

УЧРЕДИТЕЛЬ

**ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
(факультет психологии)**

Главный редактор – Г.В. Залевский

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**С.А. Богомаз, Т.Г. Бохан, Э.В. Галажинский, В.Г. Залевский, В.И. Кабрин (зам. главного редактора),
Т.Е. Левицкая, О.Н. Логунцова, О.В. Лукьянов, Э.И. Мещерякова, В.Н. Петрова,
Г.А. Финогорова (отв. секретарь)**

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

ОТВЕТСТВЕННЫЙ ЗА ВЫПУСК

Г.А. Финогорова

**Адрес редакции: 634050, Томск, пр. Ленина, 36
Телефон/факс: (3822) 410-566
E-mail: den@psy.tsu.ru**

**Подготовка и издание данного выпуска осуществлены
при финансовой поддержке института «Открытое общество»
(грант НВА 034)**

Зарегистрирован Министерством Российской Федерации по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций
Свидетельство ПИ № 77-12789 от 31 мая 2002 г.

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЩЕНИЕ К ЧИТАТЕЛЯМ 6

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Кабрин В.И., Тимонова С.И.</i> АРХЕТИПИКА БАЗОВЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ ОТНОШЕНИЙ И ПРОБЛЕМА ТОЛЕРАНТНОСТИ В КОММУНИКАТИВНОМ МИРЕ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА	7
<i>Сухарев А.В.</i> ЭТНОФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ПСИХИЧЕСКОГО ВЫРОЖДЕНИЯ	11
<i>Шабанов Л.В.</i> МОЛОДЕЖНАЯ НАРКОМАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА	23
<i>Козлова Е.В.</i> КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПОНИМАНИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК ОТКРЫТОЙ СИСТЕМЫ	26
<i>Лытов Д.А.</i> СОЦИОНИКА: ОТ РОЛЕВОЙ ИГРЫ К ТЕОРИИ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ТИПАМИ	32
<i>Залевский Г.В.</i> ТРАНСРЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ У СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ	39

ГЕНЕТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ)

<i>Бахан Т.Г.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ПРОБЛЕМ ПСИХИЧЕСКОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРИ ИЗМЕНЕНИИ ОБРАЗА ЖИЗНИ	44
<i>Буравлева Н.А., Богомаз С.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ, ОТНОСЯЩИХСЯ К РАЗЛИЧНЫМ ПСИХОТИПАМ	48
<i>Микроюкова Т.Ю.</i> ФАКТОРЫ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	52
<i>Чередникова Т.В.</i> ИНФОРМАЦИОННАЯ ТЕОРИЯ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ Л.М. ВЕККЕРА В РЕШЕНИИ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ПАТОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ НАРУШЕНИЙ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ	55

КЛИНИЧЕСКАЯ (МЕДИЦИНСКАЯ) ПСИХОЛОГИЯ

<i>Синяева Н.В.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН С ДИАГНОЗОМ «УГРОЗА ПРЕРЫВАНИЯ БЕРЕМЕННОСТИ»	62
<i>Добрянская Р.Г.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СТРЕССА У БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН	65
<i>Ветчанина Е.Г.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ СОСТОЯНИЙ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН В УСЛОВИЯХ ОСТРОГО И ХРОНИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СТРЕССА	68
<i>Мучник М.М., Новикова Т.Н.</i> ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО БОЛЬНЫХ ШИЗОФРЕНИЕЙ: ПОПЫТКА ПСИХОАНАЛИЗА	72
<i>Сафронова М.В., Слободская Е.Р., Гудман Р., Савина Н.Н.</i> СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ПОЛОЖЕНИЕ СЕМЬИ И ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ШКОЛЬНИКОВ	78
<i>Кора Н.А.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ТАБАКОКУРЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ	86
<i>Рогачева Т.В.</i> ПРОТИВОРЕЧИЕ МЕЖДУ ФЕНОТИПИЧЕСКИМ И ГЕНОТИПИЧЕСКИМ КАК ДЕТЕРМИНАНТА БОЛЕЗНИ В КОНТЕКСТЕ СУДЬБОАНАЛИЗА Л. СОНДИ (Часть 1)	90
<i>Ассанович М.А.</i> ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТЕСТА РОРШАХА НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАТИВНОЙ СИСТЕМЫ В КЛИНИКЕ НЕВРОТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ	95
<i>Вассерман Л.И., Петрова Н.Н., Кулерман Е.И.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ СТЕРОИДНЫХ ГОРМОНОВ	101
<i>Кулемзина А.В.</i> ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ КАК ГРУППА РИСКА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НЕВРОТИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ	105
<i>Дудьев В.П.</i> ПСИХОМОТОРНАЯ НЕДОСТАТОЧНОСТЬ ПРИ СИСТЕМНЫХ НАРУШЕНИЯХ РЕЧИ	111
<i>Козловская Л.И.</i> ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ БОЛЬНЫХ НЕВРОЗОМ В СОЦИУМЕ	116

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Богомаз С.А., Левицкая Т.Е.</i> ГИБКОСТЬ РЕАГИРОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА КАК ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ ИХ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ	121
<i>Смирнова С.В., Павлова Е.В.</i> ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	127
<i>Берестнева О.Г., Козлова Н.В.</i> ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	132
<i>Левицкая Т.Е.</i> ВЛИЯНИЕ ГИБКОСТИ МЫШЛЕНИЯ НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ТРАДИЦИОННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	136

<i>Петрова В.Н.</i> ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ О БУДУЩЕМ КАК АСПЕКТ ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ	140
<i>Морогин В.Г., Емельянович Т.А.</i> ЦЕННОСТНО-ПОТРЕБНОСТНАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ УЧАСТНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ВОЕННОМ И ГРАЖДАНСКОМ ВУЗАХ	144

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ

<i>Леонтьев Д.А.</i> МИРОВОЗЗРЕНИЕ	152
--	-----

ИНФОРМАЦИЯ

Из диссертационных советов	153
Резолюция III съезда Российского психологического общества «Психология и культура»	154
Интервью участников III съезда Российского психологического общества «Психология и культура»	155
Наши авторы	159
Правила оформления материалов для публикации	161

CONTENTS

<i>Address to readers</i>	6
---------------------------------	---

SOCIAL PSYCHOLOGE

<i>Kabrin V.I., Timonova S.I.</i> ARCHETYPICS OF BASIC COMMUNICATIVE RELATIONSHIPS AND THE PROBLEM OF TOLERANCE IN THE COMMUNICATIVE WORLD OF THE MODERN MAN	7
<i>Sukharev A.V.</i> ETHNOFUNCTIONAL APPROACH TO THE PROBLEM OF PSYCHIC DEGENERATION	11
<i>Shabanov L.V.</i> YOUTH DRUG ADDICTION AS A SOCIAL PROBLEM	23
<i>Kozlova E.V.</i> COMMUNICATIVE POTENTIAL OF A PERSONALITY IN THE CONTEXT OF UNDERSTANDING OF PERSON'S FORMATION AS AN OPEN SYSTEM	26
<i>Lytov D.A.</i> SOCIONICS: FROM A ROLE PLAY TOWARDS THE THEORY OF INTERTYPE RELATIONSHIPS	32
<i>Zalevskiy G.V.</i> TRANSREGIONAL PECULIARITIES OF ETHNIC STEREOTYPES OF MODERN RUSSIAN YOUTH	39

GENETIC PSYCHOLOGY (PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT)

<i>Bokhan T.G.</i> QUESTION OF PSYCHOLOGICAL GROUNDS USED IN CORRECTION OF FAST (FIXED) BEHAVIOR FORMS IN CONDITIONS OF CHANGING LIFESTYLES	44
<i>Buravleva N.A., Bogomahz S.A.</i> SPECIFICITY OF SCHOOL ADAPTATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS, BELONGING TO DIFFERENT PSYCHOTYPES	48
<i>Mickrukova T.U.</i> FACTORS OF PERSONAL SELF-DEVELOPMENT	52
<i>Cherednickova T.V.</i> INFORMATIONAL THEORY OF PSYCHIC PROSSESSES OF L.M. VEKKEER IN SOLVING OF ACTUAL PROBLEMS OF PATHOPSYCHOLOGICAL DIAGNOSIS OF MENTAL ACTIVITY DISORDERS	55

CLINICAL (MEDICAL) PSYCHOLOGY

<i>Sinyaeva N.V.</i> CHARACTERISTIC FEATURES OF A PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF PREGNANT WOMEN WITH THE DIAGNOSIS «RISK OF MISCARRIAGE»	62
<i>Dobryanskaya R.G.</i> THE RESEARCH OF STRATEGIES OF OVERCOMING EMOTIONAL STRESS OF PRAGNANT WOMEN	65
<i>Vetchanina E.G.</i> PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS AND CORRECTION OF STATE OF PREGNANT WOMEN IN CONDITIONS OF CRITICAL CHRONICLE PSYCHOLOGICAL STRESS	68
<i>Muchnick M.M., Novikova T.N.</i> PSYCHOANALYSIS OF THE SCHIZOPHRENIA PATIENTS ARTISTIC CREATION	72
<i>Safronova M.V., Slobodskaya H.R., Goodman R., Savina N.N.</i> PSYCHOLOGICAL HEALTH OF SCHOOLCHILDREN AND SOCIOECONOMIC STATUS OF A FAMILY	78
<i>Kora N.A.</i> THE PSYCHOLOGICAL PREVENTION OF SMOKING AMONG TEENAGERS	86
<i>Rogacheva T.V.</i> THE CONTRADICTION BETWEEN THE GENOTYPIC AND THE PHENE AS A DETERMINANT OF A DESEASE IN THE CONTEXT OF FATE ANALYSIS OF L. SONDY (Part I)	90
<i>Assanovich M.A.</i> DIAGNOSTIC CAPABILITIES OF RORSCHAH'S ASSESSMENT ON THE BASIS OF COMPREHENSIVE SYSTEM IN THE CLINIC OF NEUROTIC DISORDERS	95
<i>Vasserman L.I., Petrova N.N., Kuperman E.I.</i> PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF USE OF STEROID HORMONES	101
<i>Kulemzina A.V.</i> GIFTED CHILDREN AS A RISK-GROUP OF NEUROSES	105

<i>Dudjev V.P.</i> PSYCHOMOTOR DEFICIENCY OF SPEECH SYSTEM ABNORMALITIES	111
<i>Kozlovskaya L.I.</i> LOW LEVEL OF SELFACTUALIZATION OF AN INDIVIDUAL AS A CHARACTER FEATURE OF NEUROSIS	116

PEDAGOGIC PSYCHOLOGY

<i>Bogomaz S.A., Levizckaya T.E.</i> FLEXIBILITY OF REACTION OF SCHOOLCHILDREN UNDER THE CONDITIONS OF PSYCHOPHYSIOLOGICAL EXPERIMENT	121
<i>Smirnova S.V., Pavlova E.V.</i> THE PROBLEM OF PROFESSIONAL MOTIVATION OF STUDENTS' STUDY IN PSYCHOLOGICAL PEDAGOGIC SPECIALITY	127
<i>Berestneva O.G., Kozlova N.V.</i> EVALUATION OF TEACHERS' PROFESSIONAL CHARACTERISTICS OF HIGH PROFESSIONAL SCHOOL	132
<i>Levizckaya T.E.</i> THE INFLUENCE OF FLEXIBILITY OF MIND ON THE SUCCESS OF TEACHING SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF TRADITIONAL GENERAL EDUCATION SCHOOL	136
<i>Petrova V.N.</i> SENIOR PUPILS' NOTION OF THE FUTURE AS THE ASPECT OF THEIR SOCIALIZATION	140
<i>Morogin V.G., Emel'yanovich T.A.</i> THE VALUE-NEED SPHERE OF PERSONALITY AT PEDAGOGICAL PROCESS PARTICIPANTS IN MILITARY AND CIVIL HIGH SCHOOL	144

PSYCHOLOGICAL DICTIONARY

<i>Leontjev D.A.</i> WORLD VIEW	152
---------------------------------------	-----

INFORMATION

From the dissertation counsils	153
The III congress resolution of Russian psychological society «Psychology and culture»	154
The interview with the members of the III congress of Russian psychological society «Psychology and culture»	155
Our avtors	159
Rules of registrations of materials in SPM	161

ОБРАЩЕНИЕ К ЧИТАТЕЛЯМ

Дорогие друзья!

Предлагаемый Вам 18-й выпуск Сибирского психологического журнала примечателен тем, что, во-первых, он теперь представлен в каталоге Роспечати (см. Подписка 2003. Пресса России. 1-й том. Индекс: 54242), а значит, его читателями может стать не только более широкий круг профессиональных психологов – будущих и настоящих, но и все интересующиеся психологией, и, во-вторых, он выходит в свет, так сказать, под впечатлением состоявшегося в Санкт-Петербурге совсем недавно (25–28 июня 2003 г.) III съезда Российского психологического общества «Психология и культура». Одним из самых остродискуссионных направлений работы съезда, как и следовало ожидать, стало направление «Методологические проблемы психологии», в рамках которого развернулась дискуссия вокруг таких вопросов, как: «Пути интеграции психологического знания», «Принципы построения теоретической психологии», «Сознание в естественно-научной и герменевтической парадигмах», «Советская психология – российская психология: смена парадигм? Специфика методологического перехода».

Темами для обсуждения были: «Психология – единая наука или конгломерат разных противоречащих друг другу наук?», «Существуют ли в психологии законы?», «Психология XXI века: объяснение, понимание, вера?», «Является ли практика критерием оценки истинности психологических теорий или, наоборот, теории выступают в качестве критериев оценки эффективности практической деятельности психолога?». Эти и много других актуальных вопросов современной психологии и деятельности психологов остро дискутировались и в пределах ряда форумов и круглых столов: «Социокультурное значение психологии», «Психология в образовании», «Практическая психология», «Проблемы этического кодекса психолога» и «Проблемы сертификации психологических технологий».

На съезде были приняты и важные организационные решения: внесены изменения в Устав Российского психологического общества (РПО), впервые принят Этический кодекс психолога РПО. К началу работы съезда его Оргкомитетом были подготовлены материалы тезисов 8 томов в электронном формате, содержащие 4802 страницы текста.

Суммированным итогом работы III съезда РПО явилась принятая на его заключительном заседании 27 июня 2003 г. резолюция, которую мы публикуем в данном выпуске нашего журнала. Кроме того, мы знакомим наших читателей и с впечатлениями о работе съезда некоторых его участников – сибирских психологов.

Завершая наше обращение, как всегда призываем к сотрудничеству с Сибирским психологическим журналом всех желающих, а также желаем всем нашим читателям крепкого здоровья, творческих успехов и благополучия.

Главный редактор

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

АРХЕТИПИКА БАЗОВЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ ОТНОШЕНИЙ И ПРОБЛЕМА ТОЛЕРАНТНОСТИ В КОММУНИКАТИВНОМ МИРЕ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

В.И. Кабрин, С.И. Тимонова (Томск)

Аннотация. Рассматривается комплекс коммуникативных проблем студентов и их родителей. Обозначены исходная концепция коммуникативного мира личности, гендерные основания базовой коммуникации и выделены первичные архетипы базовых коммуникативных отношений. Представлены результаты исследования проблемы толерантности в коммуникативном мире студентов и их родителей.

Ключевые слова: коммуникация, гендерные основания базовой коммуникации, встреча, коммуникативные миры студентов и их родителей, проблема толерантных отношений.

Постановка проблемы. Наши многолетние исследования в студенческой среде, которая является репрезентативной для понимания умонастроений нарождающейся эпохи (Здравствуй, племя младое, незнакомое...), а также в других профессиональных средах выявляют достаточно устойчивый, можно сказать, хронический комплекс коммуникативных проблем. Он передается от поколения к поколению и постоянно существует между ними. Прежде всего, это универсальная проблема коммуникативного стресса во всей паутине коммуникативных отношений. В экзистенциальном смысле она может быть понята как переживаемое каждым человеком противоречие между ЖАЖДОЙ изРЕЧЕНИЯ и СТРАХОМ ОБРЕЧЕННОСТИ (страхом пересудов и оценок) в самых различных ситуациях (читатели уже сейчас могут вспомнить ситуации, которые остаются в памяти надолго, например, как задать вопрос и избежать насмешек). Стресс неизбежно ведет к защитной позиции, порождающей барьеры в общении, поэтому по-прежнему самыми острыми остаются как для молодежи, так и для их родителей проблемы *взаимопонимания и сохранения личной автономии в отношениях*. Проблема толерантных отношений в нашем обществе не только не нивелируется в связи с декларируемым прогрессом, а даже обостряется в связи с усложнением и интенсификацией жизни современного социума. Об этом наиболее ярко свидетельствует рост бегства как в традиционные, так и в новые аддикции, связанные с повышением агрессивной активности СМИ и компьютерных технологий. Как следствие этого наблюдается усиление чувства одиночества, отчужденности и интолерантности в естественных человеческих отношениях. Мы предлагаем определенный методологический подход, концепцию и метод, позволяющие, на наш взгляд, достаточно адекватно исследовать и по возможности содействовать решению комплекса указанных проблем.

Исходная концепция. Синергетическое понимание жизни человека и общества в их единстве неизбежно

приводит к рассмотрению феномена человеческой коммуникации во всем ее многообразии. Одним из важнейших результатов естественной самоорганизации всей сети коммуникативных процессов, достаточно причудливо концентрирующихся как на отдельных личностях, так и на организованных группах самого разного масштаба, являются «коммуникативные миры» [3]. Коммуникативные миры как жизненные пространства человека, группы и общества являются высшими уровнями самоорганизации коммуникативных процессов. Они представляют собой сложную систему коммуникативных отношений, гибко центрированных относительно ключевой, наиболее значимой идеи эйдоса.

На уровне человека этой центральной идеей, организующей комплекс его личных отношений с другими людьми, с миром и с самим собой, является «Я-концепция» [4], связанная и с эго-идеалом и с пониманием своей миссии, призвания, и, может быть, судьбы. На уровне группы и любого сообщества такой идеей-доктриной являются комплексы конвенциональных норм, статусов, ролей и высших ценностей [5]. Коммуникативное отношение как основная единица коммуникативных миров имеет сложную природу. Во-первых, оно несет в себе партнерскую связь, которая может проявляться неограниченно различными способами, но его жизнеспособность обеспечивается в любом случае наличием обратной связи или взаимности в данном отношении. Во-вторых, масштаб смысловой емкости и соответственно смыслового развития коммуникативного отношения (и коммуникативного мира в целом) формируется, начиная от глубинных универсальных архетипов человечности вплоть до осознания переживания сопричастности высшим общечеловеческим ценностям. Именно это определяет транскультуральный масштаб и перспективу развития и человека, и сообщества как взаимосопреженных созвездий коммуникативных отношений и коммуникативных миров.

Пока проблему определения высших общечеловеческих ценностей, образующих перспективу развития то-

лерантных отношений и толерантных коммуникаций, оставим как важнейшую тему последующих дискуссий и проектов и остановимся на гипотезе общечеловеческого истока этих отношений.

«Гендерный» квадрат базовой коммуникативной ситуации. Мы предполагаем, что сама возможность возврата столь дифференцированного, раздробленного, распавшегося до неузнаваемости населения планеты к системе общечеловеческих (планетарных, космических) ценностей заложена в коммуникативно-смысловой природе собственно человеческой жизни. Развивая идеи К. Юнга [6] и его последователей об архетипических основаниях человеческих культур и кросс-культурных отношениях, мы предлагаем и при этом с удивлением и неожиданно для себя обнаруживаем удивительно простой и многообразный *«квадрат» родового коммуникативного отношения* [1]. Понятно, что этого отношения, с одной стороны, не существует без отношения Мужчина – Женщина. Психологически эта ситуация содержит базовый сопряженный архетип: «мужское» и «женское». Существенно, что и в мужчине, и в женщине этот архетип представлен полностью, хотя и в разных пропорциях. Именно в этом залог возможности полноценных отношений мужчины и женщины и в этом же залог проблеска человечности в отношениях людей, позволяющий различать на интуитивном уровне людские и не-людские отношения.

Человек (человеческое в людях) – это не сам по себе мужчина и не сама по себе женщина. В такой расщепленной самостоятельности они прежде всего особи: самцы и самки. Человеческое как в мужчине, так и женщине может проявиться именно в коммуникативном отношении (а не просто физиологическом отношении к существу противоположного пола). Отсюда важное следствие: *человек не особь, а собственно коммуникативные отношения.* Конечно, такой взгляд выходит за рамки обыденного сознания, но приближает нас к пониманию сущности *собственно человеческого.* В итоге проясняется метафора квадрата коммуникативного отношения, где все связи оказываются весьма существенными: «мужское» в мужчине тяготеет к «женскому» в женщине и наоборот; в то же время «женское» в мужчине неизбежно тяготеет к «мужскому» в женщине и наоборот. По сути, через этот квадрат можно понять исходную азбуку человеческих отношений и причины их бесконечной драматизации. Это порождает необходимость пересмотра современной психологии человека с точки зрения ее гендерных оснований.

Сейчас мы можем уже понять, что мы рассмотрели лишь одну плоскость коммуникативного гиперквадрата, поскольку рассмотренные отношения теряют смысл, если в них не рождается нечто **НОВОЕ** (дитя человеческое). При этом сразу вспоминаем, что эти гипотетические мужчина и женщина неизбежно были детьми других мужчин и женщин. И чтобы не попасть в порочный круг, приходится выделять вторую плоскость базовой

коммуникативной ситуации, а именно: родовое коммуникативное отношение мать – дитя. Психологически, по-видимому, существует вторая базовая ось в каждом человеке, который несет в себе ребенка (как малое, беспомощное, ничтожное) и в то же время стремится стать настоящим человеком (взрослым, большим, великим, величественным). Отсюда можно понять драму человеческих отношений, имея в виду, что это малое и великое в человеке неизбежно находятся в контексте отношений мужское – женское. Тогда «встреча» как собственно психологическое коммуникативное событие есть встреча «величественного» и «ничтожного» мужского с «величественным» и «ничтожным» женским. Ситуация выглядит пугающе, но она гораздо ближе к реальности, чем любые другие упрощенные взгляды на человеческие отношения. Замечательным образом эта высшая драма человеческих отношений запечатлевается в архетипическом фольклоре, например в волшебных сказках, которые выглядят мудрее современных наукообразных концепций.

Приведем лишь два примера, представив оба полюса переживаний единого человеческого отношения. С одной стороны, не может не впечатлять архетипический образ женской судьбы, выраженной в известной сказке «Аленький цветочек». Лишь обладая даром полюбить чудовище, героиня оказывается способной открыть в нем принца и при этом хранить верность и чудовищу. С другой стороны, весьма симметричным оказывается архетипический образ мужской судьбы в известной сказке «Царевна-лягушка». Лишь обладая даром принять ничтожное (лягушку), появляется способность открыть великое (царевну), при этом сохраняя исходное отношение к «ничтожному» (что особенно трудно). Характерно, что последний момент, самый трудный в сохранении отношений, выглядит как общий корень этих полярных архетипов.

Следствия этой модели не так уж сложны для понимания, в то же время чрезвычайно сложны для реализации. Очевидно, что ключ к решению представленных коммуникативных проблем, препятствующих развитию толерантных отношений, с удивительной ясностью отображен в указанных архетипических сюжетах, а именно: поддержание и развитие полноценных коммуникативных отношений высшего уровня (любви, дружбы) возможно лишь при взаимном уважении и принятии и «слабого», и «великого» в партнере и в себе. Это и есть та первородная идея-эйдос человеческой коммуникации и культуры, следование которой размыкает границы нашей ментальности, освежающе драматизирует ее и проясняет перспективу транскультурных толерантных отношений.

Результаты исследования. Проиллюстрируем наши концептуальные предположения некоторыми примерами из последнего исследования проблематики толерантных отношений в коммуникативных мирах студентов и их родителей, выполненного с помощью специального Метода Моделирования Коммуникативных Миров (ММКМ) [2].

Ключевые вопросы в нем звучали так: «По каким проблемам и ситуациям мне очень трудно договориться со знакомыми и близкими мне людьми» и «Мои знакомые и близкие, с которыми мне трудно бывает договориться».

Приведем наиболее контрастные примеры. Вот характеристики партнеров коммуникативного мира мужчины 55 лет:

- «это люди с низким образовательным уровнем, ничем не интересующиеся»;
- «это любые фанатики: партийные, спорта, религиозные, атеисты»;
- «себялюбцы, невежды, ханжи, властолюбцы»;
- «плутократы».

Очевидно, что характеристики партнеров не очень лестные. Автор *a priori* определяет этих людей в категорию, с которой, видимо, всё равно не удастся договориться, ибо они заведомо неприемлемы. Так, не умея принять «ничтожное» в других, человек лишает себя принципиальной возможности диалога с ними. Любопытно, что при этом у этого же человека проблемные темы поражают своей масштабностью и большой эмоциональной вовлеченностью, как-то:

- «социальное устройство нашего общества»;
- «проблемы обучения и воспитания детей (школа оторвана от реальной жизни, воспитанием не занимается)»;
- «структура предприятий и результаты хозяйственной деятельности»;
- «семейные проблемы»;
- «проблемы культуры в нашем обществе (языковые, СМИ, праздники...)»;
- «роль и место социальных институтов в обществе»;
- «сексуальная революция»;
- «экологическая ситуация в городе, стране»;
- «мое место, место моей семьи, города, региона, страны в мировом сообществе».

Примечательно, что только одна тема из 9 носит реальный жизненный характер (семейные проблемы), но и она сформулирована «предельно» неопределенно. Неприязненная квалификация партнеров как неприемлемых и недостойных с точки зрения автора неизменно порождает вселенский масштаб довольно абстрактной проблематики, которой якобы озабочен этот человек. В результате создается изначально бесплодная ситуация порочного круга, поскольку партнеры определены через неприемлемое, а проблемная область толерантных отношений в коммуникативном мире этого человека оказывается отвязанной от конкретной жизни. В этом случае проблема обретения толерантных отношений выглядит неразрешимой.

А теперь пример из коммуникативного мира женщины 47 лет. Партнеров она характеризует как:

- «необязательные и самоуверенные»;
- «жадные и завистливые»;
- «корыстные и расточительные»;
- «несамокритичные и бесчувственные»;
- «нерешительные и неуверенные».

В то же время проблемные темы выглядят следующим образом:

- «ситуации, связанные с выделением денег на покупки»;
- «необязательность домашних в работе по дому»;
- «вредные привычки (курение в помещении)»;
- «дети и родители, ограничение свободного времени»;
- «морально-этические и нравственные проблемы».

Этот пример сразу открывает гендерную специфику коммуникативного мира женщины. Тот факт, что женщина традиционно является хранительницей очага, не позволяет ей абстрагироваться от бытовых проблем. Однако определение партнеров через одностороннее их неприятие и квалификация их как негативных порождает тот же круг в проблемном поле толерантности, хотя и на более конкретном уровне.

Приведем пример коммуникативного мира женщины 51 года, где в области проблемы толерантных отношений обнаруживается позитивная перспектива её решения. Партнеры воспринимаются следующим образом:

- «упорный грузовичок – Фёя с печальными глазами»;
- «ядовитый скорпион с настроем предпринимателя и душой Богородицы»;
- «золотая рыбка в панцире из темной колочей чешуи»;
- «петух – дьявол – он же – обиженный ребенок»;
- «добрая вредная пчелка»;
- «износившаяся ткань с забытыми драгоценными камнями».

Проблемные темы звучат следующим образом:

- «доброжелательность в обычном ежедневном общении»;
- «путаница между проблемами самоуважения и самоутверждения»;
- «проблема распущенности в выражении отрицательных эмоций и обид»;
- «уважение свободы собственной и других людей»;
- «качественное и количественное решение материальных проблем».

Метафорическое восприятие автора дает нам целостную картину партнеров, каждый из которых оказывается уникален в причудливых сочетаниях своего великого и своего малого. При этом возникает стереоскопический, объемный живой образ. Такое восприятие партнеров естественно связано с более гибким и многоплановым видением проблемного поля. Оно становится более диалогичным, более коммуникативным. В проблематике уже имплицитно присутствует партнер. А в характере формулировки проблемы уже просматривается зерно ее решения.

Приведем три аналогичных примера коммуникативных миров представителей студенческой молодежи. Молодой человек, 22 года. Партнеров в исследуемой области видит такими:

- «мама»;
- «брат»;
- «мой сосед Паша»;
- «Леха, гитарист “Букиниста”».

Проблемы таковы:

- «есть ли жизнь на Марсе?»;
- «когда будет конец света?»;
- «что круче – Unreal Tournament или Quake 3: Arena?»;
- «кто сильнее – слон или кит?»;
- «существует ли Бог?»;
- «кто вперед – курица или яйцо?»;
- «как поймать черную кошку в черной комнате?»;
- «что было до начала? И что будет после конца?»;
- «куда уходят деньги и откуда берется пыль?».

В данном случае имеет место внешнее, формальное, по сути уже отчужденное видение партнеров. В соответствии с этим, как и в предыдущих случаях обнаруживается неестественное вздутие, своеобразный «метеоризм» толерантной проблематики, более того – гротескное выражение порочного круга безысходности с тенденцией к хронической интолерантности.

Приведем пример женского коммуникативного мира девушки 19 лет.

Партнеры представлены таким образом:

- «родители»;
- «брат»;
- «бывшая подруга»;
- «группа»;
- «друг»;
- «Т.В.» ставшее нарицательным имя однопартнерницы.

Проблемы следующие:

- «профессиональный выбор»;
- «переоценка ценностей»;
- «личная жизнь/самостоятельность»;
- «мое ощущение группы».

Здесь также обнаруживается формальное описание партнеров и проблематики. Проблемное поле толерантных отношений выглядит одномерным и отчужденным, в какой-то мере закрытым. Кроме того, у студентки, как

и у взрослой женщины, проблематика выглядит ощути-мо конкретней, чем у молодого человека.

А вот другой пример коммуникативного мира девушки 19 лет.

Партнеры:

- «изворотливый самодур»;
- «зайчик с рожами чертенка»;
- «танк на шпильках»;
- «цирк на колесиках»;
- «ленивец в юбке»;
- «голубоглазый смерч»;
- «лиса на пенке».

Проблемы:

- «проблема принятия другого мнения, отличного от моего»;
- «проблема осмысленности жизни»;
- «проблема взаимоуважения»;
- «проблема пунктуальности»;
- «проблема выполнения того, чего пообещали»;
- «проблема взаимответственности».

Здесь мы видим, что метафора снова порождает объемность восприятия и голографичность образов, живых и ярких. Проблемы выглядят диалогичными по своей структуре. А коммуникативная направленность проблематики преодолевает эгоцентризм и обеспечивает возможность конструктивного их решения.

Тенденции, которые обнаружилились достаточно отчетливо в контрастных крайних вариантах исследуемых нами коммуникативных миров студентов и родителей, имеют не статистический, а феноменологический характер. Необходимо получить несравнимо большее количество аналогичных случаев, чтобы делать существенные обобщения, но в то же время представленные результаты настолько симптоматичны, что вдохновляют на более обширные исследования в данном направлении.

Работа выполнена при поддержке института «Открытое общество» (грант НВА 034).

Литература

1. Кабрин В.И. Личность как встреча // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность, коммуникация, толерантность / Под ред. В.И. Кабрин. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2002. 262 с.
2. Кабрин В.И. Ментальная структура и динамика коммуникативного мира личности: методология, методы, эмпирические исследования: Уч.-метод. пособие. Томск: ЦПКЖК, 2002. 88 с.
3. Кабрин В.И. Транскомуникация и личностное развитие. Томск: ТГУ, 1992. 225 с.
4. Роджерс К. Клиентоориентированная терапия. М.: Релф-бук: Ваклер, 1997. 312 с.
5. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов н/Д: Феникс, 1999. 554 с.
6. Юнг К. Аналитическая психология: ее теория и практика. Тэвистокские лекции. М.: Релф-бук: Ваклер, 1998. 292 с.

ARCHETYPICS OF BASIC COMMUNICATIVE RELATIONSHIPS AND THE PROBLEM OF TOLERANCE IN THE COMMUNICATIVE WORLD OF THE MODERN MAN
V.I. Kabrin, S.I. Timonova (Tomsk)

Symmary. The article presents the complex of communicative problems of students and their parents. The starting conception of the communicative world of the personality is accentuated. Gender foundations of basic communication are considered and primary archetypes of basic communicative relationships are singled out. The results of the investigation of the problem of tolerance in the communicative world of students and their parents are shown.

Key words: communication, gender foundations of basic communication, a meeting, communicative worlds of students and their parents, the problem of tolerant relationships.

ЭТНОФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ПСИХИЧЕСКОГО ВЫРОЖДЕНИЯ

А.В. Сухарев (Москва)

Аннотация. С позиций этнофункционального подхода представлено изучение феномена психического вырождения в контексте целостного взаимодействия человека с внутренней и внешней средой и реальным учетом культурно-исторического момента развития. Приведены результаты экспериментально-психологических, клинических и теоретических исследований.

Ключевые слова: этничность, культурно-историческая ситуация, концепция психического вырождения, этнофункциональный подход.

Проблема настоящего исследования является одним из аспектов известной проблемы соотношения врожденного, приобретенного и наследуемого в развитии психики человека, что имеет достаточно давнюю историю. Причем данные влияния рассматриваются как на биологическом, так и на психологическом уровнях.

В исследованиях, относящихся к XIX–XX вв. акцентировалось внимание на роли наследственных биологических факторов и внешних психобиологических воздействий в развитии психики человека. Наиболее полное представление о современном состоянии этой проблемы с точки зрения классической генетики дает монография С.Б. Малых, М.С. Егоровой и Т.А. Мешковой «Основы психогенетики» (1998). Важнейшим предметом исследования здесь являются закономерности, определяющие влияние биологических факторов на поведение (в широком смысле) человека, и закономерности соотношения влияния генотипических (биологических) и средовых факторов с точки зрения классической генетики. Средовые факторы в данной монографии не разделяются на психические и биологические, но учитываются в целом.

В методологическом плане в отечественных исследованиях уже отмечалась необходимость разделения понятий врожденного и наследуемого в психике [Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В., 1989].

Известный авторитет в области детской психиатрии проф. В.В. Ковалев отмечал, что «неблагоприятные микросоциальные средовые влияния, действующие на ребенка в периоды наиболее интенсивного психического развития (также и в пренатальном), могут через посредство природных компонентов психики оказывать патогенное воздействие на функционирование нейрофизиологических систем, а возможно, и на их структурную основу, тормозя в большей или меньшей степени их развитие, т.е. приводя к нарушению постнатального онтогенеза высшей нервной деятельности и к психическому дизонтогенезу» [11. С. 23]. В свою очередь, выдающийся отечественный генетик В.П. Эфроимсон на основании классического эволюционно-генетического анализа делает вывод, что «этические нормы и альтруизм имеют также и прочные биологические основы, созданные долгим и упорным, направленным индивидуальным и групповым отбором» [38. С. 465]. Этот вывод свидетельствует в пользу гипотезы о возможности биологической обусловленности содержания отноше-

ний человека, т.е. о врожденности тех или иных представлений.

Идеи М.Е. Лобашева о том, что мутагенная активность повреждающего агента определяется адаптивными механизмами организма как *целого*, в настоящее время получили развитие [18]. Результаты современных исследований в области молекулярной генетики в значительной степени подтверждают роль психических воздействий (эмоциональных стрессоров) как мутагенных факторов у человека [9, 41 и др.].

Последние исследования по молекулярной генетике, осуществляемые в рамках программы изучения генома человека, подтверждают роль, наряду с прочими факторами генетической обусловленности на молекулярном уровне, различных психических особенностей, черт личности и некоторых психических расстройств. Сюда относятся личностная тревожность, дисфория, депрессии, наркомании и алкоголизм и др. Одна из последних работ на эту тему посвящена анализу данных по связи генов с различными психическими (поведенческими) характеристиками. Эта работа, отражающая мнение одного из ведущих специалистов в области молекулярной генетики – Р. Пломини, опубликована в сенсационном номере журнала Science, где впервые была представлена информация о прочтении генома человека [50]. На основании анализа большого количества исследований по молекулярной генетике авторы указывают на неизбежность в начале XXI в. революционных изменений в плане учета генетических факторов в психологических исследованиях и, соответственно, в методах терапии психических расстройств. Для нашей работы важным выводом из этих исследований является то, что психические расстройства имеют определенную генетическую обусловленность или, как говорят, «ассоциированы» с теми или иными генами.

Исходя из приведенных выше теоретических и экспериментальных данных, можно предположить, что у человека могут иметь место в существенной мере наследственно обусловленные, устойчивые психические состояния, особенности характера и темперамента, отношения к собственной внутренней и внешней среде. В каких случаях возникает необходимость говорить о психическом вырождении как о прогрессирующем нарастании патологических врожденных и (или) наследуемых психических особенностей?

Концепция психического вырождения

Понятие «вырождение» (определение см. ниже) в условиях нарастающей специализации современной науки ценно прежде всего тем, что оно отражает именно внутренне взаимосвязанный, целостный процесс нарастания патологических изменений бытия человека в биологическом, психическом, социально-нравственном и других аспектах. Был накоплен достаточно убедительный эмпирический материал, свидетельствующий в пользу этой концепции (достаточно подробно об этом см. [23]). Нельзя сказать, что в науке предпринимались серьезные попытки опровержения этой концепции. Однако в связи с бурным развитием как классической, так и молекулярной генетики данная концепция была постепенно «вытеснена» на периферию науки сторонниками рассмотрения генетических проблем на более специализированном, геномном уровне. С одной стороны, сейчас уже достаточно очевидно, что не существует, например, шизофрении, *причиной* которой является то или иное нарушение на геномном уровне. С другой стороны, в своем стремлении к специализации наука ушла и от определенной возможности целостного рассмотрения бытия человека как физического, психического и вместе с тем нравственного существа.

В отечественной медицинской психологии и психиатрии широко используется понятие «эндогенный», которое означает нечто «происходящее изнутри, из организма, однако без диагностируемых (*erkennbare*) соматических (*körperliche*) причин и не являющееся причинно обусловленным переживаниями человека» [57. Р. 148]. Термин «эндогенный» связывается в психиатрии с происхождением психозов (не как реакций на сильный стресс, а как длительных, «присущих» данному человеку психических расстройств). Он был введен в противопоставлении термину «экзогенный» (т.е. обусловленный внешними факторами, как материальными, так и психическими – «психогенными»). Это понятие ввел в 1892 г. немецкий ученый Möbius в рамках учения о вырождении (*Degenerationslehre*). Сам Möbius в понятие «эндогенный» вкладывал смысл характеристики «вырождения» (дегенерации). С середины XIX до первой трети XX в. концепции вырождения придерживались многие известные европейские психиатры, в том числе и в России [Morel В.А., 1857, 1860; Маудсли Дж., 1887; Möbius P.L., 1900; Ломброзо Ч., 1995; Нордау М., 1995; Осипов В.П., 1923 и др.].

Это учение основывалось на анамнестических и генеалогических данных о нарастании интенсивности и количества признаков психической и биологической патологии, а также социальных отклонений из поколения в поколение, при наличии у членов семей определенных психобиологических расстройств или средовых (как социальных, так и природно-биологических) патогенных условий жизни [23, 54].

Данные современных генеалогических исследований о повторяемости, но не о нарастании определенных как

патологических, так и иных признаков (например, одаренности) в последующих поколениях признаются и современной наукой (см. [38] и др.). Впоследствии учение о вырождении как о *целостном* психобиологическом и социально-психологическом процессе было основательно забыто. В частности, развитие генетики как биологической науки методологически переориентировало рассмотрение процесса *биологического* вырождения с *целостного* уровня на специфический, рассматривающий генеалогическое нарастание «частной» биологической патологии вне связи с целостными изменениями во всем организме человека. Современным напоминанием об этом учении является представление о наследственно (биологически) обусловленных *врожденными* психоневрологическими расстройствах (таких, как синдромы Марфана, Шерешевского и др.), а также об эндогенных психозах (шизофреническом, маниакально-депрессивном и психотических эпизодах генуинной эпилепсии).

По определению выдающегося отечественного психиатра В.П. Осипова, «психическими признаками вырождения называются такие отклонения от нормальной душевной деятельности, которые присущи данному лицу с раннего возраста, входят в состав его личности, являясь выражением патологической организации его нервной системы» [23. С. 543]. В этом определении существенно представление о *целостности* процесса дегенерации всей психики, когда анализ отдельного признака вырождения показывает, «что он проистекает из болезненного состояния не только лишь интеллектуальных, эмоциональных или волевых процессов, но из поражения их в совокупности, с преобладанием одних над другими» (там же). Учение о вырождении в XIX и начале XX в. развивалось как противопоставление учению о мономаниях, или однопредметном, частичном помешательстве. Под мономаниями подразумевались главным образом болезненные состояния, сосредоточившиеся в одном психопатическом симптоме, а именно в стойких болезненных идеях и влечениях, овладевших больным (*idees fixes*); в то время психиатрия допускала развитие такого моносимптома при сохранении в остальном душевного здоровья [43]. Общим положением, отличающим сторонников концепции вырождения от сторонников учения о моносимптоме, является приверженность первых *целостному* пониманию человека, его психики. Анализ явлений показывает, что моносимптом является лишь одним из более ярких проявлений нарушения душевного здоровья. Этот симптом «выражается наряду с целым рядом других, менее бросающихся в глаза симптомов, как существующих одновременно, так и присоединяющихся по мере дальнейшего течения и развития болезненного состояния» [23. С. 544].

В.А. Morel (1857) и его последователи отождествляли вырождение с «болезненными изменениями нормального человека», как психическими, так и физическими. В.П. Осипов, в отличие, например, от В.А. Morel, придерживался сугубо материалистической научной мето-

дологии и связывал процесс вырождения исключительно с биологической наследственностью. Однако сам Осипов в то же время отмечал роль экзогенных причин (например, употребление алкоголя, морфия, кокаина; различные токсические воздействия) в возникновении признаков вырождения, а также указывал на определенную предрасполагающую роль воспитания [23. С. 490, 494, 495].

На основании сказанного представляется вероятным, что определение психического вырождения, по В.А. Morel, как «болезненных изменений» психической нормы является более широким и в этом смысле более верным, так как и приобретенные и врожденные «болезненные изменения» психики могут накапливаться у потомства в связи с их неразрывной связью с биологической основой, т.е. психогенные вредности могут обуславливать психическое вырождение. Данное утверждение соответствует повседневной практике отечественной психиатрии в тех отнюдь не редких случаях, когда ставится диагноз «эндогенное психическое расстройство» (т.е. врожденное) при невозможности установить при этом наличие какой-либо биологической основы этого расстройства. Напомню, что вполне установленным фактом современной науки является повышенная вероятность возникновения эндогенных расстройств у людей, имеющих родственников и (или) предков с такого рода расстройствами.

В целом, можно сделать вывод, что результаты В.А. Morel и других сторонников концепции психического вырождения о существенной роли наследственных факторов в этиологии психических расстройств либо совпадают, либо не противоречат соответствующим исследованиям классической генетики и самым современным достижениям молекулярной генетики (см. выше). Похоже, что неподтвержденным современной генетикой остается описанное сторонниками концепции вырождения явление качественного и количественного *нарастания* патологических признаков в последующих поколениях.

В связи со сказанным целесообразно уточнить понятие о психическом вырождении. Под психическим вырождением (на уровне генеалогии конкретного человека) следует понимать процесс приобретения или усиления в последующих поколениях тех или иных психопатологических признаков в том случае, если вследствие каких-либо причин возникает механизм наследственного обуславливания этих признаков. Несомненно, что для возникновения у человека полной картины клинических психопатологических проявлений наличия одних лишь наследственных биологических условий в общем случае недостаточно. Поэтому таковой механизм должен учитывать также влияние эндопсихических (эндогенных) и средовых психобиологических факторов. Попытаемся гипотетически сформулировать этот механизм.

В современной культурно-исторической ситуации, в условиях системного кризиса современного цивилизованного мира информационно-психологические воздей-

ствия на психику человека лавинообразно нарастают, что, несомненно, представляет собой нарастающий по своей интенсивности источник психического стресса [Генон Р., 1991; Тоффлер О., 1973; Хейзинга Й., 1992 и др.]. К особому типу таких психических вредностей можно отнести привнесенное этим нарастающим информационным потоком этнофункциональных рассогласований отношений человека к этническим признакам – климато-географическим, антропо-биологическим и культурно-психологическим [31]. Такого рода стрессовые воздействия теоретически могут следующим образом способствовать возникновению и (или) увеличению интенсивности проявления определенных психопатологических признаков:

а) в связи с более или менее выраженным стрессовым психическим воздействием этнофункциональных рассогласований их возможный мутагенный эффект может приводить к возникновению определенных изменений в геноме человека, ассоциированных с теми или иными психическими расстройствами;

б) исследования показывают, что психические этнофункциональные рассогласования имеют достоверную связь с наличием в психике эндогенных расстройств депрессивного спектра, а также с заболеваемостью наркоманией, алкоголизмом и некоторыми другими расстройствами [Там же]. Поэтому этнофункциональные рассогласования, содержащиеся во внутренней и внешней информационной среде человека, могут служить вероятностными «катализаторами» возникновения выраженных клинических проявлений определенных психопатологических признаков, уже имеющих конкретную генетическую обусловленность.

Теоретически к эндогенным следует отнести врожденные психические расстройства, как наследуемые, так и обусловленные различными психогенными вредностями уже после момента зачатия. С материалистических позиций признание существования «врожденных психических расстройств» (т.е. эндогенных) возможно лишь с оговоркой об их биологической основе, которую, кстати, далеко не всегда представляется возможным выявить экспериментально.

На практике клинический диагноз эндогенных психических расстройств ставится на основе ряда признаков, таких как наличие болезненных проявлений в течение всей жизни пациента (с раннего возраста), отсутствие внешних травмирующих психобиологических факторов или несоответствие силы психотравмирующего фактора и реакции на него со стороны больного и др. При этом экспериментальные поиски биологической основы такого рода расстройств пока не привели к однозначным выводам.

В данной статье поставлена задача показать возможность существования определенной связи между отношением человека к этническим признакам и наличием признаков психического вырождения на основании проведенных теоретико-методологических, эксперимен-

тально-психологических и клинических исследований. Понятие этничности является в данном случае тем естественно существующим «понятием среднего уровня» [2], связывающим общественное поведение человека, различные природно-биологические факторы с его индивидуальными особенностями (а также, возможно, и с наличием признаков психического вырождения). В принципе проблему того, что некоторые признаки вырождения могут быть таковыми для одной «расы» и в то же время нормой – для другой, поставил уже В.П. Осипов [23. С. 548].

Методологическая основа исследования

Ю.В. Бромлей в свое время писал: «Человечество – это народы». Похоже, что в последнее время эта достаточно очевидная истина начинает забываться и принадлежность отдельного человека к конкретному народу или группе народов подчас рассматривается как вполне несущественная характеристика, даже как менее существенная, чем, например, манера человека одеваться или его вкусы и т.п.

В англоязычных, а в последнее время и в отечественных исследованиях этничность (т.е. принадлежность к тому или иному народу) принято рассматривать либо как «примордиальное» (или «этничность в сердце»), т.е. «врожденное», изначально присущее и неискоренимое свойство каждого человека, либо как «инструментальную» характеристику («этничность в голове»), вполне изменяемую в зависимости от *внешних* факторов и конъюнктуры в течение жизни человека и имеющую, скорее, общественно-политический смысл [26]. В качестве иллюстрации смысла примордиальности этнических признаков приведу высказывание выдающегося американского социального антрополога С. Geertz: «Совпадения крови, языка, привычек и т.д. выглядят необъяснимыми... Каждый родственник связан с другим, сосед – с соседом, верующий – с единоверцем не просто по причинам личной привлекательности, необходимости единства, общих интересов или взаимных моральных обязательств, но и в значительной степени благодаря некоему *абсолютному значению*, которое эта связь приписывает сама себе» [46. Р. 259]. В этих словах отражена значимость не только *целостности* отношений ко всем группам этнических признаков, но и значимость их *психобиологической* целостности.

Этничность, по-видимому, приобретает для человека существенный *психологический* смысл лишь как его свойство, как нечто присущее каждому человеку. В современном мире этничность приобретает все возрастающее значение как для его общественной, так и для индивидуальной жизни, что и обусловило выбор теоретического метода исследования проблемы вырождения [31].

В настоящем исследовании использовался *этнофункциональный теоретико-методологический* подход к изучению психики человека на современном этапе куль-

турно-исторического развития. Этот подход осуществляется на стыке наук и является собственно *этнометодологией* (в отличие от «этнометодологии» Н. Garfinkel, [45]), операционализированной в теоретических понятиях психологии. Суть подхода состоит в том, что психические проявления (элементы) рассматриваются с точки зрения их *этнической функции* – этноинтегрирующей или этнодифференцирующей. Другими словами, каждое психическое проявление – душевные состояния, процессы, свойства души конкретного человека, его отношения – объединяет или разделяет этого человека с тем или иным народом. Эти психические проявления определенным образом органично «вплетены» в культуру того или иного народа.

Были выделены существенные *этнофункциональные рассогласования* отношений человека к группам этнических признаков – климато-географическим, социокультурным и расово-биологическим. Наличие в психике человека таких рассогласований может проявляться, например, в том, что человек родился и проживает в средней полосе России, но решительно отвергает зиму и хочет жить (постоянно) в тропиках на берегу океана (рассогласование отношения к группе климато-географических этнических признаков), в питании предпочитает экзотические фрукты, а в мировоззренческом отношении считает себя дзен-буддистом. Наличие определенных, этнофункционально рассогласованных элементов в психике человека требует от него затрат энергии и специфической направленности на интеграцию этих элементов в целостность психики (об энергетическом аспекте процесса психической адаптации см.: [12]). Такие усилия не всегда могут быть обеспечены соответствующими адаптационными ресурсами. Вследствие этого могут возникать состояния психической дезадаптации или какие-либо душевные расстройства.

