G. Bokhan, N.V. Kozlova

Professionally-Personal Approach in the Preparation of the Psychologists 91

E.J. Brel'

To a Question of Diagnostics, Classification and Formation of a Delay of Mental Development at the Younger Schoolboys 93

O.J. Grogoleva

Problem of Formation of an Internal Position of the Schoolboy at Children of Six-Years-Age 95

S.S. Dordjijeva

About Ethnological Direction in Work of the School Psychologist 98

O.V. Makarenko

Educational Tasks in Development of Intelligence-Creative Abilities 99

M.V. Shamardina

Children's Garden – School: Conditions of Continuity at Change of Educational Environment 102

Psychology of the psychologist

A.J. Batrakova, O.I. Muraviova

Connection of Valuable Orientations with Adequacy Professional Choice of the Students of Humanitarian Faculties of Tomsk State University 105

E.G. Efremov

To Definition of Concept "Professional Self-Consciousness" 110

New heading

Psychological examination and psychology of examination

E.L. Vasserman, K.R. Chervinskaja

Psychological Aspects of Modeling of Thinking of the Expert at the Decision of Tasks of the Analysis and Interpretation of the Visual Information 119

T.G. Bokhan, N.V. Kozlova

Theoretical Understanding of Opportunities Psychological Examination of the Innovational Approaches in Education 126

In the help to the practical psychologist

G.W. Salevsky

Tomsk Questionnaire of Rigidity (TQRS) 129

Our authors

138

Rules of registration of materials in SPM

139

ДОРОГИЕ ДРУЗЬЯ!

12-й выпуск «Сибирского психологического журнала» посвящен работе Первой Томской школы молодых ученых-психологов. Ее организация и проведение стали возможными благодаря поддержке гранта Института «Открытое общество», выигранного факультетом психологии Томского государственного университета. Необходимость организации такой школы ощущалась уже давно, поскольку с каждым годом растет число выпускников психологических факультетов при разных формах и продолжительности обучения, растет и число желающих продолжить свое обучение либо осмыслить свой накапливающийся практический и преподавательский опыт в области психологии через аспирантуру и соискательство. Школа как форма работы с молодыми учеными-психологами – это не только и не столько возможность ведущим ученым выступить со своими идеями и наработками, а их молодым коллегам послушать, но, главным образом, это возможность пообщаться непосредственно - face to face, и подискутировать, «невзирая на лица», это возможность найти единомышленников и друзей, определиться в своих научных интересах и симпатиях.

По мнению участников Школы, а их было свыше 50 из многих регионов Сибири и Забайкалья, участие в ней было для них интересным и полезным. Они охотно примут участие и в последующих Школах. Томск и Томский государственный университет всегда были научными ориентирами для ищущей молодежи региона. Концентрация научных сил здесь сегодня, позволяет им быть таким ориентиром и в области психологии.

Как всегда, приглашаем к сотрудничеству с нашим журналом всех желающих.

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ
РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ



*Хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай ее,
и ученики полюбят и тебя, и науку*

Л.Н. Толстой

PSYCHOLOGY



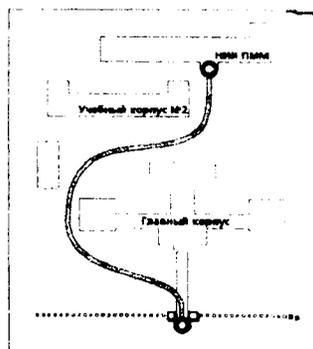
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Символ Нового Времени

Психология
Военная психология
Клиническая психология

Формы обучения:
вечерняя
очно-заочная
заочная
(индивидуальные технологии обучения)
сроки обучения: от 1,5 до 5 лет
тел.: 410 100, 410 102



Лицензия 24Г-0370 от 1.04.99

Свидетельство о государственной аккредитации № 25-0083 от 22.07.97

ПЕРВАЯ ТОМСКАЯ РЕГИОНАЛЬНАЯ ШКОЛА МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ-ПСИХОЛОГОВ 21 МАРТА 2000 ГОДА

ПОНИМАНИЕ КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ

В.В. Знаков (Москва)

Аннотация: В статье анализируются две проблемы. Первая состоит в том, что в конце XX века в гуманитарных науках возникла тенденция изучать понимание не только как познавательный феномен, но и как экзистенциальный, - способ бытия человека в мире, поиски им смысла жизни. Вторая проблема заключается в возникновении объективных оснований для утверждения о формировании новой и относительно самостоятельной отрасли психологического знания - психологии человеческого бытия. Ее предметная область во многом совпадает с экзистенциальной психологией, однако, методы решения проблем в двух названных областях психологического знания принципиально различаются.

Ключевые слова: Понимание, самопонимание, экзистенциальная психология, психология человеческого бытия.

Психология понимания в наше время является одним из перспективных и динамично развивающихся направлений современной психологической науки. Как показывает методологический анализ научных оснований этого направления, с позиций психологии понимания, сегодня можно говорить о двух главных подходах к изучению этого феномена - *познавательном и экзистенциальном*.

В психологии познания понимание рассматривается как мыслительная процедура, направленная не на получение нового знания, а на смыслообразование, приписывание смысла знанию, полученному в процессе мыслительной деятельности. Посредством понимания субъект не только познает окружающий мир, но и выражает свое отношение к социальной действительности (о понимании как познавательном отношении см. [2]). Индивидуальная специфика понимания вносит существенный вклад в формирование личностных способов мышления субъекта, осмысливающего моральные, правовые, политические, экономические ценности изменяющегося мира.

Разнообразные познавательные теоретико-экспериментальные исследования внесли существенный вклад в раскрытие психологических механизмов понимания. Вместе с тем они показали, что, следуя в этом направлении, вряд ли можно получить научное представление не об отдельных сторонах, признаках, характеристиках понимания, а понять его как нечто единое, феноменологически целое. К такому выводу я пришел после многолетнего теоретического и

экспериментального анализа основных условий, необходимых для возникновения понимания, различных форм, в которых оно проявляется, свойств личности, детерминирующих специфику этого феномена, и т.п. [2]. Можно, конечно, и дальше уточнять и углублять наши знания о когнитивных составляющих понимания как

одного из компонентов познавательной деятельности и общения людей. Однако это метод скорее аналитического расчленения, чем синтетического объединения разных и нередко противоречивых данных о целостном феномене.

Для меня показательным примером того, как основательная, кропотливая и вдумчивая исследовательская работа ученого постепенно приводит к тому, что, изучая понимание с

позиций когнитивного подхода, мы, в конце концов, узнаем «все ни о чем», является монография Ж.Ф. Ришара [8]. Он пишет: «Природа знаний в памяти, используемая для понимания текста или ситуации, позволяет нам выделить различные процессы, посредством которых реализуется понимание. Понимание может быть и партикуляризацией схемы, и конструированием реляционной сети, которую используют для переработки очень общих знаний, касающихся целых классов ситуаций, подлежащих переработке (например, что такое рассказ? что такое проблема?). Эти знания уточняют тип информации, который должна содержать в себе интерпретация и тип запретов, которым должна удовлетворять интерпретация в ходе своего построения. Это может быть также конструирование отдельной ситуации, которая должна быть совместима со



всей информацией общего характера, имеющей-ся в распоряжении. Это может быть, наконец, конструирование реляционной или процедурной структуры по аналогии с существующей структурой путем ее модификации с целью адаптации.

Мы увидим, что существует великое множество процессов понимания и что их можно охарактеризовать, исходя из предыдущих различий: термин «понимание» является, таким образом, родовым термином, который надлежит специфицировать в зависимости от типа процесса, с помощью которого реализуется понимание» [8, С. 9].

Последующая и, надо признать, добросовестная спецификация содержания родового термина дает возможность читателю узнать, что такое понимание как партикуляризация схемы, конструирование концептуальной структуры, рассуждение по аналогии с известной ситуацией. Однако, чем детальнее французский психолог рассматривает разные аспекты проблемы, тем труднее уяснить, что представляет собой понимание как целостное, неразложимое на части психологическое образование.

Психология человеческого бытия и экзистенциальная психология

Неудивительно, что сегодня многие ученые стали рассматривать понимание не только как познавательный, но и как экзистенциальный феномен. Экзистенциальный ракурс его рассмотрения предполагает изучение конкретных ситуаций бытия человека и целостного их понимания.

С одной стороны, обращение к экзистенциальным проблемам, необходимость понимания реальных жизненных ситуаций, вызваны практическими запросами, востребованностью психологов в современном российском обществе. Это отчетливо проявляется, например, в практике психологического консультирования. В частности, я имею в виду то направление, которое один из наиболее профессиональных и глубоко мыслящих отечественных психологов, Ф.Е. Васильюк, называет понимающей психотерапией. С позиций данного направления, «в широком смысле психотерапевтическое понимание есть особая интенция, особая диалогическая установка, делающая понимание главной, самооценной и, в известном отношении, последней задачей терапевта. Воплощая эту установку, терапевт все делает для того, чтобы понять пациента и дать ему это понимание, а не старается понять для того, чтобы что-то сделать - повлиять, вылечить, исправить» [1, С. 48].

В понимающей психотерапии терапевт не проявляет активности, направленной на формирование понимания пациентом своих проблем. Сознательный отказ от воздействия в сочетании с полной обращенностью к пациенту, настроенностью на него, направлен на создание возможности последнему самому понять и продуктивно

преобразовать те жизненные проблемы, которые побудили человека обратиться к психологу.

С другой стороны, к концу XX века многими учеными была осознана необходимость рассматривать понимание в более широком научном контексте, чем его описание как феномена осмысленного отражения разных сторон явлений, событий, ситуаций. Х.Г. Гадамер, П. Рикер и др. стали интерпретировать понимание как содержательно более объемную категорию, чем познание, и уж тем более - индивидуальное мышление. Понимание, с их точки зрения, представляет собой универсальную способность человека, реализующуюся в его способах бытия в мире. В наши дни такая методологическая позиция приобрела устойчивые очертания. В ее основания были положены размышления крупнейших мыслителей нашего столетия - философов, психологов, историков и др. В психологии эта позиция связана, прежде всего, с развитием субъектно-деятельностного подхода и формированием психологии человеческого бытия как относительно самостоятельной области психологической науки.

Как известно, категория «бытия» принадлежит к основополагающим понятиям философии. Под бытием понимается сущее - то, что существует сейчас, существовало в прошлом и будет существовать в будущем. Не смотря на такой всеобъемлющий и, казалось бы, вневременной характер бытия, с гносеологической точки зрения, в нем надлежит различать два главных периода, - до существования человека и возникновения человеческого бытия. Такое различение принципиально важно, потому что человек является собой новый уровень сущего в процессе его развития: при соотношении с ним выявляются новые свойства в бытии всех прежних уровней. Как убедительно показал С.Л. Рубинштейн в «Бытии и сознании», с появлением человека, «возникновением нового уровня сущего во всех нижележащих уровнях, выявляются новые свойства. Здесь раскрывается значение, смысл, который приобретает бытие, выступая как «мир», соотносительный с человеком как частью его, продуктом его развития. Поскольку есть человек, он становится не чем иным, как объективно существующей отправной точкой всей системы координат. Такой отправной точкой человеческое бытие становится в силу человеческой активности, в силу возможности изменения бытия, чем человеческое существование отличается от всякого другого» [11, С. 63].

Введение Рубинштейном в контекст психологического анализа соотношения бытия и сознания новой категории «мир», стало важной вехой в развитии методологических оснований психологии. «Мир», как философско-психологическое понятие, может быть понят только сквозь призму высшего продукта развития - человеческого бытия. Мир - это бытие, преобразованное человеком, включающее в себя человека и совокупность связанных с ним общественных и личных отношений. Вследствие человеческой активно-

сти, мир представляет собой бытие, которое изменяется действиями в нем субъекта. Сознание и деятельность, мысли и поступки оказываются не только средствами преобразования бытия, в мире людей они выражают подлинно человеческие способы существования. И одним из главных из них является специфика понимания мира субъектом. Человек, находящийся внутри бытия и обладающий психикой, сам творит свою жизнь в мире и понимает его.

Вследствие этого современные психологи, изучающие человека и сами живущие в человеческом мире, вольно или невольно вторгаются в пределы особой области психологической науки - психологии человеческого бытия. К основателям психологии человеческого бытия следует отнести, прежде всего, В. Франкла и С.Л. Рубинштейна. Несмотря на принадлежность к совершенно различным социальным мирам и научным школам, двое выдающихся ученых высказывали поразительно сходные суждения о психологии человека. Основой сходства являются, в первую очередь, почти одинаковые представления о *должном* - морально-нравственном императиве, который регулирует поступки субъекта, его представления о подлинно человеческом отношении к себе и другим. Этическую категорию долженствования можно сравнить с компасом, не только помогающим человеку выбирать способы ориентации в житейских ситуациях, но и адекватно понимать их.

Сходство научных взглядов двух ученых проявилось и в трех группах проблем психологии человеческого бытия, которые неизменно оказывались в центре их внимания. Рубинштейн говорит о проблемах взаимодействия субъекта с объектом, человека с объективной действительностью; отношениях субъекта с другими людьми и его отношении к себе. Франкл интерпретирует эти проблемы в терминах ценностей - смысловых универсалий, обобщающих опыт человечества. Он описывает три класса ценностей, позволяющих сделать жизнь человека осмысленной: труд (творчество), переживания и отношения [16]. Соответственно ученый описывает три типа смысла: «Хотя Франкл подчеркивает, что у каждого индивида есть смысл в жизни, которого никто другой не может воплотить, все же эти уникальные смыслы распадаются на три основные категории: (1) состоящие в том, что мы осуществляем или даем миру как свои творения; (2) состоящие в том, что мы берем у мира в форме встреч и опыта; (3) состоящие в нашей позиции по отношению к страданию, по отношению к судьбе, которую мы не можем изменить» [15, С. 498].

Утверждая, что в конце двадцатого века созрели предпосылки для рассмотрения психологии человеческого бытия как самостоятельной области психологической науки, я отчетливо осознаю не только перспективность такого направления анализа многих психических феноменов (в частности, понимания), но и возможные возражения и теоретиков, и практиков.

Прочитав или услышав это утверждение, любой образованный психолог может выразить недоумение: психологическое направление исследований, имеющее дело с анализом коренных проблем человеческой жизни, уже существует - это экзистенциальная психология. Ее предметом являются такие глобальные вопросы, как проблемы жизни и смерти человека, свободы и детерминизма, выбора и ответственности, общения и одиночества, смысла и бессмысленности или даже абсурдности существования [7]. В фокусе внимания психологов, исследующих закономерности психики человека с позиций психологии человеческого бытия, находятся фактически те же проблемы, однако *подходы к их решению* в двух названных направлениях психологической науки существенно различаются. Между психологией человеческого бытия и экзистенциальной психологией есть принципиальные различия, и некоторые особенности последней не позволяют исследователю эффективно, научно корректно изучать психологические особенности понимания мира субъектом.

Во-первых, проблема, с которой обязательно сталкивается психолог, привыкший к теоретико-экспериментальному анализу проблемы понимания, заключается в том, что экзистенциалистская ориентация в разных областях (например, консультировании) имеет глубоко интуитивный, а не эмпирический фундамент. Естественно, это означает скорее «схватывание» феноменологической целостности изучаемых явлений, чем установление достоверности выявленных закономерностей и воспроизводимости обнаруженных фактов. Экзистенциальные психологи «доступные пониманию психические взаимосвязи называют также внутренней причинностью (*Kausalität von Innen*), тем самым, указывая на наличие непреодолимой пропасти между собственно причинностью («внешней причинностью») и связями, устанавливаемыми в сфере психического и заслуживающими называться «причинными» только на правах аналогии» [20, С. 367]. Для психолога, анализирующего феномен понимания с позиций психологии человеческого бытия, признание существования непреодолимой пропасти между внешней и внутренней причинностью оказывается совершенно неприемлемым. Понимающий субъект является органичной и неотъемлемой частью мира и потому внешние и внутренние условия его существования включены как во «внешние», так и во «внутренние» связи и отношения. Следовательно, оба типа причинных связей и отношений имеют не дизъюнктивный, а взаимодополнительный характер.

Поскольку, согласно экзистенциалистскому пониманию существования, функции субъекта и объекта в бытии принципиально различны (объект «существует», а субъект «переживает»), то человек не познает объективный мир, а именно «переживает». Мало того, что в соответствии с этим тезисом постулируется если и не непознаваемость объекта, то уж во всяком случае несущ-

ственность познания мира, его малая значимость для самореализации человека. Это означает еще и акцент на сиюминутности: фокусировании внимания на тех эмоциях и чувствах, которые проявляются в данный момент. В экзистенциальной психотерапии это называется принципом «здесь и теперь». В результате получается, что человек пассивно отражает непознаваемые внешние стимулы, а не осуществляет свою жизнь как активно познающий, действующий и преобразующий мир субъект.

Для психолога-исследователя изучение любого психологического явления связано с анализом его причинно-следственных связей, внутренних и внешних условий, которые обусловили его формирование и развитие. Как отмечает Е.А. Климов, «в любом случае понимание и объяснение явлений психики должно быть «связесообразным», т.е. опираться на раскрытие рассматриваемого явления в системе тех или иных характеризующих его реальных связей (более принято и благозвучно выражение «законосообразность» понимания, объяснения; его мы и будем придерживаться)» [5, С. 26].

В отличие от научно-познавательной традиции, с экзистенциальной точки зрения исследовать, прежде всего, означает отодвинуть повседневные заботы и глубоко размышлять о своей экзистенциальной ситуации. Иначе говоря, думать не о том, каким образом мы стали такими, каковы мы есть, а о том, *что мы есть*. С позиций психологии человеческого бытия, психолог не может ограничиться узнаванием того, что есть, выявлением субъектом понимания, например, смысла своей жизни. Напомню, что для Рубинштейна и Франкла главная категория - должностное. Следовательно, задача психолога состоит не в констатирующем описании особенностей наличного бытия человека. Это еще и оценка реального бытия с позиций идеальных представлений о нем, этических отношений, морального императива. Только таким способом можно понять психику субъекта не как данность, определенный временной срез, а как динамическое, процессуальное образование. В этом плане человека следует рассматривать не только как телесное существо, но и как духовное.

В отечественной культуре бытие человека всегда описывалось в терминах не столько отражения приземленных реальных фактов, сколько стремления к достижению правды, попыток найти реальность более высокого порядка - высшую духовную правду. Например, Л.Н. Толстой в 1886 г. в черновике предисловия к сборнику «Цветник» говорил о том, что нужно «искать правды житейской, а правды духовной ... В миру-то нет полной правды, и потому, чтобы выразить ее, надо описывать не то, что есть, а то, чего никто не видел, но все понимают» [цит. по: 14, С. 13-14].

Во-вторых, субъектно-деятельностные основания психологии человеческого бытия изначально построены на представлении о том, что

развитие человеческой психики происходит в общении людей, диалоге субъекта с миром. В отличие от этого экзистенциальная психология по существу представляет собой психологию индивидуализма. Она изучает отдельного человека, противостоящего враждебному ему миру и остающегося один на один с неизбежными жизненными противоречиями - добром и злом, своими желаниями и социальными ограничениями, наконец, жизнью и смертью. Один из крупнейших современных психотерапевтов, профессор Стэнфордского университета ИД. Ялом называет такой модус существования человека экзистенциальной изоляцией. Он пишет: «Индивиды часто бывают изолированы от других или от частей себя, но в основе этих отъединенностей лежит еще более глубокая изоляция, связанная с самим существованием, - изоляция, которая сохраняется при самом удовлетворительном общении с другими индивидами, при великолепном знании себя и интегрированности. Экзистенциальная изоляция связана с пропастью между собой и другими, через которую нет мостов. Она также обозначает еще более фундаментальную изоляцию - отделенность между индивидом и миром» [19, С. 400].

Согласно экзистенциальному взгляду на мир, как бы ни был близок один человек другому, между ними все равно всегда остается непреодолимая пропасть, потому что каждый из нас в одиночестве приходит в мир и в одиночестве должен его покидать. Это порождает неизбежный конфликт между сознаваемой абсолютной изоляцией и потребностью в общении с людьми, защите и, в конечном счете, - принадлежности к какой-то целостности. Экзистенциальный подход не отрицает важной роли интерсубъективных отношений в жизни человека, однако, это отношения не взаимодействия и сотрудничества, а отстранения и отчуждения. Взгляд другого человека на субъекта превращает последнего в бездушный объект наблюдения, отчужденный как от самого себя, так и от всего окружающего мира. Особенно отчетливо установка на индивидуализм проявляется в центральной для экзистенциалистской теории проблеме свободы: например, в отношениях половой любви каждый из партнеров стремится завладеть свободой другого и превратить ее в вещь [12].

С позиций психологии человеческого бытия, к проблеме одиночества необходим дифференциальный подход. Он предполагает изучение психологических характеристик и выделение разных типов одиноких людей, а также поиски причинных связей между временным состоянием и длительным чувством одиночества. Эта проблема связана с индивидуально-психологическими особенностями восприятия человеком себя и своего окружения. Одиночество как мироощущение и переживание личности представляет собой многомерное, системное качество, которое нельзя понимать и оценивать упрощенно, т.е. исключительно как проявление экзистенциальной изоляции. Одиночество - объ-

ективное состояние и субъективное мироощущение - зависит от социально-ролевого статуса субъекта и его личностных качеств.

В исследовании Н.Е. Харламенковой по этим параметрам было выделено три типа личности. *Зависимый* тип характеризовался сочетанием низкой потребности в самоутверждении с завышенной самооценкой и суженной (за счет отвержения целей самореализации) системой ценностей. Для людей *доминирующего* типа характерны гиперпотребность в самоутверждении, завышенная самооценка и ориентация на ценности самореализации. *Самодостаточный* тип личности отличает конструктивный способ самоутверждения в сочетании с ориентацией на независимость, ценности общения с другими людьми и саморазвитие. Результаты экспериментов показали, что только зависимые и доминирующие личности переживают состояние одиночества в виде негативно окрашенного чувства отчужденности от людей. «При этом оказалось, что доминирующая личность с ярко выраженными агрессивными тенденциями, демонстрируя свою независимость от других людей, на самом деле нуждается в них гораздо большей мере, чем зависимая личность» [17, С. 90]. В то же время для самодостаточного человека состояние одиночества ассоциируется с чувством свободы и независимости: «Самодостаточная личность, ориентированная на собственное понимание действительности, интерпретирует состояние одиночества как своеобразное благо, не испытывая обостренного чувства одиночества и отчужденности» [там же, С. 91].

Следовательно, при дифференцированном психологическом подходе к проблеме оказывается, что экзистенциальную изоляцию нельзя рассматривать как универсальную характеристику бытия человека, непременно порождающую чувство одиночества. Многое зависит от того, какими психологическими свойствами обладает субъект, какое место он занимает в обществе и как оценивает свои отношения с другими людьми.

В-третьих, сторонникам психологии человеческого бытия присущ если не безграничный оптимизм, то, во всяком случае, трезвый и реальный взгляд на место и предназначение человека в системе мироздания. Такая мировоззренческая позиция отвергает представления о безусловной абсурдности и бессмысленности человеческого существования. Экзистенциальная психология во многом унаследовала идеи философии экзистенциализма, в основе которой лежит пессимистический взгляд на человеческую природу. «Экзистенциальный человек» безуспешно пытается преодолеть «отвратительные», вызывающие тошноту (вспомним название одноименного романа Ж.-П. Сартра) проявления своей телесной, материальной оболочки. Одновременно он с ужасом сознает, что это ему не дано: растворение себя в потоке мелких чувств и желаний, обыденных ситуаций всегда будет препятствовать постижению высшего смысла

бытия. Неудивительно, что неизбежным и малоутешительным выводом экзистенциализма являются мысли об универсальности смерти как единственной антитезы бытию, бессмысленности и даже абсурдности существования человека: небытие не уравнивает бытие, а активно опровергает его.

В противоположность изложенному выше, психология человеческого бытия исходно направлена на анализ существования субъекта в мире с позиций «Я и другой человек». В этом ракурсе фундаментальные проблемы человеческой жизни видны под иным углом зрения. В частности, конечная точка земного пути человека, смерть, предстает не как безусловная трагедия. Отношение к ней субъекта определяется в зависимости от рассмотрения им себя, своей активности в мире, возможностей взаимодействовать с другими людьми и оставить после себя что-то если не значительное, то, по крайней мере, субъективно ценное. Ведь смерть - это не только трагический конец индивидуального существования: «Смерть есть также конец моих возможностей дать еще что-то людям, позаботиться о них. Она в силу этого превращает жизнь в обязанность, обязательство сделать это в меру моих возможностей, пока я могу это сделать. Таким образом, наличие смерти превращает жизнь в нечто серьезное, ответственное, в срочное обязательство, в обязательство, срок выполнения которого может истечь в любой момент. Это и есть закономерно серьезное отношение к жизни, которое в известной степени является этической нормой» [11, С. 82]. Отсюда закономерный вывод: «Мое отношение к собственной смерти сейчас вообще не трагично. Оно могло бы стать трагичным в силу особой ситуации, при особых условиях - в момент, когда она обрывала бы какое-то важное дело, какой-то замысел» [там же]. Следовательно, этическое отношение субъекта к другим людям и себе коренным образом изменяет представление человека о трагическом финале бытия.

Как перечисленные, так и другие не названные особенности экзистенциальной психологии и психологии человеческого бытия привели меня к выводу о большей перспективности изучения проблемы понимания с позиций последней. Это не означает отрицания возможности и в чем-то даже продуктивности экзистенциального взгляда на проблему (например, К. Ясперс с этих позиций осуществил просто блестящий по глубине и ясности анализ феноменологии понимания [20]). Просто таков мой личный научно-мировоззренческий и, если хотите, «экзистенциальный» выбор.

Понимание субъектом мира и самопонимание

Главная проблема, занимающая обоих основоположников психологии человеческого бытия, - это проблема поиска и нахождения каждым человеком смысла жизни. По Франклу, «нахождение смысла - это вопрос не познания, а при-

звания. Не человек ставит вопрос о смысле своей жизни - жизнь ставит этот вопрос перед ним, и человеку приходится ежедневно и ежечасно отвечать на него - не словами, а действиями. Смысл не субъективен, человек не изобретает его, а находит в мире, в объективной действительности, именно поэтому он выступает для человека как императив, требующий своей реализации» [15, С. 114]. Для Рубинштейна смысл жизни представляет собой такое ценностно-эмоциональное образование личности, которое проявляется не только в принятии одних ценностей и отрицании других, но и в саморазвитии, самореализации личностных качеств субъекта, ищущего и находящего высший, «запредельный» смысл своего бытия. Франкл называет его сверхсмыслом, а Рубинштейн полагает, что «смысл человеческой жизни - быть источником света и тепла для других людей. Быть сознанием Вселенной и совестью человечества. Быть центром превращения стихийных сил в силы сознательные. Быть преобразователем жизни, выкорчевывать из нее всякую скверну и непрерывно совершенствовать жизнь» [11, С. 113].

В соответствии с названием моего выступления, я не собираюсь анализировать всю совокупность проблем, относящихся к психологии человеческого бытия. Ее цель более конкретна - рассмотреть только то, что связано с психологической спецификой понимания мира субъектом. Основные вопросы, которые необходимо обсудить в выступлении, так или иначе связаны с интерпретацией понимания мира как такого поиска и порождения человеком разнообразных смыслов, которые делают для него этот мир осмысленным, а свое существование в нем оправданным.

Для обоснования необходимости изучения понимания субъектом мира с позиций психологии человеческого бытия, прежде всего, нужно обозначить круг проблем, с которыми сталкивается психолог-исследователь в этой проблемной области.

Первая проблема - центральная с точки зрения субъектно-деятельностного подхода, - взаимодействие субъекта и объекта как определяющий фактор формирования понимания. Иначе говоря, это проблема объективных и субъективных условий понимания. Как показывают психологические исследования общения и взаимопонимания людей, смысловой анализ и понимание коммуникативной ситуации зависит от личностного и субъективного значения, которое она имеет для человека. Для понимания того, что происходит, психолог должен суметь определить то, как коммуниканты сами интерпретируют эту ситуацию, понимают ее как целое. Это очень непростая задача, и прежде всего потому, что люди часто не осознают, что их партнеры могут совершенно по-другому понимать ту же ситуацию. Вследствие этого они склонны быть чересчур уверенными в своем предсказании их поведения.

Положение осложняется еще тем, что субъекты общения нередко заблуждаются и относительно себя, своих возможных реакций на то или иное изменение ситуации. На это обратили внимание американские психологи Л. Росс и Р. Нисбетт: «Люди могут проявлять излишнюю уверенность и в предсказании своего собственного поведения, если его контекст необычен или неопределен. Мы утверждаем, что люди способны прогнозировать поведение с обоснованной уверенностью лишь тогда, когда их собственная интерпретация безусловно точна и одновременно вполне совпадает с интерпретацией, имеющейся у человека, чье поведение рассматривается» [10, С. 49]. Из этого следует важный для психологии понимания вывод о расхождении между субъективной уверенностью в правильности рефлексивного понимания партнеров и объективной реальностью процессов, происходящих в коммуникативной ситуации. Иначе говоря, «люди склонны проявлять гораздо большую субъективную уверенность в предсказании реакций друг друга, чем это можно позволить исходя из объективной оценки точности этих предсказаний» [там же, С. 158].

Таким образом, субъективная интерпретация коммуникативной ситуации ее участниками оказывается не менее важной составляющей понимания, чем объективные обстоятельства, в которых происходит общение. При этом необходимо учитывать, что неадекватность интерпретации, избыточная уверенность в предсказании социального поведения может быть обусловлена двумя главными причинами. *Во-первых*, для того, чтобы предсказать, какова будет реакция того или иного человека на определенную ситуацию (даже если речь идет о хорошо известном нам человеке, которого мы наблюдали ранее во многих разнообразных ситуациях), как правило, необходимо знать или правильно догадываться о ее деталях, в особенности о тех ее свойствах, которые определяют относительную привлекательность возможных альтернативных реакций. *Во-вторых*, помимо знания о подобных объективных особенностях ситуации, необходимо учитывать личную точку зрения того человека, чьи действия мы предсказываем» [там же, С. 160].

Вторая проблема, которую необходимо рассмотреть, - взаимообусловленность понимания и самопонимания. Сегодня многие ученые-гуманитарии пришли к выводу о том, что понимание всегда одновременно является и самопониманием [13,18]. Независимо от того, на что направлено понимание - изучение человека, общества или природы, - это всегда процесс самопонимания. Даже если мы пытаемся понять что-то внешнее, какую-то объективную реальность, мы выражаем самих себя, познаем, расширяем и понимаем свой внутренний мир. Любой акт понимания осуществляется в двух направлениях. Понимая что-то во внешнем мире, поднимаясь еще на одну ступеньку познания, субъект одновременно углубляется в себя и как бы возвыша-

ется над собой. Об этом очень точно сказал Ж.-П. Сартр: «Понять - значит измениться, превзойти самого себя...» [цит. по: 13, С. 348].

С позиций психологии человеческого бытия, понимание нужно человеку для того, чтобы понять себя, определить, что он есть, какое место занимает в мире. В конечном счете, смысл нашего бытия действительно состоит в понимании, а главное предназначение субъекта - искать смысл жизни, понимать ее. Понимая мир, человек должен понять себя не как объект, а осознать изнутри, с позиции смысла своего существования.

Почему понимание одновременно является выходом вовне и таким актом самопонимания, который оказывается изменением психической реальности понимающего субъекта, возвышающим его над «бременной телесной оболочкой»? Для специалистов по психологии понимания ответ на этот вопрос очевиден. Разнообразные познавательные подходы к изучению понимания внесли существенный вклад в раскрытие психологических механизмов этого феномена, но вместе с тем уже почти исчерпали себя. Сегодня мы немало знаем об основных условиях возникновения понимания, различных формах, в которых оно проявляется, свойствах личности, детерминирующих специфику понимания [2]. Однако эти знания мало способствуют уяснению сути духовного Я понимающего мир человека. Я имею в виду то невыразимое в познавательных категориях возвышенное состояние, которое возникает в самые творческие мгновения акта понимания. Поиски психологических оснований духовного Я понимающего субъекта бессмысленны в рамках когнитивной психологии, потому что такие основания скорее соответствуют психологии человеческого бытия.

Третья проблема - выявление основных направлений анализа самопонимания в современной психологии. В наиболее общем виде самопонимание можно определить как процесс и результат наблюдения и объяснения человеком своих мыслей и чувств, мотивов поведения; умение обнаруживать смысл поступков; способность отвечать на причинные вопросы относительно своего характера, мировоззрения, а также отношения к себе и другим людям.

В этом контексте важно обратить внимание на неодинаковость, нетождественность феноменов «самопознание» и «самопонимание». Познавая себя, субъект получает знания путем ответа на *констатирующие* вопросы, типа «Какой я?» или «Что я знаю о себе?» Например, заполняя психологические опросники, человек может узнать о степени сформированности у него коммуникативных черт личности, показателях вербального и невербального интеллекта и т.п. Ответы на констатирующие вопросы приводят нас к узнаванию чего-то нового, но не обязательно понятного. Вследствие этого оказывается возможной такая парадоксальная ситуация, при которой человек может достаточно хорошо знать, но не понимать себя. В процессе самопонимания

мы отвечаем на вопросы другого типа - *причинные*: «Зачем я так поступил?», «Почему этот человек мне не нравится?»

Указанные различия между самопознанием и самопониманием особенно отчетливо видны в психотерапевтических практиках. Цель многочисленных психотерапевтических методик заключается в попытках терапевта побудить пациента понять себя посредством ответов на вопросы о том, почему он (она) именно так, а не иначе думает, чувствует, поступает. Возникающее вследствие ответов на вопросы лучшее понимание себя способствует осознанию причин болезни и, в конечном счете, - преодолению ее. Если же пациент просто со временем все больше и больше узнает о своих болезненных симптомах, то такое самопознание оказывается малопродуктивным. Как отмечают специалисты, каждый из них «может встретиться с больными, которые благодаря иногда многолетним контактам с психиатрами обладают большими знаниями о своих невротических механизмах, что ни в коей мере не облегчает их страданий» [4, С. 192].

И.А. Романова проанализировала немногочисленные отечественные, а в основном западные публикации. Она пришла к выводу, что, прежде всего, заслуживают внимания две главные интерпретации феномена - в гуманистической психологии и психоанализе. Психоанализ рассматривает самопонимание как такое психическое образование, которое дает возможность личности изменяться в процессе взаимодействия с психоаналитиком. Понимание человеком своих подавленных чувств, желаний ведет к личностной интеграции и противопоставляется механизмам защиты, в первую очередь, рационализации и интеллектуализации. Следовательно, с позиций психоанализа можно ставить и искать пути решения проблемы адекватности самопонимания, исследовать его механизмы, взаимосвязь самопонимания и саморегуляции. «В гуманистической психологии самопонимание рассматривается как предпосылка личностного роста и самоактуализации. Однако в отличие от психоаналитического подхода гуманистическая психология подчеркивает эмоциональный, чувственный, эмпатический, а не рациональный характер самопонимания. Самопонимание тесно связано с самопринятием, положительной самооценкой и дает личности возможность более полно проживать свою жизнь, «быть собой» в максимальной степени» [9, С. 132].

Несмотря на интересность и практическую полезность воззрений представителей двух названных направлений на природу самопонимания, для психологического анализа этого феномена необходимо выявить конкретные внешние и внутренние условия его формирования и развития. Изучение таких условий должно вестись в направлении исследования сходства и различий самопонимания и самопознания, самооценки, самоотношения, самопринятия и самоубеждения; соотношения человека как субъекта самопонимания (его понимающего Я) и как его

объекта (понимаемого Я); процесса самопонимания и его продукта; адекватности самопонимания и самообмана (в психологическом смысле эти категории, по-видимому, нельзя рассматривать как семантические антиподы).

Четвертая проблема, которую необходимо обозначить, - общественные и личностные детерминанты самопонимания. В мире человека понимание различных явлений осуществляется изнутри социокультурной среды как самопонимание: понимание субъектом себя как члена культурно-языковой общины. Л. Витгенштейн писал, что в стране с чуждыми нам традициями, «даже владея языком этой страны, мы не понимаем людей. И не потому, что не знаем, что они говорят друг другу. Мы не можем обнаружить себя в них» [цит. по: 3, С. 186].

Иначе говоря, проблема заключается в поисках того целостного контекста, в который субъект включает все, что должно приобрести для него смысл. В соответствии с исходными установками психологии человеческого бытия, этот контекст следует искать как во внешнем мире, общении с другими людьми, так и во внутреннем мире субъекта. Психологические исследования показывают, что конкретный характер самопонимания в значительной степени зависит от того, к какой социальной общности относит себя человек, с какой позиции он пытается получить ответы на жизненно важные вопросы.

Влияние на самопонимание идентификации себя с определенной группой особенно возрастает в периоды политических и экономических преобразований в обществе. На это, в частности, указывают данные этнопсихологических исследований: «В условиях трансформации системы базовых социальных категорий. (гражданской, этнической и т.д.) личность стремится идентифицироваться с теми группами, членство в которых позволяет ей решить проблему смысловой определенности, а именно, - помогает наиболее адекватным изменившейся реальности способом ответить на вопрос: *кто я?* Через поиски ответа на этот вопрос человек реализует не столько базальную потребность в самоуважении, сколько базальную потребность *в смысле, в понимании*. Ответ на этот вопрос служит усилению чувства контроля над собственной жизнью, а, следовательно, лучшей адаптации человека в изменившемся мире. Поэтому далеко не всегда человек идентифицируется с наиболее привлекательными социальными категориями (например, европейцами или доминирующей этнической группой), а подчас осознанно причисляет себя к неуважасмым, навязанным извне негативным категориям (например, изгоям, людям второго сорта, «инородцам» и т.д.), поскольку эти категории более точно определяют его положение в новой социальной реальности» [6, С. 53].

Социальная идентификация как один из психологических механизмов понимания субъектом мира и себя в мире конкретно проявляется в избирательности социальных контактов, которые

люди используют для подтверждения собственного мнения о себе. Как показал У.Б. Суонн, выбирая круг общения, люди предпочитают иметь дело с теми, кто видит и оценивает их так же, как они сами. Это помогает подтверждению «правильности» самопонимания и идентичности. Интересно, что такая стратегия поведения не зависит от оценочной составляющей самопонимания. Если мы видим себя в негативном свете, то предпочитаем выбирать знакомых, которые видят нас так же. При положительном взгляде на себя мы ищем партнеров, которые подтверждают такое самопонимание. Общение с теми, кто оценивает нас примерно так, как мы, способствует адекватному предсказанию социальных взаимодействий и порождает чувство контроля над своим окружением. Расхождение в оценках и самооценках, наоборот, уменьшает это чувство и ведет к переживаниям, страданиям и ощущению несчастья [22].

Другим социально-психологическим фактором формирования самопонимания является сопоставление субъектом понимания себя с его пониманием другими, занимающими более высокое или низкое статусное положение. В частности, на примере семейных пар показано, что если один из супругов имеет более высокий социальный и психологический статус, то его (ее) суждения оказывают значимое влияние на самооценку и самопонимание партнера по браку. И, наоборот: при более низком статусе самопонимание субъекта может изменяться под влиянием партнера. При одинаковом статусе влияние оказывается взаимным [21].

Таким образом, исследование понимания субъектом мира с позиций психологии человеческого бытия открывает перед нами новые горизонты и интересные перспективы психологического анализа этого феномена.

Вопрос: Возможно ли соотнесение понимания и системы ценностей?

Ответ: Разумеется. В любом случае – понимаю я или не понимаю – я должен соотнести одно с другим.

Вопрос: Есть понимание эмпатическое и неэмпатическое? Вне эмпатии понимания нет?

Ответ: Да, вне эмпатии понимания нет. Немецкие авторы, например, считают возможным рассматривать эмпатическое понимание с разным знаком – положительным и отрицательным.

Вопрос: Значит ли, что понимание всегда происходит, но с разным знаком?

Ответ: Конечно. Даже если человек нам не приятен, мы не испытываем к нему сочувствия, все равно мы делаем шаг навстречу к эмпатическому пониманию.

Вопрос: Что Вы думаете о соотношении коммуникации и общения?

Ответ: В своем докладе я эти термины использовал как синонимы, хотя отношения между ними могут быть и более сложными.

Вопрос: Объясните, пожалуйста, что есть понимание в России и в других странах?

Ответ: Ну, тут надо, пожалуй, начинать со Святого Августина и Фомы Аквинского, – что вмешиваться во внутренний мир других не позволительно. Это вопрос, скорее, имеет отношение к культуре, чем к психологии.

Вопрос: А вот относительно лжи?

Ответ: В западной культуре в определение лжи включен сам человек, которому лгут, – поскольку нарушаются права человека. А у нас такого нет.

Вопрос: Как соотносятся понимание и интерпретация?

Ответ: Это вопрос хороший. Ответ короткий: любое понимание – это есть интерпретация.

В завершение хочу сказать, что мной разработан метод в контексте проблемы понимания, и он должен быть опубликован в одном из ближайших номеров «Психологического журнала». Знакомство с ним будет хорошим дополнением к моему докладу

Литература

1. Василюк Ф.Е. Семиотика психотерапевтической ситуации и психотехника понимания//Московский психотерапевтический журнал. - 1996. - № 4 (14). - С. 48-68.

2. Знаков В.В. Понимание в познании и общении. - М.: Институт психологии РАН, 1994.

3. Ионин Л.Г. Понимающая социология. Историко-критический анализ. - М.: Наука, 1979.

4. Кемпиньски А. Человек и невроз. Психопатология и психотерапия неврозов. - М.: Независимая ассоциация психологов-практиков, 1997.

5. Климов Е.А. Социальная перцепция: объяснение и понимание//Развитие социально-перцептивной компетентности личности. Материалы научной сессии, посвященной 75-летию академика А.А. Бодалева. - М.: РАГС, 1998. - С. 24-29.

6. Лебедева Н.М. Социальная идентичность на постсоветском пространстве: от поисков самоуважения к поискам смысла//Психол. журн. 1999. - Т. 20. - № 3. - С. 48-58.

7. Леонтьев Д.А. Что такое экзистенциальная психология?//Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. - М.: Смысл, 1997. - С. 40-54.

8. Ришар Ж.Ф. Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений. - М.: ИП РАН, 1998.

9. Романова И.А. Самопонимание личности//Индивидуальный и групповой субъекты в изменяющемся обществе. (К 110-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна). - М.: ИП РАН, 1999. - С. 131-132.

10. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии. - М.: Аспект Пресс, 1999.

11. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. - М.: Наука, 1997.

12. Сартр Ж.-П. Стена: Избранные произведения. - М.: Политиздат, 1992.

13. Соколов Б. Понимание понимания: понимание Платоновского понимания//Парадигмы философствования. Вторые международные философско-культурологические чтения. - СПб: Философско-культурологический исследовательский центр ЭЙДОС. Санкт-Петербургский Союз ученых, 1995. - С. 346-352.

14. Тарасов А.Б. Праведники и праведничество в позднем творчестве Л.Н. Толстого: Автореф. канд. дис. - М.: АО «Диалог-МГУ», 1998.

15. Тихонравов Ю.В. Экзистенциальная психология. Учебно-справочное пособие. - М.: ЗАО «Бизнес-школа Интел-Синтез», 1998.

16. Франкл В. Человек в поисках смысла. - М.: Прогресс, 1990.

17. Харламенкова Н.Е. Дифференциальный подход к проблеме одиночества: зависимость, доминирование, самодостаточность//Психология личности: новые исследования. - М.: Институт психологии РАН, 1998. - С. 85-97.

18. Шаповалов В.Ф. Как понять Россию? (Этюды о «российской экзотичности»)//Общественные науки и современность. 1998. - № 1. - С. 89-102.

19. Ялом И.Д. Экзистенциальная психотерапия. - М.: Независимая фирма «Класс», 1999.

20. Ясперс К. Общая психопатология. - М.: Практика, 1997.

21. Cast A.D., Stets J.E., Burke P.J. Does the Self conform to the views of others?//Social psychology quarterly. - 1999. - V. 62. - № 1. - P. 68-82.

22. Swann W.B. Identity negotiation: where two roads meet//J. of personal and social psychology. - 1987. - V. 53. - 5. - P. 1038-1051.

UNDERSTANDING as a PROBLEM of PSYCHOLOGY HUMAN LIFE

V.V. Znakov (Moscow)

The summary: In clause two problems are analyzed. First is, that at the end of XX-th centuries in humanitarian sciences there was a tendency to study understanding not only as a perceptprional phenomenon, but also as existential, - way of life of the man in the world, searches by him of sense of life. The second problem consists in occurrence of the objective bases for the statement about formation of new and rather independent branch of psychological knowledge - psychology of human life, Its subject domain in many respects coincides with existential psychology, however, the methods of the decision of problems in two named areas of psychological knowledge essentially differ.

Key words: Understanding, self-understanding, existential psychology, psychology of human life

PUBLIC RELATIONS

**ФАКУЛЬТЕТ
ПСИХОЛОГИИ**

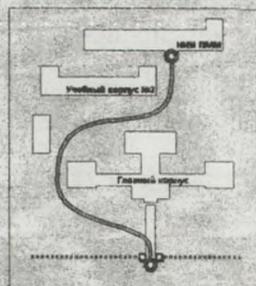
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Новая Специальность**Связи с
общественностью**Персональный и корпоративный
ИМИДЖ

Форма обучения: очно-заочная

Срок обучения:
от 2.5 до 5 лет

Телефон 410 100



Лицензия 24Г-0370 от 1.04.99

Свидетельство о государственной аккредитации № 25-0083 от 22.07.97

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РОССИЙСКОЙ ПОЛИМЕНТАЛЬНОСТИ

В.Е. Семенов (Санкт-Петербург)

Аннотация: Представлена модель, определяющая базовые российские менталитеты в едином пространстве полиментальности. Рассмотрены культурно-исторические и социопсихологические примеры и характеристики православно-русского, коллективистско-социалистического, индивидуалистско-капиталистического и криминально-мафиозного. Очерчена динамика их соотношения в России, как в истории, так и в современности.

Ключевые слова: Менталитет, полиментальность, ценностные ориентации

В данной статье под *менталитетом* будет пониматься исторически сложившееся долговременное умонастроение, единство (сплав) сознательных и неосознанных ценностей, норм, установок в их когнитивном, эмоциональном и поведенческом воплощении, присущее той или иной социальной группе (общности) и ее представителям.

Постоянно пишут о национальном, этническом менталитете. Однако считать, что у того или иного народа только один менталитет, неправильно, тем более у такого народа, как русский, а шире - у россиян. Скорее, можно говорить о едином, типичном характере того или иного народа, ибо характер - это именно характерное, формально-динамическое в организации жизнедеятельности. Вместе с тем, исходя из философских, культурно-исторических и социопсихологических предпосылок, можно определить основные российские менталитеты нашего времени. Дедуктивно они закладываются философскими универсальными категориями-оппозициями: Дух (Бог) - материя (идол) по вертикали; общество (коллектив) - личность (индивидуальность) по горизонтали. Индуктивно менталитеты подкрепляются культурно-историческими и социопсихологическими реалиями, фактами, результатами эмпирических исследований, о чем будет сказано ниже.

Обобщение всех этих данных позволяет выделить следующие базовые российские менталитеты (см. рисунок):

- *православно-русский* - имеет тысячелетние корни на Руси, активно возрождается с конца 80-х годов; ценности Бога, Духа, заповедей Христовых, святости, совести, собранности;
- *коллективистско-социалистический* - имеет корни в крестьянской общине, сформировался за три четверти века в СССР; ценности коллективизма, вождизма, социальной справедливости, труда на благо общества и др.;
- *индивидуалистско-капиталистический* - корни уходят на Запад, сформировался в XIX в., возрождается (скорее, в одиозном виде) в наше время; ценности индивидуализма, рационализма, личного успеха, прагматизма, денег как абсолютной универсалии;
- *криминально-мафиозный* - существовал всегда, заметно проявился с конца 70-х годов нашего века; вульгарный материализм и гедонизм, культ грубой силы и обмана, клановая иерархия, мифология, ритуалистика.



Помимо указанных четырех основных менталитетов следует еще назвать менталитет неправославных конфессий (прежде всего исламский), а также *мозаично-конформистский псевдоменталитет* (порождение «массовой культуры» и СМИ, конгломерат «осколков» указанных менталитетов). И, конечно, в реальности существуют своеобразные, переходные, промежуточные умонастроения между каждой парой смежных базовых менталитетов.

В личностно-персонифицированном аспекте истоки базовых российских менталитетов просматриваются в традиционных русских фольклорных и легендарных образах святого (Сергий Радонежский, Серафим Саровский), крестьянина-воина (Илья Муромец, Микула Селянинович), иноземца-«немца» (заморский гость, купец) и разбойника (Кудеяр, Стенька Разин).

Замечательное персонифицированное воплощение этих российских менталитетов можно найти в романе Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы» в образах светлого инока Алеши, страстного Мити, рационалистичного Ивана и их брата по отцу - отцеубийцы Смердякова.

Менталитеты как умонастроения вообще достаточно рельефно и ярко отображаются искусством. Так, православно-русский менталитет выражается в многовековом творчестве церковной архитектуры, иконописи, духовной

музыки, живописи и литературы, активно продолжавшихся до 1917 г., а также в эмигрантском искусстве (от Церкви Покрова на Нерли до Храма Христа Спасителя, от Андрея Рублева до Михаила Нестерова, от церковных стихир и распевов XII в. до «Литургии» П.И. Чайковского и «Всенощной» С.В. Рахманинова, от духовных стихотворений М. Ломоносова и Г. Державина до поэзии Н. Клюева и «Лета Господня» И. Шмелева). Ныне наблюдается возрождение этих традиций, вплоть до создания сообществ православных писателей, живописцев, музыкантов, кинематографистов.

Коллективистско-социалистический менталитет в наше время продолжается в искусстве скорее воспроизведением прежних работ, прежде всего кинематографических и музыкальных. Но имена таких выдающихся представителей социалистического искусства, как В. Маяковский и М. Шолохов, К. Петров-Водкин и А. Дейнека, Д. Шостакович и И. Дунаевский, М. Ромм и Г. Александров, вполне репрезентативны для этого типа ментальности.

Индивидуалистско-капиталистический менталитет широко пропагандируется по телевидению и радио, в книгах и журналах, в кинорепертуаре (80-90% демонстрирующихся в 90-х годах в стране фильмов являются иностранными, в большинстве американскими), в концертной и выставочной деятельности. Даже в Русском музее выставки западных живописцев и скульпторов уже конкурируют с выставками отечественных художников. Среди самобытных русскоязычных представителей данной ментальности можно назвать В. Набокова, И. Бродского, Э. Неизвестного, М. Шемякина, М. Барышника.

Криминально-мафиозный менталитет также имеет свою долю в художественном выражении: развивающаяся сейчас мода на уголовные и блатные песни (М. Шуфутинский, А. Новиков, группа «Лесоповал»), героизация и мифологизация уголовного мира и мафии в беллетристике и кинематографе.

Поразительно, что чуткая психика художника способна вобрать в себя и выразить все основные менталитета, причем глубоко лично и органично. Например, Сергей Есенин был своеобразным носителем, а его душа - полем борьбы и периодического доминирования основных российских умонастроений. Анализ его творчества показывает, что вначале им правило православно-мироощущение («захожий богомолец»), после революции в основном звучат, переплетаясь, темы «крестьянского сына» и «большевика»; период имажинизма, связи с Айседорой Дункан и путешествий с ней по Европе и Америке породил сложный комплекс притяжения к Западу и его вызывающего неприятия; в конце жизни Есенин - «хулиган» и завсегда «Москвы кабацкой».

Архитектура особенно наглядно отражает особенности менталитета той или иной социальной группы, прежде всего, правящей элиты в ту или иную эпоху. Причем Петербург удивительным образом как «самый умышленный город в мире» (Ф.М. Достоевский) даже в своих наименованиях (Санкт-Петербург с вариантами Петербург и Питер, Петроград, Ленинград и снова Санкт-Петербург) содержит сущность и смену главных российских менталитетов трех последних столетий (сравним хотя бы с неизменностью имени Москвы).

В настоящее время основные российские менталитеты достаточно четко проступают и в партийно-групповом и лично-лидерском политическом обличье. Коллективистско-социалистический тип представлен целым спектром коммунистических и социалистических партий и движений с их лидерами и видными представителями (от Г. Зюганова до В. Анпилова). Прозападно ориентированный индивидуалистско-капиталистический менталитет не менее широко выражен различными демократическими и либеральными партиями (от Е. Гайдара до К. Борового). Православно-русский менталитет политически отражается в земском движении (А. Солженицын и др.), в деятельности иерархов Русской православной церкви, молодых священников и православных публицистов. Наконец, криминально-мафиозная ментальность уже воплощается в деятельности некоторых депутатов различного уровня и представителей отдельных партий, о чем существуют документальные свидетельства [2].

В настоящее время мы не располагаем результатами целенаправленных эмпирических социологических и социально-психологических исследований базовых российских менталитетов. Пока проводились только исследования, посвященные российскому (русскому) менталитету вообще [3], либо особенностям и характеру русского народа [4]. Анализ полученных данных, несмотря на трудность их сопоставления, показывает, что фактически все авторы обращают внимание на противоречивость русского характера, на некоторую иррациональность, свойственную россиянам, на преобладание непрагматической, непрагматической направленности, на коллективизм (общинность, соборность), стремление скорее к духовно-нравственным, чем каким-то другим ценностям.

Вместе с тем, как свидетельствуют исследования [5], в 90-х годах происходит явное изменение в ценностных ориентациях россиян, особенно молодежи. Постепенно ценности материальной обеспеченности, денег поднимаются все выше (по нашим данным в 1994 г. у петербуржцев материальная обеспеченность заняла третье место, как бы заменив здесь ценность чистой совести), а духовные ценности оказываются все ниже в рейтинговом списке (совесть, познание, искусство, творчество). Влияние тяжелых материальных условий жизни, а также интенсивная пропаганда обогащения и реклама безудержного потребительства все-таки делают свое дело. Как известно, социально-психологическое оживление первых перестроечных лет с конца 80-х годов сменилось ухудшением экономических, демографических, криминальных, социопсихологических и прочих показателей в России. Прежде всего, это, несомненно, связано с духовно-ценностным кризисом в стране [6].

Воистину страна, государство без определенных духовных приоритетов, без четких целей, идеалов, без ценностно-нравственной системы, короче, без идеологии - это абсурд. «Конец идеологии» - это конец общественного развития, энтропия потребительско-

гедонистического социума. С религиозной, философской, научно-системной точек зрения страна, государство, общество - это целеустремленная ценностная система, впрочем, как и любой нормальный зрелый человек, - гражданин, личность. Поэтому государство без идеологии - это нонсенс, подобный безумному человеку «без царя в голове». Другое дело, насколько огосударствлена, официализирована, нормативна эта идеология. Здесь может быть весьма широкий спектр - от должностования до желательности при несомненной свободе выбора.

Большое значение имеет для российской идеологии традиционная диалектика споров славянофилов (позднее, почвенников, евразийцев) и западников, идеалистов и материалистов. По нашему мнению, идеи сборника «Вехи» (1909) имеют ключевое значение для российской идеологии XX в. Духовноориентированные авторы «Вех» оказались мудрее, чем их оппоненты из материалистическо-атеистического революционного лагеря, что и подтвердили последующие события.

Как это ни парадоксально, но данные репрезентативных (для страны или регионов) социологических исследований свидетельствуют, что



одновременно со снижением духовно-культурных ценностей у россиян повышается тяготение к религии, прежде всего к православному христианству (около 60% населения страны, по данным ВЦИОМ, 1994). Исследования, проведенные под нашим руководством, показыва-

ли, что число считающих себя верующими в Петербурге росло весьма динамично до 1995 г. (см. табл.1). При этом в 1995 г. и 1999 г. 57,5% опрошенных петербуржцев относили себя к православному (конечно, большинство из них нельзя считать воцерковленными).

Таблица 1
Петербургцы, считающие себя верующими (в %)

Население от 18 лет	1993 г., март (n=1043 чел.)	1993 г., октябрь (n= 13 96 чел.)	1995 г., январь (n=1100чел.)	1999 г., июнь (n= 1000 чел.)
Верующие	46,8	53,3	61,3	61,1
Неверующие	50,8	44,2	34,8	36,0
Затрудняюсь ответить	2,4	2,5	3,9	2,9

Анализ данных исследований российского менталитета и русского характера выявляет распространенность среди россиян склонностей к патернализму, уравнительности, державности и особенно - к социальной справедливости [3-6].

В июне 1999 г. сотрудники НИИ комплексных социальных исследований СПбГУ под нашим руководством в ходе репрезентативного социопсихологического опроса в Петербурге получили данные о том, какой в будущем хотели бы видеть Россию петербуржцы (см. табл.2).

Таблица 2
Характеристики России в будущем по мнению петербуржцев (в %)

Население от 18 лет (n= 1000 чел.)	Выборка населения СПб в целом	Выборка молодежи СПб до 30 лет
Демократическая	56	60
Духовная	41	47
Православная	33	29
Вольная	20	24
Социалистическая	18	12
Капиталистическая	16	27
Монархическая	6	4

На трех первых местах в общей и молодежной выборках оказались характеристики России: демократическая, духовная и православная. Эта триада достаточно неожиданна и заставляет вспомнить известную идеологическую формулу графа С.С. Уварова «Православие, самодержавие, народность», в которой самодержавие заменено духовностью (демократия же в неискаженном виде и есть собственно власть народа, народность власти).

На четвертом месте у всего населения Петербурга такая характеристика России как вольная, на пятом - социалистическая. У молодежи, на четвертом месте характеристика - капиталистическая (27% опрошенных), а социалистическая - только на шестом месте (12%). Молодежь более тяготеет к капитализму, чем к социализму, по сравнению со старшими поколениями, что неудивительно, ибо она воспитывалась в постперестроечный период и испытала активнейшую пропаганду и рекламу рыночно-капиталистических и эгоистическо-гедонистических ценностей и установок. Однако, как видим, капитализм и социализм занимают весьма скромное место в ценностном мире петербуржцев, а образ будущей России в целом явно не является прозападным, отличаясь скорее самобытно-почвенческим акцентом.

Это подтверждается и другими данными того же исследования. В частности в качестве стран, являющихся настоящими друзьями России петербуржцы прежде всего называют Бело-

руссию (51% опрошенных), Украину (17%), Китай (13%), Индию (11%), Югославию (9%). Среди западных стран более или менее часто петербуржцы, называли только Финляндию - 8% (страну-соседа), США в качестве друга практически не фигурируют.

В работе о «столкновении цивилизаций» С. Хантингтон пишет, что «на глубинном уровне западные представления и идеи фундаментально отличаются от тех, которые присущи другим цивилизациям. Да и сам тезис о возможности «универсальной цивилизации» - это западная идея» [7]. Хантингтон, помимо западной, выделяет конфуцианскую, японскую, исламскую, индуистскую, православно-славянскую, латиноамериканскую и африканскую цивилизации, которые упорно хотят оставаться самими собой.

Правда, стоит вспомнить, что великий провидец Ф.М. Достоевский в знаменитой «Пушкинской речи» за полгода до своей смерти высказал более оптимистический взгляд на отношения России и Запада: «Для настоящего русского Европа и удел всего великого арийского племени так же дороги, как и сама Россия, как и удел своей родной земли, потому что наш удел и есть всемирность, и не мечом приобретенная, а силой братства и братского стремления нашего к воссоединению людей» [8].

Литература

1. Семенов В.Е. Искусство как межличностная коммуникация. - СПб., 1995. - С. 116-120.
2. Константинов А. и др. Коррупированный Петербург. - СПб., 1997.
3. Российский менталитет: психология личности, сознание, социальные представления/Под ред. К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. - М., 1996;
4. Кочетков В.В. Сравнительное исследование русского менталитета//Психология и жизнь/Отв. ред. Р.Х. Тугушев. - Саратов, 1996.
5. Бороноев А.О., Смирнов П.И. Россия и русские: характер народа и судьбы страны. СПб., 1992; Сикевич З.В. Русские: «образ» народа (социологический очерк). - СПб., 1996; Почебут Л.Г. Социально-психологические особенности русского народа//Кто он - россиянин бу-

дущего века?/Науч. ред. В.Е. Семенов. - СПб. 1997.

6. Семенов В.Е. Ценностные ориентации и морально-психологический климат общества//Вести. С.-Петерб. ун-та. - 1993. - Сер. 6. - Вып. 2. - С. 43-49. Молодежь в условиях социально-экономических реформ: Материалы международной научно-практической конференции. - Вып. 2/Отв. ред. В.Т. Лисовский. - СПб., 1995.

7. Семенов В.Е. Духовно-нравственные ценности - главный фактор возрождения России//Россия сегодня: новые горизонты сознания/Отв. ред. В.Н. Келасьев. - СПб., 1994 - С. 28-41.

8. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций?//Полис. - 1994. - №1. - С. 43.

9. Достоевский Ф.М. Собр. соч.: В 10 т. - М, 1958. - Т. 10. - С. 458.

**SOCIAL-CULTURAL and PSYCHOLOGICAL FEATURES RUSSIAN
POLYMENTALITY**

V.E. Semenov (St.-Petersburg)

The summary: The model determining base russian mentalities in uniform space of polymentality is submitted. Are considered cultural-historical and social-psychological examples and characteristics orthodox-Russian, collective-socialistically, individually-capitalistical and criminal. Dynamics of their parity in Russia, both in a history, and in present is outlined.

Key words: Mentality, polymentality, valuable orientations.

**Профессия
для жизни**

ПСУСНО

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

НИИ ПММ
учебный корпус №2
главный корпус

Г У

ФАКУЛЬТЕТ
ПСИХОЛОГИИ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

22 МАРТА 2000 ГОДА

НОЭТИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ В ПСИХОЛОГИИ ЧЕЛОВЕКА: НОВОЕ И ВЕЧНОЕ

В.И. Кабрин (Томск)

Аннотация: Ноэтическое измерение в работе представлено как ренессанс античности, необходимый современной постнеклассической психологии. Ноэзис, как духовный источник становления человека, в связи с достижениями юнгианской, трансперсональной и холистической психологии рассматривается как методологическая психонэтическая проблема более высокого порядка по сравнению с классическими - психофизиологической, психофизической и психопрактической - проблемами. Представлен транскоммуникативный подход к моделированию микроноэзиса (катарсис-импринг-экстаз-инсайт) на границах физической реальности и макроноэзиса (прото-, орто-, пара-, метанойя), организующего ноэтический универсум жизни человека.

Ключевые слова: психонэтическая проблема, микроноэзис, макроноэзис, транскоммуникация, протоноя, ортоноя, параноя, метаноя, психологический универсум.

Постмодернизм как «антиметодология» с ее маргинальностью, синкретизмом, эклектикой, плюрализмом и осознанием собственных «химер» [1] уже неизбежно чреват новым ренессансом античности. Предчувствие этого кратко вы-

ражено в весьма симптоматичной книге, может быть, «последнего из могикан» тысячелетия Дмитрия Сергеевича Лихачева: «Научные утверждения не противостоят мифам. Они сами в известных обстоятельствах являются мифами» [2, С. 5].

Наиболее значительным в этом движении представляется возрождение чувствительности к ноэтическому лучу жизни Человека Человечества, высвечивающему изначальное единство человеческого Микрокосмоса в его Макрокосмосе. Этому и посвящено основное содержание нашего выступления.

Древнейшая идея-эйдос ноэзиса как духовного становления человека в космосе [3] и космоса в человеке [4] обретает «новую» почву воплощения в контексте возрождающейся трансперсональной холистической психологии [5, 6]. Противоречия и кризисы роста этого «постнеклассического» направления, при несомненной его значимости и заставили меня обратить внимание на наиболее глубокий (высокий!) и сохранный его источник, зафиксированный две с половиной тысячи лет назад в понятии-эйдосе «Nous» (Анаксагор), который может вновь стать зерном новой («вечно новой») психологии.

1. Актуальность истории

Прежде чем развернуть современный и «синхронистический» смысл [7] этой идеи для

гуманистической психологии в широком смысле, небольшая историческая справка.

Nous - это такой смысловой комплекс-архетип, который перевести на наш современный «мелко дробный» язык можно только син-

тезом: интуиция-мысль-разум-сознание-ум-

мудрость-дух. Здесь акцентирована не рациональная, а духовно-интуитивная изначальная суть Ноэзиса как процесса постижения духовной сущности космоса и духовного становления в нем Человека. Nous, постигаемый как «духовный источник мира» (Анаксагор), высший эйдос-парадигма-образец всякого творения (Платон), вершина иерархии универсума - эйдос эйдосов (Аристотель), космическое воплощение всевышнего (абсолютного) начала, основа триединства богов (Плотин) образует начало сознания и самосознания в Космосе и Человеке как «эйдосоподобном» микрокосмосе [8, 9]. По этому ноэтическому лучу мы возвращаемся к великой вечной тайне человека - проблеме Духовно-Душевно-Телесного Со-

ответствия.

Однако обратить внимание коллег на эту проблему «Вечной философии» [10] заставила меня вовсе не любовь к философствованию, а мои попытки быть практическим психологом, не ущемляя человеческого достоинства, одаренности и призвания.

Возможность возвращения в ноэзис я увидел, осваивая различные практики психотерапии, таких психологических гениев как Карл Густав Юнг, Роберто Ассаджиоли, Виктор Франкл и их последователей. Я увидел, что архетип ноэзиса возвращается в нашу культуру.



Но, увы, он нам не гарантирован и поэтому необходим учет исторических предостережений.

Вот одна из тысячи возможных траекторий прикосновений к нозтическому лучу человечества – «символ пещеры» Платона: «Представь, что люди как бы находятся в подземном жилище наподобие пещеры, где во всю ее длину тянется широкий просвет... Люди обращены спиной к свету, исходящему от огня, который горит далеко в вышине, а между огнем и узниками проходит верхняя дорога, огражденная, представь, невысокой стеной вроде той ширмы, за которой фокусники помещают своих помощников, когда повернув ширмы показывают кукол.

- Станный ты рисуешь образ и странных узников!

- Подобных нам ... видят, свое ли или чужое, кроме теней, отбрасываемых огнем на расположенную перед ними стену пещеры?...

- Такие узники целиком и полностью принимали бы за истину тени проносимых мимо предметов ...

- Когда с кого-нибудь из них снимут оковы, заставят его вдруг встать... взглянуть вверх - в сторону света, ему мучительно будет выполнять все это, он не в силах будет смотреть при ярком сиянии на те вещи, тень от которых он видел раньше... Не считаешь ли ты, что это крайне его затруднит, и он подумает, будто гораздо больше правды в том, что он видел раньше, чем в том, что ему показывают теперь?...» [11, С. 255-256].

«Около сотни поколений сменили друг друга с той поры, как мысль великих греков остановилась перед этим явлением, присизведшим на нее впечатление самой глубокой космической тайны. Эта загадка осталась для нас, далеких потомков этих людей, одаренных могучей проникающей мыслью, столь же неразрешенной, какой была для них», - писал один из великих преемников «луча» Владимир Иванович Вернадский в 1925 году [12, С. 289]. И вскоре ему вторит другой великий преемник - Пьер Тейяр де Шарден, увидевший результативность ноззиса в масштабе «ноосферы».

«...в своих реконструкциях мира нынешняя наука пренебрегает существенным фактором или лучше сказать, целым измерением универсума... Рефлексирующее существо в силу самого сосредоточивания на себе внезапно становится способным развиваться в новой сфере. В действительности это возникновение нового мира.

...В конечных результатах своих исследований... физики не знают, имеют ли они дело с чистой энергией или, напротив, с мыслью... Человек... представляет собой, индивидуально и социально, наиболее синтетическое состояние, в котором нам доступна ткань универсума и... в настоящее время мы находим здесь наиболее подвижную точку этой ткани, находящейся в ходе преобразования» [4, С. 136-137].

По существу, нозтическими интуициями пронизаны произведения отечественных космистов (не могу не упомянуть в этой связи Нико-

лая Бердяева [13], Евгения Трубецкого [14]) и немецких экзистенциалистов-психологов (К. Ясперса [15], В. Франкла [16]). Однако наша цель - введение в проблему психологии ноззиса. Поэтому я вынужден ограничиться данными мировоззренческими вехами и перейти к собственно психологическому анализу проблемы, который неизбежно разомкнет границы традиционной академической психологии.

2. «Психонозтическая проблема»

Название этого раздела указывает на мое намерение рассмотреть данную проблему как методологическую, наряду со ставшими классическими «психофизиологической», «психофизической» и «психопрактической» проблемами фундаментального психологического знания [17, 18].

Нозтическая проблема может быть обнаружена как фундаментальная, если мы вернем современной психологической науке достойные (релевантные) ее горизонты, т.е. вернем ей изначально триединую проблему духовно-душевно-телесного со-ответствия в экзистенции человека.

В академической психологии эта проблема «брезжит» как проблема смысла в мозаичном многообразии масштабов и ракурсов.

Феномен порождения или открытия смысла реальности оказался не достижим или не решаем ни в психофизиологическом соотношении «специфическая энергия органов чувств» (Гельмгольца), ни в биопсихическом ракурсе (переход от «раздражимости» как органического процесса к «чувствительности» как сигнального процесса при эволюционном изменении жизнедеятельности) в концепции А.Н. Леонтьева [19].

Возвращение культурно-исторического контекста обретения человеком смысловых отношений с реальностью как контекста собственно коммуникативного, диалогического (акцентированного после Платона в работах В.М. Бахтина, Л.С. Выготского, Д.Г. Мида) восстанавливается в современной психологии [20, 21, 22, 23].

В то же время еще не осмыслен в полной мере «культурно-исторический» переворот в понимании самой природы «человеческой психологии» как действительно «коперниковский» преимущественно в работах К.-Г. Юнга [7, 24] и др.

Можно сказать, что классическая психология - психофизиология, бихевиоризм, психоанализ, - изящно завершается представителями гештальт-психологии, особенно работами К. Левина, показавшего специфику особенно «психологического» поля со своим психологическим пространством - временем [25]. Однако при всем этом проблема: «физиоподобия» (телоподобия, акто-, реакто-, интеракто-подобия) или образоподобия (эйдосоподобия, нооподобия) человека еще не была «восстановлена».

* Даже в своих перспективах «деятельностный подход» (в работах А.Н. Леонтьева) не переходит границ принципа «предметности».