Показатели психической дезадаптации

Показателями психической дезадаптации в индивидуально-личностном аспекте могут являться: рост «плавающей» тревоги (чувство беспокойства, неясные опасения – здесь, скорее, это является признаком включения дополнительных адаптационных ресурсов психики) и наличие психосоматических расстройств (физических расстройств, обусловленных психическими причинами), углубление нозологической отнесенности депрессивных психических расстройств, углубление зависимости от наркотических веществ (у взрослых), а также выраженность эмоциональных расстройств у детей. С точки зрения психической дезадаптации более глубоким ее уровнем являются эндогенные депрессивные расстройства, по сравнению с психогенными, а также ядерные наркомании и алкоголизм по сравнению с краевыми [27 и др.].

В социальном (популяционном) аспекте в качестве показателя психической адаптации (дезадаптации) может рассматриваться уровень воспроизводства населе-

ния, который является косвенной характеристикой социально-психологической адаптации, отражающей отношение к деторождению, к будущему и др.

В психолого-педагогическом исследовании показателями психической адаптации считались оптимизация уровня тревоги, улучшение контакта с преподавателями, повышение внимательности в процессе обучения, оптимизация поведения учащихся на уроках (уравновешенность поведения).

В ряде случаев психическая дезадаптация проявляется в снижении психической активности [12], в снижении энергетического потенциала психики, астенизации психики, как упадок душевных сил человека.

Углубление нозологической отнесенности психических расстройств от психогенного уровня к эндогенному, усиление зависимости от наркотических веществ, наличие психопатоподобной симптоматики у детей также являются признаками психической дезадаптации и могут относиться к признакам психического вырождения [23. С. 510–518, 536–548].

Результаты экспериментально-психологических, клинических и теоретических исследований

В экспериментально-полевом исследовании было установлено, что наличие этнофункциональных рассогласований отношений человека к климато-географическим, социокультурным и расово-биологическим этническим признакам связано с повышением у него определенных признаков популяционного вырождения (т.е. со снижением уровня воспроизводства населения).

На здоровых взрослых испытуемых исследования проводились в полевых условиях в Нижнеколымском районе Якутии. Была установлена связь этнофункционального рассогласования отношений обследуемых к климато-географическим признакам с уровнем воспроизводства населения – отвержение родного ландшафта и (или) климата связано с уменьшением количества детей, родившихся у коренных жителей этноконтактной зоны в течение всего репродуктивного периода, а также с наличием психосоматических расстройств (т.е. в данном случае речь идет не только о психическом, но и о биологическом вырождении). В этническом отношении эти испытуемые являлись коренными жителями данного района – русскими, якутами, чукчами, юкагирами и эвенками. Повышение «предметной» тревоги по отношению к социокультурным этническим признакам связано с ростом уровня воспроизводства населения.

Клинические исследования среди взрослых, страдающих аффективной патологией, показали отсутствие связи роста «плавающей» тревоги с нарастанием количества этнофункциональных рассогласований в психике человека. Однако нарастание количества этнофункциональных рассогласований в психике оказалось пропорциональным глубине нозологической отнесенности депрессивных расстройств, а также тяжести зависимо-

сти от наркотических веществ (наличие опиоидной наркомании по сравнению с алкоголизмом) у взрослых. В этих случаях основную роль также играли этнофункциональные рассогласования в отношении к климато-географическим и социокультурным и расово-биологическим этническим признакам. В патологии психической дезадаптация изменяется «скачкообразно», в соответствии с типом депрессии – от невротических до эндогенных депрессий, в том числе и в рамках шизофрении.

В группе расово-биологических этнических признаков, помимо отношения к типу питания, исследовалось отношение к антропо-морфотипическим особенностям человека. Исследование проводилось на контингенте взрослых пациентов, страдающих депрессивными расстройствами.

Исследование предпочтений антропо-морфотипических особенностей проводилось по специальным шкалам, где испытуемым предлагалось ранжировать следующий набор антропологических признаков: цвет волос и глаз (по В.В. Бунаку), форма носа и губ (по моделям, разработанным российскими антропологами, овал лица (по Пеху), степень развития эпикантуса. Исследователем-антропологом заносились в анкету черты внешности, предпочитаемые обследуемым, и одновременно определялись собственные антропологические характеристики последнего (т.н. «антропозстетика» [36]).

В частности, при изучении расово-биологических различий для разделения указанных депрессивных расстройств достоверные различия были получены в отношении к типу питания. Больные, страдающие депрессиями на психотическом уровне, предпочитали более «экзотические» продукты питания по сравнению с теми, которые страдали невротическими депрессиями. Кроме того, больные, страдающие эндогенными психическими расстройствами, по сравнению со страдающими неврозами, предпочитали при перекрестно-половых выборах в расово-биологическом отношении более далекие выборы по цвету глаз (например, темноглазые предпочитали светлые глаза и наоборот).

Этничность, депрессии, наркотики

Анализ кросскультурных психологических исследований влияния на человека «культурной дистанции», «культурного шока», миграций представителей одних народов в регионы, где традиционно проживают другие, показал, что социокультурные, расово-биологические и климато-географические изменения (т.е. изменения всех этнических параметров) могут обуславливать почти исключительно депрессивные проявления [Лебедева Н.М., 1993; Bochner S., 1982; Furnham A., Bochner S., 1986; Stonequist E., 1960 и др.]. В кросскультурных психиатрических исследованиях изучение депрессивных расстройств имеет особое значение ввиду нарастающей распространенности последних в современном мире [5].

Переживание человеком системного кризиса в современном мире обусловлено процессами унифицирующей вестернизации, индустриализации, миграциями и, как следствие, нарастанием дезадаптирующих потоков культурной, географической, биологической информации; это переживание проявляется почти исключительно в форме депрессивных проявлений, таких как тревога, тоска, печаль, ностальгия, а также апатия, потеря интереса и вкуса к жизни, суицидальные проявления, ипохондрические симптомы, склонность к социальной изоляции, апокалиптические настроения в ожидании конца света, гипертрофированное чувство вины, греховности, навязчивости особого рода [Генон.Р., 1991; Тоффлер О., 1973; Хейзинга Й., 1992; Kleinman A., Good B., 1985; Pfeifer W.M., Schoene W., 1980 и др.]. Эти теоретико-методологические положения вполне согласуются с экспериментально-психологическими и клинико-психотерапевтическими результатами исследований в том, что *депрессивные проявления являются показателями дезадаптации человека вследствие этнофункциональных рассогласований элементов его психики*. Следует напомнить также неразрывную связь психических проявлений абстиненции при наркоманиях с депрессивными проявлениями, что логически завершает полученную картину – ведь наркотик – это всегда «этнически чуждый» биологический элемент [21].

Обсуждение результатов этнофункциональных психологических исследований

Приведенные результаты позволяют сделать вывод, что люди, страдающие шизофренией с преобладающей депрессивной симптоматикой и эндогенными депрессиями, а также опиоидные наркоманы, как минимум психологически, в той или иной мере отличаются от страдающих невротическими депрессиями и алкоголизмом. Эти различия состоят в их предпочтениях, а также в склонности к психическим состояниям, имеющим этническую функцию, дифференцирующую их с природными условиями, традиционной культурой их рождения и проживания, а также с собственными расово-биологическими особенностями. Можно сказать, что психологически они являются представителями какого-то *иного*, в наше время не существующего или, возможно, реально существующего народа – так называемая психологическая «*виртуальная этничность*». Этот «народ» по ряду признаков резко отличается от народа (или народов) исторически связанного с данным ландшафтом и климатом.

Исследования позволяют предположить существование в психике человека образа идеальной этнической идентичности или идеальной этнической целостности. Эту систему как образ предпочитаемой этнической идентичности (т.е. субъективное, в большей или меньшей степени осознанное отнесение себя по сумме этнических признаков к некоему «иному народу»), к «виртуаль-

ной этничности») можно определить как *этноид*. Нарушение этноида в смысле возникновения этнофункциональной рассогласованности элементов психики человека может обуславливать нарушение его психической адаптации к собственной внутренней и внешней среде. Напомню, что в средней полосе России, где проводилась данная группа исследований, пациенты, страдающие невротическими депрессиями и алкоголизмом, по своим определенным расово-биологическим, социокультурным и ландшафтно-климатическим предпочтениям (т.е. психологически, но, *вовсе не обязательно* по самоопределению или по ряду объективных характеристик – ведущий язык общения, внешний вид и пр.) статистически достоверно относятся к вполне реальному суперэтносу – русскому.

На основании теоретико-методологических результатов и данных экспериментально-психологических исследований был разработан метод этнофункциональной психотерапии и психопрофилактики. Этот метод был успешно апробирован как психопрофилактический на воспитанниках детских садов и учащихся средней школы, а как психотерапевтический – в терапии депрессивных расстройств, наркоманий и алкоголизма у взрослых, а также эмоционально-поведенческих расстройств и коррекции психолого-педагогических затруднений у детей. В процессе психотерапии осуществлялась психотерапевтическая проработка этнофункциональных рассогласований в психике, преодоление разрывности познавательной, эмоциональной и двигательной-поведенческой сторон процесса психической адаптации, в результате чего повышалась прежде всего конструктивная *психическая активность* человека как «силовая» основа процесса его психической адаптации [27, 31]. Анализ сочетания результатов экспериментально-психологических и психотерапевтических исследований дает основания видеть в этнофункциональных рассогласованиях элементов психики и разрывности познавательной и чувственной сторон отношений человека к этническим признакам (т.е. их *не целостности*) причинную роль в возникновении определенных психических расстройств. Сочетание экспериментально-психологических и психотерапевтических исследований обеспечивает в данном случае логическую необходимость и достаточность для доказательства правомерности предлагаемого подхода.

В результате экспериментального и теоретического этнофункционального исследования была подтверждена правомерность психиатрической гипотезы о наличии эндогенных (т.е. «врожденных») и психогенных (т.е. обусловленных внешними воздействиями) психических расстройств и, соответственно, правомерность разделения психики на эндо- и экзопсихику [13] по этнофункциональным критериям. С точки зрения представления о связи психической адаптации с психической активностью («психической энергией»; см. [12, 42, 47, 51] субъективное переживание «прилива сил» при опреде-

ленных условиях можно рассматривать как показатель повышения степени этой адаптации.

Этнофункциональные рассогласования элементов психики обуславливают соответствующие психические конфликты, разрешение которых требует определенных адаптационных усилий для совершения внутренней «работы переживания» [4]. Это положение определяет ответ на возможное возражение рассматриваемой концепции, состоящее в том, что этнофункциональные рассогласования в психике могут иметь место и у психически вполне здоровых людей или же что этнофункциональные изменения, происходящие по тем или иным причинам в психике человека, подчас действуют на него весьма благотворно. Например, путешествия или новые впечатления, почерпнутые человеком из литературы – о путешествиях, экзотической религиозно-философской и т.п., могут вызвать субъективно переживаемое ощущение прилива энергии, повышение тонуса или избавить человека от имевшегося чувства беспокойства или снижения интереса к жизни. Вместе с тем исследование многих авторов, а также мои собственные, свидетельствуют об обусловленности психических расстройств этнофункциональными рассогласованиями. Мы объясняем обозначившееся противоречие тем, что адаптационные усилия, затраченные на разрешение психических конфликтов, естественно, в некоторой степени астенизируют (ослабляют) психику. Если инвазия чужеродных в этнофункциональном смысле элементов массируется, то на фоне этой астенизации может возникнуть психическое расстройство. Если же адаптационный потенциал данного человека достаточно высок, то внедрение в психику человека этнофункционально чужеродных элементов обуславливает адаптационную активность, необходимую для интеграции этих элементов в систему психических отношений, но уже без возникновения состояния дезадаптации. При некотором избытке этой адаптационной активности, могут быть скомпенсированы какие-либо имевшие место ранее психические расстройства. С другой стороны, если человек, родившийся и проживающий в большом городе, выезжает в пригород, где природа гораздо в меньшей степени затронута деятельностью людей, то он также испытывает чувство «прилива сил», что, однако, уже не может астенизировать его, так как это его *родная* природа.

Наличие или отсутствие признаков психической дезадаптации зависит от степени разрешения психических конфликтов, т.е. качества этого разрешения [4, 55 и др.]. В частности, по классификации U. Moser, эта степень может изменяться от низшей («регрессивной») до высшей, или творческой («интегративной»). Это открывает определенные перспективы применения этнофункционального подхода в решении известной проблемы соотношения одаренности («гениальности») и наличия у человека психических расстройств (см., например, [25, 38]).

В связи с тем, что установленное в клиническом интервью наличие в психике человека определенного количества этнофункциональных рассогласований ее элементов является лишь вероятностным критерием его психической дезадаптации, в процессе психотерапии количество этих рассогласований может как увеличиваться, так и уменьшаться. Это объясняется прежде всего тем, что в ситуации обследования отношения, состояния, свойства личности пациента могут описываться им декларативно, т.е. недостаточно осознанно. Поэтому, например, при погружении в гипноидное состояние его декларируемые в обычном состоянии предпочтения могут существенно изменяться.

Этничность, наркотики, вырождение

В психотерапевтических исследованиях было показано, что употребление наркотиков приводит к существенному нарушению процесса психической адаптации именно вследствие выраженного этнофункционального рассогласования соответствующих психических состояний с этнокультурно обусловленной структурой психики конкретного человека. Исследование связи нарастания количества этнофункциональных рассогласований в психике и зависимости от наркотических веществ показало, что эта «скачкообразность» имеет место при переходе от «краевых» к «ядерным» (тяжелее протекающим и труднее поддающимся психотерапии, в нашем смысле – «эндогенным», имеющим врожденную предрасположенность) зависимостям. Причем «ядерные» зависимости связаны с нарастанием в психике большого количества этнофункциональных рассогласований. Опиоидные наркоманы (для которых характерна относительно большая тяжесть психической зависимости, большая выраженность депрессивной симптоматики) отличаются достоверно большим количеством этнофункциональных рассогласований в психике по сравнению со страдающими алкоголизмом [31].

Характер переживаний человека, обусловленный употреблением конкретного наркотика, связан не только с традиционными культурами регионов распространения и происхождения данного психоактивного вещества, но и с природными условиями региона его распространения, а также с расово-биологическими особенностями потребителя этого вещества. Например, вследствие приобретенных или врожденных физиологических реакций потребители опиоидов плохо переносят холодное время года (особенно морозную зиму); по своим психологическим характеристикам они склонны к пассивно- созерцательному отношению к жизни, нравственно-положительно оцениваемому в буддистских культурах, в отличие, например, от христианских культур [57] (социокультурный и ландшафтно-климатический аспекты). В свою очередь, арктические монголоиды (чукчи, юкагиры и др.) плохо переносят алкоголь вследствие пониженного содержания у них в крови ал-

когольдегидрогеназы, но хорошо переносят галлюциногенные грибы (расово-биологический аспект).

Психоактивные вещества (наркотики, в частности) (см.: [3, За, 36]), а также связанные с их употреблением психические состояния и процессы, с позиций этнофункционального подхода, обладают этнической функцией, объединяющей или разъединяющей данные вещества или душевные проявления с тем или иным народом. Экспериментальные исследования алкоголизма и опиоидной наркомании указывают на определенную связь или «сродство» между психоактивным веществом, потребляемым человеком (алкоголь, препараты опия), и элементами его психики – например предпочтением тех или иных ландшафтов, климата, типа питания или мировоззрения, определенными психическими состояниями, а также с его расово-биологическими особенностями. Больные алкоголизмом статистически достоверно предпочитают для постоянного местожительства свои родные типы ландшафтов и климата, соответствующий тип питания и мировоззрения. Наркоманы, потребляющие препараты опия (героин, опий-«черняшка» (сленг), морфий), родившиеся и проживающие в средней полосе России, для постоянного местожительства статистически достоверно предпочитают, например, тропические и субтропические ландшафты и климат, соответствующий тип питания и имеют вполне экзотическое мировоззрение (придерживаясь, например, одной из христианских ересей или верований американского шаманизма в духе Карлоса Кастанеды).

Смысл основного депрессивного симптома для человека евро-американской (протестантской по сути) цивилизации – генерализация чувства безнадежности. С другой стороны, если переживание безнадежности в западном понимании есть болезненный симптом, с которым обращаются к врачу, то для буддиста это осознанный итог размышлений и мироощущения зрелой личности, понимание того, что жизнь есть страдание и горе, причиной которых являются желания и страстные привязанности, и освобождение от этих уз обретается в нирване, т.е. в особого рода пассивно- созерцательном состоянии [49. Р. 134]. Заметим, что в России, стране по преимуществу православной, генерализация чувства безнадежности есть не что иное, как проявление греховного чувства уныния, преодоление которого традиционно может осуществляться в посте и молитве.

Наблюдения за больными, страдающими зависимостью от препаратов опия, подтверждают выдвинутое предположение. И.Н. Пятницкая отмечает, что одна из фаз после приема опиоидов сходна с «тихим покоем», описываемым в художественной литературе под названием «нирвана» [24. С. 215]. Действительно, употребление опиоидов традиционно распространено в регионах, где буддизм является господствующей идеологией, обеспечивая этому употреблению определенную «культурную защиту» [36] как в традиционно-бытовом аспекте, так и в плане мировоззрения и мироощущения (со-

стояние отрешенности, которое обретают потребители опиоидов, имеет некоторый нравственно-положительный смысл ввиду его видимого сходства с состоянием нирваны и другими ценностно-положительными состояниями психики в буддизме – чувством «отрешенности от мира», «отсутствием желаний» и др.). Естественно, что подобные ценности являются весьма сомнительными с точки зрения христианства вообще, тем более православия. С другой стороны, будучи, например, «биологически защищены» от алкоголя (повышенное содержание в крови алкогольдегидрогеназы), представители европеоидной расы, помимо отсутствия «культурной защиты» от опиоидов, являются менее приспособленными к их биологическому усвоению.

Похоже, что имеет место определенное *психобиологическое единство*, или связь конкретного наркотического вещества и производимого им психического состояния. Это психобиологическое единство для вполне определенных народов имеет «культурную», «биологическую», а также «ландшафтно-климатическую» защиты. Это означает также, что употребление «чуждых» в этнофункциональном смысле психоактивных веществ (т.е. характерных для иных культур и народов) в общем случае не позволяет конкретному потребителю найти адекватные познавательные, чувственные и двигательноповеденческие формы включения данного психоактивного воздействия в свою целостную психику. Другими словами, он не может понять для себя и для других ни описать свои переживания, представления, ни тем более разумно объяснить свое поведение. Такое положение можно интерпретировать как стрессовое и весьма разрушительное для психики человека этнофункциональное рассогласование, обладающее вероятным мутагенным эффектом.

В процессе психотерапевтического гипноидного погружения повышение психического адаптационного потенциала (чувство прилива сил, обретение уверенности, а также улучшение медико-психологических показателей собственного здоровья) пациенты испытывают гораздо чаще (в 97% случаев) при «обращении» к образам природы или традиционной культуры своей родины. А обращение к образу, этнодифференцирующему по отношению к этнической среде места его рождения и проживания, чаще связано с чувствами спокойствия, беззаботности или же с чувством тревоги, напряженности, неприязни, с «чувством инаковости». Переживание чувства душевного подъема и прилива сил, естественно, отражает относительно более адаптивное психическое состояние, чем состояние, связанное с переживаниями тревоги и напряженности (см. [32. С. 75–103]).

В связи с тем, что накопление этнофункциональных рассогласований в психике человека является признаком эндогенных депрессивных расстройств или ядерной наркомании, *эти этнофункциональные рассогласования могут быть признаками психического вырождения у конкретного человека.*

С точки зрения психической адаптации (т.е. с целью сохранения психического здоровья) человеку с этнофункционально рассогласованными отношениями к этническим признакам лучше было бы родиться в каких-то иных природных или культурных условиях. Можно сказать, что такой человек психически существенно («эндогенно») принадлежит к «*виртуальному народу*», возможно реально и не существующему. В данном случае такая «принадлежность» этимологически оправдывает употребление понятия «психическое вырождение», т.е. оправдывает в смысле психической принадлежности такого человека как бы к «иному роду» (т.е. «народу») как человека либо психически уроджденного в этом «ином роде», либо «выродившегося» из данного «рода» в «род» иной.

Каково клиническое значение признаков психического вырождения?

Общепризнанный мэтр отечественной психиатрии и медицинской психологии В.П. Осипов считает, что этот вопрос ясен: данные признаки «являются выражением ненормального состояния душевной деятельности, развивающегося с раннего возраста, и поэтому с определенностью указывают на врожденную психопатическую дегенеративную конституцию» [23. С. 545].

Возможно ли приобретение признаков психического вырождения? На этот вопрос В.П. Осипов отвечает утвердительно, приводя, в частности, такие условия приобретения этих признаков, как чрезмерно суровое или, напротив, изнеженное воспитание, хроническое переутомление и др. В современной психиатрической практике, в частности, иногда говорят о процессе «эндогенизации» того или иного психического расстройства. Например, если у человека сначала наблюдалось нарушение сна в форме затрудненного засыпания, а впоследствии присоединилось, как принято говорить, «раннее окончательное пробуждение», то последний признак свидетельствует о нарастании эндогенного радикала в депрессивном расстройстве. Исследования современной молекулярной генетики, как было показано выше, также подтверждают мутагенную роль психических стрессоров.

Важное значение наличие выраженных признаков психического вырождения имеет для лечебной, в частности психотерапевтической, практики. При отсутствии признаков вырождения целью психотерапии является преимущественно осуществление определенных изменений в самосознании пациента. При наличии признаков психического вырождения (т.е. при наличии эндогенного расстройства) целью психотерапии преимущественно является осуществление возможных изменений во внутренней (биологической) и внешней (природной и социальной) среде пациента. Психическая активность пациента направлена в данном случае не на собственную психику, а на то, что ее окружает.

Каково практическое значение выявленной связи признаков психического вырождения с наличием в психике человека этнофункциональных рассогласований?

Связь между признаками психического вырождения и наличием в психике человека этнофункциональных рассогласований указывает на принципиальную возможность и необходимость осуществления следующих изменений в его внутренней и внешней среде, которые могут облегчить процесс психической адаптации.

Во-первых, необходимо уменьшение количества явных этнофункциональных рассогласований в отношении ко внутренней биологической среде организма человека (и соответственно, последующее уменьшение рассогласований в самой этой среде). Известным примером на эту тему является терапевтическая необходимость изменения отношения к алкоголю у арктических монголоидов (чукчи, эвены и др.) вследствие сниженного уровня у них в крови фермента, расщепляющего алкоголь, а также традиционной культуры употребления этого психоактивного вещества.

Во-вторых, необходимо, как минимум временно, уменьшить количество действительных и информационных этнофункциональных рассогласований во внешней природно-климатической и общественно-культурной среде пребывания пациента, что обусловит определенное изменение системы его отношений и, соответственно, облегчит процесс психической адаптации («извне»).

Каково теоретическое значение данной выявленной связи?

Если, по замечанию К.А. Абульхановой-Славской [1], значение концепции В.Н. Мясищева заключается в том, что он установил связь между психопатологией (невротическими расстройствами) и общей психологией личности, то психологический этнофункциональный подход устраняет разрыв между принципиальным пониманием психологических адаптационных затруднений в норме в рамках общей психологии и пониманием таковых при эндогенных расстройствах. Наличие в психике человека этнофункциональных рассогласований также может обуславливать процесс психического вырождения и приводить к нарастанию интенсивности и количества психопатологических признаков в последующих поколениях.

Этнофункциональный подход к психике человека позволяет с единых теоретических позиций описывать психологический смысл и психотерапевтический подход к невротическим и эндогенным психическим расстройствам, а также раскрывает определенную возможность понимания психологического смысла процесса психического вырождения.

Именно наличие связи в психике человека признаков психического вырождения с этнофункциональными

ми рассогласованиями открывает возможность нового концептуального обоснования психотерапии эндогенных психических расстройств. Этнофункциональный подход раскрывает новые потенциальные возможности для терапии таких расстройств.

Так называемые «признаки психического вырождения», как показывает, с одной стороны, этнофункциональный анализ современной кризисной культурно-исторической ситуации в России, а с другой – анализ достижений классической и молекулярной генетики, вполне могут свидетельствовать о нарастании в последующих поколениях количества и интенсивности психопатологических проявлений, т.е. могут являться именно признаками психического вырождения. Это нарастание, обнаруженное сторонниками концепции вырождения, может объясняться именно резким усилением охвативших западную цивилизацию в XIX–XX вв. общих кризисных проявлений, воздействовавших на психику как эмоциональные стрессоры с мутагенным эффектом. Нарастание явлений этнической маргинальности в современном мире [31] связано с нарастанием в психике людей количества этнофункциональных рассогласований и интенсивности соответствующих психических конфликтов. Такого рода конфликты и играют роль эмоциональных стрессоров, дополнительно способствующих проявлению генетически обусловленных психопатологических признаков, а также порождающих генетические условия для возникновения новых патологических признаков (вследствие собственной мутагенной активности).

Для облегчения преодоления возможного психологического барьера в понимании значения концепции психического вырождения и связи его признаков с наличием психических этнофункциональных рассогласований приведем замечание В.П. Осипова сделанное им, правда, по поводу определенных признаков физического вырождения: «...не следует приходить в ужас, отметив у себя наличие некоторых из этих признаков, так как никаких ужасающих представлений связывать с ними нельзя, а кроме того, надо помнить, что наряду с отрицательными силами вырождения действуют с еще большей энергией возрождающие силы природы» [23. С. 547]. Напомним, что, как было показано выше, высокая интенсивность и количество психических стрессоров могут иметь мутагенный эффект, т.е. приводить не только к нарастанию в последующих поколениях психопатологических признаков («дегенерации»), но и к «прогенерации», другими словами, к проявлению признаков общественно благоприятных – одаренности и т.п.

Следует отметить, что в настоящей статье предпринята попытка осветить новый и вполне определенный аспект проблемы взаимосвязи врожденного, приобретенного и наследуемого в психике человека на методологической основе, актуальной для современного этапа культурно-исторического развития человека. Кроме того, данную статью не следует рассматривать как попытку

представить этнометодологию, этничность и этнофункциональный подход в психологии в качестве единственно верных базовых понятий для описания в широком смысле поведения человека.

Выводы

1. Этничность, понимаемая с позиций примордиализма, так же как и понятие о психическом вырождении, предполагает целостность понимания не только психики, но и взаимодействия психических и биологических элементов описания всей внутренней и внешней среды человека. Наличие в психике человека этнофункциональных рассогласований является одним из признаков эндогенного психического расстройства и может способствовать процессу психического вырождения. Этот процесс, в частности, может отражать на уровне генеалогии отдельного человека нарастание признаков психической дезадаптации как целостной характеристики из поколения в поколение.

Психологический этнофункциональный подход позволяет развить концепцию В.Н. Мяснищева, устанавливающую целостное понимание психопатологии и общей психологии личности в отношении невротических расстройств. Психологический этнофункциональный подход, в свою очередь, дает целостное принципиальное понимание психологических адаптационных затруднений в норме в рамках общей психологии и понимание таковых при эндогенных расстройствах.

2. В современной культурно-исторической ситуации, в условиях системного кризиса современного цивилизованного мира информационно-психологические воздействия на психику человека лавинообразно нарастают, что представляет собой нарастающий по своей интенсивности источник психического стресса. К особому типу таких психических вредностей можно отнести привнесенное этим нарастающим информационным потоком этнофункциональных рассогласований отношение человека к этническим признакам – климато-географическим, антропо-биологическим и культурно-психологическим. Такого рода стрессовые воздействия теоретически могут следующим образом способствовать возникновению и (или) увеличению интенсивности проявления определенных психопатологических признаков:

а) в связи с более или менее выраженным стрессовым психическим воздействием этнофункциональных рассогласований их возможный мутагенный эффект может приводить к возникновению определенных изменений в геноме человека, ассоциированных с теми или иными психическими расстройствами;

б) исследования показывают, что психические этнофункциональные рассогласования имеют достоверную связь с наличием в психике эндогенных расстройств депрессивного спектра, а также с заболеваемостью наркоманией, алкоголизмом и некоторыми другими расстройствами. Поэтому этнофункциональные рассогла-

сования, содержащиеся во внутренней и внешней информационной среде человека, могут служить вероятностными «катализаторами» возникновения выраженных клинических проявлений определенных психопатологических признаков, уже имеющих конкретную генетическую обусловленность.

3. Понятие «психическое вырождение» представляет научный и практический интерес. Сторонники концепции вырождения в своих исследованиях изначально стремились в перспективе рассматривать вырождение человека именно как целостный процесс – в психическом, биологическом и социально-нравственном аспектах. Если концепция вырождения в целом или психического вырождения в частности получают свое подтвер-

ждение и развитие в дальнейшем, то это представляется возможным именно с позиций этнофункциональной методологии. Данная методология предоставляет единый инструмент рассмотрения всего информационного пространства внутренней и внешней среды человека – в отношении климато-географическом, антропо-биологическом и культурно-психологическом.

Настоящая попытка рассмотреть понятие о психическом вырождении с новых теоретических и экспериментальных оснований в определенной мере обусловлена стремлением понять поведение человека в действительно целостном взаимодействии с собственной внутренней и внешней средой и с реальным учетом специфики исторического момента.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Проблема личности в психологии // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / Под ред. А.В. Брушлинского. М.: Институт психологии РАН, 1997. С. 319–320.
2. Андреева Г.М. Современная буржуазная эмпирическая социология. М.: Наука, 1965.
3. Брюн Е. А. Введение в антропологическую наркологию // Вопросы наркологии. 1993. № 1. С. 72–78.
- 3а. Брюн Е. А. Проблемы детской и подростковой наркологии // Социальная дезадаптация – нарушение поведения у детей и подростков. М., 1996. С. 10–15.
- 3б. Брюн Е.А. Эко-культурные основы смыслообразования и психоактивные вещества // Этническая психология и общество / Под ред. Н.М. Лебедевой. М.: ИЭА РАН, 1997. С. 311–334.
4. Васильюк Ф.Е. Психология переживания. М.: МГУ, 1985.
5. Вертоградова О.П. Депрессия как общемедицинская проблема // Медицина для всех. 1997. № 2(4). С. 2–9.
6. Генон Р. Кризис современного мира. М.: Арктогея, 1991.
7. Гумилев Л.Н. От Руси к России. М.: Экспресс, 1992. С. 133–136.
8. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. Л.: Гидрометеиздат, 1990.
9. Ингель Ф.И., Рывазова Ю.А. Модификация эмоциональным стрессом мутагенных эффектов ксенобиотиков у животных и человека // Исследования по генетике. Вып. 12 / Под ред. С.Г. Инге-Вечтомова. СПб.: Университет, 1999. С. 86–103.
10. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия. СПб.: Питер, 1998. С. 707.
11. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. М.: Медицина, 1995.
12. Курек Н.С. Дефицит психической активности: пассивность личности и болезнь. М.: ИП РАН, 1996.
13. Лазурский А.Ф. Избранные труды по психологии. М.: Наука, 1997. С. 239–244.
14. Лебедева Н.М. Социальная психология этнических миграций. М.: ИЭА РАН, 1993.
15. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросскультурную психологию. М.: Старый сад, 1998.
16. Лейнер Х. Кататимное переживание образов. М.: Эйдос, 1996.
17. Личко А.Е., Битенский В.С. Подростковая наркология. Л.: Медицина, 1991.
18. Лобашев М.Е. Физиологическая (панкреотическая) гипотеза мутационного процесса // Вестн. Ленингр. ун-та. 1947. № 8. С. 10–29.
19. Малых С.Б., Егорова М.С., Мешкова Т.А. Основы психогенетики. М.: Эпидавр, 1998.
20. Маудсли Г. Физиология и патология души. СПб., 1871.
21. Натан Тоби. Профилактическое просвещение и разнообразие культур (интервью) // Наркостоп (информационный бюллетень. ЮНЕСКО). 1997. № 0. С. 13–15.
22. Нордау М. Вырождение. М.: Республика, 1995. С. 28.
23. Осипов В.П. Курс общего учения о душевных болезнях. Берлин: Гос. изд. РСФСР, 1923.
24. Пятницкая И.Н. Наркомании. М.: Медицина, 1994.
25. Сегалин Г.В. (ред.). Клинический анализ гениальности и одаренности. Л., 1926. Т. 1, 2.
26. Скворцов Н.Г. Проблема этничности в социальной антропологии. СПб.: СПбГУ, 1996.
27. Сухарев А.В. Этнофункциональная психотерапия опиоидной наркомании: анализ клинического случая // Психологический журнал. 1999. Т. 20, № 1. С. 103–113.
28. Сухарев А.В., Брюн Е.А. Сравнительное психологическое исследование этнофункциональных рассогласований у страдающих опиоидной наркоманией, алкоголизмом и аффективными расстройствами // Психологический журнал. 1998. Т. 19, № 1. С. 29–36.
29. Сухарев А.В., Степанов И.Л. Этнофункциональный подход в психотерапии аффективных расстройств // Психологический журнал. 1997. Т. 18, № 1. С. 122–133.
30. Сухарев А. В. Этнофункциональная психология: исследования, психотерапия. М.: ИЭА РАН НМЦ «Народы и культуры», 1998.
31. Сухарев А.В. Психологический этнофункциональный подход к психической адаптации человека: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М.: Психологический институт РАО, 1999.
32. Сухарев А.В. О роли отношения к природе в процессе этнофункциональной психодиагностики и психотерапии // Московский психотерапевтический журнал. 1999. № 3–4. С. 75–103.
33. Сухарев А.В. Наркотическая экзотика. М.: Старый сад, 2000.
34. Тоффлер О., Футуршок М.: Прогресс, 1973. С. 218.
35. Философский энциклопедический словарь. 2-е изд. М.: Сов. энцикл., 1989.
36. Халдеева Н.И. Адаптационно-репродуктивные аспекты антропозетики // Этнодемографические особенности воспроизводства народов Севера России. М.: ИЭА РАН, 1995. С. 225–233.

37. Хейзинга Й. Homo Ludens: В тени завтрашнего дня. М.: Прогресс-Академия, 1992.
38. Эфроимсон В.П. Гениальность и генетика. М.: Информационно-издательское агентство «Русский мир», 1998.
39. Boas F. Kultur und Rasse. Berlin: Walter de Gruyter und Co., 1922. S. 62–64.
40. Bochner S. The social psychology of cross-cultural relations // Cultures in Contact: Studies in Cross-Cultural Interaction. Oxford: Pergamon, 1982.
41. Bronzetti G., Ciacchini G., Paoli M., Giaconi V., Cini M., Morizetti E. Genetic effects and chemical analysis of Pisa airborne particulate matter // European Environmental Mutagen Society. 25 Annual Meeting. June 18–23, 1995. Noordwijkerhout, The Netherlands. P. 216.
42. Dorsch F. Psychologische Wörterbuch. Stuttgart, 1976.
43. Esquirol E. Des maladies mentales considerees sous les rapports medical, hygienique et medico-legal. T. I. Paris: J.B. Balliere. 1858. P. 159–224.
44. Furnham A., Bochner S. Social difficulty in a foreign culture: an empirical analyses of culture shock // Cultures in Contact: Studies in Cross Cultural Interaction. Oxford: Pergamon, 1982.
45. Garfinkel H. Studies in ethnomethodology. N.Y.: Englewood Cliffs, 1967.
46. Geertz C. The Integrative Revolution: Primordial Sentiments and Civil Politics in the New States // Geertz C.(Ed.). The Interpretation of Cultures. N.Y., 1973. P. 255–310.
47. Jung C.G. (Ed.). Man and his Symbols. London: Aldous, 1964.
48. Kleinman A. Writing on Margin: Discurs between Antropology and Medicin. Berkley: Univ. Calif. Press, 1995.
49. Kleinman A., Good B.(Ed.). Culture and Depression. London: University of California Press Ltd., 1985. P. 491–507.
50. Plomin R., Crabbe J. Genomics and behavior. Toward behavioral genomics. Science. 2001 Feb 16; 291(5507): 1232–49.
51. Hark H. (Hrsg.). Lexicon Jungischer Grundbegriffe. Breisgau, Walter-Verlag Olten und Freiburg, 1988. S. 25–29.
52. Mobius P.L. Uber Entartung // Grenzfragen des Nerven- und Seelenlebens, 3. (Hrsg.: Loevenfeld u. Kurella). Wiesbaden, 1900.
53. Morel B.A. Traite des degenerescences physiques, intellectuelles et morales de l'espece human et des causes qui produisent ces varietes malades. Paris, 1857.
54. Morel B.A. Traite des maladies mentales. Paris, 1860.
55. Moser U. Zur Abwehrlehre: Das Verhaltnis von Verdrangung und Proektion // Jahrbuch der Psychoanalyse. №3. Bern, 1964.
56. Obeyesekere G. Depression, Buddhism, and the Work of Culture in Sri Lanka // Kleinman A., Good B. (Ed.) Culture and Depression. London: University California Press, 1985. P. 134–153.
57. Peters U. H. Wörterbuch der Psychiatrie und medicinischen Psychologie. Munchen, 1977.
58. Stonequist E. V. The Marginal Man. N.Y.: Russel and Russel, 1961.

ETHNOFUNCTIONAL APPROACH TO THE PROBLEM OF PSYCHIC DEGENERATION

A.V. Sukharev (Moscow)

Summary. The goal of this article is to extract a line of investigation on the basis of available theoretic-experimental data about connection between the character ethnic identity and psychic degeneration.

Key words: the culture-historical situation, ethnofunctional approach, the problem of psychic degeneration.

МОЛОДЕЖНАЯ НАРКОМАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

Л.В. Шабанов (Томск)

Аннотация. Представлена часть исследования психологии молодежной субкультурной среды в рамках концепции вынужденной маргинальности, которое выявляет отличительные особенности молодежной субкультуры в рамках современных социально-психологических методов, что позволяет несколько по-иному рассмотреть феномен околонуаркотической субкультурной среды.

Ключевые слова: референтная группа, маргинальность, неконформизм, зеркальное восприятие.

Методологический подход, базирующийся на положении о вынужденном маргиналитете молодежных субкультур, а также учет социально-психологических характеристик исследованных типов молодежных неконформистских объединений (МНКО) позволяют говорить о многочисленных видах сопутствующих течений, особенную актуальность этот вопрос приобретает в условиях нарастающих проблем наркозависимости в молодежной среде.

Маргинальность на данном этапе является главной проблемой в процессе адекватной социализации молодых людей – у одних это излишняя эмансипация, у других – сверхинфантильность. Кроме того, существуют и социально-психологические критерии разработки типологии молодежных субкультур, основанные на специфических особенностях, свойственных структурам маргинального типа.

Несмотря на то, что количество центров, обращающихся к проблеме наркомании, растет в геометрической прогрессии, о положительных результатах говорить по-прежнему рано. Во-первых, мы сталкиваемся с проблемой рецидива, когда молодые люди, пройдя реабилитационную программу, снова возвращаются к своей «прежней привычке». Во-вторых, статистика в лечении наркомании – самое обманчивое явление, поэтому она подчиняется тому, кто ее делает (кроме того, под профилактикой мы должны подразумевать повторное, а также и последующие обращения). В-третьих, наркомания лишь на первый взгляд «заболевание общества», мы должны понять, что это прежде всего болезнь одного конкретного человека, поэтому и лечение ее требует не общественных кампаний или государственных программ, что безусловно не лишнее, но и не главное, мы должны говорить об огромных затратах, причем не только материальных, но и временных и профессиональных. И наконец, в-четвертых, результативность программ профилактики остается низкой потому, что любые методы лечения наркомании бессильны по сравнению с теми отношениями, переживаниями и открытиями, иллюзию которых обеспечивает наркотик.

Здесь важно иметь в виду, что употребление наркотиков не существует в отрыве от общества, оно выступает «мостиком» между личностью и обществом, ergo, наркомания – это болезнь, порождающая свою субкультуру.

В период взросления возрастает значение групп сверстников, когда маленькое «я» ребенка обретает себе дополнительное, более мощное социальное тело в виде означенной группы – сначала сверстники лучше понимают проблемы друг друга; далее в группе образуется

коллективное «я», более сильное, уверенное в себе [1]. Все действия оправданы и обоснованы группой. Однако по мере взросления такая группа несет в себе и другую черту – агрессивно-авторитарный стиль поведения по отношению к отдельной личности и крайнюю нетерпимость к «непохожести на своих», заставляющую следовать участников объединения довольно жестким, строгим стандартам принятого поведения¹. С этой точки зрения членом коллектива является всякий, кто соучаствует в «коллективной репрезентации социального знания», выступает перед прочими другими членами коллектива в социальной роли «обобщенного другого» и формирует в сознании «предвосхищающий образ» последствий своего поведения в данном коллективе.

Субкультура наркоманов «смягчает» восприятие явлений, на которые люди за пределами субкультуры смотрят как социопсихическое отклонение или девиантное, даже криминальное поведение. То есть особенность данной субкультуры заключается в специфике реакции на поведение общества по отношению к наркомании, своего рода компенсация за ее появление и развитие. Содержание и направленность данной субкультуры позволяют говорить о ней как об «антисистеме», явлении крайне негативном хотя бы потому, что мы не можем ограничить ее одной-двумя конкретными группами или классификационной стратой.

При этом данная субкультура крайне привлекательна для подростка – постоянный риск, иллюзия неограниченной свободы, самоутверждение, связанное с фактором риска и самоподтверждением в глазах сотоварищей, насыщенность новыми впечатлениями, приключениями, переживаниями. Внутригрупповые отношения близки к идиллическим – в данных кругах процветает бескорыстная забота о ближнем, дружеская преданность, готовность в любой момент «помочь» другу. Открытость данной субкультуры, легкость, с которой подросток может установить межличностные контакты на основе априорно-доверительных эмоционально-насыщенных отношений, потрясает². Кроме того, включенность под-

¹ Иными словами, члены любого социального коллектива разделяют некоторый корпус социального знания (так сказать, «прикладной» идеологии), что позволяет им интерпретировать события и формулировать свои экспектации в терминах общего для всех мировосприятия.

² Возраст употреблявших когда-либо наркотические вещества для Западной Сибири составляет диапазон от 6 до 22 лет, а пик потребления приходится на 15–16 лет (подробнее см.: Студенчество и наркомания: пути решения проблемы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург: УГТУ, 2000).

ростка в данный тип субкультуры позволяет ему структурировать свое свободное время.

В связи с обострением внимания комитетов по делам молодежи в регионе нами был проведен анонимный опрос студентов нескольких вузов Томска, выборная совокупность которого составила 1050 человек обо-его пола; отдельно рассматривалась подгруппа с социальным статусом абитуриентов, слушателей подготовительных отделений и студентов 1-го курса дневного обучения.

De facto выяснилось, что каждый третий респондент имел опыт потребления наркотиков (31%); «действующих» наркоманов оказалось 5% из числа опрошенных; большинство студентов лично знакомы с наркоманами (95%).

Ответственность за распространение наркомании молодежь склонна возлагать на государственные структуры и общество (45%), в меньшей степени – на взрослых представителей семьи (13%) и неформальные коллективы (5%).

При этом удивляет само отношение студентов к лицам, употребляющим наркотики: свое положительное отношение зафиксировали 57% опрошенных; безразличие выразили 27%; отрицательно к наркоманам отнеслись 10%; чувство жалости к наркоманам отметили 6%.

В процессе обработки данных были выявлены основные способы приобщения молодежи к данной субкультурной среде:

1. Косвенное влияние значимой группы. Подросток наблюдает за сверстниками и постепенно втягивается, мотивом будет выступать эмоциональная привлекательность данного образа жизни. На вопрос об обстоятельствах, при которых подросток попробовал наркотик, 71% опрошенных ответили – «любопытство».

2. Престижность, модность наркотиков. В подростковой среде в последнее время укореняется мнение об особой «престижности» наркотиков, что в первую очередь поддерживается и группой активных наркоманов-подростков, работающих, как правило, розничными распространителями у своих хозяев, а во вторую – детьми обеспеченных родителей. На вопрос об обстоятельствах, при которых подросток попробовал наркотик, 14% опрошенных ответили, что «предложили попробовать друзья».

3. Причастность к особой группе людей. Группа риска данной категории состоит из молодых людей с нетрадиционной картиной мира (нетрадиционная сексуальная ориентация, нетрадиционная философия, контркультурный образ жизни), а также группы поклонников или имитаторов, стремящихся походить на своих кумиров. О таком виде подражания заявили 5% респондентов.

4. Наркотик как терапия от превратностей судьбы и неудач. Действительно, наркотик является одним из наиболее частых средств «ухода» от проблем, но в статистике ответов данная категория составляет 4% опрошенных.

5. Наркотик как средство общения. Очень часто группа предлагает подростку наркотик или алкоголесодержащие напитки (многие молодежные группы Томска имеют полинаркотическую модель) в качестве средства, облегчающего общение. Многие респонденты, внося себя в эту категорию вовлеченных в субкультуру (23%), вообще не относят себя к наркоманам. Более того, полинаркотическую схему «заполнения» досуга отметили 44% опрошенных (примерно эту же цифру отмечает И.И. Цыбань, см. [7]).

Между тем причинами употребления наркотических средств в раннем возрасте являются в первую очередь социально-психологические факторы: высокая мотивация на удовлетворение потребностей, большая привязанность подростка к своей группе, направленность подростка на утверждение своей, пусть даже негативной, позиции среди сверстников и взрослых людей. Сложность подросткового периода и заключается в том, что прежние его интересы отмирают и в образовавшемся вакууме его поведение приобретает протестующий характер «искателя».

Ergo, общество старшего поколения остается даже не авторитарным, а тоталитарным в смысле патернализма, в позициях педагогических и медицинских подходов, оставляя «в вакууме неразрешенности» (Д. Леонтьев) потребности в безопасности, уважении, независимости, доверии (В.Ф. Петренко). Общество и без того фрустрировано этим патернализмом в условиях постоянного раздвоения систем ценностного и потребительского измерений, когда в развитой стране современные законы, адекватные западной цивилизации ценности предназначаются для отдельно взятых Москвы и Санкт-Петербурга, а для провинции остается колониально-улузная система администрирования. При этом молодежь не может отойти от проблем, связанных с социальным микроклиматом, с жилищной неустроенностью, мизерными стипендиями и зарплатами, предлагаемыми рынками труда, правовой незащищенностью на фоне углубления демографических, политических, социальных кризисов.

В большинстве же случаев власти придерживающиеся имеют только одну модель – стигматизацию, когда некомпетентный чиновник просто не понимает, что, говоря о проблемах в области молодежной политики, он чаще всего ставит не диагноз, а ведет политические «игры подозрительности».

Одна из таких «игр» – борьба с наркозависимостью.

Литература

1. Горохова О.В., Калужина В.П., Мироновская Н.И. Социально-психологические факторы, влияющие на наркотическую зависимость у подростков // Студенчество и наркомания: пути решения проблемы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург: УГТУ, 2000. С. 102–104.
2. Масагутов Р.М. Агрессия и употребление психоактивных веществ у девочек-подростков с делинквентным поведением // Студенчество и наркомания: пути решения проблемы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург: УГТУ, 2000. С. 68–71.

3. Осорина М.В. Социализация в среде сверстников: традиции детской субкультуры // Психология: Учебник / Под. ред. А.А. Крылова. М.: Проспект, 1998. С. 274–282.
4. Самыкина Н.Ю. Наркоманская субкультура как фактор приобщения к наркотикам // Студенчество и наркомания: пути решения проблемы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург: УГТУ, 2000. С. 78–80.
5. Цыбань И.И. Факторы, влияющие на отношение студентов к проблеме наркомании. // Студенчество и наркомания: пути решения проблемы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург: УГТУ, 2000. С. 110–111.

YOUTH DRUG ADDICTION AS A SOCIAL PROBLEM

L.V. Shabanov (Tomsk)

Summary. Presented work reflects the part of research of the psychology of teenagers' sub-cultural circle within concept of compulsory marginality. The research reveals some characteristic peculiarities of teenager's subculture within contemporary socio-psychological methods that allows to review some approaches to resolution of teenagers' problems.

Key words: group of reference, non-conformism, marginality, mirror perception.

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПОНИМАНИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК ОТКРЫТОЙ СИСТЕМЫ

Е.В. Козлова (Бийск)

Аннотация. Коммуникативный потенциал рассматривается в качестве системообразующего фактора, включающего ребенка как психологическую систему в более глобальную социальную систему, усваивая ресурсы которой ребенок конструирует свой жизненный мир. Ребенок и его жизненное пространство предстают как динамическое образование, непрерывно развивающееся и самоусложняющееся, а становление жизненного мира понимается как расширение возможности и качества присоединения, присвоения, преобразования культурного наследия человечества.

Ключевые слова: психосинергетика, психологическая система, коммуникативный потенциал, взаимодействие, присвоение, преобразование культурного наследия.

В последнее время большое значение как способ познания приобретает синергетический подход. Растущая популярность синергетического подхода вызвана тем, что данная научная парадигма обладает значительным объяснительным потенциалом, основанным на законах нелинейной динамики сложных самоорганизующихся систем, к которым можно отнести человека.

Как отмечает С.П. Курдюмов, Е.Н. Князева [10, 13], сегодня мы находимся на пути к социосинергетике, или гомосинергетике. Мы пытаемся построить синергетику с человеческим лицом. «Мы движемся к синергетике, умеющей подходить и знающей, как подходить к человеческой культуре, к пониманию феномена человека во всех его разнообразных проявлениях, к раскрытию тайн художественного и научного творчества, познания, здоровья, образования, коммуникации, встраивания человека в ближайшую и более отдаленную социальную и культурную среду» [10, с. 70].

С позиций теории психологических систем «синергетика задает новый образ мира – открытого, трансцендентного, не ставшего, а становящегося, непрерывно возникающего, эволюционирующего по пути усложнения собственной системной организации» [6, с. 142]. Синергетика открывает необычный ракурс рассмотрения феномена человека – ракурс эволюционности, когерентности, спонтанности, нелинейности человеческого поведения [10].