Введя понятие архетипа, означающего, по существу, **транскультуральную, трансперсональную реалью и масштаб психической жизни (!) человека**, К.-Г. Юнг почти всю жизнь (за исключением последней работы [26]) сомневался в его принципиальной природе (инстинкт или эйдос). Поэтому и его последователи понимают архетипы коллективного бессознательного (по существу и «сверхличностного» по К.-Г. Юнгу) или как психологические эквиваленты инстинктов (Э. Нойман, 1949 [27, С. 9-10]), или как собственно эйдосы в платоновском смысле. В последнем случае Р. Джонсон пишет: «греческая психология знала то, что современной аналитической психологии пришлось открывать заново: человеческий разум наделен особым даром превращать невидимое царство в видимые формы, чтобы разум мог их увидеть и созерцать. Вот это невидимое царство мы называем бессознательным. Платон нарек его **миром идеальных форм**; для других оно было сферой богов, **областью чистого духа**» [28, С. 34].

Можно полагать, что основные парадигмы современной и постнеклассической психологии (феноменалистическая, гуманистическая, экзистенциальная, трансперсональная, холистическая психология) в той или иной степени охвачены «ноэтическим ренессансом». Можно даже сказать, что для психологов-практиков, использующих методы визуализации, активного воображения, работы с «субличностями» и разотождествлением (психосинтез), динамической медитации, **образоподобие человека перестает быть проблемой**.

«Выражаясь фигурально, я могу сказать, Активное Воображение **«реальнее реальности»**. Оно реально не только в том смысле, что имеет практическое и конкретное влияние на наши физические жизни, но также и потому, что связывает нас с миром сверхличностных и возвышенных сил» [28, С. 37].

3. Возможности реализации ноэтического измерения в психологии: микроноэзис и макроноэзис

Ноэтическая идея апеллирует к сверхчеловеческому и сверхфизическому и поэтому выходит за рамки неопифизикалистских холодинамических представлений о человеческой жизни [29].

В устах Н. Бердяева она звучит как возвышающий призыв: «будьте человечны в одну из самых бесчеловечных эпох мировой истории, храните образ человека, он есть образ Божий. Низкое мнение о людях, которое очень питается нашей эпохой, не может пошатнуть моего высокого мнения об идее человека, о Божьей идее о человеке... Цель жизни в возврате к мистерии Духа, в которой Бог рождается в человеке и человек рождается в Боге. **Возврат должен совершаться с творческим обогащением**» [13, с. 296].

К современной психологической интерпретации этой «метаидеи» мы вернемся в конце раздела. А сейчас обратимся к собственно психологической феноменологии ноэзиса на основе методологии, названной нами **транскоммуникативной** [30]. Понятие транскоммуникации вводится для анализа и объяснения специфики сообщаемости **разнопорядковых миров** или субъектов.

Многомерность жизни человека не оставляет сомнения, что он **фактически** уже представляет сложную **иерархию** разнопорядковых миров (геномного, клеточного, органического, «индивидуального», личностного, культурного, «эйдетического»). Поэтому можно предполагать, что именно транскоммуникация выполняет «трансцендентную функцию» [7] их холодинамической интеграции.

Чтобы понять, как это происходит, можно оттолкнуться от принципов «димензиональной онтологии», как они представлены у В. Франкла [16]. Событие более сложного мира может быть представлено в мире более простом (менее мерном) лишь частично, но эта частичность проекции делает ее **символичной** (метафоричной), если миры **транскоммуникабельны**. Воображаемая ситуация: два «двухмерных» человека в разных плоскостях увидят совершенно разные отображения стакана. Но никогда так и не увидев стакан как стакан, они могут воспринимать фигуры как его символы и даже догадаться, что это могут быть разные символы «единого».

А теперь посмотрим типичную ситуацию из нашей жизни. От духовной драмы в книге или фильме на глаза наворачиваются слезы, мы можем это видеть и у других людей. Не трудно догадаться, что не только глаза символически адекватны смыслу переживания, есть реакция кровеносной системы, сердечной деятельности, иммунной системы. И именно при наличии таких «метафорических» процессов организм «органичен», а человек «аутентичен» в переживании смысла.

С точки зрения транскоммуникативного подхода, когда общаются два человека - общаются две вселенные как своеобразно синхронистические иерархии разнопорядковых (но внутренне транскоммуникабельных) миров.

И с этой же точки зрения мы можем увидеть эйдетическую или **ноэтическую природу** транскоммуникабельности человека в окружающем мире и в самом себе, т.е. природу его духовно-душевно-телесного соответствия.

Это разнопорядковое соответствие показывает необходимость переживания человеком весьма парадоксальных **психологических свобод** относительно базовых свойств физического мира, которым он детерминирован в качестве физического тела. Речь идет об энергии, информации, пространстве и времени. Если мы обратим внимание на их психологические аналоги, увидим, что принцип детерминизма здесь оказывается существенно дополненным принципом «синхронистичности» [7] как дополнительной свободой смыслообразования.

Так, предшествование, **свобода инициирования психической энергии** эйдоса легко усматривается в феномене **идеомоторного акта**, когда идея (образ) явно предшествует нейрофизиологическим реакциям. Этот феномен лежит в основе разнообразных практик аутогенной тренировки, саморегуляции.

Аналогично психическая информация (содержания образов, мыслей, замыслов и т.п.) обладает удивительной потенциальной свободой от детерминистских воздействий и посяга-

тельств в силу ее исключительной латентности, субъективности, сокровенности.

Потенциальная автономия психологического пространства, отмеченная К. Левиным, делает мысли, образы, фантазии удивительно свободными от любых границ и барьеров физического пространства, даже если субъект методом активного воображения работает с четкими предметными аналогами (яблоко-атом, планета-галактика). Океанические чувства младенца явно ограничивают прямолинейные обобщения (в рамках теории деятельности) относительно фатальной зависимости образов от физических действий. Так или иначе, психологическое пространство субъекта в конечном счете выглядит как безразмерное или гипермерное относительно пространства физического.

Наконец, психологическое время, с точки зрения наполненности и прошлого, и настоящего, и будущего, и прошлого в настоящем, и будущего в настоящем несоразмерно реальнее времени физического, которое скорее является призраком, т.к. прошлого уже нет (физически!), будущего еще нет (физически), а «настоящее» - условная, исчезающая граница между первым и последним. «Скорость мысли» - одна из ранних истин, осваиваемых детьми.

Предвосхищение, интуиция - психологически ощутимые преодоления времени и прикосновения к вечности. Психологическое время, таким образом, также оказывается гипермерным или сверхвременным, по отношению к времени физическому.

Как я показал в одной из последних работ [31] стресс-трансформация является транскоммуникативным фактором, делающим рассмотренные базовые потенциальные свободы реализуемыми и, соответственно, психологическую жизнь полноценной.

Транскоммуникативная сущность этих процессов проявляется в основных векторах человеческих переживаний, как разнопорядковых «синтоний» и «синхроний».

Катарсис как психоэнергетически акцентированная трансформация является маркером (синдромом) нисходящей транскоммуникации (у одного или многих субъектов).

Импринтинг в более широком смысле (впечатление) характеризует импрессиивную (информативную) психотрансформацию и означает, следовательно, импрессиивную транскоммуникацию.

Экстаз как экспансивное, экстенсивное, экспрессивное переживание указывает на экстенсивную транскоммуникацию (выражение невыразимого, «объятие необъятного»).

Инсайт - озарение, интуиция, просветление, вдохновение указывает на восходящую транскоммуникацию.

Остается представить данные процессы-векторы в духе димензиальной онтологии как разные проекции единого нозтического луча духовной природы человека.

Очень схематично представленный здесь микроноззис актуализируется фактически во многих полноценных психологических практиках (группы встреч, группы экзистенциального опыта, практикумы психосинтеза и т.п.)

Полагая холодинамичность духовного становления человека в течение жизни, можно предположить, что и макроноззис человеческой жизни - будет иметь аналогичную структуру.

Одаренность - развитие - кризис - призвание, как главные моменты - этапы духовного становления в масштабе жизни при переводе их на язык Ноэзиса [32] обретают краткие и емкие обозначения, рассмотренные мной в последних работах [33, 34, 31].

Понятнее будет начать с «конца», вернуться к мысли Н. Бердяева (в начале этого раздела) и в целом к «началам» христианской традиции, в которой слово «Метанойя» обозначает одновременно и покаяние, и просветление [32].

В метанойе как просветляющей мудрости, человеку открывается его истинное высокое призвание, преодолевающее суету и несуразности жизни. Это просветление в высших космических ценностях (добра, истины, красоты, тайны) может настолько преображать человека, что он становится источником мудрости и вдохновения для многих. Вряд ли найдется человек, который не вспомнит таких восхитивших, потрясших его, ярких, светлых образов Человеческих.

Но, как справедливо утверждает Дж. Уайт [32], путь к Метанойе чаще всего лежит через Паранойю (в более естественном, чем медицинский, смысле) как духовный кризис, преодоление предрассудков, социокультурных стереотипов, сомнение и смятение, очищение, освобождение от ложного, «пустыню». Это болезненное отвержение простого и привычного, что осваивал человек в молодые годы, учась и обучаясь многому - есть преодоление Ортонойи («правильного ума»). Ортонойя - это необходимый этап телесно-душевно-духовной организации человека в обыденной жизни через укрепление в структурах разума и освоение рациональных стратегий жизнедеятельности.

В обществе ортонойяльный период становления человека чрезмерно институализирован множеством учреждений социализации, обучения, образования, профессионализации. Поэтому духовный кризис Паранойи для многих оказывается чрезвычайно болезненным психологически [35] и вызывает ноогенные неврозы [16].

Традиционная психология, к сожалению, рассматривает детское развитие в «само собой разумеющихся» для общества границах «социализированной» ортонойи [36]. Поэтому проблема пришествия младенца в мир рассматривается либо утилитарно, либо мистически. И так же утилитарно или мистически трактуется проблема человеческой одаренности.

С нозтической точки зрения судьба рождающегося человека не исчерпывается соотношением биогенетической наследственности, экологии и социокультурной среды. Первичные эйдосы, в которых по существу своему рождается человек, не случайны, образуют его «колыбель духа», защищающую от «глупостей» взрослых, гарантирующую автономию судьбы и своеобразную реализацию нозтической по источнику его одаренности. Эту «колыбель духа» и «кокон детской души» уже переживающей реликтовые впечатления о «вечном духовном бла-

женстве», «вселенской любви», «океаническом чувстве», «жутком страхе отпадения», «вселенской тоске», «космическом одиночестве» - эту колыбель можно назвать Протонойей.

Восходя в обратном направлении, в результате можно восстановить полноценный психологический универсум человека нозтического.

Протонойя образует мир радикальной психики (детских переживаний чувствами самого ребенка, а не в интерпретациях взрослых). Здесь, по-видимому, должны исследоваться детские стресс-транс-формации в наиболее чистом виде в их катарктических, импринговых, экзатических направлениях (см. выше «микронозис»).

Ортонойя образует мир функциональной нормативной психики, являющейся результатом и регулятором формирующихся стратегий поведения и деятельности (представлен в традиционных учебниках по общей психологии).

Паранойя образует мир уже не «психики», а «психологии человека» (не как науки, а как его личной субъективной реальности), мир имплицитной психологии персонификаций и «отношений», представленный преимущественно в персонологии, социальной психологии, культурно-исторических описаниях ментальности.

Метанойя образует мир трансцендентальной психологии ценностей, доктрин, концепций, мировоззренческих ориентаций, пока лишь частично представленный в постнеклассических школах экзистенциальной, трансперсональной, духовной, христианской психологии.

Возможно, этот мир в принципе не может быть завершен и должен оставаться открытым ... для «свободы совести».

Транскоммуникабельность созвездия или иерархия этих разнопорядковых миров «психики» и «психологии» человека позволяет говорить о едином психологическом универсуме его как человека духовного, нозтического.

Я писал эту работу в надежде на то, что скоро придет то время, когда это нозтическое измерение жизни человека станет реальной основой и полноценного профессионального психологического образования.

Вопрос: На вашей схеме – на этом цветочке, – импринтинг и инсайт как будто связаны. Это так?

Ответ: Да, когда я проложил ассоциативную цепочку, то увидел эту связь. Припомните свое состояние в момент инсайта – это миг, ощущение вне времени, открытие не только прошлого, но и будущего – как бы поднятие во времени.

Вопрос: А что тогда такое экстаз?

Ответ: Имейте в виду, что я говорю не о физических состояниях и пространствах.

Вопрос: Уточните, пожалуйста, различие между душевным и духовным.

Ответ: К душевным движениям относится, например, инсайт. Духовное – здесь важен, прежде всего, ценностный момент.

Вопрос: Как быть с понятием паранойя, ведь за ним тянутся определенные ассоциации?

Ответ: Я стараюсь вернуть этому понятию его более широкое значение. Обычно в нас сидит «маленький человек» – дикарь, чудак, обыватель. А наступление паранойи – это когда во мне просыпается «большой человек», пытающийся преодолеть во мне этого самого маленького человека, в своем стремлении к высшим ценностям – красоте, тайнам. Это процесс духовного-душевного кризиса.

Вопрос: А не есть ли это – стремление стать большим человеком, т.е. человеком нозтическим, проявление человеческой гордыни?

Ответ: Отнюдь. Человек, осознающий себя частью чего-то большого – психологического космоса, – должен вести себя скромно.

Вопрос: А как все-таки это соотносится с психической патологией?

Ответ: Я понимаю психическую патологию как нарушение соответствия между духовным и душевным, а также этих состояний с телесным. Я подозреваю, что причину, например, шизофрении следует искать не в организме, в нарушении соответствия между духовным и душевным.

Литература

1. Ильин И. Постмодернизм: от истоков до конца столетия. Эволюция научного мифа. - М.: Интрада, 1998.
2. Лихачев Д.С. Очерки по философии художественного творчества. - СПб, 1996.
3. Русский космизм: Антология философской мысли/Сост. С.Г. Семенова, А.Г. Гачева, - М.: Педагогика-Пресс, 1993.
4. Шарден П.Т. де Феномен человека. - М., 1987.
5. Пути за пределы «Эго»: трансперсональная перспектива/Под ред. Р. Уолша и Ф. Воон. - М.: Изд-во Трансперсонального ин-та, 1996.
6. Что такое просветление? Исследование цели духовного пути/Под ред Дж. Уайта. - М.: Изд-во трансперсонального ин-та, 1996.
7. Юнг К.-Г. Синхронистичность. - М.: Рефл-бук, 1997.
8. Краткая философская энциклопедия. - М., 1994.
9. Хрестоматия по истории философии. - М.: Гуманит. Изд. Центр «Владос», 1997.
10. Хаксли О. Вечная философия. - М.: Рефл-бук, К: Ваклер, 1997.
11. Платон. Диалоги. - Харьков: Фолио, 1999.
12. Вернадский В.И. Автотрофность человечества//Русский космизм. - М.: Педагогика-Пресс, 1998. - С. 282-302.
13. Бердяев Н. Самопознание. - М., 1990.
14. Трубецкой Е. Смысл жизни//Избранные произведения. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.
15. Ясперс К. Смысл и назначение истории. - М.: Политиздат, 1991.
16. Франкл В. Человек в поисках смысла. - М.: Прогресс, 1969.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М., 1946
18. Роговин М.С. Введение в психологию. - М.:ВШ, 1969.
19. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - 2 изд. - М., 1965.

20. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984.
21. Кабрин В.И. Коммуникативный подход в психологии и многомерная метрическая модель общения//Психолого-педагогические вопросы обучения и воспитания. - Томск: ТГУ, 1982.
22. Знаков В.В. Понимание в познании и общении. - Самара, 1998.
23. Агафонов А.Ю. Человек как смысловая модель мира. Прологомены к психологической теории смысла. - Самара, 2000.
24. Юнг К.-Г. Бог и бессознательное. - М., 1998.
25. Холл К.С., Линдсей Г. Теории личности. - М., 1997.
26. Юнг К.-Г. Воспоминания, размышления, сновидения. - Киев, 1994.
27. Нойман Э. Происхождение и развитие сознания. - М., 1998.
28. Джонсон Р. Сновидения и фантазии. - М., 1996.
29. Вульф В., Ректор К. Холодинамика вашей жизни. - М., 1995.
30. Кабрин В.И. Транскомуникация и личностное развитие. - Томск: ТГУ, 1992.
31. Кабрин В.И. Транскомуникативная холодинамика психологического универсума личности (стресс-транс-формация)//Вестник ТГУ. - 2000. - № 2.
32. Уайт Дж. Просветление и иудейско-христианская традиция//Что такое просветление? Исследование цели духовного пути. - М., 1996.
33. Кабрин В.И. Психологический универсум человека нозтического//Психологический универсум образования человека нозтического. - Томск: Водолей, 1999. - С. 47-58.
34. Семенов В.Е., Кабрин В.И. Социокультурный и транскомуникативный аспекты психологии российской ментальности//Сибирский психологический журнал. - Вып. 10. - 1999. - С. 11-20.
35. Гроф Ст. Духовный кризис. Статьи и исследования. - М.: МТМ, 1995.
36. Крайг Г. Психология развития. - СПб, 2000.

NOETHIC DIMENSION in HUMAN PSYCHOLOGY: NEW and ETERNAL

V.I. Kabrin (Tomsk)

Abstract: In the paper noethic dimension is represented as Antiquity revival which is necessary for contemporary post-non-classical psychology. Being a spiritual source of moulding of personality in connection with achievements of the Yungian, transpersonal and wholistical psychology the Noesis is regarded as a methodological and psychonoethic problem which a cut above in comparison with classical psychophysiological, psychophysical, and psychopractical problems. There is represented a transcommunicative approach to the micronoetic modeling (catharsis - imprinting - ecstasy - insight) on the boundaries of physical reality and macronoesis (proto-, orto-, para-, metanoia) which organizes noethic universum of human life.

Keywords: The psychonoethic problem, the micronoesis, the macronoesis, the transcommunication, the protonoia, the orthonoia, the paranoia, the metanoia, the psychological universum.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПСИХОТЕРАПИИ В ЗАПАДНЫХ СТРАНАХ

П. Шюлер (Марбург/Лан, Германия)

Аннотация: Обсуждаются вопросы эффективности различных психотерапевтических методов при воздействии на разнообразные нервно-психические расстройства. Предлагаются критерииные основания оценки эффективности психотерапий. Высказываются идеи «тропности» (совместимости) того или иного психотерапевтического метода и определенного психического расстройства.

Ключевые слова: Психотерапия, эффективность, нервно-психическое расстройство, когнитивно-поведенческая терапия, модель, метод.

Я рад предоставленной мне возможности выступить на этом научном форуме и рассказать о некоторых новых аспектах развития психотерапии на Западе и, прежде всего, конечно, в Германии.

Сегодня психотерапия переживает довольно бурное развитие, поскольку заметно вырос спрос на эффективные методы психотерапии, и не только в системе здравоохранения. Сейчас мы наблюдаем рост качества психотерапевтической помощи. Это, конечно, обусловлено и наметившейся тенденцией сокращения финансирования на лекарства. Более интенсивное использование психотерапии, оказывает давление

и на психологию с целью проведения исследований оценки эффективности психотерапевтических методов.

Мета-исследование эффективности психотерапий.

В начале 90-х годов было проведено довольно объемное мета-исследование оценки эффективности различных методов психотерапии профессором Граве из Швейцарии [2]. Такое исследование представляется очень важным, поскольку позволяет выявить степень эффективности разных психотерапевтических методов при воздействии на различные нервно-психические расстройства. Это возможность контроля при-

меняемых психотерапевтических средств и приемов с помощью эмпирических данных. Мета-анализ проф. Граве охватил все эмпирические психотерапевтические исследования, за исключением только так называемых case-studies – сообщений об отдельных случаях. Последние не носят убедительного научного характера. Учитывались лишь те сообщения, где выдерживались научные критерии исследования – наличие контрольных групп и др. Всего было проанализировано свыше 4000 эмпирических исследований.

Результаты этого мета-исследования обнаружили разную степень эффективности различных психотерапевтических методов. Те из них, которые не были достаточно научно обоснованы, оказались и не очень убедительными в своей эффективности. Среди них оказались такие методы, как: музыкальная терапия, арттерапия, гештальттерапия. И дело не в доказанности их неэффективности, а в малой их изученности и малом количестве эмпирических данных, а также в трудности определения критериев их эффективности. Например, терапия музыкой очень хорошо принимается не только терапевтами, но и пациентами, так как связана с эмоциями. Но по ней оказалось мало эмпирических данных. Я имею в виду оба варианта – и перцептивный, и активный. В нашей клинике в Мерксхаузене этот психотерапевтический метод тоже практикуется. Есть специальное помещение, где собраны разнообразные музыкальные инструменты. Занятия проводятся с группой в 10-12 человек. Каждый выбирает себе по душе инструмент, и все импровизируют на определенную тему. В этом процессе заметно активизируются и когниции, и эмоции, и интеракции. Конечно, выбор того или иного инструмента не является случайным – он соответствует эмоциональности пациента. Например, пациент с фобиями социальными выбирает маленький и не шумный инструмент, да и место в группе занимает где-то в уголке. А через 8-10 сеансов заметны изменения, которые с ним происходят, свидетельствующие об эффективности данной терапии – он начинает играть громче и место занимает уже ближе к центру. Пациент же с гистроническими (истероидными) расстройствами ведет себя противоположным образом – делает сеанс терапии, так сказать, «театром одного актера». Опыт показывает, что, хотя музыкальная терапия и не имеет под собой научной основы, тем не менее может быть довольно эффективной.

Итак, это был экскурс в маленький психотерапевтический метод. Теперь перейдем к большим методам. Указанное выше мета-исследование обнаружило заметные различия между ними по эффективности. К сожалению, гуманистическая психотерапия за время своего применения не представила достаточно данных о своей эффективности. Так, эффективность разговорной терапии, как обычно клиент-

центрированная терапия называется в Германии, обосновывалась ее сторонниками на довольно малом и фактически каждый раз на одном и том эмпирическом материале. Дело еще и в том, что чтобы претендовать на научную обоснованность, любая психотерапия должна иметь в своей основе определенную модель расстройства. Определенная модель расстройства есть в основании психоанализа, разработанная еще Фрейдом; бихевиоральная терапия опирается на психологические теории научения; у разговорной терапии такая модель отсутствует. Я не отрицаю возможность эффективного применения той или иной психотерапии, и разговорной в том числе, просто я сообщаю о результатах большого мета-исследования.

Что касается других методов, то есть данные об эффективности психодинамических психотерапий, но для них нужно много времени. А это означает и значительные финансовые расходы. Этот вид терапии не экономичен. Ее слабости особенно заметны на фоне эпидемиологических исследований. Так, например 10% населения испытывают страхи. В несколько меньшем количестве случаи депрессии. Вообще, по оценке эпидемиологов Германии, каждый третий житель имеет расстройства, оцениваемые на уровне нервно-психического заболевания. Это серьезные цифры. И они требуют развития разнообразных, быстро и эффективно действующих терапевтических методов. Ясно, что при существующей эпидемиологической обстановке вряд ли оправдано применение методов, требующих 300-400 часовых сеансов и длящихся 2-3 года. Конечно, необходима разработка современных методов психотерапии для применения, как в кризисных ситуациях, так и при длительных вмешательствах. И мета-исследование проф. Граве показало, что такие методы были предложены за последние десятилетия. Он также показал, что 80% всех эмпирических сообщений – это исследования по когнитивно-поведенческой терапии. Они, как оказалось, применяются при широком спектре расстройств, в лечебных учреждениях и вне оных. При проведении этих исследований были соблюдены все требования, предъявляемые к научным эмпирическим исследованиям, что и позволило оценить эффективность методов и в целом психотерапии.

Сегодня, например, нет сомнений в том, что при страхах и фобиях, в какой бы систематике они не оценивались, наиболее эффективной является когнитивно-поведенческая терапия. То же самое можно утверждать и относительно аффективных расстройств. В США и Германии предметом оценки эффективности когнитивно-поведенческой терапии в большинстве случаев стала депрессия. В США это показал А. Бек [1], а в Германии большое исследование в этом плане проведено проф. Гаутцигером [3]. Так, было проведено сравнительное исследование по оценке эффективности при лечении депрессии

трех разных терапий: когнитивно-поведенческой, интерперсональной (Г. Салливе-на) и медикаментозной (с использованием антидепрессантов). Обнаружилось, что медикаментозное лечение было не более эффективным, чем психотерапевтическое. Не сильно отличались между собой и психотерапии. Но это при краткосрочном эффекте. Что же касается долгосрочного эффекта, то здесь преимущество оказалось на стороне когнитивно-поведенческой терапии. То же самое чаще всего наблюдалось и относительно неврозов, особенно неврозов навязчивых состояний, аддиктивных состояний. Но с неизбежностью встает вопрос, почему?

Причина, конечно, в особенностях подхода и метода, ориентированных на Selbsthilfepotenzial – потенциал самопомощи. Важно активизировать собственные ресурсы клиента и пациента, которые и могут иметь вот это самое пролонгированное действие.

Когнитивно-поведенческая терапия.

Теперь собственно о когнитивно-поведенческой терапии (КПТ). Здесь я сошлюсь, прежде всего, на собственный опыт. Я занимаюсь КПТ индивидуально и групповым методом два раза в неделю. Сейчас наметилась тенденция в сторону преимущественного проведения групповой работы, причем с группами довольно большими – порядка 20 человек. Традиционно в психодинамических группах принимают участие 10-12 человек. В наших группах большое внимание уделяется психообразованию – психологическому образованию, т.е. пациенты посвящаются в весь процесс психотерапии – он для должен быть ясным и прозрачным, транспарентным.

Я хотел бы теперь получить 5 ответов от вас на следующий вопрос: С какой моделью вы работаете, чтобы объяснить пациенту его эмоциональное состояние? Он приходит к вам, как к

психотерапевту, с эмоциональной проблемой: у него фобия, обида, зависть, ревность и т.п. И вот мой вопрос: Как вы объясните клиенту возникновение этих чувств?

Ответ: Ваши чувства естественны.

П.Ш.: Да, но чем вызваны эти чувства, например, чувство страха?

Ответ: Возможно, из особенностей Вашей личности?

П.Ш.: Но как вы объясните эту связь – между особенностями личности и страхом?

Ответ: Вы очень эмоциональный человек.

П.Ш.: Какие еще объяснения могут быть?

Ответ: Что-то в Вашей жизни было, а теперь всплыло.

П.Ш.: Возможно, что еще?

Ответ: Определенная социальная обстановка. И Ваша индивидуальность именно таким образом отреагировала на нее.

Итак, это были ваши ответы. Они строились согласно имеющимся у вас имплицитным моделям возникновения определенных эмоциональных состояний у клиента. Сейчас я не буду раскрывать собственно когнитивно-поведенческую модель, а отошлю Вас к своей статье, которая тоже опубликована в этом выпуске Сибирского психологического журнала.

Литература:

1. Beck, A.T. et al. Cognitive Therapy of Depression. – New York: Guilfrd, 1979.
2. Grawe, K. Meta-Analyse: Ein Beitrag zur Geruechtebildung in der Psychotherapie. Vortrag auf dem 15. Kongress der EABCT. – Muenchen, 1985.
3. Hautzinger, M. Kognitive Verhaltenstherapie und Pharmakotherapie bei Depressionen im Vergleich/Verhaltenstherapie. – 1993. – 3. - S. 26-35.

MODERN CONDITION of the PSYCHOTHERAPY in WESTERN COUNTRIES

P. Schueler (Marburg/Lan, Germany)

The summary: The questions of efficiency various of psychotherapeutical methods are discussed at influence on various psychological frustration. Are offered of the criterionical basis of an estimation of efficiency of psychotherapies. The ideas of compatibility that or other of a psychotherapeutical method and certain mental frustration express.

Key words: Psychotherapy, efficiency, psychological frustration, cognitive-behavioral therapy, model, method.

23 МАРТА 2000 ГОДА

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ СТРАТЕГИИ В СОЦИАЛЬНЫХ НАУКАХ

А.В. Соловьев (Москва)

Аннотация: В докладе подробно рассмотрены номотетический и идеографический подходы, лежащие в основании выделения основных типов исследования в социальных науках – количественного и качественного. Обсуждается вопрос о специфике человека как объекта исследования.

Ключевые слова: Социальные науки, номотетический, идеографический, сознание, рефлексия.

Известно, что исторически наука выделилась из философии, которая в древности охватывала всю область знаний, доступных человечеству. Первыми формами систематизированного опытного знания были, по-видимому, геометрия и астрономия. Причем обе эти науки выросли из потребностей практики и носили вначале чисто прикладной характер. Сходным образом, развитие ремесел стимулировало исследование особенностей природных веществ. Потребности сельского хозяйства и медицины двигали вперед биологию как науку о живой природе. За периодом накопления информации в этих областях знания последовал период построения развитой теории, что в свою очередь существенно повысило предсказательную силу этих наук. Период особого расцвета естественных наук приходится на девятнадцатый век, а их успехи подготовили бурный технический прогресс двадцатого века. Наука убедительно продемонстрировала свои огромные возможности в деле познания и преобразования мира, стала ведущим фактором развития современной цивилизации.

Социальные науки обособились от философии и стали активно развиваться в русле эмпирического знания значительно позже – только во второй половине 19 века. Неудивительно, что более зрелые естественные науки задавали определенную модель науки вообще, которой нарождающиеся социальные области познания стремились следовать. Правда, в самом лагере общественных наук разгорелись бурные дебаты по поводу возможности и целесообразности заимствования методов, показавших свою эффективность в исследовании природы – как неживой (физика, химия), так и живой (биология). Приверженцы нового взгляда горячо отстаивали необходимость эмпирического, то есть опытного, подхода к изучению человека как социального существа. В философском плане они выступали как монисты, отстаивающие положение о принципиальном единстве мира и его законов. Отсюда делался вывод об универсальности научной методологии, разработанной и столь успешно применяемой в естествознании.

Сторонники традиционного подхода утверждали, что науки, изучающие человека, имеют дело с реальностью особого рода. С точки зрения гносеологии их следует отнести к представителям дуализма (учения о двух субстанциях). Согласно их взглядам, естествознание имеет де-

ло с материей, подчиняющейся физическим законам. В неживой природе царствует строгий детерминизм: одно явление (причина) с необходимостью вызывает другие (следствие). Поэтому природные явления принципиально предсказуемы. Объектом же изучения наук о человеке выступает своеобразная реальность – дух, требующая к себе особого подхода. Здесь не применимы объективные методы – наблюдение, измерение, эксперимент. Точнее говоря, с их помощью можно фиксировать только внешние проявления духа, наиболее характерным атрибутом которого выступает свобода воли. Физические явления мы объясняем путем указания на их закономерную связь с другими подобными явлениями. Духовная сфера – это совершенно особый (субъективный) мир, который понастоящему познаваем лишь путем сопереживания.

Борьбу двух противоположных точек зрения наглядно иллюстрирует история психологии конца 19 и начала 20 века. Старая психология носила преимущественно умозрительный характер и чаще всего рассматривалась как раздел философии (философия духа). Пионеры эмпирической психологии выступили за превращение ее в опытную науку, то есть науку, использующую наблюдение и эксперимент как основные методы исследования. Правда, такой шаг потребовал радикально пересмотреть вопрос о предмете психологии, отказаться от понятия «душа» как ненаучного и обратиться к изучению внутреннего мира человека через внешние (поведенческие) проявления. Сторонники традиционного подхода утверждали, что психические явления как таковые доступны лишь самонаблюдению (интроспекции). Они в корне отвергали возможность объективной психологии, построенной на принципах и методах, заимствованных из естественных наук.

Не углубляясь в историю, отметим только, что к середине 20 века научный подход в его современном понимании прочно утвердился в социальных науках. Психология, социология, педагогика, экономика и языкознание далеко продвинулись по пути утверждения своего научного статуса и применения строгих исследовательских процедур, включая математические модели. Однако споры относительно методов исследования, адекватных предмету этих наук, не утихают до сегодняшнего дня. И это обстоя-

тельство отражает особый статус человека как объекта научного анализа.

В чем же специфика человека как объекта исследования? Здесь можно выделить несколько моментов. Прежде всего, отдельный индивид или социум – это очень сложные объекты. Конечно, сложность – понятие относительное. Но можно с полным основанием утверждать, что живые существа имеют более сложное строение, чем неодушевленные предметы, что по мере продвижения вверх по эволюционной лестнице происходит усложнение внутренней организации; что человек как вершина биологической эволюции устроен никак не проще своих животных предков, что общество – это чрезвычайно сложная система отношений между людьми. Разумеется, и те явления, с которыми имеют дело естественные науки далеко не просты. Потребовались века, чтобы более или менее полно изучить их природу. Задача значительно усложняется, когда мы переходим к анализу социальных явлений. Поэтому не удивительно, что социальные науки стали развиваться позже, чем естественные, и не достигли еще той степени зрелости, которая свойственна последним.

Существует прямая связь между сложностью внутренней организации системы и сложностью ее поведения. Сложность строения характеризуется количеством элементов и богатством связей между ними. Одной из наиболее сложно устроенных систем является мозг человека. Он содержит несколько десятков миллионов клеток, соединенных между собой многочисленными отростками в гигантскую нейронную сеть. Не удивительно, что человек демонстрирует такое разнообразие поведения, обладает таким огромным потенциалом усвоения знаний и выработки практических умений. Другим примером чрезвычайно сложно организованной системы является человеческое общество, состоящее из громадного числа индивидов, связанных друг с другом множеством разнообразных связей. Ясно, что психолог, социолог, экономист или историк имеют перед собой объекты, поведение которых весьма трудно досконально изучить и исчерпывающе описать. Поведение людей находится под влиянием очень многих факторов (внешних и внутренних) и потому подвержено значительным вариациям. Поэтому его так трудно прогнозировать. Закономерности, которым оно подчиняется, носят вероятностный характер. А это значит, что любые утверждения в этой области можно делать лишь с определенной степенью уверенности. Максимум, на что здесь можно рассчитывать – это объективно оценить достоверность наших прогнозов.

Поведение людей невозможно понять во всей его полноте без учета разнообразных факторов, которые в совокупности образуют то, что обозначают как социальный контекст деятельности. Пытаясь «снять» сложность за счет строго контроля условий проведения опыта, мы тем самым создаем артефакт, то есть нарушаем есте-

ственность протекания изучаемых процессов. Строгость оборачивается потерей экологической валидности. Мы оказываемся перед дилеммой: либо, ради научности, отвлекаться от всей реальной сложности, искусственно упрощать ситуацию, либо пытаться изучать явления в естественной ситуации, хорошо понимая, что это сопряжено с громадными, часто непреодолимыми, трудностями. К этой проблеме социальных исследований мы еще вернемся.

Поведение человека всегда активно. Это означает, что он избирательно относится к воздействиям извне. В этом пункте поведение человека существенным образом отличается от поведения физических объектов, которые только реагируют на внешние воздействия и причем строго определенным образом. Активность поведения и избирательность реагирования живых существ как бы изымают их из жестких причинно-следственных отношений действительности. Одни и те же внешние стимулы вызывают разные реакции животного в зависимости от его состояния. Например, сытое животное ведет себя совершенно иначе, чем голодное. Поэтому адекватное описание поведения живого существа предполагает учет множества как внешних, так и внутренних факторов.

В отличие от животных, у человека имеется сознание, и это еще больше усложняет всю картину. Сознание можно определить как особый регулятор поведения, основанный на использовании внутренней речи. Включение сознательной регуляции означает удлинение цепочки опосредствующих элементов между внешним воздействием и поведенческим ответом на него. В ситуации выбора человек обычно вначале мысленно проигрывает возможное развитие событий, оценивает различные исходы с точки зрения их субъективной значимости и лишь затем принимает решение о конкретной тактике своего поведения. Например, в определенных пределах человек способен усилием воли тормозить некоторые свои непосредственные реакции, сдерживать внешние проявления своих чувств. Поведение не является прямым выражением непосредственных внутренних побуждений. Только человек способен обманывать или притворяться.

Характерным моментом сознания выступает рефлексия – способность посмотреть на себя как бы со стороны, глазами другого человека. Каждый человек не только контролирует свое собственное поведение, но также интерпретирует поведение других людей в терминах их мотивов – явных или скрытых. В ситуации, когда человек оказывается объектом исследования, этот механизм неизбежно дает о себе знать. Известно, что каждый из нас ведет себя в обществе других людей не совсем так, как наедине с самим собой. Факт присутствия другого человека уже изменяет поведение. Тем более ошутим подобный эффект, если мы знаем, что кто-то наблюдает за нами. Ясно, что ситуация значительно различает-

ся от той, когда объектом наблюдения выступает неодушевленный предмет.

Сознание человека формируется под влиянием объективных условий существования, но само при этом играет активную роль в детерминации поведения. Поэтому социальные науки имеют дело с системами, которые непрерывно изменяются. Более того, сами знания о человеке и о социуме, усваиваемые отдельным индивидом или целым сообществом людей, способны выступать факторами изменения поведения. Снова перед нами явление рефлексии – тот механизм, который в теории систем получил название «обратная связь». Проиллюстрируем это примерами. Если ребенку постоянно твердить, что он бездарь, то его самооценка и учебная мотивация действительно окажутся сниженными, а в результате успехи тоже будут не на высоте. Если экономисты предсказывают дефицит какого-то товара, то обеспокоенные потребители начинают лихорадочно его скупать и делать запасы, что в свою очередь приводит к обострению дефицита. Примеры можно продолжать. Все они указывают на динамический характер поведения отдельных индивидов и целых социальных групп.

Мир сознания – это внутренний мир человека. В него нельзя проникнуть прямо. О внутренних состояниях человека можно судить лишь косвенно – либо путем наблюдения за внешним поведением и соответствующей его интерпретации, либо путем обращения к самоотчету – к той информации о себе самом, которую человек сообщает с помощью речи. Оба эти источника информации не вполне надежны. Далеко не все компоненты внутреннего опыта непосредственно проявляются в невербальном поведении. Да и речь не всегда способна выразить все оттенки чувств. Кроме того, даже если человек готов откровенно делиться с нами своим опытом, нет полной гарантии, что он сам вполне адекватно его осознает. Короче говоря, какой бы путь сбора информации о человеке мы ни выбрали, нам не избежать принципиальных трудностей в плане ее смысловой интерпретации.

Несколько слов о самонаблюдении и характере информации, получаемой с его помощью. В истории психологии вопрос о месте, которое интроспекция (самонаблюдение) призвана занять среди прочих методов исследования, был тесно связан со спорами о природе психического. Представители умозрительной (интроспективной) психологии считали, что предметом этой науки является сознание, понимаемое как содержание субъективных переживаний индивида. Ясно, что при таком подходе ведущим, если не единственным, методом становится самонаблюдение. Более того, субъект и объект исследования оказываются совмещенными в одном лице. Это противопоставляет психологию другим наукам, которые имеют дело с объективной реальностью, лежащей вне познающего субъекта.

Так называемая объективная психология, возникшая в противовес традиционной умозри-

тельной психологии с ее интроспективным подходом к изучению сознания, с самого начала поставила цель изучать поведение людей и определяющие его внутренние процессы строгими научными методами. Главными методами всякой опытной науки являются наблюдение и эксперимент. Новая психология провозгласила себя экспериментальной наукой и стала активно заимствовать методы исследования, разработанные в смежных дисциплинах, например, в физиологии органов чувств. Вначале исследователи ограничивались экспериментальным исследованием элементарных познавательных процессов – восприятия, внимания, памяти. Но затем были разработаны экспериментальные методы изучения мышления, воображения, личности, структуры межличностных отношений.

Какое место в современной экспериментальной психологии отводится самонаблюдению как методу исследования? Он оказался низведенным до уровня вспомогательного метода. Кроме того, его данные больше не считаются абсолютными. Подобно любым другим данным они нуждаются в проверке и в интерпретации. Более того, совершенно ясно, что информация данного рода подвержена различного рода искажениям. В целом современная психология оценивает возможности самопознания путем самосозерцания («копания в себе») весьма скромно. Во-первых, психическая деятельность вовсе не ограничивается только содержанием сознания. В конце двадцатого века каждый человек, хоть немного знакомый с психологией, знает, что существует сфера бессознательного, не доступная самонаблюдению. Во-вторых, было убедительно показано, что, даже если в каких-то отношениях мы знаем себя лучше, чем кто-либо иной, в других отношениях мы судим о себе очень односторонне и предвзято. Механизмы психологической защиты, хорошо изученные психоаналитиками, мешают нам составить о себе совершенно объективное представление.

Итак, вырисовывается следующая картина. С одной стороны, социальные науки стремятся использовать те методологические принципы и приемы анализа, которые выработаны и с успехом применяются в области естествознания. С другой стороны, специфика предмета исследования, которую мы только что попытались обозначить, заставляет ученых-гуманитариев постоянно оценивать степень их адекватности собственным задачам, пытаться выработать особую методологию исследования, в максимальной степени отвечающую как нынешней фазе развития научного знания в данной области, так и природе изучаемых процессов.

Общий подход к построению системы научного знания, выработанный современным естествознанием, носит название позитивизм (от слова «позитивный» – то есть «положительный» в смысле «базирующийся на опыте»). Выше мы уже касались некоторых его особенностей, когда рассматривали классическую парадигму научного знания и вытекающие из нее приемы иссле-

дования. В порядке резюме попробуем еще раз кратко их сформулировать.

Позитивизм исходит из того представления, что все многообразие реальности сводимо к некоторым достаточно простым и универсальным закономерностям, которые существуют объективно и в принципе познаваемы. Задача науки – исследовать окружающий мир и открывать его законы. Знание законов природы позволяет лучше ориентироваться в мире и преобразовывать его в желательном для людей направлении.

По своему духу рассматриваемый подход оптимистичен. Он проникнут верой во внутреннюю гармонию мира и в безграничные познавательные возможности человека. Сложной и противоречивой действительность представляется нам только в своей непосредственности, а по сути, в ней царит глубокая внутренняя логика, которая, правда, нам не всегда понятна в силу ограниченности наших знаний.

В плане конкретной методологии позитивизм отвергает любые умозрительные построения и требует, чтобы каждое научное положение можно было проверить эмпирически (верифицировать). В этом смысле проводится четкая грань между сферой науки и теми идеями, представлениями или мыслительными конструкциями, которые лежат за ее пределами. Другими словами, наука базируется на фактах, а факт – это то, что можно непосредственно проверить, в чем можно убедиться на практике.

В стремлении к точности описания фактов и надежности предсказаний позитивная наука придает большое значение измерению. Известный афоризм, хорошо выражающий дух позитивизма, гласит: «Цель науки – измерять то, что можно измерить; и сделать измеримым то, что пока таковым не является». Как всякий афоризм, эта формула слишком категорична и однобока. На самом деле, измерение – это не конечная цель научного исследования, а лишь средство достижения требуемой точности и строгости. Но само стремление чрезвычайно характерно для рассматриваемого подхода. Недаром идеалом научной теории для чистых позитивистов выступает такое знание, которое может быть представлено в математической форме. Другой известный афоризм, по сути своей очень близкий к первому, звучит так: «Во всякой науке столько науки, сколько в ней математики».

Помимо только что рассмотренного, в социальных науках широко используется также принципиально другой подход, известный под названием феноменология. Он ставит своей целью не столько раскрытие каких-то универсальных закономерностей, сколько доскональное исследование и описание некоторых целостных явлений (феноменов), значимых с точки зрения общественной жизни. Типичные примеры такого вида исследований дает историческая наука. Изучая какое-то историческое событие, историк собирает, анализирует и интегрирует факты, относящиеся к нему. Он воссоздает его внутреннюю картину, а также тот общий исторический

контекст, на фоне которого оно развивалось. Как правило, само событие при ближайшем рассмотрении оказывается неким процессом, состоящим из элементарных событий, определенным образом связанных друг с другом. Историк прослеживает эти связи, раскрывая тем самым внутреннюю логику процесса. Результатом такого анализа выступает картина события в его целостности: (а) условия, подготовившие его возникновение; (б) основные действующие лица, их стратегия и тактика; (в) исход события – новая расстановка сил, сложившаяся вследствие всех происшедших перемен.

Другим примером феноменологического анализа может служить биография. Изучение жизни какого-то выдающегося человека, будь то политический деятель, естествоиспытатель или художник, предполагает сбор объективных сведений (фактов), характеризующих его жизненный путь, и, кроме того, выявление наиболее значимых событий как чисто личного, так и общественного плана, оказавших влияние на судьбу человека, его мировоззрение и направленность деятельности. Хорошо написанная биография воссоздает картину эпохи как фон, на котором разворачивается активность людей, но одновременно представляет конкретного индивида во всем его своеобразии. Биографию можно написать в разном стиле. На одном полюсе расположены биографии, написанные в манере строгого исторического анализа, на другом – литературные произведения, созданные на биографическом материале. Между ними трудно провести отчетливую грань. Наука и искусство здесь как бы смыкаются, переходят незаметно друг в друга.

Является ли феноменологический анализ вообще научным методом? Ответ на этого вопрос зависит от того, что понимать под наукой, какой концепции науки придерживаться. С точки зрения «жесткой» научной парадигмы, законченным воплощением которой выступает позитивизм, феноменология стоит ближе к обычному здравому смыслу, чем к науке с ее строгой методологией. Сторонники «мягкой» парадигмы справедливо указываются, что в погоне за методологической строгостью позитивисты слишком сужают рамки науки, исключают из ее сферы многие проблемы, которые представляют практический интерес.

В свете того, что было сказано выше о специфике предмета исследования в социальных науках, оправданным представляется известный методологический плюрализм, за который ратуют многие современные теоретики. Там, где это возможно, следует стремиться к максимальной научной строгости и доказательности в духе позитивизма. Однако исследования феноменологического плана тоже имеют свой смысл. Во-первых, они дают какой-то, пусть предварительный, ответ на вопросы, порождаемые практикой. Во-вторых, корректно проведенные, они готовят почву для прогресса нашего знания, для расширения сферы точной науки. Ведь, если смотреть

исторически, многие проблемы науки сначала были поставлены достаточно умозрительно, и лишь затем под них был подведен строгий научный фундамент в виде опытного знания. В третьих, в некоторых дисциплинах, таких как история, этнография, языковедение, искусствоведение, они образуют основной тип анализа.

В методологии социальных наук довольно часто тот подход, который мы рассматривали как позитивистский, дается также под названием номотетический, а противоположный подход, который мы описали под рубрикой «феноменология», обозначается как идеографический. Если подходить строго, то эти специальные термины даже предпочтительнее, так как они носят чисто технический характер, в то время как понятия «позитивизм» и «феноменология» относятся к целым философским школам со своими внутренними течениями и разновидностями.

Номотетический (от греческого слова «номос» – закон) подход ставит своей целью открытие устойчивых и универсальных закономерностей протекания процессов. Изучение конкретных случаев выступает лишь как первая фаза на пути к этой цели. Исследователь ищет те общие моменты, которые присутствуют в однородных явлениях. При этом он отвлекается от целого ряда случайных (преходящих) обстоятельств. Точнее говоря, с помощью анализа (мысленного разложения объекта на составляющие его элементы) и абстрагирования (отвлечения случайных вариаций) исследователь приходит к выявлению существенных (устойчивых и повторяющихся в данных условиях) моментов. Другими словами, он открывает законы, определяющие протекание естественных процессов. Знание законов, в свою очередь, открывает путь к предсказанию возможного хода развития событий (прогнозированию) и управлению этим процессом.

Под законом в науке обычно понимают констатацию факта устойчивой связи между явлениями, предсказание обязательного возникновения некоторого состояния при выполнении определенных условий. Например, один из наиболее известных физических законов гласит, что все тела при нагревании расширяются. В нем фиксируется связь между температурой тела и его объемом. Утверждается, и данное положение можно проверить эмпирически, что путем нагревания или охлаждения можно изменять размеры предметов в определенных пределах. Причем, подобный опыт можно проводить сколько угодно много раз. Поэтому нагревание с полным основанием считается причиной наблюдаемых изменений величины. Правда, сами изменения столь малы, что чаще всего они улавливаются только с помощью специальных приборов.

Выше было отмечено, что закономерности, с которыми имеют дело социальные науки, как правило, носят вероятностный характер и не могут быть сформулированы в такой категорической форме, как законы математики, физики или химии. В этой области справедлива поговорка

«нет правил без исключений». Однако это вовсе не означает, что знание такого рода бесполезно. Просто сами правила должны применяться с большей осторожностью. Решения чаще всего базируются на учете целого комплекса условий, а гарантия успеха никогда не бывает стопроцентной. Учитывая это обстоятельство, наука предлагает методы объективной оценки степени риска, учит нас находить оптимальные решения в ситуациях, где связи между явлениями не носят строго детерминированного характера. Как гласит другая поговорка: «исключения подтверждают правило».

Идеографический (от греческого слова «идеос» – особенный) подход не претендует на широкие обобщения. В этом случае берется какое-то явление, интересное само по себе, и ставится цель изучить его как можно более исчерпывающе. Естественно, что само явление в этом случае представляет собой некое сложное образование, имеющее определенную внутреннюю структуру. Анализ такого типа обычно называют системно-структурным. Он предполагает выделение в системе базовых элементов, а также анализ характера существующих между ними связей. Основной акцент делается не на универсальные, а на специфические моменты, на раскрытие их смысла, то есть роли, которую они играют в жизнедеятельности индивида, группы или организации.

Идеографический подход не претендует на исчерпывающие и объективное описание определенной области реальности. Сам исследователь здесь не отходит на задний план, а непосредственно включен в процесс интерпретации получаемых сведений, отбора наиболее значимой информации, увязывания отдельных деталей друг с другом. Образующаяся картина может быть несколько фрагментарной и в известной мере субъективной, но она близка к жизни и не нуждается в особых комментариях. Исследователь, работающий в таком ключе, оказывается сродни журналисту, который не ограничивается описанием изолированного случая, а поднимает какую-то социально важную проблему. Точнее говоря, публицистика, включающая в себя развернутый исследовательский компонент, часто тесно смыкается с литературой научно-популярного жанра.

Для лучшей обозримости представим характерные особенности двух подходов в табличной форме:

<i>Подход</i>	<i>Номотетический</i>	<i>Идеографический</i>
Идеология	Позитивизм	Феноменология
Фокус	Экстенсивный (вширь)	Интенсивный (вглубь)
Характер данных	Объективные	Субъективные
Методы сбора	Структурированные	Неструктурированные
Методы анализа	Количественные	Качественные
Проблемы	Валидность	Сопоставимость

Мы подробно рассмотрели суть номотетического и идеографического подходов, поскольку этот параметр образует главный критерий для выделения основных типов исследования в социальных науках – количественного и качественного. Отметим, что эти подходы представляют собой как бы идеальные типы и довольно редко встречаются в чистом виде. Чаще всего можно говорить о преобладании того или другого, о ведущем подходе. Тогда в целом вырисовывается континуум методов, где две рассмотренные идеальные модели выступают как полюса, между которыми располагаются промежуточные или гибридные формы.

Литература

1. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология: Учебное пособие. - М.: ИНФРА-М, 1997.
2. Роговин М.С., Залевский Г.В. Теоретические основы психологического и патопсихологического исследования. - Томск: НИИПЗ, 1988.
3. Bailey K.D. Methods of Social Research. 4th ed. - N.Y.: Free Press, 1994.
4. Creswell J W. Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches. - Thousand Oaks: Sage, 1994.

RESEARCH STRATEGY in SOCIAL SCIENCES

A.V. Solovjov (Moscow)

The summary: In the report are detailed considered nomothetical and ideographic approaches laying in the basis of allocation of the basic types of research in social sciences - quantitative and qualitative. The question on specificity of the man as object of research is discussed.

Key words: Social sciences, nomothetical approach, ideographic approach, consciousness, reflection.

ФИКСИРОВАННЫЕ ФОРМЫ ПОВЕДЕНИЯ НА УРОВНЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ И ГРУППОВЫХ СИСТЕМ

Г.В. Залевский (Томск)

Аннотация: В докладе дается определение фиксированных форм поведения; рассмотрены разные концептуальные попытки объяснения их сущности и причин возникновения: филогенетическая, психопатологическая, биоэнергетическая, кибернетическая, психоакциональная (структурно-уровневая) и др. Раскрывается возможность соотнесения представленности психической ригидности в структуре личности со структурой фиксированного поведения (нарушенных отношений между его целью и средствами).

Ключевые слова: Фиксированные формы поведения (ФФП), новый и старый опыт, филогенез, эволюционно-биологический смысл, акциональный подход, психическая ригидность-флексibilität, структура личности.

Я, пожалуй, начну свои размышления с того, что каждому человеку приходится оказываться в условиях столкновения опыта прошлого и опыта нового, причем нередко – очень для него болезненного. Этот момент выступает в качестве индикатора того, насколько человек готов отказаться от старого, ставшего неэффективным, опыта, который раньше служил ему верой и правдой. Судить же о мере этой готовности можно по особенностям проявления того, что я обозначаю как фиксированные формы поведения (ФФП).

Остановимся на понятии ФФП, уточнив, прежде всего, как мы понимаем составляющие его термины. Это очень важно, так как и работа нашей Школы по-

казала, что нередко тот или иной термин в психологии тянет за собой шлейф ассоциаций, что ведет, в свою очередь, к взаимному непониманию и тому, что немецкие психиатры в приложении к клинике обозначили как «Vorbeisprechen» – симптом «мимоговорения».

Но и вне клиники проблемы взаимонепонимания между обычными людьми, а в науке – между учеными, нередко обусловлены терминологическими трудностями. Ими нередко объясняются и темпы научного прогресса.

Итак, начнем с термина «формы». С ним проще всего разобратся и договориться, так как он не вызывает, как мне кажется, больших разногласий. Скажу



только, что его синонимами могут выступать такие лексемы, как виды, способы и т.п.

Второй составляющий термин, к которому следует более внимательно отнестись, - это термин «поведение». К нему и сегодня в психологии отношение неоднозначное и порой весьма настроенное к бихевиоризму – психологии поведения, да и к экспериментально-теоретическим попыткам его объяснения (И.П. Павлов, Б. Скиннер и др.). В своем докладе на нашей Школе профессор В.И. Кабрин (см. в этом выпуске СЖ) упоминал бихевиоризм и в связи с ним – «тупой рефлекс» или «тупость рефлекса». Конечно, это жесткая, утрированная критика с позиции так называемой гуманистической психологии, хотя, даже духовный отец ее, – Абрахам Маслоу более терпимо относился к поведенческой психологии; правда, может потому, что он учился у Скиннера, сотрудничал с Торндайком и некоторое время исследовал приматов, написав, в итоге, о них диссертацию

В моем понимании, «поведение», как оно представлено в трактовке ФФП, это, конечно, не «тупой рефлекс». Для меня поведение, как и акт для П. Жане (а я себя причисляю к этой научной линии – П. Жане, М.С. Роговин), - это и мысль, и чувство, и отношение, и собственно движение/поведение [4]. Именно в этом смысле я включаю термин «поведение» в понятие фиксированных форм поведения. Такой ход мысли – это попытка найти возможность увидеть «видимое» и «невидимое» в психике – внутреннее и внешнее, в их единстве. Напомню, что С.Л. Рубинштейн считал апогеем деятельности поступок. Мне представляется это очень удачной иллюстрацией того, как я понимаю поведение - поступок, как вершина деятельности, который содержит в себе и мысль, и чувство, и отношение, и собственно действие.

Сошлюсь в этой связи и на современных бихевиорально-когнитивных психологов и психотерапевтов, которые, конечно, далеко ушли от примитивного понимания поведения и рассматривают его как «игру трех компонентов/уровней: когнитивного, эмотивного и моторного» [18]. Что может вводить в заблуждение в этой одновременной «игре», так это то, что в каждом конкретном случае на первый план выступает какой-то из указанных выше компонентов. В одном случае – когнитивный компонент, когда мы, например, играем в шахматы или ведем споры о том, чья научная концепция лучше – «моя или твоя»; в другом случае – эмотивный, например, при любовных переживаниях; в третьем случае – двигательный, например, при игре в теннис и т.п. Но, не смотря на это, в каждом конкретном случае все три компонента в их взаимодействии и единстве представлены в каждый момент активности человека, в каждом его поведенческом акте. Наверное, можно расширить число компонентов поведения. Я, например, предполагаю, что в их число следовало бы включить и отношение,

хотя оно, как бы в снятом виде, представлено во всех остальных компонентах.

Возвращаясь к сложной структуре поведения, следует отметить эволюцию взглядов на него – от ортодоксальных поведенческих психологов-психотерапевтов с их акцентом на двигательном (внешнем, видимом) компоненте, до современных бихевиорально-когнитивных психологов-психотерапевтов с их вниманием к когнитивному (внешне не видимому) компоненту с неизбежно срабатываемой цепочкой: когниция–эмоция–движение/поведение. И именно в этом ключе осуществляется попытка понять проблему, с которой приходит к психотерапевту клиент с ожиданием помощи. И оказывается, что в таких случаях, мы чаще всего имеем дело с ФФП, которые запускаются фиксированной – иррациональной, дисфункциональной – мыслью.

Итак, о термине «фиксированный» в содержании понятия ФФП. Если коротко, то фиксированный – это когда «если написано пером, то не вырубишь топором». Опять же к важности корректности ввода в употребление психологических терминов. Порой введение в обиход новых терминов только усложняет понимание тех или иных явлений. Я бы к этому случаю отнес вытеснение в отечественной психологии термина «ум» термином «интеллект». На мой взгляд, это не добавило ясности в понимание сути соответствующих явлений, скорее еще более «навелось на плетень». Продуктивность в связи с использованием термина «интеллект» проявилась только в росте числа так называемой научной продукции по этой проблематике. На мой взгляд, сегодня ситуация в понимании, что такое интеллект, не слишком изменилась по сравнению с той, которая была во времена Кеттелла и Бине. Когда однажды спросили у Бине, что такое интеллект, то он ответил: «Это то, что измеряют мои тесты». Что же касается соотношения «фиксированный» и «тупой», ФФП и интеллекта, то следует считать, что прямых и однозначных связей между ними не существует. «Тупой» может быть частным случаем «фиксированного». Исследования и эмпирические данные свидетельствуют о том, что даже умные, интеллектуальные люди могут проявлять ФФП. Так, А. Маслоу [13], характеризуя актуализированных личностей как творческих людей, указывает, тем не менее, что им нередко свойственны и «неконструктивные привычки». Чем это можно объяснить? Это можно объяснить, во-первых, тем, что ФФП могут проявляться не только как индикатор присутствия в личности некоторых устойчивых и стабильных ее свойств или черт, т.е. как trait-ФФП, но и как проявление определенного состояния личности, т.е. как state-ФФП. И тогда становится ясным, почему даже высоко интеллектуальные, гениальные люди, делавшие открытия и изобретения, проявляли ФФП.

В этой связи можно привести некоторые примеры. Например, Наполеон, - гениальный полководец. Но как по-разному он вел себя в на-

чале и на закате своей карьеры - после тяжелых поражений в России (и вообще после 1812 года). Замечательно это описывает Б.М. Теплов в книге «Ум полководца» [15]. Если Наполеон в начале и на пике своей карьеры приходил к выводу, что начатое им предприятие нерацionalmente, то он мог найти новое решение, неожиданно перебрасывая свои войска к новому объекту нападения. А вот в дни своего заката, когда после 1812 года он потерял веру в себя, его сила воли превратилась в слепое упрямство, заставлявшее его удерживать позиции, непригодность которых он как полководец прекрасно понимал. Во-вторых, ФФП могут проявляться лишь как парциальная характеристика личности. Яркой иллюстрацией этого может служить реакция известного биолога-генетика Вейсмана на замечание о том, что его теория не соответствует фактам. Как пишут его современники, Вейсман ответил, что «тем хуже для фактов» [17].

В науке встречаются подобные курьезы довольно часто. Так, Ламброзо рассказывает об арабском грамматике Ребуяа, который умер с горя от того, что с его мнением относительно какого-то грамматического правила не соглашался калиф Гарун-аль-Рашид. И во всех этих случаях можно вести речь о ФФП.

Но я все еще не дал вам определения фиксированных форм поведения, пытаюсь подвести вас к самостоятельной разгадке их сущности. Однако, наконец, пришло время это определение озвучить.

Итак, под фиксированными формами поведения мы понимаем широкий спектр повторяющихся и/или не изменяющихся форм поведения человека или группы людей в в ситуациях, которые объективно требуют их прекращения и/или изменения; при этом уровень осознания, понимания и принятия необходимости этого изменения может быть различным.

Данное мной определение ФФП, в своих основных чертах, впервые прозвучало 30 лет назад на страницах «Журнала невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова» [6], благодаря которому в научный обиход был введен и сам термин «фиксированные формы поведения». Конечно, наше понимание сути ФФП значительно углубилось за прошедшие три десятка лет, что отражено и в представленном сегодня их определении. Но я не могу сказать, что с этой проблемой разобрался окончательно. Давайте будем разбираться вместе.

Итак, спектр или круг фиксированных форм поведения вряд ли можно как-то ограничить. Их также вряд ли можно перечислить. Я вообще склоняюсь к мысли, что человеческая активность на уровне индивидуальных и групповых систем представляет собой органическое сочетание ФФП и не-ФФП. Это, если хотите, как день и ночь. Вся наша жизнь является и проявляется в этих двух видах активности.

В ФФП находит выражение наш прошлый опыт. В каждый момент жизни за спиной у нас

наш жизненный опыт, во-первых, в виде наших мыслей, представлений, убеждений, отношений, во-вторых, наших эмоциональных состояний и переживаний, чувств, нашей практики – умений и навыков, двигательных привычек, в-третьих. Наш прежний опыт – это вообще весь богатейший арсенал наших привычек (не только двигательных) и стереотипов. Но в связи с привычками и стереотипами хочу обратить ваше внимание на то, что они не являются (или не обязательно являются) изначально ФФП. Наверное, можно говорить о том, что они могут быть потенциальными ФФП. Да, ФФП – это и привычка, и стереотип, но только в том случае, когда последние реализуются неадекватно ситуации, когда ситуация требует их прекращения и/или изменения, поскольку они могут принести вред самому человеку, как индивидуальной системе, так и окружающим его людям и групповым системам (от семьи до всего общества) [9, 11]. Когда-то привычка, например, была эффективной, помогала решать наши жизненные задачи, но в силу изменившихся обстоятельств перестала быть таковой. Правда, человек может приобретать изначально вредные (неэффективные) привычки. Они могут возникать, например, и по механизму импринтинга, как случается нередко при неудачной «любви с первого взгляда». К вредным привычкам, как ФФП, следует отнести и весь спектр аддиктивных форм поведения (алкоголизм, наркомания, анорексия). Аддиктивное поведение является также яркой иллюстрацией, наблюдаемой в клинике и установленной в наших собственных экспериментально-психологических исследованиях, тенденции нарастания ФФП по их интенсивности и числу от нормы к психической патологии [8]. Более того, чем глубже психическое расстройство, тем массивнее феноменология ФФП.

Затронув психическую патологию, я уже начал пытаться искать объяснение проявлений людьми ФФП. Какие же существуют схемы, объясняющие ФФП и их проявления здоровыми людьми? В рамках психического и физического здоровья, в рамках творческих возможностей здорового человека ФФП проявляются либо как state – состояние, либо как trait – черта, но не захватывая всю личность (парциально). Например, боксер, смело выходящий на ринг, может испытывать страх и отказаться от прыжков в воду с вышки, тем более прыгать с парашютом. Таким образом, страх в данном случае не является сквозной и патологической характеристикой личности. Но очевидно одно, движение от нормы к патологии характеризуется нарастанием интенсивности и расширением спектра ФФП.

Другое объяснение, видимо, возможно через поиск эволюционно-биологического смысла ФФП, проявляемых не только больными, но и здоровыми людьми. Наблюдения этологов и эксперименты зоопсихологов свидетельствуют о том, что, чем ниже на филогенетической лестнице находятся живые существа, тем вероятнее проявление ими ФФП [10].

Дело в том, что инстинкт, направляющий поведение животных, приспособлен к жизни организма в постоянной, стабильной, неизменной среде: водной, земной (на суше, на дереве и т.д.). Поскольку условия жизни животного не изменялись от поколения к поколению миллионы лет, то инстинкт работает исправно, и как бы нет оснований говорить о нем как о ФФП. Но, оказывается, есть основания считать инстинкты, как врожденные программы поведения, ФФП в потенции. И в этом можно убедиться, если изменить, хотя бы частично, условия существования животного. И в этих ситуациях как раз проявляется та самая «тупость рефлекса», о которой говорилось несколько выше. Я мог бы привести множество иллюстраций такого поведения, но приведу одну-две. Интересующихся отсылаю к замечательным книгам Лоренца, Тинбергена, Хайдна, Шовена и др. Например, известно, что бобр строит под водой себе домик из речных камней. Экспериментаторы подложили ему куски толстого, но прозрачного стекла. И он построил себе жилище из этих стеклянных прозрачных блоков, надеясь, что его никто не заметит. Таких примеров можно привести множество, когда врожденная форма поведения при изменении условий существования из потенциальной становится реальной ФФП. Важно отметить, что и приобретенные животными формы поведения очень быстро, при определенных условиях, становятся «фиксированными». Классический пример с медведем, который оказался на какое-то время запертым в клетке, где он был ограничен в движениях. Как же вел себя медведь, когда клетку убрали? Он продолжал делать те же движения, что и в клетке, хотя появилась возможность изменить свое поведение.

ФФП человека имеют, конечно, филогенетические корни. Другое дело, что возникает вопрос, будет ли проявлять ФФП нозтическая личность, о которой говорит в своем докладе профессор В.И. Кабрин? Пользуясь тем, что Валерий Иванович сейчас здесь, я хочу его спросить об этом. Валерий Иванович отвечает, что ему это неизвестно. Я тоже не знаю, но есть эмпирические данные, что ФФП могут иметь место и на уровне духовном, т.е. на уровне нозтической личности. Возьмем, например, веру, как ориентацию на авторитет. Так однажды известный астроном Кирхнер, беседуя с одним просвещенным монахом, указал на установленный учеными-астрономами факт – наличие пятен на солнце. На что тот ответил, что он прочитал Аристотеля от корки до корки и нигде не встретил указания на это. Значит, никаких пятен на солнце и быть не может.

Итак, корни ФФП мы попытались выявить, но необходимо и ответить на вопрос об их эволюционно-биологическом смысле.

Мне кажется, что природа придумала ФФП для того, чтобы обеспечить момент перехода живых существ от одних условий жизнедеятельности к другим в момент столкновения старого опыта с новым, когда последний еще не сформирован,

да и не исключена возможность возвращения прежних условий и востребованности прежнего опыта. Например, аддиктивное поведение может и спустя некоторое время быть скорректировано. Человек, хотя и не сразу, может бросить курить, пить или употреблять наркотики. Если бы природа не изобрела ФФП, то это бы грозило животным, да и человеку, вымиранием. Правда, имеются наблюдения и экспериментальные данные о том, что эту функцию ФФП реализуют при умеренной их выраженности и проявлении. Это предположение, но не бесосновательное.

Имеются и другие объяснения ФФП. Например, так называемое кибернетическое, согласно которому ФФП – есть результат нарушения обратной связи. Живое существо, в том числе человек, как бы не замечает неадекватности своего поведения объективной ситуации, вредности своего поведения для себя лично и, возможно, для окружения, так сказать «не учится на опыте жизни».

Близким к этому объяснению является предположение, что в случае ФФП имеет место нарушение связи между индивидом и средой, о чем, в свое время, писал еще классик немецкой психиатрии Гризингер, объясняя сумасшествие.

Я предлагаю объяснение ФФП исключительно психологическое, увязывающее в нечто общее и целостное особенности и состояния личности и ее поведение. Дело в том, что за ФФП скрываются соответствующие – их структуре, определенные свойства и/или состояния. Иначе говоря, за ФФП в структуре личности скрывается интегративное качество либо интегративное состояние, каковым является в данном случае психическая ригидность.

Под психической ригидностью я понимаю относительную неспособность личности в случае требований объективной ситуации изменить элемент или всю программу поведения.

Эта неспособность может проявляться устойчиво, но парциально, как черта, либо тотально, как тип личности; в таких случаях можно говорить о «ригидном типе личности». Парциальное проявление психической ригидности может быть с любым структурно-личностным акцентом: психодинамическим, практическим, эмоциональным, когнитивным и психосоциальным. Например, последний – психосоциальный, при проявлении ФФП можно продемонстрировать на неспособности человека к эмпатии, неспособности стать на место другого человека и т.д., что имеет своим следствием, прежде всего, разрушение межличностных отношений, а, значит, и групповой системы (семьи, производственного коллектива и т.д.). Эти акценты могут иметь место и при проявлении психической ригидности как состояния при стрессах–дистрессах, тревоге, страхах, что отражают законы синергетики: чем выше негативные напряжения, тем выше психическая ригидность и сильнее проявления ФФП [7, 8].

Как бы ни была представлена психическая ригидность внутри личности, вовне это проявляется в ФФП, имеющих определенную структурную организацию, о чем свидетельствует предложенный нами акциональный (структурно-уровневый) подход. Этот подход восходит своими корнями к П. Жане, Шеррингтону, М.С. Роговину [14]. Он позволяет понять внутреннюю взаимосвязь структурно-уровневой представленности психической ригидности в личности и структурно-уровневых компонентов ФФП.

Любой поведенческий акт, как известно, имеет достаточно простую организацию, а именно: цель и средства (способы) ее достижения. Но дело в том, что при повторном и многократном успешном решении той или иной задачи/проблемы, т.е. при повторяющейся постановке одних и тех же целей и/или использовании одних и тех же средств (как материальных, так и идеальных – мыслей, идей, отношений, убеждений и пр.), они проявляют тенденцию к сближению, а затем к слиянию и сращению. И при изменении ситуации, когда оказывается необходимым отказаться от прежних целей и/или средств, одним это удастся, другим – нет, или удастся, но с большим трудом. Блестящей иллюстрацией действия этого механизма и массового проявления ФФП – это ситуация перестройки в нашей стране, начавшейся в 1985 году, ситуация перехода от одного общества к другому, от старого опыта к новому. Мы все оказались в ситуации, в которой проявилась разная степень нашей готовности отказаться от прежних целей и/или средств нашего поведения, т.е. разная степень ФФП с акцентом на трудностях изменения целей или средств, или того и другого вместе.

В подобных ситуациях люди оказываются постоянно и с раннего детства. Например, переходя из детского сада в начальную школу, из начальной школы – в среднюю и т.д. [12].

При срастании целей и средств в одних случаях в нашем поведении начинают доминировать средства. В таких ситуациях именно они определяют наши поступки, наше поведение. Это свидетельствует, по моему мнению, о фиксированности средств – это они «виноваты» в том, что человек проявляет ФФП. В других случаях такими «виновниками» могут выступать цели поведения, становясь фиксированными. Возможны также случаи, например, алкогольное или наркотическое поведение, где, по мере его углубления, фиксированной формой оно становится в начале, благодаря фиксированности средств(а) (например, начал пить, чтобы легче было общаться и познакомиться с девушкой), а в итоге сама выпивка становится целью (самоцелью), приводящей к ФФП (цель стала фиксированной).