Именно синергетический подход дает возможность по-новому взглянуть на давно известные и описанные феномены человеческой природы. Синергетика позволяет видеть и понимать мир радикально по-новому – как целостный, системный, сложно организованный и нелинейный; она также позволяет по-новому взглянуть на физический и духовный потенциал человека.

Применение принципов новой научной парадигмы в психологии уже дало первые результаты и послужило основанием для нового научного направления – психосинергетики [3, 14]. В рамках этого подхода человек и та среда, которая его окружает (биологическая, социальная, культурная и т.д.), понимаются как сложная, диссипативная, нелинейная, динамическая метасистема. Человек и общество рассматриваются как подсистемы этой единой системы.

Так, Н.В. Дмитриева утверждает, что «любые психологические системы должны рассматриваться как развивающиеся. Это означает, что изучая состояние системы, в какой-то момент необходимо фиксировать не только предысторию её развития, но и то, как в настоящем состоянии системы представлено будущее субъекта (ценностные ориентации, цели, идеалы). Это необходимо потому, что особенностью нелинейной системы является то, что будущее может определить поведение системы в настоящем» [3, с. 200].

Но взаимоотношения синергетики и психологии являются гораздо более сложными, чем отношения синергетики с другими науками, так как она возникла при изучении простых систем (физических, прежде всего), существующих в четырехмерных материальных пространствах, и ее идеи не могут быть прямо перенесены для познания человека как открытой самоорганизующейся психологической системы, обладающей большим количеством мерных пространств [6].

На сложность (даже скорее невозможность) подобного переноса указывает и А.А. Митькин, который отмечает, что человек – сложная рефлексивная система. При этом рефлексия понимается им так: «способность саморазвивающихся структур к информационному отображению окружающей среды и самих себя, соотношению их между собой и выработке структурами соответствующих реакций достигает на уровне человеческого сознания своего наивысшего (в условиях земной эволюции) развития» [17, с. 126].

В работах В.Е. Ключко отмечается, что для постнеклассической психологии характерно заявление в качестве собственного предмета человека как самоорганизующейся системы, исследование которой придает системный облик и психологическому знанию, и самому процессу научного познания [5–8]. Психосинергетика – это особый ход научной мысли, ей «предстоит объяснить, каким образом детерминирована, обусловлена сама возможность взаимодействия живого и неживого, материи и духа, психического и физического, открыть причину их взаимодействия и его порождающий эффект» [6, с. 18].

Нам кажутся чрезвычайно важными предлагаемые в рамках данного научного направления представления о системной детерминации, опирающейся на те сверх-

чувственные психологические новообразования, которые нельзя предусмотреть, поскольку порождаются они при взаимодействии субъективного и объективного и, не сводясь ни к одному из них, ни к их простой сумме, обеспечивают самоорганизацию человека как сложной психологической системы.

Таким образом, определив человека как самоорганизующуюся систему, можно выделить процесс производства, порождения самой системой нового, которое тут же включается в дальнейшую детерминацию самоорганизации системы как формы, в которой осуществляется ее развитие [6].

В русле синергетического подхода подсистемы взаимосвязаны и взаимообусловлены, поэтому особенности структуры и качество организации одной из подсистем может зависеть от структуры и качества организации другой. Переход качественных особенностей от одной подсистемы к другой зависит от особенностей организации системных связей и собственно качественных особенностей данных подсистем. По этому поводу Эрвин Ласло отмечал, что «открытые системы всегда требуют среду определенного типа; это обязательно среда, состоящая из потоков, в которой богатый и постоянный источник энергии расширяет систему» [16, с. 99]. Асмолов по этому поводу говорил, что качества человека, «присущие самому элементу системы, являются его собственными качествами и как любые другие качества открываются только во взаимодействиях в той или иной системе» [1, с. 40].

Человек не имеет врожденной программы деятельности, которую имеют животные, его видовой опыт не закреплен в виде инстинктов и не наследуется (все, чем снабжен новорожденный ребенок, – это небольшое количество безусловных рефлексов, помогающих ему элементарно выжить в новых условиях, отличных от внутриутробных). Видовой опыт сосредоточен не в мозге человека, он, накопленный в течение многих веков, вынесен в культуру и закреплен в ней в виде языка, произведений искусства, науки. Как отмечает В.И. Слободчиков, в пространстве «человек – мир» разворачивается основной (единый и одновременный) процесс становления и развития культуросообразного существа, способного к освоению (превращению в свое) существующего мира и творению новых предметных форм культуры [21, с. 132–133].

Ситуация развития – это совокупность предпосылок и условий, преобразуемых в пространство связей и отношений между соучастниками, которые и создают динамику, напряженность и внутреннюю противоречивость ситуации. «При содержательном описании того «пространства», где совершается развитие, недостаточно учитывалось до сих пор одно фундаментальное обстоятельство (вернее, на него постоянно указывалось, но оно не становилось предметом специального анализа): ребенок зарождается, рождается и живет в системе реальных (а не абстрактно-общественных), живых (хотя

и разнородных) связей с другими людьми (первоначально с матерью, затем с близкими, затем с дальними). Наличие и сам характер этих связей (физических, биохимических, психологических, социальных, духовных и др.), динамика их преобразования в систему предметных отношений как раз и образуют подлинную ситуацию развития, образуют искомое единство исходных предпосылок и условий развития. Ребенок рождается не в качестве отдельного тела в пространстве тел физической реальности, а в культурно-историческом поле наличной социальности, наличных форм деятельности, наличных форм сознания. Своим рождением он поляризует это поле, преобразует жизнедеятельность взрослых в способ («орган») своего существования» [21, с. 171].

«Живая общность, сплетение и взаимосвязь двух жизней, их внутреннее единство и внешняя противопоставленность друг другу указывают на то, что взрослый для ребенка (вообще – один человек для другого) не только одно из условий его развития наряду со многими другими (не просто персонификатор и источник общественно выработанных способностей), а фундаментальное онтологическое основание самой возможности возникновения человеческой субъективности, основание его нормально-го развития и полноценной жизни» [21, с. 172].

Таким образом, психическое развитие человека начинается со взаимодействия со взрослым. Данное взаимодействие выступает первым видом социальной активности, который проявляется в онтогенезе и благодаря которому ребенок получает информацию для своего системообразования.

Согласно В.И. Кабрину, основным способом развития человеческой жизни являются транскомуникативные процессы (под которыми понимаются обратимые переходы и новые синтезы между различными формами и корнями человеческой коммуникации, на основе их универсальной информационно-энергетической природы). В.И. Кабрин предлагает рассматривать феномен коммуникации (взаимодействия) как смыслообразующий, смыслотворческий процесс жизни любой формы и уровня, «поскольку в живых системах информация, имеющая жизненный смысл, не просто передается, но трансформируется и творится, воплощаясь при этом в самых различных кодах (языках) – от генетического до культурного» [4, с. 7]. Исходя из данной теории, коммуникация любого уровня имеет две координаты, два измерения – информативность и энергообмен. В нашем понимании – это открытость человека как системы и возможность системы к самоорганизации через обмен информацией, энергией со средой в процессе транскомуникации.

Таким образом, межличностное взаимодействие напоминает пирамиду, состоящую из четырех граней: мы обмениваемся информацией, взаимодействуем с другими людьми, познаем их и вместе с этим переживаем собственное состояние, возникающее в результате вза-

имодействия. А мир человека с определенными значениями, смыслами, ценностями создается в процессе межличностного взаимодействия.

«Следовательно, средства социальных связей и есть основные средства для образования тех сложных психологических связей, которые возникают, когда функции становятся индивидуальными функциями, способом поведения самого человека» [2, с. 340].

Именно межличностное взаимодействие обеспечивает отличие осознанных качеств предметов от бесконечной совокупности объективных явлений. Значит, для возникновения предметного мира необходимы как минимум два условия: культура, где хранится и аккумулируется опыт человечества, в том числе и значения как часть этого опыта, и взрослый, через которого осуществляется выход в культуру и который единственно может связать ощущения, получаемые ребенком от предмета, со словом, обозначающим предмет, выделяя его этим самым из всего остального.

Еще в младенчестве ребенок относится к близкому взрослому (прежде всего к матери) уже не как к элементу внешней среды. Взрослый для ребенка – органическое продолжение его самого, ответственный орган жизнедеятельности, посредством которого удовлетворяются его насущные потребности. Анализируя зрительные и двигательные умения младенцев, Д.Б. Эльконин сделал вывод о том, что ребенок с первых месяцев жизни начинает познавать мир, строя образ не своими руками, а руками и ногами взрослого [26, 27].

Мастерство медиатора (взрослого-посредника между ребенком и культурой) на первом этапе заключается в том, чтобы продемонстрировать психологической системе (ребенку) некую общность с ней, установив тем самым системные связи. Значит, становление жизненного мира ребенка будет зависеть от способностей взрослого организовать совместную деятельность с ним. В таком случае ребенок как бы переносит в своём представлении свой уровень гомеостатического потенциала на взрослого и начинает воспринимать его как часть единой системы, тем самым создаётся канал для передачи опыта.

Способность взрослого принять и поддержать установившейся канал будет заключаться в способности принять гомеостатический потенциал ребёнка. Эта способность заключается в умении понять и оценить ситуацию глазами ребёнка, это нужно для того, чтобы суметь сдвинуть смысловое поле ребёнка, а это сделать невозможно без знания первоначального осмысления ситуации ребенком. На сегодняшний день это явление представлено в психологии как использование различных стилей межличностного взаимодействия, включающих в себя коммуникативный потенциал.

Таким образом, можно предположить, что особенности развития ребенка и полнота его жизненного мира зависят от того, насколько эффективно был установлен контакт между ним и медиатором (взрослым). Отсюда

ясно, что развитие ребенка в значительной мере обусловлено особенностями организации процесса межличностного взаимодействия, где он является одной из равноправных сторон данного взаимодействия. Так как человек, как целое, является не суммой психики и тела, психического и физиологического или их соединением, так сказать, психофизиологическим существом, а независимой своеобразной реальностью, которая имеет свою специфическую особенность и свою специфическую закономерность. И вот когда действительность воздействует на субъекта, он, будучи некой целостностью, отвечает ей как эта специфическая, эта своеобразная реальность, которая предшествует частному психическому и физическому и к ним не сводится» [25, с. 263].

В самоорганизующихся психологических системах реализуется принцип системной детерминации. Суть этого принципа заключается в том, что источники возбуждения, обуславливающие становление жизненного мира, формируются в результате взаимодействия и представляют собой динамические новообразования двойственной (субъект-объектной) природы, не сводимой ни к внешнему, ни к внутреннему [7, 8].

Источник энергии для развития психологической системы заключается в той информации, которую данная система получает, а возможность получения информации зависит от своеобразия и особенностей коммуникативного потенциала. Поэтому можно предположить, что коммуникативный потенциал играет роль связующего и системообразующего фактора, лежащего в основе самоорганизации системы.

Если коммуникативный потенциал (способности, умения, навыки и т.д.) выполняет функции системообразующего фактора, включающего ребенка как психологическую систему в более глобальную социальную систему, усваивая ресурсы которой ребёнок конструирует свой жизненный мир, то ребенок и его жизненное пространство (жизненный мир) в синергетическом понимании предстаёт перед нами как динамическое образование, непрерывно развивающееся и самоусложняющееся, а становление жизненного мира будет пониматься как расширение возможности и качества присоединения, присвоения, преобразования культурного наследия человечества.

Существует как минимум три типа параметров, имеющих базовый характер для типов индивидуальности сложных систем, – это избирательность присоединения ресурсов, вариативность и потенциал системы [23]. Вместе с тем нам кажется, что коммуникативный потенциал как часть потенциала системы включает в себя два других параметра, то есть избирательность присоединения ресурсов и вариативность.

Избирательность присоединения ресурсов отражается в направленности системы и «функциональной специфичности при взаимодействии с другими системами разного уровня» [23, с. 25]. Этот параметр лежит в основе самоопределения системы и, по-видимому, обусловлен

теми образованиями, которые в теории психологических систем получили название «многомерного мира человека», его «образа мира», «образа себя», «образа себя в мире» [6, 7]. Именно эти образования определяют выбор системной аттракторов, по направлению к которым будет идти развитие системы [23]. Эти же образования определяют то, какой акцент будет сделан в дихотомии антагонистических тенденций, определяющих направление развития системы: на себя как систему и развитие внутрисистемных свойств и качеств или на развитие системных связей интеграции в метасистему [12].

Вариативность, или диффузия, определяет гибкость, пластичность системы, её способность к нестандартным реакциям в рамках нелинейной динамики. «Диффузия отражает вариативность, степени свободы системы, разнообразия потенциальных состояний, то есть фактически степени адаптивности – в синергетике эта характеристика называется фазовым объемом» [13, с. 18]. Параметр вариативности находится в жесткой взаимосвязи и взаимообусловленности с параметрами избирательности и потенциала, и, как мы увидим далее, по-видимому, обусловлен ими. Пластичность системы зависит от того, каков фазовый объем, в котором находится система, каково количество степеней свободы. Сокращение фазового объема приводит к сокращению количества степеней свободы и самоорганизации системы. В основе этого процесса лежит антиэнтропийный механизм, усиление которого приводит к нарастанию гомеостатического потенциала. Как уже было показано, это чрезмерное усиление стабилизирующих состояний в системе не позволяет осуществиться бифуркации, уклонению от аттракторов, растрате динамического потенциала, что делает данные механизмы чересчур затратными и разрушительными для среды (метасистемы) и системных связей с ней. В результате механизмы, обеспечивающие относительно устойчивое равновесие на прежнем этапе становятся контрпродуктивными и оборачиваются своей противоположностью – опасностью катастрофического роста энтропии. В психологическом контексте это означает, что в системе формируется набор стереотипных программ, которые в случае изменения условий среды (параметров метасистемы) оказываются непродуктивными, что приводит к деградации системы. Именно схема антиэнтропийного механизма стабилизации системы лежит в основе понимания закономерностей формирования механизмов психологической защиты.

Таким образом, фаза неустойчивости завершается либо деградацией, либо формированием качественно новых образований в психологической системе, менее затратных и более эффективных программ в случае преобладания динамического потенциала над гомеостатическим и при наличии воздействия соответствующего системе аттрактора.

Коммуникативный потенциал как часть потенциала системы понимается нами как параметр, определяющий

мощность ресурсов системы для управления средой и присоединения новых ресурсов. Иными словами, потенциал определяет объем энергетической емкости системы и, по сути, является показателем силы гомеостатических тенденций в организме.

На первом этапе экспериментального исследования было выдвинуто предположение о том, что содержание коммуникативного потенциала в процессе межличностного взаимодействия в различных видах деятельности в разные возрастные периоды дает возможность проследить специфику становления жизненного пространства (мира) ребенка.

Главным в данном исследовании явилось определение особенностей содержания коммуникативного потенциала в зависимости от: возрастных факторов, половых различий, а также ведущего вида деятельности.

Так как значимость содержания коммуникативного потенциала наиболее возрастает к младшему школьному возрасту (начало учебной деятельности), то именно качественные изменения в содержании коммуникативного потенциала к этому возрасту, на наш взгляд, заслуживают внимания.

Поскольку нам неизвестны диагностические методики, способные охватить все ключевые аспекты коммуникативного потенциала в данной выборке, то в качестве основного диагностического метода было использовано стандартизированное наблюдение.

Для проведения стандартизированного наблюдения был выработан набор признаков, которые непосредственно были включены в таблицы наблюдения. После выделения набора признаков было проведено само наблюдение – этап фиксации выделенных признаков и частота их проявления у наблюдаемых.

Таким образом, полная инструкция для стандартизированного наблюдения включала максимально развернутые описания кодированных признаков. Под кодификацией признака понимается то краткое обозначение, под которым данный признак фиксируется в протоколе наблюдения.

В качестве набора признаков выделено две группы:

– «*внутренняя*» выражает представленность тех параметров, присутствие которых в жизненном пространстве (мире) дает возможность наиболее полно осваивать пространство и наиболее активно функционировать самой психологической системе. Данные параметры были выделены нами при анализе различных теорий личности в рассматриваемом ракурсе (З. Фрейд, А. Адлер, К.Г. Юнг, Э. Эриксон, Э. Фром, К. Хорни, Г. Олпорт, Р. Кеттел, Г. Айзенк, Б. Скиннер, Дж. Келли, К. Роджерс, А.А. Бодолев, Н.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.);

– «*внешняя*» показывает особенности проявления коммуникативного потенциала через представленное в качестве сформированных у ребенка коммуникативных умений и навыков. Эта группа признаков разработана на основе списка коммуникативных умений и навыков, составленного D.H. Sprenkle, B.L. Fisher [11].

Наблюдение особенностей проявления выделенных критериев проходило в естественных условиях при общении детей в двух видах деятельности (игровой и учебной) в один и тот же временной промежуток, что обеспечило чистоту эксперимента. За каждым ребёнком в течение одного дня наблюдали три независимых эксперта. Результаты наблюдений фиксировались в протоколах наблюдений. Обследуемая выборка составила 102 дошкольника и 102 младших школьника.

Следующим этапом работы было выявление зависимости степени сформированности тех или иных аспектов коммуникативного потенциала от указанных нами особенностей психологической системы (возрастных, половых и ведущего вида деятельности). Для этого было подсчитано процентное соотношение зависимостей проявления особенностей коммуникативной активности от указанных аспектов психологической системы.

На основе полученных данных выделено 4 уровня проявления способностей, умений и навыков, связанных с фазовым объемом коммуникативного потенциала:

- 1) очень высокий (более 80% испытуемых);
- 2) высокий (60% – 80% испытуемых);
- 3) средний (40% – 60% испытуемых);
- 4) низкий (менее 40% испытуемых).

Необходимо отметить, что фазовый объем коммуникативного потенциала у детей одной и той же возрастной группы выражен в разной степени.

Для обеспечения возможности сравнения были взяты те способности, умения и навыки, проявление которых отмечено практически у всех детей данной возрастной группы (более 80% испытуемых).

После установления зависимости между фазовым объемом коммуникативного потенциала и половыми различиями в дошкольном и младшем школьном возрасте в обследуемой выборке применялся статистический анализ с использованием коэффициента корреляции Пирсона. Полученный коэффициент $\varphi = 0,03$ статистически значим при $p < 0,01$, а следовательно, существует взаимосвязь между фазовым объемом коммуникативного потенциала и половыми различиями.

Проведенное исследование позволило установить зависимость между фазовым объемом коммуникатив-

ного потенциала и ведущим видом деятельности. Коэффициент корреляции Пирсона 0,86 статистически значим при $p < 0,01$, т.е. существует достоверная связь между фазовым объемом коммуникативного потенциала и ведущим видом деятельности.

И, наконец, была выявлена зависимость между фазовым объемом коммуникативного потенциала и возрастными различиями дошкольников и младших школьников. Полученный коэффициент корреляции $\varphi = 0,14$ статистически значим при $p < 0,01$, что является показателем достоверной связи между фазовым объемом коммуникативного потенциала и возрастными различиями детей.

По-видимому, развитие суверенной личности ребенка (как психологической системы) и его коммуникативного потенциала (как базиса для формирования системных связей) обусловлено дихотомией антагонистических тенденций, определяющих направленность системы (на себя как систему и развитие внутрисистемных свойств и качеств или на развитие системных связей интеграции в метасистему). Данная дихотомия в норме находится в динамическом равновесии. Это означает, что развитие одной из антагонистических тенденций неминуемо влияет на развитие второй.

В свете понимания человека как существа развивающегося, постоянно выходящего за пределы своих границ, безмасштабного по-новому открывается смысл того, что писал М.М. Бахтин о том, что подлинная жизнь человека совершается в точке несовпадения его с самим собой, в точке выхода его за пределы себя. «Человек никогда не совпадает с самим собой. К нему нельзя применить формулу тождества» [20, с. 255].

Коммуникативный потенциал является одним из основных составляющих, оказывающих непосредственное влияние на характер вхождения человека в общество и особенности присвоения им социального опыта, способствующего обогащению развивающейся личности. Именно от диапазона используемых социальных ролей и широты спектра используемых стратегий взаимодействия и особенностей осознания себя в ситуации взаимодействия во многом зависит характер и способность человека вступать в социальные отношения, строить свой жизненный мир.

Литература

1. Асмолов А.Г. Историко-эволюционный подход к пониманию личности: проблемы и перспективы исследования // Вопросы психологии. 1986. № 1. С. 28–40.
2. Выготский Л.С. Полное собрание сочинений: В 6 т., Т. 3. М., 1983. 365 с.
3. Дмитриева Н.В. Психосинергетика как новая научная парадигма // Становление личности на современном этапе: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (21 сентября 2000 г.). Бийск: НИЦ БигПИ, 2000. 414 с.
4. Кабрин В.И. Коммуникативный мир и транскоммуникативный потенциал личности // Коммуникативный мир личности и проблемы ее социально-психологической культуры. Томск, 1991. С. 3–92.
5. Ключко А.В. Проблема личности в психологии в контексте понимания человека как открытой системы: Дис. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2001.
6. Ключко В.Е. Культурно-историческая психология и психосинергетика. Образование в информационном обществе: Пособие для студентов гуманитарных вузов. Бийск: НИЦ БигПИ, 2000. С. 112–118.
7. Ключко В.Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза // Сибирский психологический журнал. Томск, 1998. С. 7.
8. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд / Под ред. Г.В. Залевского. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1999. 154 с.

9. Козлова Е.В. Процесс суверенизации личности в призме становления межличностной коммуникации // Культура. Образование. Духовность. Бийск, 1999. Ч. 3. С. 166–176.
10. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика и принципы коэволюции сложных систем // Проблемы общественного развития. 1998. № 3–4. С. 3–6.
11. Кочарян Г.С., Кочарян А.С. Психотерапия сексуальных расстройств и супружеских конфликтов. М., 1994. 224 с.
12. Кузьмин В.П. Гносеологические проблемы системного знания // Новое в жизни науки, техники. Сер. Философия. М.: Знание, 1983. № 11. С. 64.
13. Курдюмов С.П., Малинецкий Г.Г., Потапов А.Б. Синергетика – новые направления. Сер. Математика и кибернетика. М., 1989. № 11. С. 18.
14. Крылов В.Ю. Психосинергетика как возможная новая парадигма психологической науки // Психологический журнал. 1998. № 3. С. 56.
15. Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1979. № 2. С. 3–13.
16. Ласло Э. Новая наука об эволюции // Психосинергетика и психология. М., 1997. С. 94–108.
17. Митькин А.А. Принцип самоорганизации систем: критический анализ // Психологический журнал. 1998. Т. 19, № 4. С. 116–128.
18. Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и сложность в физических науках / Пер. с англ. Ю.А. Данилова; Под ред. Ю.Л. Климентовича. М.: Наука, 1985. 327 с.
19. Пригожин И. В поисках нового мировидения. М.: Знание, 1991. 62 с.
20. Психология личности: Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и А.А. Пузыря. М.: Изд-во МГУ, 1982. 287 с.
21. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. М.: Школьная пресса, 2000. 416 с.
22. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М, 2000. 416 с.
23. Трофимова И.Н. Синергетические аспекты психологии // Психологический журнал. 1996. № 4. С. 48.
24. Швырков В.Б. О системных основах физиологии // Системный подход к психофизиологической проблеме / Под ред. В.Б. Швыркова. М.: Наука, 1982. С. 10–23.
25. Узнадзе Д.Н. Теория установки. М.; Воронеж, 1977. 447 с.
26. Эльконин Д.Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем возрасте // Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1989. С. 130–142.
27. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989. 560 с.

COMMUNICATIVE POTENTIAL OF A PERSONALITY IN THE CONTEXT OF UNDERSTANDING
OF PERSON'S FORMATION AS AN OPEN SYSTEM

E.V. Kozlova (Byisk)

Summary. Communicational potential is presented as a backbone factor, comprising a child as a psychological system in a more global social system, which resources he adopts and constructs his own vital world. A child and his vital area is presented as a dynamic constantly developing and self-complicating formation. Making of a vital world is understood as broadening of possibility and quality of joining, appropriation and transformation of human cultural heritage.

Key words: psychological system, communicational potential, interaction, appropriation, transformation of human cultural heritage.

СОЦИОНИКА: ОТ РОЛЕВОЙ ИГРЫ К ТЕОРИИ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ТИПАМИ

Д.А. Лытов (Санкт-Петербург)

Аннотация. Дается краткий очерк развития соционики – теории прогнозирования тенденций межличностных отношений на основе типов личности, открытых швейцарским психиатром К.Г. Юнгом. Освещаются основные достижения и трудности этой психологической теории, рассматриваются причины ряда отклонений от принятых в науке методов исследования. Показаны возможные пути дальнейшего развития.

Ключевые слова: типы личности, межличностные отношения, индивидуальные различия, соционика, психология личности, Юнг.

1. Особая ниша соционики

Среди множества теорий личности соционика занимает особое место: впервые предложена гипотеза о взаимосвязи между типами личности (в соционике их 16) и межличностными отношениями. До сих пор в психологии было принято рассматривать их как не связанные между собой феномены. Объединив типы и отношения в общий предмет исследования, соционика заняла особую нишу в психологической науке, до этого пустовавшую. Ранее предпринимались лишь робкие попытки: например, гипотеза Айзенка об отношениях между темпераментами [29] или гипотеза Вагнера, пытавшегося уподобить типы людей ролям животных в стае (подробный сравнительный анализ различных типологий личности приведен в [5]). Такое уникальное положение надолго сделало соционику неуязвимой для критики, иногда и вполне обоснованной.

В связи с непрекращающимся ростом публикаций, посвященных данной теории, автор считает необходимым поставить вопрос о статусе соционики в психологии. Что это – квазинаучное заблуждение, подобное астрологии, или же теория, имеющая реальные основания? Автор предлагает взгляд на соционику «изнутри», так как сам более 10 лет активно участвует в развитии соционической теории, но в то же время выступает и с критикой отдельных её положений [20]. Данная статья является, видимо, одной из первых попыток критического анализа соционики в научном периодическом издании.

В основу соционики её создатель – литовский социолог Аушра Аугуста (настоящая фамилия – Аугустинавичюте) – положила типологию психиатра К.Г. Юнга, на основе которой уже создан ряд известных тестов – Майерс–Бриггс [11, 25], Кирси [18, 30] и т.д. Кроме них, существуют и «упрощенные» варианты типологии Юнга – «психогеомертия» С. Деллингер (5 типов) [1], «темпераменты» Айзенка (4 варианта) [29] и др.

Типология Юнга отличается от прочих, во-первых, тем, что рассматривает взаимно компенсирующие черты личности (когда развитость одних означает подавление других). Это позволяет не только познать внутренние конфликты человека, но и дает ключ к обмену информацией и действиями между людьми. Во-вторых, в отличие от ряда других известных в психиатрии типологий личности [5, 14 и др.], типы, описанные Юнгом, относятся не толь-

ко к психически больным, или «акцентуированным» личностям, но в равной мере к здоровым людям, в её основе – классификация людей по способам восприятия и способам переработки информации [27].

Различие врожденных способностей людей и, следовательно, различие психологических типов – факт неоспоримый. Личность изменчива, способна развиваться и подвержена воздействию окружающей среды, но есть и пределы, до которых она способна меняться. Соционика делает важный вывод: в межчеловеческих отношениях тоже существуют свои пределы, заданные типами личности участников. «Формулы универсального счастья», предлагаемые некоторыми школами практической психологии, такой же миф, как философский камень.

На дальней психологической дистанции отношения могут быть какими угодно; однако чем теснее общение между двумя людьми, тем сильнее взаимодействуют врожденные соционические типы партнеров, тем четче видны их интертипные отношения.

Речь в данном случае идет не об имущественных конфликтах, столкновении интересов, социальном неравенстве и т.д., которые неизбежны в любом обществе, а скорее о «сигнальных системах» партнеров (подобных тем, что открыл И.П. Павлов), об их способности адекватно отреагировать на сигналы друг друга в виде слов или действий.

В чем причина того, что до соционики было принято отделять проблему типов личности от проблемы межличностных отношений? Прежде всего, в том, что типологии личности возникли не в психологии, а в психиатрии. Ведь серьезные отклонения куда заметнее бросаются в глаза, чем различия между «нормальными людьми». Поэтому и типы личности, и тесты – это наследие психиатрии. Более того, до сих пор многие из применяемых в психологии тестов грешат «психиатризмом» – они предлагают человеку сделать выбор между некоторыми крайними проявлениями. Здоровый же человек находится даже не посередине – его психика достаточно пластична, а описать движущийся объект намного сложнее, чем описать объект застывший, сломанный или задикившийся на акцентуации.

Поэтому многие психологические направления вообще отказались от изучения типов личности. Акцент делается на другом: на «гармоничном развитии» личности, на некоей общей для всех золотой середине. Такой метод тоже

правомерен, однако чем более мы углубляемся в проблему индивидуальных различий, тем больше сбоев он даёт. Здесь психологи начинают полагаться на личный опыт либо на изучение конкретного человека. Люди же – все разные, каждый по-своему неповторим.

Однако наука тем и отличается от ремесла, что умеет обобщать повторяющиеся явления. Ясно, что и психология вынуждена все больше внимания уделять не только индивидуальным особенностям, но и общим, повторяющимся явлениям в структуре и динамике развития личности.

2. Соционические типы и отношения

Природа различия между любыми двумя из 16 типов еще не до конца ясна, хотя практика показывает, что типы в течение жизни не меняются. Человек способен имитировать поведение других типов, «деформировать» свой собственный тип, но не более; и каждая такая имитация отнимает у него гораздо больше сил, чем жизнь в родном типе. Подобные проблемы хорошо известны психологам: выбор не своего призвания в жизни, «неподходящее» окружение и т.п.

В таблице представлены все 16 соционических типов. Столетие назад К.Г. Юнг лишь интуитивно «нащупал» 4 критерия деления общества на типы. Интуитивные типы отличаются от сенсорных тем, что первые более склонны к абстрактному мышлению, воображению – но за счёт этого внешне выглядят более рассеянными, вторые же, напротив, обладают развитым вниманием, замечают детали – такая обостренная реакция на «здесь и сейчас» описывается в обиходе как «хваткость», «практичность», но с другой стороны – и как «твердо-

лобость». Критерий интуиция/сенсорика описывает различие психических механизмов восприятия. Другой критерий, логика/этика (Юнг пользовался термином, который в русском переводе становится двусмысленным – мышление/чувства), описывает различие в механизмах суждения. Эти два критерия нетрудно связать с установкой человека на определённый вид деятельности [9]. Два следующих критерия, экстраверсия/интроверсия и рациональность/иррациональность, по-видимому, связаны с динамическими характеристиками личности (их комбинацию В.В. Гуленко обозначил не совсем удачным термином «темперамент» [9], исходя из отдаленного сходства с темпераментами Айзенка [29]).

По-видимому, типы личности обусловлены генетическими факторами. Указание на это было впервые дано в исследованиях Е.С. Филатовой, психолога и соционика из Санкт-Петербурга, которая с 1991 г. собирает фотографии людей, чьи типы она определила. В результате ею был обнаружен интересный факт – группы «квази-близнецов» внутри каждого из 16 типов [23].

Однако внешность – лишь оболочка, отражение генотипа человека. Только знания о мозге и центральной нервной системе могут быть объективным мерилем психических параметров. Поэтому в последние годы в соционике активно ведутся исследования взаимосвязи между параметрами центральной нервной системы и психологическими типами [21].

Как же в свете этих фактов выглядят интертипные отношения? Вспомним, что ещё Сократ задавался вопросом: какой друг лучше – похожий на меня (что обеспечивает оптимальное взаимопонимание) или отличный от меня (чтобы сильные стороны одного дополняли слабые стороны другого) [19]. И сегодня в психологии су-

16 соционических типов. Сортировка по «установкам на вид деятельности» (по горизонтали) и «темпераментам» (по вертикали) [9]. «Игровые псевдонимы» типов [4]

Установка на вид деятельности	Линейно-напористые (рациональные экстраверты)	Гибко-разворотливые (иррациональные экстраверты)	Уравновешенно-стабильные (рациональные интроверты)	Восприимчиво-адаптивные (иррациональные интроверты)
Исследователи (интуиция + логика)	Джек Лондон Логико-интуитивный экстраверт	Дон Кихот Интуитивно-логический экстраверт	Робеспьер Логико-интуитивный интроверт	Бальзак Интуитивно-логический интроверт
Гуманитарии (интуиция + этика)	Гамлет Этико-интуитивный экстраверт	Гексли* Интуитивно-этический экстраверт	Достоевский Этико-интуитивный интроверт	Есенин Интуитивно-этический интроверт
Социалы (сенсорика + этика)	Гюго Этико-сенсорный экстраверт	Цезарь** Сенсорно-этический экстраверт	Драйзер Этико-сенсорный интроверт	Дюма Сенсорно-этический интроверт
Практики (сенсорика + логика)	Штирлиц Логико-сенсорный экстраверт	Жуков Сенсорно-логический экстраверт	Максим Горький Логико-сенсорный интроверт	Жан Габен Сенсорно-логический интроверт

* Известный английский биолог XIX в. К сожалению, сейчас это имя мало кому что говорит, а при подготовке публикаций по соционике в ряде зарубежных стран иногда вызывало отрицательную реакцию (Гексли был атеистом). Аугуста предлагала для этого типа и другой псевдоним: Том Соьер.

** Устаревший псевдоним данного типа: Наполеон. Распространено мнение, что Наполеон Бонапарт относился к типу «Жуков».

ществуют подобные дискуссии, в том числе и среди последователей Юнга. В типологии Майерс – Бриггс – Кирси существует несколько взаимоисключающих гипотез об интертипных отношениях [9, 18, 30 и др.], большинство же сторонников данной типологии вовсе отвергают их существование, предполагая, что любой тип при желании может приспособиться к любому [11].

В соционике вопрос о «большем» или «меньшем» сходстве теряет смысл и ставится иначе: сходство в чём? Различие в чём? Одни черты могут быть дополняющими, другие – взаимоисключающими. Как видно из таблицы, соционические типы характеризуются с разных сторон: «темперамент» описывает типы в динамике, а «установка на вид деятельности» – с точки зрения их эффективности в тех или иных задачах. К примеру, «похожие» типы – *интуитивно-логический экстраверт* и *логико-интуитивный экстраверт* – очень отличаются по скорости реагирования на раздражение, по степени внутренней напряжённости; в результате им довольно сложно согласовать свои действия друг с другом. В то же время отношения *интуитивно-логического экстраверта* с *сенсорно-логическим интровертом* представляют довольно эффективное взаимодействие при решении деловых задач. Для разных видов взаимодействия подходят разные отношения.

В семейной жизни, согласно соционике, наиболее устойчивыми отношениями считаются дополняющие, или дуальные (например, *логико-интуитивный экстраверт* – *этико-сенсорный интроверт*), причём предполагается, что для любого типа существует дуальный ему другой тип [4]. Есть косвенные подтверждения гипотезы о преимуществе дуальных отношений перед остальными. Киевские психологи [8, 12, 20] обследовали ряд промышленных предприятий Киева. Сведя воедино результаты тестирования служащих, они обнаружили, что многие из них состоят в браке между собой. Исследовав затем семейные пары, они обнаружили, что самый большой процент семейных отношений (более трети) приходится на долю дуальных [8]. Независимое исследование семейной статистики, проведенное Филатовой, также показало очень высокий процент дуальных пар (17%) по сравнению с прочими [24].

3. «Игровой» этап развития соционики

Однако вернемся в 1970 г., когда Аугуста впервые обобщила свои взгляды на взаимосвязь типов и отношений в работе «О дуальной природе человека» [4]. Она шла сразу двумя путями. С одной стороны, из сжатых юнговских характеристик извлекала данные, касающиеся взаимоотношений между типами, их сильных и слабых черт. Впервые гипотеза о явлении, которое она назвала дуальностью (дополнением), была представлена еще Юнгом как механизм бессознательной компенсации между психическими функциями типов [27]. С другой стороны, она наблюдала своих знакомых, пытаясь

выявить в их поведении черты юнговских типов. Вскоре вокруг нее сложился круг единомышленников, с которыми она обсуждала свои теории. И уже тогда стало ясно: теория затрагивает слишком много вопросов сразу, чтобы её осилили одиночки. Аугуста обратилась за помощью к психологам, в том числе в АН Литвы. Но сделала она это в очень неподходящее время.

В те годы в советской психологии господствовала точка зрения школы А.Н. Леонтьева: «Личность – продукт приспособления к среде» [15]. В работах ряда психологов [7, 13] такая точка зрения превратилась в абсолютизацию воздействия окружения на человека, отрицание роли врожденных черт характера в формировании личности. Прошедшие в 1970–1980 гг. несколько психологических дискуссий по теории личности (подробно они рассмотрены в [5]) показали, что официальная наука вполне поддерживает такую точку зрения. Несмотря на это, благодаря активной позиции Б.Г. Ананьева [2] и ряда других исследователей, удалось привлечь внимание к близкой, но всё же не тождественной проблеме индивидуальных различий. Однако реваншем официальной науки было то, что проблема «типов личности» по-прежнему считалась проблемой психиатрии, а не психологии. Межличностные же отношения рассматривались в советской психологии исключительно с точки зрения социальных факторов [3].

Отношение АН Литвы к работам Аугусты можно назвать относительно либеральным – они были депонированы в библиотеку АН. Есть пример для сравнения: в 1979 г. Е.В. Черношвитов и А.А. Зворыкин, чей авторитет в науке уже тогда был высок (у первого – в психиатрии, у второго – в социологии), также предложили свою типологию личности на базе юнговских типов. Результат: их исследования были запрещены, созданное ими методическое пособие [10] попало в разряд «для служебного пользования», а тираж подготовленной ими книги был уничтожен. Причина: исследователями был затронут вопрос о связи типов личности с предрасположенностью к преступному поведению или к руководству, причем использовался большой статистический материал. Ясно, что и другой исследователь, касавшийся проблемы типов личности, неизбежно должен был затронуть вопросы практического применения типологии, т.е. войти в область знания, которую власть считала запретной.

При таком положении научная дискуссия с психологами или специалистами из смежных отраслей состояться просто не могла: лишь эпизодически сторонники соционики участвовали в научных конференциях, посвященных вопросам семьи, личности и т.д. Теория была незавершенной, однако для ее завершения Аугусте и ее сторонникам не хватало ни сил, ни специальных знаний, ни тем более средств. Возникла реальная опасность того, что идея, не соответствующая генеральной линии советской психологии, будет задвинута, а через пару десятков лет – заново открыта уже в зарубежной науке. Прецедентов в советской науке было предостаточно.

Поэтому Аугуста и её сторонники пошли на нетривиальный шаг. Его можно осуждать, им можно восхищаться, но в той ситуации у них просто не было выбора. Соционика превратилась в увлекательную ролевую игру, или ролевой тренинг. Типы личности получили легко запоминающиеся псевдонимы (Дон Кихот, Гамлет, Бальзак и др.). Ведь такие термины, как интуитивно-логический экстраверт, не вызывают никаких ассоциаций; псевдоним же Дон Кихот вызывает яркий, живой образ. В таком виде материалы по соционике начали публиковаться в популярных изданиях (журналах и газетах) начиная с 1980 г. [28 и др.]. Здесь уже не было риска критики или давления со стороны официальной науки: слово «игра» не воспринималось в ней всерьез. С другой стороны, такой шаг вскоре принес результаты: устав от сухой и догматичной советской психологии, читатели готовы были принять «психологию с человеческим лицом», пусть даже в таком упрощенном виде, в виде игры. Не случайно в начале 1990-х гг. у нас такой популярностью стали пользоваться переводные работы Берна, Бендлера, Гриндера и др., предлагавшие, по сути, тоже не что иное, как игровые методы.

На первом этапе удалось в общих чертах представить основы соционической теории. Был сформулирован ряд гипотез (в том числе о дополнительных признаках типов – «признаках Рейнина» [20], об интертипных отношениях, о модели типов личности – так называемой Модели А [28]). Благодаря серии популярных публикаций удалось привлечь внимание большого числа потенциальных сторонников – тех, кто стал развивать соционику уже на втором этапе.

4. Расцвет теории или «логическое суеверие»?

С начала 1980-х гг. ряды сторонников соционики постоянно пополнялись энтузиастами – как в хорошем, так и в плохом смысле этого слова. Большинство из них психологами не были – скорее наоборот, это были люди, на личном примере осознавшие, насколько сложной бывает порой проблема межличностных отношений. Они зачастую не представляли себе, какие дискуссии бушевали в то время в советской психологии, и компенсировали это тем, что привнесли в соционику методы других отраслей науки: математики, физики, биологии. Эти методы применялись большей частью по аналогии.

В этом легко увидеть только отрицательную сторону, если забыть о сказанном в начале статьи: психологии, как воздух, нужны были строгие формальные методы. Не случайно психология как наука сформировалась лишь в XIX в. – до этого подобные вопросы были полностью в компетенции религии. Поэтому даже сам Юнг, на типологию личности которого опирается соционика, серьёзно сомневался в том, что методы строгих наук применимы в психологии. Но уже при его жизни произошли серьёзные перемены: психология начала переходить от наблюдения и описания психологических

феноменов к выявлению их биологической природы, к изучению нервной системы человека и мозга [12]. В настоящее время проблемы индивидуальных различий просто невозможно исследовать в отрыве от проблем психофизиологии [22]. Потому не случайно с середины 50-х гг. методы точных наук используются в психологии всё чаще, не случайно один из основоположников экспериментальной психологии Г.Ю. Айзенк (чьи «темпераменты» также основаны на типологии Юнга [29]) пришёл в психологию из физики.

Методы точных наук помогли соционике сформировать её терминологию, язык, понятийную систему, определили её взаимосвязь с другими дисциплинами. Но за это пришлось и расплачиваться: ведь аналогия, как известно, ничего не доказывает, она лишь иллюстрирует малоизученное явление на примере другого, хорошо известного. Без глубокого понимания явления аналогия может не помочь раскрыть его, а наоборот, увести далеко в сторону.

Сама Аугуста в этот период в связи с болезнью понемногу отходит от активных исследований. Между тем новые приверженцы соционики ведут активную работу по сопоставлению её гипотез с тем, что уже было накоплено в науке: как в психологии, так и в смежных отраслях. Незнание специфики работы психолога привело некоторых к обманчивому ощущению, что стоит лишь привнести в соционическую теорию методы точных наук, как вся остальная психология станет попросту ненужной.

Основным результатом данного периода можно считать логическое развитие всех высказанных в соционике гипотез, а также исследование их совместимости как друг с другом, так и с иными психологическими теориями (работы В.В. Гуленко [9], А.В. Букалова и др. – последний создал в Киеве Международный институт соционики). Был выдвинут ряд далеко идущих гипотез: например, о возможности описывать в терминах типологии личности не только людей, но и макрогруппы (нации, политические движения). Группы сторонников соционики возникают во всех крупных городах СССР (позднее – СНГ).

Обратной стороной такого расцвета соционической теории оказался её почти полный отрыв от практики, от экспериментов: свои гипотезы предлагали все, проверять же их было некому и некогда. Сама по себе логическая стройность идеи (подчас мнимая) уже была для автора её лучшим доказательством. Наиболее распространённая тенденция того времени состояла в подмене терминов «гипотеза» или «предположение» терминами «теория», «открытие» или даже «закон» – то, что ещё сам Юнг называл «интеллектуальным суеверием» [27]. Характерно, что ещё в конце 1980-х гг. о тревожных тенденциях развития соционики предупреждал её известный теоретик Г.А. Шульман [26].

С начала 1990-х гг. соционики начинают преподавать свою теорию и заниматься консультированием. Перенос методов точных наук в психологию привёл

Аугусту и ряд других исследователей к убеждению, что соционика вообще не имеет отношения к психологии – это «отдельная наука», со своей парадигмой, своим предметом исследования [4, 9]. В дальнейшем у такого взгляда появилась и материальная причина: не обладая психологическим образованием, соционики не могли вести психологическое консультирование: для этого и понадобилось представить соционику как нечто иное.

Реальность, однако, говорила о другом: соционика исследовала давно известные в психологии проблемы, просто решала их неизвестными ранее методами. Поэтому уже с начала 1990-х гг. возобновляются попытки сближения с классической психологией, и на этот раз – гораздо более успешные. Соционика признаётся направлением в психологии [6, 23], а не отдельной наукой. В результате активного встречного интереса оказалось возможным начать разработку вопроса о научной верификации ряда соционических гипотез, в частности об интертипных отношениях [6]. Тем не менее для большинства социоников «второй волны» оказалось непосильным выполнить единственное (и вполне оправданное!) требование психологов: чтобы вести диалог с нами, ознакомьтесь с нашим языком, нашими проблемами, не пытайтесь отмахиваться как бесполезное всё, что было нами создано до сих пор. Представление о соционике как «отдельной науке» оказалось удобной формой ухода от дискуссии с психологами.

В 1984 г. в СССР впервые был опубликован очерк об американской типологии Майерс – Бриггс [25]. Не создав, как указывалось выше, теории межтипных отношений, американские типоведы тем не менее добились общенационального признания их типологии (к началу 1990-х гг. тест Майерс – Бриггс прошло более 3 млн человек), далеко продвинулись в исследовании поведения типов личности и конфликтов между ними. Первоначально американская типология показалась чуть ли не «двойником» соционики – в ряде соционических публикаций [20, 23 и др.] американские обозначения используются параллельно с соционическими. Однако начиная с середины 1990-х гг. всё чаще отмечаются расхождения между двумя теориями, как теоретического, так и практического характера – вплоть до разных представлений о, казалось бы, «одних и тех же» типах [9, 16 и др.]. Наконец, в 2001 г. был проведён эксперимент, целью которого было установление различий между обеими теориями [17].

В общем, второй этап можно охарактеризовать как этап создания гипотез, не всегда подкреплённых фактами, а нередко и базирующихся друг на друге. С другой стороны, исследователи «нащупали» потенциал соционики, очертили пределы её компетентности и создали единую терминологию, однако освоение потенциала только началось. В то же время возник риск распада единой соционической теории на ряд направлений, частично отрицающих результаты друг друга [9]. Споры между ними ни к чему не приводили: как можно крити-

ковать идеи, которые невозможно доказать или опровергнуть, которые основаны лишь на личных мнениях их авторов?

Благодаря притоку сторонников соционики росла и фактическая база знаний о типах личности, вернее, об их представителях. В то же время все больше различаются взгляды на типы у разных авторов, что снижает ценность, по крайней мере, части накопленных сведений.

С начала 1990-х гг. количество публикаций по соционике нарастает лавинообразно. Новые сторонники судят о ней уже не по популярным журналам, а по публикациям, претендующим по своему уровню на научный подход. Растёт интерес к соционике и в зарубежной психологии [31, 32]. Но вместе с восхищением тем, что методы соционики всё более оттачиваются и совершенствуются, что её терминология всё более усложняется, в их среде растёт и разочарование оторванностью соционических теорий от фактов, а ещё больше – серьёзными разногласиями между соционическими школами. Главное, что единая, общепризнанная методика определения соционических типов в этот период так и не сложилась, а потому результаты разных школ зачастую противоречили друг другу.

Как протест против оторванности соционической теории от практики в соционике сложилась и её «бытовая», никем не записанная, но имеющая широкое хождение версия с большим количеством стереотипов и мифов. Основные черты «бытовой соционики»:

- побочные факторы (внешность, предрасположенность к определённому роду деятельности) заслоняют психологическое содержание типов, т.к. являются «зримыми», хорошо заметными и запоминающимися;
- перенос одной яркой, запоминающейся черты на весь тип или даже на группу типов (например, эмоциональность трактуется иными как исключительная черта типа «этико-интуитивный экстраверт»);
- использование теории «подтипов» и «масок» для оправдания недостоверных результатов определения типов;
- перенос понятия «соционический тип» на любую черту характера человека;
- «соционизация реальности»: попытка увидеть действие законов соционики практически в любом явлении человеческой жизни. Перенос методов других наук в психологические исследования вернулся бумерангом: если можно так, значит, можно и наоборот!

Прекрасно осознавая всё несовершенство соционической теории, психологи тем не менее понимали, что проблема взаимосвязи индивидуальных различий и межличностных отношений должна быть решена [6]. К ним присоединились и те из социоников, кто на личной практике консультирования убедился в необходимости глубокого овладения психологической теорией и практикой. Некоторые из них, ещё вчера уверенные в том, что применение математических и физических методов – залог решения психологических проблем, впоследствии

получили второе, психологическое образование и даже защитили диссертации по психологии.

Так начался третий этап соционики – этап экспериментальных исследований. Впрочем, ряд соционических школ и поныне находятся на втором или даже первом этапе.

5. Переход к экспериментальным исследованиям

Как уже говорилось, соционическая теория поставила сразу слишком много серьёзных вопросов. Небольшая группа исследователей была способна лишь «нащупать» пути к их решению, но не решить. Поэтому начало 1990-х гг. ознаменовалось разделением соционической теории на ряд взаимосвязанных проблем и предположений, требовавших самостоятельного исследования.

Во-первых, проблема природы типов личности. Несмотря на ряд фактов, которые как будто говорят в пользу генетической природы соционических типов, только широкомасштабная экспериментальная проверка поможет окончательно установить: то ли типы являются стабильными и неизменными, то ли могут с течением времени меняться, то ли типы задаются структурой нервной системы, то ли впечатлениями человека, его воспитанием, его опытом.

Во-вторых, проблема критериев определения типов личности. Стройная на первый взгляд соционическая модель типа становится уязвимой, когда речь заходит о природе юнговских признаков. Лишь в теории каждый из них делит множество типов строго надвое. Изучение же реально существующих в соционике представлений о типах и признаках даёт несколько иную картину: соционические типы – это области, выхваченные из множества всех возможных черт характера; причем эти области могут отчасти пересекаться, а могут быть удалены друг от друга так, что между ними остаются пустые места, которые ни к одному типу не отнесёшь. Признаки же типов – это искусственно выбранные в этом множестве полюса, причем по отношению к ним разные типы могут находиться «ближе» или «дальше». Опять же остаётся проблема типов, одинаково далеко находящихся от обоих полюсов.

Иными словами, на практике соционика может серьёзно отступать от логически стройной модели, предложенной Аугустой. Необходимость внесения «поправок на практику» серьёзно пугает социоников, представления которых задержались на втором этапе.

В-третьих, проблема природы межтипных отношений. Во многом она связана с проблемой «бессознательного», которая исследована в психологии ничуть не лучше, несмотря на расхожесть данного термина.

Существует и множество других проблем, но главной из них (причём для любой теории психологических типов, а не только для соционики) остаётся то, что разные психологи воспринимают одни и те же типы несколько по-разному. Когда психолог определяет психологический тип своего клиента при помощи теста или интервью, его работа чем-то напоминает работу врача; но врач, как правило, хорошо представляет себе строение внутренних органов пациента, психолог же не может вскрыть черепную коробку клиента и заглянуть внутрь; но даже если заглянет, это ему ничего не скажет о психотипе клиента. У психолога, в отличие от врача, отсутствуют однозначные материальные критерии отделения одного типа от другого. По этой причине любую теорию психологических типов можно обвинить в субъективности; не стала исключением и соционика.

Ясно, что дальнейшее развитие соционики было возможно только при условии использования экспериментальных методов исследования. Необходимо было подвергнуть проверке теории, созданные на первом и втором этапах, а кроме того, накопить достаточное количество данных, чтобы от догадок перейти к фактам.

Подведём предварительные итоги. Уже можно делать уверенные предположения о генетической заданности соционических типов, а также о реальном существовании межтипных отношений между ними. Ведутся исследования, которые должны подтвердить или опровергнуть устойчивость или изменчивость различных характеристик личности, а также их связь с соционическими типами. В 2001 г. В.Л. Таланов предложил тест, цель которого – проверить, действительно ли юнговские признаки (сенсорика – интуиция, экстраверсия – интроверсия и т.д.) являются двухполюсными оппозициями или же каждый из полюсов может существовать самостоятельно [21]. С другой стороны, приходится признать, что методология научного исследования в соционике ещё не отработана до совершенства.

Не следует забывать и ещё об одной проблеме: теоретически теорию межтипных отношений можно построить и на основе других, не юнговских типов. Если под этой другой типологией появится достаточная теоретическая и фактическая база, она может вытеснить соционику навсегда.

Литература

1. Алексеев А.А., Громова Л.А. Психометрия для менеджеров. Л.: Знание, 1990.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: МГУ, 1980.
4. Аугустинавичюте А. Соционика. Т. 1: Введение. Т. 2: Психотипы. Тесты. СПб.: Terra Fantastica, 1998.
5. Блюмина Т.А. Вековые натуры в семье, школе, обществе. М., 1996.
6. Богомаз С.А., Рамазанова А.П., Васильев В.Н. Познай других – найди себя. Томск, 1996.
7. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

8. Букалов А.В., Карпенко О.Б., Чикирисова Г.В. О статистике отношений в супружеских парах // Соционика, ментология и психология личности. Киев, 1999. № 1.
9. Гуленко В.В., Тыщенко В.П. Юнг в школе. Новосибирск: Изд-во НГУ, 1997. 270 с.
10. Зворыкин А.А., Черносивтов Е.В. Методика изучения типологических особенностей личности. М., 1980.
11. Крёгер О., Тьюсон Дж. Типы людей. М.: Персей: Вече: АСТ, 1995.
12. Кречмер Э. Строение тела и характер. Киев: Госиздат Украины, 1924.
13. Кузнецова Н.Ф. Проблемы криминологической детерминации. М.: Изд-во МГУ, 1984.
14. Леонгард К. Акцентуированные личности. Киев: Вища школа, 1981.
15. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975.
16. Лытов Д.А. Переписка с коллегами из-за рубежа // Соционика, психология и межличностные отношения. 2001. № 8.
17. Лытов Д.А., Морозов М.Ю., Стовпюк М.Ф. Супер-эксперимент с сюрпризами – <http://www.socionics.org/test/exp1/results.asp>
18. Овчинников Б.В., Павлов К.В., Владимирова И.М. Ваш психологический тип. СПб.: «Андреев и сыновья», 1994.
19. Платон. Лисид // Платон. Сочинения. М.: Наука, 1991. Т. 1.
20. Стовпюк М.Ф., Лытов Д.А. О смысловом содержании «признаков Рейнина» // Соционика, ментология и психология личности. Киев, 2002. № 6 (в печати).
21. Таланов В.Л. Новые представления о физиологическом механизме и локализации базисных юнговских функций // Соционика, ментология и психология личности. Киев, 2002. № 4.
22. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: АПН РСФСР, 1961. 535 с.
23. Филатова Е.С. Личность в зеркале соционики. СПб.: Б&К, 2001. 286 с.
24. Филатова Е.С. Соционическая статистика для 299 женщин, мужчин и их детей // Соционика, ментология и психология личности. Киев, 2000. № 6.
25. Шнейдерман Б. Психология программирования: человеческие факторы в вычислительных и информационных системах. М.: Радио и связь, 1984.
26. Шульман Г.А. О некоторых тревожных тенденциях современной соционики // «16». Вильнюс, 1990. № 2.
27. Юнг К.Г. Психологические типы. СПб.: Ювента, 1995. 104 с.
28. Augustinavičiute A. Informacinio metabolizmo modelis // Mokslas ir technika. Vilnius, 1980. № 4; русский перевод: Аугустинавичюте А. Модель информационного метаболизма // Соционика, ментология и психология личности. Киев, 1995. № 1.
29. Eysenck H.J. The Scientific Study of Personality. London, 1952.
30. Keirse D., Bates M. Please Understand Me. Character and Temperament Types. Gnosology Books Ltd., 1984.
31. Lytov D. Je mozne predvidat lidske vzťahy? // Psychologie dnes. Praha, 2002. № 12.
32. Lytov D. Socioniko: talentoj kaj rilatoj // Internacia pedagogia revuo. Brussels, 2002. № 3.

SOCIONICS: FROM A ROLE PLAY TOWARDS THE THEORY OF INTERTYPE RELATIONSHIPS

D.A. Lytov (St. Petersburg)

Summary. The article considers Socionics, a theory of forecasting trends of interpersonal relationships based on the personality types discovered by the Swiss psychiatrist C.G. Jung. Short overview of this psychological theory is given. Its main achievements and obstacles are examined, reasons of certain deviations from usual scientific research methodology are explained, and ways of possible development are proposed.

Key words: personality types, interpersonal (intertype) relationships, individual differences, Socionics, personality psychology, Jung.

ТРАНСРЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ У СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Г.В. Залевский (Томск)

Правда по эту сторону Пиренеев считается
неправдой по ту сторону Пиренеев.

Монтескье

Аннотация. Представлены материалы сравнительного (трансрегионального) исследования особенностей этнических стереотипов у молодых людей – студентов ряда вузов Сибири и Дальнего Востока. Определялись этнические предпочтения и отвержения с последующей мотивировкой выборов.

Ключевые слова: трансрегиональный, этнические стереотипы, нации и народы, мотивы выбора, молодежь.

В развитие темы об этнических стереотипах и предрасположениях как фиксированных формах поведения, начатой в своих предыдущих работах [3, 4], мы провели в 2002 г. исследование, в котором приняло участие свыше 200 молодых людей в возрасте 18–22 лет, студентов Томского государственного университета (Томск), Анжеро-Судженского филиала Кемеровского университета (Анжеро-Судженск) и Амурского государственного университета (Благовещенск)¹. Исследование осуществлялось с помощью модифицированной нами шкалы Богардуса [2, 5], ориентирующей участников исследования на выбор (в первую, вторую, третью очередь) – этническое предпочтение и отвержение с последующей краткой его мотивировкой (табл. 1–4). Структурно методика содержит инструкцию, согласно которой участники исследования высказывают свое отношение (возможно и анонимно) к трем предполагаемым ситуациям, а именно:

1. Если бы я не был россиянином (русским или представителем другой национальности в пределах России), то не возражал бы быть:

в первую очередь _____,

во вторую очередь _____,

в третью очередь _____.

2. Не хотел бы быть ни в коем случае:

в первую очередь _____,

во вторую очередь _____,

в третью очередь _____.

3. Только россиянином и никем другим _____.

После реакции на каждую предложенную ситуацию кратко мотивируется сделанный выбор (в основном выбор в первую очередь).

В табл. 1, 2 представлены данные по выборам-предпочтениям и выборам-отвержениям в группах студентов университетов Западной Сибири – выборка «Запад-

Таблица 1

**Распределение выборов-предпочтений и выборов-отвержений в группе студентов
Анжеро-Судженского филиала КемГУ (37 чел.)**

№	Национальность раса/народность Очередность	Предпочтение, абс. числ.				Отвержение, абс. числ.			
		1	2	3	Общ.	1	2	3	Общ.
1	Французы	7	11	5	23	–	–	1	1
2	Американцы	9	3	7	19	1	–	3	4
3	Англичане	8	7	2	17	–	–	1	1
4	Немцы	5	4	5	14	3	1	–	4
5	Итальянцы	2	3	2	7	–	–	–	–
6	Украинцы	3	–	2	5	1	2	4	7
7	Белорусы	–	2	2	4	–	1	–	1
8	Африканцы	–	2	1	3	4	1	1	6
9	Испанцы	–	–	3	3	–	–	–	–
10	Татары	2	–	1	3	–	–	2	2
11	Негры	–	–	1	1	6	4	3	13
12	Японцы	–	1	–	1	3	5	–	8
13	Евреи	–	1	–	1	1	2	1	4
14	Китайцы	–	–	–	–	7	9	2	18
15	Чеченцы	–	–	–	–	6	5	1	12
16	Чукчи	–	–	–	–	2	–	4	6
17	Корейцы	–	–	–	–	–	–	3	3
18	Арабы	–	–	–	–	–	–	3	3
19	Представители азиатских народов	–	–	–	–	–	1	2	3

¹ Исследование провела аспирант С.В. Смирнова.

Таблица 2

Распределение выборов-предпочтений и выборов-отвержений в группе студентов ФП ТГУ (97 чел.)

№	Национальность раса/народность Очередность	Предпочтение, абс. числ.				Отвержение, абс. числ.			
		1	2	3	Общ.	1	2	3	Общ.
1	Французы	21	13	10	44	-	1	-	1
2	Англичане	10	9	7	26	2	2	2	6
3	Испанцы	8	6	11	25	-	1	-	1
4	Итальянцы	6	6	8	20	-	-	-	-
5	Американцы	4	9	6	19	12	4	5	21
6	Немцы	5	4	10	19	4	8	2	14
7	Японцы	4	1	4	9	2	3	-	5
8	Евреи	4	1	3	8	3	2	-	5
9	Украинцы	1	2	1	4	1	-	1	2
10	Бразильцы	-	1	3	4	-	-	-	-
11	Канадцы	1	1	1	3	-	-	-	-
12	Шведы	1	2	-	3	-	-	-	-
13	Ирландцы	-	1	2	3	-	-	-	-
14	Греки	2	1	-	3	-	-	-	1
15	Белорусы	2	-	1	3	-	-	-	-
16	Китайцы	1	-	-	1	8	6	9	23
17	Татары	-	-	-	-	1	-	-	1
18	Казахи	-	-	-	-	2	-	1	3
19	Арабы	-	-	-	-	1	-	4	5
20	Афроамериканцы/негры	-	-	1	1	2	5	3	10
21	Чеченцы	-	-	-	-	3	1	1	5
22	Корейцы	-	-	-	-	1	2	-	3
23	Чукчи	-	-	-	-	1	3	2	5
24	Финны	-	-	-	-	-	2	1	3
25	Кавказской нац-ти	-	-	-	-	-	2	1	3
26	Кем угодно	1	1	-	2	-	-	-	-

ная Сибирь», в табл. 3 – по выборке испытуемых «Амурская область», а в табл. 4 – сравнительные данные этих двух выборов.

Во всех группах испытуемых отмечается очень широкий географически список национальностей (народностей и рас) – в целом до 8. В табл. 2, 3 представлены лишь выборы с числом не меньше 3 членов группы, выбравших в том или в другом случае одну и ту же национальность. При сравнительном анализе результатов групп «Западная Сибирь» и группы «Амурская область» (табл. 4) используются выборы не более чем по 8–10 национальностям, получившим наибольшее общее количество выборов-предпочтений или выборов-отвержений из возможных 97 в самой большой группе студентов ТГУ. Некоторые национальности встречаются в обоих случаях по этому показателю (например, американцы и евреи).

В данной группе выбирают «только россиянином», но допускают и другие возможности 28 чел. (28,9%), «только россиянином» и не допускают другие возможности – 5 чел. (5,2%); еще 2 человека, нарушая условия, предпочитают быть «только русскими» (2,1%).

Всего выбрана 81 народность. Из них с позитивным выбором 25, с негативным – 41 и с двойным – 15. Из 24 позитивных выборов 16 народностей – это европейцы, из 41 негативного выбора европейцы выбраны только в 2 случаях, из 15 с двойным выбором – почти половина европейцев [7]. Среди этих семи с большим отрывом от других идут, прежде всего, американцы, затем немцы и евреи. Выбор «только россияне» сделала 5 чел. (7,2%).

Мотивы выбора-предпочтения (в первую очередь)

1. **Французы.** Самодостаточные (прежде всего в отношении женщин), красивые, живут в экологически благоприятных условиях, женственны, выражено внимание противоположного пола. Образованные. Нравится язык, образ жизни. Утонченные, интересные. Импонируют изящество, манеры, культура. Следят за своим здоровьем, смелые. Нравится стиль жизни, темперамент, характерные черты внешности. Была во Франции, видела, как живут люди, и мне это нравится. Страна любви, моды, пьют вино, красивая местность, море, мягкий климат, сыр. Франция ни с кем не конфликтует, стереотипы этой нации приемлемы для меня.

2. **Англичане.** Привлекают культура страны, народ, традиции. Интеллигентные. Красивая страна, есть знакомые. Там высокий уровень жизни, выше заработок. Больше человеческой свободы. Много знакомых, много читал книг. Прагматизм, ум, развитая культура. Близка культура.

3. **Американцы.** Хочу жить в свободной стране, общаться без условностей. Уровень жизни лучше. Сверхдержава за спиной, уважение прав человека, социальная защищенность.

4. **Немцы.** Делают хорошие автомобили. Нравится отношение к своей стране, педантичность. У меня «в крови» есть немцы, они аккуратные, точные, умные, интересные, чистоплотные. Это благородная, сильная физически национальность, высокий уровень культуры.

Распределение выборов-предпочтений и выборов-отвержений в группе студентов Амурского госуниверситета (69 чел.)

№	Национальность раса/народность Очередность	Предпочтение, абс. числ.				Отвержение, абс. числ.			
		1	2	3	Общ.	1	2	3	Общ.
1	Французы	14	10	7	31	-	-	-	-
2	Американцы	7	11	5	23	-	5	4	9
3	Немцы	6	6	5	17	-	4	4	8
4	Англичане	7	2	6	15	-	-	-	-
5	Итальянцы	2	5	5	12	-	-	-	-
6	Испанцы	2	3	3	8	-	-	-	-
7	Японцы	2	1	4	7	-	-	-	-
8	Евреи	-	-	-	4	3	2	2	7
9	Канадцы	-	-	-	4	-	-	-	-
10	Шведы	-	-	-	4	-	-	-	-
11	Белорусы	-	-	-	4	-	-	-	-
12	Китайцы	-	-	-	-	24	14	8	46
13	Негры	-	-	-	-	9	5	4	18
14	Кавказцы (в т.ч. чеченцы)	-	-	-	-	-	12	6	18
15	Чеченцы	-	-	-	-	-	4	2	6
16	Арабы	-	-	-	-	-	3	4	7
17	Чукчи	-	-	-	-	-	4	3	7

Сравнительные данные выборов-предпочтений и выборов-отвержений группами студентов университетов Западной Сибири и Амурской области

№	Национальность	Западная Сибирь		Амурская область	
		Томск+Анжеро-Судженск – 134		Благовещенск – 69	
		Абс. показатель	%	Абс. показатель	%
<i>Выборы-предпочтения</i>					
1	Французы	44/21+23/7=67/28	50	31/14	44,9
2	Англичане	25/10+17/8=42/18	43,3	15/7	21,7
3	Американцы	19/4+19/9=38/13	39,2	23/7	33,3
4	Немцы	19/4+14/5=33/9	34,0	17/6	24,6
5	Испанцы	25/8+3/0=28/5	28,9	8/2	11,6
6	Итальянцы	7/2+8/6=15/8	15,5	12/2	17,4
7	Японцы	9/4+1/0=10/4	10,3	7/2	10,1
8	Евреи	8/4+1/0=9/4	9,3	4/0	11,6
<i>Выборы-отвержения</i>					
1	Китайцы	23/8+18/7=41/15	42,3	46/24	66,7
2	Американцы	21/12+4/1=25/13	25,8	9/0	13,0
3	Афроам./афр./негры	11/6+13/6=24/12	24,7	18/9	26,1
4	Чеченцы	9/1+12/5=21/5	21,6	8/0	11,6
5	Немцы	14/8+4/3=18/11	18,6	6/0	8,7
6	Японцы	5/2+8/3=13/5	13,4	0/0	0
7	Чукчи	5/3+6/0=11/3	11,3	7/0	10,1
8	Евреи	5/3+4/0=9/4	9,3	7/2	10,1
9	Арабы	5/1+3/0=8/1	8,2	7/0	10,1
10	Кавказцы (в т.ч. чеченцы)	12/5+12/1=24/6	24,7	18	26,1

* В знаменателе указаны выборы в первую очередь.

5. Испанцы. Нравится язык, очень темпераментные. Архитектура, климатические условия. Красивые люди, красиво и чувственно танцуют, добрые и приветливые по рассказам побывавшей в Испании подруги. Образ жизни. Активные, подвижные, жгучие, страстные, эмоциональные. Из-за языка. Красивые, страстные женщины, свободные люди. Возможности для самореализации.

6. Итальянцы. Темпераментные. Нравится мания величия, манеры поведения. За чувство юмора, мелодичную речь. Там море, тепло. Они веселые, красивые. Устойчивый вкус и горячая кровь (читал, смотрел, но не общался). Активная, веселая, импульсивная нация.

7. Японцы. Нравится их культура, изобретательность.

8. Евреи. Отношение к детям и старшим, ценят жизнь, практичны. Наиболее творческая, целеустремленная и развитая нация. Есть что-то, что сближает с русским народом.

Мотивы выбора-отвержения (в первую очередь)

1. Китайцы. Неприемлемы в Китае образ жизни, идеология, традиции. Пропотевшие, грязные, плохой от них запах. Не нравится устройство государства, язык и

культура, их коллективизм. Очень много населения, слишком далеки от цивилизации. Маленького роста и непрacticalные. Их много и они нечистоплотные. Потому что история и ценности отличаются от моих. Пере-населенность Китая, ужасные условия труда, отношения в семье и на работе ужасают. Их сильно много стало, а вообще не знаю – не хочу и все.

2. Американцы. Все превозносят Америку, а она меня бесит, мне дорога Россия. Тупые, заносчивые. Некультурные, жадные, неумные. Считают себя «супернацией». Для меня – это «завшаяся», глупая нация. Характерны инфантильность, эгоистичность сознания. Очень странные, неумные, со своими придурями, толстые, некрасивые. Не люблю их меркантильность. Слишком много о себе думают. Потому что ценности и история отличаются от моих. Слишком материальны, не душевны, вредная нация. Слишком технологизированная страна. Они зазнаются. Не люблю американцев, не знаю, почему. Потребительски относятся к жизни. Агрессивны.

3. Афроам./афр./негры. Они черные. Не знаю, просто сложившийся этностереотип. Из-за того, что жарко, скучно. Низкий уровень жизни. Не очень понимаю их культуру, обряды и порядки. Менее интеллектуально развиты, чем белые. Не поддерживаются обычные нормы, неуважение населения. Внешность, образ жизни.

4. Чеченцы. Стереотип негативного отношения к этим нациям. Ассоциируются с черным в жизни, а с черным в жизни у меня вражда. С детства закладывают вражду к другим народам.

5. Немцы. Очень жестокие люди. Не люблю их меркантильность, безразличие к окружающим, не хочу жить, как они. Грубый язык. Некрасивые, жесткие. Не люблю их с детства.

6. Японцы. За внешность.

7. Чукчи. Не хочу жить на Крайнем Севере, чукчи некрасивые.

8. Евреи. Есть знакомые евреи, и они мне сильно не нравятся. Некрасивые внешне, вечно гонимый народ, их все не любят. Трудно преодолеть негативное отношение к этой народности, так как оно сформировалось очень давно.

9. «Арабы». Не устраивает положение женщин в этих странах, агрессивны.

В табл. 4 мы попытались представить сравнительные данные по итогам исследования в трех точках – две из них – это Западная Сибирь (крупный областной центр – г. Томск и небольшой индустриальный районный центр Кемеровской области – г. Анжеро-Судженск) и третья – Амурская область (г. Благовещенск).

Сравнительный анализ результатов свидетельствует о следующем:

– по выборам-предпочтениям: в Западной Сибири – французы и американцы чуть чаще, значительно чаще – немцы и в два раза чаще – англичане и испанцы, чем в Амурской области.

– по выборам-отвержениям: чаще в Амурской области – китайцы (66,7% против 42,3%), а в Западной Сибири – значительно чаще американцы (25,8% против 13,0%), чеченцы (21,6% против 8,7%), японцы (11,3% против 0%) и немцы (18,6% против 11,6%).

Общие итоги и выводы по результатам исследования

1. Россияне в сибирском и приамурском регионах в своих предпочтениях, этнических установках ориентированы преимущественно на Запад тем самым как бы косвенно отвечая на вопрос, «кто же мы все-таки?» или, по крайней мере, «кем мы предпочли бы быть – азиатами или европейцами?».

2. Среди предпочитаемых народов Запада, прежде всего, оказываются французы, а затем испанцы и итальянцы.

3. Противоречивое отношение у россиян сегодня, прежде всего, к американцам – их, приблизительно, в равной мере предпочитают и отвергают; несколько слабее эта тенденция выражена относительно немцев.

4. Однозначно отрицательное отношение проявилось в выборах относительно прежде всего, китайцев, а затем чеченцев (или «людей кавказской национальности»), причем в обоих регионах.

5. Интересно, что японцы – представители востока – отвергались значительно реже китайцев в Западной Сибири и совершенно не отвергались в Амурской области.

6. Важно отметить, что близость границ и возможность общения между народами, как это имеет место на приамурском берегу, не определяет меру позитивности межнационального общения. Надо оценивать уровень и содержание этого общения, о чем пишет и А.П. Забияко [1].

7. Этнически установки или стереотипы, как показывают зарубежные [6–8] и настоящее исследование, при всем своем интраличностном характере, очень поддаются влиянию экстраличностных факторов – политических, идеологических, социально-экономических и т.д. Это демонстрирует очень низкое число выборов-отвержений таких, например, народов, как афганский, отсутствие выборов-предпочтений относительно кубинцев (при одном отвержении), что совершенно иначе выглядело во время войны в Афганистане или после кубинской революции.

Исследование выполнено при поддержке института «Открытое общество» (грант НВА 034).

Литература

1. Забияко А.П. Этническое сознание как субъективный фактор взаимоотношений России и Китая: теоретические и прикладные аспекты // Россия и Китай на дальневосточных рубежах. Благовещенск: Изд-во АмГУ, 2002. С. 422–430.
2. Залевский Г.В. Экспресс-диагностика взаимоотношений в группах и коллективах методом измерения социально-психологической дистанции // Пути внедрения результатов социально-психологических исследований... Минск, 1979. С. 253–255.

3. Залевский Г.В. Предубеждения, этнические стереотипы как проблема психологической антропологии // Сибирский психологический журнал. 1996. Вып. 2. С. 70–80.
4. Залевский Г.В. Этнические стереотипы и предубеждения как фиксированные формы поведения // Россия и Китай на дальневосточных рубежах. Благовещенск: Изд-во АМГУ, 2002. С. 413–418.
5. Bogardus E.S. Measuring social distance // Journal of appliede Sociology. 1925. Vol. 9. P. 299–308.
6. Karsten A. (Hrsg.) Vorurteil. Ergebnisse psychologischer und sozialpsychologischer Forschung. Darmstadt, 1973.
7. Schmied D., Brunner E.J. u.a. Soziale Einstellungen. Juventa. München, 1975.
8. Zeligs R. Intergruppeneinstellungen von Kindern // A. Karsten (Hrsg.) Vorurteil. Ergebnisse psychologischer und sozialpsychologischer Forschung. 1978. S. 84–97.

TRANSREGIONAL PECULIARITIES OF ETHNIC STEREOTYPES OF MODERN RUSSIAN YOUTH

G.V. Zalevsky (Tomsk)

Summary. The material of comparative (transregional) research of ethnic stereotypes of young people – students of some Siberian and Far East universities is presented. Some ethnic preferences and rejections with further motivation of the choice were determined.

Key words: transregional, ethnic stereotypes, nations and people, motives of choice, youth.

ГЕНЕТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ПРОБЛЕМ ПСИХИЧЕСКОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРИ ИЗМЕНЕНИИ ОБРАЗА ЖИЗНИ

Т.Г. Бохан (Томск)

Аннотация. Приводится анализ психологических оснований коррекции фиксированных форм поведения в условиях смены образа жизни с позиций теории психологических систем и структурно-уровневого подхода. В качестве предмета психологической коррекции рассматривается психическая ригидность как системообразующая индивидуальная характеристика человека как открытой системы. На примерах перехода в начальное обучение и среднее звено школы показаны основные задачи психологической коррекции, обеспечивающие естественное и гармоничное вхождение в новый образ жизни.

Ключевые слова: смена образа жизни, человек как открытая/закрытая система, онтогенез функционирования человека как открытой системы, возрастные кризисы, готовность к изменению образа жизни, континуум ригидность–флексibility, мотивационная готовность к изменению образа жизни; предмет, задачи и методы психологической коррекции.

В жизни человека возникают ситуации закономерных, в процессе возрастного развития, и вынужденных изменений образа жизни. Последствия этих изменений могут проявляться в заострении и фиксации проявлений возрастных кризисов, возникновении проблем в ходе дальнейшего возрастного развития; росте психологических трудностей, повышении уровня психоэмоционального напряжения, развитии и широком распространении таких неблагоприятных для здоровья и индивидуального функционирования личности психических состояний, как тревога, неудовлетворенность жизнью, неуверенность в завтрашнем дне, страх перед будущим, агрессивность, депрессия, суицидальные тенденции, алкоголизация и наркотизация [2, 5, 8, 11, 19 и др.].

Сложности психического функционирования и их негативные последствия, возникающие у людей разных возрастных категорий в ситуациях смены и вхождения в новый образ жизни, требуют разработки проблемы психологических оснований и методов психологической помощи населению. Методы психологической помощи должны обосновываться данными теоретических и эмпирических исследований, базирующихся на современных тенденциях психологической науки, которая смещается от «психологии психики» к психологии человека (В.И. Слободчиков), что позволяет учитывать сам механизм устойчивости человека и его подвижности, что, в конечном счете, определяет психологическую адаптацию/дезадаптацию.

Понятие «образ жизни» используется и разрабатывается сегодня в разных науках, а поэтому имеет полидисциплинарный характер. Поиск психологического смысла категории «образ жизни» отражен в [2, 11–14, 17, 20]. Анализ этих и ряда других работ позволяет представить, что образ жизни является функциональной психологической системой, объединяющей в себе смысловые и потребностно-мотивационные образования, систему индивиду-

альных идеалов и жизненных ценностей, психологических установок.

С позиции теории психологических систем [9, 10] категория «образ жизни», с одной стороны, напрямую связана с ценностно-смысловым аспектом бытия, а с другой, – с избирательностью сознания. Изменение образа жизни в контексте данной теории рассматривается не как эффект процесса адаптации, понимаемой как проявление приспособительного поведения, но прежде всего как аспект функционирования человека в качестве открытой системы – открытость человека в мир (культуры, социума, природы) предполагает изменение образа жизни, как эффект, как следствие этой открытости. В связи с данным пониманием категории «образ жизни», возникает вопрос об условиях, определяющих функционирование человека как открытой/закрытой системы. Именно они могут стать предметом психологической профилактики и коррекции в ситуации изменения образа жизни человека, что позволит ему быть более толерантным к психогениям, связанным с необходимостью изменения жизненного стереотипа, отказа от привычного.

В качестве системообразующей индивидуальной характеристики человека как открытой системы рассматривается психическая ригидность, континуум «ригидность–флексibility» [4, 8, 9, 15 и др.]. Психическая ригидность определяется Г.В. Залевским как трудность коррекции программы поведения в целом или ее отдельных элементов в связи с объективной необходимостью и разной степенью осознания и принятия этой необходимости. Как показывают клиническая практика [4 и др.] и экспериментально-психологические исследования [4, 8, 15], психическая ригидность проявляется в фиксированных формах поведения, которые неадекватны изменившимся обстоятельствам, а следовательно, неэффективны в плане адаптации и развития в новых условиях жизнедеятельности. Изучая проблему ри-

гидности в структуре готовности человека к изменению образа жизни, Ю.В. Ключко [9] приходит к выводу, что ригидность представляет собой центральное звено в структуре готовности человека к изменению образа жизни, которая включает также такие личностные ресурсы, как мотивы, побуждающие человека к выбору тех или иных форм поведения и деятельности, и рефлексии – уровень осознания человеком самого себя как субъекта своего образа жизни (интернальность).

Анализ литературных данных и исследований [1, 3, 5, 7, 9, 22 и др.] поставил проблему онтогенеза функционирования человека как открытой/закрытой системы. В контексте обсуждаемой проблемы исследовательский интерес вызывают кризисные периоды развития, связанные с возникновением новых психических возможностей, стимулирующих появление новых потребностей, реконструкцию образа мира и образа жизни. К таким периодам относятся поступление ребенка в школу – кризис 7 лет, переход в среднее школьное звено – кризис подросткового возраста. Многие исследователи независимо от специализации (педагогической, психологической, социальной, медицинской) утверждают, что именно кризисные периоды легко выявляют различные формы отклонений в психическом развитии и здоровье, что может рассматриваться как следствие невозможности перестройки личности в новых обстоятельствах; неспособности к самокоррекции поведения в соответствии с новыми социальными требованиями, неумение использовать психические и физические возможности в качестве ресурсов, позволяющих справляться с новыми возрастными задачами, «вписывать это новое в сложившиеся поведенческие структуры, преломлять в них, что, собственно, и обуславливает трансформацию всего образа жизни».

В нашем исследовании, принимали участие 140 школьников 1–2-х классов. Было выявлено, что вхождение в новую школьную жизнь у 60% первоклассников вызывает состояние психической ригидности, проявляющееся в широком спектре фиксированных форм поведения (агрессия, упрямство, замкнутость, страхи, пассивность, аффективные реакции с отказом от деятельности и т.д.). К особенностям проявления ригидности относятся: во-первых, более легкая, чем у взрослых, «провоцируемость» и большая скорость возникновения, локализованность преимущественно в эмоциональной сфере, с наибольшей частотой проявления в межличностной сфере и, во-вторых, наличие конкретных, специфических для данного возраста фиксированных форм поведения: страх отвечать на уроках, уход от учебной деятельности в игровую, трудности в переключении и распределении внимания, капризы, упрямство, отказ соблюдать школьные требования, жалобы на соматические симптомы.

Особенности возникновения и проявления ригидности могут зависеть от фиксации ребенка на потребностях и мотивах поведения (в силу сохраняющейся их зна-

чимости для детей) предыдущего возрастного периода, что, в свою очередь, не позволяет сформировать новые потребности, определяющие неизбежность и необходимость смены образа жизни. Так, у детей наблюдались сложности с самоидентификацией, которые в этом возрасте связаны с возникновением конфликта между самооценкой дошкольника и самооценкой школьника в условиях неуспешности усвоения норм школьной жизни и в учебе. В подобных ситуациях блокируется притязание на признание в учебной деятельности, формируется такой способ защиты, как смысловая значимость фиксации прежнего образа жизни, закрытость (в целях безопасности) системы для нового опыта, что неизбежно порождает сложности в освоении многомерного мира, проблемы в психическом развитии. В этом случае психологическая коррекция психической ригидности как состояния у первоклассников определяется: а) интеграцией концепций «акционального анализа психической ригидности» (Г.В. Залевский), «поисковой активности» (В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский), гештальт-терапевтической теории и практики работы по осознанию чувств и потребностей детьми в сочетании с поведенческим подходом (В. Оукландер, Т.Г. Бохан); б) сочетанием задач общей (опосредованной и каузальной) и целевой (непосредственной и симптоматической) психологической коррекции. Задачи общей психологической коррекции были направлены на удовлетворение потребности в эмоциональном контакте детей со взрослыми (родитель, психолог, педагог), на снижение высокого уровня самооценочной и межличностной тревожности, помощь в развитии и укреплении их самоидентичности, развитии поисковой активности. Целевая коррекция способствовала осознанию детьми потребностей и чувств, которые оказывают влияние на их состояние и поведение, отреагированию этих чувств, осознанию новых, более эффективных способов удовлетворения актуальных для детей потребностей, развитию когнитивной и эмоциональной гибкости.

Лонгитюдное изучение Э.В. Галажинским особенностей адаптации к школе учащихся младших классов в связи с представленностью в структуре их личности психической ригидности позволило констатировать нарастание симптомов школьной дезадаптации от первого к третьему классу. В группе высокоригидных детей риск возникновения нарушений поведения, связанных с процессом освоения норм учебной жизни, был в три раза выше, чем в группе низкоригидных детей. Сочетание поперечно-срезового и лонгитюдного методов выявило взаимосвязь динамики психической ригидности и адаптации: снижение уровня ригидности и улучшение показателей адаптации у высокоригидных детей, тогда как в группе низкоригидных – повышение психической ригидности и улучшение показателей адаптации. Выявленные особенности микрогенетической динамики психической ригидности позволили сделать предположение о существовании определенного оптимума пси-

хической ригидности в структуре личности младшего школьника, необходимого для естественного и благополучного вхождения в новый образ жизни. Психологический смысл этого оптимума, по-видимому, отражает идею о балансе между обособлением (во внутреннем плане, где требуется определенная устойчивость) и идентификацией (во внешнем, где необходима гибкость) как условием успешной адаптации. Данный факт подтверждает, на наш взгляд, идею о необходимости сочетания определенной устойчивости и гибкости как условия открытости и эффективности функционирования системы [8]. По-видимому, определенная степень устойчивости необходима для удержания самоидентичности, целостности собственного Я, своей самости в условиях изменения образа мира и образа жизни [9].

Индивидуальная специфика выраженности и динамики психической ригидности может определять еще один подход к профилактике и психологической коррекции фиксированных форм поведения детей в условиях перехода в школьную жизнь: во-первых, через преемственность образовательных сред дошкольного и школьного образования, которые характеризуются единой системой формирующих и развивающих параметров [18]; во-вторых, через коррекцию самого образовательного процесса, основанного на предвосхищении «зоны риска», в которую могут попасть дети, пришедшие из разных дошкольных образовательных сред и с разной выраженностью психической ригидности.

Особенности проявления психической ригидности у учащихся при переходе из начальной школы в среднее звено обучения рассматривались в исследовании [15]. Его результаты позволили выделить типы учащихся по характеристикам интенсивности и экстенсивности психической ригидности: гибкие учащиеся, учащиеся с парциальной выраженностью ригидности, учащиеся с устойчивой ригидизацией одной из сфер личности, учащиеся с психической ригидностью как тотальным качеством личности. Среди обследованных школьников пятых классов 27% имели уровень психической ригидности в пределах нормы, остальные подростки, вероятно, будут испытывать те или иные трудности в формировании нового образа жизни, особенности которых могут определяться экстенсивными и интенсивными показателями выраженности у них психической ригидности.

Как отмечает О.М. Краснорядцева [10], саморазвитие человека как открытой системы осуществляется (наряду с другими факторами) благодаря мотивационной готовности, поскольку она не только позволяет осознать смысл деятельности, но и изменить его ради более высоких смыслов. Сама же мотивационная готовность [6] обусловлена психической ригидностью–гибкостью наряду с такими качествами, как стремление избежать неудачи – стремление достигнуть успеха; неготовность реализовать себя, свой потенциал – готовность реализовать себя; признание принятых норм и правил – умение свободно мыслить, стремление к эксперименту; неспособность к твор-

ческой деятельности – способность к выполнению творческой деятельности. В свою очередь, степень открытости–закрытости этих качеств может определяться выраженностью психической ригидности.

Отсутствие или трудности с мотивационной готовностью к изменению образа жизни при переходе в среднее звено школы связаны, по данным В.Н. Летровой, с высокой выраженностью психической ригидности у младших подростков и проявляются в их ориентации на предписания и правила; в предпочтении репродуктивного характера усвоения учебного материала без собственного поиска и анализа; отсутствии собственной инициативы и ожидания готовых решений и ответов; готовности поддержать чужое мнение и трудностях высказывания собственных суждений, в «перекладывании» активности на других [15]. У этих подростков заметно напряжение, растерянность на занятиях, где им предлагают самостоятельную творческую деятельность, поиск альтернатив, дискуссию, творческие сочинения. Вышеприведенные формы поведения в учебной деятельности более характерны для образа жизни младших школьников, чем для подростков, когда усиливается ориентация на собственные возможности, позволяющие самостоятельно справиться с возникшими трудностями, отмечается снижение ориентации на помощь других людей при разрешении трудной ситуации (И.П. Стрельцова), что, собственно, и позволяет подросткам реализовывать свои потребности в решении возрастных задач нового образа жизни.

Как замечает R.W. White (1975), ригидность и блокировка научению новому вызваны тем, что люди боятся опасностей, т.е. сама ригидность может нести для подростка определенный смысл сохраняя, защищая личность в новых условиях [23]. Если смысл фиксированных форм поведения и адекватность их возникающим ситуациям не осознается, провоцируется и поддерживается условиями социальной среды, то они закрепляют, фиксируют образ мира, который определяет значимость для подростков прежнего образа жизни (как защиты на уровне личности и как стереотипов поведения) и, следовательно, препятствуют формированию собственных ценностей и способностей их реализации, связанных с саморазвитием в контексте изменившихся условий.

Психологическая коррекция на данном возрастном этапе предполагает решение двух основных задач: развитие гибкости–гибкости (личностной, социальной, когнитивной) и развитие рефлексии (как способности адекватно оценивать себя и возникающие конкретные ситуации, уровень и формы собственной активности в каждой из них). Гибкость в значительной степени связана со спонтанностью, свободой самовыражения и креативностью, а адекватность – с рефлексивными механизмами. В соответствии с поставленными задачами, практическая работа с подростками требует включения следующих направлений. Первое из них – развитие таких мыслительных действий, как выделение главного и второстепенного, общего и частного, знакомство с различными ло-

гическими связями, умение определять логические отношения и оперировать ими, развитие единства линейной и параллельной переработки информации, теоретического мышления (через работу по формированию научных понятий). Второе направление предполагает развитие образного мышления (через работу с построением метафор), гибкости мышления, креативности в различных видах творческой деятельности, личностной и социальной гибкости. Третья важная составляющая – развитие рефлексии на себя и свои отношения с окружающими с последующим выходом на определение мотивов и целей поведения, поиск разнообразных средств для их достижения, а также на трансформацию мотивов, целей и средств. В психокоррекционной работе эффективным являлся прием научения под-

ростков «переводить» их проблемы в задачи и овладения навыками эффективного разрешения. Четвертое направление – принцип индивидуального подхода в психологической коррекции – требует ее реализации в соответствии с данными психологической диагностики о разных типах представленности психической ригидности в личностной структуре младших подростков.

Таким образом, рассмотренные нами на примере двух возрастных групп психологические основания коррекции фиксированных форм поведения в условиях смены образа жизни позволили определить задачи и методы психологической помощи в условиях вхождения в новый образ жизни.

Работа выполнена при поддержке института «Открытое общество» (грант НВА 034).

Литература

1. Авдеенок Л.Н. Ретроспективная оценка ригидности в структуре личности родителей и внутрисемейных отношений в прогнозе и профилактике истерических состояний у «взрослых детей»: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Томск, 1996. 24 с.
2. Ануфриенко Е.В. Структура состояния дезадаптации в критические периоды развития личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2002. 20 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
4. Бохан Н.А., Залевский Г.В., Семке В.Я и др. Региональные особенности алкоголизма в Сибири // Бюллетень ТНЦ СО РАМН. Томск, 1991. Вып. 3. С. 80–84.
5. Выготский Л.С. О психологических системах // Собр. соч. Т. 1. М.: Педагогика, 1982.
6. Гилева И.О. Изучение мотивационной готовности в реальной жизнедеятельности // Психологическое исследование: методология, теория, методы: Материалы II региональной школы молодых ученых 27 февраля – 2 марта 2000 г. Барнаул; Бийск, 2000. С. 147–153.
7. Грановская Р.М., Никольская И.М. Психологическая защита у детей. СПб., 2000.
8. Залевский Г.В., Галажинский Э.В., Бохан Т.Г. Психическая ригидность как фактор школьной дезадаптации младших школьников. Томск, 1999. 138 с.
9. Ключко Ю.В. Ригидность в структуре готовности человека к изменению образа жизни: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2002. 22 с.
10. Краснорядцева О.М. Психологические механизмы возникновения и регуляции мышления в реальной жизнедеятельности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1996. 42 с.
11. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд. Томск, 1999. 153 с.
12. Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. 1979. № 2. С. 3–13.
13. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 1999.
14. Мамардашвили М. Как я понимаю философию. М., 1990.
15. Петрова В.Н. Особенности перехода учащихся из начального звена в среднее с учетом характеристик психической ригидности в структуре их личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Томск, 1999. 22 с.
16. Ротенберг В.С. Сновидения, гипноз и деятельность мозга. М., 2001. 254 с.
17. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. СПб., 1999. 705 с.
18. Шамардина М.В. Понятие «адаптация» в контексте теории психологических систем // Психологическое исследование: методология, теория, методы. Материалы II региональной школы молодых ученых (27 февраля – 2 марта 2000 г.). Барнаул; Бийск, 2000. С. 142–147.
19. Семке В.Я. Превентивная психиатрия. Томск: ТГУ, 1999. 403 с.
20. Слободчиков В.И. Возрастные нормативы и периодизация развития // Культурно-историческая психология развития. М.: Смысл, 2001. С. 88–93.
21. Стрельцова И.П. Представления подростков и юношества о стратегиях совладания с проблемными ситуациями: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 23 с.
22. Эрикссон Э. Жизненный цикл: эпигенез идентичности // Архетип. 1995. № 1.
23. White R.W. The abnormal personality. 3-d Edition. New York: Ronald. 1964. 644 p.

QUESTION OF PSYCHOLOGICAL GROUNDS USED IN CORRECTION OF FAST (FIXED) BEHAVIOR FORMS IN CONDITIONS OF CHANGING LIFESTYLES

T.G. Bokhan (Tomsk)

Summary. In the article the analyses of psychological grounds of correction of fixed behavior forms under conditions of changing lifestyles based on the theory of psychological systems and level-structure approach is given. Psychological rigidity, a backbone personal characteristic of a human being considered as an open system, is taken as a subject of psychological correction. The main tasks of psychological correction which provide natural and harmonious entering in a new lifestyle are presented by the examples of passing into primary school and into secondary school.

Key words: Changing of lifestyle, individual as an open/closed system, ontogenesis of human function as an open system, age crisis, readiness to change lifestyle, continuum-rigidity-flexibility, motivation-based readiness to change lifestyle, subject, tasks and methods of psychological correction.

ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ, ОТНОСЯЩИХСЯ К РАЗЛИЧНЫМ ПСИХОТИПАМ

Н.А. Буравлева, С.А. Богомаз (Томск)

Аннотация. С привлечением юнговской типологии и концепции психофизиологических типов изучены индивидуально-типологические особенности учащихся младших классов и их влияние на процесс адаптации к условиям обучения. Обсуждаются закономерности, определяющие возможность развития школьной дезадаптации.

Ключевые слова: индивидуально-типологические особенности, первоклассники, психофизиологические типы, типология К. Юнга, школьная дезадаптация, группы риска.

Вопросы сохранения здоровья общества в целом и в особенности нового поколения приобрели остроту в связи с происходящими в стране социальными изменениями, резким снижением уровня жизни. Вопрос сохранения здоровья очень актуален сегодня и для современной школы, в которой ребенок проводит значительную часть своей жизни. Высокая интенсификация учебного процесса, использование новых форм и технологий обучения, более раннее начало систематического обучения привело к росту количества детей, не способных без особого напряжения адаптироваться к учебным нагрузкам. По данным института возрастной физиологии РАО, у 40% школьников отмечаются трудности в обучении, которые приводят к выраженному функциональному напряжению, отклонениям в состоянии здоровья, нарушению социально-психологической адаптации и снижению успешности обучения. Практика современной школы в последние годы выдвигает целый ряд острых проблем, связанных с нарастающим ухудшением здоровья учащихся. По последним данным, более 90% детей в России имеют различные отклонения в состоянии здоровья. На фоне этого особенно остро встает вопрос о «здоровьесберегающих» технологиях обучения. Среди таких технологий очень часто называют дифференциацию и индивидуализацию обучения, которые должны максимально учитывать психофизиологические особенности ребенка. В связи с этим наблюдается повышенный интерес к изучению индивидуальных психофизиологических особенностей, становятся значимыми исследования возрастной психофизиологии, структурно-функционального развития мозга, возрастных особенностей мозговой организации психических процессов, функциональной асимметрии мозга как базы формирования психических процессов и механизмов организации адаптивного поведения на разных этапах онтогенеза.

Однако, как следует из анализа литературных данных, лишь небольшое количество работ посвящено оценке влияния функциональной асимметрии мозга и психотипических особенностей школьников на их адаптацию к условиям школьного обучения.

Целью нашей работы явилось изучение психологических особенностей учащихся младшего школьного возраста в зависимости от психотипов и выявление на этой основе групп риска школьной дезадаптации.

Исследование с участием 46 первоклассников проводилось на базе архитектурно-художественного лицея № 16 г. Томска.

Для изучения индивидуально-типологических особенностей учащихся было использовано несколько методик. С помощью специального алгоритма, учитывающего показатели функциональной асимметрии мозга, у детей были определены психотипы [2], которые затем были объединены в более крупные функциональные группы (логические и эмотивные типы).

Для оценки интеллектуальных способностей первоклассников использовался невербальный тест интеллектуального потенциала П. Ржичана (ТИП), направленный на диагностику общего фактора интеллекта (G-фактор по Ч. Спирмену). Беглость, гибкость и оригинальность мышления учащихся определялись с помощью «краткого теста творческого мышления» (КТТМ) П. Торренса. Для диагностики особенностей эмоционально-личностной сферы проводилось тестирование по методу цветочных выборов М. Люшера (МЦВ, адаптация Л.Н. Собчик) с последующим вычислением интерпретационных коэффициентов по Г. Аминеву, позволяющих количественно оценить уровень стресса и степень психоэмоционального напряжения испытуемых.

Тест интеллектуального потенциала и методика цветочных выборов использовались в составе программно-аппаратного комплекса ПФИС, разрабатываемого в настоящее время творческим коллективом в рамках проекта, поддержанного грантом ФЦП «Интеграция».

В статистический анализ была включена усредненная успеваемость по всем учебным предметам за год. Следует отметить, что учебный процесс в лицее № 16 базируется на традиционной системе обучения.

Результаты обследования были статистически обработаны с использованием стандартного компьютерного пакета «Статистика».

Как известно, важной особенностью младших школьников является большой индивидуальный разброс темпов развития, достигающий на этом возрастном этапе 1–1,5 лет. Начало систематического обучения в школе – переход к новым социальным условиям – ставит перед ребенком новые задачи и является стрессогенным фактором. Вместе с тем время начала обучения в школе для детей совпадает с периодом структурно-функциональных перестроек мозга, которые характеризуются высокой чувствительностью к внешним воздействиям и требуют больших энергетических затрат, что приводит к напряжению гомеостатических механизмов адаптации [7 и др.]. Кроме того, по некоторым данным, созревание правого полушария

осуществляется более быстрыми темпами, и поэтому в ранний период развития его вклад в обеспечение психологического функционирования превышает вклад левого полушария [5]. Такая оценка не лишена некоторых оснований, поскольку соотносится с определенными особенностями психического развития детей в младшем школьном возрасте. Действительно, для маленьких детей характерна произвольность, невысокая осознанность поведения, они очень эмоциональны, их познавательная деятельность имеет более непосредственный, целостный и образный характер.

Для исследования возможной адаптации учащихся начальных классов к условиям обучения в архитектурно-художественном лицее нами были выбраны показатели творческого потенциала (гибкость, беглость, оригинальность, гибкость/беглость). Наш выбор был обусловлен тем, что эти показатели свидетельствуют о развитии лабильности мышления и поведения. И наоборот, неразвитость гибкости, беглости мышления является неблагоприятным фактором, лежащим в основе психической ригидности. А, как известно, более высокий уровень психической ригидности в младшем возрасте коррелирует с более низким образовательным уровнем в последующем.

Понятие «гибкость» рассматривается во многих исследованиях как отечественных, так и зарубежных психологов. В работах зарубежных авторов гибкость определяется как свойство, противоположное ригидности. Зарубежные исследователи ригидности определяют такую ее существенную черту, как неспособность к новой деятельности, стереотипность применения сформированных операций. В ситуации решения мыслительных задач ригидность проявляется в привязанности к привычному (отработанному) способу действия, в неспособности изменить установку. В части работ гибкость определяется как способность отказаться от имеющегося способа действия в пользу другого, более экономного, и как быстрый, легкий переход от одного класса предметов и явлений к другому. Под гибкостью понимается способность личности адаптироваться к изменениям, которые могут произойти неожиданно. В качестве основного критерия гибкости интеллектуальной деятельности выступают такие показатели, как целесообразное варьирование способов действий, а также смена способов действия, перестающих быть эффективными.