Что и как можно сделать, чтобы не допустить их сращения или облегчить нахождение других целей или средств? Наверное, следует это делать через обучение и воспитание на этапе профилактики, либо с помощью психотерапевта на этапе перевоспитания и коррекции. Например, кто-то поставил себе цель стать психологом и

даже психотерапевтом. Он идет учиться на факультет психологии – цель хорошая. Но в процессе обучения начинается сближение цели и средств, здесь же выясняется, что у данного человека нет необходимых ресурсов для того, чтобы стать психологом-психотерапевтом. Например, слабая выраженность эмпатии, высокая психическая ригидность и т.д. [5]. Скорее всего, что в таких случаях надо отказаться от поставленной цели. Как много несчастных людей вокруг, которые этого не сделали вовремя и сейчас вынуждены заниматься не своим делом.

Итак, какова связь между представленностью психической ригидности в структуре личности и структурой ФФП?

Иллюстрацией разных типов этих связей или соотношений являются, например, неврозы: при неврозах навязчивых состояний фиксированными являются средства-способы поведения, например, ритуалы; при истерических неврозах фиксированной является цель. В качестве примера может служить случай с клиенткой А., которая пыталась быть в центре внимания сослуживцев, стараясь любой ценой доказать им, что у нее много поклонников. С этой целью она писала сама себе письма якобы от их имени, иногда даже выезжая в другие города и посылая эти письма оттуда. Здесь имеет место случай ФФП, где фиксированной является цель. И именно ее необходимо корректировать, хотя это и исключительно сложно. Прежде всего, этот психологический механизм и тип связи надо увидеть уже на этапе психологического анализа поведения и формулировки проблемы клиента/пациента.

Конечно, в литературе можно встретить и другие объяснения ФФП. Например, есть попытки объяснить их через инертность нервных процессов. Сразу хочу заметить, что прямой однозначной связи между психической ригидностью и инертностью нервных процессов нет, – здесь скорее много-многозначная связь. И она становится все более сложной при движении психической ригидности от психодинамической (темпераментной) подструктуры индивидуальности к ее психосоциальной подструктуре. Более тесная связь инертности нервных процессов с персеверацией как ФФП, но она, в то же время, опосредована чаще всего мотивационно-когнитивными процессами (например, вниманием) [7]. Сильно подпитывает патологическая инертность нервных процессов ФФП, имеющей место у больных эпилепсией, но влияние это, в значительной степени, опосредуется спецификой личностной структуры. Скорее всего, психическая ригидность выступает медиатором, представляя собой интегративное (включающее форму и содержание) психологическое свойство, между формальными свойствами нервной системы, например, инертностью, и содержательными характеристиками личности разного уровня, например, нетерпимости к двойственности, догматичности, этностереотипичности и т.п.

Имеет место и попытка объяснения ФФП через закон сохранения энергии. И это довольно

правдоподобная модель, поскольку ФФП – это поведение по целям и средствам привычное, даже, порой, автоматизированное, для осуществления которого нужно меньше сил, меньше затрат энергии, чем при поиске новых средств и формулировании новых целей. Эти идеи мы находим в трудах некоторых известных психологов и физиологов [1, 17].

Я приведу еще одну модель, которая, на мой взгляд, демонстрирует работу механизма, описанного нами в ходе акционального анализа ФФП. Правда, авторы этой модели имеют в виду некоторые другие объяснения, в данном случае – творческого процесса. Эта модель иллюстрируется решением задач на «4, 9 и т.д. точек Дункера».

Так в задаче на 4 точки нужно объединить все точки тремя прямыми линиями, не отрывая руки. Задача решается только при условии выхода за пределы контура, образуемого этими точками. Попытка решить эту задачу в пределах этого контура – это есть демонстрация ФФП, так как она не приводит к успеху. И только не ригидная – гибкая, творческая, самоактуализированная личность оказывается способной выйти за пределы четырех точек и тем самым решить задачу. Иначе говоря, она (личность) способна выйти за пределы самой себя, разрывая сросшиеся цель и средства, и найти новый способ решения этой задачи. Тем самым, личность проявляет нефиксированное – гибкое поведение, основывающееся на гибкости ее когнитивной подструктуры. Дункер [3] объяснял факты нерешения подобных задач наличием так называемых «самоограничений». С ним соглашаются Рубинштейн и Шеварев. В самоотчете некоторые испытуемые объясняют свои трудности тем, «что они думали, что за пределы четырех точек выходить нельзя». Пономарев же [Психология творческого мышления, 1960] считал, что дело не в самоограничении, а в отсутствии необходимых и соответствующих времени подсказок, которые выступают в качестве дополнительной информации, помогающей творческому мыслительному акту. Я же более склонен согласиться с мнением Дункера. Мне кажется, что человек действительно себя сам ограничивает, поскольку он на разных уровнях сознания руководствуется, в описанных выше ситуациях, так сказать, «разрешающей и не разрешающей» принимать решения информацией. Эта разрешенность - разрешенность интегрирована, как мне кажется, в психической ригидности-гибкости как свойства личности или состояния. Наверное, это же содержали в себе, как неотъемлемые характеристики, так называемые фиксированные установки [16]. Хотел бы только подчеркнуть, что, в отличие от представителей грузинской школы психологии установки, полагаю возможным проявление ФФП не только на уровне не осознаваемом (как свойстве фиксированной установки), но и на уровне сознания. Акт «объективации» не всегда приводит к смене установок. Ведь я, как это заложено в определении

ФФП, могу в разной степени осознавать, принимать, желать и реагировать на требования каких-либо изменений в объективной ситуации: «Мне трудно изменить отношение к кому-то» и «Я не считаю, что это делать нужно»: осознаю – не осознаю, понимаю – не понимаю, принимаю – не принимаю, желаю – не желаю (хочу – не хочу).

Думается, что такой подход, такое понимание ФФП и определяющих их психической ригидности-гибкости, дает определенную возможность его использования и в психотерапевтическом процессе, и не только в бихевиорально-когнитивном. Но об этом надо вести отдельный разговор.

Этот подход заложен в разработанный мною Томский опросник ригидности (ТОР), определивший его структурную организацию и содержание шкал. Сейчас я не буду на нем останавливаться, поскольку подробное его описание дается в этом выпуске Сибирского психологического журнала.

На этом я завершаю свой доклад и благодарю вас за внимание.

Прошу задавать вопросы.

Вопрос: Нельзя ли предположить, что актуализация ФФП (как состояния) свидетельствует о желании человека получить передышку, пока не будет найдено адекватное решение проблемы?

Ответ: Да, если помнить, что ФФП – это более экономная, в смысле меньших затрат энергии, активность.

Интересно и то, что в наших экспериментах наши испытуемые после разового переключения на новый способ решения задач, возвращались тут же к привычному, старому.

Вопрос: Отношение к гибкости и инициативности.

Ответ: Да такое тоже встречалось в ранних исследованиях. Некоторые испытуемые переключались (выходили) на новый способ решения задач (принцип классификации изображенных предметов), когда этого еще и не требовалось, т.к. можно было еще пользоваться старым. Я это обозначил как «гибкая активность», что следует отличать от «ригидной активности» – односторонней ригидной активности или инициативности, - «инициативы телеграфного столба».

Вопрос: Существует ли специальный опросник для оценки тропности работы в области психологии? Если нет, то это упущение.

Ответ: Да, мы начали исследование в этой области. В связи с этим защищена и первая кандидатская диссертация Владиславом Залевским.

Вопрос: А как с психической ригидностью у будущих психологов?

Ответ: В континууме психической ригидности-гибкости они расположены все-таки ближе к полюсу гибкости. И данные эти статистически значимы.

Вопрос: Каково отношение ригидности-гибкости к дивергентному мышлению?

Ответ: Ответу чуть шире. Не обнаружены прямые положительные связи между ригидностью-флексibilityю и уровнем интеллекта. Не однозначны они и между флексibilityю и креативностью. Дело в том, что в моем понимании, флексibilityю – это широкая личностная база для формирования и проявления разного рода креативности, творческих способностей.

Вопрос: А что лежит за бескорыстным враньем?

Ответ: Думаю, за ним может скрываться скорее флексibilityю. А за ложью, патологической ложью, где есть корыстная цель – скорее ригидность.

Вопрос: Не являются ли ФФП случай с молодым человеком, который 21 раз ходил в театр на «Гамлета»?

Ответ: Скорее всего да, поскольку все закончилось самоубийством. Он многократно использовал одно и то же средство для решения какой-то жизненной задачи. Конечно, можно было предложить иной способ, но, видимо, не нашлось никого рядом с ним, чтобы его подсказать. А факт обращения к психиатру, который не помог, то могу сказать, что он, скорее всего, не читал Залевского. Это, конечно, шутка, но огромные три статьи, посвященные ФФП, были опубликованы в «Журнале невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова» еще в 1970 году. Но, к сожалению, мало кто из психиатров читал этот журнал вообще.

Я хотел бы в заключение пожелать психологам, чтобы они читали свои профессиональные издания, в том числе и СПЖ, и еще раз вас благодарить за вопросы и внимание.

Литература

1. Бехтерев В.М. Общие основы рефлексологии человека. – Л.: Госиздат, 1926.
2. Гринингер В. Душевные болезни. – СПб., 1881.
3. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления//Психология мышления. - М., 1965.

4. Жане П. Неврозы и фиксированные идеи. - М., 1903.

5. Залевский В.Г. Психическая ригидность-флексibilityю в структуре личности людей с субъект-субъектной профессиональной ориентацией: Дисс. канд. психол. наук. - Барнаул, 1999.

6. Залевский Г.В., Роговин М.С. Фиксированные формы поведения и их значение для неврологической и психиатрической клиники//Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. Вып. 8. – С. 1255-1267; Вып. 9. – С. 1404-1417; Вып. 11.

7. Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения. – Иркутск: Восточно-Сибирское книжное издательство, 1976.

8. Залевский Г.В. Психическая ригидность в норме и патологии. – Томск: Изд-во ТГУ, 1993.

9. Залевский Г.В. Предубеждения, этнические стереотипы как проблема психологической антропологии//Сибирский психологический журнал. - Вып. 2. – 1996. - С. 70-80.

10. Залевский Г.В. Филогенетические основания фиксированных форм поведения//Сибирский психологический журнал. - Вып. 11. 1999 - С. 55-58.

11. Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения и проблемы семьи как малой группы//Сибирский психологический журнал. - Вып. 11. 1999 - С. 107-111.

12. Залевский Г.В., Петрова В.Н. Психологические проблемы в переходные периоды образовательной динамики. - Томск, 2000 (рукопись).

13. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. - М.: Смысл, 1999.

14. Роговин М.С. Научные критерии психической патологии. – Ярославль: ЯрГУ, 1981.

15. Теплов В.М. Ум полководца. - М., 1985.

16. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные исследования по психологии установки. - Тбилиси, 1958.

17. Ухтомский А.А. Пути в незнание. - М., 1973. - С.371-435.

18. Hoffmann N. Verhaltenstherapie und kognitive Verfahren. – Mannheim: PAL, 1990.

THE FIXED FORMS of BEHAVIOUR at a LEVEL INDIVIDUAL and GROUP SYSTEMS G.V. Salevski (Tomsk)

The summary: In the report the definition of the fixed forms of behaviour is given; the different conceptual attempts of an explanation of their essence and reasons of occurrence are considered: philogenetical, psychopathological, biopower, cybernetic, psychoactional (structural-levelly) etc. The opportunity of correlation of representation of psychic rigidity in structure of the person with structure of the fixed behaviour (broken attitudes between its purpose and means) is opened.

Key words: The fixed forms of behaviour (FFB), new and old experience, philogenesis, evolutionary-biologically sense, the actional approach, psychic rigidity-flexibility, structure of the person.

24 МАРТА 2000 ГОДА

КРУГЛЫЙ СТОЛ

*В заседании круглого стола приняли участие все ведущие профессора и слушатели
Первой Томской школы молодых ученых-психологов.*

Место проведения: Дом ученых г. Томска

Время проведения: 25 марта 2000 г.

Заседание круглого стола началось с вопросов слушателей Школы к профессору В.Е. Семенову по проблемам социальной психологии искусства.

Вопрос: Вы используете термин «великая криминальная революция»; у Станислава Говорухина есть книга, которая так и называется. Читали ли вы ее? Как вы относитесь к настроению обреченности, звучащему в этой книге, к вырождению нации этот вопрос не относится?

В.Е. Семенов: Я читал и использовал эту книгу, так как все знают Говорухина. Это факт, но революция произошла, она и дальше идет, хотя сейчас у нас появляется надежда, что с ней будут бороться по-настоящему. Но обреченности, я все-таки здесь не вижу, потому что в России вообще-то с криминалом боролись всю историю страны, с большим или меньшим успехом, поэтому обреченности никакой и нет. Более того, вы заметили, что Станислав Говорухин недавно создал фильм «Ворошиловский стрелок», где, правда, методы не совсем легитимные, но тем не менее симпатию этот герой в народе вызвал.

Вопрос: На примере названных вами людей таких как, С. Есенин, В. Высоцкий, мы видим, что попытка соединить все четыре ментальности сложна и даже трагична. Не потому ли такова судьба России, что в ней сочетается несовместимое?

В.Е. Семенов: Да, действительно у нас сочетаются совершенно разные вещи, в этом наш недостаток и в этом наша сила.

Но, тем не менее, есть и гармоничные личности, которые вполне могут совместить все это в себе. Такая личность, как А.С. Пушкин, гармонична, у него все элементарно представлено. А поэт, писатель, художник все это отражает и выражает. Мы же не скажем, что Есенин, Высоцкий, Пушкин были криминальными личностями. Поэтому в России все-таки гармоничные личности есть, несомненно.

Вопрос: В учебниках говорится, что школа сильно влияет на изменение ментальности молодых людей. В учебниках и педагогических системах отражена наша ментальность. Стоит ли так вопрос, перед кем-либо из ученых-психологов?

В.Е. Семенов: Этот вопрос достаточно серьезный. Например, в Санкт-Петербурге существуют еврейская и немецкая школы. И сейчас, незадолго до поездки в Томск, у нас было совещание в Петербурге, и там шла речь даже о русской школе.

Вопрос: Кто, извините, сказал, что Россия показывает всему миру, как не надо делать, как не надо жить? Если у России такая пожизненная миссия, то, возможны ли изменения?

В.Е. Семенов: Да, в этом есть доля истины. Действительно, заметьте, почему в мире произошли изменения после Октябрьской Революции. Кто лучше знает историю 19-20 века за рубежом, тот

увидит, что в современных, цивилизованных странах тоже были острые проблемы, жуткие производства, эксплуатация, не было 8-часового рабочего дня и все эти ужасы происходили сколько угодно. И после нашей революции Запад стал гораздо интенсивней исправляться, стал гуманизироваться. То есть в этом плане мы действительно играем позитивную роль. Испугавшись нашей революции, мир стал лучше, гуманней, цивилизованней. Я думаю, что наша беда в том, что в стране бывает сильная и анархическая власть, а вот гуманной власти за всю историю России у нас не было никогда, чего-то, а гуманизма нам не хватало. И то, что мы сегодня здесь все собрались - хороший шанс подтвердить, что психология и есть гуманизм. Значит, мы с вами исполняем вот эту миссию и таких миссионеров по всей России достаточно много. Поэтому нам не стоит трагически смотреть на судьбу России.

Вопрос: А у кого не хватает гуманизма, у народа или у власти?

В.Е. Семенов: Конечно у власти, в этом наша и беда. У нас всегда пропасть между народом и властью.

Вопрос: Как вы относитесь к такой идее, что происходит вырождение нации. Можно ли говорить в таком случае, что единственный путь к выживанию - формирование в себе ментальности, связанной с духом?

В.Е. Семенов: Да, но более того в 1993 г. в Рио-де-Жанейро состоялся конгресс, на котором мировое сообщество пришло к выводу, что, если развитие мира будет происходить в таком же материалистическом и эконоцентрическом духе, и потребление будет бесконечно возрастать, то собственно никаких перспектив у мира нет. Питерим Сорокин практически предсказывает в своей парадигме, что 21-й век должен стать началом гуманизации и возрождения духовности, иначе просто запасы иссякнут. То есть мир должен стать более скептическим и более духовным просто для того, чтобы нормально жить и выжить.

Вопрос: Можно ли сказать, что все существующие биологические, когнитивно-поведенческие направления в психологии совершенно не учитывают и как бы выносят духовность и наличие всевозможных вещей с ней связанных за скобки. Значит ли это, что они тривиальны и обречены на угасание или нет?

В.Е. Семенов: Я с вами согласен, ведь в психологии есть ведущие направления, занимающиеся духовностью.

В.В. Знаков: Категорически с этим не согласен, хотя я посвятил свое выступление полностью проблеме понимания. Вроде как когнитивные возможности исчерпаны, и нужно переходить к другим, но, если мы встали на эту точку зрения, то это что-то близкое к области живописи. Прежде чем заниматься этим, нужно уже иметь элементарные

навыки рисунка. Ведь обвиняют же Глазунова в том, что у него якобы вялый рисунок. Не можем же мы отбросить, например, в изучении психофизики все психокогнитивные направления и сразу воспарить к духовному, нозтическому и тем самым продвинуться к психологии истории.

В.Е. Семенов: История психологии началась только вчера?

В.В. Знаков: Нет. Тогда я отвечу иначе. Перед нами сидят молодые психологи, которые прежде чем заниматься нозтическими проблемами, должны иметь представления о гештальтизме, о когнитивной психологии.

В.Е. Семенов: Это все есть в учебной программе.

В.В. Знаков: Но они должны это знать не только на школярском уровне, но надо и углублять их знания в этих областях. Нельзя говорить, что когнитивная психология не перспективна, только на основании того, что теперь нам понравилась духовность. И я категорически не могу с этим согласиться.

В.Е. Семенов: Никто этого и не отрицает, но должна быть иерархия ценностей и во главе угла этой иерархии, конечно, не когнитивизм, а психология, которая занимается духом. Традиционная триада, которая идет со средних веков - дух-душа-тело, - это нормально. Естественно, мы не отрицаем все остальное и профессионализм должен быть всегда.

Вопрос: Есть ли у вас исследования или размышления об особенностях ментальности петербуржцев, москвичей и провинциалов. Возможны ли разные типы ментальности у представителей двух столиц и всей остальной России?

В.Е. Семенов: Во-первых, вы помните, что об этом у нас давно ведутся разговоры. Философ Г. Федотов противопоставлял Москву и Петербург. Я могу показать вам это на примере близкого мне искусства. Приведу несколько примеров: типичные московские поэты - Маяковский, Вознесенский, Цветаева, питерские - Блок, Ахматова. Видно, что Москва более острая, более цветистая, более русская, несомненно. В Москве всегда было больше авторитаризма и чиновничества, а Петербург всегда был немного текучим, демократичным и поэтому ментальности, конечно, разные. Но вообще-то мы живы провинцией, все самобытные таланты приходят к нам из глубинки России, в том числе и из Сибири. И все талантливое, оказываясь в Москве и Петербурге, становится потом уже московской или питерской ментальностью.

Вопрос: Расскажите, пожалуйста, об основах вашей науки - социальной психологии искусства?

В.Е. Семенов: Я понимаю социальную психологию искусства в отличие от просто психологии искусства как науку о художественной коммуникации. Существуют основные звенья: художник, произведение, реципиент или читатель и зритель. Но мы еще добавляем звенья, такие как спонсор, художественный критик, художник-исполнитель, распространитель-коммуникатор. Особенно важно это в кино, в театре. Это сложная система взаимодействия, но сама квинтэссенция этого подхода - это межличностный контакт и межличностная совместимость или несовместимость художника и реципиента. Потому что, если отбросим уровень совершенства произведения, то будет непонятно - почему нравится нам произведение или нет. Прежде всего, нужно понять, насколько личность художника-творца и наша собственная личность

близки. Француз Эмиль Кеникен первым разработал концепцию о социальной психологии искусства. Он говорил о душевном резонансе между художником, читателем и писателем. А в современной терминологии - это личностная совместимость художника и реципиента. Но вот действительно, при равенстве талантов кому-то ближе Достоевский, а кому-то Толстой. Еще есть шкала катарсис-антикатарсис, восприятие катарсическое-антикатарсическое. Примером этому, может служить смена эпох в искусстве, которая происходит почти каждое 10-летие. С середины 50-х годов преобладал катарсический период советского искусства: расцвет поэзии, военная и молодежная проза, восстановление храмов. С конца 70-х - начала 80-х годов начинается антикатарсический период и сейчас он в самом расцвете. Катарсический эффект от искусства отсутствует. Вкратце - это то, чем я занимаюсь в социальной психологии искусства.

Вопрос: Как социальный психолог, раскройте корни самоубийства аристократа Владимира в «Бесах» Достоевского?

В.Е. Семенов: В вопросе некоторая путаница, в «Бесах» был Николай Ставрогин - яркая личность, такой русский супермен, который вдруг кончает жизнь самоубийством. Эта любимая идея Федора Михайловича, которая близка к современной эпохе. Это все тот же Ницше, кончивший сумасшествием и Ставрогин, кончивший самоубийством. Гордыня, гордая душа, которая не вынесла сама себя. Все ей подвластно и людишки какие-то мелкие вокруг, поэтому скучно ей стало, а без бога, без духа в душе жить невозможно. Если бы не Соня Мармеладова вместе с евангельской мудростью, то и Раскольников кончил бы самоубийством. Свидригайлов заканчивает самоубийством как яркая личность, не вынесшая своих пороков. И это для российской реалии тоже характерно. Гордыня первый порок, потому что человек постепенно приходит к человекобожию в возвеличивания самого себя, а потом падение неизбежно. В этом психология пока еще не разобралась. Поэтому мы еще копаемся в простых когнитивных вещах, на самом деле очень простых, если взять вершиной - дух.

Вопрос: Психология как наука выросла из философии, но из философии христианско-иудейской. А применяются ли в каких-нибудь психологических направлениях достижения восточной мудрости?

В.И. Кабрин: Я мог бы сказать несколько слов на эту тему. Так получилось, что только после моего выступления, мы выяснили с В.В. Знаковым, что институт психологии (ИП РАН) трансперсональную психологию психологией не считает, а мировая наука уже назвала и считает ее психологией. Дело в том, что интеграция восточного и западного опыта и ментальности теоретической и практической психологии произошла в лоне трансперсональной психологии, но слияние было настолько бурным и сейчас там столько много «пены», что нужно работать над уточнением принципов трансперсональной психологии. Мое выступление было посвящено одному из способов сохранения трансперсонального направления, потому что оно под угрозой самораспада. Сохраним ли мы духовную ориентацию трансперсональной психологии как самого чистого направления, того, что я назвал нозтическим лучом? И если мы его сохраним, то есть возможность, что психология

придет к достаточной полноте своего существования, своей реализации.

С.А. Богомаз: Определите предмет психологии?

В.И. Кабрин: Я вам рассказывал о 8-ми парадигмах в психологии. Это и есть 8 предметов психологии. Психофизиологи формулируют «элементарный» предмет, бихевиористы добавляют взаимодействия в средах, психоаналитики углубляют представления о психодинамике, гештальтпсихологи открывают специфику «психологического поля». Социальные психологи формулируют культурное пространство психологии, что стало коперниковским переворотом, с которым психофизиологам трудно согласиться. Гуманистическая психология начинает онтологизировать персональную реалью, т.е. личность перестает быть просто «категорией», академической психологии. Личность мы начинаем уже познавать, как реалью, а не категорию. Экзистенциальная психология делает прорыв в решении проблем аутентичности и трансцендентной направленности личности. И, наконец, трансперсональная психология, так как она ассимилировала парапсихологию, поставила под угрозу границы или специфику психологической науки. Мы сейчас находимся в той ситуации, когда вопрос о предмете психологии нужно ставить заново и переосмысливать. Я не стал бы сейчас единообразно определять предмет психологии, потому что старые парадигмы уже не удовлетворяют, а новые парадигмы еще слабо сформированы. Но вся очерченная «Октава» парадигм в их преемственности образует пространство современной психологии.

Г.В. Залевский напомнил притчу о слепых и слоне. Предмет психологии сейчас это слон, а мы все с связанными глазами ощупываем каждую часть слона, пытаемся определить, что перед нами.

В.И. Кабрин: «Нельзя объять необъятное», - говорил Козьма Прутков. Душа прямо нам не дана, она только символизируется в нашем поведении и телесно. И куда мы от этого не уйдем, «поэтому бихевиоризм вечен».

В.Е. Семенов: Каждое направление дополняет друг друга. Мы не случайно выбираем направление, которым мы занимаемся и оно, как правило, соотносится с нашими ценностными ориентациями. Когда внимательно учишь биографию того или иного психолога, становится понятно, почему он занимался именно этим. Примером может быть З. Фрейд, который создал психоанализ.

В.И. Кабрин: По крайней мере, психология должна стать объектом исследования, а мы должны научиться исследовать психологов, чтобы не творить кумиров и идолов. Фрейд стал мифотворцем, почему? Потому что у него были определенные задатки и склонности к этому. Фрейд стал идолом, он сам олицетворял свой миф и поднялся над «компенсаторным» мифотворчеством в своих теориях, а Юнг всю жизнь оставался один.

Г.В. Залевский: Есть такое хорошее утверждение, что «догма пожирает догму». И хотелось бы, чтобы любое направление не становилось догмой. И мне кажется, что мы, действительно, будем еще долго двигаться в поисках предмета психологии. Но все-таки мне представляется, что есть наметки на приближение к какому-то контуру предмета психологии. Чтобы определить контуры, нужно находиться в состоянии постоянного движения от духовно-душевного к телесному и обратно. На нашей школе мы двигались с разных

концов к тому, чтобы определить эти контуры в практическом плане. Главное, чтобы мы не рождали догм. И я хотел бы в этой связи напомнить мысль Ухтомского: «Очень важно, чтобы ученые, рождая свою теорию, не становились жертвой прекрасных глаз своей теории». Мы всегда должны создавать мощный контекст, в котором бы всегда присутствовала конструктивная критика. Тогда мы сможем и в будущем двигаться дальше.

Вопрос: К сожалению, я не психолог, а социолог. Психология, социология и другие социальные науки вышли из одного корня. Сейчас популярны специализации, у каждого есть дело, которым он скрупулезно занимается. Но с другой стороны, наблюдается рост популярности интердисциплинарности, и в связи с этим развивается та же социальная психология как взаимодействие психологов и социологов. Это размывание границ связано с популярностью этой интердисциплинарности, специалисты разных областей наук начинают взаимодействовать все более тесно, и может быть это новый виток спирали, когда мы придем к чему-то одному и уже в новом качестве?

В.И. Кабрин: Обратите внимание, уважаемые коллеги, в каком конструктивном диалоге с нами социологи.

Вопрос: Меня интересует взаимоотношение 3-х моментов: пациента – психотерапевта и, как сказали, «красивых глаз» теории, того психологического направления, в котором последний работает. Если он будет очарован своей теорией, т.е. будет ригидным, то подведет своего клиента под модель, по которой он работает. А если он будет пытаться не быть ригидным, т.е. предполагать некоторую степень игры со своей теорией, значит, мы тогда вводим пациента в игру, что предполагает некоторую неестественность чувств, не натуральность. Как определить медиану взаимоотношения пациента и психотерапевта?

П. Шюлер: Я лично считаю, что должно быть единство и цельность личности психотерапевта, его теории и клиента. Я считаю, чтобы удалась психотерапия, эти элементы должны гармонизировать. Как раз в оценке эффективности психотерапии эти элементы и учитываются.

В.Е. Семенов: Если исходить из методологии, между психотерапевтом и клиентом тоже должна быть совместимость.

Г.В. Залевский: При встрече с пациентом в рамках, например, современной бихевиорально-когнитивной психотерапии, психотерапевт пытается помочь пациенту освоить определенные правила. И прежде, чем приступить к работе, они договариваются о партнерских отношениях, о полном взаимопонимании. Вот это и есть иная гуманистическая постановка вопроса, которая учитывает настроение, интересы, личность клиента и его активного со-участия и со-ответственности, в отличие, например, от психоанализа.

Вопрос: Можно ли говорить, что психологическое образование, на примере развития науки, играет психотерапевтическую роль?

В.И. Кабрин: Открывая факультет, мы нашим студентам говорили, что мы будем вас не только учить, но и «лечить». И когда в процессе обучения вы излечитесь, то вы станете хорошими психологами. А если вы к нам приходите «здоровыми», без проблем, то станете плохими психологами. Эта идея «краненого целителя» была сформулирована Ролло Мэйем.

Г.В. Залевский: Я считаю, что это утверждение спорно и даже в чем-то опасно. Согласно этой логике, хорошим врачом, в том числе и психиатром, может стать только переболевший всеми болезнями. Хотя любой образовательный процесс, конечно, должен быть психотерапевтическим и экологичным. Великие классики педагогики всегда подчеркивали, что педагогика должна быть лечебной. Более того, мы можем определенно сказать, сравнивая разные группы обучающихся на факультетах психологии ТГУ и ТГПУ, что образовательный процесс может играть оздоровляющую роль. И вообще не надо забывать, что люди с проблемами - это не больные люди.

В.И. Кабрин: Вы правильно заметили, это противоречие мы видим на примере наших первокурсников, когда они заявляют, что хотят учиться, а подспудно мы потом видим, что они нуждаются в психологической помощи. И таких людей в психологию тянется много. И наша задача понять, до какой степени они проблематизированы, сможем

ли мы в течение пяти лет не только научить их профессии, но и помочь им избавиться от своих достаточно жестких психологических проблем. К третьему курсу это становится понятно, и люди с нерешенными проблемами отсеиваются.

Вопрос: А как же быть с теми, кто получает второе высшее образование?

В.И. Кабрин: Второе высшее образование в принципе проблематично. И я считаю, что чем больше будет проводиться школ, на которые будут приходиться те, кто получил краткосрочное образование, тем больше у нас шансов обеспечить им перспективу дальнейшего роста. Но если они пришли с серьезными психологическими проблемами на второе высшее, потому что оно коммерческое, то это, конечно, большая проблема. И мне кажется, что уже пора создать профессиональную лигу психологов, которая будет заниматься этическими проблемами в нашей профессиональной среде.

ROUND TABLE

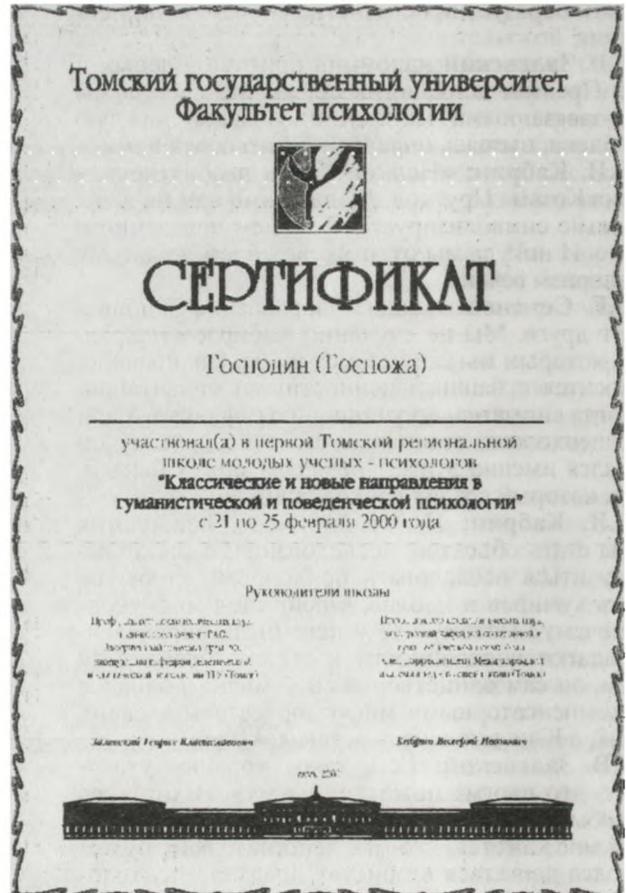
All conducting professors and students have taken part in session of a round table
The first Tomsk school of the young scientists-psychologists.
Place of realization: The house of scientific Tomsk
Time of realization: March 25, 2000.

В заключение, участникам школы было предложено ответить на ряд вопросов, ответы на которые помогли бы в дальнейшем более качественно проводить подобные мероприятия.

Участники высказались за увеличение доли практической части при встречах, которые должны проводиться как можно чаще, с ведущими профессорами. Предлагается также реализовать секционную форму работы в таких Школах, где большее внимание уделялось бы диалогу между слушателями и ведущим профессором.

Молодые ученые-психологи предлагают обсудить такие темы, как, например, новые направления развития психологии, вопросы экзистенциальной и трансперсональной психологии, различные аспекты взаимодействия психотерапевта и клиента, проблемы клинической диагностики и социальной коммуникации.

Работа школы завершилась торжественной церемонией вручения сертификатов участникам.



ГЕНЕТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (психология развития)

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: ВЗГЛЯД С ПОЗИЦИИ ПСИХОИСТОРИИ

Сообщение 2

Э.В. Галажинский (Томск)

Аннотация: Предполагается, что на современном этапе филогенеза, человек освобождается от нормирующей, потребностной детерминации, и все более подчиняется сверхнормативной детерминации возможностями. Самореализация личности, понимаемая в психоисторическом контексте, есть постепенно осознаваемый людьми процесс реализации собственных возможностей, что обеспечивает смысл и ценность собственно человеческого существования.

Ключевые слова: Самореализация, психоистория, самоорганизация, системная детерминация, психологические новообразования.

С нашей точки зрения, психоисторический аспект самореализации личности заключается в анализе того, **каким образом в процессе развития общественного производства и социальных взаимодействий, т.е. в процессах социальной самоорганизации, меняется самоорганизация человека как психологической системы.**

В контексте теории психологических систем это можно понять, как появление таких новообразований в психологических системах, которые включаются в дальнейшую детерминацию развития системы; самоорганизация начинает выступать как организация развития. Можно полагать, что в психоисторическом процессе меняются не законы мышления, памяти или восприятия. В нем меняется содержание собственно человеческого в человеке, «которое и порождается, производится каждым актом взаимодействия, включенного в деятельность, направленную на мир, на другого, на себя, выступающую как средство самоосуществления, самореализации, саморазвития. Человекообразование - это процесс, идущий от рождения до смерти, ибо движение, развитие и есть форма существования человека» [В.Е. Ключко, 1995]. Следовательно, психоисторический аспект самореализации личности должен быть направлен, прежде всего, на анализ источников активности, смена которых определяет и содержание деятельности, направленной на созидание человеком самого себя и удержание собственной целостности.

Самодвижение, саморазвитие, свойственны любым открытым самоорганизующимся системам. Понимая самореализацию личности как адекватный для человека, наделенного сознанием, способ саморазвития, мы считаем ее имманентным, инвариантным признаком, присущим всей природе, а не только природе человека. Но полагаем при этом, что существует культурно-исторический диапазон, внутри которого происходит переход от самореализации как сопутствующего явления, как неизбежного компонента любого взаимодействия системы с окружением, к самореализации как осознанному способу существования личности. Только в этом случае самореализация начинает определять образ жизни личности, а многомерный мир человека вы-

ступает в своих ценностных координатах - как пространство для самореализации, самоосуществления и самосозидания. «Самое основное заключается в том, что человек не только развивается, но и строит себя», - писал Л.С. Выготский.

Суть современного момента психоисторического процесса можно оценить как уже достаточно массово проявляющий себя переход, на который указывал А.Н. Леонтьев: «...личность не может развиваться в рамках потребления, ее развитие необходимо предполагает смещение потребления на созидание, которое одно не знает границ». Видимо, правы те философы, которые утверждают, что на рубеже второго и третьего тысячелетий заканчивается одна из фаз антропогенеза. Не новая ли фаза антропогенеза отмечает свой приход всплеском интереса к проблеме самореализации и связанных с ней проблем саморазвития, самоопределения, самодетерминации, самоактуализации и других «само», подчеркивающих роль субъективного фактора в реализации человеком своих «сущностных сил»? И когда говорят о гуманитарной революции, приходящей на место научно-технической, начало которой прогнозируется именно в это время, то и это может оказаться не случайным совпадением. Не является ли и гуманитарная революция предвосхищением новой фазы антропогенеза, а может быть и необходимым условием ее начала?

Высказанные предположения можно конкретизировать следующим образом. Заканчивается фаза «потребительского» бытия людей, составляющего суть первой фазы антропогенеза. Психология, долгие годы считавшая витальные потребности основным источником активности человека, а потому гомеостатическая по-существу, вынуждена не столько искать, сколько констатировать появление новых источников активности внутри человека, ко встрече с которыми она не совсем готова. В преддверии нового века становится все более понятно, что минувшее столетие оказалось для человечества переломным во многих отношениях. Именно в конце XX века переход земного сообщества в постиндустриальную фазу развития стал осознаваться уже не в виде более или менее научно оформленных прогнозов, но и

в форме конкретных социальных заказов, обращенных в первую очередь к гуманитарным наукам. Экономика, социология, менталитет новой эпохи становятся другими и требуют людей, которые соответствовали бы новым требованиям. «Я глубоко убежден, - заметил основоположник гуманистической психологии К. Роджерс, - что сегодня, как никогда прежде, в обществе создалась настоятельная потребность в труде творческих людей ... Не только плохое качество жизни, но взаимная вражда, и недоверие, и полное уничтожение жизни на Земле могут стать той ценой, которое человечество заплатит за недооценку творчества».

С другой стороны, можно предположить, что сама гуманистическая психология возникла потому, что уже к началу 60-х было достаточное количество людей, которые демонстрировали ценностно-ориентированное поведение, стремление к самоактуализации, творчеству, саморазвитию; людей, которые, по Р. Мею, обладают «демоническим началом» - глубокой потребностью в самоутверждении, безотносительно от того, принимает ли она конструктивные или деструктивные формы. Иными словами, в людях в середине XX столетия произошли изменения, которые и выступили в функции субъективных оснований для объективно проявляющих себя тенденций общественного развития. Актуальность заявленной проблематики как раз и обуславливается тем, что, как бы в стороне от научного психологического анализа, оказались процессы преобразования самих людей, их личностного устройства, трансформация ценностно-смысловых оснований бытия, механизмов жизненного самоопределения, смена детерминирующих тенденций («все более растет детерминирующая роль возможностей, все глубже уходит в основание витальная потребностная детерминация» [В.Е. Клочко, 1998]). Актуальны же эти проблемы не потому, что они явно недостаточно исследованы, но они потому и не исследованы, что требуют для своего решения нового подхода, системного, междисциплинарного по сути. Поиск методологических, теоретических и собственно методических оснований для интеграции психоисторического, историко-психологического и общепсихологического методов анализа, является необходимым условием для научного объяснения изменений, происходящих в людях как результат движения культурного, экономического, социально-политического контекста их бытия.

До сих пор психология концентрировалась на анализе конкретного (наличного, данного, заданного) круга явлений, ограниченного пределами сложившегося на данный момент понимания предмета науки. Этому способствовало и само понимание психики как субъективного отражения воздействующей на человека (здесь и сейчас) объективной реальности. Даже в понимании психоисторического процесса стержневой оказывается тенденция экстраполяции имевших место быть объективных условий в их воздействии на людей того времени. Призма, через которую психолог смотрит на психоисторический процесс, всегда представлена той на-

учной парадигмой, которой он придерживается в настоящем. Именно для того, чтобы понять представления, сложившиеся в психологии по поводу изменения человека в историческом контексте, необходим историко-психологический анализ, позволяющий увидеть процесс смены предмета науки, парадигм, которые конкретизируются при смене предмета. Без такого анализа можно получить только сумму разрозненных сведений, вряд ли способную сложить целостную картину.

С другой стороны, необходимо учесть еще один, может быть еще более важный факт. Результаты психологических исследований, полученные в разные годы исследователями, стали уже фактами историческими. Вовсе не все из них отражают некую фундаментальную, данную на все времена собственно человеческую сущность. Люди разных эпох - это разные люди. Грубо говоря, мы все есть результаты и предпосылки психоисторического процесса. На изломах эпох эти трансформации происходят очень быстро и наиболее выражено. Так, смена детерминаций, приводящая к массовому появлению людей, способных действовать в автономном режиме, обладающих потребностью в самоосуществлении, готовностью к самореализации, воспринимающих нормотворчество как способ человеческого бытия, есть факт психоисторический. Известно, например, что уже более 2% американцев вовлечены в трансформационные программы, связанные альтернативными стилями жизни и путями самоосуществления [В.В. Майков, 1997]. Можно полагать, что это только первые проблески вмешательства сознания в эволюционный процесс, в организацию собственной жизни, которая только в результате такого вмешательства и приобретает признаки подлинной самоорганизации.

Самореализация конституирует активно-деятельностный аспект жизни, и даже ее смысловой аспект. Жизнь - как форма существования живого, независимо от уровня организации жизни, 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 жизни на том уровне ее 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 [Г.В. Залевский]. Здесь нет большого выбора, принятия решений, ответственности, т.е. всего того, что ассоциируется с понятием «самореализация». Здесь нет «трудности жить», здесь жизнь тождественна своему внешнему вы-

ражению. 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 ...».

Наличие готовых «программ» жизни делает саму жизнь достаточно беспроблемной, 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» [там же, С.127]. При этом, и на уровне человека разумного, остается ведущей главной, 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 заключена работа зрелого человека». **Психоисторический процесс - это и есть процесс созревания человечества, а «наше время» есть только точка, удостоверяющая степень зрелости современников.**

Иными словами, зрелый человек, или же, по Л.С. Выготскому, человек создавший свою личную жизненную философию, способен к самореализации себя, 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.

«Не представляет ли собой история лишь попытки преодолеть нечто неустранимое, что составляет собственно человеческое в человеке безотносительно тем конкретным социокультурным формам, в которых отливается его здешнее существование?» - задает вопрос Л.И. Воробьева. Постклассическое состояние психологии обрисовывается ею с помощью трех характеристик: это 1) социально-психологическая напряженность внутри профессионального сообщества; 2) лежащее за поверхностным социальным конфликтом глубинное изменение оснований классической науки (нссостоятельность S-

О-парадигмы): 3) невозможное для классической науки представление о человеке как обладателе духовной сущности. Последняя характеристика вытекает из предположения, что классическая наука основана на некоторых произвольных допущениях, ограничивающих существование человека и тем самым его природу либо условиями натурального ряда, либо культурно-историческим и социально-деятельностным функционированием.

Если с двумя первыми характеристиками можно безусловно согласиться, то третья требует выделения допущений, которые не были бы столь произвольными в плане ограничения природы человека. Является ли менее произвольной, а, значит, и более адекватной идея души, духовности как человеческой предзаданности, не имеющей ни культурно-исторической, ни конкретной социально-деятельностной обусловленности, детерминированности? И разве эта идея не ограничивает природу человека, его способность к нормотворчеству, его трансцендентность, проявляющуюся в самореализации, саморазвитии, постоянном выходе за пределы себя?

Сказанным не исчерпывается проблематика, возникающая при выходе исследователя в психоисторический контекст проблемы самореализации личности. В данной работе мы хотели только показать, что вне этого контекста научная и практическая увлеченность людей этой проблемой может показаться простой и переходящей модой на очередные идеи, которые выдвигает наука, но не историческим преобразованием психологии человека - которую наука и призвана исследовать.

Литература

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. - Москва-Воронеж, 1996. - 768 с.
2. Битянова Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии. - М., 1998.
3. Богоявленская Д.Б. Работа в «креативном поле» как метод исследования интеллектуальной активности: Материалы конференции по проблеме способностей. - М.: Институт общей и педагогической психологии АПН СССР, 1970. - С. 58-62.
4. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии//Вопр. психол. - 1997. - № 5. - С. 3-19.
5. Брунер Дж. Психология познания. - М. 1977.
6. Выготский Л.С. Конкретная психология человека//Вестник МГУ, - Сер. 14. - 1986. - № 1. - С. 51-65.
5. Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения. - Иркутск: Восточно-Сибирское книжное издательство, 1976.
6. Залевский Г.В. Психическая ригидность в норме и патологии. - Томск: ТГУ, 1993.
7. Идинов И.А. Самореализация личности в непродуцированной сфере общества (онтологический и гносеологический анализ): Автореф. канд. дис. - Фрунзе, 1990.

8. Исаев А.К. Самореализация личности как проблема социальной философии: Автореф. канд. дис. - М., 1993.
9. Климов Е.А. Об амбифлекторной природе психического//Вестник МГУ. - Сер. 14. - Психология. - 1992. - № 1.
10. Клочко В.Е. Целеобразование и динамика оценок в ходе решения мыслительных задач//Психологические исследования интеллектуальной деятельности. - М., 1979. - С. 87-95.
11. Клочко В.Е. Инициация мыслительной деятельности//Дисс.доктор.психол. наук. - М., 1991.
12. Клочко В.Е. Предмет современной психологии: человекообразование и психологическое обеспечение смысловой педагогики//Образование и социальное развитие региона, 1995. - № 3-4. - С. 104-112.
13. Клочко В.Е., Акылбаева Г.Ж. Особенности чувствительности к проблемам у людей с выраженными специальными способностями//Научно-практическая конференция: БГПУ и народное образование на Алтае: Тезисы докладов. - Барнаул, 1998. - С. 24-25.
14. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным //Философский журнал. - 1992. - № 12.
15. Ковалев В.И. Возможности психологического исследования разных периодов личностного времени//Психология личности и время жизни человека. - Черновцы, 1991. - 155 с.
16. Коростылева Л.А. Особенности самореализации педагога в свете современной психолого-педагогической парадигмы//Человек в изменяющемся мире: Социальные и психологические проблемы: В 3 ч. - Ч. 2. - СПб., 1993.
17. Коростылева Л.А. К вопросу о затруднениях самореализации личности в рамках теории отношений//Теория и практика медицинской психологии и психотерапии. - СПб., 1994.
18. Коростылева Л.А. О субъективных стратегиях самореализации личности//Образ в регуляции деятельности (к 90-летию со дня рождения Д.А. Ошанина). - М., 1997.
19. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: подход к проблеме//Психологическая наука: Традиции, современное состояние и перспективы: Тез. докл. научн. конф. - М.: ИП РАН, 1997.
20. Коростылева Л.А., Кравченко Н.Е. Пути профессиональной и личностной самореализации человека. - СПб., 1997.
21. Коростылева Л.А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке//Психологические проблемы самореализации личности. - СПб., 1997.
22. Красноперов В.И. Самоорганизация жизненного пути личности//Самодвижение. Самоорганизация. Самоуправление: Тез. докл. межвуз. научн. конф. - Пермь, 1987.
23. Краснорядцева О.М. Регуляция мыслительной деятельности на стадии инициации: Дисс.канд.психол.наук. - М., 1986.
24. Краснорядцева О.М. Диагностика мышления в процессах трансформации рутинной деятельности в творческую. - Караганда: Изд-во КарГУ, 1994. - 71 с.
25. Краснорядцева О.М. Ценностная детерминация профессионального поведения педагогов//Сибирский психологический журнал. - 1998. - Вып. 7. - С. 25-28.
26. Леонтьев А.Н. Психология образа//Вестн. Моск. Ун-та. - Сер. 14. - Психология. - 1979. - №2. - С.3-13.
27. Леонтьев Д.А. Структурная организация смысловой сферы личности: Автореферат дисс.канд.психол.наук. - М., 1987.
28. Маслоу А. Психология бытия. - М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. - 304 с.
29. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999. - 425 с.
30. Огородников В.П. Понимание необходимости. - М., 1985.
31. Петровский В.А. Активность субъекта в условиях риска: Дисс.канд.психол.наук. - М., 1977. - 143 с.
32. Психологические проблемы самореализации личности/Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. - СПб., 1997.
33. Рябова Л.В. Проблемы самореализации человека: Учебное пособие. - Ростов-на-Дону, 1993.
34. Хомская Е.Д. О методологических проблемах современной психологии//Вопросы психологии. - 1997. - № 3.
35. Цырева Л.А. Самореализация личности как предмет философского исследования: Автореф.дисс.канд.психол.наук. - М., 1992.
36. Чевтаева И.Г. Самореализация личности в развитии знания: Автореф.дисс.канд.психол.наук. - Свердловск, 1989.

SELF-REALIZATION of the PERSON: SIGHT from a POSITION
PSYCHOHISTORY. The message 2

E.W. Galazhinskij (Tomsk)

Summary: It is supposed, that at the present stage of philogenese, the man is released(exempted) from normated, requirement determination, and more and more submits above permitted standard determination by opportunities. The self-realization of the person understood in psychohistorical context, is process, gradually realized by the people, of realization of own opportunities, that provides sense and value actually of human existence.

Key words: Self-realization, psychohistory, self-organizing, system determination, psychological new formations.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ КЛИНИЧЕСКИМИ ВАРИАНТАМИ НИЗКОРОСЛОСТИ

Е.Б. Кравец, Т.Г. Бохан, Е.Н. Шеренкова (Томск)

Аннотация: Обсуждается проблема дефектов роста и связанных с ними трудностей социальной адаптации. Осуществляется попытка анализа отклонений в процессе психического и физического развития. Сравниваются индивидуально-типологические особенности детей с низкорослостью различных генезов. В связи с этим делается предположение о различиях в процессах социально-психологической адаптации детей с эндокринно-независимым и конституциональными типами низкорослости. Изучаются особенности взаимоотношений низкорослых детей со сверстниками и учителями, особенности проявления у них тревожных состояний.

Ключевые слова: Низкорослость, психосоматическая патология, дефект роста, конституциональный генез, эндокринно-независимый генез, тревожность.

На сегодняшний день проблема низкорослости среди детей и подростков имеет тенденции к росту. Так, в целом, по России за последние 3 года в два раза увеличилось количество лиц, получивших отсрочку от призыва в Вооруженные Силы страны из-за низкого физического развития. Такое положение вещей требует активных медико-социальных мероприятий по улучшению качества здоровья не только подростков, но и детей всех возрастных групп [Баранов А.А.].

У детей и подростков с дефектом роста часто возникает чувство неполноценности, ущербности, отсутствие возможности реализовать свою мечту. Данная патология может оказать влияние на весь жизненный путь [Кравасарский Б.Д., 1982]. Наличие физического дефекта подразумевает развитие аффективно насыщенных переживаний, что может приводить к психической дезадаптации, больные остро переживают неудачи и обособленное положение в обществе [Аносова Г.П., 1979]. Все это приводит к формированию различной психосоматической патологии у детей. Проведенный анализ отечественной и доступной зарубежной литературы по данной проблеме, выявил отсутствие комплексных работ, что явилось основанием для определения цели и задач исследования.

На наш взгляд, изучение психологических особенностей пациентов с низким ростом поможет выявить формирующиеся отклонения в процессе развития и адаптации, а так же позволит дифференцированно подойти к психокоррекционной и психотерапевтической работе с ними.

Исследование проводилось на базе эндокринологического отделения детской больницы № 1 г. Томска. Было обследовано 57 детей в возрасте 12-15 лет с диагнозами: низкорослость конституционального и низкорослость эндокринно-независимого генезов. Для получения наиболее полного представления об особенностях данной категории детей применялся целостный подход с изучением биологического, генетического, социального психоанамнеза. Индивидуально-психологические особенности выявлялись с помощью опросника Кеттелла [1995], опросника структуры темперамента В.М. Русалова, опросника Айзенка (подростковый вариант), теста тревожности (Кондаш), цветового теста М. Люшера. Полученные данные были подвергнуты статистической обработке.

В исследовании дети, с учетом клинического диагноза, были разделены на две группы: 1 группа – 32 ребенка с диагнозом низкорослость эндокринно-независимого генеза. Клинические отличия 1 и 2 групп заключаются в степени соответствия костного возраста (КВ) к паспортному (ПВ), а так же соответствие стадии полового развития возрасту ребенка. В 1 группе соотношение КВ/ПВ < 0,9, половое развитие соответствовало костному возрасту. Во 2 группе КВ/ПВ = 1-0,9, половое развитие соответствовало паспортному возрасту или наблюдался синдром позднего пубертата. Существенная разница в клинических проявлениях заболевания у детей с общим симптомом задержки роста в среднем составляющая 20,5±0,7 см в обеих группах, позволила предположить, что в психологическом статусе эти группы могут иметь различия.

Анализ успеваемости этих детей в школе показал некоторые различия выделенных групп по данному параметру. Данные в процентном соотношении по группам приведены в таблице 1. И на основании полученных данных можно сделать вывод о том, что во 2 группе хорошистов почти в два раза больше чем в 1 группе, но детей имеющих тройки за четверть более 50 % в обеих группах.

Таблица 1
Школьная успеваемость по группам

Параметры успеваемости	1 группа	2 группа
Отличник	2,6 %	0 %
Хорошист	27,2 %	47,4 %
1 – 3	7,8 %	5,2 %
2 – 3	15,6 %	5,3 %
3 – 3	37,8 %	10,7 %
5 – 3	5,2 %	0 %
7-3	0 %	15,7 %
50 % -3	2,6 %	0 %
все - 3	28,6 %	15,7 %
Двоечник	2,6 %	0 %

По уровню случаев конфликтов с учителями и родителями разницы между группами нет. Как в 1, так и во 2 группе 73,6 % детей предпочитали дружить со сверстниками и имели обширный круг знакомств, 1/5 часть детей из обеих групп не имела друзей ни своего возраста, ни младше-

Таблица 2
Данные по группам о наличии конфликтов и друзей

Перечень данных	1 группа	2 группа
Конфликты с учителями	21,6 %	21,0 %
Конфликты с родителями	24,3 %	26,3 %
Друзья сверстники	73,6 %	73,6 %
Друзей нет	21,6 %	26,3 %
Друзья младшего возраста	2,7 %	0 %

Учитывая все вышеизложенное, можно сделать вывод, что дети с конституциональной низкорослостью в социальном плане имеют больше возможностей, в отличие от детей с эндокринно-независимой формой низкорослости, что обуславливает у них хорошую успеваемость в школе и меньшую тревожность, которую подтверждают результаты исследования по шкале тревожности.

Результаты исследования по тесту «Шкала тревожности», позволили получить представление, как дети исследуемых групп оценивают ситуацию с точки зрения того, насколько она может вызвать тревогу. Полученные данные приведены в таблице 3.

Таблица 3
Уровень тревожности (%)

Уровень тревожности	Школьная		Самооценочная		Межличностная		Общая	
	1 гр.	2 гр.	1 гр.	2 гр.	1 гр.	2 гр.	1 гр.	2 гр.
Нормальный	45.8	75.0	83.3	91.7	70.8	58.3	70.8	75.0
Несколько повышенный	33.3	8.3	12.5	-	20.8	8.3	29.2	8.3
Высокий	20.8	8.3	-	-	4.2	8.3	-	8.3
Очень высокий	-	8.3	-	8.3	-	-	-	-
Чрезмерно спокойствие	-	-	4.2	-	4.2	25.0	-	8.3

Корреляционный анализ выявил прямую зависимость между несколько повышенной школьной тревожностью и клиническим диагнозом – низкорослостью эндокринно-независимая (1 группа). Высокая тревожность этой группы детей может быть за счет наличия у них сопутствующих хронических соматических заболеваний, в отличие от детей с конституциональной низкорослостью, как правило, соматически здоровых, а так же за счет более низкого социального уровня родителей и опекунов, низких материальных возможностей, более низкой успеваемости в школе у детей 1 группы.

Опросник структуры темперамента (ОСТ) позволил выявить прямую корреляционную зависимость между высокими показателями по шкале «социальный темп» и клиническим диагнозом ($r=0,36$). Дети с конституциональной низкорослостью имеют высокий социальный темп, характеризующийся речедвигательной быстротой, высокой скоростью и возможностью речедвигательного аппарата, хорошей вербализацией. По выраженности задержки роста имеется прямая зависимость между малой задержкой роста и низкими показателями по шкале «социальная эргичность» ($r=0,41$). Чем меньше задержка роста, тем незначительнее потребность в социальных контактах, вероятнее уход от социально активных форм поведения, замкнутость, социальная пассивность. Высокие показатели по этой шкале имеют прямую зависимость с высокой задержкой роста ($r=0,41$). Чем больше задержка роста, тем выше потребность в общительности, выраженная в стремлении к лидерству, занятию высокого ранга. Таким образом, конституциональная низкорослость предполагает наличие более высокого социального темпа. Однако, в этой группе наиболее выраженная задержка роста приходится на детей, у которых выявлена высокая потребность в социальных

контактах и стремление к лидерству. Вероятно, такая тенденция может являться компенсаторной реакцией на физический дефект, что при недостаточных личностных возможностях, а именно, высокой тревожности, эмоциональной неустойчивости, может приводить к возникновению эмоционально-телесной напряженности, нервно-психическим расстройствам, асоциальному поведению, еще более усугубляя дефицит роста.

Данные предположения нашли свое отражение в результатах, полученных с помощью опросника Кеттелла (подростковый вариант).

Корреляционный анализ выявил прямую зависимость ($r=0,36$) между клиническим диагнозом и низкими значениями фактора E. Дети с конституциональной низкорослостью более уверены в себе, подчиняемы, зависимы, не верят в свои силы и возможности. Прямая зависимость между фактором I и высокой задержкой роста ($r=0,38$) и обратная - со средней ($r=-0,30$). Чем выше задержка роста, тем ребенок более суровый, жесткий, рациональный. Обратная зависимость указывает на то, что, чем меньше задержка роста, тем дети более доброжелательны, эмпатийны, менее напряженны в межличностных контактах. Такая же зависимость по фактору Q3 с высокой задержкой роста ($r=0,30$) и средней ($r=-0,29$). Чем выше задержка роста, тем более безалаберный и импульсивный, с плохим самоконтролем и неумением организовать свое время. Обратная зависимость показывает, что чем меньше задержка роста, тем более сглажены эти качества.

Возможно, дети с конституциональной низкорослостью с высокой задержкой роста – уверенные в себе, но подчиняющиеся и зависимые в силу привычного стиля взаимодействия со взрослыми (гиперопека, гипоопека), имеющие эмоциональную неустойчивость (по данным оп-

росника Азейнка) и тревожность в норме, реализуя потребность в лидерстве и общении могут представлять два варианта проблемного поведения: конформное, подчиняемое, подавляемое собственные чувства и потребности, или - могут попасть под влияние асоциальных групп подростков, т.е. тех, кто обеспечит им социальную поддержку.

Таким образом, данное исследование позволило сделать следующие выводы в отношении психологических особенностей детей с диагнозом низкорослость:

1. Группы детей с различными формами низкорослости (конституциональной и эндокринно-независимой) имеют различия в индивидуальных психологических особенностях.

2. В 1 группе (эндокринно-независимая форма низкорослости) дети характеризуются следующими особенностями: несколько повышенной школьной тревожностью, высокой эмоциональной устойчивостью, более уверены в себе, преобладает умеренный социальный темп. Во 2 группе (низкорослость конституционального генеза) – дети характеризуются нормальным уровнем тревожности, очень высоким уровнем эмоциональной неустойчивости, не уверенностью в себе, подчиняющиеся зависимые, не верят в свои силы и возможности, высоким социальным темпом.

3. Внутри групп, по степени выраженности задержки роста, имеются следующие особенности при высокой задержки роста – высокая потребность в социальных контактах, стремление к лидерству, общительность, импульсивность, безалаберность плохой самоконтроль, неумение организовать свое время, суровость, жесткость, эмоциональная зрелость; при средней и малой задержки роста незначительная потребность в социальных контактах, замкнутость, социальная пассивность, менее ориентированы на социум, выше самоконтроль, менее эмоционально-телесно блокированы.

4. Сочетание степени выраженности задержки роста и клинического диагноза имеет также свои особенности. При сочетании высокой задержки роста и эндокринно-независимой формы низкорослости у детей более выражены способы протеста, высокая потребность в социальных контактах и высокий уровень притязаний на право реализации собственных потребностей через социум. У пациентов с конститу-

циональной низкорослостью и выраженной задержкой роста наиболее вероятно развитие асоциального поведения, высокая потребность в социальных контактах, стремление к лидерству, занятию высокого ранга в сочетании с импульсивностью, безалаберностью и плохим самоконтролем.

5. Дети с конституциональной и эндокринно-независимой формами низкорослости, характеризующиеся выраженной эмоциональной неустойчивостью и социальной напряженностью, имеют большую задержку роста, чем дети с менее выраженной потребностью в лидерстве, социально гибкие и эмоционально доброжелательные.

Наше исследование наряду с данными других ученых [Карвасарский Б.Д., Исаев Д.Н., Зеленский С.Н., Волков В.В.] показало, что больные, страдающие соматическими заболеваниями, наряду со специфическим биологическим лечением, нуждаются в психотерапевтической помощи. К сожалению, это положение не достаточно находит в современных условиях реального воплощения. Что определяется, в том числе и малой разработанностью технологий психологической помощи данной категории детей. Анализ результатов, полученных в нашем исследовании, предоставляет основания для определения направлений психологической коррекции, методов и форм работы с детьми, страдающими задержкой роста.

Литература

1. Актуальные проблемы соматопсихиатрии и психосоматики/Под ред. Н.М. Жарикова. – М., 1990. – 306 с.
2. Блунк В. Детская эндокринология: Пер. с нем. - М.: Медицина, 1981. – 304 с.
3. Беспалько И.Г. Психосоматическая гипотеза психических расстройств и ее значение для реабилитации//Реабилитация больных психозами. - Л., 1981. - С. 42-50.
4. Зелинский С.М. Представление о своей болезни у детей, страдающих сахарным диабетом//Психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. - Л., 1990. - С. 55-59.
5. Исаев Д.Н. Психосоматическая медицина детского возраста. - СПб: Специальная литература, 1996. – 454 с.

PSYCHOLOGICAL FEATURES of CHILDREN With VARIOUS BY CLINICAL VARIANTS of SHORT GROWTH

E.B. Kravets, T.G. Bokhan, E.N. Sherenkova (Tomsk)

The summary: The problem of defects of growth and difficulties, connected to them, of social adaptation is discussed. The attempt of the analysis of deviations(rejections) is carried out during mental and physical development. The features of children with endocrine-various and morphological types of children with a short growth are compared. In this connection the assumption of distinctions in processes social-psychological adaptations of children with endocrien-independent and morphological types of the short growth. The features of mutual relation of shortgrowned children with classsmates and teachers, feature of display at them of disturbing condition are studied.

Key words: shortgrownedness, psychosomatal pathology, defect of growth, morphological genese, endocrine-independent genese, uneasiness.

К ПРОБЛЕМЕ ГИБКОСТИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ¹

Т.Е. Левицкая, С.А. Богомаз, Г.В. Залевский (Томск)

Аннотация: Рассматриваются процессы восприятия и переработки информации в связи с адаптацией детей к образовательной среде. Исследуются типичные формы когнитивного реагирования, на основании чего вычленяются и сопоставляются группы учащихся. Анализируются нейродинамические, перцептивные и когнитивные составляющие гибкости как интегральной личностной характеристики. Оцениваются параметры восприятия, вербального и невербального интеллекта в соотношении с анализом учебной деятельности семиклассников. Используются методы корреляционного, дисперсионного и типологического анализа.

Ключевые слова: гибкость, творческое мышление, ригидность, подвижность нервных процессов, вербальные функции, перцептивные функции, психоэмоциональное напряжение, функциональная асимметрия мозга, типологический анализ.

В психологии познавательных процессов в последнее время на первый план выдвигается проблема индивидуальной специфики процессов восприятия и переработки информации. Рассматривая индивидуальные различия в способах структурирования и анализа информации, в способах адаптации к образовательной среде, можно говорить о некоторых типичных формах когнитивного реагирования, относительно которых группы учащихся достаточно сильно отличаются друг от друга. В связи с этим наиболее интересной и актуальной нам представляется проблема «гибкости и ригидности» ментальных процессов.

В литературе указывается, что гибкость, как личностная характеристика, является одним из факторов, который предопределяет возможность успешного разрешения человеком широкого спектра жизненных проблем и эффективной адаптации к изменяющимся условиям внешней среды. В связи с этим формулируется задача развития гибкости мышления у учащихся [Ротенберг В.С., Бондаренко С.М., 1989; Дружинин В.Н., Шадриков В.Д., 1991]. Тем не менее, не ясно, как она себя проявляет в конкретных условиях школьной учебной деятельности.

Причем гибкость, как интегральный показатель, имеет некоторую структуру. В частности она проявляется на нейродинамическом, перцептивном и когнитивном уровнях [Залевский Г.В., 1976, 1993]. Очевидно, что в целях эффективной организации психолого-педагогических воздействий, направленных на развитие гибкости учащихся, необходимо оценить вклад каждого из этих уровней в разрешении проблемных ситуаций.

Методы исследования

В исследовании приняли участие 113 учащихся (55 девочек и 58 мальчиков) параллели 7-ых классов школы № 1 г. Томска.

У испытуемых с помощью психофизиологических и психологических методик регистрировались те показатели, которые позволяли оце-

нить фактор гибкости. Так, на нейродинамическом уровне изучалась подвижность нервных процессов, которая оценивалась с помощью тестовой методики «Кольца Ландольта с переключением» (в ходе которой испытуемым необходимо было гибко переключаться с одного вида активности на другой). Методика проводилась с помощью персонального компьютера и психофизиологической приставки «РефлеГЗ» (разработанной профессором Г.В. Залевским). На дисплее компьютера с определенным интервалом в случайном порядке на короткое время появлялись разомкнутые кольца, которые различались направлением разъема. Испытуемым предлагалось с максимальной возможной скоростью реагировать на появление колец нажатием на соответствующую клавишу психофизиологической приставки. При этом по инструкции испытуемые не должны были реагировать на два контрольных («запретных») кольца. Тестовая методика длилась 30 сек. Регистрировались следующие показатели: количество совершенных ошибок, среднее время реакции, количество реакций и количество правильных реакций (разность между количеством реакций и количеством ошибок).

Гибкость испытуемых на перцептивном уровне психики оценивалась с помощью методики словесно-цветовой интерференции, которая была разработана на основе теста Струпа. Эта методика была реализована на персональном компьютере [см.: Левицкая, Богомаз, 1999]. Медленное реагирование на контрольные задания этой методики (то есть существенная степень интерференции), также как в тесте Струпа [Холодная М.А., 1990], расценивалось как следствие конфликта вербальных и перцептивных функций у испытуемых (другими словами: трудности образно-словесного перевода).

Гибкость мышления, как аспект творческого мышления, изучалась с помощью рисуночного субтеста Краткого Теста Творческого Мышления Торренса (КТТМ). Учащимся предлагалось

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

в соответствии с методикой дорисовать 10 незавершенных картинок и придумать им названия. Большое количество нестандартных и оригинальных вариантов рисунков и названий свидетельствует о более высоком показателе творческой оригинальности и гибкости, соответственно.

Кроме того, мы посчитали необходимым оценить параметры внимания, вербального и невербального интеллекта (использовались тесты «Избирательность внимания», «Анаграммы», «Тест интеллектуального потенциала» Ржичана), а также «когнитивный темп» учащихся с помощью методики «Сравнение похожих рисунков» Кагана [см.: Левицкая, Богомаз, 1999]. Анализировалась также учебная деятельность семиклассников. Для этого рассчитывались средние годовые оценки по группам учебных предметов: математических, естественных, гуманитарных и усредненная за год общая успеваемость.

Нам представлялось целесообразным оценить степень развития нервной системы учащихся. Для этого мы с испытуемыми проводили психофизиологические методики «Теппинг-тест» и «Динамический тремор», реализованные на персональном компьютере и приставке «РефлеГЗ». В первой методике регистрировалось количество реакций, выполняемых учащимися в течение 45 сек в максимально возможном темпе поочередно правой и левой рукой. Во второй методике испытуемым предлагалось поочередно правой и левой рукой провести металлический щуп по лабиринту со сложной формой, не касаясь его стенок. Регистрировались следующие показатели: количество касаний стенок лабиринта, суммарное время касаний (в секундах), время прохождения лабиринта. Большое количество касаний стенок лабиринта и большая величина суммарного времени этих касаний указывали на высокую степень психоэмоционального напряжения у испытуемого.

Для проведения типологического анализа у испытуемых были определены индивидуальные признаки функциональной асимметрии мозга. С их помощью испытуемые по специальному алгоритму дифференцировались на психофизиологические типы [Богомаз С.А., 1996, 1998, 1999].

Полученные данные были обработаны стандартными методами статистического анализа из компьютерного пакета программ Statistics.

Результаты и их обсуждение

Факторный анализ 27 регистрируемых и вычисляемых показателей (за исключением показателей методики «Теппинг-тест» и методики «Динамический тремор») позволил выявить 3 фактора: 1 – успеваемость (факторный вес 4.67), 2 – оригинальность (факторный вес 4.28) и 3 – гибкость (факторный вес 3.01). У нас наибольший интерес вызвал третий фактор, выделение которого позволяет говорить о гибкости творческого мышления как о самостоятельном феномене. В то же время статистический анализ не позволил нам выявить фактор подвижности

нервных процессов и фактор перцептивной гибкости. Это позволяет нам сделать вывод о том, что гибкость творческого мышления в значительно большей степени определяет психические свойства испытуемых. Важным является также факт отсутствия внутренней связи между тремя уровнями гибкости и однозначное преобладание верхнего уровня (гибкости творческого мышления).

Таблица 1

Корреляционные отношения между показателями «гибкость творческого мышления» и «гибкость/беглость» Краткого Теста Творческого Мышления и регистрируемыми показателями (113 испытуемых)

<i>Показатели</i>	<i>КТТМ: Гибкость</i>	<i>Гибкость/ беглость</i>
ТЕППИНГ: разница между правой и левой рукой (кол-во реакций)	,226 r=,018	
ТРЕМОР: кол-во касаний, допущенных левой рукой	,216 r=,024	
ТРЕМОР: суммарное время касаний, допущенных левой рукой	,251 r=,008	,210 r=,029
ТРЕМОР: суммарное время касаний, допущенных левой рукой, по отношению ко времени прохождения лабиринта		,251 r=,009
УСПЕВАЕМОСТЬ: общая		-,191 r=,043

Выполненный корреляционный анализ показал отсутствие значимых связей между показателями, которые мы расценивали как относящиеся к фактору гибкости. Вместе с тем, было обнаружено, что показатели гибкости КТТМ положительно коррелировали с величиной разницы теппинга, выполняемого правой и левой рукой, а также с показателями тремора левой руки испытуемых, регистрируемыми при выполнении теста «динамический тремор» (таблица 1).

Причем, как нам удалось выявить в ходе корреляционного анализа, величина разности теппинга, выполняемого правой и левой рукой, находилась в положительной корреляционной связи с количеством касаний и суммарным временем касаний, допущенных испытуемыми при прохождении лабиринта левой рукой ($r=0.240$, $r=0.012$ и $r=0.294$, $r=0.002$, соответственно). Эта выявленная закономерность, очевидно, указывает на то, что низкий темп двигательной активности и низкая степень координации движений левой руки испытуемых может свидетельствовать о слабости нервных процессов в их правом полушарии мозга (в сопоставлении с их левым полушарием).