В отечественной психологии наиболее полное определение понятия «гибкость» было введено Н.А. Менчинской: гибкость мышления проявляется в целесообразном варьировании способов действий, в легкости перехода от одного действия к другому, преодолении инерции предыдущего действия, в формировании обратных связей, в свободе перестройки в создаваемых в соответствии с условиями задачи образов, выдвинутых гипотез. Идеи С.Л. Рубинштейна о том, что творческий характер мышления проявляется в способности увидеть проблему в новом свете, рассмотреть ее с разных точек зрения, соотнести с уже известными знаниями, подводят к пониманию гибкости мыслительной деятельности как возможности многопланового отражения исходных условий задачи субъектом, позволяющего выделить свойства, связи объектов, изменить функциональные соотношения элементов ситуации.

В самом начале исследования нами была выдвинута гипотеза, что в начальной школе дети с эмотивным психотипом, у которых доминирует правое полушарие мозга, лучше приспособляются к новым условиям, более адаптивны и гибки, более разнообразны к восприятию информации и лучше вовлечены в процесс постижения нового. А дети с психотипом «логики», у которых доминирует левое полушарие, на этапе начальной школы имеют более низкие показатели гибкости и беглости и имеют тенденцию к развитию ригидного мышления.

Полученные нами результаты подтвердили это предположение. Действительно, преимущества в процессе адаптации на момент начала обучения в школе имеют учащиеся эмотивного типа (табл. 1). Так, статистическая обработка данных продемонстрировала, что именно у этой категории первоклассников такой показатель, как гибкость/беглость мышления характеризуется более высокими значениями (в среднем 0,88). Напротив, у логиков, т.е. у детей с левополушарной латерализацией, обнаруживаются минимальные значения отношения гибкость/беглость (в среднем 0,70; различия между группами достоверны с $p = 0,002$).

С этим согласуются результаты анализа тестирования учащихся с использованием методики цветочных выборов М. Люшера. Как свидетельствуют полученные нами данные, группа детей эмотивного типа обладает более низким уровнем стресса и степенью психоэмоционального напряжения, большими потенциальными воз-

Т а б л и ц а 1

Среднее значение, нижний и верхний квартили показателей творческого мышления, определяемые по рисуночному тесту Торренса, у первоклассников (46 испытуемых), баллы

Показатель	Среднее значение	Ошибка среднего	Нижний квартиль	Верхний квартиль
Беглость	9,00	0,26	9,00	10,00
Гибкость	7,41	0,24	7,00	8,00
Оригинальность	8,96	0,54	7,00	11,00
Разработанность	32,30	2,21	21,00	42,00
Гибкость/беглость	0,83	0,01	0,78	0,90
Оригинальность/беглость	0,99	0,05	0,70	1,25
Разработанность/беглость	3,57	0,21	2,60	4,40

можностями и меньшей «физиологической ценой» их деятельности по сравнению с группой детей логического типа (рис. 1).

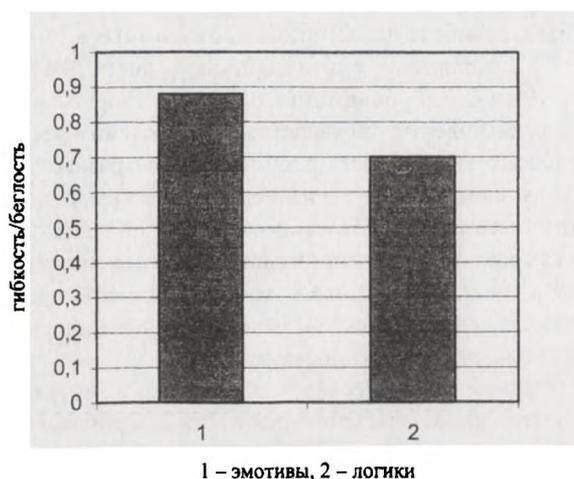


Рис. 1. Гибкость/беглость мышления у учащихся 1-х классов в зависимости от психотипа

В совокупности эти факты свидетельствует о том, что наиболее адаптивны, работоспособны и стрессоустойчивы среди учащихся начальных классов дети эмотивного типа (с правосторонней латерализацией мозга).

У этих же детей были изучены интеллектуальные способности с помощью теста интеллектуального потенциала П. Ржичана. Как известно, ведущей линией формирования психики в этом возрастном периоде является интеллектуальное развитие. Пиаже в своих исследованиях уделял огромное внимание переходу от конкретных обратимых операций к формальным, происходящим в этом возрасте. Интеллект опосредует развитие всех психических процессов, а мышление приобретает абстрактный, обобщенный характер.

В зарубежной и отечественной психологии интеллект традиционно изучается в рамках психологии индивидуальных различий как одна из существенных характеристик, определяющих психологический облик человека. В современной западной психологии наиболее распространенным является понимание интеллекта как биопсихической адаптации к наличным обстоятельствам жизни

(В. Штерн, Ж. Пиаже и др.). В работах А.В. Брушлинского, В.Н. Пушкина, Д.Н. Завалишиной, С.Г. Поликанова было показано, что интеллект – многозначное понятие, отражающее способность к адаптации, познанию, достижению целей, решению проблем и является одной из системообразующих характеристик в структуре индивидуальности и личности.

При исследовании интеллектуальных способностей детей, имеющих разные психотипы (табл. 2), выяснилось, что минимальные значения интеллектуального потенциала наблюдаются у иррациональных эмотивных психотипов (в среднем 12,5 баллов), т.е. детей с правосторонней асимметрией, а максимальные значения – у рациональных логиков, т.е. детей с левосторонней латерализацией мозга (в среднем 16,8 баллов, различия между группами достоверны с $p = 0,027$).

Как свидетельствует статистическая обработка данных, интеллектуальные способности учащихся начальных классов положительно коррелируют практически со всеми изучаемыми дисциплинами школьной программы и во многом определяют успешность обучения в начальной школе (см. табл. 2), а показатель гибкость/беглость коррелирует лишь с незначительной частью предметов в основном гуманитарного профиля. Если учесть, что интеллектуальный потенциал выше у логических психотипов и что современная система образования характеризуется левополушарным стилем обучения [7 и др.], то можно прогнозировать, что в будущем более успешными будут дети с левосторонней асимметрией. Напротив, можно ожидать, что учащиеся эмотивных психотипов будут находиться в депривированном положении, несмотря на их природный потенциал и более выраженную адаптивность в младших классах.

Интересно, что при сравнении усредненной успеваемости и оценок по отдельным учебным дисциплинам среди учащихся начальных классов прослеживается следующая тенденция: у логиков по большинству предметов успеваемость выше, чем у эмотивов (хотя статистически не значимо). Это можно интерпретировать следующим образом: с одной стороны, логические типы учащихся, несмотря на демонстрируемый ими повышенный уровень психоэмоционального напряжения, в системе традиционного обучения имеют некоторые преимущества в силу их специфического стиля мышления. С другой стороны, важно подчеркнуть, что традицион-

Таблица 2

Корреляционные связи между показателями интеллектуального потенциала, гибкости мышления и успеваемостью учащихся начальных классов

Показатель	Усредн. успеваем.	Скорость чтения	Литер.	Матем.	Естеств.	Ин. яз.
Интеллектуальный потенциал	$r = 0,4349$ $p < 0,004$	0,3573 $p < 0,019$	0,3474 $p < 0,022$	0,5214 $p < 0,000$	0,3589 $p < 0,018$	0,3604 $p < 0,039$
Гибкость/беглость	Не значимо	0,2924 $p < 0,050$	0,3741 $p < 0,021$	Не значимо	0,3597 $p < 0,015$	Не значимо

ная система школьного образования уже с младшего звена уже навязывает левополушарный стиль развития.

Результаты исследования позволили сделать заключение о том, что в младшем звене школы целесообразно организовать дифференцированную психопрофилактическую работу с учащимися. Так, по нашему мнению, с детьми логического типа необходимо проводить дополнительные занятия и тренинги, развивающие у них гибкость и оригинальность мышления, а также снижающие психоэмоциональное напряжение. В работе с детьми эмотивного типа следует больше внимания уделять развитию логических способностей и навыков систематизации учебной информации.

Таким образом, исследования психологических и психофизиологических особенностей первоклассников показывают, что в начальной школе, может быть, как нигде, сталкиваются особенности человека, детерминированные его биологической природой, и особенности, формируемые социумом (частью которого является современная система образования, не учитывающая в большинстве случаев индивидуальные психологические и психофизиологические характеристики учащихся).

Проведенные исследования позволили сделать вывод, что:

1) в период обучения в начальной школе происходят значимые изменения в организме и психике ребенка и

игнорирование факта индивидуальных психологических и психофизиологических особенностей может привести к отрицательным последствиям в развитии ребенка;

2) изучение психологических и психофизиологических особенностей позволяет прогнозировать адаптацию ребенка к учебной деятельности в зависимости от психотипа;

3) определены основные тенденции дезадаптации учащихся на этапе обучения в начальной школе в зависимости от психотипа, что способствует организации дифференцированной психопрофилактической работы с детьми, нуждающимися в поддержке психолога и педагога;

4) по своей природе более адаптивны дети эмотивного типа, однако условия школьного обучения представляют больше возможностей для развития детям логического типа (с левосторонней латерализацией). Школа, не в должной мере учитывающая стили мышления и эмоционального реагирования учащихся, не обеспечивает оптимальных условий для полного раскрытия их природного потенциала. Несоответствие особенностей мышления детей эмотивного типа и традиционной цели школьного образования может негативно повлиять на стратегию их развития.

Работа поддержана грантом ФЦП «Интеграция» № И0319.

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, 1999. Т. 4, вып. 2. С. 253–256.
3. Богомаз С.А. Психологические типы К. Юнга, психофизиологические типы и инертные отношения. Томск, 2000. 112 с.
4. Вартапетова Г.М., Петрова Е.Э. Левый мозг, правый мозг и школьная дезадаптация: Метод. пособие. Новосибирск, 1997. 89 с.
5. Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребенка. М.: Владос, 2000. 144 с.
6. Ратанова Т.А. Психофизиологические основы индивидуальности. М.; Воронеж: НПО «Модек», 1999. 126 с.
7. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье. М.: Просвещение, 1989. 239 с.

SPECIFICITY OF SCHOOL ADAPTATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS, BELONGING TO DIFFERENT PSYCHOTYPES

N.A. Buravleva, S.A. Bogomahz (Tomsk)

Summary. Using the typology of Jung and the conception of psychophysiological types, individually typological characteristics of primary school pupils and the influence of these characteristics on the process of school adaptation were studied. Some mechanism defining a possibility of school disadaptation is being discussed.

Key words: individually typological characteristics, first-form pupils, psychophysiological types, typology of K. Jung, school disadaptation, groups of risk.

ФАКТОРЫ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Т.Ю. Микрюкова (Кемерово)

Аннотация. Представлены факторы саморазвития личности, рассмотрено их взаимовлияние. Выделен ведущий фактор, обуславливающий развитие личности. Учитывая многозначность понятия «развитие», автор также соотносит выделенные факторы с терминами, обозначающими развитие личности.

Ключевые слова: саморазвитие личности, биогенетические предпосылки, социальная среда, внутренняя позиция, субъект, факторы саморазвития личности.

Проблема саморазвития личности является первостепенной в современной психологии. Анализ литературы показывает, что разные направления и школы предлагают свой взгляд на условия, которые способствуют физическому, интеллектуальному и духовному развитию личности или ограничивают его, а также что понятие «развитие» не имеет строго определенного содержания и им обозначают близкие по значению слова: «возникновение», «рост», «преобразование», «формирование», «саморазвитие» [7. С. 13].

Задача нашего исследования заключается в том, чтобы выделить факторы, обуславливающие саморазвитие личности, рассмотреть их взаимовлияние, а также выделить главенствующие из них и соотнести выделенные факторы с терминами, обозначающими развитие личности.

Исторически первым в объяснении процессов психического развития человека выступил эволюционно-биологический подход. К числу его сторонников принадлежали психологи разных школ – интроспекционизма, бихевиоризма, психоанализа и др. Видными представителями этого подхода были С. Холл, Д. Болдуин, К. Бюллер, З. Фрейд и др. Они рассматривали психическое развитие человека как биологически обусловленный, подчиняющийся природным законам процесс. Фундаментом этого подхода является биогенетический закон Э. Геккеля, который гласит, что в «онтогенезе каждый индивидуальный организм непосредственно воспроизводит путь филогенетического развития; происходит повторение развития предков от общего корня, к которому данный организм относится» [4. С. 38]. С. Холл, автор теории рекапитуляции, считал, что последовательность и содержание эволюционного и культурного развития, которое прошел человеческий род, заданы генетически и поэтому ни уклониться, ни пропустить одну из стадий своего развития ребенок не может [7. С. 40]. З. Фрейд также полагал, что фундамент личности закладывается в очень раннем возрасте, до пяти лет, а переживания раннего возраста играют критическую роль в формировании взрослой личности. Он полагал, что последующие изменения места личности в системе социальных отношений представляются как не имеющие никакого значения для изменения типа личности. По Фрейду, основные побуждения возникают из соматических источников и определяют как психическое, так и физическое поведение. То есть, с точки зрения психоанализа, психологический рост осуществляется за счет

ранее недоступного бессознательного материала [9. С. 12].

Таким образом, с общебиологической позиции развитие – это прежде всего «созревание», «рост» по уже существующей программе, и личность в данном случае представляется лишенной собственной активности [7. С. 22], продуктом действия фатальных биологических факторов, и ее развитие носит спонтанный характер.

В отечественной психологии признается бесспорным также и тот факт, что биогенетические предпосылки определяют психическое развитие личности. Однако представители научных школ (В.Г. Ананьев и В.Н. Мясищев, А.С. Выготский и А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Д.Н. Узнадзе) рассматривают их как факторы, которые, по выражению А.Г. Асмолова, «намечают диапазон возможностей развития личности». Б.Г. Ананьев ввел понятие «индивидуальные свойства», которое, в отличие от более распространенного термина «индивидуальные свойства», однозначно и определенно ориентирует на изучение именно органических предпосылок личности. Наивысшей интеграцией индивидуальных свойств, по его мнению, являются темперамент и задатки [2. С. 26]. С.Л. Рубинштейн под темпераментом понимал «динамику психической деятельности (ее абсолютную силу, постоянство во времени, адекватность изменившимся условиям), скорость (абсолютную амплитуду колебаний), темп и ритм» [6. С. 194]. Он подчеркивал, что эти «особенности проявляются не в отдельно взятых психических процессах, а во всей деятельности, в протекании всех психических процессов» [Там же].

В отечественной психологии выделяются такие психологические свойства темперамента, как впечатлительность и импульсивность. Под впечатлительностью понимается «различная у разных людей чувствительность, не только и не столько сенсорная, но аффективная, даже преимущественно аффективная» [Там же]. Импульсивность же – это «та сторона темперамента, которой он связан со стремлением, с истоками воли, с динамической силой потребностей как побуждений к деятельности, с быстротой побуждений в действие» [Там же]. То есть в отечественной психологии отмечается, что оба психологических свойства темперамента дополняют друг друга и влияют на поведение человека, «единство, взаимопроникновение эмоционального и мотивационного» [Там же].

В процессе формирования характера свойства темперамента переходят в черты характера, содержание

которого неразрывно связано с направленностью личности.

Таким образом, в психологии выделяется биогенетический фактор, непосредственно влияющий на развитие личности. Однако его роль в процессе развития личности однозначно не определена, поскольку проявляется в деятельности, во взаимоотношениях с окружающими. Л.С. Выготский считал, что высшие психические функции не могут быть поняты без биологического изучения. В.С. Мухина также утверждает, что «биологическое в человеке прочно соединено с социальным, и разделить их можно лишь теоретически» [4].

Другим фактором, определяющим личностное развитие, является социальная среда. В зарубежной психологии этой точки зрения придерживались В. Штерн, Э. Эриксон, П. Жане, И. Мид и др. Так, по В. Штерну, эволюционно-биологический подход к объяснению психического развития предстает в форме «теории двух факторов и их конвергенции». По его мнению, внутренние особенности составляют первый фактор психического развития, а вторым фактором выступает влияние окружающей среды – природной и общественной [7. С. 44]. Исследования М. Мид показывают, что характер и способности людей в решающей степени зависят от того, чему они учатся. Она утверждает, что человеческая природа очень «пластична», точно и специфично реагирует на различные социальные условия [Там же].

В отечественной психологии проблема влияния окружающей среды, прежде всего социальной, на психическое развитие человека разрабатывалась С.Л. Рубинштейном, Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониним и др. По мнению Л.С. Выготского, движущей силой психического развития человека является обучение. Он различает процессы развития и обучения. «Развитие есть процесс формирования человека или личности, совершающийся путем возникновения на каждой новой ступени новых качеств, специфических для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях» [3]. Обучение есть внутренний, необходимый момент в развитии у ребенка не природных, но исторических особенностей человека. Обучение создает зону ближайшего развития, т.е. вызывает у ребенка интерес к жизни, пробуждает и приводит в движение внутренние процессы развития, которые вначале для ребенка возможны только в сфере взаимоотношения с окружающими, а затем становятся достоянием самого ребенка [5. С. 184]. Ключом к пониманию роли социальных условий в развитии личности является и предложенное Л.С. Выготским понятие «социальная ситуация развития». Он рассматривает окружающую среду как движущую силу развития личности, условие осуществления деятельности человека и понимает её как «соотношение двух определяющих характеристик». Одна из них – объективная, т.е. социальная среда непосредственно; другая – субъективная – отношение человека

к этой среде. Это соотношение и составляет внутреннюю логику развития личности. Несколько иначе определяет значение окружающей среды для личностного развития В.П. Зинченко. Он пишет, что среда для организма – не движущая, а «приглашающая» сила, не столько обстановка, сколько вызов для личностного роста. Решающее значение, с его точки зрения, имеют именно внутренние источники развития, а не внешние [3]. Таким образом, в обучении и воспитании ребенок выступает не только объектом, но и субъектом деятельности, и внешние причины развития закономерно сочетаются со спонтанностью в его развитии.

Действительно, лишь биогенетические предпосылки и социальная среда не могут обеспечить полноценное развитие личности. По мнению отечественных психологов (С.Л. Рубинштейн, В.П. Зинченко, Б.С. Братусь, Л.Ф. Обухова, В.С. Мухина и др.), процесс саморазвития непосредственно зависит от деятельности самого субъекта. Ведущим фактором личностного развития на всех возрастных этапах жизни человека является, по терминологии В.С. Мухиной, внутренняя позиция – «определенное отношение к миру людей, к миру вещей и к себе самому» [4. С. 54].

Человек строит свое мировоззрение на основе индивидуальной способности к становлению личностных смыслов, через содержательную сторону самосознания. Система личностных смыслов определяет варианты его ценностных ориентаций, которые формируют его жизненный опыт. Эти ценностные ориентации он проецирует на свое будущее. Насколько осознанно относится человек к своим потребностям и способностям, мотивам поведения, мыслям и переживаниям, как он определяет значение себя для другого и другого для себя – от этого и зависит внутренняя позиция личности.

В настоящее время в отечественной психологии происходит становление нового подхода в психологии – субъективного, основы которого были заложены С.Л. Рубинштейном. Его представления о человеке как о субъекте позволили ввести такие понятия, как «саморазвитие», «самодетерминация», «самообразование», которые ориентируют человека на поиск внутренних источников развития. Категория «развитие» теперь понимается «как преобразование – саморазвитие и смена основного жизненного вектора; как преобразование – кардинальное преодоление сложившегося режима жизнедеятельности в соответствии с некоторой иерархией ценностей и смыслов бытия человека» [7. С. 22] и понимается человеком «как цель и ценность, а иногда – и смысл его жизни» [Там же]. Рассматривая развитие как «возникновение все более высокоорганизованных и качественно новых уровней бытия» [1. С. 14], С.Л. Рубинштейн считает субъекта «центром перестройки бытия», и здесь человек выступает в своей сущности как субъект психической активности. Он способен непосредственно оказывать регулятивное воздействие на свою психику и опосредованно воздействовать на окружающий мир.

Человеку внутренне присуще изначально быть субъектом, развиваясь в этом качестве до сознательного деятеля и в этом смысле максимально свободного существа, способного целенаправленно преобразовывать внутренний и внешний мир по своим собственным законам [8. С. 142]. Человек как субъект «способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы» [7]. По мнению В.И. Слободчикова, чтобы стать субъектом, человек должен постоянно превращать свою природу в особый функциональный орган, реализующий субъектное отношение к миру [Там же].

С позиций субъектного подхода биологические факторы сами по себе не определяют хода и результатов общего психического развития, становления человека как личности и индивидуальности. Точно так же «социокультурные» факторы не переходят прямо в содержание субъектности, в способности субъекта. С точки зрения субъективного подхода субъект всегда предстает как неповторимость и духовная уникальность [7. С. 143].

Итак, мы видим, что биогенетические и социальные факторы личностного развития неразрывно связаны между собой и составляют необходимые предпосылки для становления человеческой субъективности.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Принцип субъекта в философско-психологической концепции С.Л. Рубинштейна // С.Л. Рубинштейн. Очерки. Воспоминания. Материалы: Сб. ст. / Под ред. Б.Ф. Ломова. М.: Наука, 1989. С. 433.
2. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. М.: МГУ, 1984. 294 с.
3. Зинченко В.П. Человек развивающийся. М.: Тривола, 1994. 301 с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология. М.: Академия, 1997. 430 с.
5. Обухова Л.Ф. Детская психология. М.: Тривола, 1995. 357 с.
6. Ольшанникова А.Е. Значение идей С.Л. Рубинштейна в исследовании проблемы эмоций и темперамента // С.Л. Рубинштейн. Очерки. Воспоминания. Материалы: Сб. ст. / Под ред. Б.Ф. Ломова. М.: Наука, 1989. 433 с.
7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М.: Школьная пресса. 2000. 416 с.
8. Татенко В.А. Психология в субъективном измерении. Киев, 1996. 315 с.
9. Фейдимен Д. Личность и личностный рост. Российский открытый университет. М., 1994. Вып. 2. 105 с.

FACTORS OF PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

T.U. Mickrukova (Kemerovo)

Summary. The work the factors of personal self-development and their interference are presented. The leading factor calling forth development of a personality is determined. Taking into account the polysemy of the notion 'development' the author brings these factors into correlation with terms meaning development of a person.

Key words: self-development of a person, bio-genetic prerequisites, social environment, inner position, subject, factors of personal self-development.

ИНФОРМАЦИОННАЯ ТЕОРИЯ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ Л.М. ВЕККЕРА В РЕШЕНИИ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ПАТОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ НАРУШЕНИЙ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

Т.В. Чередникова (Санкт-Петербург)

Аннотация. По авторской методике «Цветоструктурирование графического образа» в генетико-моделирующем эксперименте методом поперечных срезов была исследована большая выборка детей и подростков, здоровых и с разной патологией психического развития. В результате были выявлены статистически достоверные возрастные и нозологические различия между испытуемыми исследованных групп по пространственным и модальностно-интенсивностным характеристикам их раскрасок тестового рисунка. Это подтвердило валидность разработанной методики в дифференциальной диагностике нарушений умственного развития. Анализ выявленных различий в рамках информационной теории психических процессов Л.М. Веккера позволил сформулировать психологическую сущность нарушений интеллекта и предложить универсальный инструмент психологического измерения уровней интеллектуального развития на основании общей системы единиц измерения первичных свойств психики – пространственно-временных и модальностно-интенсивностных.

Ключевые слова: интеллектуальное развитие, цветоструктурирование, изоморфизм, метрика объекта, метрика пространства, информационный подход.

В настоящее время в патопсихологии актуальным является научно-теоретическое определение нозологических различий в интеллектуальном развитии детей и подростков с разными типами дизонтогенеза и разработка методов их дифференциальной диагностики [3, 8, 9, 10, 12, 14]. Необходимость использования в этих целях глубокой научной теории интеллекта ощущается не только в психологии [11], но и в психиатрии [6], т.к. возможности решения указанных проблем на уровне эмпирических обобщений представляются уже весьма ограниченными [1]. В отечественной психологии существует общая теория информационных психических процессов, автором которой является Л.М. Веккер, недавно ушедший из жизни крупный ученый, представитель ленинградской школы психологии. Научный потенциал этой фундаментальной теории, по-видимому, еще предстоит оценить во многих прикладных областях психологии. Для решения актуальных проблем патопсихологии умственного развития наиболее важными являются основополагающие представления информационной теории психики о первичности и универсальности ее пространственно-временных и модальностно-интенсивностных свойств, а также о двуязычной природе человеческого мышления, понимаемого как инвариантный обратимый взаимоперевод с языка образов на язык символов (слов). Корректность возрастных психодиагностических оценок в рамках теории Л.М. Веккера [1] обеспечивается пониманием генетических закономерностей становления интеллекта и основных этапов его структурных преобразований. Так, все психические процессы, являясь информационными, подчиняются общим законам физического изоморфизма и отражают в неизменном виде определенные свойства источника информации (его пространственно-временные и модальностно-интенсивностные характеристики). На каждом возрастающем уровне психического отражения (ощущения, перцепция, представления, мышление, понятийное мышление) повышается степень его структурного подобия (изомор-

физма) объектам отражения (источникам информации). Если рассматривать только пространственный изоморфизм, то на уровне сенсорики отражается в неизменном виде лишь *метрика пространства*, на уровне перцепции – еще и *метрика самого объекта*, на уровне представлений – *снимаются видимые границы пространственной и объектной метрики*, на уровне мысли – отражаются в неизменном виде уже *отношения между объектами* благодаря их вычлениению и обратимому взаимопереводу с языка образов на язык слов (символов). На следующей ступени мышления (уровне понятийной мысли) повышение степени изоморфизма проявляется в отражении отношений между сущностными свойствами самого объекта, а именно *отношений соподчинения его родовых и видовых свойств*. Сохранение неизменности иерархии род-вид в понятии (концепте) связано с *децентрацией*, т.е. способностью менять эгоцентрическую систему координат на более общую, универсальную. Под влиянием концепта все когнитивные процессы интегрируются в структуре интеллекта и перестраиваются «сверху». Дальнейшее развитие интеллекта состоит в *росте числа уровней иерархии родовидовых соотношений* посредством разведения каждого из них на более дробные. В результате формируется *концептуальная система*, степень дифференциации которой определяет уровень развития интеллекта взрослого человека.

Такой же вектор возрастного роста способностей интеллекта изоморфно отражать пространственно-временные и модальностно-интенсивностные характеристики физического источника информации был выявлен нами в генетико-моделирующем эксперименте у детей и подростков с разными типами нарушений психического развития и здоровых. Всего было обследовано 410 человек, среди них с клиническими диагнозами задержки психического развития (ЗПР) – 133 человека; умственной отсталости (УО) – 80 человек; шизофрении (ТУТ) – 67 человек; здоровых – 132 человека. Все ис-

пытуемые были разделены на 7 возрастных подгрупп: 4, 5, 6, 7, 8–10, 11–14 и 15–17 лет. Дополнительно было обследовано 80 взрослых испытуемых (40 человек – здоровых; 25 – с клиническим диагнозом умственной отсталости и 15 – с пограничной умственной отсталостью). Выборку испытуемых составили дети и подростки, посещающие специализированные и массовые детские сады и школы, а также пациенты психоневрологического диспансера. У всех (за исключением здоровых взрослых и старших подростков) был измерен FIQ по тестам интеллекта Д. Векслера: WISC – для детей и WAIS – для взрослых.

В эксперименте с помощью авторской методики «Цветоструктурирование графического образа» исследовались возрастные (в диапазоне от 4 до 17 лет) и нозологические особенности символического структурирования визуальной информации посредством цвета. Испытуемым предлагалось раскрасить тестовый рисунок (авторы рисунка – художники А. Николаева и С. Рокамболь), во весь формат которого изображена стилизованная фигура птицы. Контуры ее «зашумлены» другими геометрическими фигурами, а внутренние элементы связаны сложными пространственными отношениями симметричного геометрического узора, содержащего множество векторных осей горизонтально-вертикальной системы координат. По инструкции испытуемым предлагалось из набора 12 цветных карандашей и фломастеров (8 из них соответствовали цветам теста Люшера) выбрать наиболее приятные и раскрасить картинку, как понравится. Предполагалось, что раскраска тестового изображения отражает результат деятельности мышления, т.е. инвариантного обратимого взаимоперевода пространственных отношений, выделенных перцептивно (образно), на язык символов (слов) и обратно – на уровень цветографических структур (образно-графических моделей этих отношений).

Эмпирическим путем были выделены 46 параметров оценки особенностей раскраски, по которым определялись (точным методом Фишера) статистически значимые различия по нозологии (между одновозрастными подгруппами) и по возрасту (между соседними возрастными подгруппами внутри каждой нозологии и у здоровых). Выявленные различия ($p < 0,05$ и $p < 0,001$) касались стилей цветоструктурирования и особенностей качества цветографической структуры, определявшихся по пространственным и модальностно-интенсивностным характеристикам раскраски, таким как: 1) сложность перцептивной фигуры, выделенной из фона; 2) степень дифференцировки внутренней структуры фигур; 3) виды пространственных отношений, связывающих разные элементы рисунка (фигуру и фон, фигуру и ее части, части и составляющие их элементы или целые системы элементов); 4) наличие и степень дифференцировки пространственной сетки координат; 5) величина и структура полихромности; 6) объем работы.

Полученные результаты соответствуют теоретическим выводам Л.М. Веккера [1]: чем шире класс высоко-специфических психических явлений (например, таких, как мышление и интеллект при различных типах психического дизонтогенеза), тем более универсальными должны быть свойства, общие для всех, на основании которых эти явления могут сравниваться и различаться. Такими универсальными свойствами психики и в нашем эксперименте оказались пространственно-временные и модальностно-интенсивностные характеристики.

Исследование возрастной динамики выявленных диагностически значимых характеристик пространственной структуры раскраски обнаружило единую для всех групп закономерность поэтапного возрастного развития цветоструктурирования (ЦС).

На первом этапе ЦС раскраска вообще не имела структуры (это была одноцветная локальная мазня или хаотические линии), а лишь несла информацию о локализации своего места в пространстве тестового рисунка и цвете (*метрика пространства* и модальность-интенсивность).

На втором этапе (на основе фигурно-фонного восприятия рисунка) цветом моделировались уже объектные отношения (*метрика объекта*). На этом этапе из фона в качестве объектов выделялись отдельные элементарные по форме геометрические фигуры (круг, квадрат, отрезок), которые никак не соотносились с какими-либо реальными объектами как их модели (*досимволический уровень цветоструктурирования*).

На третьем этапе ЦС выделялись и моделировались метрические отношения символического объекта – его форма, т.к. каждый элемент рисунка, выделенный цветом, воспринимался испытуемым как графическая модель какого-либо физического объекта: колесо, окошко, дорога и т.п. – и отражал представления испытуемых о форме объекта. Раскрашенные фигуры этого уровня были либо элементарными, либо малых размеров с простой или хорошей формой (симметричной) (*символический уровень цветоструктурирования метрики объекта*).

На четвертом этапе ЦС моделировались отношения часть объекта – целый объект, т.к. перцептивно из фона выделялась уже вся крупная целостная фигура птицы, имеющая сложное внутреннее строение. Его элементы и части, если они выделялись цветом, по-разному соотносились между собой: механически рядопологаясь, связываясь функциональным смыслом (крылья, хвост, голова, клюв и т.д.) или отдельными признаками пространственного сходства (*Метрика межобъектных отношений*).

На пятом этапе в структуре раскраски были представлены отношения «комплексного» пространственного сходства между внутренними элементами и частями объекта (гештальта птицы), т.к. выделялись его симметричные части. Выделение симметрии требовало обобщения признаков пространственного сходства между объектами по форме, размеру, расстоянию по горизон-

тали до срединной вертикали, повороту в пространстве относительно осей координат, а также определения различия между ними в векторе этого поворота: вправо или влево от оси ординат. Иными словами, симметрия оказывалась простейшим пространственным понятием, содержащим родовое сходство и видовое различие, разделение которых возможно было лишь через их соотношение с универсальной системой горизонтально-вертикальных координат (*родовидовые отношения, децентрация*).

На шестом этапе выделялись цветом (уже сложным по своей текстуре) целые системы симметричных отношений между фракталами (частями) и их элементами, подчиненными не только цвету своего симметричного

изоморфизма любой пространственно-временной структуры образа определять уровень ее развития:

- 1) топологическому уровню изоморфизма соответствует сохранение пространственной трехмерной непрерывности через отношения соседства точек;
- 2) проективному уровню – сохранение принадлежности точек одной прямой, сохранение прямолинейности;
- 3) аффинному изоморфизму – сохранение параллельности прямых;
- 4) изоморфизму подобия – сохранение пропорций линий и углов;
- 5) метрическому изоморфизму – сохранение размеров.

На схематическом примере раскраски квадрата продемонстрируем возможность классификации раскрасок

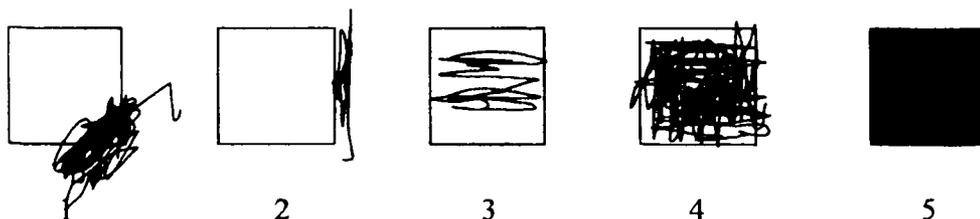


Рис. 1

партнера, но и общей цветовой текстуре самого фрактала: общей цветовой гамме, общему тону, общему принципу тональных переходов или дополнительной цветной маркировки. При этом каждый из отдельных элементов фрактала мог быть разбит на еще более дробные составляющие также с помощью собственной цветовой текстуры (*система родовидовых отношений*).

Представленная таким образом возрастная последовательность моделируемых в раскраске пространственных отношений соответствует основным этапам генетического роста изоморфизма в отражательной деятельности интеллекта, как они определены в базисных положениях теории Л.М. Веккера (движение от изоморфизма *метрики пространства* к изоморфизму *метрики объекта*, далее – изоморфизму *межобъектных отношений*, затем – *родовидовых (понятийных) отношений* и, наконец, – изоморфизму *системы понятийных отношений*). Обсуждаемая здесь возрастная закономерность этапного развития цветоструктурирования выявлена на обобщенной модели, составленной путем наложения совпадающих для всех групп испытуемых диапазонов развития. Так, 1-й этап отмечался лишь в раскрасках детей из группы УО, 2-й этап встречался у детей с ЗПР и УО, диапазон группы нормы начинался с 3-й ступени. В рамках перехода от одного этапа цветоструктурирования к другому были выявлены различные по степени совершенства варианты цветографических структур, содержащих пространственные отношения одного типа. Для оценки качества этих структур, в целях дифференциальной диагностики, была привлечена шкала уровней пространственно-временного изоморфизма источника и носителя информации [1. С. 266]. В качестве «метрической линейки» эта шкала позволяет по степени

переходных этапов по шкале уровней пространственного изоморфизма (рис. 1).

В данном случае квадрат служит моделью форм пространственных отношений любого типа, будь то фон – парциальная фигура, либо фон – целостная фигура птицы, либо целостная фигура – ее части и т.д. Варианты цветографических структур более развернуто были представлены в группах с интеллектуальной патологией: от топологического до метрического уровня их пространственного изоморфизма. Для здоровых испытуемых были характерны цветографические структуры уровня подобия и метрического-изоморфизма. В раскрасках больных шизофренией, особенно в подгруппах дошкольного возраста, отмечалось парадоксальное сочетание в цветографических структурах как отношений, характерных для разных генетических этапов интеллектуального развития, так и разных уровней пространственного изоморфизма форм этих отношений или их объектов. Так, например, этап выделения сложной симметрии «на метрическом уровне» мог быть представлен в раскраске одновременно с «топологическим уровнем» выделения отношений более низкой генетической ступени: фон–фигура птицы.

Предельный диапазон развития ЦС также достоверно различал исследуемые группы испытуемых. В группе УО он не достигал ступени выделения симметрии. Несформированность пространственного понятия симметрии у испытуемых группы УО была связана с отсутствием или частичной представленностью в их раскрасках общей пространственной схемы, что делало невозможным обобщение признаков сходства объектов по их локализации в пространстве относительно вертикаль-

но-горизонтальных осей координат. По параметрам симметрии и пространственной схемы достоверно различались между собой как экспериментальные группы детей и подростков, так и группы взрослых испытуемых с УО, пограничной УО и нормативным интеллектом. Психологический смысл этих различий состоит, на наш взгляд, в неспособности испытуемых с УО формировать любые полноценные понятия путем разделения родовидовых свойств объектов в общей системе координат (децентрация), поскольку для них это является невозможным уже на уровне обобщения первичных пространственных свойств объектов.

Диапазон развития ЦС в группе ЗПР был ограничен нижним уровнем этапа симметрии. В этой группе ни в одном возрасте не наблюдалось полной симметрии с дифференцировкой всех элементов структуры (узорный гештальт), а тем более случаев системного выделения симметрии. Последнее указывает, очевидно, на способность детей с ЗПР формировать лишь примитивную систему самых общих малодифференцированных понятий и неспособность к построению сложных понятийных систем. Показатель симметрии в группе ЗПР, как и в группе УО, был связан с параметром пространственной схемы, полнота которой зависела от глубины задержки и возраста испытуемых. В рисунках группы ЗПР схема пространственных координат никогда не была подробной и высокодифференцированной по разным векторам пространства и их метрической разметке.

Можно полагать, что выделение различных векторов пространства и обобщение их в единой схеме горизонтально-вертикальной системы координат составляет базовый этап развития интеллекта, т.к. отражение метрики пространства является первичным свойством психического сигнала (по отношению к отражению в нем метрики объекта). Кроме того, универсальная схема координат служила в рисунках наших испытуемых еще и схемой плана, регулирующего исследование сложных структурных объектов, т.е. являлась одновременно и основой регуляции (планирования) деятельности моделирования метрики объекта, и структурной схемой этого объекта. Вероятно, любое нарушение базовых способностей мышления в формировании пространственной схемы координат (как при ЗПР или УО) препятствует дальнейшему полноценному умственному развитию. Отличия группы шизофрении от других исследованных групп по указанным параметрам выявляли не простое отставание в развитии, как при УО или ЗПР, а противоречивое диссоциативное расстройство этого развития. У больных шизофренией детей отмечалось даже сочетание опережения в развитии с грубым его отставанием по различным признакам ЦС. Диссоциация оценок развития пространственных и модальностно-интенсивностных характеристик раскраски сопровождалась у больных группы шизофрении специфическим нарушением эмоционального отклика на цвет. Чувственный отклик на цвет и эмоциональная регуляция деятельности ЦС,

заданная тестовой инструкцией, либо вовсе отсутствовали, либо были неадекватными или противоречивыми. Нарушение цветоэмоциональной стимуляции мотивационного компонента процесса ЦС у больных шизофренией указывает на недостаточность энергетической составляющей их интеллектуальной деятельности, которая, возможно, обуславливает специфические расстройства самого интеллекта. Согласно теории Л.М. Веккера, в структуре интеллекта все его компоненты: структурно-операциональные, регуляторные, энергетические и вероятностные – являются взаимосвязанными. Не останавливаясь подробно на других важных результатах проведенного исследования (например, возрастных и нозологических особенностях когнитивных стратегий ЦС или его модальностно-интенсивностных характеристиках), отметим, что полученные экспериментальные данные подтверждают адекватность и эффективность использования авторской методики «Цветоструктурирование графического образа» в дифференциальной психологической диагностике нарушений умственного развития.

Анализ полученных результатов в рамках информационной теории психических процессов Л.М. Веккера позволил предложить возможное научно-теоретическое объяснение психологической сущности нозологических различий в интеллектуальном развитии детей и подростков с разными типами психического дизонтогенеза и указать вероятные причины этих различий как необходимые мишени психологической коррекции. Информационный подход показал, на наш взгляд, новые возможности решения актуальных задач патопсихологической диагностики умственного развития, выйдя из плоскости дилеммы психометрия – «качественные» методы, где основанием для диагностических выводов служат либо эмпирические количественные показатели успешности в разных видах интеллектуальной деятельности, либо субъективные описания симптоматического качества этой деятельности. Информационный подход позволяет перейти на уровень теоретически обоснованного выбора содержания диагностики (инвариантов обратимого взаимоперевода с языка образов на язык слов) и определения универсальных параметров и способов измерения этого содержания.

Автор информационной теории психических процессов полагал, что в основе системы психологических средств измерений должны лежать единицы самых универсальных параметров психики подобно тому, как в физике таковыми являются единицы пространства, времени и энергии (сантиметр, секунда, грамм). Адекватные сочетания этих универсальных психологических единиц измерения способны будут охватить особенности всех уровней организации психических явлений [1]. В качестве такой составной единицы измерения умственного развития в нашем исследовании было выбрано сочетание единиц измерения отношений единицами измерения форм этих отношений и их объектов. И в том и

в другом случае это были единицы пространственно-временного структурного подобия. Инструментами измерения служили шкала уровней пространственно-временного изоморфизма источника и носителя информации (для форм) и генетическая лестница роста пространственно-временного изоморфизма информационных структур развивающегося интеллекта (для отношений). Универсальность этих инструментов измерения может быть проверена, в первом приближении, на примере другого структурного языка мышления – речи. Генетическое развитие семантических отношений, представленных в лексических структурах детского словаря, как его определяют многие исследователи [2, 4, 5, 16], не случайно повторяет основные возрастные этапы цветографического моделирования пространственных отношений. Попытаемся представить это сопоставление (таблица словаря цит. по [4. С. 228–233]). Настоящая дифференцированность шкалы генетического роста уровней изоморфизма в интеллектуальном отражении пространственно-временных отношений достаточна для определения патологии умственного развития. Более детальная ее разработка (в том числе и генезиса отношений, производных от первичных: числовых, смысловых и логических), вероятно, позволит дифференцировать уровни интеллектуального развития и в норме (табл. 1).

Ранжирование фигуративных структур речи (звуко-подражаний, слов, предложений) по шкале уровней пространственно-временного структурного подобия (изоморфизма) источника и носителя информации можно попытаться представить аналогично (дословесные и словесные формы речи взяты в той возрастной последовательности, которая описана в научной литературе [2, 4, 7, 17, 19, 20]) (табл. 2).

Главное при таком анализе – адекватно выделить формообразующие элементы речевых структур: единицы звуковедения, звуко-слоговые комплексы и грамматические связи. Универсальность избранной шкалы измерения пространственно-временных характеристик различных фигуративных психических образований выглядит особенно убедительной в отношении продуктов изобразительной деятельности детей. Попытаемся ранжировать по шкале уровней пространственно-временного изоморфизма 20 типов детских мараний, выделенных в генетической последовательности из 400000 рисунков 2000 детей исследователями Н. Baker и R. Kellog [15] (рис. 2).

Представленные в компьютерной копии (цит. по [13. С. 203]) марания всех типов легко разделить по уровням: 1 – топологический; 2 – проективный (линейность); 3 – аффинный (параллельность прямых и кривых ли-

Таблица 1

Лексика словаря	Цветографические структуры	Генетическая шкала пространственно-временных отношений
1. Жест	Пятно	Метрика бесструктурного пространства (локализация)
2. Существительное	Фигура – фон	Метрика объекта
3. Глагол	(Движение не задано в рисунке)	Пространство – время
4. Прилагательные, слова: вот, там, где	Фигура – ее форма Векторы пространственной схемы	Объект – его свойства (время, метрика, модальность, интенсивность) Метрика пространства (элементы его структуры)
5. Предлоги, наречия: больше, меньше, короче, скорее	Фигура – ее части	Межобъектные отношения, структура объекта
6. Размышления по поводу рода существительных, трудности употребления квантора «который», наблюдения над синонимами (в 5 лет)	Симметрия (в 5 лет), пространственная схема	Отношения род – вид, децентрация

Таблица 2

Звуко-моторный образ слова	Морфологическая структура слова	Грамматическая структура предложения	Уровни изоморфизма
1. Крик	Аморфный корень	Ноло-фраза	Топологический
2. Гуление	Правильная последовательность звуков в корне	Телеграфная речь	Проективный (линейность)
3. Лепет	Слоги (ритмическое чередование слогов)	Первые согласования слов (соответствие флексий управляющим словам)	Аффинный (параллельность)
4. Псевдослова (набор одинаковых слогов)	Контурные слова (правильно: число слогов и ударение)	Уподобление однотипных согласований одному правилу	Подобия (сохранение углов и пропорций)
5. Правильные звукоподражания па-па, ба-ба	Правильное число звуков и слогов	Все правильные согласования	Метрический



Рис. 2

ний); 4 – уровень подобию (круглой фигуре); 5 – метрический (круг – все точки кривой одинаково удалены от центра). Сравнивая в этом ракурсе детские марания и зачатки дословного уровня речи, нельзя не заметить сходства пространственно-временных характеристик их образных структур. Именно это сходство различных образов (наглядных и словесных) заставляет многих исследователей проводить параллели между речью и рисунками детей. Н. Eng [18], например, еще в 1927 г. сравнивала стадию гуления и лепета со стадией мараний в детских рисунках. По шкале изоморфизма теперь можно уточнить: гуление соответствует проективному уровню детских мараний (2), а лепет – аффинному (3). Не менее заманчиво развести по уровням пространственного изоморфизма возрастные стадии рисования детьми фигуры человека или изображения ими перспективы, как они указаны в литературе [13]. 1-я стадия рисунка человека – круг (топология, все элементы фигуры слиты воедино), 2-я стадия – появление прямых линий, изображающих части тела и лица (проективный), 3-я стадия – двухмерные изображения рук, ног, туловища параллельными линиями (аффинный), 4-я стадия – уточнение пропорций (уровень подобию). В изображении перспективы (объемной фигуры пространства) выделяют: 1-я фаза юстапозиции (изображение всех предметов в линейном ряду) – топологический уровень, поскольку все три вектора объемного изображения про-

странства слиты в одну линию; 2-я фаза суперпозиции (более отдаленный предмет рисуется над расположенным ближе) – проективный уровень, т.к. уже разделяются горизонтальная и вертикальная линии пространства; 3-я фаза – изображения линий земли и неба и затем – перспективы (схождение параллельных линий, уходящих вдаль) – аффинный уровень (выделение параллельности линий земли–неба и сходящихся прямых); 4-я фаза «расстояния», когда ребенок рисует отдаленные объекты более меньших размеров, очевидно, относится к уровню подобию, поскольку здесь выделяется уже третье направление пространства – глубина (таким образом, пропорции объемной фигуры пространства передаются верно); 5-я фаза – передача светотени, тональных переходов и сочетания цветов, моделирующих объемное изображение фигур, завершает стадию подобию. Очевидно, что к метрическому уровню изоморфизма (точное изображение размеров фигуры человека и пространственных объемов) можно отнести только рисунки профессиональных художников.

Эти наглядные примеры применимости единых инструментов измерения к различным продуктам интеллектуальной деятельности в целях диагностики уровней психического развития демонстрируют возможность построения общей системы единиц психологического измерения (единиц пространственно-временного изоморфизма) в рамках информационного подхода.

Литература

1. Веккер Л.М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов. М., 2000.
2. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961.
3. Диагностика школьной дезадаптации: Для школьных психологов и учителей начальных классов системы компенсирующего обучения / Под ред. С.А. Беличевой. М., 1995.
4. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М., 1990.
5. Исенина Е.И. Дословесный период развития речи у детей. Саратов, 1986.
6. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. М., 1995.
7. Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.

8. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. М., 1985.
9. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М., 1985.
10. Переслени Л.И., Слободяник Н.П., Пушкова А.А. К проблеме отбора детей в коррекционно-развивающие классы и коррекции недостатков в психическом развитии младших школьников // Дефектология. 1998. № 2. С. 10–17.
11. Слободчиков В.И. Вопросы теории и диагностики психического развития // Вопросы психологии. 1982. № 1. С. 19–28.
12. Ульяновская У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. М., 1990. 182 с.
13. Шванцара Йозеф и др. Диагностика психического развития. Прага, 1978.
14. Шилицына Л.М. Нейропсихологические аспекты диагностики детей в процессе коррекционно-развивающего обучения // Дефектология. 1999. № 5. С. 3–11.
15. Baker H., Kellog R. A developmental study of children scribbings // Pediatrics. 1967. Vol. 40, № 3, Pt. 1. P. 382–389.
16. Bloom L., Lahey L., Hood L. et al. Complex sentences: Acquisition syntactic connectives and the semantic relations they encode // Journal of Child Press. 1980. Vol. 7. P. 235–261.
17. Brawn R. A first language: The early stages. Cambridge, Mass: Harvard University Language, 1973.
18. Eng H. Kinderzeichnen Beiheft 39, Z. Angew. Psychol. Leipzig, 1927.
19. Mussen P.H., Conger J., Kagan J., Huston A. Child development and personality. N.Y.: Haper & Row Publishers, 1987.
20. Slobin D.I. Psycholinguistics. Glenview, Ill.: Scott, Foresman, 1979.

INFORMATIONAL THEORY OF PSYCHIC PROCESSES OF L.M. VEKKER IN SOLVING OF ACTUAL PROBLEMS OF PATHOPSYCHOLOGICAL DIAGNOSIS OF MENTAL ACTIVITY DISORDERS
T.V. Cherednickova (St. Petersburg)

Summary. In the author's method «Colour structuring of the image» in the genetic modulating experiment a big group of children and teenagers both healthy and with different psychic pathological disorders was examined. As a result statistically true age and nosological differences among examined people of tested groups were revealed. This fact confirmed the value of the method in the differential diagnosis of mental disorders. The analysis of the revealed differences in the frame of the L. Vekker's informational theory of psychic processes allowed to formulate psychological matter of intellectual disorders and suggest universal instrument of psychological measurement of the levels of intellectual development.

Key words: intellectual development, colour structuring, metric subject, informatic method.