Таким образом, вся совокупность полученных корреляций может указывать, по нашему мнению, на то, что гибкость творческого мышления у детей может быть тем выше, чем в меньшей степени сбалансирована активность их правого и левого полушария мозга (судя по результатам выполнения испытуемыми теппинг-теста); и чем менее эффективен контроль двигательной функции со стороны правого полушария мозга (судя по результатам выполнения испытуемыми теста «динамический тремор»).

Корреляционный анализ позволил также выявить отрицательную корреляционную связь между показателем гибкость/беглость КТТМ и усредненной за год успеваемостью учащихся (таблица 1). Это означает, что, чем выше гибкость их творческого мышления, тем ниже их успеваемость. Данный факт, как можно заметить, противоречит традиционному представлению о том, что гибкость мышления является важным условием, предопределяющим успешность обучения учащихся. Если же учитывать представленное выше рассуждение о связи между гибкостью творческого мышления и слабостью нервных процессов в правом полушарии мозга, то можно сделать логичное предположение об обусловленности низкой успеваемости семиклассников этой же причиной (то есть функциональной недостаточностью правого полушария).

Косвенным подтверждением этого, очевидно, является обнаруженная нами сильная отрицательная корреляционная связь между усредненной за год успеваемостью и показателями тремора – количеством касаний и суммарным временем касаний, допущенных испытуемыми при их работе левой рукой ($r=-0.249$, $p=0.009$ и $r=-0.267$, $p=0.005$, соответственно). Это означает, что, чем в большей степени выражен тремор левой руки у учащихся (что с нашей точки зрения указывает на неэффективное функционирование правого полушария мозга), тем ниже их успеваемость.

Для уточнения природы гибкости творческого мышления учащихся нами, был апробирован целый ряд методов статистического анализа. Сопоставление их результатов показало, что дисперсионный анализ в сочетании с типологическим анализом [Богомаз С.А., 1999] является самым эффективным способом обработки данных.

Так, с помощью дисперсионного анализа, нами было установлено, что низкой гибкостью творческого мышления отличались логические типы учащихся – интуитивно-логические экстраверты и интроверты, а также логико-интуитивные экстраверты (ИЛЭ-, ИЛИ-, ЛИЭ-типы, $n=13$), а высокой гибкостью – эмотивные типы учащихся, принадлежащие к сенсорно-эмотивным экстравертам и интровертам, а также интуитивно-эмотивным экстравертам (СЭЭ-, СЭИ-, ИЭЭ-типы, $n=9$). Остальные типы учащихся со средними значениями гибкости творческого мышления составили промежуточную группу (которая была исключена из последующего анализа).

Сопоставление всех регистрируемых показателей у этих двух групп типов показало, что они значимо различались только показателями гибкости и оригинальности творческого мышления, избирательности внимания, невербального интеллекта, успеваемости и тремора (таблица 2). Причем из представленных в таблице данных можно сделать заключение о том, что высокая гибкость (и оригинальность) творческого мышления эмотивных типов сопровождается низким

вниманием, низким интеллектом, низкой успеваемостью и высоким тремором левой руки.

Объяснение этому факту может быть получено на основе учета особенностей структуры психики и связанных с ними стилей мышления анализируемых типов. Так, для эмотивных типов с высокой гибкостью, свойственны конкретно-образный и гуманитарный стили мышления, а для логических типов с низкой гибкостью – абстрактно-логический стиль мышления [Туленко, Тыщенко, 1997; Богомаз, 1999]. Очевидно, что эти стилевые особенности в значительной степени предопределяют более высокую успеваемость и результативность решения интеллектуальных тестов логическими типами учащихся, и, напротив, низкую успеваемость и низкую результативность решения интеллектуальных тестов, но высокие гибкость и оригинальность творческого мышления учащихся, принадлежащих к эмотивным типам.

Более интересные данные были получены нами тогда, когда мы учащихся эмотивного типа, на основе результатов проведения дисперсионного анализа, классифицировали на 2 группы по критерию высокой и низкой гибкости творческого мышления. При этом к группе типов с низкой гибкостью были отнесены интуитивно-эмотивные и эмотивно-сенсорные интроверты (ИЭИ- и ЭСИ-типы, $n=17$), а группу эмотивных типов с высокой гибкостью составили те же самые типы, что и в предыдущем случае (СЭЭ-, СЭИ-, ИЭЭ-типы, $n=9$). Эмотивные типы учащихся со средними значениями гибкости творческого мышления составили промежуточную группу (которая была исключена из последующего анализа).

Результаты сравнительного изучения этих двух групп испытуемых показали, что они достоверно различались по показателям интерференции, избирательности внимания, вербального и невербального интеллекта, успеваемости и тремору (таблица 3). Полученные данные указывают на то, что эмотивные типы учащихся с высокой гибкостью творческого мышления характеризуются более высоким тремором их левой руки. Это расценивается нами, как мы уже указывали, в качестве свидетельства функциональной недостаточности правого полушария мозга испытуемых. Если эта недостаточность действительно имеет место, то становится понятным, почему эмотивные типы с высокой гибкостью творческого мышления демонстрируют замедленную скорость реакции при выполнении теста «Интерференция»: функциональная недостаточность правого полушария мозга испытуемых может приводить к трудностям образно-словесного перевода. Следует отметить, что такое заключение совпадает с выводами, которые были сделаны нами ранее [Левицкая, Богомаз, 1999].

Недостаточность активности правого полушария мозга испытуемых может объяснить также наличие у эмотивных типов с высокой гибкостью низкой успеваемости и низких интеллектуальных способностей (по сравнению с эмотивными типами с низкой гибкостью).

Таблица 2

Средние значения показателей избирательности внимания, невербального интеллекта, успеваемости и тремора у эмотивных типов с высокими значениями гибкости творческого мышления (n=9) и у логических типов с низкими значениями гибкости (n=13)

Типы	Внимание	Тип	Успеваемость			Разность ТРЕМОРА правой и левой рук	ТРЕМОР кол-во касаний левой руки
			Математические	Естественные	Общая		
Эмотивные	14,0±1,3	13,7±1,5	3,11±0,11	3,28±0,17	3,26±0,13	-18,3±2,86	43,3±4,0
Логические	18,7±1,5	18,3±1,3	3,79±0,18	3,92±0,19	3,89±0,17	-5,2±2,9	34,8±1,9
Значимость различий	p<.0425	p<.0341	p<.0099	p<.0245	p<.0124	p<.0050	p<.0490

Таблица 3

Средние значения показателей интерференции, избирательности внимания, вербального и невербального интеллекта, успеваемости и тремора у эмотивных типов с низкими значениями гибкости (n=17) и у эмотивных типов с высокими значениями гибкости творческого мышления (n=9)

Гибкость творческого мышления	Интерференция	Внимание	Анаграммы	Тип	Успеваемость			Разность ТРЕМОРА правой и левой рук
					Математические	Естественные	Общая	
Высокая	0,85±0,16	14,0±1,3	11,7±1,5	13,7±1,5	3,11±0,11	3,28±0,17	3,26±0,13	-18,3±2,86
Низкая	0,47±0,09	19,6±1,1	15,7±0,98	18,4±0,86	3,70±0,12	3,97±0,16	3,78±0,13	-5,4±2,92
Значимость различий	p<.0357	p<.0045	p<.0284	p<.0070	p<.0038	p<.0125	p<.0136	p<.0075

Следует обратить внимание на то, что результаты, полученные в ходе анализа показателей эмотивного типа учащихся, демонстрируют наличие отрицательной связи между гибкостью творческого мышления и перцептивной гибкостью. Однако мы объясняем данный факт не природой связи разных уровней гибкости, а особенностями перекодирования разных видов информации (сложности образно-словесного перевода) у учащихся, принадлежащих к эмотивному типу.

Сравнительный анализ 2 групп логических типов учащихся, отличающихся высокой и низкой гибкостью творческого мышления, продемонстрировал полное отсутствие значимых различий между ними по всем регистрируемым показателям. Это позволяет сделать нам заключение о том, что гибкость творческого мышления не влияет существенно на способности логических типов учащихся.

Не были обнаружены нами и какие-либо различия в регистрируемых показателях между логическими и эмотивными типами учащихся с низкой гибкостью творческого мышления. В тоже время мы выявили различия в успеваемости между логическими типами учащихся с высокой гибкостью и эмотивными типами с высокой гибкостью творческого мышления. Причем более низкой успеваемостью по блоку математических дисциплин (3.11 против 3.69 в группе логических типов, p=0.0086) и усредненной за год успеваемостью (3.25 против 3.78 в группе логических типов, p=0.221) характеризовалась группа эмотивных типов. Это подтверждает наше мнение о том, что эмотивные типы учащихся отличаются более низкой результативностью учебной деятельности.

Таким образом, на основе данных, полученных в ходе исследования, можно предположить, что высокая гибкость творческого мышления учащихся эмотивного типа может быть связана с

функциональной недостаточностью их правого полушария мозга (скорее со слабостью нервных процессов в правом полушарии мозга). Такая гипотеза может быть вполне оправданной, если учитывать, что изучаемая нами гибкость является компонентом творческого мышления. Оно, как широко известно, в большей степени характерно для лиц со слабой, но чувствительной нервной системой [Одаренные дети..., 1991; Либин, 1999].

Вместе с тем, на проблему ментальной гибкости можно посмотреть и с другой стороны. Действительно, логично предположить, что слабость нервных процессов у человека может обуславливать не только высокую гибкость мышления, но и свойство, которое противоположно гибкости, - низкую фиксированность психики.

По нашему мнению, в случаях, когда это свойство имеет «средне-нормативную» степень выраженности, оно может способствовать достижению высоких результатов в различных сферах деятельности. Такая точка зрения связана с представлением о том, что свойство фиксированности ментальных процессов может рассматриваться в качестве важного фактора, обеспечивающего функционирование психики, существенным условием развития которой является ее избыточность. В условиях низкой фиксированности, избыточность психики может затруднять достижение индивидом конкретной цели [Гобатенко, 1994]. Это свойство, очевидно, необходимо человеку для фиксации в психике цели его деятельности («удержания» цели), для фиксации в сознании логической последовательности этапов деятельности, для фиксации в памяти новых знаний, навыков и т.п. Другими словами, фиксированность может рассматриваться в качестве важного условия интеллектуального контроля собственной активности личности. Именно с развитием фиксированности мы и связываем высокую результативность выполнения интел-

лектуальных тестовых процедур логическими типами учащихся, которые составляли группу с низкой гибкостью творческого мышления. Напротив, низкий уровень фиксированности может, вероятно, вызывать затруднения при необходимости решения сложных алгоритмизированных проблем аналитического характера. Очевидно, именно об этом свидетельствуют низкая успеваемость и низкая результативность аналитической интеллектуальной деятельности эмотивных типов учащихся, которые отличались высокой гибкостью творческого мышления.

Однако необходимо помнить, что чрезмерно выраженное свойство фиксированности (ригидность) может приводить к неэффективным формам реагирования человека в изменчивых условиях внешней среды [Залевский, 1976, 1993]. Поэтому можно предположить, что, хотя выделяемая нами группа логических типов с низкой гибкостью более легко справилась с предложенными стандартными интеллектуальными тестами (и даже имеет более высокие оценки по школьным дисциплинам), это не означает, что эта группа также успешно будет решать жизненные проблемы, характеризующиеся высокой неопределенностью возможных исходов.

Выводы

1. Факторный анализ позволяет выделить гибкость творческого мышления учащихся в самостоятельный фактор.

2. Отсутствуют значимые корреляции между гибкостью творческого мышления, психофизиологической гибкостью и перцептивной гибкостью учащихся.

3. Высокая гибкость творческого мышления коррелирует с низким тремором левой руки испытуемых, что свидетельствует о связи гибкости с функциональной недостаточностью правого полушария мозга.

4. Высокой гибкостью творческого мышления характеризуются эмотивные типы учащихся, а низкой гибкостью – логические типы.

5. Особенно существенные различия в успеваемости и результативности решения интеллектуальных тестов наблюдаются между эмотивными типами учащихся с высокой и низкой гибкостью творческого мышления.

6. Высокая гибкость творческого мышления учащихся, принадлежащих к эмотивным типам, и их низкие интеллектуальные способности, могут быть обусловлены слабостью нервных процессов и низким интеллектуальным контролем их собственной активности.

7. При реализации личностно-ориентированного обучения целесообразно раз-

вивать гибкость мышления у логических типов учащихся и способствовать повышению организованности мыслительных процессов у этических типов, отличающихся высокой гибкостью творческих процессов.

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. Конструирование типологии индивидуальных различий на основе специализации полушарий мозга // Ежегодник РПО «Психология и практика». - Ярославль, 1998. - Т. 4. - Вып. 2. - С. 253-256.
3. Богомаз С.А. Билатеральная модель структуры психики: Автореф. дисс... д. психол. н. - Томск, 1999. - 48 с.
4. Богомаз С.А., Исаева Т.М. К проблеме поиска объективных критериев деления людей на типы в типологии Юнга // Сибирский психологический журнал. - 1996. - Вып. 3. - С. 16-20.
5. Горбатенко А.С. Системная концепция психики и общей психологии. - Ростов-н-Д., 1994. - 112 с.
6. Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения. - Иркутск, 1976. - 192 с.
7. Залевский Г.В. Психическая ригидность в норме и патологии. - Томск, 1993. - 272 с.
8. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма: Пособие для школьных психологов. - М.: ИНТОР, 1995. - 48 с.
9. Левицкая Т.Е., Богомаз С.А. Исследование когнитивных стилей «ригидность-гибкость» и «импульсивность-рефлексивность» у школьников // Сибирский психологический журнал. - 1999. - Вып. 11. - С. 89-94.
10. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. - М.: Смысл, 1999. - 532 с.
11. Одаренные дети / Общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слуцкого. - М.: Прогресс, 1991. - 376 с.
12. Развитие и диагностика способностей / Отв. ред. В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков. - М.: Наука, 1991. - 181 с.
13. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье. - М.: Просвещение, 1989. - 239 с.
14. Холодная М.А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта. - Киев: УМК ВО, 1990. - 75 с.

To the PROBLEM of FLEXIBILITY of CREATIVE THINKING of LEARNINGS

T.E. Levitskaja, S.A. Bogomaz, G.V. Salevski (Tomsk)

The summary: The processes of perception (recognition) and processing of the information are considered in connection with adaptation of children by educational environment. The typical forms of cognitive reactions are investigated, on the basis of that are isolated and the groups of the pupils are compared. Are analyzed neuro-dynamical, perceptual and cognitive components of flexibility as integrated personal characteristic. The parameters of perception, verbal and un verbal intelligence in the ratio with the analysis of educational activity of the schoolboys and girls are estimated. The methods of correlational, dispersional and typological analysis are used.

Key words: Flexibility, creative thinking, rigidity, mobility of nervous processes, verbal functions, perceptual functions, psychoemotional pressure, functional asymmetry of a brain, typological analysis.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ РЕСПОНДЕНТА К СИТУАЦИИ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ОПРОСА

Д.В. Добрянская (Томск)

Аннотация: Анализируется современная социально-психологическая ситуация, понимаемая как кризисная и фрустрирующая. Осуществляется поиск путей преодоления и выхода из стрессогенных ситуаций. Предпринимается попытка соотнести социологические данные с психологическими характеристиками личностной активности. Утверждается, что структура адаптационных механизмов претерпевает возрастные деформации.

Ключевые слова: Поведение, копинг-механизмы, адаптация, психологическая защита, индивидуальный стиль респондента, вербальное выражение социальных установок.

В связи с демократизацией общественной жизни и необходимостью снижения социального напряжения особо важным становится внимательное изучение настроений и поведения населения и адекватное их отражение в законодательных актах, управленческих решениях, политических действиях [Ядов В.А., 1987., Степанов Е.И., 1998]. При этом незаменимым и эффективным приемом получения информации о субъективном мире людей, считаются в социологии опросы общественного мнения.

Современная жизнь требует от индивида предельной мобилизации физических и психических ресурсов [Семке В.Я., 1996]. В период общественного кризиса, который мы переживаем, значительная часть информации, получаемой субъектом, носит фрустрирующий характер, т.е. свидетельствует о невозможности удовлетворить значимые потребности. Личность, стремясь устранить или свести до минимума чувство тревоги, связанное с осознанием конфликта, прибегает к психологическим адаптационным механизмам, которыми являются копинг-механизмы (стратегии действий личности, направленные на устранение ситуации психологической угрозы) [Murphy L., 1962] и психологические защиты. Это объясняет широко распространенную в наше время парадоксальность поведения и сознания людей, когда ими декларируются одни жизненные ориентации, а на деле осуществляются иные, иногда прямо противоположные [Тощенко Ж.Т., 1995]. Следовательно, результаты опросов общественного мнения зачастую не отражают реальной ситуации, не дают возможности строить прогнозы, если не учитывать влияния указанных психологических механизмов на выражение социальных установок личности.

В современной социологии появилось понимание того, что на оценку какого-либо явления конкретным индивидом влияют его прежний опыт, его интересы, эмоциональные впечатления. В связи с этим вводится понятие индивидуальный стиль респондента - индивидуально-психологические особенности личности, проявляющиеся в его ответах на анкетные вопросы и

не имеющие непосредственного отношения к их содержанию. Однако данное понятие еще мало разработано в психологии [Бутенко И.А., 1989].

Мы предположили, что определение характера взаимосвязи психологических адаптационных механизмов и индивидуального стиля респондента и, при наличии соответствующих корреляций, учет данных факторов при составлении опросников, повысит надежность результатов исследований общественного мнения.

Было исследовано 78 человек: 35 - медицинские работники Томской области, 43 - студенты психологического факультета ТГПУ г. Томска (25 первокурсников, 18 второкурсников). Изучались следующие параметры:

1. Система механизмов психологической защиты (МПЗ), степень напряженности каждого МПЗ, общая защита с помощью методики «Индекс жизненного стиля» («Life Stile Index»), разработанной на основе психозволюционной теории R. Plutchik [1979] и структурной теории личности Н. Kellerman, переведенной и адаптированной Е.Б. Клубовой [1991, 1994]. Опросник состоит из 97 вопросов, измеряющих 8 видов МПЗ: отрицание, вытеснение, замещение, компенсацию, реактивные образования, проекцию, интеллектуализацию и регрессию. Каждому из МПЗ соответствуют от 10 до 14 утверждений, описывающих личностные реакции индивида, которые обычно возникают в различных ситуациях. Сумма всех утверждений, на которые испытуемый дал положительные ответы, составляют общую защиту. Сырые баллы по каждому типу защиты переводятся в процентиля и образуют профиль защитной структуры индивида.

2. Способы преодоления трудностей в трех плоскостях копинг-поведения (механизмов совладания): поведенческой, когнитивной, эмоциональной, определяемые методикой изучения копинг-поведения, разработанной Е. Neip на основе исследований психологического стресса L. Murphy [1962] и R. Lazarus [1966].

Виды копинг-поведения распределяются по трем основным группам: адаптивные, относительно адаптивные, неадаптивные. Испытуемый ранжирует предложенные варианты действий,

мыслей, чувств по частоте использования в стрессовых ситуациях. Три первых выбора мы обозначали как предпочитаемые индивидом, последний выбор - как отвергаемый.

Специфика вербального выражения социальных установок определялась с помощью следующих опросников:

1. Анкета ВЦИОМ для исследования политических настроений населения [1995], состоящая из 23 открытых и полузакрытых вопросов. Для определения индивидуального стиля респондента выделялись следующие факторы:

- Желание отвечать: «+» при более чем на 60% заполненной анкете (ответено более, чем на 14 вопросов), «-» - ответено менее, чем на 14 вопросов.

- Склонность к эмоциональной оценке: «+» при отсутствии объяснений оценок или преобладании причин эмоционального, чувственного плана (нравится/не нравится, доверяю/не доверяю).

- Склонность к рациональной оценке: «+» при наличии обоснований данной оценки, привлечении фактов, логических аргументов.

- Активность: 0 баллов - при пропущенных вопросах, при количестве ответов типа «затрудняюсь ответить» свыше 20%; 1 балл - за полностью заполненную анкету, 2 балла - за наличие развернутых объяснений.

- Осведомленность: 0 баллов - при полном отсутствии информации о предмете опроса; 1 - за частичную осведомленность (знание названий партий, политических лидеров), 2 - при высокой степени информированности (знание политической обстановки в стране, политических партий, лидеров, их позиций).

- Категоричность: 2 балла - все ответы на последние 11 вопросов, содержащих трактовку «в какой степени Вы согласны со следующими утверждениями», имеют вид «+» и «-»; 1 - до 50% неоднозначных ответов; 0 - свыше 50% неоднозначных ответов.

- Пассивность позиции, выражающая отсутствие у личности внутреннего локус-контроля, представлений о себе, как о преобразователе окружающего мира, ответственном за собственную жизнедеятельность. 0 баллов - за несогласие с утверждениями типа «от моего голоса на выборах ничего не зависит», «перемены в моей жизни от меня не зависят», 1 - за несогласие с одним из них, 2 - за согласие с ними.

- Конформизм: 0 баллов - за несогласие со всеми следующими утверждениями: «Наше общество нуждается в единой цели, которой стоит себя посвятить», «я верю тому, что показывают по ТВ и пишут в газетах», «в нашем обществе правду вслух говорить опасно, так как это приводит к нежелательным последствиям»; 1 - за согласие с некоторыми из них; 2 - при полном согласии.

- Консерватизм - приверженность к прошлому, к традициям: 0 баллов - при несогласии со следующими идеями: «у нас молодежи предоставлено слишком много свободы», «россий-

ское общество может объединиться под лозунгами «прекращение реформ», «сильная держава», «стабильность»; 1 балл - за частичное несогласие; 2 - за полное согласие.

- Негативная оценка власти (одна из характеристик массового сознания): «+» при согласии с утверждением «люди, обладающие властью в нашем обществе, не достойны уважения».

2. Стандартизованный опросник на выявление некоторых аспектов индивидуального стиля респондента (разработан автором). Представляет собой неоконченные предложения, подразумевающие проекцию, что активизирует работу бессознательного (пример: «люди отказываются отвечать на социологические опросы, потому что ...»), а также закрытые вопросы. Данный опросник содержит объяснения поведения респондентов. На его основе можно выделить следующие факты:

- Серьезность отношения к опросникам (вопросы 1 и 3): «+» - при отсутствии шуток при заполнении опросника, вера в действенность, пользу социологических исследований, лояльное отношение к пунктам анкеты.

- Ложь при опросе (вопросы 6, 9, 10): «+» при согласии с утверждениями «лгут ли люди при опросах», несогласии с «человек при социологическом исследовании излагает факты такими, какие они есть, при объяснении противоречивости ответов человека его ложью».

- Потребность в общественном одобрении: «+» при согласии с «люди склонны показывать себя с лучшей стороны при опросе» и несогласии с контрольным обратным вопросом 8.

- Предпочтение открытых вопросов - «+», «-» при предпочтении закрытых (вопрос 7).

- Рациональность: 0 баллов при отсутствии обоснований вариантов поведения респондента (окончаний в неоконченных предложениях) или при их эмоциональной подоплеке («потому что не хотят», «надоело» и т.д.), отсутствие понимания ценности компетентности, информированности при опросе; 1 - при наличии обоснований, опирающихся не только на особенности эмоциональной сферы; 2 - при ценности информированности и рациональном объяснении причин того или иного поведения респондента.

С помощью корреляционного анализа выявлены следующие взаимосвязи психологических и социологических параметров:

1. Общая защита положительно коррелирует с пассивной позицией ($r=0,23$) (возможно, это объясняется установкой: «Чем меньше проявлять активности, тем меньше возможность фрустрирующей ситуации»), консерватизмом ($r=0,42$) (неприятие новой информации), обратно пропорциональна рациональности, обоснованности оценок ($r=0,23$). Отрицание обратно пропорционально активности при опросе ($r=-0,26$). Вытеснение пропорционально желанию отвечать ($r=0,32$), консерватизму (0,46), противлению власти ($r=0,33$), лжи при опросе ($r=0,25$), обратно пропорционально рациональности ($r=0,38$). Регрессия увеличивается с уве-

личением конформизма ($p=0,26$) (инфантилизм подразумевает желание быть «ведомым», менее ответственным). Реактивные образования положительно коррелируют с консерватизмом ($p=0,63$) и обратно пропорциональны рациональности ($p=0,24$). Другие корреляции социологических параметров с МПЗ незначительны.

2. Корреляции адаптивности копинг-механизмов и социологических параметров незначительны, но имеют место некоторые тенденции: общий коэффициент адаптивности механизмов совладания обратно пропорционален желанию отвечать (0,1), эмоциональности оценок (0,18), пропорционален конформизму (0,15) (вероятно, адаптивность подразумевает следование общественным нормам, аргументированность оценок, решений и нежелание разглашать свои убеждения); коэффициент адаптивности поведенческих копинг-механизмов обратно пропорционален серьезности отношения к социологическим опросникам (0,15), лжи (0,16) (видимо, чувство юмора и неискаженное восприятие окружающего мира являются более адаптивными формами поведения); коэффициент адаптивности когнитивных механизмов совладания пропорционален конформизму (0,18) и отрицательно коррелирует с желанием отвечать (0,19), пассивностью позиции (0,15), склонностью к эмоциональной оценке (0,16); коэффициент адаптивности эмоциональных копинг-механизмов положительно связан с консерватизмом (0,14), обратно пропорционален категоричности (0,13), серьезностью отношения к опросам (0,13) (вероятно, некоторая приверженность традициям, стабильности, лояльность, чувство юмора оказывают положительное воздействие на состояние эмоциональной сферы).

На основании проведенной работы можно сделать следующие выводы:

1. В результате исследования подтвердилась гипотеза: адаптационные психологические механизмы (МПЗ, копинг-механизмы) связаны с индивидуальным стилем респондента, поэтому их необходимо учитывать при составлении опросников.

2. Максимальное влияние на вербальное выражение социальных установок оказывают механизмы психологической защиты (отрицание, вытеснение, регрессия, реактивные образования).

3. Структура адаптационных механизмов (степень напряженности психологических за-

щит, уровень магического настроения, приоритеты использования копинг-механизмов) у различных социальных групп различна: общая защита у студентов (лиц, получающих высшее образование) ниже, чем у медсестер (лиц со средним специальным образованием), большая адаптивность механизмов совладания в поведенческой, когнитивной, эмоциональной сферах. Можно отметить позитивную роль высшего психологического образования.

4. Структура адаптационных механизмов претерпевает с возрастом изменения: уровень общей защиты повышается, поведенческие и когнитивные копинг-механизмы менее адаптивны, но адаптивность в эмоциональной сфере возрастает.

5. На специфику ответов на социологические опросники влияет социальный статус и возраст лица; получающие высшее образование в большей степени готовы отвечать на опросники, но качество ответов хуже, чем у имеющих среднее специальное образование; лица после 30 лет положительно, более серьезно и добросовестно относятся к опросникам.

6. При проведении социологического опроса подтверждаются характеристики массового сознания: большинство оценок носят эмоциональную окраску, низкая осведомленность, отрицательное отношение к власти, однако конформность присуща, в основном, молодежи, а консерватизм - старшему поколению (специфика возраста), пассивность позиции, неверие в себя как источник преобразований, в большинстве случаев проявляется у медсестер в возрасте до 30.

7. При ответах на вопросы большинство искажает действительность, стремится к социальному одобрению (в частности, ориентировано на одобрение анкетера). Поэтому целесообразно формулировать вопросы в проективной форме, тем более, что самая распространенная защита - проекция.

8. Открытые вопросы предпочтительны для лиц старше 30 лет со средним специальным образованием, а также для субъектов с низкой информированностью. Следовательно, при опросах, ориентированных на молодежь или имеющих целью получение фактической информации, имеет смысл использовать закрытые вопросы.

To a PROBLEM of PSYCHOLOGICAL ADAPTATION of the RESPONDENT to the SITUATION of SOCIOLOGICAL RESEARCH

D.W. Dobrianskaja (Tomsk)

The summary: The modern social-psychological situation understood and analyzed as crisis and frustrational. The search of ways of overcoming and exit from stresssituations is carried out. The attempt of the parity of the sociological data with the psychological characteristics of personal activity is undertaken. Affirms, that the structure of adaptational mechanisms undergoes age deformations.

Key words: Behavior, kopping-mechanisms, adaptation, psychological protection, individual style of the respondent, verbal expression of social installations.

САМОПРИНЯТИЕ В КОММУНИКАТИВНОМ ПОДХОДЕ

И.Е. Окс (Томск)

Аннотация: Обсуждается проблема самопринятия в рамках гуманистически ориентированного коммуникативного подхода. Утверждается динамичность и целостность процесса самопринятия. Ставится вопрос о природе коммуникации, основное содержание которой составляет передача смыслов. Простраивается связь самопринятия и самоопределения.

Ключевые слова: Самопринятие, динамическая целостность, Я-концепция, смысл, общение, коммуникация, самоопределение.

Самопринятие представляет собой некую интегральную характеристику личности – то, что человек значит для себя, некий смысл, на котором строится видение мира и своего места в нем. Роль самопринятия подчеркивал еще К. Роджерс, говоря о том, что человек становится полноценным (саморазвивающимся, целостным) только при условии принятия себя.

В большинстве концепций [3] самопринятие рассматривается как самоуважение, эмоциональное отношение к себе, общее чувство за и против своей личности, принятие отдельных своих качеств и др.

В этом есть некоторая ограниченность: предположение, что человек достигает определенного статичного уровня самопринятия, включенного всего лишь как часть в более крупное образование (например, в Я-концепцию, по Р. Бернсу), означает упрощенное понимание сути и смысла данного феномена.

Принятие себя – это процесс, динамичная целостность, которая исчезает при любой попытке разложить ее на составляющие элементы. Если говорить о связи с Я-концепцией, то, возможно, следует понимать принятие себя как основу для ее формирования [4].

В данном случае возникает проблема исследования данного феномена: как охватить его насколько можно более полно, не упрощая до уровня отдельного качества личности.

На наш взгляд, самопринятие проявляется наиболее полно в ситуациях общения, так как именно в них человек себя предъявляет другому целиком: здесь отражается вся жизнь человека и облик усвоенной им культуры. Общение можно рассматривать как передачу смысла себя [1].

Более того, коммуникация, по сути, – смысловой процесс: именно в ней происходит поиск, обмен смыслами, расширение смысловой сферы личности как сферы ясного. Позиция Г. Мида: отражаясь в другом (т.е. воспринимая себя глазами другого), индивид может увидеть в себе новые аспекты. К. Роджерс: Получая безусловное принятие со стороны окружающих, человек начинает воспринимать себя, свои особенности как приемлемые (уже не социально, а внутренне одобряемыми).

Таким образом, самопринятие возникает из способа коммуникации с другими и с собой. При этом полнота общения проявляется в ситуации, когда человек общается с другими как с собой, т.е. принимает других как себя.

Личность, зона самопринятия которой ограничена, не может воспринимать окружающих людей как самоценных, в единстве всех их проявлений. Так как в последнем случае приходится видеть ситуацию общения как поле свободы, где невозможно заранее определить, каким будет партнер в следующий момент времени, каким буду я в этой ситуации. Эта неопределенность пугает человека, который мало доверяет себе, и единственным выходом для него оказывается наложение на партнера неких схем, приписывание к определенной классификации, и сведение процесса общения до уровня ритуалов, устоявшегося взаимодействия системы ролей и т.д. Иной вариант – творческая личность, которая способна выходить за рамки этой «рутины», попадая в сферу неизвестного и неопределенного (чем, по сути, и является истинное общение). Именно в этой ситуации человек открыт для восприятия нового, расширение поля осознания и принятия себя.

Способ восприятия мира (в том числе и людей) определяется также и общением с собой, сознание целиком может пониматься как внутренняя коммуникация (я сознаю – значит, я наделю воспринимаемое поле опыта смыслом).

Самопринятие напрямую связано с самоопределением: человек не может принять в себе то, чего он не замечает или не относит к себе. Коммуникация представляет собой основную форму самореализации и саморазвития личности [2], в том числе и за счет определения личностью себя в пространстве жизни. А жизненное пространство человек опять же формирует с позиции принятия себя как субъекта коммуникации. Человек выбирает партнеров и содержание коммуникации исходя из принятия себя.

Таким образом, рассмотрение самопринятия личности в рамках коммуникативного подхода через исследование ее самоопределения в процессе общения представляется наиболее адекватным.

Литература:

1. Кабрин В.И. Транскомуникация и личностное развитие – Томск: Изд-во ТГУ, 1992. – 255с.

2. Кабрин В.И. Исследование и прогноз динамики стресс-трансформации в общении личности на основе метода моделирования коммуникативного мира (ММКМ)//Сибирский психологический журнал. - Вып.11. - 1999. - С. 20-29.

3. Райгородский Д.Я. Психология личности: Хрестоматия – Самара: Изд-во Бахрах, 1999. – 448 с.

4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека – М.: Прогресс, 1994. – 480с.

SELF-ACCEPTANCE in the COMMUNICATIVE APPROACH

I.E. Oks (Tomsk)

The summary: The problem of self-acceptance in frameworks of the humanistic guided communicative approach is discussed. Affirms dynamics and integrity of process of self-acceptance. The question on a nature of the communications is put, which basic contents makes the transfer of senses. Is looked for a connection of self-acceptance and self-determination.

Key words: Self-acceptance, dynamic integrity, I-concept, sense, dialogue, communications, self-determination.

ПРОСТРАНСТВО-ВРЕМЯ МИФОПОЭТИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И ОБЩЕСТВЕННОГО

П.Н. Савин (Томск)

Аннотация: Рассмотрены особенности и функции мифологической модели мира, взаимоотношение пространства и времени в мифопоэтическом сознании. Обсуждаются возможные способы исследования индивидуальных и коллективных мифологем.

Ключевые слова: Мифологическая модель мира, адаптация, мифологема, хронотоп.

Сегодняшний день ставит вопрос исследования личности, сопрягающей в своем опыте различные, не сводимые друг к другу формы деятельности, смысловые спектры, способной эффективно адаптироваться к лабильной социальной и информационной среде, не теряя при этом присущего ей уникального набора свойств и качеств.

Обращение за помощью в решении поставленных выше вопросов к мифу не случайно. Миф является не чем-то давным-давно пройденным в развитии человечества, а постоянно присутствующей реальностью, с которой постоянно, осознанно или на бессознательном уровне, сталкиваются взрослые. Уяснение форм, моделей и структур этой реальности опирается на живое припоминание недавно пережитого или переживаемого в данный момент. Как пишет Дж. Кэмпбелл: «Религии, философии, искусства, социальные формы первобытного и исторического человека, передовые открытия науки и технологии, даже обычные сновидения, терзающие нас во время сна, являются прорывающимися наружу проявлениями изначального, волшебного кольца мифа»[2].

Некоторые аспекты мифа, имеющие отношение к стихийным, разрушительным или пограничным с хаосом бессознательным процессам, таят потенциальную опасность подчинения общественного или индивидуального сознания власти архетипа [5]. Чтобы избежать этого, следует изучить субъективную конкретику проявлений мифологического, дифференцировать деятельность мифического в общественном сознании и частном опыте. Непосредственно в вопросе о деятельности мифического мышления в сфере общественного сознания и осуществляемого в ней (или же выходящего за эти рамки?) частном опыте много неясного. Каково соотношение общественного и частного, коллективной

и индивидуальной адаптации, что есть личный миф и каковы пути его формирования?

Значение возможностей мифа в решении многих социальных проблем трудно переоценить. Социальность - такая же неотъемлемая часть адаптивной эволюции человека, как прямохождение, речь, орудийная деятельность. Как существо социальное, человек создает уникальный продукт своей видовой адаптации - ноосферу, «сферу действия разума». Подобно растениям, создающим почву и затем произрастающим на ней, человек, в ходе трудовой деятельности меняет мир, для того, чтобы в нем жить, имея как можно больше преимуществ перед силами Природы. Но, кроме ноосферы «внешней», т.е. области применения трудовых навыков и активного изменения окружающей среды, правомочно говорить и о ноосфере «внутренней», т.е. об освоении мира, переделывании его «под себя», ритуальном устройении социума, его структуры и законов, силами сознания как таковыми, с помощью символики мифа и мифологических моделей мира. В архаичных сообществах история, социальная или культурная, существует только в пространстве мифа, в мифическом времени, к возможностям которого, как первоистока, обращаются при возрастных и профессиональных инициациях, в ритуалах перехода, в сложные моменты жизни социума или индивида [10,11]. Впрочем, причастность времени мифическому, характерна и для цивилизаций, которые, казалось бы, осуществляют лишь «внешний» ноосферогенез. Просто эта связь происходит в иных, чем в первобытных культурах, социальных, природных и информационных условиях, в которых предъявляются другие требования к умениям и навыкам, в том числе и психологическим [12].

Обживание мира в ходе «внутреннего» ноосферогенеза делает человека действительно ца-

рем природы, причем в большей степени, чем все его технические достижения. Давая имена и историю предметам и явлениям (а сущность вещи в мифическом времени сводится к ее происхождению [4]), он освящает силой и авторитетом мифа само их существование в поле деятельности своего сознания. Таковы возможности созидательной мифологии: «Обновляя сам опыт, она возрождает качество риска, сразу разбивая и заново объединяя неизменное, уже познанное ..., не таким, каким оно будет или каким должно быть, или каким было, или каким оно никогда не будет, но таким, какое оно есть, во всей силе, в движении, здесь и сейчас, внутри и снаружи [3]».

Если приложить функции мифологии (примирение сознания со вселенной, как она есть, передача ее цельного толковательного образа, принуждение морального порядка, поощрение концентрации и раскрытие человека в его целостности, в соответствии с ним самим - микрокосм, с его культурой - мезокосм, со вселенной - макрокосм и с предельной тайной вне и внутри него самого и всех вещей [3]) как целокупности различных воплощений, ни одно из которых для мифопоэтического сознания не является полностью независимым, поскольку все они скоординированы между собой и образуют единую универсальную систему, которой они и подчинены [8], к требованиям образования в условиях современной социально-культурной ситуации, мы можем получить могучее средство адаптации, как коллективной, так и индивидуальной, возможную помощь в преодолении и предотвращении внутренних и внешних катаклизмов.

В самом общем виде мифопоэтическая модель мира определяется как сокращенное и упрощенное отображение всей суммы представлений о мире внутри данной традиции, взятых в их системном и операционном аспектах. Модель мира не относится к числу понятий эмпирического уровня, т.к. носители данной традиции могут не осознавать модель мира во всей ее полноте. Систематичность и операционный характер модели мира дают возможность на синхронном уровне решить проблему тождества (различия инвариантных и вариантных отношений), а на диахроническом уровне - установить зависимость между элементами системы и их потенциями исторического развития (связь «логического» и «исторического»). Само понятие «мир», модель которого описывается, целесообразно понимать как человека и среду в их взаимодействии; в этом смысле мир есть результат переработки информации о среде и о самом человеке, причем «человеческие» структуры и схемы часто экстраполированы на среду, которая описывается на языке антропоцентристских понятий. Для мифопоэтической модели мира существенен вариант взаимодействия с природой, в котором природа представлена не как результат переработки первичных данных органами чувств, а как результат вторичной перекодировки первичных данных с помощью знаковых систем.

Модель мира реализуется в различных воплощениях, ни одно из которых для мифопоэтического сознания не является полностью незави-

симым, поскольку все они скоординированы между собой и образуют единую универсальную систему, которой они и подчинены.

В силу операционности определения объектов в мифологическом мышлении («как это сделано? как это произошло? почему?») актуальная картина мира неминуемо связывается с космологическими схемами и «историческими» предметами, которые рассматриваются как прецедент, служащий образцом для воспроизведения уже в силу того, что он имел место в «первоначальные» времена.

Мифопоэтическая модель мира часто предполагает тождество (или, по крайней мере, особую связанность, зависимость) макрокосма и микрокосма

Мифопоэтическая модель мира всегда ориентирована на предельную космологизированность сущего: все причастно к космосу, связано с ним, выводимо из него и проверяется и подтверждается через соотнесение с космологической моделью мира, предполагает, прежде всего, выявление и описание основных параметров вселенной - причинных, этических, количественных, семантических и персонажных [7].

Пространство, будучи одним из важнейших элементов мифопоэтической модели мира, осмысливалось отлично от того, как оно представляется современному человечеству под воздействием научных взглядов, которые постулировали геометризованное, гомогенное, непрерывное, бесконечно делимое пространство, равное самому себе в каждой его части.

В мифологической модели мира пространство оживленно, одухотворенно и качественно разнородно. Оно не является идеальным, абстрактным, густым, не предшествует вещам его заполняющим, а наоборот, конституируется ими. Мифопоэтическое мышление не разделяет пространство и время [9]. Любое полноценное описание пространства предполагает определение «здесь-теперь», а не просто «здесь». Пространство и время образуют в этом случае неразрывное единство - хронотоп [4].

Мифопоэтическая вселенная - не просто широкое развертывание вовне, свободное пространство. Это пространство к тому же организовано, расчленено, состоит из частей и, следовательно, предполагает две противоположные по смыслу операции, удостоверяющие, однако, единое содержание - составность пространства. Речь идет об осуществляемых мифологическим мышлением и действием операциях членения (анализ) и соединения (синтез) пространства, которые выявляются не только в результате научной реконструкции, но и реально и вполне осознанно используются носителями мифологического мышления.

Модель мира может характеризоваться в соответствии с тем, какими символами передаются эти универсальные знаковые комплексы.

В плоскости общественной жизни нет разрыва в последовательной смене архаического и современного миров. Единственное значительное различие заключается в наличии у большинства индивидуумов, составляющих современное общество, персонального мышления, которое

отсутствовало или почти отсутствовало, среди членов традиционных обществ.[10]

Дж. Кэмпбелл пишет по этому поводу: «Таким образом, трудности современного человечества прямо противоположны проблеме людей, живших в сравнительно стабильные эпохи тех великих координирующих мифологий, которые ныне считаются ложью. В те времена весь смысл заключался в группе, в огромной безымянной форме, и никакого смысла – в самовыражении личности; теперь же значение не придается ни группе, и вообще ничему в мире: все заключено в индивидуальности. Но содержание личности совершенно бессознательно. Никто не знает, к чему именно движется. Никому не известно, что побуждает его к этому. Все линии связи между зонами сознательного и бессознательного человеческой души разорваны, и каждый из нас разделен надвое»[2]

Нельзя сказать, что современный мир полностью исключил мифическое поведение, изменилось лишь поле его деятельности: миф больше не доминирует в существенных секторах жизни, он вытеснен частично на более скрытые уровни психики и общества. Миф функционирует главным образом в бессознательной психической деятельности (сновидениях, фантазиях и тому подобное). Но он никогда не исчезнет; иногда он с необычной силой заявляет о себе в общественной жизни в форме политического мифа. Многие современные ученые считают, что понимание мифа однажды будет отнесено к наиболее полезным открытиям двадцатого столетия.

Плодотворным в рамках рассматриваемой проблемы видится выявление особенностей существования и организации структурных детерминант в личностнозависимой области мифа (в «персональном мифе»). В качестве таких детерминант предлагаются архетипические образы, которые являются основными организаторами пространства мифа и как социокультурного феномена, и как проекции содержания личности. Это – Гора, Дерево – символы «оси мира», проявления вертикали, как организатора многоуровневости и стадийности. Пещера, Море – символы «лона мира», проявления глубины, содержащей и порождающей явления и, одновременно, содержащейся внутри каждого явления. И, наконец, Животное – многозначный символ «проводника среди миров», проявление активности природы, как внутренней, так и внешней.

Мы обращаемся, таким образом, к мифологемам сознания, как элементам, движением которых является собственно мифология [1]. Мифологема – это замкнутая и самодостаточная смысловая структура, моделирующая внутренне целостный образ пространственно-временного континуума, вместе с тем она может выступать как структурирующая формы и модели социального пространства [6].

Анализ производится по текстам сочинений студентов ТГУ на тему, задаваемую следующим способом: «Вообразите, что вы видите или вспоминаете сон. Единственное условие – ваш «сон» должен содержать в себе, тем или иным образом, ... (Гора, Дерево, Пещера, Море, Жи-

вотное – за одно занятие предлагается один символ)». Таким образом, образуется серия текстов, достаточно полно описывающая «личный миф» каждого респондента в отдельности и позволяющая при этом оценить те или иные характеристики в «усредненном» виде. Исследовались и показатели, характеризующие субъективный средовой детерминизм – путем анализа понятийных предпочтений в системах Ландшафт, Интерьер, Время, Архитектура.

Наиболее плодотворным видится совмещение в анализе формализованных (математических) и неформализованных (комментирующих и феноменологических) методов. Важной является оценка влияния, формирующей личности среды, на хронотоп индивидуальных мифопоэтических проявлений. Это станет возможным после сбора материалов в виде серии текстов, характеризующих субъективно значимые для индивида сигналы среды (особенности ландшафта, климата, архитектуры, интерьера и т.д.; микро- и макросоциальные влияния) и сравнения их с рассмотренным ранее. Такое исследование поможет прояснить некоторые тонкие вопросы взаимодействия частных и разделенных аспектов мифологического в их связи с социальными, психологическими и социально-психологическими факторами

Окружающая среда предстает, по нашим данным, как мифологический образ, а не объективная реальность с ее конкретной социально-экономической, демографической, архитектурной и прочей спецификой. Исследование отразило мифологеми сознания лишь отдельной части социума, а именно молодежи, которая наиболее восприимчива к общественным мифам и сама является генератором и активным ретранслятором мифологических образов.

Литература

1. Кереньи К., Юнг К.-Г. Введение в сущность мифологии//*Душа и миф: шесть архетипов*. Пер. с англ. – М.-К.: ЗАО «Совершенство»–«Port Royal», 1997. – 13 с.
2. Кэмпбелл Дж. Герой с тысячью лиц. Пер. с англ. – К.: «София», 1997.
3. Кэмпбелл Дж. Маски бога: Созидательная мифология. – Пер. с англ. – М.: АДЕ «Золотой век», 1997.
4. Мелетинский Е.М. *Время мифическое//Мифы народов мира. Энциклопедия*. – В 2-х т.т./Под ред. С.А. Токарева. – М.: НИ БРЭ, 1997. – Т.1
5. Минделл А. Работа со сновидящим телом//*Московский психотерапевтический журнал*. – 1993.- № 2 - С. 181-213.
6. Пожидаева Е., Янцен К. Мифологеми города как маркеры регионального сознания//*Психологический универсум образования человека нозтического: Материалы Международного симпозиума/Под ред. В.И. Кабрина*. – Томск, 1998. – 130 с.
7. Топоров В. Н. *Космос//Мифы народов мира. Энциклопедия*. – В 2-х т.т./Под ред. С.А. Токарева. – М.: НИ БРЭ, 1997. – Т.2.

8. Топоров В.Н. Модель мира//Мифы народов мира. Энциклопедия. - В 2-х т.т./Под ред. С.А. Токарева. - М.: НИ БРЭ, 1997. - Т.2.
9. Элиаде М. Миф о вечном возвращении. - СПб.: Алетейя, 1998.
10. Элиаде М. Мифы, сновидения, мистерии. - М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1996.

11. Элкин А. П. Австралийские аборигены//Магический кристалл/Сост. и общ. ред. И.Т. Касавина. - М.: Республика, 1994. - С. 128-178.
12. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. - М.: Педагогика-Пресс, 1993. - 224 с.

SPACE-TIME of the MYTHOPOETIC of INDIVIDUAL and PUBLIC
P.N. Savin (Tomsk)

Summary: The features and functions of mythical model of the world, relationship of space and time in the mythopoetical mind. Possible way of research of individual and collective mythology are discussed.

Key words: Mythical model of the world, adaptation, mythologema, chronotop.

ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ ДЕНЕГ В ОБРАЗЕ МИРА.

М.Ю. Семенов (Омск)

Аннотация: Обсуждается концепция образа мира и его структурных составляющих. Рассматривается представленность денег в образе мира наряду с иными, рядоположенными, объектами и явлениями, и их связи. Мир человека изучается с позиций, обратных традиционным представлениям, - со стороны денег как внешнего образования. Утверждается взаимосвязь между местом денег в структуре ценностных ориентаций и социально-возрастными характеристиками испытуемых.

Ключевые слова: Образ мира, значение, деньги, психологическая структура, ценность, психологическая функция, мотив.

Как определяет А.Н. Леонтьев, «... всякая вещь первично положена объективно - в объективных связях предметного мира; она - вторично - полагает себя также и в субъективности, чувственности человека, и в человеческом сознании (в своих идеальных формах) ... Мы действительно строим, но не Мир, а Образ, активно «вычерпывая» его, как я обычно говорю, из объективной реальности ... У человека мир приобретает в образе пятое квазиизмерение. Оно ни в коем случае не есть субъективно приписываемое миру!... Предметный мир выступает в значениях, т.е. картина, мира наполняется значениями ... В картину мира входят невидимые свойства предметов: а) амодальные - открываемые промышленностью, экспериментом, мышлением; б) «сверхчувственные» - функциональные свойства, качества, такие, как «стойкость», которые в субстрате объекта не содержатся. Они-то и представлены в значениях!... Здесь особенно важно подчеркнуть, что природа значения ... во всей совокупности человеческой практики, которая в своих идеализированных формах входит в картину мира» [2].

Роль денег в жизни человека с точки зрения психологии, или их представленность в образе мира (по А.Н. Леонтьеву), можно определять не только в качестве значений, но и в соответствии с другими психологическими образованиями. Это могут быть ценностные ориентации, жизненные ориентации [Низовских Н.А.], семантические пространства [Артемьева Е.Ю., Петренко В.Ф.], личностные конструкты [Франселла Ф., Банистер Д.], ассоциативные связи и т.п.

Существует достаточно отработанный методический аппарат, позволяющий раскрывать связи, в которых находятся деньги по отношению к другим рядоположенным объектам или явлениям в образе мира. Раскрытие этих связей предполагает некоторую интеграцию различных психологических структур (ценности, жизненные правила, семантические пространства, личностные конструкты, ассоциативные связи) относительно задач целостного описания представленности денег в образе мира у человека.

Психические явления, - как пишет С.Л. Рубинштейн, - связаны со всеми явлениями жизни, со всеми сторонами и свойствами материального мира. В различных связях они выступают в различном качестве: то как рефлекторная высшая нервная деятельность, то как идеальное в противоположность материальному или как субъективное в противоположность объективному. Чтобы всесторонне и верно раскрыть природу психического, необходимо исходить не из абстрактно-всеобщего понятия психического, с самого начала односторонне фиксируя его в том качестве, в каком оно выступает в одном каком-нибудь отношении, надо обратиться к конкретному изучению психических явлений, взять их во всех существенных связях, выявить разные характеристики, соотнести эти характеристики с объективной логикой тех связей и отношений, в которой каждое из них выступает. Таков отправной путь подлинно научного исследования, единственно возможный для того, чтобы преодолеть различные «точки зрения», произвольные в своей односторонности» [5].

Задача по раскрытию связей и отношений денег с другими элементами образа мира, можно сказать, обратная обычной психологической, когда требуется интегрировать (реконструировать) мир относительно какой-либо психологической функции. Например, вводится понятие мотива (психологическая функция), а затем мир человека выстраивается относительно этой функции, и получается структура мотивов человека. То есть, мир человека рассматривается с точки зрения мотива. Мы же ставим фактически обратную задачу: рассмотрим образ мира (внутреннее образование) с точки зрения денег (внешнее образование).

Такая постановка задачи, очевидно, предполагает и группировку людей по критерию различной представленности денег в образе мира, поиск взаимосвязей с социально-демографическими, профессиональными, личностными, социально-психологическими и прочими характеристиками. Это можно назвать структурной задачей. Другим немаловажным вопросом является и то, какие процессы и механизмы определяют формирование

индивидуальных и групповых особенностей в отношении к деньгам. Это можно назвать генетическим аспектом изучения образа мира.

Предварительные исследования в данном направлении проводились на кафедре прикладной психологии Омского госуниверситета в 1997-99 годах. С помощью модифицированной методики М. Рокича, в результате обследования 4-х социально-возрастных групп, мы получили сведения о различиях в иерархии ценностных ориентации (см. таблицу).

Таблица

Результаты изучения иерархии ценностных ориентации (ЦО) по модифицированной методике М. Рокича

ЦО	Деньги	Здоровье	Семья	Работа	Друзья	Любовь	Свобода	Развлечение
Группы								
Молодежь	2	1	5	4	6	3	7	8
Женщины	4	2	1	3	5	6	8	7
Мужчины	4	1	2	5	3	6	8	7
Мужчины-заключенные	7	1	2	6	5	3	4	8
Вся выборка	3	1	2	4-5	6	4-5	7	8

Анализ данных показывает, что налицо наличие взаимосвязи между местом денег в структуре

ценностных ориентаций и социально-возрастными характеристиками испытуемых.

Дальнейшая работа проводится в направлении разработки новых методик для изучения характеристик образа мира, построение моделей образа мира, сопоставление результатов измерений на различных объектах [6].

Литература

1. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. - М., 1980.
2. Леонтьев А.Н. Образ мира//Избранные произведения. - Т. 2. - М.: Педагогика, 1983.
3. Низовских Н.А. Психологический анализ жизненных ориентаций личности: Дисс...канд. психол. наук. - М., 1998.
4. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. - М.: МГУ, 1988.
5. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. - М., 1957.
6. Семенов М.Ю. Методический подход к изучению понятия «деньги» в структуре ценностей человека//Материалы научно-практической конференции «Современное общество», посвященной 25-летию Омского Государственного университета. Омск. 29-30 октября 1999 года. - Омск: ОмГУ, 1999.
7. Франселла Ф., Банистер Д. Новый метод исследования личности. - М.: Прогресс, 1987.

The INTRODUCING of MONEY in an IMAGE of the WORLD.

M.J. Semenov (Omsk)

The summary: The concept of an image of the world and its structural components is discussed. Is considered a introducing of money in an image of the world alongside with others, neighbouring, objects and phenomena, and their connection. The world of the man is studied from positions, opposites to traditional representations, - on the part of money as external formation. The interrelation between a place of money in structure of valuable orientations and social-age by characteristics of the examinees affirms.

Key words: An image of the world, meaning(importance), money, psychological structure, value, psychological function, motive.



**ФАКУЛЬТЕТ
ПСИХОЛОГИИ**

ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

MANAGEMENT



ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Новая Специальность

Менеджмент организации

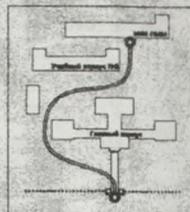
- новое поколение менеджеров
- индивидуальная образовательная траектория
- ведущие преподаватели
- опыт организации проектов и программ

Работа в фирмах, государственных и муниципальных учреждениях, общественных организациях

Форма обучения:
дневная
очно-заочная

Срок обучения:
от 2.5 до 5 лет

Телефон 410 100



Лицензия 24Г-0370 от 1.04.99

Свидетельство о государственной аккредитации № 25-0083 от 22.07.97



КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

СТАЦИОНАРНАЯ ПОВЕДЕНЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПСИХИАТРИЧЕСКАЯ ТЕРАПИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РАССТРОЙСТВ

(на примере нарциссизма)

П. Шюлер (Марбург)¹

Аннотация: Люди с тяжелыми личностными расстройствами (нарциссизмом), часто связанными с другими нарушениями, составляют сегодня все больший процент пациентов психиатрических клиник. Организация психотерапевтической помощи по «общинному признаку» и обращение в мультипрофессиональные клиники, где есть и поведенческие психотерапевты, является, зачастую, только началом процесса излечения. Социально-психиатрическая психотерапевтическая концепция дает также возможность стационарного лечения множественных личностных расстройств, в рамках которой предлагается поведенчески ориентированные, динамические стационарные программы коррекции.

Ключевые слова: Нарциссистическое личностное расстройство, множественные психические расстройства, общедоступное психиатрическое обслуживание, стационарная поведенческая терапия.

Психиатрическая клиника Мерксаузен (медицинский директор – профессор Г. Кунце), ее филиалы в Касселе и Гуксхаузене, а также две поликлиники и институтские амбулатории, осуществляют психиатрическую помощь округа Кассель и западного сектора города Кассель (общая численность населения составляет 330 тысяч жителей) [Kunze, 1989, 1990, a, b].

Основанный на организации обеспечения здоровья в амбулаториях, дневных и полных стационарах главный принцип терапии, реализуемый в семи функциональных подразделениях клиники, – принцип территориальности социально-психиатрической и психотерапевтической помощи.

Как показывает опыт других психиатрических и соматических клиник, что также находит отражение и в нашей практике, структура и содержание обращений пациентов в последние годы претерпела определенные изменения, нашедшие свое отражение в панораме заболеваемости:

изменилось соотношение между невротическими и личностными («ранними») расстройствами;

рост числа личностных расстройств, особенно острых нарушений, зависимостей и в сфере психотерапевтической практики, ставит нас перед терапевтической проблемой и вызывает среди поведенческих психотерапевтов острые дискуссии.

Пациенты, которые подвержены множественным расстройствам (например, страхам, фобиям, депрессиям, автоагрессии, алкоголизму и наркомании) не могут быть квалифицированы как заболевшие психозом. Здесь речь может идти, скорее всего, о «минипсихозах». Эта ситуация усложняется совершенно новой картиной болезни, как, например, патологическая игра, в основе которой, как правило, лежат личностные расстройства. Эта новая категория пациентов, обращаясь за психиатрической, психотерапев-

тической помощью, размывает рамки традиционной терапии.

Для дифференциации вариантов помощи в сфере компетенции неотложной психиатрии, в 1984 году была открыта психотерапевтическая клиника на 22 койки. В задачу этой клиники входит региональное обслуживание людей с невротическими и личностными расстройствами.

Что очень важно, что в процессе лечения, пациент сохраняет контакт с социумом, со своими близкими (пребывание дома по выходным дням, посещения дома, визиты родственников, если необходимо создать домашнюю атмосферу).

Терапевтическая команда состоит из врача-психиатра, двоих специалистов-психологов (мужчин), специализированного в клинике и имеющего ученую степень психолога (женщины) и семи медсестер. Младший медперсонал (медицинские сестры, нянечки etc.) имеют большой психотерапевтический и психиатрический опыт и различные курсы повышения квалификации по разным направлениям психотерапии. Кроме того, в клинике широко используются методы трудо- и гештальттерапии, физио- и социотерапии.

Диагностический и поведенческий анализ симптомов нарциссистических личностных нарушений

Подробная беседа с пациентом при первой с ним встрече строится на основании нашего терапевтического опыта в точной диагностике нарциссистических личностных нарушений, равно как и прочих отклонений, сначала, впрочем, по ходу психотерапии. Часто встречаются типические кризы.

В заключение разговора и для большей ясности в понимании терапии личностных нарциссистических расстройств, приведем один пример из нашей практики.

¹ Перевод с немецкого: кандидат психологических наук В.Г. Залевский

Господин К. (44 года) поступил к нам после того, как он уже некоторое время назад побывал в двух других психотерапевтически ориентированных клиниках с диагнозом «депрессивное истощение», что протекало на фоне вегетативных осложнений. Попытки оказать помощь пациенту, которые существенно направлялись его супругой, потерпели после короткого времени его пребывания в клинике крах. В первой клинике через несколько недель произошла смена терапевта, так как между предыдущим терапевтом и господином К. «ничего больше не получалось». Все, кто был задействован в психотерапевтическом процессе, были весьма довольны, когда пациент по собственному желанию покинул клинику. Застарелый супружеский конфликт, после этого события, был вновь инициирован как супругой пациента, так и самим господином К., который с многочисленными вегетативными осложнениями обратился в клинику экстренной психиатрической помощи. Здесь лечащий врач свела все множественные вегетативные нарушения пациента к депрессивному развитию и опыту участия в многочисленных значительных конфликтах пациента со своими коллегами, начальством и подчиненными на работе. Однако и здесь все усилия, направленные на облегчение страданий пациента, оказались напрасными.

Типичными для нарциссических кризов пациента, как нам кажется, были как депрессивные, так и чрезмерные эмоциональные реакции, связанные с предшествующим опытом господина К., что вело к неудачным терапевтическим вмешательствам. Это привело, кроме того, к тому, что пациент получил жесткий опыт неудачной психотерапевтической помощи.

Этот интеракционный терапевтический криз, который связан с завышенной самооценкой, и в особенности с массивной девальвацией существеннейших этапов терапевтического воздействия, видится для нарциссических личностных расстройств на первой фазе терапии весьма типичным. В основном, тенденции к слову процесса психотерапии, снижение значимости терапевта или, чаще – ко-терапевта (ассистента) («зачем, собственно, он присутствует при разговоре?», «я хочу, чтобы меня лечил только академик!»). Пациент сам провоцирует смену терапевта и сетует, что он очень слабо ощущает психотерапевтический эффект. Если же он заявляет, что он уже достаточно здоров, то это также неправда. Это означает:

Среди прочих актуальных интеракционных и когнитивных типов анализа поведения, биографический поведенческий анализ не безотказен. Относительно необходимости использования биографического анализа поведения высказался Doerig [1988], согласившийся с возможностью его использования в том случае, если он помогает обнаружить травмирующие события в жизни пациента. Такой расклад относит пациентов с тяжелыми нарциссическими личностными расстройствами к особой категории больных. Например, случай К.

В процессе терапевтического общения всегда становится понятнее, что знание человеком того, что ты был зачат вне брака, относится к одним из наиболее травмирующим жизненным переживаниям пациента. К моменту начала нашей терапевтической работы, для 43-летнего

пациента главной проблемой была скрытность его отца. В начале процесса психотерапии сын выяснил у матери, что он раньше знал только как слух, что отцом его является другой мужчина, и что это скрывалось от него в течение 43 лет. В беседе с родными, сначала это упомянула его супруга. Хотя сначала пациент вообще не хотел об этом говорить. Эта проблема отцовства оказалась главным жизненным результатом, чьи последствия всегда становились понятными в актуальных психотерапевтических кризисных ситуациях.

Концептуализация случая, определение целей и плана работы при лечении нарциссических личностных расстройств

Наша клиническая практика показывает, что для лечения пациентов с нарциссическими личностными расстройствами, необходимы те же терапевтические мероприятия, которые реализуются при работе с невротиками. Это также относится и к предполагаемым целям психотерапии и ее продолжительности.

Кроме того, особенности наших пациентов с нарциссическими личностными расстройствами таковы, что амбулаторное лечение или «курс» лечения уже более недостаточны для достижения искомого результата. Психиатрическая клиника, по меньшей мере, на какое-то время, единственное место, которое не могут обойти ни больные, ни их родственники. В связи с этим, открываются такие возможности планирования психотерапии, на которые только здесь и можно получить согласие пациента, которые не будут им разрушены или «выплаканы», и которые в любой другой ситуации не будут соразмерными степени заболевания.

Продолжительность лечения в открытых клиниках составляет, как правило, 6-9 месяцев стационара, которые, по своему окончанию, дополняются профилактическими наблюдениями пациента.

Терапевтические цели, пациентом зачастую ставятся в начале работы либо как иррациональные, либо – чрезмерно смелые, либо – совершенно дезориентированные.

Терапевтические цели терапевта могут быть следующие:

- переработка или разрушение депрессивного криза, депрессивной агрессии и суицидальной реакции;
- преобразование когнитивного дисфункционального нарциссического узора и следующими за этим эмоциональных реакций и способов взаимодействия;
- обучение копинг-стратегиям, которые, прежде всего, ориентированы на: защиту от: критики и от не(до)понимания; отвержения или обид; научение самопринятию и реалистическому отношению к себе;
- улучшение качества взаимодействия с другими;
- определение адекватного взгляда (отношения) на себя;
- обучение способам разрешения проблемных ситуаций;
- итоговое закрепление результатов стационарного лечения, что означает подготовка к возможным рецидивам нарциссических кризов и выходам из них.

Насколько эта группа больных может быть отнесена к пациентам, долгое время пребывающим в клинике, покажет время.

Имеющийся у нас опыт, позволяет выделить значимые социальные критерии, которые могут носить прогностическую функцию: включенность в социальную группу, наличие постоянных партнеров, профессиональная стабильность.

Специализированная терапевтическая программа коррекции нарциссических личностных расстройств

Коррекция трех центральных проблем нарциссических личностных расстройств (мании величия, неприятия критики, неспособности к сопереживанию) может реализовываться методом мультимодальной психотерапии [Lazarus]. Сущность мании величия проявляется через когнитивные, воображаемые, слабо воспринимаемые (прежде всего, в плане социального восприятия), интерличностные и порой болезненные компоненты. Аналогичные признаки присутствуют как собственной нескритичности, так и неспособности к сопереживанию.

Нам представляется весьма существенным, что эти дефицитарные или проблемные сущностные признаки личностных расстройств, которые манифестируются на различных этапах психотерапевтического взаимодействия и таким образом могут быть доступны лечебному воздействию:

Поведенческие проблемы, возникающие в общении пациента и терапевта или ко-терапевта, в групповой терапии и в беседах с другими пациентами в клинике. Это видится очень важным, наряду с когнитивными компонентами, возникающими на описанных этапах психотерапевтического взаимодействия.

Кроме того, мы различаем типичные когнитивные эмоциональные и интеракционные поведенческие схемы, которые могут проявляться в различных фазах терапии.

Коррекция специфических симптомокомплексов нарциссических расстройств, наряду с использованием когнитивных методов в индивидуальной беседе, может быть успешно реализована в группе и во взаимодействии с ко-терапевтами, другими пациентами.

Работа со специфическим симптомокомплексом при интеракционном взаимодействии состоит во взаимном, без посредников, общении пациента и терапевта или также в процессе групповой работы. Несколько иная задача у младшего медперсонала, также контактирующего с пациентами в клинике (создание домашних условий, воплощение реальности, определение правил поведения и т.п.), и играющего весьма важную роль в реализации терапевтических мероприятий. Медсестры и нянечки предоставляют весьма важную информацию для распознавания и определения признаков нарциссического мышления и поведения. Это поможет пациенту осознать проблему и посредством соответствующего психотерапевтического поведенческого метода проработать ее.

Специальная программа терапии нарциссических личностных расстройств может включать следующие фазы:

Амбулаторная фаза
Предварительная поведенческо-аналитическая беседа с пациентом в амбулато-

рии, формулировка проблемы и подготовка к стационарной терапии.

Пример

Господин Ц. обратился к терапевту, когда ему было 18 лет, нуждался длительное время в амбулаторной предварительной беседе. Он представлял собой образец полной социальной дезадаптации, школьного неудачника и комплекса навязчивых мыслей.

Фаза стационарной поведенческой диагностики и формулирования проблемы в индивидуальной и групповой терапии

Сразу после начала пребывания в стационаре, пациент начинает участвовать трижды в неделю в групповой интеракционной психотерапии. В этот момент определяется, на основании данных наблюдения, поведенческая стратегия пациента, параллельно с чем идут беседы с терапевтом один на один, которые поддерживают поведенческий анализ на микро- и макроуровнях [Kanfer, 1990].

Иррациональные нарциссические когниции детерминируют типичные нарциссические эмоциональные реакции, которые тяжелейшим образом влияют на сферу межличностных отношений пациента, что означает противостояние с другими членами группы. Также переживания отношения к себе группы оказывают разрушающее воздействие и на так хрупкую самооценку пациента. В этот момент происходит комбинация индивидуальных и групповых методов работы, имеющая центральное значение для эффективности терапии. В группе пациент переживает последствия воздействия своей стратегии поведения на других людей. В процессе индивидуальной работы происходит основательная переработка базальной когнитивной стратегии и выработка новых когнитивных, эмоциональных и поведенческих стратегий взаимодействия.

Групповая терапия имеет большое значение для поведенческого анализа, так как уже почти здесь включается интеракционная сфера в наблюдения над поведением и появляется важнейший поведенческий аналитический материал. Таким образом, произошедшие в группе межличностные кризисы будут, по возможности, ежедневно, обсуждаться с пациентом в индивидуальных беседах.

С пациентом также обсуждается и прорабатывается, какие индивидуальные когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии были им использованы. Этот аспект должен быть очень дельно осужден и стать подробным источником информации о нарциссическом расстройстве пациента. С ним также прорабатывается особенности его личностного расстройства и ведется поиск его причин.

И уже на этом этапе следует стремиться к горячим спорам в группе, придавая большое значение тому, что дисфункциональные стратегии пациента должны активно атаковаться и последовательно перерабатываться.

Пример М.Ц.

«Я могу все» (переоценка своих возможностей, неадекватная когнитивная Я-концепция). Подобная позиция очень быстро распознается группой как фальшивая, атакуется и перерабатывается человеком депрессивно-нарциссически. Данная реакция пациента

обязательно должна быть проанализирована и переработана в индивидуальной беседе с ним.

Данная когнитивная схема пациента должна постоянно прорабатываться в группе и обсуждаться как можно чаще в индивидуальных сеансах.

Фаза специфической интервенции и работы над частными проблемами

На первом плане этой фазы находится групповая терапия, которая в дальнейшем будет только интенсифицироваться. Коммуникативная групповая терапия будет вестись по таким направлениям, как тренинг уверенности в себе, игровые группы, группы музыкальной терапии, группы терапии страхов etc., наряду с этим, будут использоваться такие приемы гештальттерапии, трудотерапии и терапии занятости.

Также данная фаза включает в себя комбинации групповой и индивидуальной работы, что было описано выше.

Содержание терапии

- тренинг восприятия, с особым акцентом на восприятие себя и других;
- общение, где присутствуют оскорбительные реакции и болезненные ситуации;
- общение, где присутствует мания величия пациента;
- тренинг эмоционального восприятия, например, спорта и подобных активирующих мероприятий (вопрос: что происходит с моими эмоциями, когда я себя так веду?);
- тренинг эмоционального восприятия и выражения эмоций (вопрос: что вы чувствуете, когда вы ведете себя тем или иным образом, когда вас критикуют или просто обращаются к вам?).

В частности используются

Обязательно все пациенты, находящиеся в клинике, трижды в неделю принимают участие в интеракционной групповой терапии, методологическим основанием которой является концепция Граве. Число членов группы оставляет, в среднем, 8 человек. В группе, которую ведет соответствующий специалист (психотерапевт) совместно с ко-терапевтом/-терапевтами, участвуют также пациенты с нарциссистическими личностными расстройствами. Здесь прорабатываются интеракционные конфликты, в части их когнитивной и эмоциональной составляющих. И, как нам кажется, основываясь на имеющемся опыте когнитивной психотерапии, наиболее адекватным будет здесь использование рационально-мотивной терапии в том варианте, который предложил Молтсби.

Сюда же можно отнести еженедельный, продолжительностью от 8 до 10 часов, тренинг уверенности в себе (базовый курс и курс для «продвинутых»), который завершается совместным in-vivo-упражнением. В этой программе участвуют пациенты нарциссистическими личностными расстройствами, причем оказывается, что у них снова выявляются трудности в стандартных ситуациях.

Перспективным поведенческим психотерапевтическим методом коррекции нарциссистических личностных расстройств, как показывает наша многолетняя практика, является поведенчески ориентированная групповая музыкальная терапия, которая может использоваться 1-2 раза в неделю. Определенное время мы проводили эксперименты с несколько более про-

стой формой музыкальной терапии – «барабанной группой». Данная форма групповой работы, вполне вероятно, предлагает нам подходящий дополнительный метод, в рамках мультимодальной терапии интеракционных и эмоциональных процессов.

Когнитивная терапия, преобладающая у нас в форме рационально-мотивной терапии по Молтсби, видится весьма действенным методом групповой и индивидуальной работы с дисфункциональными когнициями при нарциссистических расстройствах.

Как уже говорилось выше, как поведенческий анализ, так и психотерапия хоть и относятся к ежедневным терапевтическим процедурам, но идентификация специфически дисфункциональных нарциссистических когниций осуществляется в различных плоскостях общения в стационаре.

Следующая фаза когнитивной терапии, содержание которой составляют выработка альтернативных мыслительных и поведенческих стратегий, осуществляется в формах индивидуальной или групповой работы, а также в беседах с ко-терапевтами.

В заключение выполняются in-senso-упражнения, в ходе которых в уме проигрываются различные проблемные ситуации.

Затем пациенту предлагается «тест на реалистичность». Это значит, что он должен апробировать новую поведенческую стратегию в группе, в клинике, в экспозиционном упражнении и в некоторых других ситуациях.

Решение проблем мании величия, самооценки, беспомощности, идеализации, принятия себя и других также возможно в рамках когнитивной терапии.

Также когнитивно-поведенческая коррекция успешна при непереносимости критики пациентом: «Когда все люди играют на флейтах, критик высказывает свое мнение».

Во время пребывания в стационаре пациенты с нарциссистическими расстройствами с серьезными депрессивными реакциями, когда они скрывают кризисы самооценки, демонстрируют вспышки бешенства, их окружение, терапевты, команда и другие люди не имеют для них никакого значения. И эти депрессивные кризисы локализуются с помощью индивидуальных бесед в рамках когнитивной методологии.

Интервальная фаза при завершении стационарного лечения

Выходные дни и разнообразные контакты пациентов вне клиники, которые разрешены новыми правилами, на этой фазе пребывания в стационаре, предшествующей выходу из него, составляет центральное содержание этого этапа лечения.

Роль и задачи обслуживающего персонала в лечении нарциссистических личностных расстройств

Как это часто встречается в психиатрической практике, роль обслуживающего персонала сводится к ко-терапевтическим функциям. Для этого у нас существуют качественные 6-месячные курсы повышения квалификации младшего медперсонала в рамках поведенческой терапии в специализирующей по поведенческой психотерапии лаборатории Гамбург-Эппендорф (профессор Ханд). Это обучение осуществляется в рамках модельной правитель-

ственной программы по психиатрии, равно как и многолетний проект повышения квалификации младшего медперсонала и обширная музыкально-терапевтическая образовательная программа двоих медицинских сестер и одного психолога из нашей клиники.

Значение квалифицированного обслуживающего персонала как ко-терапевтов при лечении личностных расстройств важна в том плане, что при личностных нарциссических кризах пациентов психотерапевт далеко не всегда может оказаться «под рукой». С другой стороны, младший медперсонал больше времени проводит вместе с пациентами, что вызывает, порой, трения и конфликты между обеими сторонами. Но, кроме того, в кризисных и конфликтных ситуациях медсестры и нянечки быстрее седедники, что дает им возможность быстрее принять меры по преодолению кризов. Предпосылкой этому, по нашему мнению, является большая значимость для пациентов в их излечении, именно ухаживающего персонала, а не терапевтов. Поэтому в рамках медиаторной концепции поведенческой психотерапии, младший медперсонал приобретает существеннейшее значение. Таким образом, ко-терапевт вдет не только некоторые элементы психотерапевтической коррекции, он незаменим при биографическом анализе поведения и в поиске главных дисфункциональных стратегий пациента, равно как и информирован о генеральном плане психотерапии. Для того же, чтобы все были информированы о планах и текущем состоянии пациентов, ежедневно проводятся терапевтические конференции.

Итоговые размышления

Некоторые основные положения, которые мы извлекли из нашей практики стационарного лечения нарциссических личностных расстройств:

При проведении анализа поведения, особенно чтобы распознать травмирующие жизненные события и их специфическую структуру и предпосылки, необходимо детально изучать временной его анамнез.

При биографическом анализе поведения и при индивидуальной терапевтической коррекции жизненных и учебной истории пациента, необходимо принимать во внимание и кажущиеся незначительными события, чтобы затем помочь пациенту в конкретных ситуациях применять адекватные стратегии преодоления и решения проблем.

Принцип постоянной рефлексии в интеракционном взаимодействии здесь и сейчас и

диалоге, или, иначе говоря, сохраняющая способность вести диалог, играет решающую роль, как для продвижения терапии, так и в терапевтических кризисных ситуациях.

Когнитивная проработка и определение проблемы в рамках рационально-эмотивной терапии имеет большое значение.

Необходимо быть чрезвычайно осторожным на первой фазе терапии с применением провокационных методов. Их использование может быть только тогда спешным, когда между пациентом и терапевтом установлен положительный эмоциональный контакт. Юмор до тех пор не будет понят пациентом, пока он сам не пошутит.

Терапевт и его команда представляют модель копинг-стратегий. Модель саморегуляции по Канферу может оказать помощь пациенту в самоорганизации.

Обслуживающий персонал приобретает особые ко-терапевтические функции.

Терапия личностных расстройств очень продолжительна, протекает очень неровно и весьма напряженна и эмоционально обременительна для терапевта и его команды.

Стационарные поведенческие терапевтические мероприятия индивидуальны, в том числе и во временном отношении. При стационарном лечении необходимо пройти многомесячный курс, зачастую необходимо и повторное помещение в клинику.

Литература

1. Döring, J. Biographisch orientierte Verhaltensanalyse//Praxis der klinischen Verhaltensmedizin und Rehabilitation.- 1988. – 3. – S. 220-226
2. Kanfer, F.H., Reinecker, H., Schmelzer, D. Selbstmanagement-Therapie. – Berlin: Springer-Verlag, 1990.
3. Kunze, H. Funktionswandel des psychiatrischen Krankenhauses//Thom, A., Wulff, E. (Hrsg.) Psychiatrie im Wandel. – Bonn, 1990.
4. Kunze, H. Das Psychiatrische Krankenhaus in der Entwicklung von der anstalts- zur gemeindezentrierten Versorgung//Borsi, G. (Hrsg.) Die Würde des Menschen im psychiatrischen Alltag, Göttingen, 1989.
5. Kunze, H. Das Psychiatrische Krankenhaus Merxhausen//Krankenhauspsychiatrie, - 1990. – 1. – S. 148-149.
6. Maultsby, M.C. Rational Behavior Therapy. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, N.J., 1984.

STATIONARY BEHAVIOURAL ORIENTED PSYCHIATRIC THERAPY OF PERSONAL FRUSTRATION (on an example of narzissism)

P. Schüler (Marburg)

The summary: The people with heavy personal frustration (narzissism), frequently connected with other infringements, make today increasing percent of the patients of psychiatric clinics. The organization psychotherapeutic of the help on «community to an attribute» and reference in a multiprofessional clinic, where is and behavioural psychotherapeuts, is, frequently, only beginning of process of treatment. Social-psychiatric psychotherapeutical concept gives also opportunity of stationary treatment of multiple personal frustration, within the framework of which it is offered behavioural guided.(focused), dynamic stationary programs of correction.

Key words: narzissistical personal frustration, multiple mental frustration, popular psychiatric service, stationary behavioural therapy

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОСОБЕННОСТЕЙ И РАССТРОЙСТВ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПОДРОСТКОВ ЖЕНСКОГО ПОЛА

С. В. Гарганеев (Томск)

Аннотация: Рассматриваются вопросы поведения личности (девочек-подростков) в социуме. Изучается специфика социально-поведенческих расстройств у лиц женского пола. Обсуждается возможный риск появления эндогенных психических заболеваний вследствие расстройств социального поведения и функционирования (РСПФ). Ведется поиск причин РСПФ, среди которых называются параметры, как генетически и соматически обусловленные, так и психологически и социально. Поднимается проблема акцентуаций характера в связи с РСПФ и их причинами.

Ключевые слова: Социальное поведение и функционирование (СПФ), расстройства социального поведения и функционирования (РСПФ), эмансипация, оппозиция, имитация, свободное группирование, эндогенные психические заболевания, акцентуация.

Социальное поведение и функционирование (СПФ) – это способность устанавливать социальные контакты и пользоваться их результатами, отражающаяся в особенностях личности (акцентуацией). В современной литературе и клинической практике подростковой психиатрии широко рассматриваются особенности и расстройства социального поведения и функционирования (РСПФ) подростков [3, 13]. В структуре современных классификаций пересмотра (ICD-X, DSM-III-R) СПФ отражает подростковые поведенческие реакции, а РСПФ – патохарактерологические [3]. Вместе с тем, остаются малоизученными психологические аспекты СПФ девочек-подростков. Наряду с отличающимся течением пубертатного периода, СПФ девочек и мальчиков различно в связи с соответственно разными поведенческими и патохарактерологическими реакциями [1, 3, 5, 6]. Задачей настоящего исследования является попытка распознавания и подтверждения специфичности некоторых особенностей и расстройств СПФ девочек, отраженных их особенностями личности и проявляющимися в поведенческих и патохарактерологических реакциях. Данные литературы и клинической практики свидетельствуют о присутствии девочкам подростковых поведенческих реакций эмансипации, оппозиции, свободного группирования со сверстниками и имитации, которые при воздействии отрицательных социальных факторов – неблагоприятных отношений, главным образом в семье, коллективе (условия жестких отношений, эмоциональное отчуждение, гипер- и гипопротекция), наследственной психопатологической и соматической отягощенности, неполноценной органической почве трансформируются в патохарактерологические реакции, проявляющиеся у девочек побегими (импунитивными, эмансипационными, демонстративными), алкоголизацией, промискуитетом, суицидальным поведением [5-7, 9, 10]. Как правило, в сферах психосоциальных отношений девочек имеет место «концентрирование сенситивности» [11, 12]. Многими авторами особенности и расстройства СПФ рассматриваются в аспекте «предболезненных состояний» [1-3, 8]. Учитывая вышеперечисленные исходные данные, целью настоящей долговременной работы является рассмотрение выявляемых особенностей и расстройств СПФ девочек-подростков в аспекте риска эндогенных психических заболеваний.

Для более глубокого изучения СПФ девочек-подростков проводилось исследование 48 испытуемых – учащихся средних школ (средний возраст 15±1,5 лет, с согласия испытуемых и/или их представителей). Предварительно получены объективные данные о наличии наследственной психической и соматической патологии у испытуемых и их близких родственников, о показателях социального поведения и функционирования: успеваемости, отношениях в школьном коллективе и с преподавателями, отношениях в коллективе вне школы (в кружках, студиях и др.), отношениях в семье, отношениях к правилам, законам, критике, отношениях среди друзей, знакомых, сексуальных отношениях, привычках. Непосредственное исследование СПФ проводилось с использованием наблюдения, интервьюирования и обследования при помощи патохарактерологического диагностического опросника (ПДО) А.Е. Личко. Характерные особенности и расстройства СПФ у девочек распределены по трем группам.

В первую группу, составившую 20 человек (42%) вошли явно акцентуированные девочки. РСПФ возникали в «точке наименьшего сопротивления» их акцентуации вследствие отсутствия опыта психосоциальных отношений.

Вторая группа (27%) представлена 13 девочками с трансформацией явной акцентуации в скрытую. РСПФ проявлялись четкими стереотипами поведения, сформировавшимися в результате постоянных социальных контактов девочки. Большинство девочек имеет амальгамный тип акцентуации.

Третью группу составили 15 девочек (31%) с РСПФ, обнаруженные при выявлении их по большинству социальных показателей. У 9 девочек (65%) этой группы имеют место, преимущественно, расстройства поведения, а у 6 (35%) – расстройства функционирования (по типу эндогенных реакций) на органически неполноценной почве и на фоне наследственной психопатологической отягощенности.

Обсуждение результатов исследования показывает, что «точкой наименьшего сопротивления» акцентуации для девочек первой группы является отсутствие опыта психосоциальных отношений, тогда на первый план выступают специфические «женские» поведенческие и патохарактерологические реакции, упоминаемые некоторыми авторами [6, 7, 9]. Гипертимные девочки в результате «гнетущей» их монотонности, об-

наруживают высокий показатель эмансипации, сопровождающийся эмансипационными побегам, алкоголизациями. Истероидные, в условиях равнодушия, пытаются привлечь внимание вымышленными фактами, демонстративными аутоагрессивными реакциями, демонстративными побегам. У эпилептоидных разворачивалась бурная злобно-аффективная реакция, если не считались с их мнением, или если появлялась малейшая конкуренция. Девочки этой группы обнаруживали РСПФ в отношениях с родителями, учителями, окружающими, незнакомыми, в отношениях к критике, правилам и законам. Вторая группа состоит из более старших девочек, уже имеющих опыт психосоциальных отношений, поэтому ввиду наслоения других черт на ядро личности РСПФ, проявлялись стереотипами поведения: эпилептоидные «приюминали» давние события с целью получения выгоды; поверхностные знакомства с влиятельными людьми ради престижа являлись своеобразным стереотипом поведения у истероидных; неустойчивые с целью освобождения от обязанностей использовали ложь, подлог, предпочитали не вступать в регламентированные отношения. Источником РСПФ является область постоянных психосоциальных контактов на фоне дефектов воспитания в семье (доминирующая, потворствующая гиперпротекция, гипопротекция, патологические стереотипы поведения родителей). По большинству социальных показателей обнаруживали РСПФ девочки третьей группы, которые у 9 человек проявились эмансипационным, демонстративно-суицидальным, оппозиционно-вызывающим, делинквентным, «гебоидным» (т.е. дурашливым) поведением, экстрагунитивными аффективными реакциями, алкоголизацией, склонностью к промискуитету, наркомании на фоне неустойчивой, гипертимной, истероидной и конформной, а также смешанной шизо-неустойчивой, эпи-неустойчивой, истеро-неустойчивой акцентуаций. Признаки психопатизации наблюдались у 3 человек. Другие 6 девочек обнаруживали РСПФ по типу эндогенных реакций, проявившихся дисморфофобией, нервной анорексией, аутизацией, истинным суицидальным поведением, интрагунитивными аффективными реакциями, гебоидными включениями, расстройствами настроения по типу биполярных, депрессивными эквивалентами на фоне шизоидной, эпилептоидной, астеноневротической, психастенической, циклоидной, а также смешанной шизо-эпилептоидной акцентуации. Признаки психопатизации обнаружили у 2 человек. Основными источниками РСПФ в данной группе девочек являются не только дефекты воспитания, патологические стереотипы поведения родителей и других, социально контактирующих, лиц, индуцирующих у этих девочек реакцию имитации, но и наследственная психопатологическая отягощенность, явления органической патологии центральной нервной системы, хронические соматические заболевания с отражением разных типов отношения к ним, а также конституциональные личностные особенности. Эти девочки, имеющие указанные факторы, объединены в «группу риска» по эндогенным заболеваниям.

Данные клинического обследования подтверждены результатами экспериментально-психологических исследований по шкалам тревожности Спилберга и шкале невротизации Л.Н. Собчик: выявлены корреля-

ции между типами личности, уровнями реактивной и личностной тревожности и уровнями невротизации. Так, в третьей группе девочек у шизоидных наблюдается мозаичность и диссоциация уровней реактивной и личностной тревожности и невротизации. Выраженная цикличность в сочетании с диссоциацией тревожности и невротизации обнаружена у циклоидных (признаки, не укладывающиеся даже в самые высокие показатели признаков психопатизации по ПДО). Анализ данных исследования девочек первой группы показал соответствие шизоидному типу низкого уровня реактивной и высокого уровня личностной тревожности. У «чистых» шизоидов уровень невротизации средней с тенденцией к снижению, а при присоединении сенситивного, психастенического и астеноневротического компонента – высокий. Аналогично обнаруживались корреляции и по другим типам личности. Девочки второй группы не обнаружили четких корреляций вследствие нивелирования личностных черт. С учетом сфер социальных контактов девочек обнаружилось, что источник повышенной тревожности и невротизации находится в сферах социальных контактов девочки с наличием «концентрирования сенситивности», что формирует поведенческие реакции. Патохарактерологические реакции, характерные для девочек возникают при наслоении на «концентрирование сенситивности» неблагоприятных социальных, конституциональных, наследственно обусловленных и приобретенных факторов риска. Вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы:

1. Выявлены специфичные для девочек расстройства социального поведения и функционирования.

2. 42% девочек имеют расстройства социального поведения и функционирования в рамках акцентуации, а в 30% случаев наблюдался переход явной акцентуации в скрытую, и особенности, и расстройства социального поведения, и функционирования проявлялись наличием стереотипов поведения.

3. Среди девочек с явными расстройствами социального поведения и функционирования, 65% имеют преимущественно расстройства поведения, а 35% – преимущественно расстройства функционирования. Показатель расстройств социального функционирования по типу эндогенных реакций в популяции составляет 8%.

4. Расстройства социального поведения и функционирования, специфичные для девочек, возникают вследствие наслоения на «концентрирование сенситивности» психосоциальных отношений различных неблагоприятных социальных, конституциональных и приобретенных факторов. Рассмотрены расстройства социального поведения и функционирования в аспекте риска эндогенных психических заболеваний.

5. В последующем, предполагается обследовать репрезентативную группу девочек и установить клинически дифференцированные группы, что будет необходимо для разработки практических программ для сохранения здоровых психосоциальных отношений девочек, особенно в группах риска.

Литература

1. Вроно М.Ш. О различных подходах к изучению нарушений поведения у детей и подростков // Педиатрия. – 1989. – Вып. 3. – С. 77-80.

2. Ганнушкин П.Б. Клиника психопатий, их статика, динамика, систематика. Н. Новгород: Медицинская книга. – Изд-во. НГМА, 1998.
 3. Гурьева В.А., Семке В.Я., Гиндикин В.Я. Психопатология подросткового возраста. – Томск: Изд-во. ТГУ, 1994.
 4. Леонгард К. Акцентуированные личности. – Киев: Вища школа, 1981.
 5. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л.: Медицина, 1983.
 6. Личко А.Е., Скроцкий Ю.А., Иванов Н.Я. Особенности психопатий и акцентуаций характера у подростков женского пола//Журн. неврологии и психиатрии им. Корсакова. – 1982. – Вып.10. – С. 84-86.
 7. Наталевич Э.С., Посохова В.И. Клинические формы психогенных (реактивных) депрессий в подростковом и юношеском возрасте//Журн. неврологии и психиатрии им. Корсакова. – 1982. – Вып.10. – С. 98-104.

8. Семичов С.Б. Предболезненные психические расстройства. Л.: Медицина, 1987. – 183 с.
 9. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. – М.: Медгиз. – Т. I-III, 1965.
 10. Цудульковская М.Я., Орлова В.А., Михайлова В.А. Об атипичных депрессиях в дебюте эндогенных заболеваний юношеского возраста//Журн. невропатологии и психиатрии им. Корсакова. – 1982. – Вып. 11. – С. 1077-1087.
 11. Berne E. Games people play. The psychology of human relationships. - Penguin Books. - Corgi Books, 1996
 12. Berne E. What do you say after you say hello! The psychology of human destiny. - Penguin Books. - Corgi Books, 1996.
 13. Gelder M., Gath D., Mayou R. Oxford Textbook of Psychiatry. Oxford university press, 1997.

**PSYCHOLOGICAL ASPECTS of FEATURES and FRUSTRATION
 SOCIAL BEHAVIOUR and FUNCTIONING of the TEENAGERS FEMALE**
 S.V. Garganejev (Tomsk)

The summary: The questions of behaviour of the person (girls-teenagers) in society are considered. The specificity of social-behavioural frustration at the persons of a female is studied. The possible risk of occurrence of endogenic mental diseases owing to frustration of social behaviour and functioning (FSBF) is discussed. The search of the reasons of FSBF is conducted, among which the parameters, both generically and somatically caused, and psychologically and socially refer to as. The problem of accentuations of character rises in connection with FSBF and their reasons.

Key words: Social behaviour and functioning (SBF), frustration of social behaviour and functioning (FSBF), emancipation, opposition, imitation, free grouping, endogenic mental diseases, accentuation.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ СОЦИО-КУЛЬТУРНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ 90-х ГОДОВ НА МОТИВАЦИЮ НАРУШЕНИЙ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ (по данным психиатрического стационара)

И.В. Кодзаева (Томск)

Аннотация: Анализируется синдром нарушения пищевого поведения при пограничных психических расстройствах и заболевании шизофренией. Обсуждаются причины подобных нарушений, среди которых называются смена социальных стереотипов и социальные кризисы. Кроме того, в качестве причин нарушения пищевого поведения отмечаются дисморфофобии, дисморфомании, бредовые идеи, депрессия и ряд других. Осуществляется попытка анализа мотиваций отказа от приема пищи.

Ключевые слова: Нервная анорексия, синдром нарушения пищевого поведения, шизофрения, образ тела, пограничные расстройства, нозология, мотивация.

Сознательный отказ от приема пищи или значительное его ограничение, которое квалифицируется как синдром нервной анорексии [Коркина М.В., Цивилько М.А., Марилев В.В., 1986], по данным разных авторов, отмечается у 0,1-3,2 % населения [Campbell D., Pieri L., 1997; Baggs et al., 1997]. Традиционно мотивом отказа от приема пищи называется стремление больных снизить вес тела в связи с представлениями о мнимой полноте. Однако в последнее время появились работы, где подчеркивается ограниченность этих представлений и несоответствие их клинической реальности [Casper R., 1997 и др.].

Синдром нарушений пищевого поведения при таком серьезном заболевании, как шизофрения, равно как и в ряду пограничных психических расстройств (неврозы и личностные анома-

лии) обусловлен воздействием ряда факторов: социо-культурных, психических, биологических. Исключительную роль среди них играют особенности подросткового возраста: становление социально значимого образа тела и повышенная чувствительность к социальным влияниям. Кризисное состояние социально-экономических и общественных структур, отсутствие «целостной идеи нового воспитания» [Сикевич З.В., 1996] ведут к критической смене культуральных стереотипов и формированию различных типов взаимодействия культур (как симбиотических, так и противоречивых). Нередко этот процесс сопровождается возникновением отклоняющихся форм поведения.

Субклинические формы нарушений пищевого поведения часто оказываются вне поля зрения специалистов, что во многом связано с мнеч-

нием социального окружения, считающего происходящее капризом или данью моде. Только вторичные тяжелые нарушения приводят пациента в стационар.

Объектом нашего исследования явились больные с расстройствами пищевого поведения, лечившиеся в Томской областной клинической психиатрической больнице (ТОКПБ) и клиниках НИИ ПЗ ТНЦ РАМН в течение двух периодов: 1983-1985 годы (первый период) и 1993-1995 годы (второй период). Эти периоды были выбраны для исследования в связи с тем, что за десятилетний промежуток, и особенно с начала девяностых годов произошли значительные перемены экономических и социо-культурных условий в обществе, что не могло не отразиться на численности, структуре и течении психических расстройств. Анализ проводился на базе архивной документации указанных стационаров.

Проведенное нами исследование показало, что расстройства пищевого поведения в форме нервной анорексии встречаются у психически больных различных нозологических категорий. Поэтому сознательный отказ от пищи или резкое ограничение ее приема имеют разную клиническую обусловленность, мотивацию. Кроме дисморфофобии (дисморфомании) - болезненной убежденности в мнимом уродстве, в основе расстройств пищевого поведения могут быть метафизическая интоксикация, бредовые идеи, депрессия, навязчивости ипохондрического характера, истерические и психастенические личностные расстройства. Нами наблюдалось отчетливое изменение мотивации, произошедшее с

начала 90-х годов. Если до этого нарушения пищевого поведения почти всегда являлись прямым следствием психопатологической симптоматики, то, начиная с 1994 года, наблюдалось резкое увеличение случаев отказа от питания, доминирующего в клинической картине с мотивацией, свойственной маргинальным субкультурам. Во втором периоде отмечалась большая приверженность к диетам, диктуемым различными сектами и течениями, не свойственными традиционной российской культуре. Особенностью последних лет стало «лечебное голодание» психически больных, как одно из средств самолечения, получившее широкое распространение, а также увлечение различного рода пищевыми добавками, направленными на снижение веса. Пациенты в некритичной и некорректируемой форме приводили в качестве мотивации своего поведения выдержки из различных источников, издаваемых как в России, так и за рубежом, активно проповедовали свои взгляды, пытались самостоятельно разрабатывать диетические программы.

Представляется возможным объяснить выявленные особенности интервенцией различных культуральных образцов, преподносимых средствами массовой информации, и легализацией ранне маргинальных учений.

Таким образом, исследование показало, что в условия общественного кризиса активизируются и возникают клинические формы, ведущие к тяжелой дезадаптации, что требует совместного внимания специалистов медицинского профиля, педагогов и психологов.

RESEARCH of INFLUENCE of SOCIO-CULTURAL CHANGES the 90-th YEARS on MOTIVATION of INFRINGEMENTS of FOOD BEHAVIOUR

(on the data psychiatric clinic)

I.V. Kodzajeva (Tomsk)

The summary: Is analyzed the sindrom of infringement of food behaviour at boundary mental frustration and shizophrenical disease. The reasons of similar infringements are discussed, among which refer to as change of social stereotypes and social crises. Besides as the reasons of infringement of food behaviour the crazy ideas, dismorphofoby, dismorphomanic, depression and others are marked. The attempt of the analysis of motivations of failure(refusal) from reception of food is carried out.

Key words: Nervous anorection, sindrom of infringement of food behaviour, shizophrenic, image of a body, boundary frustration, nozology, motivation.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ И РЕАКТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ПАЦИЕНТОК С ОЖИРЕНИЕМ

А.В. Ротов, С.В. Гудков, А.В. Гордиенко, А.В. Бобровский, М.А. Гаврилов (Томск)

Аннотация: Обсуждается проблема первичности индивидуальных психологических особенностей и приобретенных фиксированных форм поведения по отношению к нарушениям его пищевой формы. Ведется поиск оптимальных методик психокоррекции нарушений пищевого поведения, согласующихся с личностными особенностями пациенток. Утверждается мысль о взаимозависимости уровня тревожности как черты личности и состояния с различными степенями ожирения.

Ключевые слова: Ожирение, личностная тревожность, реактивная тревожность, психоэмоциональная напряженность, переживание.

На сегодняшний день ожирение представляет собой проблему, решение которой находится на стыке различных отраслей медицинских знаний. Так, в патогенезе ожирения имеют значение наследственная предрасположенность, приобретенные заболевания и травмы (особенно эн-

докринной и нервной систем), местные климатические, культурные, экономические и другие факторы, влияющие на особенности пищевого поведения, а также индивидуальные психологические особенности пациентов. Известно, что одним из основных механизмов, ведущих к

ожирению, является нарушение пищевого поведения, когда поступающая в организм с пищей энергия превышает энергозатраты. Но нарушение пищевого поведения является вторичным по отношению к индивидуальным психологическим особенностям и усвоенным формам поведения в различных ситуациях. При этом огромное значение имеет исследование психологического статуса пациентов, на основе которого возможна более дифференцированная и эффективная психокоррекция ожирения.

Психологический портрет личности, исследуемой с целью подбора оптимальных методик психокоррекции, обязательно включает в себя эмоциональную составляющую. В этом плане большой интерес представляет исследование такой эмоциональной компоненты, как тревожность, под которой понимают состояние неприятного субъективного переживания неопределенной опасности или угрозы. При этом тревожность обладает принципиальной особенностью (в отличие, например, от страха) - закрепляться на различных уровнях структуры личности. В связи с этим существует клинически оправданный подход к разделению тревожности на две составляющие - тревогу как черту личности и тревогу как психическое состояние. Опросником Ч. Спилбергера исследуется личностная тревожность, под которой понимается закрепленная в структуре личности стереотипность переживаний и реактивная тревожность, как реакция на ситуацию.

В настоящей работе представлены данные обследования 117 пациенток с целью выявления личностной и реактивной тревожности, в числе которых 17 (15%) имеют избыточный вес, 52 (44%) - 1 степень, 32 (27%) - 2 степень, 16 (14%) - 3 степень ожирения (под избыточным весом понимают превышение должной массы тела (ДМТ) до 15%, под 1-й степенью ожирения - превышение ДМТ от 16% до 29%, под 2-й степенью - превышение ДМТ от 30% до 49%, под 3-й степенью - превышение ДМТ более 50%). Обследование проводилось с помощью стандартного опросника Спилбергера. При этом представилось целесообразным по каждому исследуемому параметру разделять пациенток в соответствующих весовых группах на тех, у кого значения параметра оказались высокими, умеренными и низкими.

Как показал анализ полученных данных, в группах с разными степенями ожирения имеются отличия в уровнях личностной тревожности. Так, если количество пациенток в каждой группе с низкими значениями личностной тревожности (ЛТ) одинаково (6%), то количество пациенток со средним уровнем исследуемого параметра в группе избыточного веса составляет 47%, в группе ожирения 1 степени - 38%, в группе ожирения 2 степени - 28%, а в группе ожирения 3 степени - 19%. Соответственно увеличивается количество пациенток с высокими степенями личностной тревожности и составляет в соответствующих группах 47%, 56%, 66% и 75%. При обработке данных с помощью метода углового преобразования Фишера были найдены достоверные ($p < 0,05$) различия между этими показателями.

Кроме того, в группах с разными степенями ожирения также имеются отличия в уровнях реактивной тревожности. Так, если количество па-

циенток в каждой группе с низкими значениями реактивной тревожности примерно одинаково и составляет соответственно 18%, 23%, 16% и 19% и между ними нет достоверных различий, то количество пациенток со средним уровнем исследуемого параметра в группе избыточного веса составляет 41%, в группе ожирения 1 степени - 46%, в группе ожирения 2 степени - 50%, а в группе ожирения 3 степени - 37%, и при обработке данных с помощью метода углового преобразования Фишера были найдены достоверные ($p < 0,05$) различия между этими показателями. Соответственно количество пациенток с высокими степенями личностной тревожности составляет в соответствующих группах 41%, 31%, 34% и 44%. При этом найдены достоверные ($p < 0,05$) различия между показателями реактивной тревожности между группами избыточного веса и группами 1 и 2 степени ожирения, а также между группами 1 и 2 степени ожирения и группой 3 степени ожирения.

Полученные данные подтверждают наши предположения о том, что в целом вначале при увеличении степени ожирения происходит рост реактивной тревожности, что объясняется реакцией на первоначальное изменение своей внешности. В дальнейшем происходит некоторая адаптация к волнующему изменению внешности и у лиц с 1 и 2 степенями ожирения наблюдается даже некоторое снижение реактивной тревожности. Однако при дальнейшем изменении внешности и соматического состояния, вновь возрастает обеспокоенность ситуацией, которая находит отражение в увеличении реактивной тревожности у пациенток с 3 степенью ожирения.

Кроме того, на уровне структуры личности происходят достаточно серьезные изменения. Так, с увеличением степени ожирения наблюдается рост уровня личностной тревожности. Этот повышенный уровень тревожности привносит свой вклад в формирование психоэмоциональной напряженности у таких пациенток. В свою очередь, психоэмоциональная напряженность требует компенсации за счет получения положительных эмоций, а в силу ригидности поведенческих установок эти эмоции зачастую могут быть получены только за счет гипералиментации (переедания), как приобретенного основного способа получения удовольствия. Переедание же продолжает поддерживать и увеличивать избыточную массу тела, способствуя дальнейшему накоплению психоэмоциональной напряженности, компенсировать которую такие пациентки будут опять же за счет переедания, замыкая, таким образом, патогенетический круг.

Литература:

1. Вознесенская Т.Г., Дорожевец А.Н. Роль особенностей личности в патогенезе церебрального ожирения // Советская медицина. - 1987. - № 3. - С. 28-32.
2. Бекюл Е.А., Оленева В.А., Шатерников В.А. Ожирение. - М.: Медицина, 1986. - 192 с., ил.
3. Шурыгин Д.Я., Вязицкий П.О., Сидоров К.А. Ожирение. - Л.: Медицина, 1980. - 263 с.
4. Методики диагностики психических состояний и анализа деятельности человека. - М.: ИП РАН, 1994. - 206 с., ил.

5. Креславский Е.С., Лойко В.И. Психотерапия в системе реабилитации больных алиментарно-конституциональной формой ожирения //

Терапевтический архив, 1984. - № 10. - С. 104-107.

FEATURES of PERSONAL and JET UNEASINESS at PATIENTS with FETTNES

A.V. Rotov, S.V. Gudkov, A.V. Gordijenko, A.V. Bobrovskij, M.A. Gavrilov (Tomsk)

The summary: The problem of primacy of individual psychological features and acquired fixed forms of behaviour in relation to infringements of its food form is discussed. The search of optimum techniques of psychocorrection of infringements of food behaviour agreed with personal features of patients is conducted. The idea on interdependence of a level of uneasiness as features of the person and condition with various degrees of fettness affirms.

Key words: Fettness, personal uneasiness, jet uneasiness, psychoemotional intensity, much-eating.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.Ю. Брель, С.В. Гайдук (Кемерово)

Аннотация: Проведен обширный анализ литературы по проблемам развития тревожности и формирования страхов на ранних этапах развития. Осуществляется их терминологическое разграничение. Ведется речь внешних формах проявления тревоги и страха. Обсуждаются вопросы личностной и ситуативной тревожности, в качестве причин которой называются различные факторы: конституциональная предрасположенность, особенности развития etc. Выясняются последствия проявления тревожности. Важнейшими факторами формирования тревожности в детском возрасте считаются ситуация в семье и школе.

Ключевые слова: Тревожность, страх, тревога, беспокойство, аффект, конфликт, семья, предрасположенность.

Теоретические представления и экспериментальные исследования тревожности исходят из несогласующихся друг с другом определений этого понятия. С одной стороны, тревожность рассматривается как явление, обладающее только одним измерением [К. Хорни, 1993; А.И. Захаров, 1986]. Но многие авторы, с другой стороны, включают в ее описание различные компоненты, относительно независимые друг от друга [З. Фрейд, 1991].

Согласно Фрейду [З. Фрейд, 1991], тревога возникает в ситуации опасности. Он выделял стадии психосексуального развития человека, на каждой из которых формируется свой, стимулирующий тревогу, механизм. Рождение является прототипом ощущения опасности. Другими, наиболее существенными, ситуациями опасности он считал потерю матери или другого источника любви, а также объектов эмоциональной привязанности и потерю любви Суперэго. Природа ситуации опасности меняется с возрастом. По мнению Фрейда, каждая психосексуальная стадия развития оставляет свою тревогу. Так, оральная стадия (до 1 года) оставляет тревогу расставания с матерью, анальная (2-2,5 года) связана со страхом потери контроля над собой и окружающими. В фаллической стадии развития (раннее детство) опасность связана со страхом кастрации. После развития Суперэго социальная тревога становится внутренней заменой для внешней опасности, а моральная тревога развивается как полностью интраиндивидуальный феномен. Фрейд разделяет социальную и моральную тревогу,

включая в них иные аффекты и когнитивные процессы.

Социальная тревога представляет собой связь между страхом и стыдом, страхом и стеснительностью, а моральная тревога - это структура типа страх - вина.

Таким образом, З. Фрейд представляет тревогу, как комплекс феноменов, включающих страх и один или несколько дополнительных аффектов и различных аффективно-когнитивных структур [З. Фрейд, 1991].

Наиболее точным подходом к определению тревоги мы считаем позицию А.И. Захарова. Он пишет, что тревога - это предчувствие опасности, неопределенное чувство беспокойства, наиболее часто встречающееся в ожидании какого-либо события, которое трудно прогнозировать и которое может угрожать своими неприятными последствиями. Тревога имеет своим мотивом предвосхищение неприятности, и в своей рациональной основе содержит опасения по поводу возможности ее проявления. По мнению Захарова, состояние тревоги в большей мере присуще людям с развитым чувством собственного достоинства, ответственности и долга, к тому же повышенно чувствительным к своему положению и признанию среди окружающих. В связи с этим, тревога выступает и как пропитанное беспокойством чувство ответственности за жизнь и благополучие себя и близких лиц. Таким образом, тревога возникает как отклик на состояние неопределенности в результате предвосхищения неприятности [А.И. Захаров, 1986].

Страх и тревога - два понятия, на соотношение которых между собой существует несколько точек зрения. Большинство авторов дифференцируют тревогу и страх, признавая их «родственными» по своей природе эмоциональными состояниями.

А.И. Захаров выделяет в страхе и тревоге общий компонент в виде чувства беспокойства. В обоих понятиях отображено восприятие угрозы и отсутствие чувства безопасности [А.И. Захаров, 1986].

Но восприятие угрозы при страхе отлично от восприятия угрозы при состоянии тревоги. Эмоция страха возникает в ответ на действие угрожающего стимула. Чувство страха появляется произвольно, помимо воли, сопровождается выраженным чувством волнения, беспокойства или ужаса. Таким образом, страх определяется как аффективно заостренное восприятие угрозы для жизни, самочувствия и благополучия человека.

Разделяя понятия тревоги и страха, А.И. Захаров приводит ряд различий между данными эмоциональными состояниями. Тревога - это сигнал опасности, а страх - ответ на нее, тревога - это скорее предчувствие, а страх - уже чувство опасности, тревога обладает в большей степени возбуждающим воздействием на психику. В состоянии беспокойства с преобладанием тревоги отмечается двигательное возбуждение, ускоренный темп речи, многословность, излишняя обстоятельность в разъяснениях. В отличие от состояния беспокойства с преобладанием тревоги, для состояния беспокойства с преобладанием боязни (страха) типична медлительность, невыразительность речи, инертность мышления. Стимулы тревоги имеют общий характер, страх же имеет более определенный и конкретный характер, образуя психически замкнутое пространство. Тревога, как ожидание опасности, проецирована в будущее, страх, как воспоминание об опасности, имеет своим источником прошлый, травмирующий опыт. Тревога в большей степени рациональный (когнитивный) феномен, а страх - эмоциональный, иррациональный. Тревога - социально, а страх - инстинктивно обусловленная форма психического реагирования при наличии угрозы.

Таким образом, А.И. Захаров разводит понятия страха и тревоги, приводя в доказательство ряд различий между этими эмоциональными состояниями. Но, в то же время, указывает на то, что они имеют идентичное основание в виде чувства беспокойства. Беспокойство же в зависимости от психологической структуры личности, жизненного опыта и обстоятельств может приобретать значение как тревоги, так и страха.

Как эпизодические реакции, тревога и страх имеют свои аналогии в форме более устойчивых психических состояний: страх в виде боязни, а тревога - в виде тревожности [А.И. Захаров, 1982, 1988, 1993, 1995, 1997].

В исследованиях К. Хорни, представительницы неопрейдизма, тревожность

представлена как форма вытеснения естественной агрессии, присущей каждому человеку [К. Хорни, 1993]. Она считала, что тревожность возникает при вытеснении одной из энергий бессознательного мортидо. Вытесняя (подавляя) энергию мортидо, человек, тем самым, вытесняет естественную агрессию. Прилагая усилия для того, чтобы удержать энергию мортидо в бессознательном, человек утрачивает силы для борьбы в жизни. Впадает в состояние депрессии и угнетения. Вытесненная агрессия начинает проявлять себя в последующем состоянии тревожности. По словам К. Хорни, тревожность - самый мучительный аффект, который может быть присущ человеку всю жизнь.

Особенностью теории К. Хорни является то, что она рассматривает тревожность как один из ведущих симптомов при заболевании неврозом, отмечая, что «исходная или базальная тревожность» является источником невротизации личности. Эмоцию страха К. Хорни в составе тревожности не выделяет [К. Хорни, 1993].

Определение тревожности как эмоционального состояния человека не исчерпывается предоставленными взглядами на природу данного понятия.

Ряд авторов выделяют два основных элемента тревожности: тревожность как свойство личности, определяющее индивидуальную реакцию на фрустрацию, и тревожность как приспособительную реакцию на действие стрессовых факторов [Ханин, 1978]. Большинство авторов [J. Tylor, 1953; W. Davidson, J. Andrews, S. Ross, 1965] считают, что лица с высоким уровнем тревожности более чувствительны к эмоциональному стрессу, с трудом выходят из состояния фрустрации. При этом у них нередко наблюдаются эмоциональные нарушения невротического характера. Одни авторы определяют тревожность как хроническое состояние, не имеющее определенного выражения и возникающее в ответ на действие стресса [Н. Grinberg, 1959], другие - как «сознательную интенсивную боязнь или предвидение боязни» [Л.И. Божович, 1968].

В некоторых исследованиях тревожность представлена как форма адаптации организма в условиях острого и хронического стресса [Л.Е. Панин, В.П. Соколов, 1981].

Наиболее емкой и точной мы считаем трактовку Н.Д. Левитова. Он пишет, что тревожность - это «такое психическое состояние, которое вызывается возможными и вероятными неприятностями, неожиданностями, изменениями в привычной обстановке и деятельности, задержкой приятного, желательного и выражающегося в специфических переживаниях (опасения, волнения, нарушения покоя)» [Н.Д. Левитов, 1969].

Согласно теории, предложенной сторонниками социального научения,

существует два основных вида тревожности: ситуационная и личностная.

Личностную тревожность можно рассматривать как базовую черту личности, которая формируется и закрепляется в раннем детстве. Она проявляется в типичной, ситуационно устойчивой, реакции человека, возникающей независимо от конкретной социальной обстановки, на угрожающую его личности, или кажущуюся таковой, ситуацию. Личностная тревожность обычно не существует как отдельная черта: она оказывает негативное влияние на формирование и развитие других свойств и особенностей человека, таких, например, как мотив избегания неудачи, стремления уходить от ответственности, боязнь вступать в дискуссию с другими людьми. Следовательно, с личностной тревожностью у человека обычно связан целый комплекс других отрицательных черт [А.В. Мощенко, 1997].

Если тревожность, как черта личности, будет носить устойчивый характер, то на фоне повышенной личностной тревожности, при воздействии неблагоприятных факторов, могут формироваться черты тревожного типа акцентуации характера [А.Е. Личко, 1985; К. Леонгард, 1989].

Возникновению тревожности ребенка способствует ряд факторов: высокий уровень тревожности родителей, удовлетворенность материальным положением и жилищными условиями, удовлетворенность работой и наличие возможности потерять работу, характер семейных отношений, повышенная тревожность педагога, конституциональная предрасположенность, особенности индивидуального психофизиологического развития или сочетание этих факторов [Е.Ю. Брель, 1996]. Это сочетание обуславливает постоянную готовность к возникновению тревожных реакций, то есть тревожность воспринимается как часть собственной личности. Таким образом, тревожность в значительной степени влияет на работу всего психического аппарата личности, обуславливая проявления боязливости, легкого возникновения страхов, боязни одиночества.

Среди причин возникновения повышенной тревожности у детей выделяют внутриличностный конфликт, который представляет собой несовместимость, столкновение противоречивых отношений личности [В.Н. Мясищев, 1960; Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова, 1988]. Присущие конфликту переживания становятся источником заболевания лишь в том случае, когда они занимают центральное место в системе отношений личности, когда конфликт не может быть переработан так, чтобы исчезло патогенное переживание и был найден рациональный выход из возникшего положения. Если личность переживает конфликт внутри себя и не является источником (причиной) других типов конфликтов, то есть не «выплескивает» эмоциональное напряжение наружу, такое

состояние порождает тревожность, фрустрацию и стресс.

Если конфликт занимает центральное место в жизни ребенка, то он становится для него неразрешимым и, затягиваясь, создает аффективное напряжение, которое обостряет противоречия, усиливает трудности, повышает неустойчивость и возбудимость, углубляет и болезненно фиксирует переживания, снижает продуктивность и самоконтроль, дезорганизует волевое управление личности в целом [А.С. Спиваковская, 1988].

А.С. Спиваковская связывает тревожность, испытываемую ребенком, со стилем семейного воспитания. Автор считает, что усилению тревожности способствует повышенная родительская требовательность при недостаточном учете возможностей ребенка. Ребенок привыкает к ощущению, что он постоянно не соответствует предъявляемым требованиям, «не дотягивает» до них. Такая ситуация может возникнуть вне связи с уровнем достижений ребенка: ощущение несоответствия требованиям может возникнуть как у «отличника», так и у «среднего» ученика. Постепенно переживания ребенка могут зафиксироваться, стать устойчивой чертой личности. Если родители, чьи дети испытывают страхи, внимательно приглядятся к их привычкам, характеру, они обязательно заметят проявления такой повышенной тревожности, увидят черты тревожной личности, так как страхи характерны для поведения именно тревожных детей. Поясним механизм этой связи. Тревожный ребенок постоянно находится в состоянии повышенного беспокойства, он ощущает, что не соответствует требованиям родителей, не совсем такой, каким его хотели бы видеть. Тревожность может фиксироваться еще и потому, что наряду с завышенными требованиями, ребенок может оказаться в ситуации повышенного оберегания, чрезмерной заботы, предосторожностей. Тогда у него возникает ощущение собственной незначительности. Неуверенность ребенка возникает и при противоречивых требованиях, когда отец задает очень высокие требования, а мать склонна занижать их и все делать за ребенка. Все это повышает неспособность к самостоятельному принятию решений и усиливает чувство опасности, повышенной тревожности [А.С. Спиваковская, 1986].

Таким образом, неправильное воспитание можно рассматривать как решающий фактор, в формировании тревожных состояний у детей.

Выделяют три основных типа неправильного воспитания. Отвергающее, суть которого заключается либо в чрезмерной требовательности, жесткой регламентации и контроле, либо в недостатке контроля на почве попустительства. Гиперсоциализирующее, возникающее на почве тревожной мнительности родителей в отношении здоровья ребенка, его социального статуса и т.д. и проявляющееся в чрезмерной озабоченности будущим ребенком. Эгоцентрическое, свойственное семьям с

низким уровнем ответственности, когда ребенку навязывается представление «я большой» в качестве самодовлеющей ценности для окружающих.

Большое значение при развитии невротических симптомов играют внутрисемейные конфликты. Т.М. Мишина определяет семейные конфликты как такое обострение интерперсональных отношений в семейной группе, когда позиции, отношения, цели сторон становятся несовместимыми [Т.М. Мишина, 1976]. В результате длительно существующего конфликта, у членов семьи наблюдается снижение социальной и психологической адаптации, которое приводит к эмоциональным нарушениям, невротическим реакциям ее членов, возникновению чувства постоянного беспокойства у детей [А.С. Спиваковская, 1988].

Таким образом, дисгармония в супружеских отношениях создает неблагоприятный фон для эмоционального развития ребенка.

Так же большое влияние на формирование тревожности оказывает количественный состав семьи, а также в полной или неполной семье растет ребенок. В неполных семьях страхи чаще встречаются у тех детей, которые имеют брата или сестру, чем у единственных детей в семье. По-видимому, разведенной матери трудно эмоционально поровну «поделить» детей, что и отражается на их эмоциональном развитии. Наоборот, в полной семье, наиболее подвержены страху единственные дети в семье, которые становятся эпицентром родительских забот и тревог. Как правило, единственный ребенок находится в более тесном эмоциональном контакте с родителями и перенимает их беспокойство.

Возраст родителей так же имеет немаловажное значение для возникновения беспокойства у детей. Как правило, у молодых, эмоционально непосредственных и жизнерадостных родителей дети менее склонны к проявлениям беспокойства и тревоги. У «пожилых» родителей дети более спокойны, что отражает тревожность самих родителей. Впитывая родительскую тревогу, они рано обнаруживают признаки беспокойства [А.И. Захаров, 1986].

Ряд авторов в своих работах отмечают, что межличностные потребности человека влияют на его эмоциональное состояние. Человек живет среди людей и в окружении других человеческих существ. И подобно потребности в еде, он испытывает потребности, которые он может удовлетворить только при наличии других людей, в общении с ними. Такие потребности называются межличностными. Они руководят поведением индивида в обществе и определяют его особенности.

Вильям Шутц выделял три основные, базальные межличностные потребности: в признании, в контроле, в принятии. Эти потребности проявляются в поведении человека по отношению к другим людям, в его чувствах к этим людям. Потребность в признании, связана

со стремлением человека, быть замечаемым другими людьми, быть значимым и ценным для них. Человеку хочется, чтобы на него обращали внимание, считались с его присутствием. На уровне чувств, потребность в признании определяется как стремление к установлению и поддержанию общего взаимного интереса между людьми. Признание означает, что человек существенно отличается от других, и он знает, что кто-то достаточно заинтересован в нем и обращает внимание на его уникальное качество. Потребность в признании проявляется в желании внимания к человеку и взаимодействию с ним. Даже отрицательное внимание может удовлетворить эту потребность. Потребность в контроле проявляется в поведении, связанном с установлением и поддержанием удовлетворительных отношений с людьми в области власти и влияния. На уровне чувств, потребность в контроле определяется как стремление к установлению и поддержанию чувства уважения, компетентности и ответственности в глазах других людей. Потребность в контроле проявляется в жажде управления, контроля власти над другими людьми и над их будущим. С другой стороны, она может выступать и в желании быть контролируемым. Прямой способ контроля - принуждение, мягкие способы - убеждение, воздействие собственным примером.

Межличностная потребность в принятии проявляется в поведении, связанном с установлением и поддержанием удовлетворительных отношений с людьми в области эмоциональной привлекательности и любви. Принятие всегда относится к диадным отношениям, к связи только двух людей. На уровне чувств, потребность в принятии определяется как потребность установления и поддержания чувства симпатии к окружающим и с окружающими. Для принятия, кроме эмоционального влечения, необходимо еще и посвящение другого человека в свои сокровенные тревоги, чувства, желания.

Перечисленные три базальные межличностные потребности предполагают установление некоего равновесия в трех областях между человеком и другими людьми. При нарушении этого равновесия у человека может возникать тревожность, либо глубокие патологические расстройства психики [А.А. Крупенин, И.М. Крохина, 1995].

Важнейшее место среди источников разнообразных психологических и личностных проблем, осложняющих развитие ребенка, занимает школа. Поэтому многими авторами уделяется особое внимание проблемам совместной деятельности педагогов и учащихся.

Некоторые авторы [Е.В. Новикова, 1987; В.А. Шустер, 1988] указывают на непосредственную связь стиля общения учителя с эмоционально гармоничным состоянием учеников.

Каждый учитель знает, что когда он стремится быть тонким, понимающим, пронзающим, когда он пытается создавать теплый психологический климат - ученики «салятся на голову». Когда же он пытается поддерживать порядок, обеспечивать уровень дисциплины - теряется контакт с детьми. Найти здесь среднюю линию поведения очень трудно. Какими же характеристиками должны обладать подобного рода отношения? По мнению А.А. Крупенина и И.М. Крохиной, необходимо, чтобы взаимоотношения между учителем и учащимися обладали: открытостью, отсутствием манипуляций при ясности цели действий обеих сторон; взаимозависимостью каждого участника педагогического процесса, в отличие от прежней, полной зависимости ученика, от преподавателя; возможностью удовлетворять основные межличностные потребности в классе [А.А. Крупенин, И.М. Крохина, 1995].

Кроме того, учитель часто занимает доминирующую позицию, подавляя познавательную активность и инициативу учащихся, рассматривая детей как обучаемые объекты, способствуя формированию и развитию школьных, дидактогенных неврозов, следствием которых является наличие высокого уровня тревожности у детей

Н. Шипковенски подробно описывает типы учителей с неправильным отношением к учащимся. При сопоставлении с данными Н.Ф. Масловой, выделяющей два основных стиля педагогического руководства - демократический и авторитарный, становится очевидным, что описываемые им (Н. Шипковенски) типы представляют собой разновидность авторитарного стиля: учитель работает не с классом в целом, а один на один с учеником, отталкивается от своих особенностей и общих шаблонов, не учитывает индивидуальности ребенка; оценка личности ребенка определяется функционально-деловым подходом и основывается на настроении учителя и непосредственном результате сиюминутной деятельности ребенка. Если педагог с демократическим стилем руководства не имеет по отношению к ребенку заведомо определенных и чаще всего негативных установок, то для учителя с авторитарным стилем руководства они типичны и проявляются в наборе стереотипных оценок, решений и шаблонов поведения, который увеличивается со стажем работы учителя. Отношения к мальчикам и девочкам, успевающим и неуспевающим школьникам у него различаются больше, чем у демократического. За внешним благополучием, часто достигаемым таким педагогом, скрываются изъяны, невротизирующие ребенка. Н.А. Березовин и Я.Л. Коломинский выделяют пять стилей отношения педагога к детям: активно-положительный, пассивно-положительный, ситуативный, пассивно-отрицательный, активно-отрицательный и показывают, как по мере перехода от первого к последнему

нарастает дезадаптация ребенка в школе [В.Е. Каган, 1984].

Таким образом, мы полагаем, что формирование и развитие тревожности у младших школьников является следствием нарушенных отношений в системе «школа - ребенок - семья».

Литература

1. Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив. - Минск, 1975. - 126 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.
3. Брель Е.Ю. Социально-психологические факторы формирования тревожности у младших школьников и пути ее профилактики и коррекции: Автореф. дисс. ... канд. психол. н. - Томск, 1996.
4. Брель Е.Ю. Отношения принятия в учебном процессе в трудах К. Роджерса//Качество образования: концепции, проблемы качества, управление: Тезисы Всероссийской научно-методической конференции/Под общ. ред. А.С. Вострикова. - Новосибирск: Изд-во НГТУ, 1998. - Часть I. - 219 с.
5. Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. - М.: Медицина, 1982. - 206 с.
6. Захаров А.И. Как преодолеть страхи у детей. - М.: Педагогика, 1986. - 110 с.
7. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. - М.: Медицина, 1988. - 248 с.
8. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. - М.: Просвещение, 1993. - 191 с.
9. Захаров А.И. Что снится нашим детям. - СПб.: Дельта, 1997. - 432 с.
10. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации//Вопросы психологии. - 1984. - № 4. - С. 89-95.
11. Крупенин А.А., Крохина И.М. Эффективный учитель. - Ростов на Дону: Феникс, 1995. - 480 с.
12. Левитов Н.Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги//Вопросы психологии. - 1969. - № 1. - С. 38-45.
13. Леонгард К. Акцентуированные личности. - Киев: Вища школа, 1989.
14. Личко А.Е. Подростковая психиатрия. - Л.: Медицина, 1985.
15. Мишина Т.М. Семейные конфликты и семейная психотерапия//Психологические проблемы психогигиены, профилактики и медицинской деонтологии. - Л., 1976.
16. Мощенко А.В. Конфликтология. - М.: СГУ, 1997. - 56 с.
17. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. - Л.: Медицина, 1960.
18. Новикова Е.В. Особенности общения и проявления школьной дезадаптации у младших школьников и подростков//Общение и формирование личности школьника. - М., 1987.

19. Новикова Е.В., Кочубей Б.И. Эмоциональная устойчивость школьника. - М.: Знание, 1988.
20. Панин Л.Е., Соколов В.П. Психосоматические взаимоотношения при хроническом эмоциональном напряжении. - Новосибирск: Наука, 1981. - 178 с.
21. Прихожан А.М. Детский вариант шкалы явной тревожности (СМАС)/Иностранная психология. - 1997.- № 8. - С. 64-67.
22. Спиваковская А.С. Как быть родителями. - М.: Педагогика, 1986.
23. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. - М.: МГУ, 1988. - 200 с.
24. Фрейд З. Методика и техника психоанализа. - Минск: Беларусь, 1991.
25. Ханин Ю.Л. Исследование тревоги в спорте//Вопросы психологии. - 1978. - № 6. - С. 94-106.
26. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. - М.: Просвещение, 1993.
27. Шустер В.А. Влияние поведения учителя на поведение младших школьников//Педагогическое взаимодействие: психологический аспект. - М., 1990.
28. Davidson W., Andrews J., Ross S. Effect of stress and anxiety on continuous high speed color namig//J. Exper. Psychol. - 1965. - V. 52. - P. 13-17
29. Grinberg H. Personality//Ann. Review Psychol. - 1959. - V. 10. - P. 18-31
30. Tylor J. A personality scale of manifest anxiety//J. Abnormal. Soc. Psychol. - 1953. - V. 42. - P. 285-290.

PROBLEMS of DEVELOPMENT of UNEASINESS at the YOUNGER SCHOOLBOYS

E.J. Brel', S.V. Gajduk (Kemerovo)

The summary: The extensive analysis of the literature on problems of development of uneasiness and formation of fears at early stages of development is carried out (spent). Their terminological differentiation is carried out. Is talked the external forms of display of an alarm and fear. The questions of personal and situational uneasiness are discussed, as which reasons the various factors refer to as: morphological predisposition, feature of development etc. The consequences of display of uneasiness are found out. As the major factors of formation of uneasiness in children's age are considered a situation in family and school.

Key words: Uneasiness, fear, alarm, anxiety, affect, conflict, family, predisposition.

КОРРЕКЦИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ РИГИДНОСТИ И ДЕПРЕССИВНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКАМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.

В.Ф. Гарманова (Бийск)

Аннотация: Изучаются особенности проявления психической ригидности и активности у нормативных детей и подростков с задержками психического развития (ЗПР). На основании полученных данных, строится коррекционная программа, основывающаяся на концептуальных положениях когнитивно-поведенческой психологии. Проводится поведенческий анализ, определяются цели коррекции и коррекционные мероприятия, направленные на преобразование иррациональных мыслей и установок, а также – навыков выхода из кризисных ситуаций.

Ключевые слова: Психическая ригидность, нормативный подросток, задержка психического развития (ЗПР), школьная адаптация, активность, депрессия, иррациональная мысль, дезадаптивное поведение.

Проблема здоровья детей в нашей стране представляется весьма актуальной.

Свое исследование мы проводили в школах г. Бийска, Алтайского края. Выборка составила двести учащихся 5-х и 6-х классов. На начальном этапе нас интересовали особенности проявления психической ригидности у нормативных детей и у подростков с задержками психического развития (ЗПР) в контексте их адаптации к школе. Результаты показали, что уровень психической ригидности у подростков с задержками психического развития значительно выше, чем у нормативных подростков (достоверность различий $p < 0.05$).

Подростки с задержками психического развития труднее адаптируются к школе, у них более выражены, по сравнению с нормативными, депрессивные тенденции, тревожность, агрессивность.

На втором этапе своего исследования мы провели коррекционную работу, направленную на уменьшение психической ригидности и отрицательных характеристик дезадаптивного поведения. Коррекционная программа в основном базировалась на технологиях когнитивно-поведенческой терапии.

В данной статье мы расскажем о том, как строилась коррекционная работа с подростками

с ЗПР, имеющими высокие показатели психической ригидности с выраженными депрессивными тенденциями.

Исследования психической ригидности и активности [Залевский Г.В., 1993] говорят о неоднозначности их отношений, и, тем не менее, рост психической ригидности сопровождается снижением общей активности, и наоборот. Снижение активности выражается в проявлении депрессивного поведения, а это означает, что растет уровень психической ригидности; при увеличении активности личности - устраняются депрессивные тенденции.

Характерной чертой депрессии является пассивность. Человек в депрессивном состоянии вял, безинициативен, не способен на активное поведение, и, следовательно, не способен искать во внешнем мире необходимые ему положительные подкрепления. Согласно теории Бека, основными факторами, определяющими развитие депрессии являются представления о себе, мире и будущем. Любое плохое чувство - это результат искаженных мыслительных процессов. Главную роль в образовании симптомов играют иррациональные пессимистические установки. Необходимо понять, что истинная причина отрицательных эмоций - это мрачные мысли, именно они вызывают вялость, апатию, чувство собственной неполноценности. Негативные мысли - это наиболее часто упускаемые из виду симптомы депрессии, но именно они, по мнению А. Бека, содержат в себе ключ к излечению.

С точки зрения когнитивно-поведенческой терапии, депрессивные состояния могут быть описаны на уровне трех центральных систем.

1. Телесно-эмоционально: На первом плане стоит чувство подавленности, также чувство страха, потеря энергии, быстрая утомляемость, нарушение сна, потеря аппетита, кроме того, физические жалобы выражены более или менее сильно.

2. Когнитивно: Беспомощность и безнадежность - главные признаки этого уровня. Наряду с этим имеет место сильная негативная оценка собственной персоны («Я ни на что не способен»), собственной жизни («Моя жизнь не имеет смысла») и мрачных размышлений, вплоть до суицидальных мыслей.

3. Двигательно: Самый важный симптом - нарушение побуждения. Пациент лишен инициативы и желания действовать. Он испытывает трудности в принятии решений и все меньше активен. О депрессии можно говорить лишь в том случае, когда эти симптомы не уменьшаясь и не ослабляясь, сохраняются многие недели.

Коррекционная работа начинается со сбора информации о ребенке и анализа его состояния, исходя из трех описанных выше систем.

Женя Е., одиннадцатилетний подросток. В начальной школе ему был поставлен диагноз: задержка психического развития. Воспитывается он в полной семье, родители являются родными ребенку. Тем не менее семейные условия не очень благоприятные: отец безработный, мать

торгует на привокзальном рынке, родители нередко употребляют спиртное, свою неудовлетворенность жизнью отец часто вымещает на сыне - за малейшую провинность применяет физические наказания. Мать недостаточно уделяет внимание мальчику, больше занята выяснением отношений с мужем. Женя Е. не чувствует настоящего тепла, заботы и любви дома. Его больше ругают, наказывают и никогда не поощряют, поэтому у него сложилась низкая самооценка. Его часто посещают мысли: «Меня никто не любит», «Я никому не нужен». Он напряжен, подавлен, медлителен, нередко из-за плохого настроения отказывается от пищи, в классе он ни с кем не дружит. Женя долго переживает обиду, с трудом переключается с одного дела на другое, поэтому он не организован, рассеян, часто опаздывает на уроки, забывает нужные тетради, книги и т.д., на уроках часто не слушает учителя, а переживает произошедшие с ним события. За свою забывчивость, неорганизованность и рассеянность Женя Е. наказывается учителем порицанием, либо низкой оценкой, либо вызовом в школу родителей. Таким образом, получается, что в школе и дома мальчика гораздо чаще наказывают и крайне редко поощряют. Учится Женя Е. слабо. Дома ему приходится выполнять разнообразные поручения из-за страха быть наказанным, никто не прислушивается к его желаниям, никто не хвалит за выполненную работу, поэтому делает он все это без удовольствия и никогда не стремится к проявлению самостоятельности, инициативы, то же самое и с уроками - качество проделанной работы низкое. На вопрос, что тебе нравится, какой школьный предмет, он отвечает: «Не нравится читать, писать». Мальчик часто испытывает чувство вины, сожаления: «Хотел сделать так, но не сделал, потом долго думаю об этом, сожалею, почему не сделал так. Долго сожалею о том, что неправильно сказал что-либо, что неправильно сделал, потом долго думаю об этом, я виноват, я хуже всех». Анализ результатов теста на умственное развитие не показал грубых нарушений интеллекта, но у Жени Е. низкая переключаемость внимания, недостаточная абстрактность мышления. Тест Розенцвейга показал значительное количество (выше возрастной нормы) фрустрационных реакций типа OD - сосредоточение на препятствии и реакций типа I - агрессия, направленная на себя, склонность во всех своих неудачах винить только себя.

Поведенческий анализ

У мальчика низкая самооценка. В его жизни больше преобладает наказаний и отрицательных оценок, чем положительных. Постоянные наказания в школе и дома приводят к тому, что подросток значительное время испытывает отрицательные эмоции: напряженность, страх: результат этого - неорганизованность, рассеянность внимания, подавленность, апатия.

Коррекционные цели

1. Изменение отношения к подростку в семье (работа с семьей), изменение отношения учителей, увеличить количество положительных оценок.
2. Организация режима дня, где есть место не только приготовлению уроков, но и тем занятиям, которые приносят ребенку радость, где он может проявить самостоятельность, инициативу.
3. Рационализация иррациональных мыслей.
4. Обучение приемам саморегуляции (метод расслабления Джекобсона), повышение социальной компетенции, развитие навыков общения.

Коррекционные мероприятия

Встречи с родителями, где рассказывается о таком состоянии, как депрессия, подробно говорится о причинах и последствиях этих нарушений. По мере возможности рационализируются иррациональные когниции родителей. Указываем на недопустимость физических наказаний, недопустимость выплескивания отрицательных эмоций на ребенка. Отцу предлагается принять большее участие в воспитании сына. Вместе с подростком, родителями составляется режим дня, выделяем время для свободных занятий,

приносящих удовольствие (просмотр любимых передач, игры на улице и др.) Специально выделяем время для сбора в школу. Отец контролирует, все ли подросток взял, не забыл ли ручку, карандаш и т.д. На индивидуальных занятиях проводим рационализацию иррациональных мыслей, разбираем проблемные ситуации, рассказываем о методах саморегуляции. Обсуждаем стратегию предупреждения рецидивов: анализируем, кто из известных подростку людей может помочь ему придерживаться желаемого поведения; обсуждаем ситуации с высоким уровнем риска, людей, события места, которые провоцируют срыв; обсуждается практика, направленная на поддержку выработанных навыков; обсуждаются вопросы о том, какие дополнительные навыки ему нужны, чтобы удержаться в рамках выработанного поведения.

На групповых занятиях вырабатываем навыки общения, навыки оптимального выхода из критических ситуаций.

Проведенная таким образом работа позволила улучшить состояние школьника, изменить мысли ребенка, привести в соответствии с ними чувства и поведение: Женя стал более активным и жизнерадостным.

CORRECTION of PSYCHIC RIGIDITY and DEPRESSION of the TENDENCIES at the YOUNGER TEENAGERS with DELAYS of MENTAL DEVELOPMENT.

W.F. Garmanova (Bijsk)

The summary: The features of display of psychic rigidity and activity at normative children and teenagers with delays of mental development (DMD) are studied. On the basis of the received data, the correctional program based on conceptual rules of cognitive-behavioral psychology is under construction. Will be carried spent the behavioral analysis, the purposes of correction and correctional measures directed on transformation of irrational ideas and installations, and also - skills of an exit from crisis situations are defi.

Key words: Psychic rigidity, normative teenager, delay of mental development (DMD), school adaptation, activity, depression, irrational idea, desadaptation behavior.

МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА (из опыта сотрудничества)

Н.В. Козлова, О.И. Павлюк, Р.Г. Добрянская (Томск)

Аннотация: Ставится и обсуждается проблема психического и соматического здоровья детей, поступающих в школу, и его динамики в течении первых четырех лет обучения. Осуществляется попытка реализовать проект развития новых форм и содержания образовательного процесса. Рассматриваются направления работы с педагогами в плане повышения их психолого-медико-педагогической компетентности. Постулируются концептуальные положения сотрудничества академической науки и психолого-педагогической практики.

Ключевые слова: Психическое здоровье, физическое здоровье, психолого-медико-педагогический статус ученика, образовательные ценности, валеопсихологическая компетентность педагога.

На сегодняшний день педагоги и психологи школ испытывают острый недостаток в научно обоснованных программах ранней диагностики, профилактики и психокоррекции нарушений во всех сферах развития личности учащихся и их психического и соматического здоровья. Это связано с тем, что при изучении здоровья детей,

поступающих в первый класс, - в 1997 году установлено, что в среднем только у 30,5% будущих первоклассников не выявлено отклонений в развитии, в 1999 году таких детей оказалось 12%. Более того, при мониторинге динамики соматического здоровья учащихся установлено,

что за время обучения только в начальной школе уровень здоровья снижается в 4 раза.

Совместная работа общеобразовательной школы № 1 с Факультетом психологии ТГУ, построенная на принципах обоюдного продуктивного сотрудничества педагогов-практиков и ученых, позволило добиться некоторых результатов:

1. Разработаны основные подходы по систематическому отслеживанию медико-психолого-педагогического статуса ученика и динамики его психического развития в процессе обучения.
2. Систематизированы направления психопротективной, психоразвивающей и психокоррекционной работы по созданию медико-психолого-педагогических условий для формирования здорового образа жизни, сохранения физического и психического здоровья и развития творчества всех участников образовательного процесса.

3. Разработаны программы профилактики и коррекции для создания специальных условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы здоровья и психического развития.

В ходе методических семинаров и на основании проведенной исследовательской работы определены основные образовательные ценности - здоровье и творчество, а это, в свою очередь, обозначило необходимость новых форм управления образовательным процессом:

1. Создание предметных кафедр: естественнонаучной, гуманитарной, валеологии, начальных классов.

2. Определение целей и задач школы и предметных кафедр:

Общая цель - оптимизация образовательной среды как среды обитания, для реализации выделенных приоритетных образовательных ценностей - здоровье и творчество. Воздействие на школьную среду по заданным параметрам позволяет создать благоприятные условия для самопознания, самоорганизации, саморегулирования, самовыражения всех участников образовательного процесса.

Естественнонаучная кафедра (математика, физика, астрономия, география, химия, информатика) - формирование у учащихся естественнонаучной картины мира.

Гуманитарная (языки, литература, история, правоведение, МХК) - формирование свободно коммуникативного пространства.

Кафедра валеологии (биология, экология, физкультура, ОБЖ, труды) - формирование адекватной внутренней картины здорового образа жизни.

Кафедра начальных классов - формирование нормальной школьной линии развития.

3. Формирование межвозрастного пространства через развитие клубно-секционной кружковой работы и развитие форм самоуправления.

4. Расширение форм деятельности, позволяющих развивать новое педагогическое мышление и методическое творчество педагога.

5. Разработка критериев анализа учебных занятий в соответствии с приоритетами школы (физическое и психическое здоровье учащихся, творческий потенциал личности и возможность его реализации, характер устремлений учащихся, характер действий учащихся, образ «Я» учащегося).