КЛИНИЧЕСКАЯ (МЕДИЦИНСКАЯ) ПСИХОЛОГИЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН С ДИАГНОЗОМ «УГРОЗА ПРЕРЫВАНИЯ БЕРЕМЕННОСТИ»

Н.В. Синяева (Томск)

Аннотация. В причинах диагноза «угроза прерывания беременности» имеет место психологическая составляющая. Условный психологический портрет беременных с таким диагнозом, составленный по данным метода цветowych выборов, показал наличие у них фрустрации потребности в самореализации и независимости.

Ключевые слова: беременность, угроза, портрет, фрустрация, независимость, самореализация.

Невынашивание беременности остается одной из самых важных проблем акушерства, поскольку влияет на уровень рождаемости и перинатальной смертности.

Психокоррекционная работа с беременными женщинами, посещающими занятия психолога в женской консультации, и работа с женщинами, которые наблюдаются в отделении патологии беременных, имея диагноз «угроза прерывания беременности», дают возможность сравнения этих двух групп беременных женщин и определения психологической составляющей в формировании диагноза «угроза прерывания беременности».

Для сравнительного анализа взяты 2 группы беременных женщин, параллельно наблюдавшиеся: 1-я группа – группа нормы – в женской консультации (50 человек, средний срок беременности 19,4 недели), 2-я группа – исследуемая группа – в отделении патологии родильного дома (51 человек, средний срок беременности 20,7 недели). Все женщины во 2-й группе имели диагноз «угроза прерывания беременности». Из обеих групп исключены женщины, имевшие в анамнезе случаи наблюдения у психиатра.

Беременность как процесс, мобилирующий организм женщины на выполнение анатомической, физиологической, психофизиологической задач, является индикатором и часто катализатором хронических заболеваний, и тогда сама беременность протекает с большими отклонениями от нормы. Естественно, женщин с хроническими заболеваниями в отделении патологии оказалось на 20,7% больше, чем в группе нормы, в контрольной группе 40% женщин отмечали у себя наличие хронических заболеваний, во 2-й группе таких женщин 60,7%.

Чаще в 3 раза среди женщин с диагнозом «угроза прерывания беременности» (далее по тексту «упб») встречались большие хронические пиелонефритом и хроническим тонзиллитом, в 2 раза чаще – большие хроническим холециститом и хроническим гастритом.

Оказалось, что сравниваемые группы беременных женщин не имели значительных различий по показателям социального статуса. Незамужних женщин и женщин, состоящих в гражданском браке, – 40% в группе нормы и немного меньше – 31,4% во второй группе. Женщин, состоящих в официальном браке, в 1-й группе – 60%, во 2-й – 68,6%. В группе нормы женщин с высшим образованием 36%, студенток 30%, во 2-й группе женщин с высшим образованием – 35,3%, студенток – 23,5%. Работающих женщин в период беременности в контрольной группе 52%, во 2-й группе – 60,8%. Жилищный вопрос в двух группах был решен практически одинаково (табл. 1).

Следовательно, можно предполагать, что такие социальные факторы, как неофициальность замужества, работа в период беременности, отсутствие своего жилья или проживание с родственниками, не являются ведущими стрессогенными факторами, формирующими психологическую составляющую в причине угрозы прерывания беременности.

Однако надо отметить, что в контрольной группе у 11 (22%) женщин уже были дети, а в исследуемой группе лишь у одной (1,9%).

Психологические профили беременных женщин составлялись с помощью методик МЦВ [5] и ТЦО [1], так

Таблица 1
Некоторые показатели социального статуса беременных женщин

Показатели	Контрольная группа, %	Исследуемая группа, %
Собственное жильё	38	37,2
Проживание с родителями мужа	14	11,8
Проживание с родителями жены	26	27,5
Общежитие	12	13,7
Съёмное жильё	10	9,8

Результаты МЦВ в 2 группах беременных женщин

Цвет	Позиция в выборе			
	+	*	=	-
1 (синий)	20/23,1	40/46,1	22/13,5	18/17,3
2 (зелёный)	60/77	26/19,2	12/1,9	2/1,9
3 (красный)	28/19,2	60/25	10/15,4	2/40,4
4 (жёлтый)	44/19,2	30/46,2	12/9,6	14/25
5 (фиолетовый)	46/44,2	36/36,5	10/15,4	8/3,9
6 (коричневый)	6/15,4	6/7,7	58/50	30/26,9
0 (серый)	2/13,5	2/17,3	48/23,1	48/46,1
7 (чёрный)	0/5,8	0/1,9	6/25	94/67,3

Примечание. Первая цифра – % выбора данного цвета женщинами контрольной группы, вторая цифра – % выбора этого цвета беременными женщинами с диагнозом «супб».

как данные методы являются удобными в практической работе и обладают значительным информационным потенциалом. Метод цветовых выборов позволяет определить глубинный эмоционально-характерологический базис личности. С помощью цветового теста отношений можно выявить не только осознаваемый, но и бессознательный уровень системы отношений личности, что дает ценную информацию о внутренних конфликтах человека и его способах защиты.

По полученным данным (табл. 2) можно составить условный портрет беременной женщины с нормальным течением беременности – $+2+5 (+4) * 3 * 1 = 0 = 6-0-7$.

МЦВ высвечивает структуру переживаний человека и степень вовлеченности личности в стресс. Фиолетовый цвет на второй позиции связан с затрудненной адаптацией через общее ослабление интегративной роли самосознания, с ослаблением контроля сознания над эмоциональной сферой и, по литературным данным, является типичным выбором беременных женщин и подростков [5]. Сочетание $+2+5$ характеризуется как потребность личности в активно-оборонительной позиции, хотя недостаточно стеничной, в которой наряду с трезвостью в оценках и рационализмом проявляется недоверчивость, сверхчувствительность к высказываниям других людей, настороженность, обидчивость. Сочетание $*3*1$ говорит о том, что внешне личность беременной женщины сбалансирована, но это удается ценой известного напряжения, которое может стать почвой для развития соматических дисфункций.

Из данных табл. 2 иным складывается условный психологический портрет беременной женщины, которой поставлен диагноз «угроза прерывания беременности» – $+2+5*4*1=6-7-3$. Потребность в активно-оборонительной позиции сохраняется, но значительно изменяются характеристики реального положения личности. $*4*1$ – имеет место значительная податливость влиянию окружающих, выраженная потребность в признании, зависимость самооценки от успеха и мнения значимых других. Перемещение красного цвета в последнюю позицию является показателем стресса, вызванного разочарованиями и препятствиями на пути к реализации собственных намерений, фрустрированностью потребности в независимости. Ситуация характеризуется переутомлением, ощущением бессилия, повышенной чувствительностью к критике, агрессивностью и раздражительностью в сочетании с неуверенностью, неврастеническими проявлениями (возможны кардиалгии). Компенсаторные тенденции, которые определяет группа $+2+5$ – это бегство в мир иллюзий, более соответствующих собственным представлениям и требованиям, повышенное чувство независимости, стеничное отстаивание своей самостоятельности.

Тест цветовых отношений (ТЦО) позволил составить представление о значимых межличностных отношениях, степени притяжения собственного «я» беременной женщиной, беременности как таковой и малыша: «+» и «*» – зоны притяжения, «=» – зона формального неприятия и «-» – зона неприятия (табл. 3)

Таблица 3

Результаты ТЦО в процентах

Зоны ТЦО	+ *	=	-
«Я»	88/96,2	12/3,8	0/0
«мама»	80/64	10/16	10/20
«папа»	61/61,1	20/16,7	21/22,2
«муж»	72/84	14/7,7	14/7,7
«беременность»	86/80,8	10/9,6	1/9,6
«малыш»	86/86,5	12/5,8	2/7,7
«роды»	40/49	18/25,5	42/25,5

Примечание. Первая цифра – процент выбора данного цвета женщинами контрольной группы, вторая цифра – % выбора цвета женщинами с диагнозом «угроза прерывания беременности».

У большинства женщин в группе нормы – 88% и у 96,6% женщин 2-й группы нет конфликта вприятии собственного «я». Мама у 80% женщин контрольной группы находится в зоне приятия и лишь у 10% в зоне активного неприятия, в исследуемой группе приятие матери у 64% женщин, а у 20% имеет место неприятие матери. У 21% женщин группы нормы и у 22,2% женщин из отделения патологии отмечается неприятие отца. Данные о неприятии матери и отца в период беременности у женщины соответствуют данным психоаналитических исследований, показывающим актуализацию в период беременности неразрешенных родителско-детских конфликтных отношений [4], что может проявляться в психологических протестных реакциях в отношении беременности и, следовательно, вносить свою долю в причины угрозы прерывания беременности.

Муж в зоне приятия оказался у 72% беременных женщин группы нормы и у 14% в зоне неприятия. (Такие же данные были получены Н.Л. Мамышевой – 55,5 и 17% соответственно). Интересно, что в группе с диагнозом «упб» по сравнению с контрольной группой больше женщин с приятием мужа – 84,6% и значительно меньше женщин с неприятием мужа – 5,7%.

Беременность как процесс принята большинством женщин 1-й и 2-й групп. Беременность находится в зоне неприятия у 9,6% женщин «упб», в группе нормы – лишь

у 4%. Всего 2% женщин контрольной группы помещают цвет слова «малыш» в зону неприятия, в исследуемой группе «малыш» не принимается 7,7% женщин. Роды попали в зону той или иной степени неприятия у 60% женщин группы нормы и у 50% женщин с диагнозом «упб», что отражает страх перед этим процессом. Суммарные показатели неприятия беременности, малыша, родов в сравниваемых группах не имеют значимых различий.

Таким образом, сравнительный анализ полученных данных позволяет определить следующие составляющие причины угрозы прерывания беременности: наличие хронических заболеваний у беременной женщины и психологические проблемы, а именно страх перед неизвестностью – как беременностью, так и родами, актуализация глубинных конфликтных межличностных отношений с родителями, так как в период беременности женщина склонна отождествлять себя с ребенком, и психологический стресс, вызванный фрустрацией потребности в самореализации и независимости.

Можно предположить, что фрустрация потребности в самореализации и независимости у части беременных женщин, имеющих диагноз «угроза прерывания беременности», может быть вызвана конфликтом между какими-то глубинными, базисными составляющими личности этих женщин и самой беременностью как биологическим и психологическим процессом.

Литература

1. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. М.: МГУ, 1987.
2. Коваленко-Маджуга Н.П. Перинатальная психология. СПб., 2001.
3. Мамышева Н.Л. Характеристики значимых межличностных отношений и мотивации деторождения у беременных // Сибирский психологический журнал. 2001. № 14–15.
4. Динора Пайнз. Бессознательное использование своего тела женщиной. СПб., 1997.
5. Собчик Л.Н. Метод цветовых выборов: Модифицированный цветовой тест Люшера. М., 1990.

CHARACTERISTIC FEATURES OF A PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF PREGNANT WOMEN WITH THE DIAGNOSIS «RISK OF MISCARRIAGE»

N. Sinyayeva (Tomsk)

Summary. There is a psychological component among the causes of the diagnosis «risk of miscarriage». The relative psychological portrait of pregnant women with such a diagnosis, made according to the method of colors choice showed the existence of frustration of the need for self-actualization and independence.

Key words: pregnancy, risk, portrait, frustration, independence, self-actualization.

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СТРЕССА У БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН

Р.Г. Добрянская (Томск)

Аннотация. Анализируется взаимосвязь психической адаптации беременных, механизмов совладания и течения родов. Проведено сравнительное исследование копинг-поведения беременных женщин и особенностей течения родов и послеродового периода. Предлагается тест, определяющий механизмы совладания для выявления групп риска в акушерской практике.

Ключевые слова: патологические роды, психологические факторы, высокая тревожность, психоэмоциональное состояние, сократительная деятельность матки, фетоплацентарная система копинг-поведения, группа риска, дифференциальная психопрофилактическая подготовка к родам, адаптивные стратегии, партнерские роды.

Современное акушерство имеет существенное отличие от классического. В ситуации снижения рождаемости сохраняется высокий уровень смертности, поэтому особую актуальность приобретают подготовка женщин к беременности и родам, выявление групп риска [10].

В последние годы в литературе подчеркивается существенная роль психологических факторов, сегодня учитывают, что беременность – это не только физиологический процесс, но прежде всего экзистенциальная ситуация, затрагивающая все жизненные основания женщины, обуславливающая глубокие изменения самосознания, отношения к другим и к миру [5]. На этом поворотном этапе жизненного пути происходит изменение образа «я», обретение новой идентичности, перестройка личностных смыслов, ценностей, выбор способов поведения. Меняется не только внешний облик, но и ощущения, поступающие от тела, изменяется и социальная позиция женщины. Особенно сильными являются переживания первой беременности.

Установлено, что состояние фетоплацентарной системы во время беременности, сократительная деятельность матки во время родов зависят от психоэмоционального состояния женщины [8, 9 и др.].

Отечественные исследователи [1, 5 и др.] разработали систему дифференциальной психопрофилактической подготовки к родам беременных групп высокого риска (первородящие старшего возраста, страдающие воспалительными заболеваниями). Предложен диагностический комплекс, включающий следующие методики: шкала реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилберга – Ю.Л. Ханина, характерологический опросник по К. Леонгарду – Г. Шмишеку, цветовой тест М. Люшера, тест фрустрационных реакций С. Розенцвейга, самооценка структуры темперамента В.Н. Смирнова, шкала интеллекта из 16 ФЛО Р. Кеттела.

Рождение первого ребенка по шкале психотравмирующих воздействий относится к выраженной психологической травме. Эти сильные переживания, по мнению В.И. Брутман и М.С. Родионовой [3], могут способствовать личностному росту женщины, отказу от собственных нарциссических тенденций и переносов, инфантильных потребностей, если во время беременности сформируется симбиотическая связь с ребенком, глубокая витально-протопатическая привязанность матери и ребенка. Телесно-эмоциональный комплекс беремен-

ных чрезвычайно специфичен и, по-видимому, стимулирует появление тех или иных фантазий будущих матерей. По представлениям К.Г. Юнга, в отличие от объектных, или сознательных, представлений, все графические изображения психических процессов, которыми является рисунки, берут свое содержание непосредственно из «внутреннего», бессознательного.

Изучение восприятия беременными своего образа «я», по сюжетным линиям рисуночного теста «Автопортрет», выявило, что прогностически благоприятными для нормальных родов являются сюжетные линии рисуночного теста у 45,8% беременных [7]. По данным Г.Г. Филипповой [11], адекватное отношение к беременности выявлено у 48% женщин, выполнивших рисуночный тест «Я и мой ребенок».

Учитывая, что при исследовании готовности к материнству было обнаружено, что у половины беременных имеются характерологические особенности, нарушающие естественный ход формирования готовности быть матерью, сегодня придается значение выявлению группы риска и поискам эффективных технологий подготовки женщин к родам [3 и др.]. По данным И.В. Добрякова [6], одним из серьезных недостатков многих применяемых в настоящее время программ курсов дородовой подготовки беременных женщин является отсутствие предварительного отбора пациенток. Им предложена методика определения типа психологического компонента гестационной доминанты, позволяющая выявлять нервно-психические нарушения у беременных на ранних этапах их развития.

Связь между высокой тревожностью и патологическим течением родов выявлена в ряде исследований [8, 9 и др.]. А.И. Захаров, анализируя причины стресса женщины при беременности и его влияния на проявление эмоциональных расстройств у детей, отмечает, что стресс проявляется в виде частых волнений в начале и в конце беременности, в виде состояния неудовлетворенности, пониженного настроения, повышенной раздражительности, общего плохого самочувствия. По его мнению, хронический стресс способствует развитию серьезных осложнений беременности (угроза выкидыша, отслоение плаценты, преждевременные роды). Эти нарушения сопровождаются гипоксией плода, невропатией у ребенка.

Е.Г. Ветчанина [4] по результатам психологических тестов выявила два типа психологических реакций бе-

ременных на стресс: если при первом типе выявляется высокий уровень личностной тревожности, то при втором – «утопленный график»: женщины малообщительны, неконтактны, производят впечатление спокойных.

Стратегия преодоления трудностей необходима при столкновении с новыми требованиями, в ситуациях невозможности, когда нельзя справиться при помощи ранее усвоенных и привычных форм поведения. Большинство авторов копинг-поведение определяется как когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии, используемые личностью для преодоления стрессовых ситуаций и ситуаций эмоционального напряжения [2].

Целью проведенного исследования явилось изучение особенностей психической адаптации беременных при помощи опросника копинг-поведения (Hein, 1988), сопоставление механизмов совладения с особенностями течения родов.

Исследование проводилось на базе роддома № 1 г. Томска. Обследовано 67 беременных, срок гестации 38–40 недель, возраст от 23 до 32 лет. Все женщины имели высшее образование, состояли в браке, первородящие, без соматических и гинекологических противопоказаний для нормальных родов, показатели личностной и ситуативной тревожности по тесту Ч.Д. Спилберга – Ю.Л. Ханина в зоне психологического комфорта.

Наблюдение за поведением женщин в родах и в послеродовый период позволило выделить следующие группы:

1-я группа (7,2%) – женщины оценили ситуацию как легкие роды, поступили в родильное отделение с регулярными схватками, не нуждались в медикаментозном обезболивании, были активны в потужной период, ощутили катарсис рождения ребенка, не было осложнений в послеродовом периоде, у ребенка не выявлены значимые изменения.

2-я группа (14,5%) – отличается от первой тем, что в послеродовом периоде были осложнения (кровотечения, необходимость ручной ревизии).

3-я группа (21,3%) – женщины нуждались в поддержке, предварительно заключили договор на индивидуальные страховые роды, в послеродовый период отмечались астения, снижение настроения.

4-я группа (43%) – женщины оценили схватки как болезненные уже в процессе родов, вели себя беспокойно, просили медикаментозное обезбоживание, вплоть до спинномозговой анестезии, во второй период родов были мало активны, отмечалось снижение настроения в послеродовый период.

5-я группа (14%) – роды у этих женщин проводились через абдоминальный разрез (кесарево сечение) ввиду нераскрытия естественных родовых путей.

При изучении копинг-поведения выявлены статистически значимые отличия в стратегиях реагирования на стресс.

Для первой группы характерны отрицание покорности, выбор адаптивных форм в эмоциональной сфере, а

именно активное возмущение и протест по отношению к трудной ситуации и наличие уверенности в том, что есть выход из сложной ситуации. В когнитивной сфере они отрицают растерянность, при анализе ситуации сохраняют самообладание, что приводит к установке собственной ценности. Предпочитаемыми формами поведения являются обращение и сотрудничество при решении проблем, отрицают отступление и избегание.

Вторая группа отличается от первой тем, как принимают решение на когнитивном уровне: анализ ситуации ведет к диссимуляции и относительности либисохранения апломба, видимость благополучия поддерживается игнорированием. Подавляют эмоции и на поведенческом уровне предпочитают не думать о проблеме, а отвлекаться на любимые занятия.

В третьей группе реже анализируют ситуацию, если это и происходит, то обычно заканчивается приданием смысла, причем при отрицании религиозности чаще предпочитают игнорировать ситуацию либо выбирают смирение. На поведенческом уровне отступившие, оптимизм в эмоциональной сфере поддерживается механизмом подавления.

Четвертая группа отличается от предыдущей тем, что для нее характерна потребность в пассивной кооперации, в когнитивной сфере растерянность и отрицание собственной ценности.

Отрицание оптимизма, самообвинение характерно для пятой группы, установка собственной ценности осуществляется путем придания смысла.

Умение разрешать ситуации фрустрации является своеобразным мерилем адаптивности женщины, ее способности играть активную роль в освобождении себя от давления стрессовых факторов. Результаты нашего исследования показывают, что одно и то же событие – рождение желанного ребенка – воспринимается женщинами неоднозначно в зависимости от их стратегий преодоления стрессовых ситуаций, содержательной части копинг-поведения.

Прогностически благоприятным для нормальных родов является предпочтение адаптивных стратегий. Отрицание покорности, пассивной кооперации позволяет предполагать наличие способности у беременной брать ответственность за свои роды.

Предпочтение пассивной кооперации, отрицание установки собственной ценности, растерянность и отступление характерны для женщин с низкой адаптивностью, не способных взять ответственность за свои роды, нуждающихся в партнерских родах.

При появлении в содержательной части копинг-поведения самообвинения как предпочитаемой стратегии, отрицание адаптивных эмоций и религиозности увеличивает риск кесарева сечения, других осложнений в родах.

Таким образом, изучение особенностей психической адаптации беременных при помощи опросника копинг-поведения (Hein, 1988), сопоставление механизмов совладения с особенностями течения родов позволяют

выделить группы риска, дифференцированно подходить к подготовке к родам.

Тест копинг-поведения

Предложенные варианты стратегий поведения (П), мыслей (К), эмоций (Э) распределите в той последовательности, которой обычно пользуетесь. Необходимо распределить все варианты, даже отвергаемые.

П-1. Я погружаюсь в любимое дело, стараюсь забыть о своих проблемах.

П-2. Я стараюсь помочь людям и в заботах о них забываю о своих горестях.

П-3. Всячески избегаю думать о своих неприятностях.

П-4. Стараюсь отвлечься и расслабиться (с помощью алкоголя, успокоительных средств, вкусной еды и т.д.).

П-5. Чтобы пережить трудности, я берусь за осуществление своей давней мечты.

П-6. Я изолируюсь, стараюсь остаться наедине с собой.

П-7. Я использую сотрудничество со значимыми мне людьми для преодоления трудностей.

П-8. Я обычно ищу людей, способных мне помочь советом.

К-1. Говорю себе: «В данный момент есть что-то важнее, чем эти трудности».

К-2. Говорю себе: «Это судьба, с этим можно смириться».

К-3. Это несущественные трудности, не все так плохо.

К-4. Я не теряю самообладания и контроля над собой в тяжелые моменты и стараюсь никому не показывать своего истинного состояния.

К-5. Я стараюсь проанализировать, все взвесить и объяснить себе, что же случилось.

К-6. Я говорю себе: «По сравнению с проблемами других людей – это пустяк».

К-7. Если что-то случилось, так угодно Богу.

К-8. Я не знаю что делать, и мне временами кажется, что мне не выпутаться из своих трудностей.

К-9. Я придаю своим трудностям особый смысл, преодолевая их, я совершенствую себя.

К-10. В данное время я полностью не могу справиться с этими трудностями, но со временем смогу справиться с ними и более сложными.

Э-1. Я всегда глубоко возмущена несправедливостью судьбы ко мне и протестую.

Э-2. Я впадаю в отчаяние, рыдаю.

Э-3. Я подавляю эмоции в себе.

Э-4. Я всегда уверена, что есть выход из трудной ситуации.

Э-5. Я доверяю преодолению трудностей другим людям, которые готовы помочь мне.

Э-6. Я впадаю в состояние безнадёжности.

Э-7. Я считаю, что я виновата и должен получить по заслугам.

Э-8. Я впадаю в бешенство, становлюсь агрессивной.

Литература

1. Абрамченко В.В. Современные методы подготовки беременных к родам. СПб., 1991.
2. Бохан Т.Г. Онтогенетический подход к проблеме преодоления критических ситуаций в отечественных и зарубежных исследованиях // Сиб. психол. журнал. 1999. Вып. 10. С. 40–45.
3. Брутман В.И., Родионова М.С. Формирование привязанности матери к ребенку в период беременности // Вопросы психологии. 1997. № 6. С. 38.
4. Ветчанина Е.Г., Мальгина Г.Б., Залевский Г.В. Основные источники психоэмоционального стресса у беременных женщин на современном этапе // Сб. науч. тр. СибГМУ. Томск, 2002. С. 82–84.
5. Васильева О.С., Могилевская Е.В. Групповая работа с беременными женщинами: социально-психологический аспект // Психол. журнал. 2001. Т. 22, 31. С. 82–89.
6. Добряков И.В. Клинико-психологические методы определения типа психологического компонента гестационной доминанты: Сб. материалов конф. по перинатальной психологии. СПб., 2001. С. 39–48.
7. Добрянская Р.Г. и др. Опыт использования рисуночного теста «Автопортрет» у беременных женщин для прогнозирования течения родов // Сб. науч. тр. СибГМУ. Томск, 2002. С. 78–82.
8. Каструбин Э.М. и др. Роль эмоционального напряжения в возникновении осложнений в акушерской практике. Суздаль, 1995.
9. Карасева А.Э. и др. Психологические особенности женщин с диагнозом слабости родовых сил // Акушерство и гинекология. 2001. № 2. С. 44.
10. Серов В.Н. Проблемы перинатального акушерства // Акушерство и гинекология. 2001. № 6. С. 3.
11. Филиппова Г.Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии // Вопросы психологии. 2001. № 2. С. 22–36.

THE RESEARCH OF STRATEGIES OF OVERCOMING EMOTIONAL STRESS OF PRAGNANT WOMEN R.G. Dobryanskaya (Tomsk)

Summary. The correlation of peculiarities of psychic adaptation of pregnant women, mechanisms of control, and course of child-birth are studied. A comparative research of pregnant women's behavior and characteristics of course of child-birth and post-natal period is made. Some conclusions, concerning an ability to use a test to determine mechanisms of control for revealing risk groups in obstetric practice are made.

Key words: pathologic delivery (childbirth), psychological factors, high anxiety, psycho-emotional state, contractive activity of uterus, fetoplacental system, group of risk, differential psychoprophylactic preparation to childbirth, adaptive strategies.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ СОСТОЯНИЙ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН В УСЛОВИЯХ ОСТРОГО И ХРОНИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СТРЕССА

Е.Г. Ветчанина (Екатеринбург)

Аннотация. Особенности психологических состояний беременных женщин в условиях психологического стресса и типы реагирования на психотравмирующие факторы при хроническом стрессе позволяют определить мишени и интенсивность психологической коррекции.

Ключевые слова: острый и хронический стресс, беременность, психологическая диагностика и коррекция, психогенные воздействия, перинатальная психология.

Проблема стрессов приобрела первостепенное значение в жизни современного человека. Особенно актуальна эта проблема в акушерстве, учитывая современные исследования в области перинатальной психологии [1, 3, 6, 7]. В связи с большой «плотностью» стрессовых ситуаций в современных условиях заслуживают особого внимания, как с научных, так и с практических позиций особенности психологических состояний беременных женщин. Уточнение критериев оценки условной «психологической нормы» беременности в зависимости от срока беременности, исследование психологических составляющих острого и хронического стресса в период гестации необходимо с позиций перинатальной охраны плода [2, 4, 5, 8–14].

Для выявления особенностей психологических состояний беременных женщин в условиях острого и хронического стресса нами исследована динамика на фоне психологической коррекции. Проведен комплексный психодиагностический скрининг 453 беременных женщин на базе городского Центра здоровья и планирования семьи и НИИ Охраны материнства и младенчества и 30 небеременных женщин репродуктивного возраста без стрессоров в первую фазу менструального цикла, для уточнения критериев оценки условной «психологической нормы» беременности.

В исследовании на первом этапе психодиагностической программы использовались скрининг-тесты (нервно-психическое напряжение Т.А. Немчина, личностная и реактивная тревожность по Ч.Д. Спилбергу – Ю.Л. Ханину, проективная методика «Несуществующее животное»). На втором этапе программы использовались методы углубленного исследования: анкетирование, клиническое интервьюирование, СМЛ (Л.Н. Собчик), Томский опросник ригидности (ТОР) Г.В. Залевского, проективная методика МЦВ по М. Люшеру [4, 5, 9–11, 13].

В результате исследования у беременных женщин Уральского региона выявлены три группы психотравмирующих факторов.

1-я группа (легкие стрессоры) – могут вызывать как острый, так и хронический психологический стресс, но при этом психологические характеристики быстро возвращаются к норме: смена жилья, смена места работы, свадьба, мелкие социально-экономические проблемы, беременность как таковая.

2-я группа (хронические стрессоры) – постоянно или длительно действующие факторы, вызывающие продолжительные по времени, часто тяжелые психологические изменения. Это или хронические социальные, или семейные психотравмирующие факторы, или агенты: нежеланная беременность, патологический страх перед предстоящими родами, постоянные семейные проблемы, профессиональные вредности на работе, экзамены, вынужденное выключение из социальной среды, ятрогенные причины.

3-я группа (экстремальные стрессоры) – быстро или длительно действующие стрессовые факторы экстремального характера, к которым организм человека, а тем более беременной женщины, практически не адаптирован, вызывающие тяжелые постстрессорные расстройства, требующие обязательной психокоррекции: психотравмирующие потери (потеря близких родственников, перинатальные потери при предыдущих беременностях в течение года до настоящей беременности, невынашивание), развод при беременности, кражи, аварии, катастрофы, нападения, пожары, сочетание нескольких факторов.

Особенности психологических реакций у беременных в состоянии условной «психологической нормы» в сравнении с небеременными женщинами. Уточнены критерии оценки условной «психологической нормы» беременности в зависимости от триместра. Общие характеристики по тестам: в 3-м триместре незначительно повышаются уровень личностной тревожности с $43,6 \pm 1,2$ (в 1-м) до $45,77 \pm 1,07$ балла и уровень ригидности как состояния из ТОР Залевского с $13 \pm 1,2$ до $13,82 \pm 0,85$ баллов. Профили СМЛ расположены в границах нормы. Достоверны различия в значениях 4-й шкалы между: неб/1тр < 0,005, неб/2тр < 0,05 и неб/3тр < 0,01. Достоверными являются различия: неб/1тр < 0,005, неб/2тр < 0,005 в значениях 8-й шкалы. Данные женщины социально менее активны, чем небеременные, более рациональны, без стремления к лидерству, с преобладанием здравого смысла. По результатам МЦВ, беременные достоверно, в 4,5 раза чаще, выбирают на первую позицию фиолетовый цвет, что указывает на сформированную доминанту беременности. По методике «Несуществующее животное» также выявлена достоверная разница в результатах тестирования: беременные в 4 раза чаще, чем небеременные, рисуют примитивные изоб-

ражения, более интровертированные, экономят свою энергию.

Особенности психологических реакций на острый стресс. Тестирование беременных женщин в состоянии острого стресса проводилось не ранее чем через 10 дней после психотравмирующих воздействий и в течение двух–трех месяцев. При анализе тестов были получены следующие результаты. По значениям теста НПН видна средняя степень выраженности нервно-психического напряжения. Личностная тревожность по Спилбергеру–Ханину высокая и равна $50,9 \pm 1,59$ баллов. Средние показатели психической ригидности по ТОР Залевского не выходят за рамки нормы, хотя внутри группы значения очень неоднородны от минимальных до максимальных. Выше нормальных значений оказалась шкала РСО – $14,33 \pm 0,83$ балла (в контрольной группе – $13,4 \pm 0,6$ балла). Разброс по шкале РСО от самых минимальных значений – 3 балла – до максимального значения – 24 балла – говорит о состоянии страха, плохом настроении, утомлении. Средние показатели почти всех шкал по СМИЛ были расположены в границах нормы, хотя показатели внутри шкал были сильно разбросаны. Повышенными по сравнению с группой условной «психологической нормы» беременности оказались результаты шкалы F, хоть и недостоверно.

Беременные женщины в состоянии острого стресса в 17,3% случаев отказывались от тестирования по методике «Несуществующее животное» из-за тяжелого эмоционального состояния. Остальные рисунки объединяет наличие признаков агрессии в 8 раз чаще и высокий уровень тревоги или страха в 4,5 раза чаще, чем в группе условной «психологической нормы» беременности. Анализируя результаты тестирования МЦВ, можно сказать, что беременные в состоянии острого стресса реже, чем беременные из всех остальных групп, выбирают на первую позицию зеленый цвет, так как не могут больше опираться на свой жизненный опыт, и фиолетовый цвет, т.е. в состоянии острого стресса беременность отходит на второй план и доминанта беременности разрушается. Частый выбор на первую позицию (5,1%, в норме 0%) коричневого цвета говорит о физическом дискомфорте, чувстве утраты, потери чего-то очень близкого и важного. Общая тревожность, т.е. наличие «!» знаков тревоги в данной группе почти в 2 раза больше, чем в группе нормы, а высокая тревожность («!» от 6 и выше) – самая высокая среди остальных групп и равна 12,8%, что в 3 раза выше, чем в контрольной группе.

Таким образом, можно предположить, что беременные женщины в состоянии острого стресса еще не полностью осознают всю тяжесть возникших проблем или горя, находясь в состоянии шока (первая фаза теории горя), поскольку или отказываются от психологического тестирования, или представляют формально заполненные тестовые бланки, не отражающие истинной картины психологического состояния. Разброс по шкалам опросников очень велик, поэтому средние показатели в

данной группе нами не рекомендуется считать достоверными.

В стадию острого психологического стресса наиболее приемлем метод «клинического интервью» с одновременным проведением психологического консультирования для определения методов психокоррекции. Определенную помощь в психологической диагностике оказывают проективные методики: «Несуществующее животное» и метод цветových выборов М. Люшера.

Картина психологических расстройств может быть классифицирована как острая реакция на стресс (F 43.0) в рамках МКБ-10 или посттравматическое стрессовое расстройство (F 43.1).

Психологические проявления реакций на хронический стресс 1-го и 2-го типа реагирования. Беременные женщины отзываются двумя типами реагирования на хронические стрессоры. При первом типе реагирования наблюдается повышение результатов по скрининг-тестам: НПН – $52,8 \pm 1,54$ балла, а в норме $43,8 \pm 0,6$, ЛТ – $54,2 \pm 1,46$ балла, а в норме $44,57 \pm 0,66$. По шкалам СМИЛ – превышение среднего уровня по сравнению с контрольной группой на 10–30 баллов. Исследования психической ригидности по ТОР Залевского показали повышенные результаты по сравнению с группой нормы, в среднем на 5–15 баллов. По проективным методикам выявляется высокий уровень астенизации, агрессии защитного характера, проявления выраженного страха, тревоги, депрессивных тенденций. Эти реакции характерны для женщин с высоким уровнем психической ригидности. Беременные этого типа охотно идут на контакт с врачом и психологом, откровенно делятся со специалистами своими проблемами, надеясь разрешить сложную ситуацию.

При втором типе реагирования на источники хронического стресса высоких показателей скрининг-тестов не наблюдается, женщины отличаются лучшей приспособляемостью к обстановке, самостоятельностью, независимостью. Второй тип реагирования в отличие от первого имеет результаты по скрининг-тестам и ТОР, близкие к условной норме беременности, а по шкалам СМИЛ – заниженные до 25–30 Т-баллов, что может говорить о вытеснении истинных причин конфликта или проблемы. Компенсируя психологический стресс, такие беременные, «уходят от проблем», что подтверждают результаты проективных тестов. Значительное количество энергии, расходуемой на компенсаторные процессы, вызывает более выраженную психическую астенизацию, чем при первом типе реагирования. Кроме того, наряду с «уходом от психологических проблем» женщины прячутся и от возникающих перинатальных проблем иногда с излишней эйфорией по поводу течения беременности, что приводит к отказу от необходимого лечения; в результате перинатальные проблемы становятся более глубокими. Беременные второго типа реакций на хронические стрессоры неконтактны, закрыты, недоверчивы, часто с высшим образованием и сложной специальностью. Их лозунг «Я сама!».

Принципы дифференцированной психокоррекции беременных в состоянии психологического стресса

<i>Беременные в состоянии острого стресса:</i>
установление психологического контакта
проведение клинического интервьюирования
техника работы с горем, экзистенциальная психотерапия
позитивная психотерапия, арт-терапия, психодрама (работа с игрушками)
индивидуальная подготовка к партнерским родам, а если во время беременности женщина потеряла мужа, присутствие на родах лечащего врача или психолога
<i>Беременные с первым типом реагирования на хронические стрессоры:</i>
анкетирование
клиническое интервьюирование
телесно-ориентированная психотерапия
арт-терапия
психодрама
индивидуальная подготовка к партнерским родам
<i>Беременные со вторым типом реагирования на хронические стрессоры:</i>
установить психологический контакт и доверительные отношения
сеансы релаксации в сочетании с музыкотерапией и элементами эриксоновского гипноза
арт-терапия
рациональная терапия
индивидуальная подготовка к партнерским родам

Таким образом, видны тенденции зависимости основных психологических реакций беременных женщин на психологический хронический стресс от факторов, служащих источником стресса, а также от уровня личностной тревожности и психической ригидности как фактора, влияющего на устойчивость беременных к психогенным воздействиям. Беременные с высоким уровнем тревожности и психической ригидности склонны «застывать» в проявлении негативных эмоций, не способны адекватно и своевременно воспринимать изменившиеся условия, хронизируя тем самым стрессовую ситуацию. Стресс, вызванный нервными нагрузками, связанными с постоянными контактами с людьми, располагает к реакциям первого типа. Длительная работа с компьютером, совмещение работы с учебой, экзамены чаще приводят к психологическим реакциям второго типа.

В соответствии с выявленными типами реакций на хронические стрессоры, видами стресса и психологических особенностей личности беременных предложена дифференцированная программа психологической коррекции состояний беременных женщин в условиях острого или хронического стресса.

В процессе психологической диагностики была выделена основная направленность психокоррекционных мероприятий в зависимости от вида стресса.

В случае острого стресса предметом психокоррекции у беременных являются симптоматическая тревожность и особенности отношения личности к стрессорам, если у беременной была психотравмирующая потеря, то работа с горем. Применяемые методы психокоррекции: арт-терапия, позитивная, рациональная, психодрама, экзистенциальная психотерапия и как завершающий этап – индивидуальная подготовка к родам.

При хроническом стрессе предметом психокоррекции являются личностная тревожность, психическая ригидность и структура личности. Применяемые методы психокоррекции: дыхательная гимнастика, «маска релаксации», музыкотерапия, эриксоновский гипноз, арт-терапия, телесно-ориентированная терапия, психодрама, индивидуальная подготовка к родам.

После применения психокоррекционных мероприятий была выявлена положительная динамика клинических показателей: улучшение настроения, нормализация сна, аппетита, артериального давления и тонуса матки; психологических показателей: снизился уровень личностной тревожности и психической ригидности, шкалы показателей СМИЛ приблизились к значениям условной «психологической нормы» беременности. Снизился процент признаков астенизации и тревоги по проективным методикам. Беременные стали контактными с врачом и окружающими.

Литература

1. Абрамченко В.В., Каплун И.Б., Талеб А.Д. Психоземциональное и психосоматические расстройства как факторы риска возникновения позднего гестоза // Материалы Всероссийской конференции с международным участием. Иваново, 2001. Т. 1. С. 79–82.
2. Ветчанина Е.Г., Мальгина Г.Б. Программа психологического тестирования беременных женщин при остром и хроническом психоземциональном стрессе // Актуальные проблемы репродукции семьи: Сборник методических рекомендаций и пособий для врачей. Екатеринбург, 1998. С. 12–65.
3. Воронкова Л.Б. Предиспозиции нервно-психических расстройств у детей, связанные с острым стрессовым воздействием на их матерей в течение беременности и родов // Сборник материалов конференции по перинатальной психологии. СПб., 2001. С. 122–123.
4. Залевский Г.В. Психическая ригидность в норме и патологии. Томск, 1993. 256 с.
5. Залевский Г.В. «Женский стресс» в современных условиях: возможности преодоления // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 1999. № 1. С. 22–25.

6. Коваленко Н.П. Перинатальная психология. СПб.: Ювента, 2000. 206 с.
7. Мальгина Г.Б., Ветчанина Е.Г., Пронина Т.А. Перинатальные проблемы, связанные с психоэмоциональным стрессом при беременности и их коррекция // Тезисы докладов Всероссийской конференции с международным участием «Перинатальная психология и медицина». Иваново, 2001. С. 35–38.
8. Немчин Т.А. Состояние нервно-психического напряжения. Л.: Изд-во ЛГУ, 1983. 167 с.
9. Психологические тесты / Под ред. А.А. Карелина. М., 2000. Т. 1. 315 с.
10. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. М.: ИПП, 1999. 168 с.
11. Собчик Л.Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. Л., 1991. 136 с.
12. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб.: Питер, 2001. 272 с.
13. Ханин Д.Д. Краткое руководство к шкале реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилберга. Л.: ЛНИИФК, 1976. 18 с.
14. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 512 с.

PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS AND CORRECTION OF STATE OF PREGNANT WOMEN IN CONDITIONS OF CRITICAL CHRONICLE PSYCHOLOGICAL STRESS

E.G. Vetchanina (Ekaterinburg)

Summary. Peculiarities of psychological states of pregnant women under conditions of critical stress, and types of reaction on psychologically traumatic factors allow to determine the subject and intensity of psychological correction.

Key words: critical and chronicle stress, pregnancy, psychological diagnostic and correction, psychogenic effect, perinatal psychology.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО БОЛЬНЫХ ШИЗОФРЕНИЕЙ: ПОПЫТКА ПСИХОАНАЛИЗА

М.М. Мучник, Т.Н. Новикова (Томск)

Аннотация. Исследованы рисунки больных шизофренией (17 больных параноидной шизофренией, предоставили более 200 рисунков). Материал, полученный в ходе исследования, рассмотрен с позиций психоаналитического направления.

Ключевые слова: психодинамические механизмы шизофрении, нарциссизм, примитивные психологические защиты, оральные нарушения, аутизм, расщепление, стереотипии.

Психодинамические механизмы шизофрении

При анализе рисунков больных шизофренией нужно учитывать различные психодинамические концепции этого заболевания. Фрейдовская концепция шизофрении строится в соответствии с теорией нарциссизма. Он разделяет два понятия: первичный и вторичный нарциссизм. При этом первичный нарциссизм соответствует раннему периоду детства, когда либидо ребенка полностью обращено на себя, а не на внешние объекты. Вторичный нарциссизм является результатом отщепления либидо от объектов на более поздних стадиях развития и обращения его вновь на себя [3]. При шизофрении происходит регресс к стадии первичного нарциссизма. Позднее понятие нарциссизма теоретики психоанализа неоднократно уточняли и развивали. Э. Фромм [11] считает необходимым разделять «злокачественную» и «доброкачественную» формы нарциссизма, при этом доброкачественный нарциссизм – условие нормального функционирования Эго, тогда как злокачественный приводит к различным типам патологии, в том числе и к шизофрении. Х. Хензелер [10] выделяет незрелые нарциссические реакции и патологические, при этом незрелым соответствуют нарушения невротического круга, а патологическим – психотического. Р. Лэнг [4] вслед за Фрейдом называет шизофрению нарциссическим неврозом и добавляет, что шизофреники направляют либидо на себя и «убивают себя любовью».

Большой вклад в развитие нарциссической концепции шизофрении внесли труды К. Абрахама [6]. В первой работе на эту тему «Психосексуальные различия истерии и Dementia praecox» [6] он предполагает, что нарушение функции «Я» вторично по отношению к нарушениям в либидинозных сферах, когда утрачивается любовь к объекту и, соответственно, способность к сублимации. Он рассматривает психоз как регрессию на детскую ступень нарциссизма и аутоэротики, источником бреда величия считает аутоэротическую сексуальную переоценку.

Понятие расщепления по отношению к шизофрении впервые применил Э. Блейлер [6], который по-новому оценил концепцию болезни и предложил термин «шизофрения». Он писал, что при этом заболевании наблюдаются элементарные расстройства, которые проявляются в недостаточном единстве, в раздробленности и расщеплении мышления, эмоций и воли и субъективно-

го чувства личности. Расщепление при шизофрении Блейлер сравнивает с представлением Фрейда о специфике бессознательного: сосуществование бок о бок независимых друг от друга представлений [6]. Ассоциации у больных шизофренией утрачивают связанность, часто характеризуются амбивалентностью, время и пространство не структурирует их, причинность теряется, «различные образы не отделены друг от друга, а существуют все одновременно и к тому же активны в своих проявлениях, они толпятся в сознании, и у шизофреника нет возможности защититься от них» [13].

А. Кемпинский [4] указывает на то, что благоприятной почвой для формирования расщепления является шизофреногенная семья. Раскалывается целостность личности вследствие психической защиты от двойственности ситуации. А. Кемпинский [4] добавляет, что в силу расщепления «Я» шизофреник находится в ситуации двойной ориентации, когда одна часть личности общается с внешним миром и становится чужой, а другая ориентирована на внутренний психотический мир. Возможно возникновение такой ситуации, когда в окружающей реальности не останется того, ради чего в нее стоит возвращаться.

Р. Лэнг [7] отмечает, что шизофреник – это онтологически неуверенная и невоплощенная личность, у него отсутствует единство духовного и телесного. Он подчеркивает такой аспект расщепления, как наличие системы «ложного» Я.

Наиболее полно возникновение и развитие расщепления отражено в работах М. Кляйн [5]. Она утверждает, что расщепление является первичной формой отношения к объекту. Деление первоначального объекта на «хороший» и «плохой» порождает одно из фундаментальных чувств психотических больных – зависть к хорошему объекту. Как защита от зависти возникает спутанность «Я»: защищаясь от персекуторной тревоги, младенец использует примитивные защиты, такие как расщепление и проективная идентификация. М. Кляйн [5] раскрывает понятие шизоидно-параноидной позиции, которую переживает человек в период самого раннего детства, где коренятся истоки не только психотического заболевания, но и аутизма и расщепления. Описывая деструктивную критику, присущую параноидным шизофреникам, Кляйн [5] показывает схему появления преследователя. Первоначально возникают зависть и ненависть, затем вина, и тогда хороший объект превра-

щается во враждебный и критический и появляется преследователь.

Расщепление является архаической психологической защитой и используется при параноидной шизофрении наряду с такими защитами, как проекция, примитивная изоляция и всемогущество.

Данное исследование посвящено анализу основных психодинамических механизмов, представленных в рисунках больных параноидной шизофренией.

Фиксация на ранних стадиях и оральность в рисунках

В рамках неопределенного направления большое внимание первым годам жизни уделяет М. Кляйн [5]. Она считает, что понять психотические черты можно, если заглянуть в психику ребенка, пребывающего на ранних стадиях развития.

М. Кляйн [5] отмечает доминирование оральных импульсов у младенца, в силу чего материнская грудь ощущается источником питания и – в более широком смысле – источником самой жизни. Переживая персекуторную тревогу, ребенок нуждается в защите и любви, предполагается, что мать будет способна защитить ребенка.

Личность на этом этапе переживает шизоидно-параноидную позицию, поэтому фрустрация и тревожная атмосфера способны вызвать заострение параноидных черт и представить реальность как опасную и враждебную, что может повлечь за собой неудовлетворение оральных импульсов, которые могут «пополняться» в течение жизни.

Шизоидно-параноидная позиция обуславливает и то, что материнская грудь как хороший объект, образуя ядро Эго и создавая жизненно важное пространство для роста, наталкивается на чувства обиды и ненависти. Такая ситуация способствует заострению шизоидно-параноидных черт.

Прохождение шизоидно-параноидной позиции относится к периоду довербальной стадии развития. Шизофрению относят к довербальному расстройству. Шизофреники регрессируют на ранние этапы детства, где кроются истоки дезинтеграции Эго и чрезмерной привязанности матери и ребенка [13].

Р. Лэнг [7] пишет о стремлении шизофреника вернуться в лоно матери, в ранний период своей жизни. Общее желание заботы и любви продиктовано регрессией и возвратом к первичному нарциссизму [5, 9, 13]. Неудачное приспособление к жизни «толкает» шизофреника к регрессии. Р. Лэнг [7] также отмечает оральность «Я» у шизофреников. Это проявляется поглощением окружающих, требованием к себе внимания и заботы через болезнь. Оральность шизофреника носит поглощающий характер, так как не находит выхода, в силу чего так и остается неудовлетворенной.

Возвращение больных шизофренией к раннему детству и всепоглощающая оральность определены специ-

фической прохождения шизоидно-параноидной позиции, дезинтеграцией внутреннего ядра личности и отсутствием конгруэнтных отношений, поработавшей симбиотической связью матери и ребенка [13]. Психика психотического больного затоплена бессознательным, это способствует возврату к раннему периоду жизни в силу вышеперечисленных причин.

О. Ранк [12] пишет о стремлении человека вернуться в пренатальное состояние. К.Г. Юнг [9] подчеркивает, что шизофрения – это возврат в раннее детство.

Рассмотрим, как архаичность переживаний больных шизофренией ярко проявляется в их рисунках.

Пациентка З. изобразила свою болезнь в виде эмбриона. Болезнь – это черная оболочка, отделяющая её от окружающих. З. – это человек без лица в позе зародыша. Изображение самого эмбриона может говорить о пассивности в отношении болезни, неспособности действовать, регрессии. Это подтверждают слова больной: «Люди бывают разные: добрые и весёлые. Я никакая, без эмоций. Я словно застыла».

«Внутренний мир» часто символически изображается в виде солнца независимо от возраста. В образе солнца синтезированы символы инфантильности, аутизма, регрессии и «величия» пациентов (солнце обогревает всю планету, дает людям тепло, обеспечивает жизнь). Отмечается [4, 7], что солнце – символ величия и символ, присущий работам детей раннего возраста. Именно в этом возрасте дети чувствуют себя всемогущими [1].

Расщепление

Расщепление можно рассматривать как сквозную тему рисунков и комментариев к ним. Наиболее ярко оно проявляется в специфической фрагментарности рисунков. Части тела или любого другого объекта могут быть нарисованы отдельно друг от друга, разделены различными линиями или предметами. Отдельный фрагмент или малозначимая деталь могут представлять весь объект.

Больной Н. изображает на листе небольшую закорючку и комментирует: «Это я, это мускулатура рук, я много тренируюсь». Аналогичная каракуля в пиктограммах часто может означать морщинку на лбу («это мои мысли» или «это я – печальный»), настроение или сомнение («то так, то этак»), развитие и т.д. Часто расщепление представлено в виде схематичного противопоставления: хорошо – плохо, верх – низ, прошлое – будущее. Пиктограммы могут представлять собой ряды, состоящие из плюсов и минусов, или черных и белых квадратиков, или стрелок, направленных в разные стороны («веселый праздник» – плюс, белый квадратик или стрелка вверх, «болезнь» – минус, черный квадратик или стрелка вниз, «вкусный ужин» – плюс и т.д.). Расщепление может отражаться в комментариях к рисункам. Например, интерпретируя рисунок по теме «Я и моя болезнь», больная говорит, что «всё хорошее забрали, плохое осталось». В комментарии присутствует разделение

на хороший и плохой объект. Расщепление часто проявляется в цветовой композиции рисунков. Как правило, используются контрастные цвета, без полутонов. Расщепление часто проявляется в стереотипных орнаментах, построенных на контрасте черного и белого, шахматная доска – наиболее распространенный из них.