По всем направлениям утверждены планы тематических заседаний как основы повседневной деятельности, включающие и творческие отчеты педагогов по разработке учебных занятий. Сотрудничество с учеными Факультета психологии ТГУ способствовало изменению профессионального образа мира педагога, позволило перейти на новый содержательный уровень педагогической практики. Важная роль отводится повышению валеопсихологической компетенции педагога, способного вовремя распознать отклонения в развитии ребенка, помогающего школьнику сформировать адекватную картину мира (внешнего и внутреннего), умеющего творчески подходить к структуре урока, предупреждать развитие утомляемости и значительного эмоционального напряжения у себя и своих учеников. Продуктивными стали совместные семинары-тренинги с участием иностранных специалистов: трехступенчатый тренинг «Теория и практика медиаторной работы» (руководитель семинара д-р П. Шюлер, Германия); совместный российско-бельгийский семинар «Психолого-медико-социальная служба в системе образования и проблемы профилактики наркомании у школьников». Расширение психолого-педагогического кругозора учителя и повышение его валеопсихологической культуры привело к изменению его практической деятельности, появлению новых форм работы. Так, актуализация проблемы здоровья и здорового образа жизни участников педагогического процесса привело к снижению у первоклассников вновь возникающих случаев нарушения осанки с 28% до 18%, а в классах развивающего обучения от 33,3% до 4%.

Анализ результатов экспериментально-психологических исследований, проводимых в школе с 1993 года, определил составляющие деятельности школы как системы с программой и инструментарием его осуществления. Возможность реализации и отслеживания результатов определялись разработкой программ интегративного курса «Познай себя». Этот курс явился попыткой интегрировать то ценное, что нарабатано медико-психолого-педагогическим коллективом школы и Факультетом психологии ТГУ. Он представляет собой синтез психологического практикума «Занимательных задач», проблемных ситуаций, словесного, правового, музыкального, спортивного, танцевального, устного, письменного, графического плана, история имен, великих открытий, шедевров искусства и т.п. Это уроки свободы раскрытия своих потенциальных возможностей, где дети мыслят, обобщают, творчески импровизируют, выполняют действия, невыполнимые на других уро-

ках. Данный курс варьируется в зависимости от лично-значимых возрастных особенностей и потребностей, ориентирован на самопознание и познание другого человека и мира - совершенствование себя и окружающего.

Опытно-экспериментальная работа сотрудниками Факультета психологии проведена по следующим направлениям: комплексное психо-физиологическое, психологическое и медико-валеологическое исследование учеников первых, пятых, седьмых классов, обучающихся по различным образовательным программам; поиск экспертных критериев психологической экспертизы урока; изучение особенностей проблемных ситуаций в старшем подростковом возрасте и способов совладания с ними (копинг-стратегии поведения); поиск целесообразных стратегий целостного, системного развития школы «Творчества и здоровья».

Подходы к разработке новой концепции, построенные на принципах обоюдного продуктивного сотрудничества педагогов-практиков и ученых, позволяющие уйти от готовых образцов и определить эффективность совместных поисков решения проблем, встроить адекватные концептуальные стратегии личностно-ориентированного инновационного обучения:

- соотношение движения от практических находок, приемов и методов - к их концептуализации и сознательным выборам в психолого-

педагогической культуре теоретических концепций с целью получения наиболее действенных образовательных результатов;

- выделение приоритетных образовательных ценностей с определением критериев их достижения и возможностью эмпирической проверки их проявления;

- организация учебно-воспитательного пространства как целостной системы взаимосвязанных переменных, в котором личность не только развивается, но реально формируется под влиянием образовательной среды;

- совместная продуктивная и творческая деятельность всех участников образовательного процесса через создание вневозрастного пространства с целью выражения индивидуальных и возрастных особенностей;

- учет ситуации жизни школы: контингента детей. Преобладающего статуса семей и их образовательных идеалов, кадрового состава школы, степени подготовленности педагогов. Потребности и возможности профессионального роста;

- осуществление подготовительной программы, основанной на проведении инновационных семинаров, тренингов с целью перестройки профессионального мышления.

MEDICAL-PSYCHOLOGICAL SUPPORT of EDUCATIONAL PROCESS

(from experience of cooperation)

N.V. Kozlova, O.I. Pavliuk, R.G. Dobrianskaja (Tomsk)

The summary: Is put the problem of mental and somatical health of children acting in school, and his dynamics during first four years of training is discussed. The attempt is carried out to realize the project of development of the new forms and contents of educational process. The directions of work with the teachers are considered by way of increase them of psycho-medical educational competence. Is postulated conceptual rules of cooperation of an academic science and psycho-pedagogical practice.

Key words: Mental health, physical health, the psycho-medical educational status of the schoolboy, educational values, valeopsychological competence of the teacher.

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

Наши представительства:

Новосибирск (383 2) 240 818
Кемерово (384 2) 362 763
Новокузнецк (384 3) 448 994
Барнаул (385 2) 260 443
Колпашево (382 54) 50 462
Стрежевой (382 59) 32 495



ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ (педагогическая психология)

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРУСТРАЦИОННЫХ РЕАКЦИЙ ПЕРВОКУРСНИКОВ¹

Е.Н. Дмитриева, С.А. Богомаз (Томск)

Аннотация: Изучается уровень социальной адаптированности студентов-первокурсников и особенности их фрустрационной чувствительности. Отмечается высокий уровень психоэмоциональных нагрузок на начальном этапе обучения и снижение адаптационного потенциала первокурсников. Обсуждаются функционально-типологические особенности реагирования студентов первого курса психологического факультета на фрустрирующие ситуации.

Ключевые слова: Фрустрация, типологический анализ, (дез)адаптация, фрустрационная чувствительность, специализация полушарий мозга, индивидуальный профиль функциональных асимметрий, направленность реакций.

Поступление в ВУЗ и обучение на первом курсе относятся к разряду сильных стрессогенных факторов, т.к. молодой человек вступает в новые социальные отношения, появляются новые социальные роли и обязанности, изменяются привычные темп и ритм жизни. Начальный этап обучения связан с серьезными психо-эмоциональными и интеллектуальными нагрузками, что может повлечь за собой развитие дезадаптационных процессов. Известно, что социально адаптированный человек не только уверен в себе, своих действиях, но и характеризуется успешным принятием решений, проявлением инициативы, ясным определением своего будущего.

Нам представилось актуальным изучить уровень социальной адаптированности студентов-первокурсников и особенности их фрустрационной чувствительности. Мы предположили, что эти особенности могут зависеть от структуры психики, детерминированной специализацией полушарий мозга.

Методы исследования.

В исследовании приняли участие 72 студентки (в возрасте от 16 до 20 лет) психологического факультета Томского государственного педагогического университета.

У всех испытуемых с помощью опросника и специально организованной процедуры, определялись показатели функциональной асимметрии, которые составляли индивидуальный профиль функциональных асимметрий (ИПФА). С помощью этих профилей испытуемые дифференцировались на 16 психофизиологических типов. Каждый из них характеризовался специфической структурой психики, которая описывалась в терминах постюнговской типологии [Богомаз С.А., 1996; 1999].

Для выявления особенностей поведения первокурсников в стрессовых ситуациях мы использовали проективную методику С. Розенцвейга «Тест рисунков фрустраций». Данная методика основана на использовании рисунков с изображе-

нием людей, один из которых находится во фрустрирующей ситуации. Предполагается, что респондент сознательно или бессознательно идентифицирует себя с изображенным на картинке фрустрируемым персонажем и проецирует в ответе свои собственные потребности, отношения, установки поведения. В общем виде методика предназначена для исследования реакций на неудачу и способов выхода из ситуации, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности. Также с помощью теста можно выявить степень социальной адаптированности личности и ее отношение к себе и к своему социальному окружению [Тарабрина Н.В., 1984; Хитрова Н.Г., 1992].

Полученные данные были обработаны стандартными методами статистического анализа с помощью компьютерного пакета программ Statistics.

Результаты исследования.

Как показали результаты нашего исследования, большинство студентов-первокурсников характеризовались низкой степенью адаптации к своему социальному окружению. На это указывали низкие средние значения показателя GCR ($46 \pm 2\%$) теста С. Розенцвейга (нижней границей нормы GCR считается 64%) [Беспалько И.Г., Гильяшева И.Н., 1983; Тарабрина Н.В., 1984]. Эти данные можно рассматривать в качестве подтверждения того, что начальный этап обучения в вузе может способствовать повышению психоэмоциональных нагрузок и снижению адаптационного потенциала первокурсников.

Для выявления типологических особенностей фрустрационных реакций первокурсники с помощью признаков функциональной асимметрии были дифференцированы нами на 16 типов, которые затем в русле представлений постюнговской типологии? были объединены в четыре группы установок («установки на вид деятельности» [Гуленко В.В., 1995]): «исследователи», «социалы», «управленцы» и «гуманитарии». Группа «иссле-

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

дователей» составлена логико-интуитивными и интуитивно-логическими типами, для которых характерны теоретическое, абстрактно-логическое мышление и интерес к исследованию необычных, интеллектуально-оригинальных явлений. Группа «социалов» объединяет сенсорно-эмотивные и эмотивно-сенсорные типы, которым свойственны ориентация мышления на конкретно-образное, чувственное и склонность к проявлению себя в социальной сфере деятельности. Группа «управленцев» представлена логико-сенсорными и сенсорно-логическими типами, для которых характерны конкретно-логическое мышление и склонность к управлению людьми, явлениями и процессами. Группа «гуманитариев» объединяет интуитивно-эмотивные и эмотивно-интуитивные типы, мышление которых опирается на чувственный аспект психики и которые склонны к проявлению себя в гуманитарной сфере деятельности.

Как показал типологический анализ, среди первокурсников оказалось 16 представителей первой группы, 30 представителей второй группы, 12 представителей третьей группы и 16 представителей четвертой группы.

С помощью статистического анализа было обнаружено, что типы с управленческой установкой отличались максимальными средними оценками по факторам EDE и E теста С. Розенцвейга, и минимальными оценками по факторам EDM и M (рисунок 1). Это позволяет нам говорить о том, что этим типам первокурсников более свойственна экстрапунитивная, чем импунитивная направленность реакций на фрустрирующие ситуации. При возникновении проблемы, они в большей мере фиксируются на самозащите, обвиняя окружающих и проявляя по отношению к ним сарказм и иронию.

Напротив, типы студентов с социальной установкой имели максимальные средние оценки по факторам EDM и M. Это указывает на их более выраженную склонность избегать осуждения лиц, вовлеченных во фрустрирующую ситуацию, и импунитивную направленность реакций. Однако выявленные минимальные оценки по факторам NPI и NP в группе «социалов» говорят о том, что им в меньшей степени, по сравнению с другими типами студентов, присуще стремление к самостоятельному разрешению возникшего конфликта.

Средние факторные оценки фрустрационных реакций у испытуемых, принадлежащих к 4 группам («установка на вид деятельности»), дифференцируемым по профилям функциональной асимметрии. «Исследователи» – интуитивно-логические и логико-интуитивные типы (n=16), «социалы» – сенсорно-эмотивные и эмотивно-сенсорные типы (n=30), «управленцы» – логико-сенсорные и сенсорно-логические типы (n=12), «гуманитарии» – интуитивно-эмотивные и эмотивно-интуитивные типы (n=16).

* - различия между группами «исследователей» и «управленцев» достоверны с $p < 0.02$;

** - различия между группами «социалов» и «управленцев» достоверны с $p < 0.03$;

*** - различия между группами «исследователей» и «социалов» достоверны с $p < 0.02$;

**** - различия между всеми группами достоверны с $p < 0.05$.

Сравнивая между собой особенности реагирования на фрустрацию в этих двух группах студентов, следует отметить, что логические типы с управленческой установкой в проблемной ситуации способны ее обострить. Они не боятся открыто обвинять окружающих в происходящем и «называть вещи своими именами», что мы объясняем сочетанием психических функций логики и сенсорики в структуре их психики. В отличие от них, эмотивные типы с социальной установкой, для которых особую ценность представляет гармоничность отношений между людьми, по видимому, не спешат задевать чувства окружающих их людей, их более устраивает возможность «мирного» разрешения возникшей проблемы.

Интересно, что максимальные средние оценки по факторам NPI и NP, а также минимальные по факторам EDE были получены для первокурсников, которые составляли группу типов с исследовательской установкой. Это означает, что они менее всего склонны фиксироваться на самозащите, порицать окружающих, демонстрировать враждебность по отношению к ним. Вместе с тем, они предпочитают самостоятельное разрешение возникающих проблем.

Как можно заметить (рисунок 1), такое предпочтение отличает «исследователей» от типичного поведения «управленцев» в ситуации фрустрации, хотя и те, и другие относятся к логическим типам. Мы предполагаем, что это различие может быть связано с тем, что «управленцы» – прагматики, они «себе на уме» и поэтому могут весьма рационально решать вопрос о необходимости их личного вмешательства в разрешение фрустрирующей ситуации. Это может приводить к тому, что в каких-то ситуациях они могут самостоятельно разрешать возникающие проблемы, а в каких-то – предпочитают, чтобы ими занимались другие участники событий. В противоположность этому, «исследователи», не отличаясь прагматичностью, по-видимому, склонны в любых фрустрирующих ситуациях проявлять собственную активность, направленную, по их мнению, на снятие

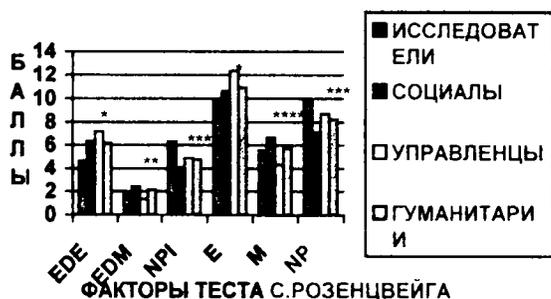


Рисунок 1

проблемы (безрассудно, как Дон Кихот, бросаться на мельницы).

Таким образом, полученные результаты можно рассматривать в качестве доказательства идеи о существовании связи между функциональной специализацией полушарий, детерминирующей структуру психики, и особенностями фрустрационных реакций, проявляющихся в поведении.

Наше исследование показало, что наиболее уязвимой в плане психоэмоционального напряжения и фрустрационной устойчивости являются сенсорно-эмотивные и эмотивно-сенсорные типы первокурсников (группа с социальной установкой). Они характеризуются высокой фрустрационной напряженностью, наличием чувства вины, меньшей степенью социальной адаптированности. Логико-сенсорные и сенсорно-логические типы первокурсников (группа с управленческой установкой), которых можно отнести к наиболее благополучной группе в плане фрустрационной напряженности, тем не менее, имеют ряд слабых характеристик, которые проявляются в их агрессивном отношении к окружающим.

На наш взгляд, выявленные характеристики оказывают существенное влияние на процесс адаптации первокурсников к условиям вуза, их стиль учебы и поведение в целом. Знание подобных особенностей может найти свое применение при реализации в вузе индивидуально-ориентированного подхода к обучению студентов.

Литература

1. Альманах психологических тестов. - М., 1996.

2. Беспалько И.Г., Гильяшева И.Н. Проективные методы//Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. - Ленинград, 1983.

3. Богомаз С.А., Исаева Т.М. К проблеме поиска объективных критериев деления людей на типы в типологии Юнга//Сибирский психологический журнал. - 1996.- Вып. 3. - С. 16-20.

4. Богомаз С.А. Конструирование типологии индивидуальных различий на основе специализации полушарий мозга//Ежегодник РПО: Психология и практика. - Ярославль, 1998. - Т. 4. - Вып. 2. - С. 253-256.

5. Богомаз С.А. Билатеральная модель структуры психики: Автореф.дисс ... докт.психол.н. - Томск, 1999. - 48 с.

6. Гуленко В.В. Менеджмент слаженной команды. Соционика и социоанализ для руководителей. - Новосибирск, 1995. - 192 с.

7. Зиверт Х. Тестирование личности. - М., 1997.

8. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации/Ответ. ред. А.Ф. Кудряшов. - Петрозаводск, 1992.- 318 с.

9. Самыгин С.И., Столяренко Н.Д. Психология управления: Учебное пособие. - Ростов-н-Д., 1997. - 512 с.

10. Тарабрина Н.В. Экспериментально-психологическая методика изучения фрустрационных реакций. Методические рекомендации. - Л., 1984.

11. Тарабрина Н.В. Методика изучения фрустрационных реакций//Иностранная психология. - 1994. - Т. 4. - № 2.

12. Хитрова Н.Г. Лучшие психологические тесты. - Л., 1992.

TYPOLICAL FEATURES of FRUSTRATIONAL REACTIONS of the FRESHMEN

E.N. Dmitrijeva, S.A. Bogomaz (Tomsk)

The summary: The level of social adaptation of the freshmen and features them frustrational of sensitivity is studied. The high level of psychoemotional loadings on the initial stage training and reduction of adaptational potential of the freshmen is marked. The functional-typological features of the students of the first rate of psychological faculty on frustrations are discussed.

Key words: Frustration, typological analysis, (dis)adaptation, frustrational sensitivity, specialization of hemispheres of a brain, individual structure of functional asymmetry, orientation of reactions.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГОВ

Т.Г. Бохан, Н.В. Козлова (Томск)

Аннотация: Обсуждаются вопросы инновационной подготовки психологов в вузе. Акцентируется внимание на личностном аспекте образовательного процесса. Предлагается система методов активного психологического воздействия.

Ключевые слова: Подготовка психологов, профессионально-личностный подход, педагогические инновации, психическое развитие, профессионально-личностное становление.

Отталкиваясь от общепринятого мнения, что конец XX века - это период «глобальных инноваций» во всех областях культуры, экономики, техники, общественной и индивидуальной жизни,

обращение к проблеме педагогических инноваций следует считать достаточно актуальным. В российском образовании провозглашен сегодня принцип вариативности, который дает возмож-

ность педагогическим коллективам выбирать и конструировать учебный процесс по любым инновационным моделям, включая авторские. Это, несомненно, прогресс образования: разработка различных вариантов его содержания, использование современных достижений психолого-педагогической культуры, научная и практическая разработка инновационных идей и технологий. Инновационное обучение трактуется с позиции современного образования как обучение, ориентированное на создание готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к неопределенному будущему, за счет развития способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми.

Это позволяет признать, что профессиональная подготовка психологов предполагает не только освоение базовых теоретических знаний, овладение конкретными техниками, методами и приемами практической работы, но и личностное развитие. Личностный аспект подготовки психологов имеет особое значение, поскольку профессиональная деятельность основана на необходимости вскрытия, анализа, объяснения и интерпретации разнообразных психологических проявлений человека. В этом случае личностные особенности, неудовлетворенные или неосознаваемые потребности, собственные проблемы, внутренние конфликты, возникающие, в том числе, и по причине недостаточной сформированности собственных психических функций, существенно затрудняют и искажают видение, понимание и интерпретацию актуальной ситуации взаимодействия, психологических особенностей и проявлений другого человека. Именно поэтому включение в подготовку психологов системы программ, ориентированных на психическое и личностное развитие является актуальным в процессе профессиональной подготовки психолога.

Научные исследования (Богомаз С.А., Залевский В.Г., Козлова Н.В., Бохан Т.Г.) и практическая работа с абитуриентами и студентами-первокурсниками факультета психологии, показали недостаточную сформированность уровневых и комбинаторных свойств интеллекта, низкий уровень рефлексии, что затрудняет переработку на когнитивном уровне социально-психологической информации и возможность адекватных, а, значит, эффективных способов реагирования. Это, в свою очередь, вызывает трудности в становлении профессиональной компетентности.

Данный факт послужил основанием введения в учебные программы подготовки психологов, наряду с лекционными, практическими и семинарскими занятиями, методов активного психологического воздействия, реализуемых через систему тренинговых занятий.

Содержание этой системы определяется следующими основными направлениями:

1. Изучение и развитие профессионально-значимых качеств личности.

2. Развитие интеллектуальной сферы личности.

3. Развитие креативности.

4. Развитие социально-психологической компетентности.

5. Личностный рост.

6. Теоретико-методическое направление.

Каждое из этих направлений преследует свои задачи, соответствующие уровню становления профессиональной компетентности.

Первое направление предполагает изучение и развитие таких качеств, как чувствительность к групповым процессам, аффилиативная predisposition, эмпатия, эмоциональная и социальная гибкость, рефлексивные способности и т.д.

Второе направление решает такие задачи, как развитие мыслительных операций, логического мышления, овладение эффективными мыслительными стратегиями, развитие умения раскрывать содержание понятия, развитие сенсомоторного и вербального интеллекта.

Третье направление ориентировано на развитие многомодальности восприятия, творческого мышления, способности генерировать множество идей о способах поведения и реализовывать их в общении, готовности к изменениям стратегий поведения, поисковой активности, нестандартности поведения.

Четвертое направление включает в себя: развитие сензитивности к поведенческим проявлениям других людей, расширение межличностного сознания и диагностики отношений в межличностной сфере, развитие способности наблюдать, воспринимать психологические проявления и своеобразие других людей, осознание собственных неадаптивных моделей поведения и возможность их коррекции в условиях группового взаимодействия.

Направление личностного роста преследует реализацию следующих задач: познание себя и совершенствование самопонимания, расширение сферы самосознания, укрепление чувства самодентичности, развитие навыков разрешения социально-психологических проблем.

На последнем этапе решается класс задач, направленных на овладение профессиональными теоретико-методическими аспектами: углубление знаний в области психологии личности и группы, клинической и социальной, педагогической и психологии развития в процессе непосредственного взаимодействия в группе, ознакомление с методическими приемами и техниками психокоррекционной, психотерапевтической работы и методами преподавания психологических дисциплин; развитие способности применять различные теоретические и методические подходы в научно-исследовательских целях для интерпретации и прогнозирования психологических проявлений (поведения, чувств и мыслей других людей).

Мы предполагаем, что реализация этих направлений создает условия и для решения дидактических задач, и для профессионально-личностного становления. Это определяет необ-

ходимость дальнейшей разработки теоретических обоснований организационных форм предложенной системы (супервизорство, реализация самостоятельной практики студентов на базе экспериментальных площадок ФП) и внедрение их в практику профессиональной подготовки психологов.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - М., 1980.

2. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности. - М., 1977.
3. Бурлачук Л.Ф. Психология жизненных ситуаций. - М., 1998.
4. Выготский Л.С. Избранные психологические труды. - М., 1986.
5. Залевский Г.В., Прозументова Г.Н. Концепция открытого образовательного пространства (проект). - Томск, 1998.
6. Ляудис В.Я. Инновационное обучение и наука. - М., 1992.
7. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М., 1994

PROFESSIONALLY-PERSONAL APPROACH in the PREPARATION of the PSYCHOLOGISTS

T.G. Bokhan, N.V. Kozlova (Tomsk)

The summary: The questions of innovational preparation of the psychologists in high school are discussed. An attention on the personal aspect of educational process are discussed. The system of methods of active psychological influence is offered.

Key words: Preparation of the psychologists, professionally-personal approach, pedagogical innovation, mental development, professionally-personal standing.

К ВОПРОСУ ДИАГНОСТИКИ, КЛАССИФИКАЦИИ И ФОРМИРОВАНИЯ ЗАДЕРЖКИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.Ю. Брель (Кемерово)

Аннотация: Обсуждаются причины неуспеваемости школьников и методы их ранней диагностики, преодоления и профилактики. Содержательно анализируется, с различных концептуальных позиций, термин «задержка психического развития» (ЗПР). Предлагаются методологические основания для организации коррекционно-развивающей работы и профилактики школьной неуспеваемости.

Ключевые слова: Задержка психического развития (ЗПР), социально-педагогическая запущенность, учебные умения и навыки, коррекционно-развивающая работа, профилактика, аномальное развитие.

Для современной системы образования проблема сниженной обучаемости некоторых категорий школьников приобретает особую актуальность. Ее решение сопряжено с совершенствованием методов, средств и приемов обучения, подготовкой квалифицированных педагогических кадров, ранней диагностикой причин неуспеваемости учащихся.

Проблемы неуспеваемости (причины возникновения, способы ее преодоления и профилактики) значительной части учащихся начальной массовой общеобразовательной школы привлекают внимание не только педагогов, но и психологов, медиков, физиологов.

В основном выделяют три группы младших школьников, для которых характерна сниженная обучаемость и, как следствие, стойкая неуспеваемость. Это социально и педагогически запущенные дети, дети с задержкой психического развития и умственно отсталые дети. Последняя категория в массовой общеобразовательной школе не представлена, так как учебно-воспитательная работа с умственно отсталыми детьми в нашей

стране осуществляется в специальных дошкольных и школьных учреждениях образования и здравоохранения.

Что касается социальной и педагогической запущенности, чаще всего она возникает из-за неполноценности микросоциальных условий развития ребенка в дошкольном детстве. Н.А. Менчинская и Г.Г. Сабурова отмечают, что впоследствии это приводит к проявлению неуспеваемости у ребенка в младшем школьном возрасте. Раннюю форму неуспеваемости (1-3 класс) авторы связывают с недостатком общения ребенка со взрослыми. Это вызывает низкую сформированность учебных умений и навыков, а также слабую познавательную активность ребенка при общем дефиците знаний. Поздняя форма неуспеваемости (4-5 класс) возможна, если ребенка рано вовлекают в интеллектуальную деятельность, поощряют за успехи, но первоначально решение учебных задач не вызывает у ребенка усилий. Поэтому, при увеличении объема и усложнении учебного материала в среднем звене успешность учебной деятельности ребенка снижается.

Говоря о детях с задержкой психического развития (ЗПР), нельзя не отметить ряд проблем, возникающих при употреблении данного термина.

Во-первых, следует решить вопрос о приоритете наследственных или социально отягощенных факторов в процессе формирования и развития ЗПР. Отводя ведущую роль наследственным факторам, мы не можем говорить об эффективной коррекции развития ребенка. В данном случае возможна разработка и использование в психолого-педагогической практике комплекса компенсирующих мероприятий. Неблагоприятное же влияние социально-психологических факторов может быть снижено только в случае целенаправленной и специально организованной деятельности всех участников педагогического процесса (учителей, родителей, школьных психологов и учащихся).

Во-вторых, возникают проблемы ранней диагностики задержки психического развития. В современной психолого-медико-педагогической практике недостаточно разработан арсенал диагностических методик, позволяющих не только констатировать наличие или отсутствие ЗПР у ребенка (при этом важно четко отграничить данный вариант развития от близких к нему по внешним проявлениям педагогической и социальной запущенности и дебильности), но и определить вид ЗПР и степень ее выраженности. Именно от этого зависит эффективная организация последующей коррекционно-развивающей работы с ребенком.

В-третьих, необходимо определить границы сенситивного развития неблагоприятных процессов в организме и структуре личности ребенка, чтобы иметь возможность оказывать корректирующее воздействие на его познавательное, эмоциональное и личностное развитие. При этом должен быть использован комплекс адекватных методов коррекционно-развивающей педагогической и психологической работы. Подбор данных методов обусловлен индивидуальными особенностями ребенка и историей его развития.

В-четвертых, вызывает сомнения отнесение ЗПР к аномальному развитию. Аномальное развитие предполагает, в итоге, нарушение общего развития, которого может не быть у детей с некоторыми видами ЗПР. В.А. Лапшин и Б.П. Пузанов рассматривают задержку психического развития конституционального, соматогенного, психогенного и церебрально-органического происхождения. Правомерно отметить возможность нарушения общего развития при ЗПР соматогенного и церебрально-органического генеза. ЗПР конституционального происхождения (гармонический инфантилизм) представлена негрубыми нарушениями эмоционально-волевой сферы ребенка, которые проявляются в преобладании в структуре личности ребенка игровых мотивов деятельности, эмоциональной мотивации поведения, несформированности произвольности познавательных процессов, повышенном фоне его настроения. ЗПР психогенного происхождения (психогенный инфантилизм) чаще всего вызвана неблагоприятными, неправильными условиями семейного воспитания ребенка и проявляется, прежде всего, в нарушениях его поведения (агрессивность, отказ от выполнения бытовых и школьных требований и т.д.). Очевидно, что данные изменения мы не можем относить к аномальному развитию.

Данные проблемы обуславливают необходимость разработки теоретических основ системы коррекционно-развивающего обучения, предполагающей иное, чем в массовой общеобразовательной школе, содержание образования, а также использование в практике специальных методов и приемов обучения. Решение этих вопросов позволяет своевременно обеспечить адекватные условия обучения и воспитания детей с задержкой психического развития, преодолеть затруднения в учебной деятельности у значительной части учащихся начальной школы, а также разработать для них комплекс профилактических и коррекционно-развивающих мероприятий.

To a QUESTION of DIAGNOSTICS, CLASSIFICATION and FORMATION of a DELAY of MENTAL DEVELOPMENT at the YOUNGER SCHOOLBOYS

E.J. Brel' (Kemerovo)

The summary: The reasons of the progress of schoolboys and methods of their early diagnostics, overcoming and preventive maintenance are discussed. The term "a delay of mental development" (DMD) is substantially analyzed, from various conceptual positions. The methodological bases for organization of correctional-developing work and preventive maintenance of bad schoolprogress are offered.

Key words: A delay of mental development (DMD), social-pedagogical disregarding, educational skills and skills correctional-developing work, preventive maintenance, abnormal development.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНИКА У ДЕТЕЙ ШЕСТИЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА

О.Ю. Гроголева (Омск)

Аннотация: Обсуждаются вопросы психологической готовности к школьному обучению. Поднимается проблема связи здоровья детей, приходящих в школу, и выпускающихся из нее. Рассматриваются особенности психических новообразований детей шестилетнего возраста. Изучается отношение детей к школе и учителю, и причины его негативного и тревожного характера.

Ключевые слова: Внутренняя позиция школьника, школьная дезадаптация, психические новообразования, учебно-познавательная потребность, восприятие учителя.

Психологическая готовность к школьному обучению – одна из важнейших проблем детской и педагогической психологии. От ее решения зависит, как построение оптимальной программы воспитания и обучения дошкольников, так и формирование полноценной учебной деятельности у учащихся начальных классов.

Проблема готовности ребенка к школе возникла несколько десятилетий назад в связи с изменением (снижением) сроков начала систематического обучения. Основной целью исследований по этой проблеме являлось определение возраста, в котором лучше начинать обучение, сводя к минимуму отрицательное влияние на здоровье ребенка.

В настоящее время все большее число психологических исследований, посвященных проблеме дошкольного возраста, концентрируется на психическом здоровье детей [4, 6]. Пристальное внимание ученых к этой проблеме мотивировано современной реальностью: среди выпускников школы последних лет практически здоровыми являются всего 15% детей (из выступления министра образования РФ В. Филиппова).

В психологической литературе выделены и достаточно глубоко проанализированы факторы, оказывающие влияние на психическое здоровье ребенка. Большинство из них носят социально-психологический, социально-культурный и социально-экономический характер [3].

К вышеперечисленным факторам, влияющим на психическое здоровье детей, необходимо добавить и воздействие современных достижений науки: телевидения и компьютеров, которые в последнее время стали вытеснять игру, являющуюся ведущим видом деятельности дошкольного возраста.

● Состояние нынешней экономики и культуры усугубляет сложность формирования в старшем дошкольном возрасте необходимых психологических образований и требуемых учебных умений и навыков, что может привести к школьной дезадаптации.

Этим термином обозначаются отклонения в учебной деятельности школьника, проявляющиеся в виде затруднений в учении, нарушений дисциплины, а также психогенных нарушений.

Для выявления предпосылок, ведущих к указанным нарушениям, представляется целесообразным проведение исследований среди детей старшего дошкольного возраста. ●

Именно в шестилетнем возрасте начинается перестройка психики ребенка, связанная с переходом от дошкольного возраста к младшему школьному. У ребенка 6 лет формируется важнейшее личностное новообразование этого возраста, внутренняя позиция школьника. [1], т.е. тот мотивационный центр, который обеспечивает направленность ребенка на учебу, его эмоционально положительное отношение к школе, стремление соответствовать образцу «хорошего ученика».

О наличии внутренней позиции школьника можно говорить в том случае, если ребенок:

1) относится к поступлению в школу или пребыванию в ней положительно, как к совершенно естественному и необходимому событию в жизни; не мыслит себя вне школы или в отрыве от нее; обнаруживает чувство необходимости учения, т.е. в ситуации необязательного посещения школы продолжает стремиться к знаниям специфически школьного содержания;

2) проявляет особый интерес к новому, собственно школьному содержанию занятий: а) предпочитает уроки грамоты и счета занятиям «дошкольного типа» (рисование, пение, физкультура и т.д.); б) имеет содержательное представление о подготовке к школе;

3) отказывается от характерных для дошкольного детства ориентаций в плане организации деятельности и поведения: а) предпочитает коллективные классные занятия индивидуальному обучению дома; б) положительно относится к наличию общественно принятых норм поведения (дисциплины); в) предпочитает общественно выработанный, традиционный для учебных заведений способ оценки его учебных достижений (отметка) другим видам поощрения, характерным для непосредственно личных отношений (сладости, подарки и т.д.);

4) признает авторитет учителя [7].

Выбор шестилетнего возраста для проведения исследований подтверждается и мнением ряда авторов, установивших, что если для 4-5-летнего ребенка школа и учение вообще не выступают как предмет переживания и ему не свойственно стремление к положению школьника как ученика [2], а 7-летние дети уже демонстрируют ярко выраженное положительное отношение к школе именно как к учебному заведению, то для психологического облика ребенка 6 лет характерно со-

четание стремления в школу, весьма положительного к ней отношения с частую почти полным игнорированием ее специфического школьно-учебного содержания [7].

Чтобы выявить наличие или отсутствие у детей старшего дошкольного возраста перечисленных выше слагаемых внутренней позиции школьника, была использована методика «Беседа об отношении к школе и учению» [7]. Эксперимент проводился строго индивидуально, в начале

учебного года. Всего в эксперименте участвовало 40 детей 6 лет – 3 подготовительные группы детского сада № 375 г. Омска.

Кроме основной цели обследования – выявления сформированности элементов внутренней позиции школьника, ставилась задача сравнить полученные результаты с данными, выявленными в подобном эксперименте в 1988 г. [7].

Таблица
Уровень сформированности элементов внутренней позиции школьника у детей 6-летнего возраста

Элемент внутренней позиции школьника	Количество детей, продемонстрировавших сформированность элементов внутренней позиции школьника (%)		Данные сопоставительного анализа (%)
	1999 г.	1988 г.	
1. Положительное отношение к поступлению и пребыванию в школе (отказ от предлагаемой отсрочки)	55	49.4	+ 6.6
2. Наличие школьно-учебных ориентаций в ситуации неobligательного посещения школы (чувство необходимости учения)	25	10.5	+ 14.5
3. Отказ от школы, лишенной школьно-учебного содержания. Выбор школы, в которой занятия грамотой и счетом заменены уроками художественно-физкультурного цикла	50	63.5	- 13.5
4. Содержательное представление о подготовке к школе	35	41.4	- 6.4
5. Предпочтение коллективных классных занятий индивидуально-домашней форме обучения	65	45.8	+ 19.2
6. Предпочтение школы, в которой соблюдение правил школьной дисциплины обязательно.	52	53	- 1
7. Предпочтение отметки как формы оценки учебной работы другим видам поощрения (сладости, игрушки...)	52.5	40	+ 12.5
8. Признание авторитета учителя (несогласие на замсмену его родителями)	65	35.2	+ 29.8

Примечание: Количество детей, участвовавших в обследовании, принято за 100%.

Анализ результатов, полученных в 1999 году, содержащийся в таблице, позволяет заключить, что положительное отношение к школе обнаруживают чуть больше половины детей. Другая половина детей сознательно отказывается от посещения школы, называя следующие причины отказа: «Не хочу в школу, т.к. там есть дети», «Не хочу, т.к. нужно учить много уроков», «Не хочу получать двойки».

Таким образом, примерно у 50% шестилеток уже отмечается тревога по поводу своего нахождения в школе, а именно: боязнь оценивания, учебной нагрузки и общения со сверстниками.

Такой же процент (50%) детей предпочитает школу с преобладанием занятий грамоты и счета школе, в которой необходимо соблюдение правил школьной дисциплины. Высок процент, детей отдающих предпочтение коллективным занятиям (65%) и детей, признающих авторитет учителя (65%).

Наименее сформирован на начало учебного года у шестилеток показатель «чувства необходимости учения», отражающий уровень развития учебно-познавательной потребности (25%). Низкие результаты по этому показателю могут быть объяснены тем, что собственно учебно-познавательная потребность и соответствующая ей деятельность по самообразованию, могут сформироваться у ребенка только в процессе учения.

Отмеченное подтверждается и относительно низким показателем по «содержательному представлению о подготовке к школе» (35%).

Сравнивая результаты, полученные в 1988 г. и 1999 г., можно отметить общую тенденцию повышения уровня сформированности элементов внутренней позиции школьника у детей 6 лет.

Особенно большой рост уровня сформированности внутренней позиции школьника отмечен в сфере ориентации детей на новые, собственно школьные нормы поведения, а именно: предпоч-

тение детьми коллективных классных занятий индивидуальной и домашней формам обучения и отметки, как формы оценки, другим видам поощрения.

Особое внимание обращает на себя признание детьми 6 лет (в 1999г.) авторитета учителя. Сформированность этого элемента внутренней позиции школьника настолько высока (65%), что превосходит сформированность того же показателя у детей 7 лет в 1988г. (54%) [7].

Одновременно выявлено, что дети в 1999г. чаще отказываются от школы, в которой уроки грамоты и счета заменены уроками художественно-физкультурного цикла, и реже демонстрируют содержательные представления о подготовке к школе (см. таблицу, п.п. 3, 4).

Таким образом, за прошедшие 11 лет (с 1988 по 1999г.) отмечена большая ориентация детей 6 лет на школьные нормы организации, в значительной степени - на признание авторитета учителя при одновременном снижении количества содержательных представлений о подготовке к школе и выборов школ с уроками письма, чтения, математики.

Результаты сравнительного анализа можно объяснить увеличением доли учебного процесса по сравнению с «дошкольными» видами деятельности в подготовительных группах детского сада.

Дети в шестилетнем возрасте уже поставлены в рамки учебного процесса: им знакомы нормы школьного обучения, правила дисциплины, а также у них сформировано понятие «авторитета» учителя, роль которого начинает исполнять воспитатель.

Этим же можно объяснить и увеличение количества детей, выбравших школу с «дошкольными» видами деятельности - уроками музыки, рисования и физкультуры.

Восприятие воспитателя детьми, как человека, выполняющего функции учителя, подтверждают данные социологического опроса, проведенного в том же детском саду среди детей 5-7 лет. На вопрос «Кто такой воспитатель?» многочисленными были такие ответы: «Человек, который учит, спрашивает, рассказывает, проводит занятия». Функции воспитателя - игра с детьми, гуляние, рисование и т.д. - были названы детьми лишь после наводящих вопросов.

В заключение следует отметить, что исследования сформированности внутренней позиции школьника достаточно показательны и необходимы при рассмотрении проблемы психологической готовности ребенка к школе. Анализ сформированности элементов внутренней позиции школьника у детей 6 лет позволил сделать вывод, что ее структура по ряду причин подвержена изменениям, одним из которых является обучение шестилеток, построенное в формах, приспособленных к детям 7 лет. Сознывая необходимость и желательность учения, дети в этих случаях могут испытывать эмоциональный дискомфорт, что часто приводит к возникновению школьной дезадаптации.

Так как старший дошкольный возраст позволяет осуществить своевременное выявление «проблемных» детей и оказание им психологической помощи, предотвращая тем самым случаи школьной дезадаптации, представляется целесообразным продолжить исследования этого возрастного периода, обратив особое внимание на изучение мотивов учения и на эмоциональное отношение шестилеток к школе.

Кроме этого, учет полученных результатов поможет расставить акценты в работе воспитателей и психологов дошкольных учреждений по общей подготовке шестилеток к обучению в школе.

Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968.
2. Божович Л.И., Морозова Н.Г., Славина Л.С. Развитие мотивов учения у советских школьников//Известия АПН РСФСР. - М., 1951. - Вып. 36.
3. Захаров А.И. Семейное консультирование как способ оптимизации и коррекции формирования личности у детей с неврозами//Вестник психотерапии. - № 1(4). - СПб., 1993.
4. Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. - Л., 1982.
5. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. - М., 1991.
6. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. - М.: Медицина, 1983.
7. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста/Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. - М., 1988.

PROBLEM of FORMATION of an INTERNAL POSITION of the SCHOOLBOY at CHILDREN of SIX-YEARS AGE

O.J. Grogoleva (Omsk)

The summary: The questions of psychological readiness to school training are discussed. The problem of connection of health of children coming in school rises and graduated from it. The features of mental newparts of children of six-years age are considered. The relation of children to school and teacher, and reason of its negative and disturbing character is studied.

Key words: An internal position of the schoolboy, school desadaptation, mental newparts, lern-developmental need, perception of the teacher.

ОБ ЭТНОЛОГИЧЕСКОМ НАПРАВЛЕНИИ В РАБОТЕ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

С.С. Доржиева (Закаменск)

Аннотация: Предпринята попытка описания этнопсихологического направления в практике работы школьного психолога в национальной школе.

Ключевые слова: национальная школа, национально-региональный компонент, этнопсихологическое обеспечение, этнознание, этнокультура.

Школьный психолог, пришедший в педагогический коллектив в начале 80-х годов, за десять лет закрепившийся и определивший характер своей деятельности, оказывает немалую практическую помощь в психологическом сопровождении учащихся, на всех этапах обучения. В проекте решения I-го съезда психологов образования России, прошедшего 15-17 июня 1999г в г. Москве отмечалось: «Современная ситуация характеризуется развитием инновационных процессов и многие сложности работы практического психолога продиктованы тем, что он начинает работать не в устоявшейся системе, а в атмосфере инновационных начинаний. Однако именно это порождает множество возможностей и делает его деятельность плодотворной» [4].

Таким образом, содержательное развитие направлений работы психолога, проникновения психологических знаний в процесс обучения, воспитания и развития в образовании, в частности, в национальной школе, является актуальной проблемой. Как определяют Р.Д. Санжаева, С.Б. Самбуева [3]: «Национально-психологические особенности являются элементом психологических предпосылок эффективной деятельности, к которым психологи относят особенности мотивации, познавательных и волевых процессов и положительные психологические состояния, степень распределения активности сознания на цель, обстановку, свои орудия производства, свое поведение, динамизм и устойчивость психики».

Городская бурятская школа-гимназия – это один из типов национальной школы в республике Бурятия, которая ставит перед собой задачу формирования этно-культурно определившейся личности, способной к творческой жизни в многонациональном коллективе. Поэтому в деятельности психологической службы школы-гимназии выделено опытно-экспериментальное направление – этнопсихологическое.

Национальная школа должна развиваться с учетом традиций этноса в обучении, воспитании и развитии детей. Здесь важное место занимает введение национально-регионального компонента в Базисный учебный план РФ. «Другими словами, внедрение национально-регионального компонента в содержание образования в значительной мере обогащает педагогический процесс, создает реальные возможности строить его в соответствии с особенностями региона и народов, населяющих его, обеспечивает передачу подрастающему поколению всего того, чего достиг народ в своей многовековой истории ... Другое направление, при-

званное обеспечить возрождение национальной духовной культуры народа, выражено в реализации принципа необходимости формирования интеллектуальных способностей и нравственных качеств детей с учетом их этнопсихологических особенностей, а также традиции народной педагогики» [1].

Этнологическое направление включает в себя работу с педагогами, учащимися, родителями.

Выделены три этапа:

1. Диагностический:

а) среди педагогов – определение уровня владения бурятским языком для выявления возможности двуязычного общения, определение мотивации по изучению бурятского языка, культуры и традиций бурятского народа, исследование профессиональных и личностных особенностей;

б) среди учащихся – изучение развития познавательных процессов с целью выявления особенностей протекания психических процессов у детей-бурят, изучение этнических потребностей, интересов и склонностей, ценностных ориентаций для выявления внутренних и внешних мотивов обучения и воспитания в бурятской гимназии, установление традиционных нравственных представлений детей, а также устойчивости нравственных качеств, изучение эстетических идеалов, эмоциональной направленности.

в) среди родителей – изучение этнической ориентации и уровня владения бурятским языком.

2. Формирующий:

а) среди педагогов – организация лектория, семинаров-практикумов по повышению этнопсихологических знаний и умений.

б) среди учащихся – введение в вариативную часть учебного плана регионального компонента по этнопсихологии, организация и проведение различных конкурсов, расширяющих этнический кругозор, например: «Красавица Белого месяца», «Наследники Гэсэра» и т.д., составление программы и организация воскресной школы по подготовке детей в 1-ый класс на этнокультурной основе.

в) среди родителей – пропаганда этнокультурных, этнопсихологических, этнопедагогических знаний через разные формы и методы.

3. Апробация результатов, выработка рекомендаций и введение программы этнопсихологического обеспечения в работу.

Хотели бы привести некоторые результаты анкетирования учащихся. Анкеты использовали из учебного пособия, разработанного Л.С. Васильевой [2]. Было охвачено 300 учащихся 5-11

ласов бурятской национальности. Обобщая, можно отметить, что почти все дети знакомы с одержанием не менее трех бурятских народных казок. Учащиеся 5-7 классов знают больше благопожеланий, народных песен, преданий, чем гаршекласники:

Группы	%
1. Владеют устной и письменной бурятской речью	22
2. Владеют разговорной бурятской речью	53
3. Плохо владеют, плохо понимают бурятскую речь	25
4. Предпочитают читать художественную литературу на бурятском языке	3
5. Играют в бурятские народные игры:	
Часто	16
Иногда	57
Никогда	27
6. Знают свою родословную:	
до 3-го колена	74
до 7-го колена	26

Учащиеся показали определенные знания по организации пространства и общения у бурят. Из 5 учащихся 9-х классов 30 человек написали, что старину буряты во время беседы рассаживались олукругом, что на почетное место «хоймор» саали уважаемых гостей. Они сами предпочитают обираться в кругу, когда видят лица друг друга. девочки при общении с подругой придерживаются более близкой дистанции до 0,5 м. (интимная зона), чем мальчики при общении с другом – 1 м. личная зона). С родителями, учителями предпочитают дистанцию общения более 1 м. (социаль-

ная зона). Имеют поверхностные знания о бурятской национальной кухне, о бурятском этикете.

Результаты анкетирования показали, что учащиеся имеют общее представление об основах коммуникативной культуры бурят, что, в свою очередь, практически не влияет на формирование межличностных отношений между ними. Опора на народные традиции, ритуалы, обряды, игры, бурятский фольклор не носит формирующий фундаментальный характер для развития эстетических, духовных начал личности.

Целенаправленное и системное введение в учебно-воспитательный процесс программы этнопсихологического обеспечения, полагаем, поможет не только расширению кругозора учащихся и формированию этнознаний и этнокультуры, но и совершенствованию и развитию личностной структуры (ценностной ориентации, интереса, нравственных качеств, способностей, дарования и т.д.)

Литература

1. Бархинов Д.М., Данилов Д.А., Намсараев С.Д. Народная педагогика и современная национальная школа. – Улан-Удэ: Бэлиг, 1993 – 42 с.
2. Васильева Л.С. Технология воспитания школьников на народных традициях (бурятских и русских) – Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 1996 – стр. 42-52.
3. Санжаева Р.Д., Самбуева С.Б. К проблеме развития эмоционально-волевой сферы в этнопсихологии//Вестник Бурятского университета – 1998 – Вып. 1 – С. 101.
4. Программа I съезда практических психологов образования России. Москва 15-17 июня 1994 г.

ABOUT ETHNOLOGICAL DIRECTION in WORK of the SCHOOL PSYCHOLOGIST S.S. Dordjjeva (Zakamensk)

The summary: The attempt of the description of an direction in practice of work of the school psychologist at national school is undertaken.

Key words: National school, national-regional component, ethnopsychological maintenance, ethnoknowledge, etnoculture.

УЧЕБНЫЕ ЗАДАЧИ В РАЗВИТИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

О.В. Макаренко (Новосибирск)

Аннотация: Рассмотрена проблема взаимосвязи развития интеллектуально-творческих способностей школьников и образовательной направленностью предлагаемых учебно-познавательных задач.

Ключевые слова: дидактический подход, учебно-познавательная задача, решение проблемы, интеллектуально-творческие способности, самоактуализирующаяся личность.

В практике нередки случаи, когда внешне роки выглядят ярко, красочно, а ученики не активны, ждут подсказки или наводящих вопросов, е охотно вызываются решать у доски задачи. находясь у доски, держатся неуверенно, предпочитают работать молча, повернувшись спиной к днокласникам.

Образование, в своем гуманистическом значении, представляет собой процесс, в котором создаются условия для самораскрытия и самоутверждения каждого школьника. Создание условий для самоактуализации учащихся предполагает учет нескольких факторов, позитивно настроенных для этой цели: личность учителя, управление

качеством образовательного процесса и специальные дидактические подходы. Остановимся на последнем факторе.

Принципиально важная особенность дидактического подхода - образовательная направленность применяемых учебно-познавательных задач. Учебно-познавательные задачи могут рассматриваться с двух позиций: задачи, которые позволяют решать структурно-аналогичные типы задач в зависимости от их предметного «наполнения», обеспечивая перенос способов действия в изменившихся условиях. Такие задачи служат для отработки у учащихся знаний, умений и навыков (ЗУН); другая возможность учебно-познавательной задачи - это включение ребенка в «мою лично» деятельность, как творчество, которая наполнена личностными смыслами, ощущением личной причастности. Тогда в решении задачи будет заключаться не только обезличенное предметное действие, но и «личностное приращение» учащегося.

Рассел Л. Акофф [1990] считает, что обучению анализу и решению задач в системе образования учат неверно, так как нужно учить пониманию взаимодействий, а не отдельных действий.

Он пишет: «Частное решение всей системы проблем лучше, чем полное решение каждой из ее частей, взятой отдельно от других». Карл Дункер рассматривает процесс решения учебной задачи не только как развитие решения, но и как развитие проблемы. А. Маслоу [1967] замечает, что если личность сфокусирована на проблемах вне себя, и при этом не боится их решать, то это - самоактуализирующаяся личность. Умению решать проблемы способствует внедренная в практику классификация учебно-познавательных задач, разработанная Н.Ю. Посталюком [1989], где сопоставляются типология учебно-познавательных задач и интеллектуально-творческие способности, необходимые для их решения.

В нашем исследовании мы провели количественно-типологический анализ учебно-познавательных задач (таблица 1), представленных в сборнике задач по физике для седьмого класса.

Мы понимаем произвольность отнесения задач, однако в наших цифрах мы ищем не столько точное количественное выражение, сколько вспомогательное средство, содействующее изучению и уточнению проблемы.

Таблица 1

<i>Учебно-познавательные задачи различных типов</i>	<i>Виды учебно-познавательных задач</i>	<i>Количество задач данного типа в %</i>
Задачи с явно выраженным противоречием	Задачи-антиномии, задачи-парадоксы; на «разоблачение» мнимых противоречий; «тупиковые»; «скрытого» вопроса, неполно поставленные, с «размытыми» условиями;	5%
Задачи с некорректно представленной информацией	«Конфликтные» или не совсем корректные; в которых сначала нужно определить степень достоверности условия;	5%
Задачи на прогнозирование	В которых только необходимо набросать ход решения; проиграть несколько вариантов; на выдвижение гипотез; на построение стратегии решения	6%
Задачи на оптимизацию	С парадоксальной формулировкой; «провоцирующие» на ошибку; с неопределенным, неоднозначным ответом	7,5 %
Задачи на рецензирование	На доказательство; на обнаружение и опровержение ошибок; на рецензирование	7,5 %
Логические задачи	На описание явлений, процессов, на определение понятий, на объяснение и доказательство, на установление причинно-следственных связей.	21,5 %
Исследовательские задачи	На моделирование, графические, экспериментальные задачи	15%
Задачи на корректную постановку	На уточнение цели, условий, требований задачи	7,5%
Задачи на управление	На планирование деятельности, на контроль и оценку деятельности, на нормирование времени.	10%
Задачи на разработку алгоритма	На разработку алгоритмических предписаний	15%

Следующим этапом нашего исследования было выборочное изучение продуктов деятельности семиклассников в пяти различных школах города Новосибирска. Мы просмотрели тетради для контрольных, лабораторных, самостоятельных работ, а также «рабочие» тетради. В результате

оказалось, что самые «решаемые» задачи - логические, на разработку алгоритма, на корректную постановку, исследовательские, на управление. Реже встречались задачи на рецензирование, оптимизацию и прогнозирование. Совсем не встретились задачи с явно выраженным противоречием.

ем, с некорректно представленной информацией, формирующие способность видеть противоречие, находить нужную информацию и переносить ее для решения проблемы.

Наше аналитическое исследование показало, что в учебнике, хотя и предложены разные типы задач, прослеживается приоритетная образовательная направленность. Учителя, по-видимому, тоже придерживаются некоторых принципов при отборе учебных задач. К сожалению, это ведет к однобокому формированию интеллектуально-

творческих способностей личности и не создает условий для самоактуализации.

Мы сделали сравнительную классификацию (таблица 2) тех компонентов интеллектуально-творческих способностей, которые развиваются при решении предпочитаемых задач (по результатам вышеуказанного исследования), обозначенные нами как интеллектуально-логические. А также тех компонентов интеллектуально-творческих способностей, которые развиваются при решении задач, не заслужено отвергнутых, на наш взгляд, при отборе учебного материала. Их мы назвали интеллектуально-эвристическими.

Таблица 2

<i>Интеллектуально-логические компоненты творческих способностей</i>	<i>Интеллектуально-эвристические компоненты творческих способностей</i>
Способность анализировать, сравнивать	Способность генерировать идеи, выдвигать гипотезы
Способность выделять главное, отбрасывать второстепенное	Способность к фантазии
Способность описывать явления, процессы	Ассоциативность мышления
Способность давать определения	Способность видеть противоречия и проблемы
Способность объяснять	Способность к переносу знаний, умений в совершенно новую ситуацию
Способность доказывать, обосновать	Способность отказаться от навязчивой идеи, преодолеть ригидность мышления
Способность к систематизации и классификации	Критичность мышления, способность к независимым, оценочным суждениям

Таким образом, предлагая однотипные учебные задачи, образовательный процесс не обеспечивает достаточных условий для развития важных интеллектуально-творческих способностей. Объем данной работы, не позволяет нам сделать какие-либо общие выводы, так как это - лишь аспект образовательного процесса и его лучше рассматривать в совокупности с остальными факторами. Хотя мы надеемся, что эти исследовательские замечания представляют интерес для людей, занимающихся психодидacticкой. При отборе учебно-познавательных задач мы предлагаем следующий дидактический подход:

- Учитывать типологию аспектных проблем;
- Раскрывать этапы аспектных проблем и объектные проблемы, решения которых направлено на эти этапы;
- Показать целостное решение аспектной проблемы;
- Предоставить реализацию различных способов интеллектуально-творческой деятельности.

Литература

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. - М.: Педагогика, 1990. 183 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. - 190 с.
3. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект. - М.: Педагогика, 1988. - 190 с.
4. Зарецкий В.К., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач//Вопросы психологии. - 1980. - №5. - С. 112-117.
5. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога. - М., 1994. -344 с.
6. Фридман Л.М., Турецкий Н.Н. Как научить решать задачи: Для учащихся старших классов средних школ. - 3-е изд., дораб. - М.: Просвещение, 1989. - 192 с.
7. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления/Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. М.: Изд-во МГУ, 1981. С. 258-268.
8. Чечель И.М. Формы учебной работы в средней школе: Кн. Для учителя. - М.: РАО, 1999. - 174 с.

EDUCATIONAL TASKS in DEVELOPMENT of INTELLIGENCE-CREATIVE ABILITIES of the PERSON

O.V. Makarenko (Novosibirsk)

Abstract: Considered the problem of correlation of development of intellectual and creative abilities and educational trend of the offered training and cognitive tasks.

Keywords: Didactic approach, training and cognitive task, managing with a problem, intellectual and creative abilities, human potential movement.

ДЕТСКИЙ САД - ШКОЛА: УСЛОВИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРИ СМЕНЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

М.В. Шамардина (Бийск)

Аннотация: Обсуждаются вопросы смены образовательных сред: переход ребенка из детского сада в школу, и связанные с этим трудности психологического и социального характера. Проводится сравнительный анализ традиционной и развивающей систем обучения. Изучаются трудности адаптационного периода для детей и других участников учебного процесса. Ставится вопрос о преемственности образовательных сред.

Ключевые слова: Преемственность, смена образовательных сред, образ жизни, развивающее обучение, традиционное обучение, школьная адаптация, учебная задача.

Переход ребенка из дошкольного учреждения в начальную школу может сопровождаться рядом негативных изменений в его личности. Новые обстоятельства, отличающие образ жизни дошкольника от образа жизни детей младшего школьного возраста, - прежде всего, это повышенные требования к дошкольнику со стороны взрослого, общественное мнение, которое определяется успехами школьника в учении. Все это порождает мотивы, побуждающие ребенка обратиться к анализу самого себя и сравнению себя с другими [Божович Л.И., 1995; Фролов Ю.И., 1997]. Это также приводит к изменению содержания внутренней позиции ребенка и возникновению эмоциональных переживаний.

Любой переходный период характеризуется существенным изменением в содержании внутренней позиции учеников, тех аспектов их жизнедеятельности, которые вызывают наиболее сильные эмоциональные переживания, - как положительные, так и отрицательные [Смирнов А.А., 1997]. Переход из дошкольной образовательной среды в начальную школу - это новый жизненный статус (статус ученика), отношения со взрослыми, со сверстниками.

Л.С. Выготский, анализируя взаимосвязь обучения и воспитания, писал о том, что развитие ребенка не совпадает с ходом самого образовательного процесса и имеет внутреннюю логику, «связанную, но не растворяющуюся в динамике школьного обучения», и важно научиться устанавливать внутреннюю структуру учебных предметов с точки зрения развития ребенка и изменять эту структуру вместе с методами школьного обучения [Выготский Л.С., 1974].

Преемственность ступеней образования, которая происходит при смене образовательной среды, рассматривается как специфическая связь между различными этапами образования и развития личности, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого, как системы. В новом всегда должны преемственно сохраняться элементы предыдущего этапа развития. Выражением преемственности является установление глубокой взаимосвязи целей, содержания, методов и форм обучения и воспитания детей в детском саду и школе в целях осуществления единой поступательной линии формирования всесторонней личности ребенка на смежных возраст-

ных этапах [Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н., 1996].

На деле, соблюдение данного понятия бывает определенно затруднено. Чаще ребенок, прежде чем оказаться в развивающей или традиционной образовательной среде начальной школы, проходит подготовку в детских садах, которые, в свою очередь, занимаются по определенной модели обучения (развивающая программа В.В. Давыдова, программа М. Монтессори, традиционный детский сад).

Преемственность не должна задаваться как формальная связь замкнутых образовательных концептов, внутри которых совершаются некоторые процессы развития, - в узлах преемственной связи образовательных ступеней закладывается зона отдаленного развития субъектов и творцов педагогического процесса - педагогов и детей [Давыдов В.В., 1997; Кудрявцев В.Г., 1997].

Преемственность, которая осуществляется при переходе из одной образовательной модели в другие должна, в сущности, сохранять элементы целого как системы, - только тогда можно будет избежать проявлений школьной дезадаптации.

Школа является связующим звеном между детством и взрослостью. И если посещение дошкольных учреждений является необязательным, то посещение школы строго обязательно, и дети, достигая школьного возраста, понимают, что школа открывает им доступ к новой жизни.

«Внутренняя позиция школьника», возникающая на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста, позволяет ребенку включиться в учебный процесс в качестве субъекта деятельности, что выражается в сознательном формировании произвольного поведения ученика.

Школьное обучение должно развивать ребенка, прежде всего, своим содержанием. Однако, содержание обучения по-разному усваивается школьниками и влияет на их развитие, в том числе и в зависимости от метода обучения. Методы обучения должны предусматривать построение на каждом этапе и по каждому предмету системы усложняющихся учебных задач, формирование необходимых для их решения действий (мыслительных, речевых, перцептивных и т.д.), превращение этих действий в операции более сложных действий, образование обобщений и применение к новым конкретным ситуациям.

Кроме того, обучение воздействует на развитие младших школьников и всей своей организацией. Она является формой их коллективной жизни, общения с учителем и друг с другом. В классном коллективе складываются определенные взаимоотношения, так или иначе влияющие на развитие младшего школьника.

Образовательные технологии, существующие в современной начальной школе, несут коренные и радикальные изменения содержания и организации процесса обучения в школе - это система В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, программа Л.В. Занкова. Для более четкого выделения присутствия в них развивающего компонента, сравним их содержания, формы и методы с традиционным обучением.

Цель системы обучения по Л.В. Занкову - помочь раскрыться духовным силам, зреющим в ребенке, создать благоприятные условия их созревания и развития. Развитие здесь понимается как общее развитие личности, т.е., с одной стороны, это развитие ума, воли, чувств учащихся, с другой, - формирование отношения человека к действительности по трем основным направлениям:

1. Деятельность наблюдения (встреча лицом к лицу с действительностью).

2. Деятельность мышления.

3. Практическая деятельность.

Регулирующую и направляющую роль в этой системе выполняют дидактические принципы, определяющие достижение возможно более высокой эффективности развития младших школьников в процессе обучения.

Дидактическим стержнем урока по системе Л.В. Занкова является деятельность самих учащихся. Они не просто решают или выполняют упражнения, а наблюдают, сравнивают, классифицируют, группируют, делают выводы.

В противоположность этому, в традиционной системе обучения ход познания чаще организуется «от учителя». Такой путь определяет познание, но он менее эффективен для развития детей. Путь познания системы Л.В. Занкова - «от учеников», - это значит организовывать и направлять коллективный поиск. Учитель должен так построить учебный процесс, чтобы ученик не только усвоил новый материал из той или иной предметной области, но и овладел способами его применения, сделал самостоятельные выводы, сформировал навыки творческого мышления [Лебедева В.П., Орлов В.А., 1996].

В традиционной системе используется вопросно-ответный метод - он может сковывать мысль ребенка, не давать простора для высказывания собственной мысли, для развития творчества ребенка. В данном случае думает учитель, а ученики напрягают память, чтобы вспомнить, что они узнали до этого.

Обучение по системе Л.В. Занкова характеризуется высоким уровнем трудности. Речь идет не о трудностях непреодолимых; а о тех, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка.

Наряду с этим, «развивающее образование» можно понять и как развитие человека в образовательном процессе, и как развитие в этом же процессе самой культуры. Но главное как раз и заключается в том, что в истинно развивающем образовании развиваются и культура, и человек - два встречных взаимно обуславливающих и детерминирующих друг друга процесса [Клочко В.Е., 1998].

В концепции развивающего обучения, предложенной В.В. Давыдовым, учебной деятельностью называется не любая деятельность, происходящая в классе во время урока, а лишь та, которая нацелена на овладение способами предметных и познавательных действий, обобщенных по системе теоретического познания. Экспериментальное обучение реализует принципы учебной деятельности и существенно расширяет рефлексивные возможности младших школьников [Давыдов В.В., 1986].

Обучение по системе Эльконина-Давыдова формирует у школьников умение учить себя самостоятельно. Рефлексивное по своей природе умение отделять известное от неизвестного и высказывать предположение о содержании неизвестного - необходимый уровень учебной самостоятельности.

В основе методов развивающего обучения лежит необходимость поиска способа решения возникающей перед учащимися задачи. Это возможно только в ситуации, обнаруживающей недостаточность и непригодность ранее усвоенных способов действия и требующих либо их модификации, либо конструирования принципиально нового способа.

Основным типом трудностей, с которыми сталкивается учитель при реализации метода развивающего обучения, является необходимое условие обеспечения принципиально иного типа взаимодействия с учащимися.

В современной образовательной школе основная форма организации учебного процесса - групповая работа учащихся под руководством учителя (классно-урочная схема).

Усвоение знаний по своей природе является психологическим процессом и в этом смысле глубоко индивидуально, как утверждает П.В. Репкин. С этой точки зрения наличие других учеников в классе является внешним обстоятельством, которое может облегчить или затруднить процесс усвоения, ничего не меняя в нем по существу.

Изменения, которые будут происходить при попадании ребенка в несвойственную для него образовательную среду, могут пагубно сказаться при адаптации ребенка к школе и повлиять на успеваемость в обучении. Поэтому несложно предсказать психические и психофизиологические деформации: тревожность, страхи, низкая работоспособность, невысокий уровень произвольного внимания, низкая мотивация и многое другое. Чтобы предотвратить данные проявления дезадаптации, необходимо знать принципы технологии начальной школы.

Ведущая роль в программе Л.В. Занкова отводится теоретическим знаниям в содержании обучения. Целью образовательного процесса является не просто усвоение определенного учебного предмета, но и расширение, и усложнение индивидуальных интеллектуальных ресурсов личности.

Традиционное обучение направлено на усвоение способов решения типовых задач и опирается на учебную активность воспроизводящего типа. Три составляющие - показ, объяснение, контроль, - определяют сущность методов, на которые опирается традиционное обучение.

В основе методов развивающего обучения лежит необходимость поиска способа решения возникшей перед учащимися задачи. Постановка учебной задачи, ее совместное с учащимися решение и организация оценки найденного способа решения является основой метода; развивающее обучение разворачивается в рамках коллективного учебного диалога.

Результаты развивающего обучения состоят не столько в каких-либо феноменальных показателях умственного развития учащихся, сколько в общей направленности этого процесса. Им задается такое направление интеллектуальному развитию, которое, в конечном итоге, позволяет каждому стать подлинным субъектом - сначала учения, а затем - и всей жизни в целом. По словам Н.В. Репкина, Поискно-исследовательская учебная задача позволяет ученику реализовать себя, как субъекта учения. По мере того, как ученик, благодаря возникающей рефлексии, начинает содержательно оценивать расширение своих возможностей и действовать самостоятельно, у него возникает интерес не только к процессу решения задачи, но и к результату.

Однако, как полагают В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман, экспериментальное обучение, реализующее свои принципы учебной деятельности и существенно расширяющее рефлексивные возможности младших школьников, задачу формирования у детей умения учиться решает еще не полностью. По их мнению, проблемы средней школы, связанные с изменением обстановки, а главное - с нежеланием учеников учиться, существуют и в экспериментальных классах. К сожалению, развивать самостоятельность младших школьников средствами учебной деятельности, их способность рефлексировать по собственной инициативе, без побуждения взрос-

лого, быть индивидуальным субъектом деятельности удается не полностью. Хотя, безусловно, отношении рефлексивной самостоятельности ученики развивающих классов значительно отличаются от их сверстников, обучающихся по общеобразовательной программе.

В связи с этим, переход ребенка из детского сада в начальную школу необходимо рассматривать с точки зрения изменения позиций ребенка результате его вхождения в новую социальную среду на школьном этапе развития.

Важно отметить, что степень разрыва между средами может проявлять себя в уровнях дезадаптации ребенка в школьном обучении. С другой стороны, большее соответствие может означать большую степень преемственности между ними, а значит, и меньшее проявление симптомов дезадаптированности.

Литература

1. Афанасьева Т.И. Учить по Монтессори. М., 1996 - 48 с.
2. Ануфриев А.Ф., Костромина С.М. Как преодолеть трудности в обучении детей. - М.: Ост 89. - 1997 - 224 с.
3. Андриевская В.В. и др. Психологические предпосылки эффективности совместной учебной работы младших школьников // Вопросы психологии. - 1985 - № 4 - с. 24-31.
4. Бохан Т.Г., Залевский Г.В. К проблеме необходимости и возможности психологической коррекции ригидности у детей // Сибирский психологический журнал. - 1997 - № 5 - С. 141-143.
5. Боденко Б.Н. Выявление некоторых причин трудностей в обучении // Научно-практические проблемы школьной психологической службы. М., 1987 - С. 41-49
6. Воспитание и обучение детей в детском саду // Под ред. А.В. Запорожца. - 1976 - 560 с.
7. Венгер А.П. О значении изменения позиции ребенка для формирования у него новых типов организации действий // Новые исследования в психологии. - 1979. - № 1. - С. 13-21.
8. Давыдов В.В., Слободчиков В.И. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. - 1992. - № 3-4. - С. 14-19.
9. Диагностика школьной дезадаптации // Под ред. С.А. Беличевой, И.А. Коробейникова, Г.Д. Кумарина и др. - М., 1993. - 179 с.
10. Цукерман Г.А. Зачем детям учиться вместе. - М., 1985 - 14 с.

CHILDREN'S GARDEN - SCHOOL: CONDITIONS of CONTINUITY at CHANGE of EDUCATIONAL ENVIRONMENT

M.V. Shamardina (Bijsk)

The summary: The questions of change of educational environments are discussed: transition of the child from a children's garden in school, and difficulties, connected to it, of psychological and social character. The comparative analysis traditional and developing of systems of training will be carried spent. The difficulties of the adaptational period for children and other participants of educational process are studied. The question on continuity of educational environments put.

Key words: Continuity, change of educational environments, image of life developing training traditional training, school adaptation, educational task.

ПСИХОЛОГИЯ ПСИХОЛОГА

СВЯЗЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ С АДЕКВАТНОСТЬЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА.

А.Ю. Батракова, О.И. Муравьева (Томск)

Аннотация: Данная статья посвящена исследованию некоторых аспектов профессионального самоопределения студентов гуманитарных факультетов ТГУ. Выявлена положительная статистически значимая связь между метаценностями и социальным, интеллектуальным и артистичным типами личности (по Д. Голланду). Обнаружена большая адекватность профессионального выбора на «традиционных» (исторический) факультетах по сравнению с «нетрадиционными» (культурологический и психологический).

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, адекватность профессионального выбора, система ценностных ориентаций, внешняя и внутренняя мотивация к профессии.

Проблема профессионального самоопределения сегодня актуальна, как никогда раньше, что обусловлено целым рядом социально-политических и экономических причин. Часто молодежь, делая профессиональный выбор, отдает предпочтение наиболее престижным, «модным», и высокооплачиваемым профессиям. В этом случае возможна ситуация, когда молодые люди практически игнорируют занятия, близкие им по складу характера и психологическим особенностям. Однако неадекватный профессиональный выбор в дальнейшем может препятствовать не только профессиональному, но и личностному росту. Для того, чтобы человек мог добиться наибольшей продуктивности, а, следовательно, и более полной удовлетворенности от «нахождения» своего места в мире, необходимо «взаимное соответствие личностных качеств человека с требованиями, предъявляемыми ему профессией» [4, С. 96]. Поэтому, очевиден факт, что профессиональное самоопределение, реализация возможностей, и дальнейшая жизнь субъекта в профессии, является одной из центральных проблем в психологии самоопределения личности.

В психологических исследованиях особенности профессионального самоопределения личности рассматриваются в разных концепциях: то в контексте индивидуальных поисков [7], индивидуальных смысло-жизненных ориентаций [6], то как процесс социализации [8], вхождения и адаптации в профессиональные сообщества [3, 4]. Однако мы считаем, что профессиональное самоопределение характеризуется, в том числе, и выбором определенной системы ценностей. Ценности являются одним из важнейших мотивационных факторов, которые определяют поведение, характер общения, профессиональный выбор и, в конечном итоге, возможности самореализации личности. Как отмечалось, одной из сфер воплощения

ценностей является профессиональная деятельность, успешность которой зависит от соответствия ценностей человека с требованиями профессии. И, поскольку, в этом контексте проблема самоопределения в психологии еще мало изучена, с нашей точки зрения, важно рассмотреть взаимовлияние ценностных ориентаций и характера профессионального самоопределения.

Целью нашей работы является исследование связи ценностных ориентаций студентов гуманитарных факультетов ТГУ с адекватностью их профессионального выбора. Предметом исследования являются структура ценностных ориентаций, адекватность профессионального выбора студентов и их мотивация к профессии.

Исследование проводилось в марте 1999 года. Выборку составили студенты 2 курса исторического факультета (20 человек), 2 курса факультета психологии (30 человек) и 1 курса культурологического факультета (30 человек) Томского Государственного Университета.

В качестве исследовательских методик были использованы: для определения типа личности был использован «Опросник профессиональных предпочтений» Д. Голланда, в котором выделяется шесть личностных типов, позволяющих определить личностный код и соотнести его с требованиями той или иной профессии. С точки зрения выбора профессии, суть концепции Голланда заключается в том, что профессиональная успешность, удовлетворенность, устойчивость зависят, в первую очередь, от соответствия типа личности типу профессиональной среды. Люди стремятся найти среду и профессию, которые позволили бы им наиболее полно раскрыть свои способности, выразить свои установки и ценностные ориентации, заняться интересующими их проблемами. Методика Голланда представляет собой набор из 45 пар профессий. Каждая профессия соответствует одному из шести личностных типов (реали-

стичный, интеллектуальный, социальный, конвенциональный, предприимчивый, артистичный). Испытуемые из каждой пары профессий выбирают одну. При обработке опросных листов подсчитывается количество выборов для каждого личностного типа. Методика Голланда позволяет констатировать наличие тех или иных профессиональных предпочтений в человеке, однако она не выявляет связей типа профессиональных предпочтений с базовыми личностными структурами, среди которых могут быть: ценностные ориентации, особенности «я-концепции», самооценка, уровень притязаний. Из ряда перечисленных личностных характеристик сферой наших интересов является исследование ценностных ориентаций в связи с проблемой профессионального самоопределения.

Для определения системы ценностных ориентаций была использована методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, основанная на прямом ранжировании списка ценностей. Эта методика кажется нам наиболее привлекательной потому, что она позволяет разделить все ценности на три группы: метаценности (по А. Маслоу), ценности профессиональной деятельности и исполнительские ценности. К метаценностям, которые Маслоу определяет как «высшие аспекты жизни, достигаемые самоактуализирующимися индивидами» [9, С. 498], из набора ценностей М. Рокича мы отнесли: жизненную мудрость, красоту природы и искусства, любовь, познание, свободу, счастье других, творчество, жизнерадостность, широту взглядов, честность и т.п. К ценностям профессиональной деятельности отнесены: интересная работа, продуктивная жизнь, образованность, эффективность в делах и т.п. Исполнительские ценности включили в себя: аккуратность, воспитанность, исполнительность, терпимость, честность, и т.п.

Для определения мотивации к профессии был использован метод неоконченных предложений. Испытуемому предлагалось окончить следующее предложение: «Когда я поступал(-а) на факультет психологии (истории, культурологии), я ...». Обработка результатов, полученных в ходе опроса по данной методике, позволила выявить тип мотивации к профессии – внешний или внутренний.

В ходе исследования нами были выдвинуты следующие гипотезы.

1. Сам факт поступления испытуемых в университет на гуманитарные специальности дает нам основания предположить, что среди испытуемых обнаружится малое количество людей соответствующих реалистичному, конвенциональному и предприимчивому типам (по Д. Голланду). Можно предположить, что студентов-гуманитариев в гораздо большей степени интересует человек как «объект» познавательной и практической деятельности, и, следовательно, они бу-

дут скорее ориентированы именно на гуманитарные и гуманистические проблемы, а также на установление контакта с окружающей средой и творческую деятельность. Поэтому большинство студентов, вероятно, будут соответствовать интеллектуальному, социальному и артистичному типам.

2. Можно предположить, что у студентов гуманитарных факультетов классического университета в структуре ценностных ориентаций доминируют метаценности, а не ценности профессиональной деятельности или исполнительские ценности.

3. Более старшие студенты обладают большим жизненным опытом (служба в армии, трудовая деятельность, возможная учеба на другом факультете или в другом вузе), поэтому можно предположить, что уровень самоактуализации у них несколько выше. По нашему мнению, у этих студентов метаценности будут выражены в большей степени, чем у их однокурсников, более младшего возраста.

4. Мы считаем, что студенты, имеющие внутреннюю мотивацию к профессии, в большей степени, чем студенты с внешней мотивацией будут соответствовать интеллектуальному, артистичному и социальному типам. Подобное соотношение мотивации с личностными типами возможно потому, что студенты-гуманитарии, соответствующие перечисленным типам, более, чем другие, склонны к самопознанию, эмпатии, потребности в помощи другим людям и т.п.

5. Мы предполагаем, что у студентов психологического факультета по сравнению со студентами других факультетов будет более выражена внешняя мотивация к профессии. Мы считаем, что это обусловлено двумя основными факторами, во-первых, «модностью» и престижностью этой специальности в последние годы и, во-вторых, тем, что само обучение на факультете психологии часто воспринимается абитуриентами и студентами как способ решения своих психологических проблем.

Результаты исследования, подтвердили большинство выдвинутых гипотез.

Анализ результатов показал, что наиболее адекватный выбор профессии, максимально приближенной к чертам своей личности, обнаружился у студентов исторического факультета ТГУ (85,5%), затем последовали студенты-культурологи (70,7%) и психологи (42%). Такие показатели, по-нашему мнению, обусловлены рядом причин. Адекватность выбора профессии у студентов исторического факультета обусловлена, с нашей точки зрения, общей образовательной ситуацией преподавания истории в нашей стране. Этот предмет изучается на протяжении всего обучения в начальной и средней школе, в результате чего уже в школе ученики имеют достаточно ясное представление, если не о будущей профессио-

нальной деятельности, то хотя бы о предметной области своих профессиональных интересов. Этого нельзя сказать об абитуриентах и студентах культурологического и психологического факультетов, которые, к сожалению, лишены возможности формирования более или менее адекватного образа будущей профессии в процессе школьного обучения. Второй главной причиной большей адекватности профессионального выбора студентов-историков, с нашей точки зрения, является то, что это факультет со сложившимися традициями, образовательный процесс на нем «оттачивался» десятилетиями, создана четкая и отработанная система отбора и подготовки кадров самой высокой квалификации. Совершенно очевидно, что ситуация стабильности, последовательности и принципиальной непротиворечивости обучения создает благоприятные условия для достижения когнитивного консонанса студентов в профессиональной сфере, формированию у них учебной, а также познавательной и творческой активности.

Причиной недостаточной адекватности профессионального выбора студентов культурологического и психологического факультетов, помимо того, что обучение в Томском госуниверситете по этим специальностям не имеет таких глубоких традиций, может быть и то, что эти факультеты созданы в ТГУ лишь недавно, находятся в стадии становления, учебные планы только формируются, обучение ведется преподавателями, часто не имеющими базовой подготовки по соответствующей специальности. На эти факты, по нашему мнению, должны обратить внимание вузовские работники и преподаватели, занимающиеся отбором и довузовской подготовкой абитуриентов, обучением студентов и выпуском квалифицированных специалистов. Особенно важно уделить внимание отбору и подготовке психологов, ведь психолог работает в таких социально значимых сферах как медицина, обучение, воспитание, управление и др. Во всех этих областях работа связана непосредственно с людьми и поэтому адекватный профессиональный выбор для студентов этого факультета, может быть, гораздо важнее, чем для любых других. Ведь следствием неадекватного профессионального выбора может стать не только профессиональная некомпетентность, внутренний конформизм, личностная нереализованность субъекта в профессии, но, самое главное, то, что люди, обращающиеся к таким «специалистам», в лучшем случае, не получают компетентной помощи, а в худшем случае, могут даже серьезно пострадать.

Частично подтвердилась гипотеза о том, что среди студентов, участвовавших в исследовании, обнаружится малое количество людей, соответствующих реалистичному, конвенциональному и предприимчивому типам. Результаты исследования показали, что на всех трех факультетах среди испытуемых не оказалось ни одного, соответст-

вующего реалистичному и конвенциональному типам. Возможно, это связано с тем, что специфика гуманитарных факультетов предполагает наличие у студентов личностных характеристик, скорее противоположных тем, которые доминируют у реалистичного и конвенционального типа. Так, реалистичный тип характеризуется тем, что его представители занимаются конкретными объектами и их практическим использованием: вещами, инструментами, животными, машинами. Эти люди отдают предпочтение занятиям, требующим моторных навыков, ловкости, конкретности; его представители охотно избирают профессии механика, электрика, инженера. Очевидно, что студенты гуманитарных специальностей не соответствуют реалистичному типу потому, что требования, предъявляемые к ним спецификой их профессий, не включают в себя качества, присущих людям, соответствующим реалистичному типу. Этим же можно объяснить отсутствие студентов, относящихся к конвенциональному типу, на гуманитарных факультетах Томского Государственного Университета. Люди, соответствующие этому типу, отдают предпочтение четко структурированной деятельности, а их подход к проблемам носит стереотипный, практический и конкретный характер. Именно поэтому таким людям больше свойственно выбирать профессии, связанные с «канцелярией и расчетами», к примеру, это могут быть машинистка, бухгалтерия, экономика. Для тех специальностей, студентов которых мы исследовали, эти качества не настолько важны, они могут лишь присутствовать, но не доминировать.

Подтвердилась гипотеза о соответствии большинства студентов-гуманитариев социальному, интеллектуальному и артистичному типам. Артистичный тип занял ведущую позицию на всех факультетах. На культурологическом факультете 84%; на историческом 85,7%; на факультете психологии 74,2%. Артистичный тип характеризуется, как отстраняющийся от отчетливо структурированных проблем и видов деятельности, предполагающих большую физическую нагрузку. В общении с окружающими он характеризуется как тип людей, опирающихся на свои непосредственные ощущения, эмоции, интуицию. Люди, соответствующие этому типу, предпочитают занятия творческого характера – музицирование, занятие живописью, литературное творчество. Такой человек не связывает себя многочисленными отношениями, характерными для большинства людей, которых он предпочитает сторониться. Эти качества могут быть присущи людям так называемых творческих профессий, опирающихся на использование вербальных и эстетических способностей, а также скорее образного, чем логического, мышления. В значительной мере университетское гуманитарное образование предполагает актуализацию именно этих качеств субъекта.

Социальному типу среди студентов факультета психологии соответствуют 58%, культурологического факультета - 24,9%, исторического - 14,3%. Высокий процент студентов-психологов, соответствующих этому типу, обусловлен, с нашей точки зрения, тем, что среди исследованных специальностей именно профессия психолога, в большей степени, чем другие, предполагает наличие коммуникативных и эмпатических качеств, которые являются базовыми характеристиками социального типа личности.

Не подтвердилась гипотеза о том, что предприимчивый тип не будет присутствовать у испытуемых-студентов. Данный тип занял одну из ведущих позиций – вторую после артистического. Из всех испытуемых-студентов 50,2% соответствуют именно предприимчивому типу. Люди этого типа избирают цели, ценности и задачи, позволяющие им проявить энергию, импульсивность, доминантность. Человеку, соответствующему этому типу, не по душе занятия, связанные с ручным трудом, а также профессии, требующие усидчивости (например, профессия историка), большой концентрации внимания (что необходимо в профессии психолога) и интеллектуальных усилий. Так на культурологическом факультете испытуемых-студентов, соответствующих этому типу, оказалось 32,25%, на историческом факультете - 57%, а на психологическом - 61,3%. Такие высокие показатели, по-нашему мнению, объясняются несколькими причинами. Во-первых, это современные социально-экономические тенденции. «Глобальные интересы нашего общества требуют формировать не пассивного исполнителя «вышестоящих» указаний, а самостоятельного человека, устремляющегося к общественно необходимым целям» [2, С. 52]. В разные социально-экономические периоды развития общества, выдвигались различные требования к субъектам общественного процесса. Настоящее время с необходимостью предполагает и даже заставляет субъекта актуализировать такие качества, как энергичность, энтузиазм, предприимчивость, гибкость, умение рисковать и т.п. Другой причиной соответствия многих испытуемых-студентов предприимчивому типу может являться ориентация современной молодежи на престиж, высокий социальный статус и достойную оплату труда. Косвенным подтверждением этому служит тот факт, что самые большие конкурсы при поступлении в ТГУ наблюдаются в последние годы на психологический, юридический и экономический факультеты (престижность специальности «психология», возможно, объясняется поворотом нашего общества к гуманитарным проблемам, а престижность профессий, связанных с экономикой и юриспруденцией обусловлена высокой оплатой труда этих специалистов).

Вопреки нашим предположениям, студентов, соответствующих интеллектуальному типу, среди

испытуемых оказалось немного: на культурологическом факультете – 22,6%, на историческом – 7% и ни одного студента - на факультете психологии. Такие показатели являются, по нашему мнению, тревожным фактом, ведь университет является «кузницей» научных кадров, его задача – выпускать «универсальных» специалистов, способных к разносторонней интеллектуальной деятельности, созданию и воплощению в жизнь творческих идей. Именно эти качества включает в себя интеллектуальный тип, который характеризуется Д. Голландом как ориентированный на умственный труд. У людей этого типа преобладают теоретические и, в некоторой степени, эстетические ценности. Им нравится решать задачи, требующие абстрактного мышления. Практически на любом факультете можно увидеть студентов, явно соответствующих этому типу. Однокурсники называют их «эрудитами» или «заучками» за их отстраненность от общей массы и несоциальность, а преподаватели ценят таких студентов за познавательную активность, большой багаж знаний, настойчивость и трудолюбие. Наибольший процент (22%) таких студентов на культурологическом факультете, по сравнению с другими факультетами, можно объяснить специфическими требованиями к данной профессии, которые включают в себя, кроме прочих, еще и эстетические ценности. А они, хоть и в некоторой степени, но все же присутствуют у интеллектуального типа.

Возможно, что у студентов психологического факультета интеллектуальный тип не должен доминировать по той причине, что психолог – это профессия, требующая социальности. Это социальный тип профессии, ориентированный на общение. Люди интеллектуального типа отличаются несоциальностью, независимостью и часто как бы «выпадают» из социума. Однако, абсолютное отсутствие на факультете психологии студентов, соответствующих данному типу, не является положительным фактом, ведь университетское образование направлено в том числе и на подготовку научных кадров, для которых основные характеристики интеллектуального типа являются базовыми.

Как мы и предполагали, у студентов исторического факультета социальный тип личности выражен в меньшей степени (14,3%) чем у студентов двух других факультетов. Это факт очевиден, поскольку из трех участвующих в исследовании специальностей, специальность «историк» требует наименьшей социальности. Она скорее предполагает работу с историческими документами, литературными источниками и архивными данными, а не с людьми.

Результаты корреляционного анализа (был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена) подтвердили предположение о том, что у студентов, соответствующих социальному,

интеллектуальному и артистичному типам преобладают метаценности. В частности, наблюдается положительная статистически значимая связь между метаценностями и социальным типом ($t=0,60$; $a=0,05$), метаценностями и интеллектуальным типом ($t=0,56$; $a=0,05$), метаценностями и артистичным типом ($t=0,42$; $a=0,05$).

Подтвердилась гипотеза о большей выраженности метаценностей, чем исполнительских, у всех испытуемых-студентов. В иерархии ценностей, метаценности заняли ведущую позицию (56%), затем последовали исполнительские (30%) и профессиональные (14%) ценности. Как видно, профессиональные ценности имеют самый низший ранг, и это, по нашему мнению, обусловлено социальным статусом и возрастом испытуемых (от 18 до 22 лет). В этом возрасте у учащейся молодежи доминируют интересы, которые связаны с саморазвитием, получением образования, межличностным общением и т.п., а профессиональные ценности пока отступают на второй план.

Вопреки нашим предположениям, оказалось, что структура ценностных ориентаций у студентов разного возраста, но одного и того же курса, одинакова. На трех факультетах в среднем у 90% испытуемых-студентов, как моложе, так и старше 22 лет, метаценности больше выражены, чем другие ценности. Возможно, это объясняется тем, что в юношеском возрасте юношей и девушек занимают общечеловеческие вопросы, вопросы смысла жизни (типа «Для чего я живу?») [5]. Многие исследователи в области возрастной психологии [1, 5] определяют окончание юношеского возраста 22 годами. Опираясь на эти данные, мы сформулировали соответствующие гипотезы, которые не нашли подтверждения. Возможно, это объясняется тем, что конец юношеского возраста определяется не столько физическим возрастом субъекта, сколько его социальным статусом. На что, впрочем, указывают те же авторы. Период студенчества еще нельзя назвать «взрослым» периодом, прежде всего, по экономическим причинам, которые, в конечном итоге, могут определять и психологическую несамостоятельность и маргинальность личности. Поэтому в таком возрасте скорее можно ожидать преобладания именно метаценностей наряду с недостаточной актуализированностью исполнительских механизмов осуществления своих ценностей и целей.

Подтвердилась гипотеза о том, что студенты с внутренней мотивацией к профессии, в большей степени, чем студенты с внешней мотивацией, соответствуют интеллектуальному, социальному и артистичному типам. Мы считаем, что внешняя мотивация к профессии проявляется в том, что для субъекта главной целью его профессиональной деятельности становится не содержание, а внешние факторы, внешний «антураж» профессии, такие как престиж, высокая заработная плата и т.д. В нашем исследовании к «внешнемотивиро-

ванным» мы отнесли тех студентов, которые закончили предложения о поступлении на факультет следующим образом: «... хотел(а) получить престижное высшее образование» или «... потому, что думаю, что эта профессия поможет мне решить свои проблемы» (студентка факультета психологии). Внутренняя мотивация к профессии, по-нашему мнению, исходит именно из содержания самой профессиональной деятельности. «Внутреннемотивированные» студенты отвечали примерно так: «... потому, что мне интересна история моей страны, так как, зная ее, я, возможно, смогу помочь моему народу избежать ошибок, совершенных им в прошлом» (студент исторического факультета) или «... потому, что у меня хорошая интуиция и мне интересна психология. Думаю, я смогу это совместить и быть хорошим психологом» (студентка факультета психологии). В результате анализа полученных результатов обнаружилась следующая тенденция: 92% всех испытуемых-студентов с внутренней мотивацией к профессии, действительно соответствуют (в порядке убывания) артистичному, социальному и интеллектуальному типам. Вероятно, это связано с тем, что перечисленные типы личности в большей степени направлены на ценности профессии и интерес к ней, и, в меньшей степени, на перспективы и высокую оплату труда в данной профессии.

Из всех студентов с внешней мотивацией более половины (57%) соответствуют предприимчивому типу. Этот результат довольно очевиден, ведь люди этого типа выбирают профессии, в которых они могут проявить доминантность, удовлетворить свои потребности, связанные с руководством, статусом и властью, а это является показателем «внешней» мотивации.

Как и предполагалось, для студентов факультета психологии в большей степени характерна внешняя мотивация к профессии (68%), и в меньшей степени - внутренняя (32%). Это, по нашему мнению, связано с тем, что данный факультет относится к числу «престижных» в ТГУ, а также с тем, что часто факультет психологии воспринимается как способ решения психологических проблем человека. Обнаружилось значительное число студентов этого факультета, которые ответили на вопрос о мотивах поступления примерно следующим образом: «Когда я поступала на этот факультет я знала, что учеба на нем поможет мне разобратсья в своих чувствах».

Таким образом, по результатам исследования можно сделать следующие выводы.

1. Среди испытуемых-студентов гуманитарных факультетов Томского государственного университета наиболее адекватный выбор профессии, максимально приближенной к чертам своей личности, обнаружился у студентов исторического факультета (85,5%). Выбор студентов культурологического факультета также достаточ-

но адекватен (70,7%), а вот студенты факультета психологии демонстрируют наименее адекватный профессиональный выбор (42%).

2. Преобладающими личностными типами (по Д. Голланду) на факультетах психологии, истории и культурологии Томского Государственного Университета являются артистичный (80%), предприимчивый (51%) и социальный (37%).

3. Студенты, у которых в структуре ценностных ориентаций преобладают метаценности, в большей степени, чем другие, соответствуют социальному, артистичному и интеллектуальному типам личности.

4. Люди с доминирующими метаценностями делают более адекватный профессиональный выбор, чем люди, у которых доминируют другие ценности.

5. Студенты с внутренней мотивацией к профессии больше соответствуют социальному, артистичному и интеллектуальному типам.

6. Студенты факультета психологии в 68% случаев обнаруживают внешнюю мотивацию к профессии.

На основании проведенного исследования можно дать практические рекомендации для структур, занимающихся профориентацией, профессиональным просвещением, приемом людей для обучения в высшем учебном заведении. Необходимо уделить большее внимание довузовской подготовке и профессиональной ориентации абитуриентов тех факультетов и специальностей, которые предметно не представлены в школьной программе. Особое внимание следует уделить развитию внутренней мотивации или, по крайней мере, выявлению типа мотивации абитуриента к

10.

профессии, а также осознанию им соответствия своих личностных характеристик и предпочтений требованиям выбираемой профессии. Возможно, стоит ввести несколько иную систему приема студентов на культурологический факультет, а для факультета психологии Томского Государственного Университета разработать принципиально иную систему и подготовки абитуриентов, и отбора студентов.

Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968.
2. Ивенский Л.М. О некоторых принципах социального самоопределения личности//Вопросы самоопределения личности и ее активности: Межвуз. сборник научных трудов. - Уфа, 1985. С. 50-58.
3. Климов Е.А. Путь в профессию. - Л., 1974.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. - Ростов - на-Дону: Феникс, 1996.
5. Кон И.С. Психология старшеклассника. - М., 1980.
6. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях//Вопросы психологии. - 1998. - № 2.
7. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. - М.: Институт практической психологии, 1996.
8. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности. - Свердловск, 1986.
9. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. - СПб, 1997.

CONNECTION of VALUABLE ORIENTATIONS with ADEQUACY PROFESSIONAL CHOICE of the STUDENTS of HUMANITARIAN FACULTIES of TOMSK STATE UNIVERSITY.

A.J. Batrakova, O.I. Muraviova (Tomsk)

The summary: Given clause is devoted to research of some aspects of professional self-determination of the students of humanitarian faculties of TSU. Is revealed positive statistically significance connection between metavalues and social, intellectual and artistic types of the person (on J. Holland). The large adequacy of a professional choice on "traditional" (historical) faculties is found out in comparison with "untraditional" (culturological and psychological).

Key words: Professional self-determination, adequacy of a professional choice, system of valuable orientations, external and internal motivation to a trade.

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ»

Е.Г. Ефремов (Омск)

Аннотация: Предпринят содержательный библиографический анализ понятия «профессиональное самосознание» в связи с понятием «самосознание личности». Ставится вопрос о формах и содержании профессиональной деятельности на примере практической психологии. Изучаются факторы развития профессионального самосознания и его компоненты.

Ключевые слова: Профессиональное самосознание, самосознание личности, профессиональная деятельность, субъект деятельности, профессиональное самоопределение, профессиональный образ Я.

Несмотря на множество исследований, и теоретических работ по проблеме самосознания личности, отдельному вопросу становления профессионального самосознания уделяется, на наш взгляд, недостаточно внимания в психологии.

Имеется ряд работ, в которых анализируются разнообразные аспекты профессионального самосознания. (Е.М. Борисова, В.Д. Брагина, В.Н. Козиев, Л.М. Митина, В.А. Слостенин, Р.Г. Морозов, Ф.Т. Нги, В.П. Саврасов, Б.Г. Парыгин, П.А. Шавир, А.И. Шутенко). Однако, анализ этих исследований показывает размытость, неоднозначность в определении ключевого понятия – «профессиональное самосознание».

Задача этой статьи состоит в том, чтобы рассмотреть точки зрения и подходы к определению этого понятия, уточнить и сформулировать ключевые признаки и структуру профессионального самосознания.

Для понятия «профессиональное самосознание» родовым является понятие «самосознание личности», следовательно, можно говорить о совпадении общего содержания, закономерностей, механизмов и принципов развития этих двух явлений. Но в то же время важно отметить, какими специфическими особенностями обладает профессиональное самосознание по сравнению с самосознанием личности? В чем отличие общего и профессионального самосознания?

В отличие от общего самосознания личности, профессиональное самосознание специфично по своему содержанию. Как указывает Ф.Т. Нги «Если в общем самосознании человек осознает себя как личность, играющую различные роли в различных ситуациях, участвующую во всевозможных видах жизнедеятельности, то профессиональное самосознание на первый план выдвигает содержание, касающееся профессиональной деятельности, это проекция всех структурных компонентов самосознания на профессиональную деятельность» [13].

При таком подходе очевидно, что профессиональное самосознание конкретизируется, проявляет специфику за счет рамок профессиональной деятельности. В чем же эта специфика? Проанализируем некоторые позиции понимания понятия «профессиональное самосознание».

Б.Г. Парыгин считает, что профессиональное самосознание - это осознание человеком своей принадлежности к некоторой профессиональной группе. В таком определении подчеркивается социальный аспект, социальные рамки, которые осознаются субъектом и являются регулирующим механизмом в собственной деятельности. В такой

интерпретации данное понятие выступает в большей степени как социологическое и социально-психологическое, которое характеризует отражение в сознании социальных взаимоотношений. На наш взгляд, это существенный момент содержания понятия, но при таком понимании профессионального самосознания упускается другой значительный пласт содержания, связанный с активностью субъекта и с ключевой саморегулирующей функцией самосознания.

В.Д. Брагина делает основной акцент в профессиональном самосознании на познании и самооценке профессиональных качеств и отношения к ним. В этом случае подчеркивается то, что является содержанием профессионального осознания в себе, а именно та сторона личности, которая вовлечена в профессиональную деятельность как основной ресурс. Но качества субъекта деятельности лишь один из аспектов, сторон проявления личности, и в этом случае за рамками существенных признаков остается момент саморегуляции в профессиональном самосознании.

П.Л. Шавир трактует это понятие как избирательную деятельность самосознания личности, подчиненную задаче профессионального самоопределения; осознания себя как субъекта своей профессиональной деятельности. Здесь на первый план выходит особая характеристика - избирательность профессионального самосознания. Причем П.Л. Шавир подчеркивает и критерий этой избирательности, который отличает профессиональное самосознание от общего самосознания личности. Этим критерием являются профессиональная деятельность и ее отдельные компоненты (цель, средства, способы и приемы).

Но нельзя согласиться с определением того, что самосознание осуществляет эту деятельность. Субъектом избирательной деятельности остается личность, включенная в профессиональную сферу и осуществляющая профессиональную деятельность. И тогда наряду с общим самосознанием здесь обнаруживается профессиональное самосознание, выступающее как специфический уровень общего самосознания.

Т.В. Кудрявцев исследует динамику профессионализации, оперирует ключевым понятием «профессиональное самоопределение». В понимании понятия «самоопределение» он опирается на разработки отечественных психологов и выделяет важнейшую составляющую этого психологического явления - выход за рамки единичного выбора профессии,

рассмотрение профессионального самоопределения как процесса, как части общего становления личности.

Профессиональное самоопределение, по Т.В. Кудрявцеву, есть «сформированность отношения личности к себе как субъекту профессиональной деятельности, то есть своеобразная Я-включенность». Центральным показателем профессионального самоопределения при этом является формирование в структуре самосознания – «образа-Я как субъекта профессиональной деятельности» [16].

При такой постановке проблемы и анализа профессионального самоопределения мы можем обнаружить здесь и профессиональную самооценку, и профессиональную саморегуляцию. И в этом случае, понятие «профессиональное самоопределение» практически тождественно понятию «профессиональное самосознание». Ведь именно такое содержание вкладывают в понятие «профессиональное самосознание» большинство авторов, перечисленных выше.

И если разводить эти близкие понятия – профессиональное самосознание и профессиональное самоопределение, то мы подчеркиваем, родовым понятием будет являться профессиональное самосознание. С нашей точки зрения, профессиональное самоопределение – это механизм профессионального самосознания, который заключается в поиске и нахождении соотношений между различными внешними и внутренними реалиями в процессе деятельности (ресурсами, условиями, нормами внешними и внутренними для субъекта деятельности), результатом такого поиска является нахождение жизненного смысла деятельности для индивида.

Данные интерпретации термина «профессиональное самосознание» не противоречат друг другу, а скорее взаимодополняют, развивают вложенное содержание, отражая различные аспекты этой категории.

На наш взгляд профессиональное самосознание – это специфическая, избирательная, дифференцирующая и интегрирующая деятельность сознания, выступающая как подуровень общего самосознания и проявляющаяся в осознание себя как субъекта профессиональной деятельности и самоопределение в социально-профессиональной среде.

Но здесь важно попытаться рассмотреть и другой вопрос: как связаны специфика профессиональной деятельности и особенности профессионального самосознания?

Мы уже отмечали, что профессиональное самосознание конкретизируется, проявляет специфику за счет рамок профессиональной деятельности. И логично предположить, что каждая конкретная профессиональная

деятельность еще больше конкретизирует и дифференцирует самосознание, так как существуют качественные различия в самих профессиональных деятельности.

Тогда правомерно задать вопрос, какие именно содержательные особенности профессиональной деятельности могут быть включены в профессиональное самосознание? Рассмотрим это на примерах исследования самосознания в конкретных профессиях, близких по своему характеру к профессиональной деятельности практического психолога.

Существует ряд научных работ, посвященных профессиональному самосознанию учителей, в которых можно отметить попытку выявить существенные отличия этого психологического образования в педагогической деятельности.

Так, В.Н. Козиев подчеркивает, что профессиональное самосознание выступает в качестве центрального элемента педагогического мастерства, которое осуществляет, прежде всего, регулирующую функцию в деятельности учителя. Здесь подчеркивается специфическая регулирующая функция самосознания именно в педагогической деятельности. Следовательно, можно говорить о том, что в различных видах профессиональной деятельности профессиональное самосознание несет различную функциональную нагрузку.

Л.М. Митина рассматривают профессиональное самосознание как осознание педагогом себя в каждом из трех составляющих пространства педагогического труда: в системе своей профессиональной деятельности, в системе педагогического общения и в системе собственной личности [12].

При таком подходе в большей степени подчеркивается деятельностное содержание образа-Я, которая выражается в специфических содержаниях отношений в различных системах педагогического пространства.

Психологической предпосылкой развития профессионального самосознания учителя и его Я-концепции является конструктивное преодоление педагогом трудностей, препятствующих тем или иным видам деятельности, поведенческим актам, способам самореализации (А.К. Маркова, Л.М. Митина, Т.С. Полякова). Это положение согласуется с идеями В.В. Столина о том, что осознание и оценки субъектом своих организмических, социально-индивидуальных и личностных свойств, как правило, происходит тогда, когда эти свойства выступают как препятствие или преграда на пути выбора одной из жизненных альтернатив в совершении поступка. Механизмом такого развития является профессиональная рефлексия.

Кроме того, Л.М. Митина указывает две наиболее значимые группы факторов развития профессионального самосознания: 1) ожидания и

оценочные суждения представителей непосредственного социального окружения педагога - его коллег, администрации, учеников, интериоризируемые индивидом в процессе социального взаимодействия и общения; 2) собственные мотивационно-ценностные ориентации и ожидания от самого себя как профессионала, вытекающие из его практической деятельности [2, 12].

Таким образом, обобщая различные точки зрения, можно сформулировать следующее:

1) профессиональное самосознание является подуровнем общего самосознания личности, которое конкретизируется и проявляет специфику за счет рамок профессиональной деятельности;

2) сохраняя в целом структурную организованность, функции и механизмы общего самосознания личности, профессиональное самосознание обладает рядом специфических признаков:

а) по функции - регулирует профессиональное поведение и отношения субъекта профессиональной деятельности;

б) по содержанию когнитивного компонента самосознания. Профессиональное самосознание имеет профессионально-деятельностное содержание Я-образов. Так, «Я-профессионал в прошлом» может рассматриваться как негативный образ «неумехи», но как личность - в целом «хорошим парнем»; «Я-профессионал в настоящем» как совокупность индивидуальных профессиональных особенностей, качеств, умений и знаний; «Я-профессионал в будущем» рассматривается как статусное содержание, как профессиональная перспектива, карьера человека;

в) по составу Я-образов - определяется спецификой профессиональной деятельности. Так, если в деятельности фигурирует клиент, заказчик, или другой человек, выступающий объектом деятельности, то важное место в профессиональном самосознании может занимать «Я-образ глазами клиента»;

г) по механизмам самооценки: если общая самооценка опирается на морально-нравственные нормы, ценности личности и ситуативные критерии оценки поведения, то профессиональная самооценка имеет более формализованные и операционализированные критерии оценки профессионального поведения.

Уже здесь очевидно, что особенность профессионального самосознания субъекта какой-либо профессиональной деятельности проявляется в компонентном составе и содержании самосознания. Следовательно, мы должны ответить на следующие вопросы: как именно организовано профессиональное самосознание? На какие основные компоненты оно дифференцируется?

В нашей отечественной психологии большинство авторов сходятся на

предположении, что структура профессионального самосознания в общих чертах совпадает со структурой самосознания личности. Но существуют различные мнения в выделении компонентов этой структуры. Проанализируем авторские позиции.

В.П. Саврасов в структуре профессионального самосознания студентов педвузов различает двенадцать компонентов: 1) особенности информационного поиска; 2) информационный тезаурус; 3) цели; 4) способности к прогнозированию и целеобразованию; 5) особенности принятия педагогического решения; 6) особенности общения; 7) особенности самоконтроля и самооценивания; 8) организаторские способности; 9) способности самоорганизации; 10) особенности исполнительской деятельности; 11) надежность; 12) стабильность. (17)

Но на наш взгляд, этот перечень выходит за рамки самосознания и здесь представлены как элементы профессионального сознания (особенности информационного поиска, информационный тезаурус), так и элементы индивидуального стиля деятельности (особенности исполнительской деятельности, особенности принятия решений, особенности общения).

Ф.Т. Нги представляет структурное строение профессионального самосознания через следующий компонентный состав: осознание профессиональной морали. Этот компонент включается постольку, поскольку моральный фактор не является обособленным в области социального взаимодействия, так как сопутствует любой деятельности человека, способствуя или тормозя выполнение ее функций; осознание профессиональной нравственности. Содержание нравственности в любой социальной группе определяется критерием того, как можно и нельзя поступать; осознание себя как субъекта профессиональной деятельности. Это означает осознание своей ответственности и своей роли, в постановке задач, формировании целей, в получении конечного продукта. Понимание тех свойств и качеств, которые включены в деятельность и осознание своей индивидуальности в выполнении деятельности; осознание и оценка отношений. Этот компонент предполагает осознание отношений к коллегам по профессии и отношения других к себе как профессионалу; осознание собственного развития во временной связи. В этом случае отражается перспектива профессионального роста, продвижение по службе, упрочение социального статуса и т.п. [13].

Более точным по содержанию, на наш взгляд, является перечисление компонентов профессионального самосознания в работах Е.А. Климова. Он так рассматривает в сокращенном

варианте эту структуру: 1) сознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности («мы – токари», «мы – металлурги», «мы – рабочие»). (С нашей точки зрения это можно определить как «социально-профессиональная идентичность»); 2) знание, мнение о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в системе профессиональных «ролей», на «шкале» общественных положений («я еще новичок, но добьюсь...», «я по мастерству один из первых»). (Это близко по содержанию с осознанной профессиональной самооценкой); 3) знание человека о степени его признания в профессиональной группе («меня уже считают хорошим специалистом»). (Данный пункт отражает содержание такого компонента как «социальный образ-Я как профессионала»); 4) знание о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования, вероятных зонах успехов и неудач, знание своих индивидуальных способностей успешного действия, своего наиболее успешного «почерка», стиля в работе. (Этот пункт близок к понятию «образ-Я профессионала»); 5) представления о себе и своей работе в будущем («Образ-Я как профессионала в будущем») [6].

Но следует отметить - автор данного подхода не определяет основания для такой структурной организованности отдельных компонентов профессионального самосознания.

Большинство отечественных исследователей (Е.М. Васильева, В.Н. Козиев, Л.М. Митина) и некоторые зарубежные психологи (Т. Макклапаред, М. Кун) предполагают, что профессиональное самосознание - это установка на себя в профессионально-трудовой сфере. И, как любая установка, самосознание имеет когнитивную, аффективную и поведенческую подструктуру (Я-понимание, Я-отношение, Я-поведение). Следовательно, ключевыми компонентами структуры профессионального самосознания являются компоненты, которые характеризуют когнитивный, аффективный, поведенческий уровни и процессы профессиональной идентификации, как ключевые механизмы интеграции «профессионального Я». Рассмотрим эти компоненты профессионального самосознания.

Когнитивные компоненты профессионального самосознания.

Профессиональный компонент в когнитивной подструктуре отражает то, что названо Е.А. Климовым «профессиональная составляющая образа мира» а В.Д. Шадриков включает в блок информационной основы деятельности. В работах Е.Ю. Артемьевой, Е.М. Борисовой, В.Ф. Петренко, А.П. Ситникова, Т.К. Поддубной, А.Г. Шмелева отражены результаты исследований когнитивных компонентов профессионального самосознания.

Обобщая материалы анализа по проблеме структуры самосознания личности, мы пришли к следующему набору компонентов когнитивного уровня самосознания: 1) обобщенный образ реального себя как субъекта профессиональной деятельности; 2) профессиональные образы-Я (по временному критерию - прошлого, настоящего, будущего себя как профессионала; по критерию реального, идеального и возможного); 3) ситуативные образы себя как субъекта профессиональной деятельности; 4) образ себя как профессионала в глазах окружающих (коллеги и клиенты); 5) профессиональные эталоны как критерии оценки профессионального поведения и профессиональных результатов. Рассмотрим некоторые наиболее существенные несколько подробнее.

Обобщенный образ реального себя как профессионала.

Здесь важно определить, что именно является содержанием этого образа? Как репрезентируется этот компонент?

В своей работе Т. Макклапаред и М. Кун определяют содержание профессионального образа-Я через ролевые позиции и самоописательные характеристики. И в некоторых других работах (А.И. Кагальняк, К.Е. Ящишина) мы видим содержание профессионального образа-Я как перечень личностных качеств, важных для профессиональной деятельности. Но мы больше поддерживаем точку зрения Е.М. Васильевой, которая, рассматривая структуру профессионального самопознания студента педвуза, не просто задает перечисления существенных представлений, а организует их в три основных блока: 1) квалифицированность (представления о теоретической подготовленности, представления о практической подготовленности, представления о личных качествах, способностях к профессиональной деятельности, представления о профессиональной пригодности); 2) активность (представление об отношении к профессии, представления об отношении к детям, представление об отношении к самопознанию); 3) результативность (представление о профессионально-педагогических мотивах, представление о профессионально-педагогических целях, представление о задачах и результатах профессионально-педагогического воспитания) [1].

Профессиональный образ-Я в будущем.

Здесь важным является понятие профессиональная перспектива, так как оно близко по содержанию с «профессиональным образом-Я в будущем». И в этом случае большое значение играет моделирование профессиональной деятельности (на ролевом и содержательно-смысловом уровне).

Е.И. Головаха вводит понятие «жизненная перспектива», понимая под этим «целостную картину будущего в противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, с которыми человек связывает смысл своей жизни, свое «жизнесуществование» [3].

По результатам исследования Е.И. Головахи, уже в 14-15 лет у молодежи сформулированы представления о своем отдаленном будущем в профессиональной, семейной и др. сферах жизнедеятельности. При этом, обнаружен ряд феноменов, таких, например, как феномен обратной перспективы (когда отдаленные жизненные планы достаточно определены, а ближайшие жизненные планы не ясны) и феномен рассогласованности потребительских притязаний и притязаний на размер вознаграждения за профессиональную работу.

Конкретными референтами, показателями, индикаторами жизненной перспективы являются понятия жизненных планов, жизненных целей и ценностных ориентаций, выполняющих функцию регуляции жизненных выборов. Нет сомнений, что все эти психические образования тесным образом связано с «Я» личности, вплетаются и наполняют непосредственным содержанием образ себя в будущем. Здесь можно говорить о формировании «профессионального образа-Я в будущем».

По мнению Е.И. Головахи, оценка жизненной перспективы, связанной с выбором профессии, осуществлялось посредством таких критериев, как реалистичность, продолжительность, согласованность и оптимистичность. Эти критерии можно применить и при анализе «профессионального образа-Я в будущем».

Ситуативные образы себя как субъекта профессиональной деятельности. Это образование выполняет функцию непосредственной регуляции поведения в конкретной ситуации. Основная их характеристика - это высокая лабильность и диффузность.

Образ себя как профессионала в глазах окружающих (в основном коллеги и клиенты) – «социальный образ-Я как профессионала»

На диалогичность самосознания, как мы уже видели выше, неоднократно указывали философы и психологи (М.М. Бахтин, И.С. Кон, В.В. Столин и др.). Как говорил М. Бахтин, «другой» всегда имеет некий «избыток видения», и, прежде всего, он, со своей точки зрения, может меня увидеть так, как это принципиально недоступно мне самому. Вот почему, высказывая свое, человек предвидит, предчувствует, мыслит о возражении другого, имеет его в себе.

Согласно американским психологам П. Секорд и К. Бакмен, неустойчивость самосознания, а, значит, и развития, возможна в результате рассогласования представления о себе в некотором аспекте, интерпретации своего

поведения в свете этих представлений и представления о том, как другое лицо воспринимает его в данном аспекте.

Ряд исследователей (Л.М. Митина, О.В. Кузьменкова, Т.К. Поддубная) выделяют особый компонент профессионального самосознания – «образ-Я в глазах окружающих».

Так, развивая эту мысль, О.В. Кузьменкова анализируя личностные противоречия в профессиональной деятельности учителя, выделяет оценочный диссонанс между оценкой своих личностных качеств с точки зрения соответствия своей деятельности – «Я-действующее» и ожидаемой оценкой других – «Я-отраженное». Где «Я-отраженное» рассматривается как осознание себя «глазами ученика».

«Эффективность жизни профессионального «Я» учителя, несомненно, зависит от многих факторов. Но наиболее важным нам представляется отношение «Я» и «не Я», т.е. отношения между окружающими учителя участниками учебно-воспитательного процесса и внутренним ядром его личности. Поиски источника значимой оценки «другого» целесообразно проводить, как нам кажется, в общности «учитель – ученик». Учитель, у которого отсутствует в сознании встречное восприятие отношения к себе ученика, потенциально готов ориентироваться только на себя и свои цели, так как он внутренне игнорирует ученика как субъекта» [10].

Профессиональные эталоны как критерии оценки профессионального поведения и профессиональных результатов.

Здесь, прежде всего, следует выделить такой конструкт как «идеальный профессионал» и «типичный профессионал», что, в общем, является вариантами профессионального стереотипа.

Этот образ также представлен как набор осознаваемых диспозиций важных для эффективной профессиональной деятельности. Этот набор выступает в функции эталона для оценки и регулирования профессионального поведения.

По мнению В.Ф. Петренко, профессиональный стереотип является значимым элементом функционирования профессионального самосознания на когнитивном уровне. Основная функция такого стереотипа лежит в рамках социальных отношений человека и служит средством категоризации, социального познания и социального взаимодействия. Но, «являясь средством категоризации другого человека, социальный профессиональный стереотип может выступать и эталоном, меркой самосознания» [14, С. 102].

Т.е., профессиональный стереотип участвует в формировании профессионального идеала, который уже реально вплетен в механизм профессионального самосознания.

В.Ф. Петренко определяет профессиональный типаж-стереотип, как «... персонифицированный образ самой профессии, или, другими словами, обобщенный образ типичного профессионала. «Типаж - это скорее схематизированное представление о личности, характере и способах поведения человека» [14].

Профессиональные стереотипы с профессиональным развитием дифференцируются на представления о профессии, представления о профессионалах, представления об уникальности, профессии, социальном статусе и значимости профессии и т.д. Но интересно то, что базой этих представлений остаются социальные стереотипы обыденного сознания.

Так, исследования А.И. Донцова и Г.М. Белокрыловой, направленные на выявление особенностей профессиональных представлений психологов показали, что, во-первых, эти представления подвержены стереотипизации, а, во-вторых, содержание этих стереотипов отражает образ психолога, сложившийся в обыденном сознании, где психолог предстает, прежде всего, как специалист, способствующий решению индивидуальных психологических проблем [3].

Как отмечают Т.В. Кудрявцев и В.Ю. Шегурова, изменение критериев отношения к себе выражается в динамике субъективной «эталонной модели профессионала». Изменения в ее структуре могут быть зафиксированы в пределах определенной стадии профессионального становления. Эталонная модель профессионала не является эквивалентом представления личности о профессии, так как, создавая ее, личность в какой-то мере выражает в ней себя, и в этом смысле эталонная модель является своеобразной проекцией ее направленности.

Наблюдающиеся в процессе профессионального развития изменения индивидуальных эталонных моделей профессионала выступают показателем изменения критериев отношения личности к себе как к субъекту профессиональной деятельности. Таким образом, динамика профессиональной самооценки, с одной стороны, детерминирована изменением отношения личности к себе как к профессионалу, с другой, - изменением критериев этого отношения (эталонной модели) [16].

Кроме перечисленных выше отдельных компонентов, можно выделить и ряд функциональных характеристик когнитивного уровня профессионального самосознания.

1. *Когнитивная сложность - когнитивная простота.* Так, Е.М. Васильева когнитивную сложность профессионального самопознания рассматривает как содержательную характеристику осознания студентами своих способностей. В качестве критериев для характеристики когнитивной сложности принимается: а) дифференцированность (степень

категориальной расчлененности) - осознание проявлений способностей и степени овладения ими; б) размерность - число названных профессиональных проявлений (качеств, знаний, умений, состояний); в) адекватность самопознания способностей - соответствие объективного образа объективному содержанию [1].

2. *Дифференцированность* - слитность личностных и профессиональных диспозиций. Дифференцированность «образа-Я» здесь понимается как разделение в себе самом профессиональных и частных качеств, дифференциация различных сторон «Я», различных позиций, ролей.

Так, Е.С. Камыкова, К.В. Романец, К.В. Ягнюк, в исследовании самосознания психотерапевтов двух групп (придерживающихся «психологического» и «медицинского» подхода) выявили, что «психотерапевты-психологи» обладают более дифференцированным образом-Я, что позволяет в большей степени контролировать проявления своих личностных черт в ходе профессиональной деятельности [5].

3. *Осознанность-неосознанность.* Уровень осознанности профессионального Я-образа. Уровень рефлексии того или иного компонента на когнитивном уровне профессионального самосознания.

4. *Когруэнтность (интегрированность)-противоречивость «образа профессионального Я».*

Такую характеристику вводят Т.В. Кудрявцев и Т.К. Поддубная. Так, Т.В. Поддубная анализирует у студентов-психологов уровень интеграции различных Я-образований, степень их противоречивости («Я - как личность», «Я - как специалист», «Я - как специалист в будущем») [15, 16].

5. *Доминантность того или иного структурного компонента.*

Аффективные компоненты профессионального самосознания

Профессиональная самооценка является ключевым механизмом регулирования и коррекции профессионального поведения. Это подтверждается в многочисленных исследованиях. Так, Л.Н. Корнеева экспериментально показала, что роль самооценки в обеспечении оптимальной саморегуляции деятельности существенно возрастает по мере усложнения деятельности и роста профессионализма. Сформированная самооценка становится одной из предпосылок способности действовать в соответствии с поставленными целями и предъявленными к себе требованиями [8].

Р. Гарвей [R. Garvey, 1970] исследовал особенности Я-концепции и успешности обучения у студентов-старшекурсников. По его результатам, успех профессиональной

деятельности студента сопровождается положительной самооценкой, более точном самопредставлении и хорошей способностью адаптироваться. Успешность обучения коррелирует с «высокой» Я-концепцией и меньшей запутанностью в определении самого себя (ответы на вопрос «Кто Я?») [2].

В целом можно сказать, что аффективный уровень профессионального самосознания предполагает эмоциональное отношение не просто к себе, а к различным проявлениям «Я» как профессионально-значимым составляющим. Такими профессионально-значимыми составляющими «Я» могут быть: профессиональные способности индивида, профессиональная теоретическая и практическая компетентность, личные профессионально-значимые качества, профессиональная эффективность.

Кроме того, поскольку профессиональное самосознание является подуровнем самосознания личности, можно допустить, что сохраняются основные характеристики аффективного уровня. Речь идет о параметрах, выделенных В.В. Столиным: 1) симпатия - антипатия; 2) уважение - неуважение; 3) близость - отдаленность.

Исходя из этих оснований, мы предполагаем следующий набор существенных компонентов аффективного уровня профессионального самосознания:

1) общая профессиональная самооценка (уровень позитивности при оценке в сопоставлении себя с идеальным образом профессионала);

2) самооценка профессиональных способностей индивида;

3) самооценка профессиональной теоретической и практической компетентности;

4) самооценка личных профессионально-важных качеств (оценка достоинств и недостатков по отношению к профессиональной деятельности);

5) уровень профессиональной самозффективности (аффективная сторона представлений о будущем результате);

6) уровень самоуважения и принятие себя как профессионала;

7) уровень профессиональных притязаний;

8) самооценка своего профессионального стиля деятельности.

Поведенческие компоненты профессионального самосознания. Согласно точке зрения Л.М. Митиной, основным механизмом поведенческого компонента в структуре профессионального самосознания является удовлетворенность индивида собой и своей деятельностью. Под удовлетворенностью она понимает соотношение между мотивационно-ценностной сферой личности и возможностью

успеха деятельности по реализации ведущих мотивов.

Неудовлетворенность собой в профессиональной деятельности рождает регулирующие поступки, в том числе и по отношению к себе.

С нашей точки зрения, если рассмотреть более широко функцию самоконтроля и саморегуляции в профессиональной деятельности, то здесь мы можем отметить следующие компоненты:

1. Профессиональное самоопределение как формирование профессиональных целей, программ, планов и перспективы в карьере.

С нашей точки зрения профессиональное самоопределение - это механизм профессионального самосознания, который заключается в поиске и нахождении соотношений между различными внешними и внутренними реалиями в процессе деятельности (ресурсами, условиями, нормами внешними и внутренними для субъекта деятельности), результатом такого поиска является нахождение жизненного смысла деятельности для индивида. Этот жизненный смысл и есть основная регулирующая сила, в том числе и по отношению к себе лично.

2. Профессиональная позиция - как совокупный итог профессиональной саморегуляции и самоопределения.

Профессиональная позиция есть устойчивая система отношений, которая выражает самооценку индивида, его уровень притязаний, мотивированность деятельности и понимание своего предназначения. Профессиональная позиция субъекта деятельности выступает как совокупная детерминанта его профессиональной активности.

Так, например, А.Г. Лидерс определяет профессиональную позицию психолога как «Целостное психологическое образование, включающее конкретные установки и ориентации, синтез личных отношений и оценок внутреннего и внешнего опыта, реальности и перспектив, а также собственные притязания, реализуемые (или не реализуемые, или частично реализуемые) в избранном труде. Позиция выражает способ самоопределения психолога, принятие и реализацию им собственной профессионально-деятельностной концепции» [15].

Уровень сформированности профессиональной позиции можно диагностировать через динамику профессиональной идентификации.

Профессиональная идентификация личности - это процесс самоотожествления и отождествления себя с другими представителями профессиональной среды (реальными или идеальными), на основании устоявшейся эмоциональной связи и обеспечивающей стабилизацию профессиональной деятельности и

профессиональное развитие. Этот процесс развернут во времени и результатом его является профессиональная идентичность личности, которая проявляется в комплексе таких субъективных и объективных показателей, как 1) субъективные показатели: а) степень отождествления себя с профессиональной ролью; б) принятие профессиональных норм и ценностей; в) характер эмоционального отношения к профессии; г) уровень самореализации в профессии и осознание факта самореализации; д) сформированность представлений о профессиональном будущем; е) сформированность профессиональной потребностно-мотивационной сферы; ж) уровень ответственности, которую готов принять индивид в своей профессиональной деятельности. 2) осознание профессиональной проблемы как своей или принятие профессиональной проблемы как своей. 2) объективные показатели: а) успешность профессионального обучения; б) успешность профессиональной деятельности (выраженная в специфических критериях данной деятельности) [16].

Таким образом, в результате анализа структуры профессионального самосознания, мы получаем ряд критериев для диагностики профессиональной идентичности и набор основных компонентов на когнитивном, аффективном и конативном уровнях. Эти конструкции позволят адекватно отслеживать динамику профессионального самосознания, например, на этапе профессиональной подготовки специалиста.

Литература

1. Васильева Е.М. Профессиональное самопознание студентов педвуза. - Липецк, 1992.
2. Вачков И.В. Психологические условия развития профессионального самосознания учителя: Дисс...канд. психол. наук. - М., 1995.
3. Донцов А.И., Белокрылова Г.М. Профессиональные представления студентов-психологов//Вопросы психологии. - 1999. - № 2. - С. 45.
4. Кагальняк А.И., Ящишина К.Е. Формирование самооценки профессионально

значимых качеств будущих учителей//Вопросы психологии. - 1989. - № 5.

5. Камыкова Е.С., Романец К.В., Ягнюк К.В. «Образ-Я» российского психотерапевта: менталитет тех, кто формирует менталитет//Российский менталитет. Психология личности, сознания, социальные представления. - М., 1996.
6. Климов Е.А. Психология профессионала. Избранные психологические труды. - Москва-Воронеж, 1996.
7. Козиев В.Н. Профессионально-значимые качества личности учителя и их самооценка//Творческая направленность деятельности педагога. - Л., 1978.
8. Корнеева Л.Н. Самооценка как фактор саморегуляции деятельности пилота: Дисс... канд. психол. наук. - Л., 1984.
9. Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. Психологический анализ профессионального самоопределения//Вопросы психологии. - 1983 - № 2.
10. Кузменкова О.В. Психологические особенности внутриличностных противоречий профессионального развития учителя: Дисс... канд. психол. наук. - М., 1997.
11. Маркова А.К. Психология профессионала. - М., 1996.
12. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. - М., 1998.
13. Нги Ф.Т. Развитие профессионального самосознания студентов технических вузов: Автореф. дисс... канд. психол. наук. - М., 1989.
14. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. - М.: МГУ, 1988.
15. Поддубная Т.К. Динамика когнитивных компонентов профессионального самосознания студентов-психологов в процессе обучения: Дисс... канд. психол. наук. - М., 1998.
16. Психологические основы профессионально-технического обучения/Под ред. Т.В. Кудрявцева, А.И. Сухаревой. - М.: Педагогика, 1988.
17. Саврасов В.П. Особенности развития профессионального самосознания молодого учителя: Дисс... канд. психол. наук. - Л., 1986.

To DEFINITION of CONCEPT "PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS"
E.G. Efremov (Omsk)

The summary: The substantial bibliographic analysis of concept "professional self-consciousness" is undertaken in connection with concept "self-consciousness of the person". The question on the forms and contents of professional activity on an example of practical psychology is put. The factors of development of professional self-consciousness and its components are studied.

Key words: Professional self-consciousness, self-consciousness of the person, professional activity, subject of activity, professional self-determination, professional image of the I.

НОВАЯ РУБРИКА

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА И ПСИХОЛОГИЯ ЭКСПЕРТИЗЫ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ МЫШЛЕНИЯ ЭКСПЕРТА ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИИ ВИЗУАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ.

Е.Л. Вассерман, К.Р. Червинская (Санкт-Петербург)

Аннотация: Рассматриваются психологические аспекты проблемы извлечения экспертных знаний для создания интеллектуальных систем. Приведен обзор исследований, посвященных вопросам проведения экспертизы квалифицированным специалистом, описывается ряд эффектов, наблюдаемых при работе с экспертами, и оказывающих существенное влияние на процесс извлечения знаний. Сформулировано несколько гипотез, возникших в ходе работы авторов по созданию интеллектуальных систем в области психологии, физиологии человека и медицинской диагностики. В рамках этих гипотез обсуждаются роль визуального стимула в процессе извлечения экспертных знаний, стратегии анализа визуальной информации экспертом, влияние опыта эксперта и формулировки вопроса к эксперту на выбор стратегии.

Ключевые слова: инженерия знаний, искусственный интеллект, извлечение знаний, подразумеваемые знания, межполушарная асимметрия.

Моделирование мышления эксперта - одна из центральных задач, решаемых в рамках такого научного направления в области компьютерных наук (Computer Science), как *искусственный интеллект* (Artificial Intelligence). Основная цель этого направления - разработка автоматизированных систем, выполняющих те же функции или решающих те же задачи, что и человек в процессе своей мыслительной деятельности: понимание и синтез речи, анализ и построение изображений, принятие решений в условиях меняющегося окружения и т.д. В настоящее время центральной парадигмой искусственного интеллекта является *концепция знаний*, а интеллектуальной технологией - *обработка знаний*. Суть концепции знаний очень проста: для создания интеллектуальной системы необходимо лишь перенести в компьютер *знания* и *опыт*, накопленные специалистом в той или иной *предметной области* (врачом, психологом, юристом и т.д.). Однако, разработчики интеллектуальных систем, реализуя на практике такой «перенос», столкнулись с огромным количеством проблем, разрешение которых дало толчок самостоятельному научному направлению - «*инженерии знаний*» [31].

Инженерия знаний (Knowledge Engineering) представляет собой научную дисциплину, изучающую проблемы извлечения, структурирования, представления, формирования, обработки и приобретения знаний с целью построения интеллектуальных систем. Специалиста в предметной области, чьи знания и опыт «извлекаются» инженером по знаниям, называют *экспертом*, а решение экспертом своей профессиональной задачи - *экспертизой*. Под *извлечением знаний*, понимается процедура взаимодействия инженера по знаниям с источником знаний (экспертом, литературой и т.д.), в результате которой становятся явными процесс рассуждений специалистов при принятии решений и структура их представлений о предметной области [6]. По своей сути, инженерия знаний является междисциплинарной наукой, синтезируя исследования как в области *когнитивных наук* (Cognitive Science), в состав которых входят философия, психология и лингвистика, так и в области искусственного интеллекта. Эта статья является обобщением исследований в области инженерии

знаний, касающихся вопросов извлечения знаний и моделирования мышления эксперта, и отражает опыт, накопленный нами в процессе разработки экспертных систем в области психологии, физиологии человека и медицинской диагностики.

Несмотря на то, что вопросы проведения экспертизы специалистом достаточно широко освещены в литературе по психологии [29, 43], извлечение экспертных знаний до сих пор остается «узким местом» (англ. bottleneck - горлышко бутылки [36]) в проектировании интеллектуальных систем [6, 14, 26, 32, 36], что обусловлено некоторыми особенностями мышления эксперта.

Так, общепризнанным является *неосознаваемый характер* экспертного умения: хотя эксперты без ошибок и устойчиво демонстрируют свое умение принимать решения, они не всегда могут объяснить, как это делают и какими правилами при этом руководствуются [15, 30, 38, 43]. Психологические исследования показывают, что такие правила не осознаются, более того, подсознательность этих правил носит фундаментальный характер [41]. Свойство, кажущееся *интуицией* индивида, на самом деле может быть высоко развитой *способностью распознавать образы*. Например, шахматисты высокого класса способны быстро распознавать и восстанавливать в памяти именно игровое расположение фигур на доске, а не случайное [13]. Люди не осознают правила принятия решений, играя в шахматы, формируя впечатления о других людях, в процессе творческого мышления, а также при формировании и распознавании образов, в особенности - невербализуемых. Даже прямые подсказки не позволяют получить от экспертов удовлетворительные объяснения. Описан эксперимент, в котором испытуемые вырабатывали умение быстрее обнаруживать цифры, используя подсказки, спрятанные в условиях задач. Объективная характеристика (время решения задачи) показала, что испытуемые использовали эти подсказки, но они были не способны не только указать на них, но даже установить факт их существования [42]. Из подсознательного характера экспертных знаний следует невозможность их выявления путем *прямого опроса экспертов*.

Известно также, что люди не всегда в состоянии достоверно описать свои мыслительные процессы и только как исключение, а не как правило, человек может объяснить то, что он знает [13]. Описан парадоксальный факт: по мере накопления опыта специалист-эксперт все больше и больше утрачивает умение *словесно выразить, или вербализовать, свои знания* [13].

Как правило, опытные специалисты переходят от описания задачи к ее решению без каких-либо явных *промежуточных рассуждений*. В большинстве случаев это решение не только правильно, но и быстрое. Такая стратегия сильно отличается от «обратной» стратегии, которую обычно используют новички: от цели - к подцелям, от задачи - к достижимым промежуточным состояниям [23]. В ряде работ указывается также, что хороший эксперт обладает знанием тысяч *конкретных ситуаций*, число которых, по приблизительной оценке, достигает 30-50 тысяч [46].

Часть знания вообще невозможно воспринять от эксперта не только потому, что он не может его выразить, но и вследствие того, что он не *осознает его важность* в своей деятельности [7, 30]. При наблюдении за процессом решения задач экспертами можно обнаружить, что они систематически обращают внимание на некоторую информацию, о которой *не сообщают ничего*. Этот эффект известен психологам как *слабая корреляция между вербальными сообщениями и ментальным поведением эксперта* [18]. Многие психологи приходят к выводу о *несостоятельности словесной информации* [24, 25].

Известно, что принятие решений происходит в *кратковременной памяти* человека, объем которой ограничен «магическим» числом 7 ± 2 чанка (чанк - информационный факт, или кластер, которым оперирует человек) [17, 45]. Ограничение объема кратковременной памяти оказывает существенное влияние на систему переработки информации человеком и заставляет людей вырабатывать чанки все более емкие и обобщенные [9], поскольку система обработки информации человеком работает, в основном, последовательно во времени и способна перерабатывать одновременно лишь указанное число чанков. Поэтому, например, то, что выглядит для наблюдателя как *классификация объектов* на большое число классов, в действительности представляет собой *совокупность классификаций* на два-три (обобщенных) класса. Это подтверждается и в экспериментах по изучению системы организации памяти эксперта-мнемониста, запоминавшего большое количество цифр [44]. Как показал анализ, эксперт использовал *иерархическую систему хранения информации*. Вообще, использование иерархических схем является одним из приемов, позволяющих избежать чрезмерной нагрузки на кратковременную память при воспроизведении информации и принятии решений [14]. Ограниченный объем кратковременной памяти заставляет эксперта использовать при классификации те значения *диагностических признаков*, которые наиболее характерны для одновременно рассматриваемых двух-трех классов решений. Некоторые авторы, например, отмечают, что врачи-эксперты часто используют только два значения каждого диагностического признака при дифференциальной классификации (два

класса решений) [40].

В ряде работ указывается на некорректность некоторых наиболее распространенных способов получения информации, таких как присвоение *весов признаков*, присвоение *вероятностей* и т.д., поскольку они ведут к противоречиям, смещениям, ошибкам [14, 39, 47].

Определенное влияние на процесс извлечения знаний оказывает существование так называемого *механизма когнитивной защиты* эксперта, который принято объяснять с позиций *теории личностных психологических конструктов* [19, 37]. В соответствии с этой теорией, сложность устройства модели мира субъекта определяется набором сформированных его сознанием конструктов, приспособляемых к реалиям мира, а преодоление механизма *когнитивной защиты* субъекта связывается с выявлением множества личностных конструктов и исследованием его структуры.

Таким образом, можно отметить ряд эффектов, или явлений, наблюдаемых при работе с экспертами и оказывающих существенное влияние на процесс извлечения знаний:

- 1) подсознательный характер экспертного опыта;
- 2) сложность процесса вербализации;
- 3) достаточно высокая скорость решения экспертом профессиональных задач;
- 4) слабая корреляция между вербальными сообщениями и «ментальным поведением» (mental behavior) эксперта;
- 5) ограниченность объема кратковременной памяти;
- 6) некорректность некоторых способов получения информации (например, назначения весовых коэффициентов или экспертных оценок);
- 7) существование механизма когнитивной защиты.

Все эти обстоятельства и сделали извлечение знаний «узким местом», а его «расширение» - наиболее актуальной задачей при создании систем, основанных на знаниях. Более того, эти трудности дали повод мрачным оценкам количества экспертных систем, которые вообще могут быть реализованы. Основанием для этих оценок являлось как число инженеров по знаниям, которых можно обучить для построения таких систем, так и время, требуемое для создания одной системы [18].

Для преодоления описанных выше проблем в рамках инженерии знаний (как в теоретическом плане, так и в результате практических разработок конкретных систем) создаются так называемые *методы извлечения знаний*, позволяющие перейти от непосредственного общения инженера по знаниям с экспертом к некоторой более формализованной процедуре (форме) взаимодействия.

Во многих работах упоминается около 15 «ручных» (неавтоматизированных) методов извлечения знаний и более 20 автоматизированных [5, 6, 28, 31, 33, 34]. В настоящее время это число значительно выросло. Некоторые методы и системы извлечения знаний опираются на теоретические основы и являются частью некоторой методологии процесса построения интеллектуальных систем, другие носят характер *эмпирических приемов и рецептов*, основываются на здравом смысле и *эмпирическом опыте* и не предполагают определенной методологии разработки интеллектуальных систем. Часть мето-

дов создавалась в рамках таких научных дисциплин, как *системный анализ, принятие решений, анализ данных*, и впоследствии была «взята на вооружение» в инженерии знаний, другие - специально разрабатывались для поддержки извлечения знаний.

Существует множество самых разных классификаций методов извлечения знаний. В некоторых работах основным классификационным признаком является *источник знаний* (эксперт, книги, примеры) [6, 18]. Поскольку основные трудности при извлечении знаний обусловлены отсутствием методики, позволяющей подобрать способ извлечения, необходимый в каждом конкретном случае, была разработана классификация на основе *структурно-функционального подхода* к описанию организации психики и индивидуального опыта [5]. Классификация систем приобретения знаний также осуществлялась с помощью компьютерной системы, в основе которой лежит так называемый метод репертурных решеток [27].

Некоторые авторы выделяют два класса методов извлечения знаний: *прямые* и *косвенные*. Прямые методы представляют собой такую форму взаимодействия, согласно которой эксперту задаются прямые вопросы и записывается все, что он отвечает. В основе косвенных методов лежит недоверие к способности эксперта изложить собственные знания о предметной области с достаточной степенью достоверности; эти методы предполагают использование определенных «посредников» (компьютерных программ, формализованных процедур и др.) при работе с экспертом [5].

Методы извлечения экспертных знаний, на наш взгляд, имеют прямую аналогию с *методами психологической диагностики*. И там, и здесь необходимо получить от человека некоторую информацию, в том числе и ту, которая самим человеком не осознается. В основе методов психологической диагностики лежит процесс, в ходе которого испытуемому предъявляется заранее созданный набор стимулов, объясняется задание, а результаты выполнения этого задания тщательно анализируются. Диапазон таких методов варьируется от *слабоформализуемых* (типа беседы, наблюдения, проективных методов и др.), позволяющих получать во многом неосознаваемую информацию от человека, до *строго формализованных*, стандартизированных методов (тестов), часто построенных на самооценке и сознательном предъявлении желательной для самого испытуемого информации. Методы извлечения знаний в этом смысле, по-видимому, не отличаются от методов психологической диагностики. Парадокс заключается в том, что методы психологической диагностики, ориентированные на извлечение «скрытой» информации (например, проективные методики), плохо поддаются формализации и, естественно, компьютеризации, а методы извлечения знаний, частично заимствованные из психологической диагностики, в результате которых можно получить неосознаваемые знания, полностью формализованные и реализуемые в виде компьютерных программ (например, репертурные решетки с заданным набором конструктов).

Ниже перечислены основные методы извлечения знаний как формы взаимодействия эксперта и инженера по знаниям, которые также имеют различную степень формализованности.

К наименее формализованным методам относятся: лекции, свободный диалог, наблюдение, интервью, анкетирование, анализ протоколов «мыслей вслух», сортировка карточек, экспертные игры и др., а к наиболее формализованным - структурированное интервью, опросники, компьютерные экспертные игры, манипулирование компьютерными графическими образами, семантический дифференциал, репертуарные решетки, многомерное шкалирование, иерархическая классификация и др.

В проводимых нами экспериментах по извлечению знаний эксперта-психолога в области психодиагностики хорошо зарекомендовал себя *метод сортировки карточек* [5, 12]. Суть его заключается в том, что выписанные на карточки понятия (объекты, факты, явления и т.д.) предметной области подлежат сортировке (или классификации) с целью выявления взаимосвязей между понятиями или установления признаков классификации. В зависимости от цели этот метод имеет два варианта.

Первый вариант предполагает, что формулируются некоторые критерии (общие или характерные для исследуемой предметной области), исходя из различных соображений. После этого дается задание: разложить карточки на группы, руководствуясь этими критериями. Так устанавливается взаимосвязь между понятиями, попавшими в одну группу.

Второй вариант, наиболее распространенный, используется тогда, когда сформулировать критерии классификации невозможно. В этом случае эксперту дается задание разложить карточки на группы в соответствии с *интуитивным пониманием семантической близости* понятий. Этот вариант метода позволяет выявлять классификационные признаки (или критерии классификации) в тех ситуациях, когда система понятий представляет собой в высокой степени разнотипную информацию, а сформулировать взаимосвязи между понятиями эксперт затрудняется.

Для извлечения информации, не осознаваемой экспертом, встает вопрос о разработке методов извлечения знаний или способов работы с экспертом, учитывающих исследования, как в когнитивной психологии, так и достижения в области физиологии мозга.

В последние годы специалистами по искусственному интеллекту широко используется так называемая *метафора левого и правого полушарий*, обязанный своим появлением в инженерии знаний, с одной стороны, данным нейропсихологии, в частности, исследованиям по *функциональной асимметрии больших полушарий* головного мозга, а, с другой стороны, бурному и стремительному развитию компьютеров и информационных технологий, в частности, появлению *когнитивной графики* и систем *виртуальной реальности*, являющихся хорошим инструментом для осознания деятельности правополушарных механизмов и позволяющих формировать единое представление о явлениях, событиях, ситуациях на основе знаний различной модальности (зрительной, слуховой, тактильной и т.д.) [21].

Известные со времен Х. Джексона и В.М. Бехтерева различия в функционировании правого и левого полушарий, в настоящее время являются предметом обширных и разносторонних исследований, которые объединяются общей

проблемой под названием «функциональная асимметрия полушарий» [16 и др.].

В литературе представлен ряд критериев (*дихотомий*), по которым различается процесс переработки информации полушариями головного мозга [3].

1. Дихотомия по принципу «вербальное-невербальное» - доминирование левого полушария (для праворуких) при восприятии речевого (вербального) стимульного материала и доминирование правого полушария при восприятии наглядно-образного (визуального) стимульного материала.