Нарциссизм

Нарциссизм и аутизм являются наиболее распространенной темой в анализируемых рисунках. Окружности, другие замкнутые и полые фигуры очень часто составляют или организуют рисунки больных. Люди часто изображены в рамках или в капсулах, отгорожены линиями от окружающего.

Больной П. использует в своих рисунках все перечисленные элементы. Он рисует свои ноги над линией, обозначающей край крыши, напротив он изображает свое лицо в зеркале, круглая рамка которого подчеркнута жирными линиями, рядом – капсула с многочисленными переходящими друг в друга зародышами. В рисунке отражены и нарциссизм и расщепление. Себя он представляет в рисунке расщепленным, фрагментированным. Ноги и лицо не только расположены отдельно, но и в разных плоскостях. Возможно, «Я» тут представлено на разных этапах развития – эмбриональная стадия, стадия зеркала, настоящее время (над пропастью).

Особенно ярко аутизм представлен в работах по темам: «Я и окружающие», «Я и одиночество», «Я и природа», «Я и космос».

Пациентка Н. изображает себя в виде красного креста в красном кругу, и это, в свою очередь, заключено в чёрный круг. Вся фигура отделена темно-синей полосой от окружающих. Кажется, что пациентка уже не видит возможности выхода из замкнутости и изоляции. Отчуждение проявляется как с ее стороны, так и со стороны людей, создается впечатление, что она и люди – это два изолированных мира. В рисунке она изображает мир людей, отделенный полосой темно-синего цвета от ее мира. С ее стороны на рисунке лишь невдалеке стоит дерево (елка), без корней и опоры. Это дерево, возможно, является отщепленной частью Я или объекта. Мир людей – это незаметная голубая полоса и две елки.

Учитывая то, что в рисунке «роль языка представлена в своей первобытной силе» [8], можно сказать, что пациентка «поставила на себе крест». Она замкнулась в своём внутреннем мире [4]. Отгороженность подчеркнута ею в рисунке трижды – красной, черной и синей линией.

Часто пациенты изображают себя в одиночестве, без людей, в окружении природы. Больная С. рисует себя в лесу, она одна, вокруг несколько деревьев и пустота. Она комментирует: «Я заблудилась в лесу, я одна, вокруг нет людей...».

В теме «Одиночество и Я» больная Л. рисует подъезд, лампочку и комментирует: «Я ощущала себя лампочкой в подъезде, где никого нет». В комментариях к рисунку

«Что такое хорошо и что такое плохо» звучат слова: «...Дверь открыта. Когда я поступил в отделение, то не хотела ни с кем общаться, я хотела бы, чтобы дверь моей души была открыта для других. Когда закрыто – это очень плохо».

Ярко проявляются особенности нарциссизма или аутизма при выполнении рисунков по определенным, заданным темам: «Я и космос», «Я и окружающие».

Одиночество подтверждается другими работами, которые выполнены темными красками, и независимо от темы в рисунках представлен либо один персонаж, либо одиночные символы.

В рисунке «Я и природа» прослеживаются аналогичные закономерности проявления нарциссизма, здесь вновь отражается беспомощность и ощущение одиночества пациентов перед природой. Н. часто полностью заполняет пространство изображением природы (множество мелких деревьев, предметов, что, возможно, говорит о наплыве архаических слов психики [4] и отчуждении от окружающего мира).

Некоторое разнообразие цветовой гаммы внешнего мира скорее объясняется привычностью ощущения того, что мир существует сам по себе, а повторение мелких предметов создает впечатление монотонности и однообразия внутреннего мира.

Пациент А. в своих рисунках отражает тему аутизма. В работе «Я и окружающие» он изображает окружающих в виде деревьев и кочера с мелкими фигурами людей черного цвета, по его словам, он может быть любой изображенной фигурой. Все изображения нарисованы без опоры, каждый предмет существует изолированно, в стороне от других. Несмотря на то, что рисунок посвящен одной теме, изображение разрозненно, предметы объединены скорее одним пространством, чем темой. Изолированность предметов подобна изолированности пациента в реальности.

В рисунках пациентов наряду с признаками нарциссизма нередко встречается тема симбиоза, которая чаще всего проявляется в нарушении собственных границ и границ объектов.

Пациентка С. постоянно в примитивной форме изображает людей, при этом зачастую затрудняется сказать, где она, а где другие люди. В её рисунках не отмечается различий между изображенными персонажами. При этом «размыты» как собственные границы, так и границы других людей. Её рисунки состоят из растекающихся людей, очертаниями которых являются лишь окончания линий. Одни и те же персонажи стереотипно переходят из рисунка в рисунок, с одинаковыми формами и выражениями лица.

Пациент А. в рисунке «Я и окружающие» изображает себя и друзей в виде черных людей, стоящих вокруг кочера. Все они без лиц, полностью закрашены чёрным цветом. Пациент затрудняется указать человека, которым является он, добавляет: «Я – это любая из этих фигур, не имеет значения, какая».

Эти и другие пациенты в основном затрудняются определить себя в рисунке. Изображение представляет для них целостную систему, из которой, по их словам, нельзя исключать какие-либо элементы.

Рисунок пациентки С. «Я и окружающие» представляет собой фигуру человека с желтыми контурами, без лица, без кистей рук и стоп, окруженного черными зигзагообразными линиями. Линии – это окружающие. Линии заходят на фигуру человека или тесно прилегают к ней. Пациентка не видит собственных границ и границ окружающих.

Навязчивое повторение

Природу навязчивого повторения З. Фрейд рассматривает в работе «По ту сторону принципа удовольствия» [9]. З. Фрейд представляет свои наблюдения за стереотипными формами поведения детей и отмечает их значение в психической жизни индивида. Стереотипные формы поведения выполняют защитную функцию, обеспечивая проработку негативных переживаний. Личность словно застревает на определенном этапе своего развития, пока не наступит облегчение и не закончится переработка бессознательного материала, вызвавшего тот или иной конфликт.

Основатель психоанализа рассматривает стереотипы на основе детской игры, ее повторяющихся действий и их символического значения. Он отмечает, что ребенок в игре вновь и вновь повторяет действия, которые в действительности носили деструктивный характер, и испытывает психическое облегчение, так как навязчивое повторение – это реализация вытесненных влечений.

А. Кемпинский [4] рассматривает работы искусства, в которых часто повторяются одни и те же элементы. Авторы работ – личности, пребывающие в психозе. Преодоление стереотипных форм поведения отмечается как прохождение определенного этапа заболевания. Он добавляет, что по повторяющимся деталям можно определить то, что беспокоит автора работ, а также пишет о том, что шизофреник не может освободиться от бредовых установок и от стереотипных форм активности.

Наряду с вышесказанным А. Кемпинский [4] отмечает нехватку у больных шизофренией достаточных стереотипов психически здоровых людей, что затрудняет их адаптацию в реальности. Проработка и повторение одного и того же обеспечивает высвобождение дефекта, говорит А. Кемпинский, анализируя работы Стринберга. Он же добавляет, что персеверация шизофреников имеет символическое значение. Говоря о стереотипии, можно упомянуть взгляды И.М. Кадырова [2], который отмечает, что психотическая часть личности стремится к реставрации разрушенного внутреннего мира и к сохранению иллюзорного могущественного контроля над объектом в попытке восстановить поврежденное эго и избежать боли актуальной и потенциальной утраты объекта (шизоидно-параноидная позиция, по М. Кляйн [5]).

Ж. Лалланш и Ж.-Б. Понталис [6] пишут о том, что вся информация, согласующаяся с аффектом, получает мощную поддержку, иными словами, шизофреник мыслит только о том, что он желает, и ничего другого для него не существует.

Шизофреники словно возвращаются в свое детство и проигрывают те конфликты, которые коренятся в их бессознательном, что это не всегда влечет за собой положительный эффект, поскольку адаптивные защитные механизмы так и не вырабатываются. Однако благодаря стереотипным формам поведения шизофреники преодолевают хоть какую-то часть бессознательной информации [9].

Стереотипные символы в работах пациентов

В рисунках по различным темам пациенты изображают одни и те же предметы, символы, знаки. Люди изображаются в одинаковой манере, цветовой гамме, технике исполнения. В 47 из 71 рисунка больной Н. присутствуют люди. Отрицательная энергия или «иная сущность» отображается в рисунках З. «То, что внутри меня», «Я и космос», «Мои сны». В 13 рисунках из 47 пациентка изображает «иную основу или сущность».

Кроме того, стереотипность символов значительна в период обострения психотического состояния и наблюдается угасание повторных символов в период выздоровления. Каждый пациент рисовал в своем стиле, который складывался из повторяющегося из рисунка в рисунок сюжета, предпочтением одних и тех же цветов, расположением рисунка на листе, наличием специфических, индивидуальных символов.

Так, больная Л., которая в основном была поглощена идеей отношений с мужчинами, часто изображала людей и фаллические символы в виде гор, столбов, вытянутых предметов.

Повторяемость отмечается не только в том, что изображается один и тот же сюжет по разным темам, но и в том, что сами больные произвольно выбирали одну и ту же тему и рисовали столько, сколько им того хотелось.

Повторяются рисунки по темам: «Я побеждаю болезнь», «То, что меня волнует», «Мои сны», «Мои желания», «То, что меня беспокоит».

Сами темы показывают актуальность проблем и необходимость их психической проработки.

Стереотипия как отражение актуальных проблем пациентов

Пациентка С., которая долгое время отмечала то, что она слышит голоса своих одноклассников, постоянно рисует людей. Причем присутствие людей отмечается даже там, где, казалось бы, они не уместны или не связаны с темой.

Поражает выбор цветовой гаммы, все люди на протяжении всех 48 рисунков изображены коричневым цветом. Повторяемость детских символов отражает возврат к пе-

риоду раннего детства. Названия рисунков отражают оральность пациентки. Она постоянно говорит об оральном желании – съесть торт. Часто на различные темы она рисует сладости и главную мечту – торт (награду за выздоровление от мамы). Сюжеты ее рисунков стереотипно примитивны и однообразны. Скучность фантазии объясняется проработкой навязчивых переживаний, постоянством одних и тех же доминирующих тем – отношения с окружающими, неудовлетворенная оральность.

Тема «Моя судьба» изображается ею в виде квадрата и человека в нем. Рисунок примитивен и прозрачен. Все изображаемые ею люди лишены опоры в реальности. Несмотря на стремление изобразить активность, все статично.

Многочисленное прорисовывание одних и тех же деталей, по всей видимости, свидетельствует о наплыве бессознательного. В большинстве случаев рисунки изображаются вертикально, что свидетельствует о нарциссической значимости проблемы.

Также можно отметить, что обездвиженность, пребывание в больнице, наличие заболевания, страхи и всемогущество достаточно болезненно переживаются пациенткой и ищут своего разрешения.

Стереотипия позволяет увидеть, насколько регрессирует пациент, его бессознательные конфликты, отражение мыслей и динамику лечения.

Шизофреники в силу несформированности адаптивных механизмов психических защит тратят огромное количество психических сил на многократную переработку бессознательных конфликтов, которые присутствуют в их психической жизни и остаются значимыми длительное время.

Случай пациентки

Больная С. поступила в отделение с манифестацией параноидной шизофренией в возрасте 15 лет. Своей единственной подругой считает родную сестру, которая на год ее младше. Отношения с одноклассниками ухудшились в 10 классе. Проблемы начались с того, что появился страх произнести матерное слово. Девочка стала кодировать то, что хотела сказать. Родители стали замечать, что она стала задумчивой, медлительной, могла подолгу смотреть в одну точку. Стала слышать голоса одноклассников, доносящиеся из беседки. Голоса обращались к ней, хвалили ее или ругали, а она разговаривала с ними. Мысленно разговаривала с одноклассником, который, как она чувствовала, входит в нее и помогает нести ей тяжелые сумки. Чувствовала, что он читает ее мысли и может рассказать всем о том, что она матерится. Находясь в комнате, чувствовала, что кто-то присутствует рядом и следит за ней. Слышала голоса из Томска, находясь в Новосибирске. Затем рассказала о происходящем с ней матери и была доставлена в отделение эндогенных заболеваний. Больная нарисовала 59 рисунков, из которых 48 включают изоб-

ражения человечков. Причем наличие людей не связано с темами работ.

Наблюдается повторяемость сюжета рисунка из работы в работу, и пациентка отмечает то, что ей нравится рисовать. Она склонна копировать один и тот же рисунок, перерисовывая его вновь и вновь, объясняя это тем, что рисунок получился не совсем таким, как она хотела. Каждый новый рисунок является точной копией старого. Повторяемость одинаковых работ уменьшается по мере динамики лечения одновременно с угасанием интереса к выполнению работ.

Далее хотелось бы остановиться на рисунках пациентки З., чьи работы вызывают наибольший интерес.

Пациентка З. в возрасте 29 лет поступила в отделение эндогенных заболеваний по настоянию матери. Мать была обеспокоена странным поведением дочери. В ходе беседы с врачом пациентка сообщила, что обратилась к экстрасенсу. Тот совершил над ней сатанинский обряд, позднее она чувствовала, как он вытаскивал из нее «различные сущности», лишил ее настоящего. Правую сторону заняла черная женщина, а в голове появились чужие мысли. Позднее пациентка стала слышать голоса. Голоса были как женские, так и мужские, поэтому она решила, что превращается в мужчину. Ощущает в себе «внедренную основу». Мир стал злым и чужим. В настоящее время она чувствует, как отрицательная энергия входит через правую сторону головы и выходит через правый глаз. Отмечает, что все ее мысли – чужие.

Расщепление является основным структурирующим механизмом ее симптоматики: она разделяется на «различные сущности», которые могут отделяться от нее, правое и левое в ней противопоставляются друг другу и символизируют разный пол, тело фрагментируется.

В рисунке «Я и моя болезнь» пациентка изображает себя в виде эмбриона грязно-желтого цвета, который окружает зародышевая оболочка. З. отмечает состояние остановки времени с тех пор, как она заболела, говорит о себе как о застывшем человеке, неспособном жить.

Характерно, что после этих рисунков больная отметила интерес к окружающему и изменение эмоционального состояния, выразила готовность продолжать рисование. В дальнейшем рисунки по различным темам сопровождались отображением внутреннего схизиса и доминирующей идеи – внедрение некоей сущности. Внутренняя сущность изображается черным цветом и отражает отношение к своей болезни и к своему состоянию, а также пессимистический взгляд на будущее.

Расщепление отражено и в работе «Я и моя судьба». З. видит два выхода: либо полное выздоровление, либо ухудшение своего состояния и безысходность. Выход в болезнь изображается безжизненной веткой. Пациентка символически передает внешнее и внутреннее оскудение, возникающее вследствие болезни. Ощущение глобального одиночества не только в реальности, а во Вселенной отражается в ее рисунках. Будущее представляется пугающим и катастрофическим, день, мысли и

сны сжимаются в точку и изображаются в виде черного или коричневого пятна.

М. Кляйн [5] отмечает, что шизофреники относятся к оральным личностям, которые не могут удовлетворить свою оральность и проецируют свое стремление к «поглощению» на окружающих. Так, часто изображаются круги, спирали, рисунки не комментируются, однако создается впечатление, что это дыры, которые поглощают внимание и заботу окружающих, и поглощение это – бесконечно.

3. нарисовала более 70 рисунков за три месяца исследования. Рисование позволило установить доверительные взаимоотношения, обеспечивающие доступ к глубинным доминирующим бредовым переживаниям, а также помогло заметить изменение эмоционального состояния в период работы и внесло интерес к предлагаемому виду деятельности.

Предложенный материал позволяет сделать следующее заключение.

Художественное творчество больных шизофренией представляет интерес для исследования психодинами-

ческих механизмов. В рисунках прослеживается материал, касающийся расщепления, аутизма, нарциссизма и стереотипии, динамики лечения.

Благодаря рисованию, можно проследить динамику лечения пациентов, анализируя содержание рисунков, повторяемость сюжетов, смену цветовой гаммы, предпочтение тем.

Особенно ярко в рисунках шизофреников предстают символы расщепления: фрагментарность, расколота «Я», прорисовывание отдельных частей себя в разных плоскостях рисунка, изображается схизис душевного и телесного.

Стереотипия проявляется в однообразности цветовой гаммы, повторяющихся сюжетах, выборе одних и тех же тем.

Материал, полученный в ходе рисования, дает возможность составить представление о глубинных аспектах проблем, сформировать целостное представление о пациентах, использовать полученные данные в терапевтической практике.

Литература

1. Блюм Дж. Психоаналитические теории личности. Екатеринбург: Деловая книга, 1999. 224 с.
2. Кадыров И.М. О невротических и психотических аспектах личности и их взаимодействии в психоаналитической психотерапии // Моск. психиатр. журн. 1996. № 2 (12). С. 26–53.
3. Каплан И., Сэдок Б.Дж. Клиническая психиатрия: В 2 т. М.: Медицина, 1994. Т. 1. 672 с.
4. Кемпинский А. Психология шизофрении. СПб.: Ювента, 1998. 293 с.
5. Кляйн М. Зависть и благодарность. СПб.: Б.С.К., 1997. 96 с.
6. Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу. М.: Высш. шк., 1996. 623 с.
7. Лэнг Р. Расколота «Я». СПб.: Белый кролик, 1995. 352 с.
8. Снегирёва Т.В. Смысл и символы в проективном рисунке // Вопросы психологии. 1995. № 6. С. 20–32.
9. Фрейд З. Очерки по теории сексуальности. Минск: Попурри, 1997. 480 с.
10. Хэнзелер Х. Теория нарциссизма: Энциклопедия глубинной психологии. Т. 1. М.: МГ «Менеджмент», 1998. С. 463–483.
11. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Менато: АСТ Фонд «Унив. книга», 1996. 592 с.
12. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М.: Класс, 1999. 408 с.
13. Яппе Г. Развитие фрейдовского понятия Я // Энциклопедия глубинной психологии. Т. 1. М.: МГ «Менеджмент», 1998. С. 433–463.

PSYCHOANALYSIS OF THE SCHIZOPHRENIA PATIENTS ARTISTIC CREATION

М.М. Muchnick, Т.Н. Novikova (Tomsk)

Summary. The article is devoted to researching of the schizophrenia patients drawings. 17 schizophrenia patients took part in the research, and gave more than 200 drawings. The material received in the course of research, is considered from psychoanalytic positions.

Key words: psychodynamic mechanisms of schizophrenia, narcissism, primitive psychological protections, oral malfunctions, autism, splitting, stereotypes.

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ПОЛОЖЕНИЕ СЕМЬИ И ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ШКОЛЬНИКОВ

М.В. Сафронова, Е.Р. Слободская (Новосибирск),
Р. Гудман (Лондон), Н.Н. Савина (Новосибирск)

Аннотация. Проведено исследование психического здоровья детей, с помощью учительских опросников изучали выраженность отклонений в поведении, эмоциональных расстройств, гиперактивности, проблем со сверстниками и просоциального поведения 623 учащихся 1–9 классов. Выявлены межполовые и межкультурные различия показателей психического здоровья. Показана взаимосвязь психического здоровья с социально-экономическими факторами – размером и составом семьи, возрастом, образованием и профессиональным положением родителей, а также уровнем благосостояния.

Ключевые слова: психическое здоровье, школьники, семья, социально-экономическое положение.

Психическое здоровье рассматривается как состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических явлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения и деятельности [3, 9]. Таким образом, психическое здоровье подразумевает самореализацию, приспособленность, а также наличие или отсутствие отклонений. Отклонениям, как правило, уделяют наибольшее внимание. По данным различных исследователей, впервые подрастающее поколение менее здорово и хуже подготовлено к жизни в обществе, чем предыдущее, в то время как общество стало сложнее, а конкуренция – острее [40].

В отечественной литературе последних лет также отмечается тенденция к снижению приспособленности и повышению частоты психических расстройств у детей и подростков [2, 5, 15]. Систематических исследований психического здоровья российских детей проводилось очень мало [7], однако часто можно встретить данные о том, что от 40 до 70% российских школьников имеют отклонения психического здоровья [1, 16]. В развитых странах психические расстройства имеются примерно у 10–20% детей и подростков, причем в большинстве последних работ частота ближе к 10% [39]. В развивающихся странах встречаемость отклонений несколько выше, но не превышает 15% [28].

Столь существенные различия в статистике, скорее всего, объясняются разными подходами к выявлению отклонений психического здоровья. В настоящее время все большее число исследователей соглашаются с тем, что если диагностировать отклонения только на основании имеющейся симптоматики, частота расстройств и отклонений оказывается неоправданно высокой [30].

Наиболее распространенные формы нарушений психического здоровья у детей и подростков – это эмоциональные расстройства и отклонения в поведении [24, 33]. Эмоциональные расстройства (ЭР) включают депрессивные состояния, тревожность, страхи и связанные с ними психосоматические проявления – боли и неприятные ощущения, не имеющие определенной органической причины. Отклонения в поведении (ОП) – это «повторяющееся и стойкое поведение, при котором нарушаются или основные права других людей, или важ-

нейшие соответствующие возрасту социальные нормы и правила» [9]. ОП включают воровство, побеги из дома, ложь, поджоги, прогулы школы, намеренную порчу чужого имущества, жестокость по отношению к животным, организацию драк и нанесение телесных повреждений людям. ОП наряду с гиперактивностью и нарушениями внимания являются педагогической, социальной и медицинской проблемой [14, 20, 38, 41] и причиняют больше всего беспокойства родителям и учителям. ЭР менее заметны, однако все эти нарушения сопровождаются снижением успеваемости и приводят к снижению самореализации и приспособленности. Поведенческие и эмоциональные отклонения часто сопутствуют друг другу и сопровождаются проблемами общения [33].

Социальным факторам психического здоровья посвящены многочисленные исследования [10, 23, 35]. Показано, что экономические трудности, семейные неурядицы, беспорядочное воспитание и житейские невзгоды способствуют возникновению психических расстройств [11, 22, 34]. В рамках национального продолжительного исследования молодежи США Э. Дубоу и М. Ипполито изучили влияние бедности на школьную успеваемость и поведение. Оценивали достаток семьи и следующие факторы, связанные с бедностью: возраст матери во время рождения ребенка, наличие в доме мужа или сожителя, число детей до 18 лет, проживающих в доме, и уровень образования матери. Оказалось, что уровень бедности в предшествующие школе годы достоверно предсказывал низкую успеваемость и проблемы с поведением детей в школе [23]. В продолжительном 4-летнем исследовании, проведенном в США на разнородной группе из 534 детей 8–10 лет, выявлено, что постоянные экономические трудности ухудшают отношения со сверстниками и способствуют возникновению низкой самооценки. Это влияние было сильнее выражено у мальчиков [19].

Известно, что существенное значение для развития детей имеет состав семьи: число биологических родителей в доме, наличие отчима или мачехи, наличие бабушки или дедушки [27]. Факторами неблагоприятного развития являются: 1) психическое заболевание родителя; 2) антиобщественное поведение родителя: алкоголизм, злоупотребление наркотиками, правонарушения; 3) недоступность матери, вызванная такими факторами,

как плохое здоровье, работа или большое количество детей; 4) мать-одиночка; 5) отчим [21]. По мнению М. Ратгера, поведенческие расстройства чаще встречаются у детей из многодетных семей [10]. С другой стороны, ряд исследователей считают, что единственному ребенку труднее приспособиться к широкой социальной среде [8].

Показано, что у детей, живущих только с одним родителем, больше проблем с поведением, выше уровень преступности и ниже уровень благополучия в целом [18]. У тех подростков, чьи родители развелись, когда ребенку было от 7 до 16 лет, успеваемость в школе была хуже, а выраженность психических отклонений – больше, чем у тех, чьи родители продолжали находиться в браке [26].

Тем не менее большинство индивидов, выросших в неблагоприятной обстановке, не только не становятся асоциальными личностями, преступниками или наркоманами, но напротив, часто дают пример общественно полезной деятельности [37], с другой стороны, антисоциальные личности появляются и в благоприятной обстановке. Х. Литтон оценил вклад биологических и средовых факторов в развитие ОП в современных западных странах и пришел к выводу, что в целом влияние личностных особенностей ребенка преобладает над родительским [36]. Поэтому в последнее время больше внимания стали обращать на социальные факторы защиты и сильные стороны ребенка, такие, например, как просоциальное поведение [28]. Под просоциальным (альтруистическим) поведением понимают поведение, направленное на благо других и не рассчитанное на какую-либо внешнюю награду [4].

В современной России, как и в других странах, положение детей значительно хуже, чем остальных слоев населения [12, 18]. Вероятно, в нашей стране у детей будут чаще встречаться нарушения психического здоровья, чем в благополучных странах, однако трудно согласиться с тем, что дети с выраженными отклонениями, нуждающиеся в помощи специалистов, могут составлять существенную часть населения. Для того чтобы планировать коррекционную и профилактическую работу при ограниченных средствах, необходимо возможно точнее оценить психическое здоровье детей и их потребность в соответствующих службах.

В связи с этим целью настоящей работы было исследование психического здоровья детей, посещающих общеобразовательную школу, с помощью стандартизованных опросников и изучение социально-экономических факторов психического здоровья школьников.

КОНТИНГЕНТ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводили в 1–9-х классах 4 школ Новосибирска в 1998–2000 гг. Выборка составила 623 ученика (273 мальчика и 350 девочек) 7–17 лет, средний возраст обследованных – $13,4 \pm 1,6$ года. Психическое здоровье изучали с помощью опросника «Сильные

стороны и трудности» (ССТ) для учителей [29]. ССТ – это краткий скрининговый опросник поведения детей 4–16 лет. Он существует в нескольких версиях: для учителей, родителей и подростков и предназначен для исследователей, клиницистов и педагогов. Все версии ССТ осведомляются о 25 свойствах, как положительных, так и отрицательных. Эти 25 свойств распределяются по 5 шкалам. Опросник ССТ на каждого ребенка заполняли учителя – классные руководители.

Для оценки социально-экономического положения использовали сведения, полученные от детей, родителей и учителей, а также данные школьных журналов. Оценивали следующие показатели: 1) пол ребенка; 2) возраст; 3) размер семьи; 4) наличие в семье отца; 5) наличие братьев и сестер; 6) наличие в семье бабушки; 7) возраст матери; 8) возраст отца; 9–10) образование родителей (среднее, среднее специальное и высшее); 11–12) характер труда родителей (неквалифицированный ручной труд, технические специальности, высококвалифицированные специалисты и руководители, без работы); 13) доход на одного члена семьи оценивался в соответствии с прожиточным минимумом как низкий, средний и выше среднего, так что средний достаток примерно соответствовал прожиточному минимуму.

Статистический анализ. Различия средних значений оценивали с помощью Т-критерия. Для учета множественных сравнений применяли поправку Бонферрони. Для выявления взаимосвязи между оценками психического здоровья учащихся и социальными факторами использовали коэффициент корреляции Пирсона. Значение социально-экономических факторов исследовали с помощью дисперсионного анализа ANOVA.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

Значение возраста детей. Корреляционный анализ не выявил достоверных взаимосвязей между возрастом и показателями психического здоровья. Помимо этого, мы сравнили показатели психического здоровья в подгруппах детей от 7 до 11 лет и от 12 до 17 лет по Т-критерию, здесь также не было найдено достоверных различий.

В табл. 1 приведены средние значения учительских оценок по шкалам опросника ССТ в подгруппах мальчиков и девочек, а также результаты сравнения средних показателей у детей разного пола. У мальчиков значительно меньше выражено просоциальное поведение и существенно больше проблем, это касалось всех шкал, за исключением эмоциональных проблем.

Многие исследователи подтверждают, что психические отклонения, и особенно проблемы поведения, более характерны для мальчиков, чем для девочек [33], у мальчиков во много раз чаще, чем у девочек, встречаются нарушения приспособленности к школе (или школьная дезадаптация). В основе этого, возможно, лежит большая биологическая уязвимость мальчиков, бо-

Т а б л и ц а 1

Показатели психического здоровья по данным опросника ССТ для учителей

Факторы	Мальчики (N = 273)	Девочки (N = 351)	Различия
	M ± δ	M ± δ	T
Просоциальное поведение	5,6 ± 2,6	7,0 ± 2,6	-6,7*
Общее число проблем	13,0 ± 6,4	9,8 ± 5,9	6,5*
Эмоциональные проблемы	2,4 ± 2,2	2,3 ± 2,2	0,3
Проблемы с поведением	2,3 ± 2,18	1,6 ± 1,8	4,9*
Гиперактивность	5,2 ± 2,8	3,5 ± 2,5	8,3*
Проблемы со сверстниками	3,1 ± 2,0	2,5 ± 2,2	3,5*

* p < 0,01.

лее раннее созревание девочек, а также связанные с полом особенности воспитания ребенка.

Кроме того, вполне вероятно, что критерии, которыми руководствуются учителя (в большинстве своем женщины), способствуют тому, что девочки оцениваются выше, чем мальчики. По мнению В.С. Собкина [13], нормы контроля (требования к поведению) в системе школьных взаимоотношений юноши по сравнению с девушками воспринимают как более жесткие. Более выраженные проблемы взаимоотношений со сверстниками у мальчиков соответствуют данным Я.Л. Коломинского [6], выявившего, что количество отверженных мальчиков в классе достоверно больше по сравнению с девочками. То, что у девочек по сравнению с мальчиками более выражено просоциальное поведение, подтверждают данные Н. Эйзенберг [25], которые считают, что просоциальное поведение более свойственно женщинам, чем мужчинам.

В табл. 2 приведены пограничные значения оценок по данным настоящего исследования. Погораничные значения устанавливаются, исходя из представления о том, что примерно 80% детей в сообществе являются нормальными, 10% – на грани нормы, а 10% имеют отклонения. Таким образом, пограничные значения по шкалам психических отклонений соответствуют 80-му процентилю, а по шкале Просоциальное поведение – 20-му процентилю. Кроме того, в табл. 2 даны средние оценки по шкалам учительского опросника ССТ для всей обследованной нами выборки, данные, полученные автором опросника при обследовании британских подростков 11–15 лет [32], и различия средних оценок у британских и российских подростков.

Как видно из табл. 2, российские учителя по сравнению с британскими отмечают у своих учеников значительно больше проблем, в том числе эмоциональных, с поведением, со сверстниками, а также значительно чаще – гиперактивность, но реже – просоциальное поведение. Эти межкультурные различия подлежат более детальному исследованию, в качестве предварительного результата можно отметить, что они подтверждают данные о неблагоприятном состоянии психического здоровья российских детей и подростков.

В дальнейшем необходимо сопоставить данные разных респондентов и обосновать оценки, полученные с помощью опросника, данными более детальных стандартизованных интервью, таких, например, как разработанное Р. Гудманом «Оценивание развития и благополучия» (ОРИБ) [32]. Это поможет выяснить, связаны ли выявленные межкультурные различия с объективными различиями в выраженности отклонений у подростков или же они в большей степени обусловлены различиями во взглядах и убеждениях респондентов.

В обоих случаях возникает и другой вопрос: отражают ли эти межкультурные различия устойчивые черты, присущие культуре, или же они являются следствием социально-экономического неблагополучия, сопровождающего переходный процесс развития российского общества. Приблизиться к ответу на этот вопрос можно в ходе продолжительных исследований, однако предварительные данные можно получить и из анализа социально-экономических факторов психического здоровья.

Далее мы изучали взаимосвязи учительских оценок психического здоровья детей с социально-экономичес-

Т а б л и ц а 2

Погораничные значения показателей психического здоровья школьников, по данным учителей, и сравнение средних показателей в России и в Британии

Шкалы ССТ	Настоящее исследование (N = 624)		Британия (N = 3407)	Различия средних ¹
	Погораничные значения	M ± δ	M ± δ	T
Общее число проблем	17	11,2 ± 6,3	6,3 ± 6,1	4,9*
Эмоциональные проблемы	4	2,4 ± 2,2	1,3 ± 1,9	1,1*
Проблемы с поведением	4	1,9 ± 1,9	0,9 ± 1,7	1,0*
Гиперактивность	7	4,2 ± 2,8	2,6 ± 2,7	1,6*
Проблемы со сверстниками	4	2,8 ± 2,1	1,4 ± 1,8	1,4*
Просоциальное поведение	4	6,4 ± 2,7	7,1 ± 2,4	-0,7*

¹ Положительная величина означает, что оценки, полученные в настоящем исследовании, выше, чем в Британии. * p < 0,001.

кими факторами. Корреляционный анализ проводили на всей выборке и в подгруппах мальчиков и девочек отдельно. Достоверные корреляции приведены в табл. 3.

Из табл. 3 видно, что психическое здоровье школьников связано с размером семьи, количеством детей, возрастом и образованием отца, профессией матери и благосостоянием. У детей из больших семей было больше проблем с поведением, а наличие братьев и сестер предохраняло девочек от возникновения эмоциональных проблем. Возраст отца был значимым фактором эмоциональных и поведенческих проблем мальчиков и проблем со сверстниками у девочек: у детей более молодых отцов проблем было больше. У детей, чьи матери имели более высокий профессиональный статус, было меньше проблем со сверстниками. У мальчиков, кроме того, имело значение образование отца: проблем со сверстниками было больше, если уровень образования был ниже. Материальное благополучие семьи было положительно связано с выраженностью поведенческих проблем и гиперактивностью у мальчиков, кроме того, оно отрицательно коррелировало с выраженностью проблем со сверстниками, а у мальчиков – с выраженностью просоциального поведения.

Для уточнения взаимосвязей между показателями психического здоровья, с одной стороны, и социально-экономическими факторами – с другой, мы провели серию однофакторных дисперсионных анализов.

Количество детей в семье имело достоверное значение для эмоциональных проблем девочек: $F(2, 310) = 6,81$; $p < 0,01$. У единственных детей эмоциональные проблемы были значительно более выражены ($3,0 \pm 2,3$), чем у девочек, имеющих одного брата или сестру ($2,1 \pm 2,2$) или из многодетных семей ($2,1 \pm 1,8$); $p < 0,05$. При наличии братьев и сестер их количество не имело значения с точки зрения выраженности эмоциональных проблем. Этот результат согласуется с широко распространенным представлением о повышенном риске психических отклонений у единственных детей. По мнению В.С. Мановой-Томовой [8], при наличии единственного ребенка в семье у родителей чаще возникает стремление, чтобы их ребенок был первым во всем. При этом

родители требуют от единственного ребенка больше, чем он может. В других случаях единственного ребенка бесконечно щадят, оберегают от любого напряжения и усилий. В обоих случаях семейная ситуация мешает человеку правильно приспособиться к требованиям среды. Вследствие того, что единственные дети пытаются добиться того особого положения, которое они занимали в семье, у них возникает риск эмоциональных расстройств. Однако эта точка зрения не подтверждается последними исследованиями других авторов [33].

Возраст отца оказался значимым фактором эмоциональных проблем подростков: $F(3, 185) = 4,45$; $p < 0,05$, мальчики и $F(3, 235) = 4,64$; $p < 0,05$, девочки. У мальчиков, чьи отцы были моложе 35 лет, было значительно больше эмоциональных проблем ($2,7 \pm 2,1$), чем у мальчиков, чьи отцы были старше 46 лет ($1,7 \pm 1,55$); $p < 0,05$. У девочек, чьи отцы были моложе 35 и старше 46 лет, было значительно больше эмоциональных проблем ($3,3 \pm 2,3$ и $2,5 \pm 2,2$ соответственно), чем у девочек, чьи отцы находились в возрасте 35–40 и 41–45 лет ($2,1 \pm 2,2$ и $1,9 \pm 2,0$ соответственно); $p < 0,05$, рис. 1). Для объяснения этих различий необходимы дополнительные исследования.

Кроме того, возраст отца был значимым фактором поведенческих проблем мальчиков: $F(3, 185) = 4,95$; $p < 0,05$. У мальчиков, чьи отцы были моложе 35 лет, было больше проблем с поведением ($2,6 \pm 2,2$), чем у мальчиков, чьи отцы были старше 46 лет ($1,6 \pm 1,67$); $p < 0,05$. У девочек возраст отца оказался значимым фактором проблем со сверстниками: $F(3, 235) = 6,30$; $p < 0,05$. Девочки, чьи отцы были моложе 35 лет, имели больше проблем со сверстниками ($3,2 \pm 2,3$), чем девочки, чьи отцы были в возрасте 41–45 лет ($2,3 \pm 1,9$) и старше 46 лет ($2,0 \pm 1,6$); $p < 0,05$. Связь возраста отца с поведенческими проблемами у мальчиков и проблемами общения у девочек может быть обусловлена тем, что отцы более старшего возраста чаще воспитывают уже не первого ребенка и приобретенный ими опыт может предохранять детей от возникновения проблем.

У мальчиков проблемы общения со сверстниками были связаны не только с образованием отца, но и с об-

Таблица 3

Достоверные ($p < 0,05$) корреляции между показателями психического здоровья и социально-экономическими факторами

Факторы	Размер семьи	Число детей	Возраст отца	Образование отца	Профессия матери	Доход семьи
Эмоциональные проблемы	–	$-0,15^Д$	$-0,10^М$	–	–	–
Проблемы с поведением	$-0,12^*$	–	$-0,16^М$	–	–	0,09
Гиперактивность	–	–	–	–	–	$0,22^{*М}$
Проблемы со сверстниками	–	–	$-0,15^Д$	$-0,16^М$	$-0,14^*$	$-0,15^*$
Просоциальное поведение	–	–	–	–	–	$-0,14^М$

* $p < 0,01$. М – мальчики, Д – девочки.

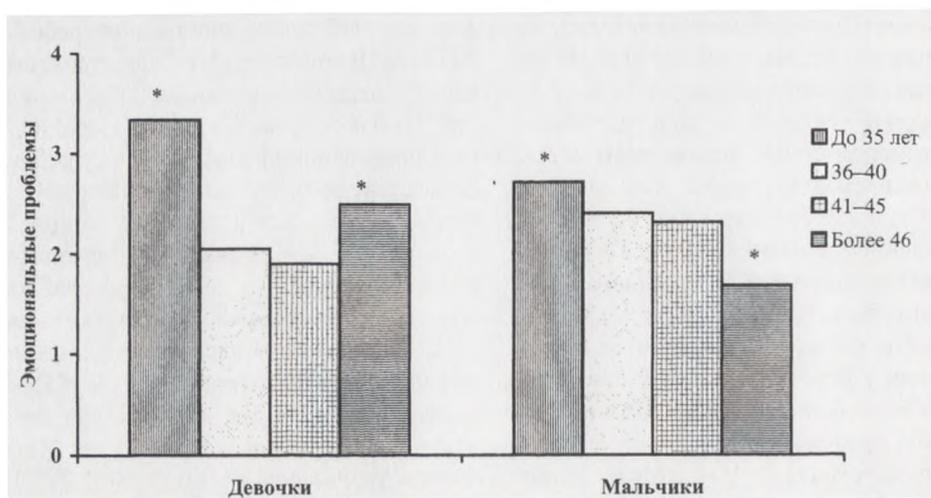


Рис. 1. Возраст отца и учительские оценки эмоциональных проблем школьников

разованием матери: $F(2, 211) = 4,04$; $p < 0,05$ (рис. 2). У мальчиков, чьи матери имели наиболее низкий уровень образования, проблем со сверстниками было значительно больше ($3,9 \pm 2,1$), чем в других группах (среднее специальное: $2,8 \pm 1,7$; высшее: $2,9 \pm 2,1$); $p < 0,05$.

У учащихся обоего пола выраженность проблем со сверстниками была связана с профессиональным положением матери: $F(3, 516) = 8,95$; $p < 0,01$ (рис. 3). У детей, чьи матери были служащими, а также специалистами или руководителями, проблем со сверстниками было достоверно меньше ($2,5 \pm 1,9$ и $2,5 \pm 1,8$ соответственно), чем у тех, чьи матери были домохозяйками ($3,2 \pm 2,5$) или имели рабочие специальности ($3,0 \pm 2,1$); $p < 0,05$.

Кроме того, значимым фактором проблем со сверстниками было благосостояние семьи: $F(2, 497) = 7,35$; $p < 0,01$. У детей из малообеспеченных семей было значительно больше проблем со сверстниками ($3,3 \pm 2,2$), чем у подростков из семей со средним ($2,6 \pm 2,0$) и высоким

($2,4 \pm 1,9$) доходом; $p < 0,05$. Из этого можно заключить, что социальный успех родителей: высокий уровень образования, профессиональный статус и материальное благополучие – является фактором защиты от возникновения у подростков проблем со сверстниками. Интересно, что наиболее важными оказались эти показатели у матерей, вероятно потому, что они больше общаются с ребенком. Подобное отмечает И.И. Шурыгина (1999).

В то же время благосостояние семьи оказалось фактором риска проблем поведения: $F(2, 496) = 2,93$; $p < 0,05$ и гиперактивности: $F(2, 498) = 5,23$; $p < 0,01$. У детей из обеспеченных семей проблемы поведения были более выражены ($2,1 \pm 1,99$), чем у подростков из семей со средним ($1,8 \pm 1,7$) и низким ($1,7 \pm 2,0$) уровнем дохода; $p < 0,05$. Подобным же образом гиперактивность была более выражена у учащихся из семей с высоким доходом ($4,6 \pm 2,8$), чем у детей из семей со средним ($3,9 \pm 2,7$) и низким ($3,7 \pm 2,6$) достатком; $p < 0,05$. Эти данные можно соотнести с мнением В.С. Собкина



Рис. 2. Образование матери и учительские оценки проблем со сверстниками у мальчиков

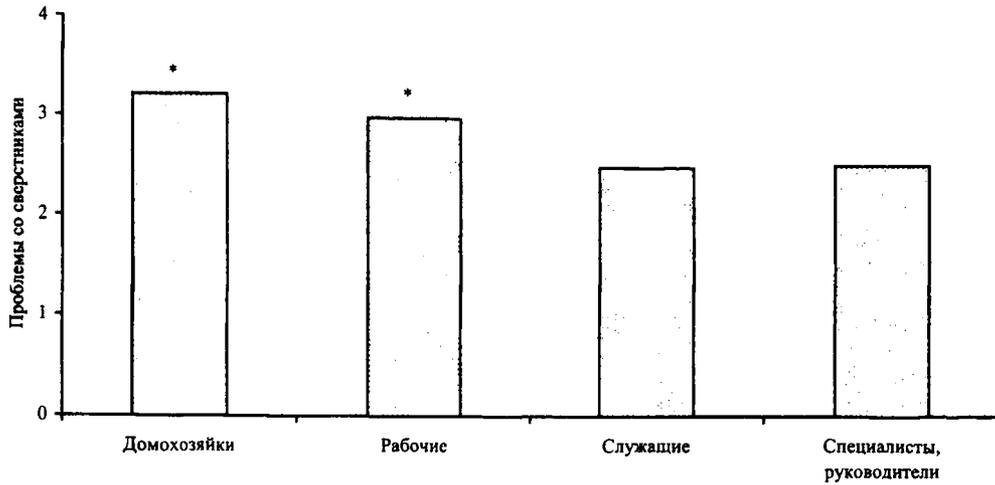


Рис. 3. Профессиональный статус матери и проблемы со сверстниками у школьников

(1998), который отмечает, что школьники из обеспеченных семей чаще спорят с учителем и критикуют его, чем дети из недостаточно обеспеченных семей (20,5 и 9,2% соответственно). Для учителей, в большинстве своем малообеспеченных женщин, критика и высказывания со стороны учащихся из богатых семей могут казаться особенно неприемлемыми.

Благополучие семьи, кроме того, оказалось значимым фактором просоциального поведения мальчиков: $F(2, 202) = 5,49; p < 0,05$. У мальчиков из обеспеченных семей просоциальное поведение было достоверно менее выражено ($5,2 \pm 2,8$), чем у мальчиков из семей со средним ($5,5 \pm 2,5$) и низким ($6,3 \pm 2,6$) достатком; $p < 0,05$. Просоциальное поведение определяется вниманием к чувствам других людей, помощью тем, кто в ней нуждается, заботой о младших. Можно полагать, что учащиеся из малообеспеченных семей больше стремятся соответствовать ожиданиям взрослых и завоевать признание сверстников, больше ориентированы на традиционные патриархальные ценности. Однако Н. Эйзенберг показала, что если в начальной школе просоциальное поведение связано с поиском одобрения, желания вести себя «хорошо», в соответствии с общепринятыми правилами, то в подростковом возрасте движущей силой просоциального поведения становится эмоциональное переживание, например чувство вины или симпатия (Eisenberg et al., 1995). Возможно, что у школьников из обеспеченных семей эти факторы имеют меньшее значение, преобладает установка на саморазвитие, индивидуализм и противопоставление себя другим.

Таким образом, учительский опросник «Сильные стороны и трудности» является ценным инструментом для исследования психического здоровья школьников. Количественные оценки эмоциональных расстройств, проблем с поведением, гиперактивности/невнимательности, проблем со сверстниками и просоциального по-

ведения позволяют выявить межполовые различия и провести межкультурные сравнения. Анализ взаимосвязей между показателями психического здоровья и социально-экономического положения детей указывает на факторы риска и защиты.

Настоящее исследование является первым опытом применения опросника «Сильные стороны и трудности» в России и дает предварительную информацию. Для более полного исследования психического здоровья детей необходимы дальнейшие исследования с привлечением опросников для родителей и подростков, сопоставление данных разных респондентов, обследование репрезентативных выборок. В результате подобной работы могут быть получены нормативные показатели, необходимые для выделения детей из группы риска, нуждающихся в дальнейшем обследовании и коррекции.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

1. Показана информативность и обоснованность опросника «Сильные стороны и трудности» для оценки психического здоровья подростков по данным учителей.

2. Выявлено, что у мальчиков по сравнению с девочками более выражены проблемы поведения, общения со сверстниками и гиперактивность и больше общее число проблем. У девочек по сравнению с мальчиками более выражено просоциальное поведение.

3. Российские учителя отмечают у своих учеников значительно больше отклонений психического здоровья и меньшую выраженность просоциального поведения, чем британские учителя.

4. Психическое здоровье школьников связано с социально-экономическим положением семьи. Величина семьи является фактором риска поведенческих проблем, а наличие братьев и сестер – фактором защиты девочек от эмоциональных проблем. Возраст отца имеет значение для эмоциональных и поведенческих проблем маль-

чиков и проблем со сверстниками у девочек: у детей более молодых отцов проблем больше.

5. Социальное положение семьи: уровень образования родителей, профессиональный статус матери и материальное благополучие – является фактором защиты

от возникновения у подростков проблем со сверстниками. В то же время благосостояние семьи выступает фактором риска поведенческих проблем и гиперактивности. Низкий достаток, в свою очередь, способствует про-социальному поведению мальчиков.

Литература

1. Дербенев Д.П. Состояние психического здоровья городских подростков с неадекватным поведением и делинквентов // *Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова*. 1997. Т. 97, № 8. С. 48–52.
2. Дзятковская Е.Н., Нодельман В.И., Восторотина З.И. Здоровье и образование. Иркутск: Изд-во Иркут. гос. ун-та, 1998. 315 с.
3. Дубровина И.В. Образование и психологическое здоровье детей // *Региональная служба практической психологии*. Самара, 2002. С. 5–8.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
5. Иовчук Н.М., Батыгина Г.З. Распространенность и клинические проявления депрессий в школьной подростковой популяции // *Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова*. 1998. Т. 98, № 9. С. 33–36.
6. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. Минск, 1984. 240 с.
7. Кумпулайнен К., Расанен Э., Буркин М.М. и др. Сравнительное клинико-эпидемиологическое исследование психических нарушений у детей 8–9 лет в России и Финляндии // *Конгресс по детской психиатрии: Материалы конгресса 25–28 сентября 2001 г. М.: РОСИНЭКС*, 2001. С. 192.
8. Манова-Томова В.С., Пирьев Г.Д., Пенушлиева Р.Д. Психологическая реабилитация при нарушениях поведения в детском юзасте. София, 1981. 189 с.
9. Международная классификация болезней (10-й пересмотр). МКБ-10: Классификация психических и поведенческих расстройств: Исследовательские диагностические критерии / ВОЗ. СПб., Б.г. 208 с.
10. Раттер М. Помощь трудным детям. М.: Апрель-пресс; Экмо-пресс, 1999. 432 с.
11. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. М.: Мир, 1994. С. 320.
12. Рыбинский Е.М. Детство в России: реальности и проблемы. М., 1996. 152 с.
13. Собкин В.С. Особенности социализации в старшем школьном возрасте: социокультурные траектории ценностных трансформаций // *Мир психологии*. 1998. № 1. С. 26–38.
14. Ушаков Г.К. Пограничные нервно-психические расстройства. М.: Медицина, 1987. 304 с.
15. Чубаровский В.В., Карпова Г.Л. Распространенность и структура пограничных психических расстройств в подростковых группах // *Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова*. 2001. Т. 101, № 7. С. 54–57.
16. Шеметова Л.Я., Дашнева Б.А. Клинико-эпидемиологические исследования школьников и разработка психопрофилактических программ // *Психическое здоровье детей и подростков*. Томск; Кемерово: НИИ психического здоровья ТНЦ СО РАМН, 1998. С. 1:6–1:29.
17. Шурыгина И.И. Жизненные стратегии подростков // *Социс*. 1999. № 5. С. 52–62.
18. Amato P.R. Single-parent households as settings for children's development, well-being, and attainment – a social network resources perspective // *Sociological Studies of Children*. 1995. Vol. 7. P. 19–47.
19. Bolger K.E., Patterson J.C., Thompson W.W. et al. Psychosocial adjustment among children experiencing persistent and intermittent family economic hardship // *Child Development*. 1995. Vol. 66. P. 1107–1129.
20. Campbell S. B. Behavior problems in preschool children: a review of recent research // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1995. Vol. 36. P. 113–149.
21. Cohen P., Brook J.S., Cohen J. et al. Common and uncommon pathways to adolescent psychopathology and problem behavior / Straight and devious pathways from childhood to adulthood. Cambridge, 1990. P. 242–258.
22. Conger R. D., Ge X., Elder G. H. Jr. et al. Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents // *Child Development*. 1994. Vol. 65. P. 541–561.
23. Dubow E.F., Ippolito M.F. Effects of poverty and quality of the home environment on changes in the academic and behavioral adjustment of elementary school-age children // *Journal of Clinical Child Psychology*. 1994. Vol. 23. P. 401–412.
24. Ekblad S. The children's Behaviour Questionnaire for completion by parents and teachers in a Chinese sample // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1990. Vol. 31. P. 775–791.
25. Eisenberg N., Carlo G., Murphy B., Van Court P. Prosocial development in late adolescence: A Longitudinal Study // *Child Development*. 1995. Vol. 66. P. 1179–1197.
26. Elliott B.J., Richards M.J. Children and divorce: Educational performance and behaviour before and after parental separation // *Int. J. Law Family*. 1991. Vol. 5. P. 258–276.
27. Entwisle D.R., Astone N.M. Some practical guidelines for measuring youth's race/ethnicity and socioeconomic status // *Child Development*. 1994. Vol. 65. P. 1521–1540.
28. Goodman R. A Modified Version of the Rutter Parent Questionnaire Including Extra Items on Children's Strengths: A Research Note // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1994. Vol. 35, № 8. P. 1483–1494.
29. Goodman R. The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1997. Vol. 38. P. 581–586.
30. Goodman R. The extended version of the Strength and Difficulties Questionnaire as a guide to child psychiatric caseness and consequent burden // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1999. Vol. 40. P. 791–799.
31. Goodman R., Ford T., Simmons H. et al. Using the Strengths and Difficulties (SDQ) to screen for child psychiatric disorders in a community sample // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2000. Vol. 41. P. 534–539.
32. Goodman R., Ford T., Richards H. et al. The Development and Well-Being Assessment: description and initial validation of an integrated assessment of child and adolescent psychopathology // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2000. Vol. 41. P. 645–655.
33. Goodman R., Scott S. *Child psychiatry*. Blackwell Science. 1998. 328 p.
34. Goodyer I.M. Family Relationships, Life Events and Childhood Psychopathology // *Journal of Child Psychology*. 1990. Vol. 31 № 1. P. 161–192.
35. Hinshaw, S.P. Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms // *Psychol. Bull.* 1992. Vol. 111. P. 127–155.
36. Lytton H. Child and parent effects in boys' conduct disorder: A reinterpretation // *Dev. Psychol.* 1990. Vol. 268, № 5. P. 683–697.