2. Дихотомия по принципу восприятия простых, хорошо знакомых стимулов (левое полушарие) и сложных в перцептивном отношении, трудноразличимых, малознакомых стимулов (правое полушарие).

3. Дихотомия по принципу оценки временных (левое) и пространственных (правое) параметров стимулов.

4. Дихотомия по принципу анализа (левое) и синтеза (правое).

5. Дихотомия по принципу последовательного восприятия стимулов (левое) и одновременного их восприятия (правое).

6. Дихотомия по принципу абстрактного восприятия (левое) и конкретного восприятия (правое).

В рамках метафоры правого и левого полушарий, вводят условные термины «*левостороннее*» и «*правостороннее*» («левополушарное» и «правополушарное») мышление. Конечно, это не означает, что у человека существует как бы две различные системы мышления: мышление - процесс единый, в котором одновременно участвуют оба полушария головного мозга. Специфические же механизмы мышления удобно условно объединять в группы, называемые левосторонними и правосторонними механизмами мышления [20].

С точки зрения метафоры правого и левого полушарий проблема выявления стратегий экспертных рассуждений может получить, в определенном смысле, новое понимание. Знание некоторых гипотез, касающихся функционирования правополушарных механизмов, является предпосылкой для разработки методов извлечения знаний (как компьютерных, так и «ручных») и приемов работы с экспертом, применение которых будет способствовать извлечению информации, неосознаваемой экспертом. Наш опыт по разработке экспертных систем позволяет сформулировать ряд таких гипотез, использование которых существенным образом повлияло на проведение работ по выявлению стратегий экспертных рассуждений.

Первая гипотеза - гипотеза о ведущей роли *визуального стимула* в процессе выявления экспертных рассуждений. Этот феномен хорошо согласуется с положением *гештальт-психологии* [10] о том, что «озарение» («усмотрение», «insight») тесно связано с некоторой особенностью структуры - с тем, что она должна носить оптический, зрительный характер. Практически это значит, что если в предметной области можно найти визуальный образ, с которым работает эксперт в процессе решения профессиональных задач, то именно этот визуальный образ следует использовать в первую очередь в процессе выявления экспертных рассуждений. Суть гипотезы, казалось бы, очевидна,

однако, как показали наши эксперименты в области психодиагностики, эксперт не всегда осознает (или не считает важным отметить), что основным источником понимания ситуации для него является именно «картинка».

В области психодиагностики при создании компьютерных версий тестовых методик, в частности, при построении моделей, реализующих компьютерную интерпретацию результатов исследования, такими «картинками» оказались визуальные представления результатов тестирования испытуемых - «профиль» ММРІ (Миннесотский многошкальный личностный опросник) и «круг типов поведения» в методике Т. Лири [4].

В некоторых предметных областях анализируемые визуальные образы достаточно осознаваемы. В качестве примера можно привести работы по моделированию экспертных рассуждений при создании экспертной системы анализа и интерпретации электроэнцефалограмм [2, 8]. В данном случае понимание того, что эксперт принимает решения на основании просмотра электроэнцефалограммы, не вызывает сомнения, и задача сводится к тому, чтобы на основании визуального восприятия врачом электроэнцефалограммы выработать некоторое вербализуемое представление, общее для всех анализируемых кривых.

Вторую гипотезу можно сформулировать как гипотезу о существовании двух стратегий анализа визуальной информации.

Первая стратегия, которую условно можно назвать *аналитической*, предполагает анализ «картинки» с целью принятия решений путем выделения и обобщения всех значимых *элементарных признаков*. В рамках метафоры левого и правого полушарий такая стратегия характерна для левополушарных механизмов.

Вторая стратегия - *синтетическая*, - основана на интерпретации *целостных образов*. В рамках метафоры левого и правого полушария такая стратегия характерна для правополушарных механизмов.

В связи с этим, интересны эксперименты по исследованию психологических механизмов формирования понятий [22]. Суть экспериментов заключается в том, что субъект сталкивается с новым для него классом объектов и учится выделять его среди прочих. Для проведения эксперимента создается набор многомерных объектов (изображений), каждый из которых представляет собой комбинацию определенных значений признаков: величины, формы, цвета, количества, расположения фигур и т.д. Весь набор разбивается на классы (как правило, на два) по некоторому основанию, которым присваивается какое-нибудь условное название. Объекты двух классов перемешиваются и предъявляются испытуемому в случайном порядке. Анализ результатов экспериментов позволил сделать вывод о том, что человек способен решать задачи распознавания двумя существенно различными способами. Один из них является наглядно-интуитивным (синтетическая стратегия), а другой - словесно-логическим (аналитическая стратегия). Соответствующие внутренние психологические механизмы были обозначены автором как *суммация* и *активный поиск*.

Механизм суммации действует на уровне восприятия, которое постепенно меняется так, что существенные признаки класса становятся

субъективно наиболее сильными. Человек сосредотачивает на них свое внимание, абстрагируясь от несущественных признаков. Этому способствуют объективные условия: существенный признак или набор таких признаков присутствует во всех объектах данного класса, тогда как несущественные признаки варьируют случайным образом.

Активный поиск протекает на уровне логического мышления. В простейшем случае человек поступает следующим образом. Выбрав один из признаков, который присутствовал в образце, он дает положительный ответ, если вновь предъявляемый объект содержит его (т.е. относит его к тому же классу) и отрицательный - если не содержит (т.е. относит к другому классу). Когда гипотеза не подтверждается, выбирается другой признак, и так продолжается до тех пор, пока не будет найдено правильное решение.

На основании использования моделей были сделаны, а затем эмпирически проверены разные предсказания о характере мыслительных действий испытуемого. Модель суммации предполагает постепенное формирование ассоциаций и, соответственно, постепенный рост доли правильных ответов. Субъективным критерием выступает ощущение похожести. Встречались испытуемые (особенно часто - дети), которые, выйдя на уровень практически безошибочных действий, сразу по окончании опыта затруднялись сформулировать принцип или указывали на несущественные признаки. При модели активного поиска переход из одного состояния в другое происходит скачком. Отличается и степень вербализации принципа: проверка гипотез целиком протекает на сознательном уровне, а в ходе опыта испытуемый часто невольно высказывает свои гипотезы вслух. Решив задачу, он без колебаний называет отличительный признак класса.

Для иллюстрации использования этих стратегий (а также их сочетания) приведем некоторые методы диагностики в медицине, окончательное заключение по данным которых дается врачом на основании анализа визуальной информации. К таким методам относятся, прежде всего, электрофизиологические (в их классическом варианте с использованием различных самописцев) и лучевые (формирующие изображение, легко соотносимое со структурой органов и частей тела человека). И в том, и в другом случае, анализ графически представленной прибором информации может производиться двумя различными, но взаимодополняющими путями: выделением, анализом и обобщением всех значимых элементарных признаков (аналитический путь) или интерпретацией целостных визуальных образов (синтетический путь). По тому, как и в каком соотношении используется в своей работе специалист эти два пути (две стратегии), задачи по анализу данных можно условно разделить на три группы: требующие использования преимущественно аналитической стратегии, требующие использования преимущественно синтетической стратегии и требующие использования определенного сочетания этих стратегий.

Примером задачи первого типа является анализ электрокардиограммы. На кривой выделяются два или три одиночных и три формирующих комплекс «зубца» (одно-, двух- или трехфазные волны), следующих друг за другом в определенной последовательности, опреде-

ляемой фазами сердечного цикла. Известны диапазоны значений элементарных признаков (длительности, амплитуды и формы волн и периодичности их появления), соответствующих как вариантам нормы, так и различной патологии. Целостные визуальные образы легко воспринимаются специалистом, но анализ производится на уровне отдельных признаков, набором которых исчерпывающе описываются образы. В процессе обучения студентов опытный специалист также оперирует отдельными признаками, лишь в некоторых случаях прибегая к образности.

Пример задачи второго типа - анализ рентгенограммы. Элементарными признаками в этом случае являются интенсивности окрашивания (обычно по черно-белой шкале) в каждой доступной разрешению прибора точке изображения. Анализ рентгенограммы осуществляется на уровне образов, соотносимых с анатомическими структурами. Выделение отдельных признаков производится специалистом в очень редких случаях, так как при разложении на признаки на рентгенограмме уже не могут быть распознаны диагностически значимые образы и, следовательно, рентгенограмма не может быть проинтерпретирована. При обучении студентов также используются лишь визуальные образы и их словесное описание.

Пример задачи третьего типа - анализ электроэнцефалограммы. Элементарными признаками, как и в электрокардиографии, здесь являются длительность, амплитуда и форма волн. Существуют, однако, признаки второго, третьего и больших порядков, причем часто именно они несут основную диагностически значимую информационную нагрузку. К таким признакам относятся различные сочетания волн, образующие «ритмы», «комплексы» и т.д., имеющие более или менее четкое признаковое описание, но распознаваемые специалистом уже как целостные визуальные образы; паттерн электроэнцефалограммы в целом также воспринимается опытным специалистом как некий образ. Эти образы поддаются описанию элементарными признаками без потери значимости, но чем сложнее образ, тем труднее специалисту формализовать его описание. Обучение электроэнцефалографии происходит так: и опытный специалист, и студент оперируют, преимущественно, признаками низкого порядка, но в дальнейшем, по мере накопления опыта, молодой специалист все более активно использует в работе вторую, синтетическую стратегию, что приводит и к существенной экономии времени, и, в ряде случаев, к диагностически более ценным выводам.

Интересно, что для студентов на начальных этапах обучения наиболее простым оказывается восприятие, анализ и интерпретация сложнейшего (по количеству элементарной информации) из изображений - рентгенограммы, вероятно, потому, что при этом используется только одна стратегия (синтетическая), а воспринимаемые и анализируемые рентгеновские образы легко соотносятся с также визуальными анатомическими образами. Более сложным является обучение анализу (преимущественно, с использованием аналитической стратегии) сравнительно простого электрокардиографического сигнала, а наибольшие трудности вызывает обучение решению задач третьего типа - как в электроэнцефалографии, когда опытный специалист в работе

использует преимущественно синтетическую стратегию, а начинающий - аналитическую.

Мы попытались оценить объем информации, содержащейся в одной электрокардиограмме, рентгенограмме и электроэнцефалограмме, принимая значимые для диагностики и необходимые для их исчерпывающего формализованного описания признаки за элементарные, как это указано выше. Процедура расчета объема информации заключается в том, что каждому элементарному признаку ставится в соответствие необходимое для его измерения количество *бит* (единиц количества информации). При таком подходе электрокардиограмма содержит до 10 килобит, рентгенограмма - порядка сотен мегабит, электроэнцефалограмма - порядка одного мегабита.

Такое распределение описанных методов по объему содержащейся информации перекликается с результатами исследований Г. Саймона [44] и хорошо согласуется с отражающими функциональную асимметрию полушарий дихотомиями (дихотомия по принципу восприятия простых, хорошо знакомых стимулов для левого полушария и сложных в перцептивном отношении, трудноразличимых, малознакомых стимулов - для правого, а также дихотомия по принципу последовательного восприятия стимулов для левого полушария и одновременного их восприятия - для правого) [3].

Описанные выше примеры также позволяют нам сформулировать гипотезу о влиянии опыта эксперта на выбор стратегии анализа визуальной информации.

Психологические исследования по изучению человеческого опыта на основании сравнения когнитивных структур новичков и опытных специалистов показали, что когнитивные структуры профессионалов мало чем различаются между собой и сильно отличаются от когнитивных структур новичков [13]. По-видимому, эти различия в значительной мере обусловлены выбором стратегии, используемой в своей деятельности опытным специалистом.

В связи с этим, приобретает особую важность описанный выше метод «сортировки карточек». Если карточками считать «картинки» электроэнцефалограмм, то использование второго варианта метода, предполагающего сортировку «картинок» в соответствии с интуитивным пониманием семантической близости (в данном случае - «похожести» кривых на уровне восприятия), может существенно облегчить выявление паттернов, имеющих диагностическое значение, особенно если такую работу выполняет опытный специалист, использующий в своей деятельности синтетическую стратегию.

Интересно, что, по словам проф. Е.А. Жирмунской, одного из опытейших российских нейрофизиологов, создание получившей широкое распространение классификации электроэнцефалограмм [11] начиналось с разложения архивных кривых по группам на основании «похожести» целостного паттерна ЭЭГ (выступление на симпозиуме «Традиционная и компьютерная электроэнцефалография: тенденции взаимодополнения», Санкт-Петербург, 10-12 октября 1995г.). Оптимальный подход, с помощью которого производилась классификация, был выбран интуитивно и не отождествлялся с известным теперь в области инженерии знаний методом «сортировки карточек». Этот факт еще

раз подчеркивает ценность метода сортировки карточек (даже если он применяется неосознанно) и отчетливо показывает, как старые методы извлечения знаний могут обрести новый смысл в свете формулируемых нами гипотез, учитывающих отражающие функциональную асимметрию полушарий дихотомии.

Четвертой важной гипотезой, которую можно использовать в инженерии знаний, является гипотеза о влиянии формулировки вопроса на процесс выявления экспертных рассуждений.

Смысл этой гипотезы заключается в том, что на выбор стратегий экспертных рассуждений может оказывать влияние не только опыт эксперта или сама задача, как это было показано выше, но и *формулировка вопроса*, заданного эксперту во время анализа визуальной информации. Вероятно, хорошее владение естественным языком, умение использовать некоторые специальные языковые приемы столь же важно для инженера по знаниям, сколь это важно, например, для психолога или врача [1].

В экспериментах по исследованию психологических механизмов формирования понятий [22] были раскрыты факторы, обуславливающие преобладание одной или другой стратегии. Эти факторы можно отнести к трем классам: *стимульные, ситуационные и субъективные*. Простота объектов и дискретность признаков благоприятствуют активному поиску. Увеличение числа признаков, их качественная неопределенность создают условия для проявления механизма суммации. Существенным моментом явилось то, что с помощью предварительной инструкции (формулировки задания или вопроса) можно было избирательно направлять поиск по одному из двух путей. В зависимости от установки, определяемой формулировкой вопроса, происходил «запуск» либо механизма суммации, либо механизма активного поиска.

В наших экспериментах в области психодиагностики, проводимых по извлечению стратегий рассуждений эксперта при интерпретации «профиля» личности по ММРП, существенной оказалась формулировка вопроса, заданная эксперту в тот момент, когда он рассматривал рисунок очередного «профиля». И если раньше спрашивалось, что можно сказать о такой конфигурации профиля (естественно, эксперт мог сказать многое, но не основное), то вопрос, способствующий выявлению *основного гештальта* эксперта звучал следующим образом: «Что можно увидеть на профиле?». Интересно, кстати, что глагол «видеть» (в английском языке - «to see») имеет значение не только видеть, но и понимать.

В заключение отметим, что в этой статье мы изложили лишь одну из точек зрения на проблему извлечения знаний и опыта эксперта, отражающую те трудности, с которыми сталкиваются специалисты в инженерии знаний при разработке интеллектуальных систем в области психологии, физиологии человека и медицинской диагностики. Сформулированные в работе гипотезы могут способствовать более глубокому пониманию инженером по знаниям мышления эксперта, вопросов проведения экспертизы, созданию на этой основе методов извлечения знаний, применение которых позволит извлекать неосознаваемую экспертом информацию, и, тем самым, разрешению проблемы моделирования

экспертных рассуждений, построению адекватных моделей в различных предметных областях и успешному проектированию интеллектуальных систем.

Литература

1. Вассерман Е.Л. О речевой культуре врача//Экология человека. - 1996. - № 1. - С.31-33.
2. Вассерман Е.Л., Геппенер В.В., Голубев А.Б., Осипов К.Л. Применение структурного метода при автоматическом анализе электроэнцефалограмм//Новые диагностические технологии. Организация службы функциональной диагностики: Материалы I республиканской научно-практической конференции по функциональной диагностике 8-10 октября 1996 г. - М., 1996. - С. 103.
3. Вассерман Л.И., Дорофеева С.А., Меерсон Я.А. Методы нейропсихологической диагностики. - СПб: Стройлеспечать. 1997. - 304 с.
4. Вассерман Л.И., Дюк В.А., Иовлев Б.В., Червинская К.Р. Психологическая диагностика и новые информационные технологии. - СПб.: Стройлеспечать. 1997. - 203 с.
5. Волков А.М., Ломнев В.С. Классификация способов извлечения опыта экспертов//Изв. АН СССР. Техн. кибернетика. - 1989. - № 5. - С. 34-44.
6. Гаврилова Т.А., Червинская К.Р. Извлечение и структурирование знаний для экспертных систем. - М.: Радио и связь. 1992. - 200 с.
7. Гельфанд И.М. Обзор некоторых задач медицинской диагностики и прогнозирования//Вопросы кибернетики. Применение математических методов и вычислительной техники в кардиологии и хирургии. - М. 1983.
8. Геппенер В.В., Голубев А.Б., Вассерман Е.Л. Использование иерархического подхода при построении экспертной системы интерпретации энцефалограмм человека//Известия ГЭТУ: Сб. н. тр. - СПб. - 1995. - Вып. 489. - Структуры и математическое обеспечение специализированных вычислительных средств. - С.69-72.
9. Грановская Р.М. Восприятие и проблемы памяти. - Л.: Наука. 1974.
10. Ждан А.И. История психологии: от античности к современности. Учебник для студентов психологических факультетов университетов. - М.: Российское педагогическое агентство, 1997. - 442 с.
11. Жирмунская Е.А., Лосев В.С. Системы описания и классификация электроэнцефалограмм человека. - М.: Наука, 1984. - 81 с.
12. Иовлев Б.В., Червинская К.Р., Щелкова О.Ю. Формальная методология стадии концептуализации на примере системы АВТАНК-ЛИП//II Всесоюзная конференция «Искусственный интеллект-90». Круглые столы. - Минск. 1990. - С. 66-70.
13. Кук Н.М., Макдональд Д. Формальная методология приобретения и представления экспертных знаний//ИИЭР. - Т.74. - N 10. - 1986. - С.145-155.
14. Ларичев О.И. Моргоев В.К. Проблемы, методы и системы извлечения экспертных знаний: Обзор//Автоматика и телемеханика - 1991. - № 6. - С. 3-27.
15. Ларичев О.И. Компьютерная имитация человеческих рассуждений в задачах классификации//ИТИ. - Сер.2 / ВИНТИ. - 1996. - № 9. - С. 1-4.
16. Лурья А.Р. Основы нейропсихологии. -

М.: Изд-во МГУ, 1973. - 376 с.

17. Миллер Д. Магическое число семь плюс или минус два//Инженерная психология. - М.: Прогресс, 1964. - С. 192-225.
18. Осипов Г.С. Информационные технологии, основанные на знаниях//Новости искусственного интеллекта. - 1993. - № 1. - С. 7-41.
19. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. - М.: Изд-во МГУ. 1988. - 208 с.
20. Поспелов Д.А. Моделирование рассуждений. Опыт анализа мыслительных актов. - М.: Радио и связь. 1989. - 184 с.
21. Поспелов Д.А., Литвинцева Л.В. Как совместить левое и правое//Новости искусственного интеллекта. - 1996. - № 2. - С. 66-71.
22. Соловьев А.В. Когнитивная психология и искусственный интеллект (научно-аналитический обзор). М.: ИНИОН РАН, 1992. - 77 с.
23. Atkinson R.L., Atkinson T.G., Smith E.E, Bem F.G. Introduction to Psychology. - Fort Worth: Harcourt D. Jovanovich College Publ, 1993.
24. Bainbridge L. Verbal reports as evidence of the process operator's knowledge//International Journal of Man-Machine Studies. - 1979. - V. 11. - № 4. - P. 411-436.
25. Bainbridge L. Asking questions and accessing knowledge//Future Computing Systems. - 1986. - V. 1. - № 2. - P. 143-149.
26. Boose J.N. Expertise Transfer for Expert System Design. - N-Y.: Elsevier, 1986. - 312 p.
27. Boose, J.H.. A survey of knowledge acquisition techniques and tools//Knowledge Acquisition. - 1989. - V. 1. - № 1. - P. 39-58.
28. Broadbent D.E. et al. Implicit and explicit knowledge in the control of complex system//British J. of Psychology. - 1986. - V. 77. - P. 33-50.
29. Collins H.M. Replication and Induction in Scientific Practice. - London.: Sage Publication, 1985.
30. Dixon N. Preconscious Processing. - Chichester (UK): John Wiley & Sons, 1981.
31. Feigenbaum, E. Knowledge engineering: the applied side of artificial intelligence//Stanford: Stanford University, Department of Computer Science. STAN-CS-80-812, 1980.
32. Feigenbaum E.A., McCorduck P. The 5-th Generation. Massachusetts. - Addison Wesley, 1983.
33. Gammack J.G., Young R.M. Psychological techniques for eliciting expert knowledge//Research and Development in Expert Systems/Ed. M.A. Bramer. Cambridge: Cambridge University Press. - 1984. - P. 105-112.
34. Hart A. Knowledge Acquisition for Expert Systems. - London: Kogan Page, 1986.
35. Hawkins D. An analysis of expert thinking//Int. J. of Man-Machine Studies. - 1983. - V. 18. - № 1. - P. 1-47.
36. Hayes-Roth F., Waterman D.A., Lenat D.B. Ed. Building Expert Systems. - Massachusetts: Addison-Wesley, 1983.
37. Kelly G.A. The Psychology of Personal Constructs. - N-Y.: Norton, 1955.
38. Kihlstrom J. The Cognitive unconscious//Science. - 1987. - V. 237. - P. 1445-1451.
39. Larichev O., Moshkovich H., Rebrik S. Systematic research into human behavior in multiattribute object classification problems//Acta Psychologica. - 1988. - V. 68. - P. 171-182.
40. Lemieux M., Bordage G. Professional ver-

sus structural semantic analysis of medical diagnostic thinking//Cognitive Science. - 1992. - V. 16. P. 198-204.

41. Lewicki P., Hill T., Czyzewska M. Non-conscious acquisition of information//American Psychologist. - 1992. - June. - P. 796-801.

42. Ling C.X., Marinov M.A. Symbolic model of the nonconscious acquisition of information//Cognitive Science. - 1994. - V. 18. - P. 595-621.

43. Nisbett R.E., Wilson T.D. Telling more than we can know: verbal report of mental processes//Psychological Review. - 1977. - V. 84. - P. 231-259.

44. Richman H., Staszewski J., Simon H. Simulation of expert memory using EPAM IV//Psychological Review. - 1995. - V. 102. - № 2. - P. 305-330.

45. Simon H.A. How big is a chunk?//Science. - 1974. - V. 183. - P. 482-488.

46. Simon H. A. Information-processing theory of human problem solving//Handbook of Learning and Cognitive Processing. - 1978. - V. 5: Human Information Processing. - P. 271-295.

47. Tversky A., Kaheman D. Judgment under uncertainty: heuristic and biases//Science. - 1974. - V. 185. - P. 1125-1134.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS of MODELING of THINKING of the EXPERT at the DECISION of TASKS of the ANALYSIS and INTERPRETATION of the VISUAL INFORMATION.

E.L. Vasserman, K.R. Chervinskaja (St.-Petersburg)

The summary: The psychological aspects of a problem of extraction of expert knowledge for creation of intellectual systems are considered. The review of the researches devoted to questions of realization of examination by the qualified expert is given a line of effects noticed at work with the experts, and rendering essential influence on process of extraction of knowledge is described. Some hypotheses which have arisen during work of the authors on creation of intellectual systems in the field of psychology, physiology of the man and medical diagnostics are formulated. Within the framework of these hypotheses are discussed a role of visual stimulus during extraction of expert knowledge, strategy of the analysis of the visual information by the expert, influence of experience of the expert and formulation of a question to the expert on a choice of strategy.

Key words: Knowledge engineering, artificial intelligence, extraction of knowledge meant knowledge, brainasymmetry.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ В ОБРАЗОВАНИИ

Т.Г. Бохан, Н.В. Козлова (Томск)

Аннотация: Обсуждаются особенности инновационных подходов к образованию и теоретические основания их психологической экспертизы. Постулируются принципы личностного подхода к участникам образовательного процесса. Теоретически осмысляются пути гуманизации и гуманитаризации образования. Ставится проблема валидности психологической экспертизы и ее критериальных оснований.

Ключевые слова: Психологическая экспертиза, инновация, личностный принцип, образовательные ценности, творчество, продуктивность.

Отталкиваясь от общепринятого мнения, что конец XX века - это период «глобальных инноваций» во всех областях культуры, экономики, техники, общественной и индивидуальной жизни, обращение к проблеме педагогических инноваций следует считать достаточно актуальным. В российском образовании провозглашен сегодня принцип вариативности, который дает возможность педагогическим коллективам выбирать и конструировать учебный процесс по любым инновационным моделям, включая авторские. Это, несомненно, прогресс образования: разработка различных вариантов его содержания, использование современных достижений психолого-педагогической культуры, научная и практическая разработка инновационных идей и технологий. Инновационное обучение трактуется с позиции современного образования как обучение, ориентированное на создание готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми.

Необходимость личностной ориентации обусловлена, как требованиями развития общества в целом, так и негативными результатами традиционной школы: социальное отчуждение; отход учеников от ценностей образования во все более раннем возрасте; низкая психологическая готовность к позитивным переменам в обществе и противостоянию деструктивным позициям (более 70% детей и подростков не имеют психологической защиты перед соблазнами алкоголизма и наркомании); все больший процент детей не завершает среднего образования, снижается готовность к обучению в высшей школе, выпускники заканчивают школу с отклонениями в психическом и соматическом здоровье.

Стратегии инновационного обучения, призванные раскрепостить личность и учителя и учащихся, подкрепленные реальным и адекватным психолого-педагогическим участием, могут явиться гарантом сохранения здоровья школьников, их психологической полноценности и успешности в мире. Наиболее перспективный личностный тип, с нашей точки зрения, - это человек, имеющий знания об окружающей действительности и умеющий познавать мир, имю-

щий положительную практику самореализации и личностного роста, способный к принятию творческих продуктивных самостоятельных решений, умеющий управлять своими действиями, контролировать себя, добиваться успеха, способный жить в настоящем с надеждой смотреть в будущее и адекватно оценивать прошлое, быть физически и психически здоровым. Школа, в свою очередь, нацелена на создание условий, в которых личность приобретает свое содержание в общении с миром ценностей в живом социальном обществе.

Следовательно, гуманистическая ориентация образования предполагает считать гуманитарные критерии основными в определении качества различных инновационных практик. Эти приоритетные критерии дополняются такими показателями как уровень знаний и умений, уровень развития отдельных психических функций.

Личностный принцип в психологии, сформулированный в трудах Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. требует исследовать психические процессы и состояния личности. Поэтому, говоря об усвоении культурно-исторического опыта в процессе обучения, акцент смещается на влияние процесса усвоения знаний на развитие и рост личности. Таким образом, критерий развития личности и личностного роста требует всестороннего анализа и может служить одним из составляющих предмета психологической экспертизы инновационных процессов в образовании. В этом случае исследуется, как данная педагогическая практика, реализуя свои цели в конкретном содержании и действии, влияет на ребенка как личность.

Основаниями для выявления личностного развития и роста могут служить следующие характеристики: личностные возрастные новообразования (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, В.С. Мухина и др.), характеристики личностного роста (К. Роджерс). Таким образом, можно выделить интраперсональные характеристики: принятие себя, уверенность, отношение к себе как к достойной уважения личности, способность к самостоятельному выбору, открытость новому опыту, гибкость, рефлексия, желание понимать себя и других, ответственность за свое поведение, личностные возрастные новообразования специфичные для каждого возрастного этапа; экстраперсональные характеристики: принятие других, социабельность, желание понимать других, творческая адаптивность, особенности освоения социального пространства в конкретном возрастном периоде.

Учитывая взаимосвязь физического и психического развития, приоритетную роль физической активности в психической и социальной деятельности школьников, к основаниям психологической экспертизы может быть также отнесен критерий здоровья (физического и психического) учащихся.

Понять личность, особенности ее развития и формирования в результате образовательных и воспитательных воздействий, невозможно вне ситуации, в которой она находится, поскольку между человеком и условиями его жизни существует неразрывная связь. Таким образом, вторая составляющая предмета психологической экспертизы может представлять собой условия

педагогической деятельности, образовательную среду, выполняющую функцию «социальной ситуации развития» (Л.С. Выготский). Образовательная среда, являясь социальной системой, представлена своим эмоциональным климатом, личностным благополучием каждого участника, особенностями микрокультуры, качеством образовательно-воспитательного процесса (К. Маклафлин, K Reid, D. Horkins). Она (образовательная среда), с одной стороны, вписывается в механизм развития ученика, определяя тем самым ее целевое и функциональное значение, а с другой, - выделяет ее истоки в предметности культуры общества (В.И. Слободчиков, В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов). Переменные среды необходимо повергнуть анализу в той же мере, что и личностные переменные. Однако поиск критериев анализа образовательной среды представляется достаточно проблемным, поскольку это процесс создается и организуется людьми и реализуется через них и в этом смысле каждая школа является уникальной. Исследовательский аналитический подход к поиску этих критериев осуществляется с целью определения качества условий, в которых образуются личностные эффекты, что дает возможность наиболее полного понимания педагогических процессов, прогнозирования их развития и эффектов, своевременной коррекции негативных тенденций и дальнейшего проектирования образовательной среды. Интегрированной представленностью этих двух аспектов в предмете экспертизы, на наш взгляд, определяется ее эффективность и практическая значимость.

К определяющим условиям педагогической инновационной деятельности относятся: личность взрослого (его личностная зрелость). Личностную зрелость взрослого Б.Г. Ананьев рассматривал как сознание ответственности и стремление к ней. Психологически ответственное лицо - это личность, отвечающая за себя, за содержание своей жизни, прежде всего, перед собой и другими людьми. Характеристиками ответственности являются: наличие способности к собственному суждению и умение выбирать линию поведения адекватно меняющимся условиям. К. Роджерс выделил такие основные качества, способствующие личностному росту, как эмпатия, конгруэнтность и уважение (принятие).

Личностный принцип в психологической экспертизе предполагает, что вышеперечисленные условия должны изучаться с позиции их взаимодействия и личностного влияния на учащихся. Т.е. характер и особенности стиля общения, взаимодействия, «совместности» взрослого и ребенка в конкретной учебной ситуации могут являться основанием для психологической экспертизы. Отсюда возникает задача определить критерии и параметры их оценок, методы диагностики, анализа и предъявления. Такая попытка была предпринята нами на примере психологической экспертизы урока. Однако, решение этой задачи, требует дальнейшей глубокой и основательной проработки.

Психологическая экспертиза предполагает и определенную специфику позиции психолога-эксперта. Специфичность проявляется в том, что психолог, выступая как индивидуальность и профессионал исследует личность, вступая с ней в межличностные отношения. Предлагаемые принципы позволяют уточнить представление о

месте индивидуальных характеристик психолога, его Я-концепции в экспертной позиции.

1. Цели психологической экспертизы: психолог-эксперт ориентирует заказчика в его целях, рассматривает цели психологической экспертизы как новые возможности заказчика, которые он должен выявить вместе с ним.

2. Реакции психолога в экспертизе: психолог, реагируя на ситуацию, избегает оценочных суждений по поводу действий заказчика. Он интерпретирует психологические явления в педагогической области исследуемого, определяют причины и прогноз, совместно разрабатывает пути коррекции, с учетом результатов изученного участвует в проектной деятельности.

3. Концепция психолога-эксперта: психолог понимает сложность и многоаспектность исследования, а также сложность предъявления экспертных материалов с целью позитивного развивающего воздействия на заказчика. Поэтому он является, прежде всего, квалифицированным носителем знаний в различных предметных областях психологии, современных концепций и технологий, а также ему необходимы знания предъявляемой конкретной педагогической системы.

4. Индивидуальная и культурная эмпатия: это позволяет психологу-эксперту присоединиться к образу профессионального мира заказчика, обрести понимание концепции, задач, действий и трудностей, вместе искать пути решения проблем. Таким образом, осуществляется рефлексия на содержание экспертного взаимодействия с заказчиком.

5. Конфиденциальность: психолог-эксперт рефлексирует на содержание психологической информации и ее значимость для заказчика. В предъявлении экспертной информации необходимо ориентироваться на разграничение заказчика, клиента, пользователя психологической информации. Психолог понимает меру ответственности всех участников ситуации психологической экспертизы и владеет юридическими нормами регуляции ответственности.

6. Профессиональное взаимодействие с коллегами: проводит совместную исследовательскую работу с коллегами: педагогами, врачами, философами, социологами и т.д. по возникающим в ходе экспертизы проблемам.

7. Межличностное влияние в психологической экспертизе: психолог-эксперт понимает, что его реакции влияют на заказчика. Он осознает это влияние и во взаимодействии с заказчиком его может специально выделять, т.е. фиксирует как свои чувства, мысли, желания и возможности, так и чувства, мысли, желания и возможности заказчика.

8. Уважение заказчика в позиции психолога-эксперта определяет честность и адекватность при получении, передачи психологической информации, ее интеграции в педагогическую область и использовании в прогнозе и проектировании.

Психологическая экспертиза требует и определенной специфики методической организации психодиагностических процедур. Речь идет о необходимости разработки методов организации психологической экспертизы, диагностики, регистрации данных, интерпретации и предъявления полученных результатов, а также использования их в проектировании образовательного пространства. По своей направленности методы и методики, используемые в экспертизе, предполагают выявлять состояние, динамику развития, скрытый и осознаваемый потенциал, а также определять прогноз развития с учетом диагностики социальной ситуации развития. Учитывая многообразие заявляемых образовательных и педагогических инновационных практик, психодиагностические экспертные процедуры должны отличаться гибкостью, т.е. они должны быть ориентированы на определенные ценностные ориентации и критерии конкретных образовательных систем, программ, технологических и методических подходов обучения и воспитания. Личностный принцип обоснованно реализуется в субъектном характере психологической экспертизы, где сами дети, педагоги и родители выступают в качестве исследователей различных психологических и социальных явлений. С целью создания экологических условий при психологической экспертизе, адекватности, валидности и надежности используемых методик, а также в целях получения достоверной информации необходима экспертиза самих экспертных психодиагностических программ. Этим очерченным кругом вопросов определяется предметное и проблемное поле для исследования теоретических, методических и практических аспектов психологической экспертизы.

Заявленный подход представляет собой совокупность принципов использования интегративных возможностей, выбора ориентиров, осмысленности педагогической действительности, освоение новых педагогических технологий, определений самореализации личности. Авторы статьи надеются на конструктивную дискуссию по анализу представленных теоретических положений психологической экспертизы инновационных процессов в образовании со всеми заинтересованными лицами на страницах нашего журнала.

THEORETICAL UNDERSTANDING of OPPORTUNITIES PSYCHOLOGICAL EXAMINATION of the INNOVATIONAL APPROACHES in EDUCATION

T.G. Bokhan, N.V. Kozlova (Tomsk)

The summary: The features of the innovational approaches to education and theoretical bases of their psychological examination are discussed. Principles of the personally approach to the participants of educational process are confirmed. Ways humanization and humanitarization of education are theoretically understanding. The problem of the validity of psychological examination and its criterial bases is put.

Key words: Psychological examination, innovation, personal principle, educational values, creativity, efficiency.

В ПОМОЩЬ ПРАКТИЧЕСКОМУ ПСИХОЛОГУ

ТОМСКИЙ ОПРОСНИК РИГИДНОСТИ Г.В. ЗАЛЕВСКОГО (ТОРЗ)¹

Клиническая практика и научные исследования подтверждают справедливость мысли о том, что одним из условий психической цельности индивида и его психического здоровья является гибкость в оценке самого себя, а также в умении под напором опыта переоценивать ранее сложившуюся систему ценностей [Rogers, 1951]. Еще радикальнее в этом отношении Kuenkel [1976], понимающий психическое расстройство как неспособность занимать новое отношение к изменяющейся среде.

Если даже не принимать полностью такого понимания сущности психического расстройства, то те не менее следует согласиться с мнением Б.В. Зейгарник и др. [1974], в чем убеждаемся и на основании собственных исследований [1985, 1986, 1987], что больным меньше, чем здоровым, свойственны гибкость и пластичность, позволяющие перестраиваться, приспосабливаться к изменяющимся условиям, и что сочетание ригидности с инертностью относится к наиболее типичным свойствам психики большинства больных.

В целом ряде отечественных и зарубежных исследований подчеркивается значение проблемы психической ригидности для психиатрической практики. Так, встречаются указания на то, что психическая ригидность оказывается преимущественно неблагоприятным фактором, лежащим в основе этиологии и патогенеза нервно-психических расстройств, а также осложняющим прогноз и затрудняющим терапию пограничных состояний, эндогенных психозов и алкоголизма [McGlashen, 1976; Krampe, 1978; В.Я. Семке, 1983; Г.П. Пантелеева, Б.С. Беляев, 1984; В.А. Орлова, 1984 и др.].

Вместе с тем и на сегодняшний день отсутствуют, прежде всего, в отечественной патопсихологии общепринятые критерии и методы оценки психической ригидности при нервно-психических расстройствах: дифференциально-диагностические, прогностико-динамические и реабилитационные.

В основу разработки критериев и методов оценки психической ригидности (ПР) легло предположение, что ПР, как в норме, так и в патологии, вплетаясь в структуру личности, характеризуется следующими параметрами: интенсивностью (силой, глубиной) и экстенсивностью (широтой или спектром охвата структуры личности по вертикали и по горизонтали – вдоль ее подструктур), устойчивостью или стойкостью (реакция – состояние – черта), генерализованностью и доминированием (черта – симптомокомплекс – тип) и мотивированностью (принятием – непринятием).

Принципы построения и структура ТОРЗ

Подобно многим широко применяемым вопросниковым методам диагностики, ТОРЗ представляет собой серию из специально отобранных вопросов, ответы на которые дают представление об особенностях проявления опрашиваемыми психической ригидности. В связи с монотематичностью вопросника и с целью избежать вопросов, требующих обозначения свойства, было подобрано довольно большое количество относящихся к различным проявлениям психической ригидности. Содержание вопросов достаточно объемно отражает те ситуации (проявления ПР), в которых от человека требуется изменить отдельные элементы программы поведения или ее в целом «под напором опыта» – образ жизни, стереотипы, отношения, установки, привычки, навыки, темп и ритм жизни и деятельности, средства достижения какой-либо цели или саму цель и т.д. Всего вопросник состоит из 150 пунктов.

В целях повышения достоверности результатов, опросник сбалансирован по следующим параметрам:

1. чтобы избежать определенной монотонии, создаваемой однообразием формулировок, пункты ТОРЗ сформулированы в виде вопросов и утверждений;
2. с учетом «стиля ответов» – одни опрашиваемые более склонны к утвердительным, другие к отрицательным ответам, - применяются различные формы вопросов и утверждений.

Структурно ТОРЗ представляет собой 6 шкал, дополненный «шкалой лжи» Г. Айзенка, в каждую из которых входит определенное число вопросов/утверждений. Эмпирическая однородность шкал подтверждена дисперсионным анализом на данных группы здорового контроля ($F=21.08$; $p<0.01$).

1. Шкала общей ригидности (склонности к широкому спектру фиксированных форм поведения) СКР (симптомокомплекс ригидности) – персеверациям. Навязчивостям, стереотипиям, упрямству, педантизму и собственно ригидности. Именно последний аспект шкалы СКР – ригидность в собственном или узком смысле, - неспособность при объективной необходимости изменить мнение, отношение, установку, мотивы, модус переживания и т.п., - отражен во входящей в СКР субшкале актуальной ригидности (АР). Вопросы и утверждения этой субшкалы, в разном количестве и модификациях, входят в остальные шкалы ТОРЗ.

2. Шкала сензитивной ригидности (СР) отражает эмоциональную реакцию человека на новое, на ситуации, требующие каких-либо изменений, возможно, страх перед новым, своего рода неophobia.

¹ В работе над предлагаемым вариантом ТОРЗ приняли участие В.Г. Морозин и В.Г. Залевский, за что автор выражает им свою признательность

Это, несомненно, личностный уровень проявления ПР, выраженный в эмоциональном отношении к соответствующим требованиям объективной действительности.

3. Шкала установочной ригидности (УР). Эта шкала также отражает личностный уровень проявления ПР, выраженный в позиции, отношении или установке на принятие-непринятие нового, необходимость изменений самого себя – самооценки, уровня притязаний, системы ценностей, привычек и т.п. За такой позицией могут лежать самые разные мотивы.

4. Шкала ригидности как состояния (РСО). Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о том, что в состоянии страха, стресса (дистресса), плохого настроения, утомления или какого-либо болезненного состояния, человек в высокой степени склонен к ригидному (шире – к фиксированному) поведению. В обычных условиях подобное поведение он может не проявлять. Правда, нередко, ригидность как состояние (как реакция) сочетается с ригидностью как чертой характера, а потому проявляется исключительно сильно и тотально.

5. Шкала преморбидной ригидности (ПМР). Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о том, что испытуемый уже в подростковом и юношеском (школьном) возрасте испытывал трудности в ситуациях каких-либо перемен, нового и т.п. Взрослые опрашиваемые ретроспективно оценивают то, как они себя обычно вели, переживали и решали те или иные проблемы в соответствующих ситуациях в школьном возрасте (для больных – это обычно преморбидный период).

6. Шкала реальности (ШР). Это вид контрольной шкалы. Она показывает, исходит ли испытуемый в своих ответах на вопросы ТОРЗ из своего опыта или только из предположений. Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о том, что испытуемый исходил из некоторых предположений, а потому результаты обследования не могут вызывать доверия.

7. Шкала лжи (ШЛ). Вопросы вычленены из Личностного опросника Г. Айзенка с целью повышения достоверности получаемых результатов. Количественно исчисляется аналогично шкале реальности ТОРЗ.

Каждая шкала (за исключением ШР и ШЛ) оценивается также по количественным параметрам интенсивности и экстенсивности. Показателем интенсивности психической ригидности (ИПР) является алгебраическая сумма оценок ответов на вопросы/утверждения шкалы. Показатель экстенсивности ПР (ЭПР) определяется числом ответов, несущих признак от: «слабо выражен» до «очень сильно выражен», - из общего числа возможных ответов на вопросы шкалы.

ЭПР может быть трех уровней. ЭПР первого уровня (ЭПР-1) определяется числом ответов всех трех градаций наличия признака: «выражен слабо», «выражен сильно», «выражен очень сильно»; ЭПР-2 – числом ответов с градациями признака: «выражен сильно», «выражен очень сильно»; ЭПР-3 – числом ответов с одной градацией признака: «выражен очень сильно».

Высокие показатели по ЭПР-1 свидетельствуют о том, что ПР очень широко «поражает» структуру личности по вертикали и/или горизонтали. «Тотальность» ПР может не быть выраженной по глубине, диффузной при низких показателях ЭПР-2 и особенно ЭПР-3, и сильно выраженной или даже очень сильно выраженной по глубине при их высоких значениях. В последнем случае, видимо, можно говорить об акцентуации характера (личности), а также о том, что ПР выступает типобразующим свойством. Но о «ригидном типе характера (личности)» можно говорить лишь после определения структуры характера (личности) в целом.

Низкие показатели ЭПР-1 свидетельствуют лишь о «парциальности» проявления ПР, которая может быть разной глубины в зависимости от величины показателей ЭПР-2 и ЭПР-3.

Параметр экстенсивности ПР дает более дифференцированное представление об интенсивности ПР, которая, хотя и содержит в себе показатель экстенсивности, но раскрывает его лишь в крайних своих значениях – в минимальном (нулевом) и максимальном (в соответствии со шкалой). Поэтому в пределах между этими крайними точками лишь параметр экстенсивности своими показателями может помочь понять, за счет чего получен тот или иной показатель параметра интенсивности, а также, в чем структурно-содержательные (качественные) различия количественно идентичных показателей ИПР.

Психометрическая характеристика ТОРЗ

Стабильность ТОРЗ исследовалась на выборке из 90 здоровых испытуемых с интервалом 3-4 недели. Показатель стабильности теста достаточно высок – 0.87. Внутренняя согласованность определялась на выборке в 219 человек с помощью факторного дисперсионного анализа Дж. Гласс и Дж. Стэнли [1976]. Парные и общие сопоставления шкал ТОРЗ выявили на достоверном уровне более высокую согласованность внутри каждой отдельной шкалы ($p < 0.01$).

Валидность была измерена следующим образом:

а) во-первых, была вычислена конвергентная валидность, как коэффициент корреляции шкалы СКР, которую фактически составили русифицированные вопросники Bengelman и Rubenovitz [Г.В. Залевский, 1976], с остальными шкалами ТОРЗ. Было выявлено, что между шкалами СКР (русским вариантом английского и шведского опросников ригидности) и «аффективная ригидность» ММРП [Ф.Б. Березин и др., 1976], существует высокая связь со шкалами ТОРЗ ($p < 0.05$; $p < 0.01$). Это говорит о том, что все эти шкалы измеряют одну и ту же личностную характеристику, хотя с акцентом на разные ее аспекты. Об этом свидетельствуют, например, более высокие корреляции между шкалами СР и РСО, измеряющих эмоциональный аспект психической ригидности, и шкалой «аффективная ригидность».

б) во-вторых, внешняя валидность ТОРЗ демонстрируется статистически высоко достоверными различиями между показателями шкал, полученных на выборке 219 здоровых человек и 521 нервно-психически (пограничные состояния, шизофрения) больного ($p < 0.001$), подтверждающих гипотезу «о значительно меньшей гибкости больных».

Возможности использования ТОРЗ

1. Для дифференциальной оценки психической ригидности в норме с привлечением метода квартилей – квартилизации максимально возможного количества баллов по шкале, - выделяется четыре типа лиц с разной степенью проявления ПР: «низкая», «умеренная», «высокая», «очень высокая». Такая оценка может преследовать психолого-педагогические цели.

2. То же самое может осуществляться и в группах больных – с целью уточнения прогноза психотерапевтического или вообще, реабилитационного, воздействия, течения ремиссии и т.д. Эта же оценка может служить и в качестве одного из патопсихологических дифференциально-диагностических критериев в континууме норма-патология (пограничные состояния, шизофрения), поскольку больные значительно чаще оказываются в типологических группах с «высокой» и «очень высокой» ПР, чем здоровые. Дифференциально-диагностическая внутринозологическая оценка ПР должна проводиться на основе лишь полного анализа данных по всем параметрам и шкалам ТОРЗ.

3. Использование ТОРЗ может быть как полным, так и фрагментарным, выборочным. Такая автономность шкал опросника может применяться в патопсихологическом диагностическом обследовании, экспресс-обследовании, скрининговых исследованиях для выделения групп риска, а так при оценке прогноза успеха в семейных и генетических консультациях и т.д.

4. Сбор и обработка информации с помощью ТОРЗ может производиться в ручном, полуавтоматическом и автоматизированном режимах с использованием ПЭВМ.²

Квартильная норма типов по степени проявления ПР

Шкалы	Пределы балльных оценок	Низкая ПР	Умеренная ПР	Высокая ПР	Очень высокая ПР
СКР	0-248	0-62	63-124	125-186	187-248
АР	0-72	0-18	19-36	37-54	55-72
СР	0-76	0-19	20-38	39-57	58-76
УР	0-68	0-17	18-34	35-51	52-68
РСО	0-24	0-6	7-12	13-18	19-24
ПМР	0-80	0-20	21-40	41-60	61-80

По контрольной шкале реальности разброс баллов 0-68. Не вызывают доверия данные при показателе ШР более 34 баллов.

По контрольной шкале лжи разброс составляет 0-36. Не вызывают доверия данные при показателе ШЛ более 18 баллов.

Инструкция к заполнению протокола ТОРЗ и обработки данных

Испытуемый должен, определив свое отношение к вопросу/утверждению, отметить это знаком «+» против соответствующего вопроса и в столбце с одним из возможных ответов: «Да», «Скорее да», «Нет», «Скорее нет».

Количественные ответы испытуемого оцениваются по четырехбалльной система в зависимости от меры наличия признака:

- отсутствует – 0
- выражен слабо – 1
- выражен сильно – 3
- выражен очень сильно – 4.

² Приобрести автоматизированный вариант опросника можно в редакции СПЖ

Текст опросника

1. Я легко привыкаю к новым условиям.
2. Я всегда радуюсь возможности попутешествовать.
3. Я с детства предпочитаю следовать своим привычкам, и своему вкусу стараюсь не изменять.
4. Бывает, что у меня возникает ощущение обиды или досады.
5. Если факты против меня, я легко отказываюсь от своей точки зрения и выдвигаю новую гипотезу.
6. Я всегда переживаю, если приходится менять свои планы на полпути.
7. В детстве и юности мне было трудно отказываться даже от тех привычек, которые мне самому не нравились.
8. Иногда я меняю круг моих знакомых и друзей.
9. Я легко меняю привычный темп и ритм работы и жизни.
10. Я переживаю, если приходится изменять своему вкусу.
11. В детстве и юности я легко менял однажды принятое решение.
12. Все мои привычки хороши и желательны.
13. Я предпочитаю проводить отпуск в привычной обстановке.
14. Иногда я ловлю себя на мысли, что считаю совершенно ненужные мне предметы (ступеньки, окна, фонари).
15. Подростком я легко отказывался от привычного способа решения той или иной проблемы и искал новый.
16. Я сохраняю свой обычный ритм действий, даже если куда-то спешу, но знаю, что успею.
17. Если я обещал что-то сделать, то всегда выполняю свое обещание, независимо от того, удобно это мне или нет.
18. Когда я утомлен, мне трудно что-либо изменить в своей жизни или работе.
19. Я предпочитаю решать свои проблемы привычным способом.
20. Я переживаю, если приходится менять свое отношение к людям.
21. В детстве я предпочитал ходить в школу одним и тем же привычным маршрутом и старался никогда его не менять.
22. Даже в самый последний момент я могу отказаться от давно задуманного.
23. Бывает, что я непроизвольно начинаю считать ступеньки, фонари, окна или какие-то другие предметы.
24. Я переживаю, если оказываюсь не в состоянии избавиться от страха, плохого настроения, эмоционального напряжения.
25. В детстве и юности я считал, что в оценке своего характера, способностей и возможностей не следует ориентироваться на мнение других.
26. Мне трудно заводить новые знакомства.
27. Мне трудно перейти от печали к радости.
28. Мне трудно изменить собственное мнение о себе, даже если оно не совпадает с мнением других.
29. Я долго переживаю события, которые касаются лично меня.
30. Я переживаю, если приходится менять однажды принятое решение.
31. В сходных ситуациях я испытываю одни и те же чувства.
32. В детстве и юности я легко менял свои планы на полпути.
33. Я всегда плачу за провоз багажа в общественном транспорте.
34. Я легко могу слушать одновременно двух рассказчиков.
35. Мне трудно менять свой привычный маршрут на работу.
36. Я могу одновременно читать и слушать.
37. Если я оказываюсь в стрессовой ситуации, мне трудно изменить что-либо в своей жизни.
38. Поговорка «за словом в карман не полезет» очень ко мне подходит.
39. Мне нравится быть не похожим на других.
40. Меня привлекают путешествия.
41. Я никогда не опаздывал на свидание или на работу.
42. Иногда я говорю о вещах, в которых не разбираюсь.
43. Необходимость изменить привычку, даже ту, которая мне совсем не нравится, вызывает у меня сильные душевные переживания.
44. Иногда у меня возникают мысли, которые я хотел бы скрыть от других.
45. В детстве и юности я легко мог изменить свое отношение к кому-либо.
46. Я обладаю способностью перевоплощаться.
47. Я всегда все делаю основательно и не спеша.
48. В состоянии подавленности и плохом настроении мне трудно что-либо изменить в своей жизни.
49. Подготовка к какой-либо деятельности занимает у меня очень мало времени.
50. Мне легко избавиться от привычек, которые мне не по душе.

51. Иногда я «выхожу из себя».
52. Я переживаю, если мне приходится расставаться с привычными условиями жизни.
53. Когда я что-то делаю, мне трудно даже ненадолго отвлечься от этого занятия.
54. Но, даже если я вынужден оторваться от этого занятия, оно никак не выходит у меня из головы.
55. С детства я привык к определенному режиму и очень неохотно его нарушаю.
56. После поездки на поезде, корабле или каком-то другом виде транспорта, я еще некоторое время продолжаю слышать гудки, сигналы, ощущать движение.
57. Я легко меняю свои планы, если обстоятельства требуют этого.
58. Я иногда сплетничаю.
59. Я очень переживаю, когда приходится отвергать свою точку зрения и принимать чужую.
60. Меня сильно расстраивает необходимость в одно и то же время выполнять множество различных обязанностей и поручений.
61. В детстве и юности меня трудно было переубедить, даже если я был не прав.
62. Я могу легко и быстро осветить хорошо известный мне вопрос, даже если в данный момент сосредоточен на другой проблеме.
63. Я с радостью берусь за работу, которая требует новых и необычных решений.
64. Среди моих знакомых есть люди, которые мне явно не нравятся.
65. Я легко избавляюсь от любых отрицательных переживаний (плохого настроения, беспокойства).
66. В школе мне нравилось путешествовать: я получал много свежих впечатлений и постоянно оказывался в новых условиях.
67. Посмотрев фильм или став свидетелем трагического случая, я еще долго нахожусь под властью пережитого.
68. Я легко меняю однажды принятое решение, если этого требуют обстоятельства.
69. Я быстро забываю о своих неприятностях.
70. В детстве и юности я легко и быстро приспосабливался к новым условиям жизни.
71. Мне трудно поменять работу или место жительства.
72. Я часто замечаяю, что мне в голову приходят и тревожат какие-то не значимые для меня мысли.
73. Я плохо себя чувствую, если приходится отступать от своего привычного жизненного распорядка.
74. Когда я взволнован, чувство тревоги не покидает меня, несмотря на старание избавиться от него.
75. В детстве и юности мне было трудно менять свое мнение о чем-то или о ком-то, даже если оно противоречило реальным фактам.
76. Я лучше выполняю какую-либо работу, если мои мысли заняты только ей.
77. Мне трудно выполнять мою работу, если я оказываюсь в новой для меня обстановке.
78. В детстве и юности я легко приспосабливался к любым изменениям в моей жизни.
79. Если мне поручено несколько заданий, то сначала я выполняю одно из них и лишь после этого приступаю к следующему.
80. Если я испытываю страх, мне трудно изменить что-либо в своей жизни и деятельности.
81. Даже в обычных условиях я не склонен менять свой жизненный уклад.
82. Я переживаю, если найденный мною способ решения проблемы не приводит к положительному результату и нужно искать другой.
83. В детстве и юности я долго переживал уже прошедшие события.
84. Я переживаю, если моя гипотеза не подтверждается, и необходимо искать другое объяснение.
85. Даже своим друзьям я не позволяю отвлекать меня от работы.
86. Мне не нравится, когда кто-то без предупреждения нарушает мой покой.
87. Я легко меняю свое отношение к людям.
88. Если я что-то запланировал, то постоянно думаю об этом, даже будучи уверен, что все предусмотрел.
89. Я считаю, что хорошо упорядоченный образ жизни вполне соответствует моему темпераменту.
90. Я всегда мысленно возвращаюсь к написанному и уже отправленному письму.
91. В детстве и юности я старался никогда не менять свой привычный жизненный темп и ритм.
92. Я тщательно планирую и организую свою работу.
93. Я переживаю, если мне приходится менять свой привычный маршрут на работу.
94. Считаю, что большинство вопросов имеют один верный ответ.
95. Я раздражаюсь, если что-то неожиданно нарушает мой обычный распорядок дня.
96. Непривычная обстановка не портит мне настроение.
97. Меня возмущают люди, упорно отказывающиеся признать свои ошибки.
98. Обычно мне интересно знать, чем заняты мои товарищи, даже если сам я загружен своей основной работой.
99. В детстве и юности я постоянно что-то изобретал и переделывал.
100. Мне трудно изменить что-либо в своей жизни, если я болею или вообще плохо себя чувствую.
101. Я часто замечаяю, что никак не могу избавиться от навязчивой мысли или мелодии.

102. Мне нравится менять свой привычный темп и ритм жизни и деятельности.
103. Я легко перехожу от одного дела к другому.
104. Мне было трудно переключаться с одного экзамена на другой.
105. В детстве и юности у меня была привычка считать совершенно не нужные мне предметы (ступеньки, окна, фонари), от которой я никак не мог избавиться.
106. Мне нравится работа, требующая внимания к мелким деталям.
107. Мне трудно изменить своему вкусу в еде, в одежде.
108. Я легко могу прервать уже начатую работу и сразу же приступить к выполнению другого задания.
109. Мне трудно поставить себя на место другого человека.
110. Я бываю так поглощен своей работой, что больше ни на что не обращаю внимания.
111. В детстве и юности я часто ловил себя на том, что много раз в течение дня возвращался к одной и той же мысли.
112. Я всегда методичен и систематичен в том, что делаю.
113. Я одеваюсь и раздеваюсь в определенном порядке.
114. Я сильно переживаю, если мне приходится менять самооценку.
115. Я всегда аккуратно слеую своему рабочему распорядку.
116. Я легко меняю свой режим дня, если этого требуют обстоятельства.
117. Я считаю, что нужно избавляться от вредных привычек.
118. Мне уже приходилось менять однажды принятое решение.
119. Я считаю, что лучше всего проводить отпуск в «родных стенах», никуда не уезжая.
120. Мне уже приходилось менять свой привычный маршрут на работу.
121. Я считаю, что не следует менять однажды принятое решение.
122. Мне уже приходилось менять свои планы на полпути.
123. Я считаю, что лучше всего ходить на работу одной и той же дорогой.
124. Мне уже приходилось менять место жительства или работу.
125. Я считаю, что, если гипотеза противоречит действительности, от нее следует отказаться.
126. Мне уже приходилось менять свое отношение к людям.
127. Я считаю, что иногда нужно ставить себя на место другого.
128. Случалось, что меня переубеждали, если я был не прав.
129. Считаю, что лучше всего работать в привычном темпе и ритме.
130. Мне уже приходилось приспосабливаться к новым условиям.
131. Я считаю, что каждый человек вправе иметь свои предпочтения в одежде, в еде и не должен торопиться их менять.
132. Бывало, что я никак не мог избавиться от прошлых переживаний.
133. Считаю, что нужно уметь приспосабливаться к новым условиям, если этого требуют обстоятельства.
134. Мне уже приходилось ставить себя на место другого человека.
135. Я считаю, что человеку очень трудно избавиться от прошлых переживаний.
136. Мне уже приходилось менять свои привычки в еде, в одежде.
137. Я считаю, что не следует менять работу и жилище.
138. Мне уже приходилось отказываться от привычного способа решения проблемы и искать другой путь.
139. Считаю, что любую работу можно успешно выполнить привычным способом.
140. Мне уже приходилось менять свой обычный режим жизни и работы.
141. Я считаю, что нужно всегда соблюдать распорядок дня.
142. Мне уже приходилось менять свой привычный темп и ритм работы и жизни.
143. Считаю, что наилучший путь решения большинства проблем - единственный.
144. Бывало, что я настаивал на своей точке зрения, хотя факты свидетельствовали против меня.
145. Я считаю, что «со стороны виднее», поэтому необходимо всегда учитывать мнение других.
146. Мне уже приходилось вступать в конфликт с близкими мне людьми по поводу моего характера, способностей, поступков.
147. Я считаю, что стоит менять свои планы на полпути, если обстоятельства требуют этого.
148. Мне уже приходилось путешествовать, надолго уезжая от своего привычного места жительства.
149. Считаю, что стоит изменить свое отношение к человеку, если этого требуют обстоятельства.
150. Мне уже приходилось избавляться от вредных привычек.

Ключи

ШКАЛА СИМПТОМОКОМПЛЕКС РИГИДНОСТИ				
№ вопроса	Да	Скорее да	Скорее нет	Нет
1	0	1	3	4
4	4	3	1	0
5	0	1	3	4
8	0	1	3	4
9	0	1	3	4
13	4	3	1	0
16	4	3	1	0
19	4	3	1	0
22	0	1	3	4
23	4	3	1	0
26	4	3	1	0
27	4	3	1	0
28	4	3	1	0
29	4	3	1	0
31	4	3	1	0
34	0	1	3	4
35	4	3	1	0
36	0	1	3	4
38	0	1	3	4
39	0	1	3	4
40	0	1	3	4
46	0	1	3	4
47	4	3	1	0
49	0	1	3	4
50	0	1	3	4
53	4	3	1	0
54	4	3	1	0
56	4	3	1	0
57	0	1	3	4
60	0	1	3	4
62	0	1	3	4
65	0	1	3	4
67	4	3	1	0
68	0	1	3	4
69	0	1	3	4
71	4	3	1	0
72	4	3	1	0
74	4	3	1	0
76	4	3	1	0
77	4	3	1	0
79	4	3	1	0
85	4	3	1	0
86	4	3	1	0
87	0	1	3	4
88	4	3	1	0
89	4	3	1	0
90	4	3	1	0
92	4	3	1	0
94	4	3	1	0
95	4	3	1	0
97	4	3	1	0
98	0	1	3	4
103	0	1	3	4
106	4	3	1	0
107	4	3	1	0
108	0	1	3	4
109	4	3	1	0
110	4	3	1	0
112	4	3	1	0
113	4	3	1	0
115	4	3	1	0
116	0	1	3	4
Всего 63 пункта				Разброс баллов 0-252

ШКАЛА АКТУАЛЬНОЙ РИГИДНОСТИ

№ вопроса	Да	Скорее да	Скорее нет	Нет
1	0	1	3	4
9	0	1	3	4
13	4	3	1	0
19	4	3	1	0
23	4	3	1	0
28	4	3	1	0
35	4	3	1	0
40	0	1	3	4
50	0	1	3	4
57	0	1	3	4
65	0	1	3	4
68	0	1	3	4
71	4	3	1	0
87	0	1	3	4
107	4	3	1	0
109	4	3	1	0
116	0	1	3	4
Всего 17 пунктов				Разброс баллов 0-68

ШКАЛА СЕНСИТИВНОЙ РИГИДНОСТИ

№ вопроса	Да	Скорее да	Скорее нет	Нет
2	0	1	3	4
10	4	3	1	0
14	4	3	1	0
20	4	3	1	0
24	4	3	1	0
30	4	3	1	0
43	4	3	1	0
52	4	3	1	0
59	4	3	1	0
63	0	1	3	4
73	4	3	1	0
82	4	3	1	0
84	4	3	1	0
93	4	3	1	0
96	0	1	3	4
101	4	3	1	0
102	0	1	3	4
114	4	3	1	0
Всего 18 пунктов				Разброс баллов 0-72

ШКАЛА УСТАНОВОЧНОЙ РИГИДНОСТИ

№ вопроса	Да	Скорее да	Скорее нет	Нет
117	0	1	3	4
119	4	3	1	0
121	4	3	1	0
123	4	3	1	0
125	0	1	3	4
127	0	1	3	4
129	4	3	1	0
131	4	3	1	0
133	0	1	3	4
135	4	3	1	0
137	4	3	1	0
139	4	3	1	0
141	4	3	1	0
143	4	3	1	0
145	0	1	3	4
147	0	1	3	4
149	0	1	3	4
Всего 17 пунктов				Разброс баллов 0-68

ШКАЛА РИГИДНОСТИ КАК СОСТОЯНИЯ

№ вопроса	Да	Скорее да	Скорее нет	Нет
18	4	3	1	0
37	4	3	1	0
48	4	3	1	0
80	4	3	1	0
81	4	3	1	0
100	4	3	1	0
Всего 6 пунктов				Разброс баллов 0-24

ШКАЛА ПРЕМОРБИДНОЙ РИГИДНОСТИ

№ вопроса	Да	Скорее да	Скорее нет	Нет
3	4	3	1	0
7	4	3	1	0
11	0	1	3	4
15	0	1	3	4
21	4	3	1	0
25	4	3	1	0
32	0	1	3	4
45	0	1	3	4
55	4	3	1	0
61	4	3	1	0
66	0	1	3	4
70	0	1	3	4
75	4	3	1	0
78	0	1	3	4
83	4	3	1	0
91	4	3	1	0
99	0	1	3	4
104	4	3	1	0
105	4	3	1	0
111	4	3	1	0
Всего 20 пунктов				Разброс баллов 0-80

ШКАЛА ЛЖИ

№ вопроса	Да	Скорее да	Скорее нет	Нет
12	4	3	1	0
17	4	3	1	0
33	4	3	1	0
41	4	3	1	0
42	0	1	3	4
44	0	1	3	4
51	0	1	3	4
58	0	1	3	4
64	0	1	3	4
Всего 9 пунктов				Разброс баллов 0-36

ШКАЛА РЕАЛЬНОСТИ

№ вопроса	Да	Скорее да	Скорее нет	Нет
118	0	1	3	4
120	0	1	3	4
122	0	1	3	4
124	0	1	3	4
126	0	1	3	4
128	0	1	3	4
130	0	1	3	4
132	0	1	3	4
134	0	1	3	4
136	0	1	3	4
138	0	1	3	4
140	0	1	3	4
142	0	1	3	4
144	0	1	3	4
146	0	1	3	4
148	0	1	3	4
150	0	1	3	4
Всего 17 пунктов				Разброс баллов 0-68

НАШИ АВТОРЫ**Залевский Генрих Владиславович**

Профессор, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, Заслуженный деятель науки РФ, член Всемирной Федерации психического здоровья, заведующий Кафедрой генетической и клинической психологии ТГУ (Томск)

Знаков Виктор Владимирович

Доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник ИП РАН, начальник Отдела проблем изучения человека, психологии и педагогики РГНФ (Москва)

Кабрин Валерий Иванович

Профессор, доктор психологических наук, декан Факультета психологии, заведующий Кафедрой социальной и гуманистической психологии ТГУ, член-корреспондент Международной академии наук высшей школы (Томск)

Семенов Валентин Евгеньевич

Профессор, доктор психологических наук, действительный член Международной академии психологических наук (Санкт-Петербург)

Соловьев Александр Викторович

Кандидат психологических наук, докторант Кембриджского университета (Москва)

Шюлер Петер

Исполнительный директор Института поведенческой психотерапии, дипломированный психолог и психотерапевт Отделения неврозов психиатрической больницы Мерксхаузен, член Правления Ассоциации поведенческих психологов Германии (Марбург/Лан)

Вассерман Евгений Людвигович

Кандидат медицинских наук, научный сотрудник Лаборатории нейро- и психофизиологии Научно-исследовательского Института им. В.М. Бехтерева (Санкт-Петербург)

Червинская Ксения Ральфовна

Кандидат технических наук, научный сотрудник Лаборатории клинической психологии Научно-исследовательского Института им. В.М. Бехтерева (Санкт-Петербург)

Галажинский Эдуард Владимирович

Кандидат психологических наук, доцент Кафедры генетической и клинической психологии, директор Центра социально-психологического образования ТГУ (Томск)

Бохан Татьяна Геннадьевна

Кандидат психологических наук, доцент Кафедры генетической и клинической психологии ТГУ (Томск)

Левицкая Татьяна Евгеньевна

Старший преподаватель Кафедры генетической и клинической психологии ТГУ (Томск)

Богомаз Сергей Александрович

Доктор психологических наук, доцент Кафедры генетической и клинической психологии ТГУ (Томск)

Добрянская Диана Владимировна

Студентка ТГПУ (Томск)

Савин Павел Николаевич

Аспирант Кафедры социальной и гуманистической психологии ТГУ (Томск)

Брель Елена Юрьевна

Кандидат психологических наук, директор Кемеровского представительства Факультета психологии ТГУ (Кемерово)

Гайдук Светлана Валентиновна

Студентка ТГУ (Томск)

Павлюк Ольга Ильинична

Директор средней общеобразовательной школы № 1 (Томск)

Дмитриева Елена Николаевна

Студентка ТГПУ (Томск)

Муравьева Ольга Ивановна

Старший преподаватель Кафедры гуманистической и социальной психологии ТГУ (Томск)

Доржиева Светлана Санжаевна

Директор Районного Центра службы практической психологии при Закаменском РУО (Закаменск)

Семенов Михаил Юрьевич

Ассистент Кафедры прикладной психологии ОмГУ (Омск)

Макаренко Ольга Викторовна

Аспирантка БИГПИ (Новосибирск)

Ефремов Евгений Григорьевич

Старший преподаватель Кафедры прикладной психологии ОмГУ (Омск)

Гарганеев Сергей Валерьевич

Клинический ординатор Кафедры психиатрии и наркологии с курсом медицинской психологии СГМУ (Томск)

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ В «СИБИРСКОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

1. Рукопись объемом от пяти до двенадцати страниц через полтора интервала должна быть предоставлена в напечатанном виде формата А4 и на 3.5-дюймовой дискете в формате Win Word версии 6.0 или 7.0.

2. В заголовке статьи указывается ее наименование и полностью фамилия, имя, отчество автора, его место работы, ученое звание, степень и должность.

3. Не допускаются, как в тексте статьи, так и в ее заголовке (см. пункт 2) не расшифрованные аббревиатуры и сокращения.

4. К статье должны прилагаться краткие аннотация (2-3 предложения) и список ключевых слов (от 5 до 7).

5. Аннотация и ключевые слова должны быть переведены на английский язык.

6. Текст должен содержать **не более двух рисунков (графиков) и не более трех таблиц.**

7. Оформление списка литературы должно соответствовать общепринятым требованиям:

- в конце статьи должен быть приведен полный алфавитный список цитированных источников,
- обязательна согласованность ссылок в тексте и конечного списка литературы,
- при цитировании обязательно следует указывать номера страниц цитируемого источника.

Образец оформления списка литературы:

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

Ухтомский А.А. Письма // Пути в неизвестное. – М., 1973. – С. 371-435. – 590 с.

Взаимосвязь психологических особенностей личности и массы тела у больных экзогенно-конституциональным ожирением / Ротов А.В., Гудков С.В., Ромашова О.А., Гаврилов М.А. и др. // Сибирский психологический журнал. – 1998. – Вып. 8-9. – С. 84-85.

В содержательном плане к рукописи предъявляются следующие требования:

1. Терминологически правильное использование психологических понятий и наименований.
2. Стиль статьи должен быть четким и корректным; не рекомендуется использовать слишком сложные и длинные предложения.
3. Статья не должна содержать явно противоречивых положений, если это заранее не оговорено.
4. Если в статье вводится новое понятие, необходимо дать его рабочее определение или раскрыть его содержание.

Рукописи, в которых не соблюдены, указанные выше правила, рассматриваться и приниматься к публикации не будут

Со всеми вопросами по публикации, размещению рекламы и приобретению журнала обращаться в редакцию по адресу:

634 050 Томск

проспект Ленина, 36

Факультет психологии ТГУ

Телефон/Факс (382 2) 410 102

E-mail: spo@ic.tsu.ru spj@psy.tsu.ru

Залевский Владислав Генрихович

Приглашаем к сотрудничеству психологические издания, высшие учебные заведения, книготорговые и книгоиздательские фирмы.