37. Magnusson D. Individual development: a longitudinal perspective // Eur. J. Pers. 1992. Vol. 6. P. 119–138.
38. Maliphant R., Davies J. Disruptive behaviour in school: some data and an additional view // Educ. Psychol. Pract. 1990. January. P. 192–196.
39. Meltzer H., Gatward R., Goodman R., Ford T. Mental health of children and adolescents in Great Britain. London: The Stationery Office, 2000.
40. Prosser J., McArdle P. The changing mental health of children and adolescents: evidence for a deterioration? // Psychol. Med. 1996. Vol. 26. P. 715–725.
41. Quay H.C. The psychobiology of undersocialized aggressive conduct disorder: A theoretical perspective // Dev. Psychopathol. 1993. Vol. 5. P. 165–180.

PSYCHOLOGICAL HEALTH OF SCHOOLCHILDREN AND SOCIOECONOMIC STATUS OF A FAMILY

M.V. Safronova, H.R. Slobodskaya, R. Goodman, N.N. Savina (Novosibirsk, London)

Summary. A research of psychological health of children was conducted. With the help of teachers' questionnaires the intensity of divergences in behavior, emotional disorders, hyperactivity, peer problems and social behavior of 623 schoolchildren studding in the 1–9 forms were studied. A new instrument for measuring psychological health of children and adolescents, the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), was translated into Russian and used for teacher ratings of 623 schoolchildren aged 7–17. The SDQ comprises 25 items, divided into 5 subscales: emotional symptoms, conduct problems, hyperactivity, peer problems and prosocial behaviour. Our results, which are novel findings on the instrument, showed gender and cross-cultural differences. Effects of SES factors: family size, number of children in the family, parents' age, education and occupation and family income are presented. The Russian SDQ appears to be promising and warrants further evaluation.

Key words: psychological health, schoolchildren, family, socioeconomic status.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ТАБАКОКУРЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Н.А. Кора (Благовещенск)

Аннотация. Рассматриваются проблемы психологической готовности к употреблению психоактивных веществ и табакокурению в молодежной среде, аспекты первичной и вторичной профилактики указанных расстройств.

Ключевые слова: табакокурение, наркомания, прогностическая ценность, программы первичной и вторичной профилактики.

Исследования А.А. Александрова, В.Ю. Александровой, Н.Ю. Максимовой, З.В. Коробкиной и др. показали, что табак, алкоголь и гашиш являются наиболее доступными для детей и подростков наркотиками. Их еще называют первыми наркотиками, потому что они наиболее часто употребляются школьниками, когда те начинают приобщаться к наркотическим веществам. С них начинается употребление других наркотиков.

Многочисленные исследования отечественных и зарубежных специалистов (С.А. Шальнова, Б.Г. Херсонский, К. Вуилстик, Д. Уолш, Р.Р. Aiken, D.R. Eadie, W.R. Stanton и др.) доказали, что курение наносит вред практически всем системам человеческого организма и является привычкой, от которой нелегко избавиться даже с помощью специалистов. Общеизвестно также, что курение табака может вызвать как психологическую, так и физиологическую зависимость. Однако проблеме профилактики курения в нашей стране, к сожалению, не уделяется должного внимания. Так, недостаточно изучены психологические аспекты возникновения и распространения привычки табакокурения, не разработаны профилактические программы для широкомасштабного внедрения, не подготовлены к практической работе по профилактике курения психологи (начиная с дошкольного общеобразовательного учреждения и заканчивая вузом) и т.д.

Анализ социально-психологических условий возникновения и распространения курения является необходимым этапом разработки эффективных профилактических программ. Проводимый нами в течение 3 лет (с 1998 по 2001 г.) мониторинг распространения курения среди детей и подростков 8–17 лет в шести школах Благовещенска показал, что в этом возрасте курят более 48% мальчиков и около 36% девочек. Число регулярно курящих девочек за период наблюдения значительно увеличилось. Как и в других исследованиях [1, 9 и др.], мы отметили увеличение распространения курения с возрастом. Так, если в 1998 г. 17% мальчиков и 5% девочек восьмилетнего возраста были курящими, то в 16–17 лет курили уже 73% юношей и 59% девушек. А ведь чем раньше подросток начинает курить, тем больше вероятность того, что он станет регулярным курильщиком, и меньше, что он бросит курить. Следовательно, необходимо уделять самое пристальное внимание причинам начала курения в детском и подростковом возрасте.

Анализ литературы посвященной рассматриваемой проблеме, показывает, что наибольшей прогностической ценностью в отношении начала курения можно считать:

- низкий социально-экономический статус и образование родителей;
- неполноту семьи;
- снисходительное отношение к курению в обществе;
- курение родителей (наиболее важной оказывается роль матери);
- курение братьев и сестер, сверстников;
- низкая успеваемость;
- наличие вредных привычек;
- наличие симптомов депрессии, тревожности и раздражительности;
- низкая самооценка;
- низкий статус в группе.

Возникает вопрос: «Почему не все дети продолжают курить после того, как попробовали?» Опрос учащихся в возрасте 16–17 лет показал, что 38% из этой категории опрошиваемых убеждены в негативных для их здоровья последствиях никотина; 27% считают, что курение нанесет вред их дальнейшей профессиональной карьере; 14% школьников обосновали свой отказ от курения боязнью огорчить своих близких; 13% отметили, что спорт и курение несовместимы (спортивная деятельность для этих ребят в данный момент является большей ценностью). Остальные учащиеся указали, что они не получили приятных ощущений от курения, поэтому и не стали курить.

В своем исследовании мы также обнаружили, что наличие курящих родственников в семье достоверно связано с курением школьников (действует механизм подражания, доступность сигарет и др.).

Из вышесказанного следует, что среди условий, влияющих на раннее распространение табакокурения, можно выделить индивидуально-психологические, возрастнопсихологические, а также социально-психологические.

Общеизвестно, что цель табакокурения, алкоголизма и наркомании – изменение психического состояния. Поэтому определить психологические причины зависимости от психоактивных веществ – значит ответить на вопрос, почему человек хочет изменить свое психическое состояние именно искусственным (химическим) путем.

Психологические аспекты профилактики аддиктивного поведения школьников состоят, прежде всего, в определении феномена психологической готовности к употреблению психоактивных веществ, то есть таких психологических особенностей детей и подростков, которые являются своего рода «слабым звеном» в процессе социализации личности. Именно эти психологичес-

кие особенности провоцируют человека на уход от реальности при первом же столкновении с трудностями.

Поиски «структуры» личности, предрасположенной к употреблению психоактивных веществ, в том числе и табачных изделий, – сложная задача. Исследования такого рода проводились в основном зарубежными учеными [10, 11 и др.] с применением многих личностных тестов и выявили ряд общих черт, свойственных людям, злоупотребляющим табаком, алкоголем или наркотиками. Это, в частности, слабое развитие самоконтроля, самодисциплины; низкая устойчивость к всевозможным неблагоприятным воздействиям, неумение преодолевать трудности; эмоциональная неустойчивость, склонность неадекватно реагировать на фрустрирующую ситуацию, неумение найти продуктивный выход из психотравмирующей ситуации.

Следовательно, влечение школьника к употреблению психоактивных веществ – признак более глубокого личностного неблагополучия. Основой этого симптома является психологическая готовность ученика к их употреблению. Формируясь постепенно, эта психологическая готовность реализуется при первой же возможности, то есть в случае возникновения соответствующей ситуации. При всей кажущейся неожиданности, импульсивности аддиктивного поведения подростка его табакокурение (или алкоголизация, наркотизация) – это лишь логическое завершение предшествующего развития [3].

Таким образом, сущность психологической готовности к употреблению психоактивных веществ состоит в неспособности адекватного восприятия жизненных психотравмирующих ситуаций, адекватного отношения к людям и к самому себе, правильной регуляции своего поведения. Она актуализируется в ситуации затрудненности удовлетворения значимых социальных потребностей человека.

Известно, что человек совершает какие-либо действия и поступки, чтобы удовлетворить возникшую потребность. Иными словами, деятельность человека детерминирована его потребностями. Неудовлетворенность потребности вызывает эмоциональное напряжение, поскольку происходит как бы блокирование психического акта. Результат может быть двояким: либо это стимулирует ускоренное развитие личностных свойств и разрешение противоречий, то есть переход человека на более высокий уровень саморегуляции (это наблюдается в случае продуктивного выхода из фрустрирующей ситуации); либо (если эмоциональная напряженность слишком велика, а человеку свойственна личностная незрелость) происходит срыв, дезинтеграция всех функций. Для предотвращения такой дезинтеграции существует психологическая защита. Если эта защита оказывается безуспешной, то возникает невроз [6–9].

В настоящее время, несмотря на значительный прогресс в интеллектуальном развитии детей, и их ускоренное физическое развитие, в нравственном отношении, в плане развития саморегуляции поведения, большинство из них все же остаются инфантильными. Поэтому обыч-

но деятельность самосознания школьника направляется по линии «наименьшего сопротивления», что детерминируется «включением» защитных механизмов.

Психологическая защита, искажая реальность с целью сиюминутного обеспечения благополучия, действует без учета долговременной перспективы. Цель психологической защиты достигается ценой дезинтеграции поведения, возникновением отклонений в развитии личности. Включение защитных механизмов направлено на достижение положительных эмоциональных состояний, пусть даже ценой иллюзии решенности проблемы, то есть без реального достижения желаемого результата. При реалистическом же подходе к преодолению жизненных трудностей формируется решимость борьбы за достижение целей, реального устранения препятствий. Взрослый может помочь ребенку найти выход из трудной жизненной ситуации, научить устранять препятствия и обучить конструктивным приемам психологической защиты. Но самое главное в этой помощи – не бороться с возникшей ситуацией, а предупреждать ее как нежелательную. Поэтому педагог-психолог должен акцентировать свое внимание не на коррекционной работе, а на профилактической.

История первичной профилактики курения в нашей стране насчитывает несколько подходов к решению данной проблемы. Это, во-первых, введение в школьный курс обучения *информационных программ*. Предполагалось, что, усвоив определенные знания о вреде табачных изделий на организм человека, школьники изменят отношение к табаку и не начнут курить. Однако опыт внедрения таких программ показал, что некоторая информация в данном русле может стать источником, пусковым механизмом для части школьников в экспериментировании с табачными изделиями и своим организмом.

Была широко распространена *эффективная модель образования*, согласно которой основное внимание уделялось личностным особенностям ребенка. Авторы программы полагали, что ребенок не начнет курить из-за внутренних побуждений. Однако и эта модель оказалась неэффективной.

Заслуживает особого внимания модель, основанная на *социально-воздействующем подходе*, которая предполагала развитие у школьников умения идентифицировать социальное влияние и обучение тому, как можно ему противостоять. Данная модель включала четыре компонента:

- информацию о негативных социальных эффектах и непосредственных физиологических следствиях курения;
- сведения о потворствующих курению влияниях, в особенности сверстников, родителей и средств массовой информации;
- коррекцию преувеличенных представлений о распространении курения среди подростков;
- тренировку, ролевые игры, практику в способах противостояния нежелательным влияниям, в особенности сверстников, и подкрепление достигнутых умений.

В профилактической работе с учащимися мы опираемся на *модель жизненных умений*, которая объединяет четыре элемента социально-воздействующего подхода, методы обучения принимать решения, разрешать проблемные ситуации, развивать большую независимость, самоуважение, уверенность в себе, определять для себя ценностные ориентиры. Данная модель в большей мере, чем другие, уделяет внимание помощи детям и подросткам в разрешении социальных проблем разного рода, одной из которых является курение.

Основной акцент в программе нами сделан на обучении учащихся методам отказа и информировании их о ближайших последствиях курения. По завершении цикла занятий (не менее 10) школьники могут овладеть умением формулировать и принимать альтернативные решения в отношении табакокурения и предвидеть последствия своих решений. На каждом занятии учащиеся учатся принимать решения. Научившись этому, они смогут успешнее справляться с трудными ситуациями в дальнейшей жизни. А самое главное, школьники начинают осознавать, что употребление психоактивных веществ, в том числе и табака, – это замена полноценной жизни; это тупик, из которого очень трудно, а порой и невозможно выбраться самостоятельно.

Данный курс не только развивает навыки психической и физической саморегуляции учащихся, но и формирует у них психологически грамотные представления о путях преодоления трудностей межличностного общения в семье, со сверстниками и взрослыми, знакомит детей с богатством внутренних состояний и переживаний человека, открывает им доступ к рациональному использованию своих эмоциональных и интеллектуальных возможностей и т.д.

Основными понятиями курса являются: чувство ответственности за свое поведение, умение позитивно общаться, честное отношение к самому себе, самосовершенствование.

Таким образом, идея, которую могут усвоить учащиеся, прошедшие данный курс, состоит в следующем: психическое здоровье требует умения удерживать в хорошей форме свое физическое и интеллектуальное состояние, между которыми существует глубокая внутренняя связь, и контролировать то и другое, опираясь на эмоциональные состояния, связанные с хорошим настроением, удовольствием, бодростью и энергией.

Реализация данной программы предусматривает проведение общешкольных мероприятий (конкурс плакатов на антитабачную тему, викторины, агитбригады и т.п.), организацию волонтерского движения, работу с родителями, организацию групп свободного общения (в нее могут входить школьники, педагоги, родители и другие заинтересованные лица) и т.д. А самое главное, создать во всей школе (колледже, лицее, вузе и других образовательных учреждениях) соответствующую атмосферу, отвечающую духу выбора здорового образа жизни, сохранения психического и физического здоровья.

Конечно, прекращение курения представляет собой сложный многоэтапный процесс. Поскольку привычка табакокурения включает в себя как психологическую, так и фармакологическую зависимость, помощь специалистов должна носить комплексный характер. Однако необходимость привлечения психолога на этапе первичной профилактики очевидна. Разработка и внедрение подобных программ необходимы, так как этот вид деятельности поможет приостановить или оттянуть процесс приобщения ребенка к табакокурению.

Мы поддерживаем авторов [5, 6, 8], которые считают, что организацию и проведение целевых программ, направленных на снижение спроса на табачные изделия, алкоголь, наркотики, следует осуществлять по следующим направлениям:

1) широкая воспитательная работа – это повышение культурного уровня, организация разумного использования досуга учащихся, развитие сети кружков, факультативов, клубов, студий и т.д.;

2) валеологическое воспитание – пропаганда здорового образа жизни, развитие физкультурного движения, обучение методам психофизиологической саморегуляции, искоренение вредных привычек;

3) психологическое воспитание и психокоррекционная работа – занятия, проводимые психологами и педагогами, направленные на развитие навыков обучения и социальной адаптации, поиск средств для решения задач взросления, регулирование стрессов, осознание положительных свойств личности и формирование жизненных целей для достижения здорового образа жизни (в занятия можно включать беседы об общественных и юридических последствиях злоупотребления табаком, алкоголем, наркотиками);

4) общественные меры борьбы – привлечение общественности к выявлению и выделению «групп риска», к социально-реабилитационной помощи;

5) правовые средства борьбы – пропаганда нормативных актов, регламентирующих, например, ответственность за курение в общественных местах, распространение и употребление наркотиков и т.п.

Заслуживает внимания точка зрения Н.Ю. Максимовой, согласно которой профилактику алкоголизма и наркомании несовершеннолетних (включая приобщение их к табакокурению) целесообразно строить по нескольким направлениям. Во-первых, через средства массовой информации; во-вторых, в ходе изучения школьных предметов, традиционно включаемых в учебные программы; в-третьих, как самостоятельный учебный предмет, цель которого – формирование у учащихся установки на здоровый образ жизни [5].

1. В настоящее время общество обеспокоено проблемой подростковой наркомании. Это проявляется в тиражировании брошюр и статей, теле- и радиопередач, пропагандирующих здоровый образ жизни. Однако эффективность их невелика, так как в основном этой работой занимаются некомпетентные люди в области психологии.

Условием действенности пропаганды знаний о вредных последствиях курения (и других психоактивных веществ) и реальных преимуществах, которые несет здоровый образ жизни, через средства массовой информации является психологическая грамотность журналистов и других специалистов, работающих в этом направлении. Целесообразно, на наш взгляд, использовать групповые формы работы (психодрама, группы встреч, Т-группы, группы темоцентрированного взаимодействия), применять методы косвенного воздействия (присоединение, встроенное сообщение и др.), опираться на принципы нейролингвистического программирования и т.д. Эффективным также будет создание компьютерных игр, видеоклипов и видеосюжетов с участием кумиров молодежи, плакатов, значков, наклеек с определенной тематикой, объединяющих школьников в такие целевые группы, как волонтеры.

2. Сегодня во многих общеобразовательных учреждениях в ходе изучения научных дисциплин (в основном валеологии, химии, биологии) учителя говорят о вреде алкоголя, табака, наркотиков и других психоактивных веществ. Однако это делают (или не делают) по своему усмотрению. Мы считаем, что элементы превентивного образования должны присутствовать в ходе изучения школьных предметов. Это требование должно стать обязательным, начиная с начальной школы.

3. Формировать у учащихся установку на здоровый образ жизни и осознание ими жизненно важных и необходимых ценностей для личностного роста следует в процессе преподавания специального учебного предмета. Данный курс должен охватывать широкий круг вопросов. Это, прежде всего, знания, способствующие умению учащихся сделать правильный выбор в ситуациях, касающихся здоровья; вопросы охраны психического здоровья: стрессы, фрустрация, переутомление; умение создавать позитивные, конструктивные и взаимоподдерживающие межличностные отношения как условие сохранения психического здоровья; информация о факторах, которые могут повредить нормально-

му образу жизни: шум, курение, загрязнение окружающей среды, переизбыток алкоголя и т.д.; вопросы сексуальности: их физиологические и психологические аспекты, отклонения от нормы, венерические болезни, СПИД, противозачаточные средства, аборты, бесплодие и др.

Учитывая нетрадиционную форму преподавания этого предмета и то, что рассматриваемые темы могут быть личностно значимы для учеников, целесообразно, чтобы занятия вел человек, который не общается с учащимися данной школы по учебным предметам, то есть им не должен быть классный руководитель, преподаватель любой учебной дисциплины, воспитатель и т.п.

Чтобы получить специальную подготовку для ведения профилактического курса, необходимо, во-первых, предварительно пройти психологическое обследование, которое позволит определить наличие у желающих личностных качеств, необходимых для работы по преподаванию курса превентивного образования. Выдачу документов о праве преподавания этого предмета нужно осуществлять по системе лицензирования. Во-вторых, преподаватели, получившие лицензию и приступившие к преподаванию данного курса, должны систематически повышать свою квалификацию. В-третьих, только духовно здоровый, личностно зрелый человек может позаботиться о своем теле, принимая на себя ответственность за свое поведение в отношении здоровья.

Учитывая сложность проведения антитабачной профилактической работы в образовательных учреждениях, считаем, что она должна обязательно включать в себя: изучение возрастных особенностей; повышение коммуникативной компетенции; изучение актуальных потребностей и интересов детей и подростков; освоение методов групповой работы; формирование навыков визуальной диагностики особенностей личности; изучение особенностей подростковых групп; широкую осведомленность о медицинских и биохимических аспектах молодежной наркомании.

Литература

1. Александров А.А., Александрова В.Ю. Курение и его профилактика в школе. М., 1996.
2. Битенский В.С., Херсонский Б.Г., Дворяк С.В. и др. Наркомания у подростков. Киев, 1989.
3. Гульдман В.В., Романова О.Л., Сиденко О.К. Подросток-наркоман и его окружение // Вопросы психологии. 1993. № 2. С. 44–48.
4. Коробкина З.В. Профилактика наркотической зависимости у детей. М., 2003.
5. Максимова Н.Ю. Психологическая профилактика алкоголизма и наркомании несовершеннолетних. Ростов н/Д, 2000.
6. Петракова Т.И., Лимонова Д.Л., Меньшикова Е.С. Ситуационная мотивация употребления наркотиков у подростков // Вопросы психологии. 1999. № 5. С. 31–35.
7. Предупреждение подростковой и юношеской наркомании / Под ред. С.В. Березина, К.С. Лисецкого, И.Б. Орешниковой. М., 2000. С. 163–170.
8. Чарлтон Э. Основные принципы обучения здоровому образу жизни // Вопросы психологии. 1997. № 2. С. 3–13.
9. Шальнова С.А. и др. Распространенность курения в России: Результаты обследования национальной представительной выборки населения // Профилактика заболеваний и укрепление здоровья. 1998. № 3. С. 9–12.
10. Aitken P.P., Eadie D.R. Reinforcing effects of cigarette advertising in under-age smoking // Brit. J. Addict. 1990. Vol. 85, № 3. P. 399–412.
11. Bryvold W.H. A Meta-analysis of adolescent smoking prevention programs // Am. J. Public Health. 1993. № 83. P. 872–880.

THE PSYCHOLOGICAL PREVENTION OF SMOKING AMONG TEENAGERS

N.A. Kora (Blagoveschensk)

Summary. We consider that the elements of education should be a part of the curriculum. We should form the aspiration to a healthy way of life and the realization of important and necessary life values for the personal development of children.

Key words: the drug habit among children; psychological prevention; psychological defense; prevention programs; voluntary movement.

ПРОТИВОРЕЧИЕ МЕЖДУ ФЕНОТИПИЧЕСКИМ И ГЕНОТИПИЧЕСКИМ КАК ДЕТЕРМИНАНТА БОЛЕЗНИ В КОНТЕКСТЕ СУДЬБОАНАЛИЗА Л. СОНДИ (Часть 1)

Т.В. Рогачева (Екатеринбург)

Аннотация. В первой части статьи анализируются подходы к биосоциальной проблеме. В первом, называемом социальным детерминизмом, указывается на ведущую роль социальной среды в определении поведения личности. Сторонники второго – биологического детерминизма – настаивают на методологической правильности теоретических оснований естественного отбора Ч. Дарвина.

Представлена генетико-культурная эволюционная теория, которая пытается примирить классические парадигмы и выступает, с точки зрения автора, наиболее перспективной альтернативой обеих точек зрения.

Дано теоретическое обоснование психоаналитического подхода Л. Сонди, позволяющего в рамках генетико-культурной теории проследить проявления личности на всех уровнях психики.

Ключевые слова: генетическая предрасположенность, культурная наследственность, судьбоанализ, родовое бессознательное, свобода выбора, варианты судьбы, влечение.

Вопрос о том, социально или биологически детерминированы наши личностные особенности, несомненно, признается одним из самых важных в психологии. Существуют два подхода, представители которых пытаются ответить на данный вопрос. Один, уходящий корнями в социальную психологию и социологию, утверждает, что среда имеет огромное значение в определении поведения индивидуумов. Методологической базой для такого подхода выступает утверждение К. Маркса о том, что сущность человека есть совокупность всех общественных отношений, а биологическое как тождество морфофизиологической организации особей типа *homo sapiens* составляет лишь предпосылку «родового» в человеке. В данной парадигме биологическая эволюция закончилась. Представители этой точки зрения указывают на то, что изменчивость человеческой природы сохранилась, сохранилась и наследственность, а вот естественный отбор, приводящий в природе к выживанию наиболее биологически приспособленных особей, обладающих наиболее полезными свойствами, уже в первобытном человеческом обществе перестает быть определяющим. Ведь вопрос выживания не связывается напрямую с индивидуальными биологическими особенностями. Выживаемость вида по мере развития человечества все больше определяется социальными факторами.

Уже в начале XX в. данные антропологической науки свидетельствовали о том, что биологическая эволюция человека прекратилась. А.П. Семенов-Тян-Шанский (1910) пишет о том, что вид *homo sapiens* остановился в дальнейшем видообразовательном движении [8]. В.В. Бунак, М.Ф. Нестурх, Я.Я. Рогинский указывали, что приспособление человека к природе и ее влияние на человека осуществляется начиная с верхнего палеолита через посредство социальной среды, поэтому трудно ожидать в дальнейшем особых перемен в строении человеческого тела. Я.Я. Рогинский и М.Г. Левин подчеркивают, что в лице современного человека процесс биологической эволюции создал обладателя таких видовых свойств, которые привели к затуханию их дальнейшей эволюции.

Западные ученые к 1930–40-м гг. все больше разделяли мнение о подавляющем значении социальной среды и верили в культуру как разгадку человеческой природы. Такая точка зрения только усиливалась агрессивной националистической идеологией нацизма и достаточно жесткими марксистскими высказываниями советских идеологов.

Современные исследователи Ю.Г. Рычков и Е.В. Балановская, подводя итоги проведенного ими диахронного анализа генофонда, пишут: «...за это время не просто ослабло воздействие природной среды в связи с усилением экранирующей роли культуры, но сменился вектор адаптации. К генотипам предъявляются требования чрезвычайно динамичной и сложно организованной жизни в больших коллективах. Новая – культурная и общественная среда – не просто снизила значение части прежних адаптаций, но и потребовала принципиально новых адаптаций по генам, которые доселе оставались селективно-нейтральными» [7, с. 168].

Известный американский антрополог Клакхон как бы вторит отечественным авторам: «Человеческий материал... определяется культурной социализацией таким образом, что повседневное поведение индивида может быть предсказано. Индивид становится социализированным, когда он отказывается от своей физической автономии в пользу контроля со стороны культуры и большую часть времени ведет себя так же, как ведут себя другие, следуя культурным образцам. Те же, кто сохраняет слишком большую степень независимости, в конце концов оказываются в сумасшедшем доме или в тюрьме» [4, с. 229].

Другой подход к проблеме поведения человека основывается на теории естественного отбора Ч. Дарвина и генетике. Идея Дарвина заключалась в утверждении, что ненаследственное изменение несущественно, поэтому если у какого-либо вида будет найден признак, полезный другому виду, это окажется неразрешимой проблемой для теории естественного отбора. Научное обоснование генетического предопределения человека в наиболее жесткой форме дал С.Д. Дарлингтон. Он утверждал, что каждая личность стала тем, что она есть, потому что ее такой

сделали ее гены, поэтому все, что предпринимает человек, обуславливается его генотипом. Даже различия между монозиготными близнецами частично обусловлены генетическими, а не средовыми факторами.

Наиболее концентрированное выражение идей представителей этой парадигмы дал Р. Докинз: «Человек и все другие животные представляют собой машины, создаваемые генами. Подобно удачливому чикагским гангстерам, наши гены сумели выжить в мире, где царит жесточайшая конкуренция. Это дает нам право ожидать у наших генов определенных качеств. Я утверждаю, что преобладающим качеством преуспевающего гена должен быть безжалостный эгоизм. Генный эгоизм дает начало эгоистичности в поведении индивидуума. Однако при некоторых обстоятельствах ген способен лучше всего достигать своих собственных эгоистичных целей, поощряя ограниченную форму альтруизма на уровне индивидуальных животных. Как бы нам ни хотелось верить, что все обстоит иначе, всеобщая любовь и благополучие вида как целого – концепции в эволюционном плане бессмысленные» [3, с. 15].

Генетические исследования монозиготных и дизиготных близнецов, семьи, приемных детей дают нам множество примеров влияния генетически детерминированных признаков. Так, анализ данных, полученных Д. Лоелином (J. Loehlin) на близнецах и приемных детях, говорит, во-первых, о значительности показателей наследуемости, во-вторых, о том, что влияние генетических факторов не исчезает в зрелом возрасте, и, в-третьих, о том, что разделенная семейная среда играет крайне незначительную роль в детерминации личности в любом возрасте, а неразделенная индивидуальная среда – значительно более мощный источник влияний на все личностные черты [10, с. 118].

Данные Р. Пломина (1987), полученные в рамках «Колорадского проекта», одного из наиболее полных исследований приемных детей, подтверждают, что по многим психологическим характеристикам корреляции между приемными детьми практически отсутствуют. Поскольку приемные дети, воспитывающиеся в одной семье, «разделяют» друг с другом одну и ту же семейную среду, но не имеют между собой генетической общности, корреляция между ними по какому-либо свойству психики служит прямой оценкой вклада общесемейной среды в формирование данного свойства. На основании анализа литературы и собственных данных Р. Пломин заключает, что главную роль в формировании психической индивидуальности играют те аспекты взаимодействия со средой, которые являются уникальными, неповторимыми для данного человека. Такие влияния среды не являются общими для детей из одной семьи и, следовательно, не приводят к увеличению их сходства по индивидуально-психологическим особенностям [12]. Пломин также предположил, что индивидуальная среда в детстве сама может быть подвержена влиянию генетических факторов [11, с. 391–402].

Более того, исследования Педерсена (N. Pedersen) с соавторами 59-летних мужчин, исследования Лоелина, а также Теллегена (A. Tellegen) и Купера (C. Cooper) испытуемых в возрасте 18 и 21 года показали, что влияние генетических факторов на личность с возрастом не уменьшается. «Если бы оно уменьшалось, – пишет Купер, – то монозиготные и дизиготные близнецы обнаруживали бы сходные корреляции» [5, с. 224]. Купер отмечает наиболее интересное направление исследований, связанное с изучением действия отдельных генов на поведение и оценки, полученные по тестам личности и способностей. «Один из наиболее обещающих фактов здесь состоит в том, что выявлен ген, который, по-видимому, тесно связан с геном тревоги. Обнаружение гена, который имеет такие сильные связи с психологическим конструктом, – большая удача, поскольку, как утверждалось ранее, мы должны были ожидать, что такие черты, как тревога, интеллект и экстраверсия, находятся под влиянием многих генов, каждый из которых оказывает сравнительно небольшое влияние» [5, с. 226].

С точки зрения данных парадигм как у культурного детерминизма, утверждающего, что индивид, рождающийся с «чистым» сознанием, является отражением культурных влияний – детского опыта, образования, семьи и пр., так и у биологического детерминизма, отстаивающего противоположную точку зрения, не может быть точек соприкосновения. Противостояние биологического и культурного детерминизма – одна из сторон дихотомии природы и культуры, господствовавшей в биологии, психологии и социобиологии едва ли не с начала XIX в.

Среди исследователей такой непростой проблемы, как значимость и определяющая роль либо генетической предрасположенности, либо социальной среды в процессе формирования и развития индивидуальности, были и те, кто пытался синтезировать генетику, эволюционную теорию и социологию. В их интерпретации оба предположения о том, что человеческое существование обусловлено только приобретаемыми социальными качествами, либо только биологическими факторами, что человек рождается «чистым листом бумаги», одинаково примитивны. Отвергая обе точки зрения, эти авторы утверждают, что не существует человеческих проявлений, которые были бы «записаны» в генах таким образом, чтобы они не могли быть изменены и оформлены социальными условиями.

Теоретические построения основоположника хромосомной теории наследственности Т.Г. Моргана, различавшего биологическую и культурную наследственность, отечественного невролога С.Н. Давиденкова, говорившего о близком смысле наследственности и преемственности, дали возможность предпринять попытку найти ответ не в системе «или–или», а в системе «но, и». Эта аргументация была названа генетико-культурной эволюционной теорией, представителем которой был и наш соотечественник Ф.Г. Добжанский. В одной

из своих статей, названной «Мифы о генетическом предопределении и о чистом листе», он писал: «Правильно понимаемая наследственность – не игральные кости судьбы. Она скорее – множество потенций. Какая часть из множества потенций будет реализована, определяется факторами среды, биографией индивида. Только фанатичные приверженцы мифа о генетическом предопределении могут сомневаться в том, что жизнь каждого человека предлагает множество вариантов, из которых только часть реализуется фактически» [2, с. 14].

Активно развивается и функциональная геномика, позволяющая связать «экспрессию генов, психологические процессы и определенные структуры мозга... При этом использование нейропсихологических и психофизиологических данных необходимо как для выбора релевантных генетическому анализу психологических свойств, так и для понимания уже найденных ассоциаций между психологическими и генетическими признаками» [1, с. 135].

На наш взгляд, самое подходящее решение, позволяющее охватить все стороны человеческой жизни, дал автор психоаналитической концепции судьбоанализа Леопольд Сонди (L. Szondi), швейцарский психолог, психотерапевт и психиатр. Центром своей глубинной психологии Сонди сделал понятие «судьбы», в которой человек рассматривается как существо, хотя и подвергшееся с самого начала своей жизни определенному принуждению, но по мере развития и взросления получившее шанс выбирать, исходя из своих возможностей, и, следовательно, реализовывать свою судьбу и свободу. Тем самым Сонди четко делит судьбу на навязанную и свободную, относя к первой наследственность, а ко второй – свободу выбора варианта своей судьбы.

Потребностная и эмоциональная сферы человека являются частью его навязанной судьбы. При этом судьбоанализ ориентируется на предположение, что фундаментальные потребности одинаковы для каждого человека. Но существуют родовые и личностные проявления, которые объясняют, почему люди вообще и представители отдельного рода в частности так по-разному удовлетворяют свои потребности. Социальная среда как семья и ее статус в данном обществе, ментальная среда как воспитание и традиции, мировоззренческие установки данной культуры, наряду с наследственностью, также оказывают влияние на навязанную судьбу человека.

От навязанной судьбы невозможно освободиться полностью. Но каждый человек рано или поздно проявит свое стремление к свободе, даже если он никогда не сможет ощутить в полном объеме всего диапазона своих возможностей. Он не является игрушкой судьбы или рабом своей природы, и в этом смысле свободная судьба – это результат личностно обусловленных способностей каждого человека решать и выбирать свое значение, свой смысл, свое измерение собственной жизни. Сонди так определяет свободу выбора собственной жизни человеком. На языке поэтов это звучит проще и

понятнее. «Кто ты есть, – говорит Алдоис Гексли, – зависит от трех факторов: что ты унаследовал, что из тебя сделало твое окружение и что ты делаешь сам со своим окружением и наследственностью в результате свободного выбора» [9, с. 18].

Наследственность, с позиций Сонди, представлена в каждом человеке через родовое бессознательное, которое располагается между личным бессознательным З. Фрейда и коллективным бессознательным К.Г. Юнга. Родовое бессознательное служит Сонди метафорой для обозначения места, где следует искать родовую наследственность человека. Сонди пишет: «Под притязаниями предков судьбоанализ понимает стремление фигуры предка полностью повториться в жизни потомка в той же самой форме экзистенции, в которой она один или несколько раз проявлялась в истории рода» [9, с. 487]. Однако даже если бы фигура предка захотела манифестировать себя в определенной форме судьбы, носитель подобного притязания со стороны предков имеет различные варианты выбора своей экзистенции. В ситуации увеличения степени свободы, как в масштабе отдельной личности, так и целого общества, происходит человеческое становление. В психологии судьбы, как и в восточной философии, дорога уже сама по себе есть цель. Если перефразировать часто цитируемое изречение «выбор делает судьбу», то можно сказать, что свободная судьба есть выбор пути человеческого становления.

Сонди предложил психологический инструмент, позволяющий выявлять те способы, с помощью которых человек выбирает свой путь. На наш взгляд, у данной методики есть два несомненных достоинства.

1. Оригинальность стимульного материала (фотографии различных людей), не провоцирующего реакций защитного характера у испытуемых, что часто происходит в психодиагностике.

2. Возможность выявления неосознаваемых реакций и проявлений человека, фиксации вытесненных тенденций, которые зачастую не проявляются в поведении.

Основным понятием в методике Сонди выступает понятие влечения, которое коренным образом определяет поступки и поведение человека, его стремления, потребности, проникающие во все структуры личности. Влечение выражается через диалектическое взаимодействие двух факторов или двух потребностей и называется вектором. Так, например, сексуальное влечение – скрещивание женской и мужской потребностей, выражающихся в потребности в пассивности (женское начало) и потребности в активности (мужское начало).

Сонди выдвигает 4 основных критерия для диагностики влечений.

Первый критерий – специфическая генная обусловленность влечений, существование специфических способов передачи информации о моделях поведения через родовое бессознательное. Сонди пишет: «Человек с момента рождения появляется на свет с клубком наслед-

ственно обусловленных, находящихся в состоянии противоречия побуждений между собой и средой, внутри своего «я». Задача человека состоит в том, чтобы распутать этот клубок имеющихся потенций и, постепенно познавая их, строить свою судьбу» [9, с. 37]. То есть Сонди утверждает, что гены стремлений человека действуют и передаются из поколения в поколение согласно законам Менделя. Принимая участие в формировании всех без исключения человеческих действий от рождения до смерти, они предопределяют возможности судьбы каждого из нас. Эти генетически обусловленные возможности являются открытыми и дают широкий простор для самостоятельности. Они определяют более или менее очерченные траектории развития, которые могут быть модифицированы, усилены или отвергнуты путем сознательных действий. Этот процесс Сонди называл управляемым фатализмом.

Второй критерий – полярность импульсивных стремлений и импульсивных потребностей. То есть влечения базируются на антагонистических парах потребностей, а потребности – на антагонистических парах наследственно заданных стремлений. Часть этих стремлений имеет гуманную природу, часть – нет.

Третий критерий – напор (напряжение) влечений, величина которого зависит от величины противоположности тех генов влечений, которые совместно наследственно обуславливают потребности или влечение.

Четвертый критерий – патопсихологический критерий, выражающийся через особые формы защитных механизмов «я», называемых способами психологической защиты. Суть такого рода психических проявлений заключается в нарушении процесса функционирования личности. Стоит подчеркнуть, что не всегда психологическая защита выступает как негативное для личности проявление. Еще в классическом психоанализе подчеркивалось, что любой психический механизм имеет как позитивный, так и негативный вариант развития. О негативном, то есть патологическом, функционировании можно говорить только в том случае, когда психологические защиты носят ригидный характер и не осознаны

личностью. Другими словами, личность в реальном поведении избегает подобного актуального опыта и, следовательно, вытесняет возможные способы отреагирования из внутреннего мира во внешний.

Отпечаток социально-экономической структуры, ее видоизменения и воздействие на человека проявляются в социальной судьбе как всего общества, так и отдельного индивида. Событие рождения «бросает» нас в мир, в совместное бытие (со-бытие) с другими. Мы сразу начинаем определяться этим миром, который выступает для нас «сводом», созданным другими пространством, помещением нашего бытия. Однако «индивидуальные траектории развития» [6, с. 5] подчиняются не только социальным закономерностям, но и своеобразию наследственных программ. Если определять наследственное как «имеющееся при рождении», размывается его различие с приобретенным (во внутриутробном периоде), обусловленным опытом как эмбрионального развития, так и самого процесса рождения индивида. Кроме того, наследственное не обязательно выступает уже оформившимся к моменту рождения (например, наследственные изменения, связанные с половым созреванием), многие особенности, динамика индивидуального поведения связаны с последовательностью развертывания генетической программы и являются результатом сложнейшего взаимодействия генотипа и среды.

Сонди показывает, используя психодиагностические возможности своей методики, как трансформируются под влиянием социальной среды полученные от родового предка побуждения человека. Математическая обработка результатов тестирования позволяет выделить так называемые коренные, т.е. генетически определенные, факторы и актуальные факторы как «здесь и сейчас» потребности. Нам важно было отследить, что происходит с человеком, если эти потребности не совпадают. Гипотетически можно предположить, что противоречия между наследуемыми и диктуемыми социумом потребностями приведут к экзистенциальным деформациям, что в первую очередь отразится на состоянии здоровья личности.

Литература

1. Алфимова М.В., Трубников В.И. Генные основы темперамента и личности // Вопросы психологии. 2000. № 2.
2. Добжанский Ф. Мифы о генетическом предопределении и о «чистом листе» // Человек. 2000. № 1.
3. Докинз Р. Эгоистичный ген. М., 1993.
4. Клакхон К.К. Зеркало для человека. СПб., 1998.
5. Купер К. Индивидуальные различия. М., 2000.
6. Равич-Щербо И.В. Предисловие // Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека. М., 1988.
7. Рычков Ю.Г., Балановская Е.В. Генетический ключ к эволюционной и исторической антропозологии // Эволюционная и историческая антропозология. М., 1994.
8. Семенов-Тянь-Шанский А.П. Таксономические границы вида // Записки Императорской АН. 1910. Т. 25.
9. Сонди Л. Учебник по экспериментальной диагностике побуждений. Кишинев, 1995.
10. Loehlin J. Genes and environment in personality development. Newbury Park, CA: Sage. 1992.
11. Plomin R., Loehlin J., DeFries J. Genetic and environmental components of «environmental» influences // Developmental Psychology. 1988. № 21.
12. Plomin R., Daniels D. Why are children in the same family so different from one another? // Behavior and brain Sci. 1987. Vol. 10, № 1.

THE CONTRADICTION BETWEEN THE GENOTYPIC AND THE PHENE AS A DETERMINANT OF A DESEASE IN THE CONTEXT OF FATE ANALYSIS OF L. SONDY (Part I)

T.V. Rogacheva (Ekaterinburg)

Summary. The approaches to bio-social problem are considered in the first part of the article. The first approach called **social determinism** shows the leading role of social environment in the determination of personal behavior. Those who support the second **approach of biological determinism** insist on methodological correctness of the theoretical basis of Darwin's natural selection.

The **genetico-cultural evolutionary theory** is presented. The theory tries to conciliate classical paradigms and appears to be **from the standpoint of the author** the most perspective alternative of both of the views. The theoretical ground of **psycho-analytical approach of L. SONDY** allowing to follow personal demonstrations at all the levels of psyche is given in the work.

Key words: genetic predisposition, cultural inheritance, fate analysis, the genetic instinctive, freedom of choice, fate **variations, inclination.**

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТЕСТА РОРШАХА НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАТИВНОЙ СИСТЕМЫ В КЛИНИКЕ НЕВРОТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ

М.А. Ассанович (Гродно)

Аннотация. Настоящее исследование было посвящено оценке психической деятельности больных невротическими расстройствами с помощью теста Роршаха на основе Интегративной Системы. В результате проведенного исследования у невротических больных нами обнаружено значительное количество патопсихологических изменений в основных сферах психической деятельности. Ключевые патопсихологические особенности у больных с данной патологией локализуются в сфере контроля над поведением, самовосприятия и социальной сфере.

Ключевые слова: тест Роршаха, Интегративная Система, больные невротическими расстройствами, патопсихологические изменения.

В последние десятилетия тест чернильных пятен Роршаха признан как метод получения разносторонней информации о поведении человека. Во многом это связано с формированием Интегративной Системы, которая объединила все известные подходы к данному тесту на эмпирически подтвержденной, психометрически проработанной и концептуально обоснованной основе [1].

В настоящее время тест Роршаха на основе Интегративной Системы нашел широкое применение в клинической практике за рубежом как метод многосторонней оценки и анализа тонких и глубоко скрытых нарушений психической деятельности. К сожалению, в отечественной психологии имеется крайне незначительное число исследований с использованием теста Роршаха, а исследования на основе современной Интегративной Системы отсутствуют вообще. В зарубежной клинической психологии имеется довольно значительное количество патопсихологических исследований с использованием теста Роршаха больных шизофренией и аффективными расстройствами. Вместе с тем крайне немногочисленны исследования нарушений психической деятельности больных различными формами невротических расстройств. Здесь же следует добавить, что и в отечественной медицинской психологии патопсихологические особенности больных невротическими расстройствами также изучены недостаточно. Особенно это касается системных дифференцированных патопсихологических исследований больных отдельными клиническими формами неврозов.

Настоящее исследование призвано заполнить указанные пробелы в отечественной клинической психологии. Данная статья посвящена оценке и анализу нарушений психической деятельности с помощью метода Роршаха на основе Интегративной Системы у больных двумя распространенными формами невротических расстройств – тревожными расстройствами и расстройством адаптации. Основным смыслом данного исследования заключается в раскрытии возможностей теста Роршаха на основе современного интегративного подхода в обнаружении системных патопсихологических изменений у больных невротическими расстройствами.

Метод Роршаха в рамках Интегративной Системы представляет собой стандартизированную психодиаг-

ностическую систему, состоящую из следующих взаимосвязанных этапов: процедуры исследования, цифровой обработки протокола и интерпретации результатов исследования [1].

Процедура исследования и технология обработки протокола в целом соответствуют общеизвестной технике тестирования методом Роршаха. Специфические особенности Интегративной Системы обусловлены прежде всего стандартизацией и строгой алгоритмизацией всех этапов тестирования [1].

Все шкалы, предназначенные для интерпретации, сгруппированы в кластеры, которые описывают основные сферы психической деятельности. К данным сферам относятся когнитивная, эмоциональная, межличностная, самовосприятия и сфера контроля над поведением. Всего в рамках Интегративной Системы насчитывается более 90 различных переменных для интерпретации [2].

Интерпретация результатов состоит из нескольких составляющих. Сначала определяется последовательность интерпретации кластеров, содержащих шкалы теста, чтобы выявить наиболее значимые кластеры и упорядочить процесс интерпретации [2]. В значимых кластерах сосредоточена ядерная информация о поведении испытуемого, которая является основой для построения целостной картины психической деятельности субъекта. После формирования кластерной последовательности начинается интерпретация шкал каждого кластера в порядке их следования друг за другом. В каждом кластере шкалы интерпретируются в соответствии с определенной стратегией. Каждая шкала в составе данного кластера отражает определенную психологическую характеристику. Соотношение между значениями шкалы и соответствующей ей поведенческой характеристикой были установлены эмпирически на основе многочисленных повторяющихся экспериментальных исследований. Для каждой шкалы были выделены диапазоны значений, отражающие определенный уровень выраженности соответствующей психологической черты. Внутри данного диапазона все шкалы отражают один и тот же уровень выраженности соответствующей психологической характеристики. Каждая шкала включает диапазон нормальных значений, составленный на основе нормативных данных, и диапазоны, отражающие пато-

психологические изменения. После интерпретации всех шкал во всех кластерах производится интеграция обнаруженных психологических характеристик в целостную картину, в которой выделяются наиболее важные особенности данного испытуемого и выстраиваются причинно-следственные взаимоотношения [1].

Стимульно-инструктивную ситуацию теста Роршаха на основе Интегративной Системы можно квалифицировать как проблемную, процесс решения которой испытуемым отражает как его текущее психическое состояние, так и значимые для психологической адаптации стилевые психологические особенности. Из этого следует, что основной концепцией данного теста является концепция проблемно-решающего поведения [2].

Для настоящего исследования были выбраны две группы невротических больных по 48 человек в каждой.

Группа больных тревожно-фобическими расстройствами состояла из 28 мужчин и 20 женщин в возрасте 25–40 лет, группа больных расстройством адаптации – из 30 женщин и 18 мужчин в возрасте 23–40 лет. В контрольную группу вошли 46 здоровых людей в возрасте 25–45 лет.

Обработка данных проводилась на основе статистики двухвходных таблиц частот с определением достоверности межгрупповых различий в частоте признака с помощью точного метода Фишера.

Анализ результатов исследования здоровых лиц показал, что частота нормальных шкальных значений в контрольной группе в целом преобладала в диапазоне частот 0,7–0,97 ($p < 0,01–0,001$). При этом значения большинства шкал Интегративной Системы соответствовали нормальным значениям с частотой 0,75 и выше ($p < 0,001$).

Ключевые психологические особенности невротических больных обеих групп сосредоточены в сферах поведенческого контроля, социального поведения, самовосприятия и эмоциональной сфере. Исходя из этого патопсихологические изменения у обследованных больных следует рассматривать в кластерной последовательности: контроль и толерантность к стрессу – социальная сфера – самовосприятие – эмоциональная сфера – когнитивная сфера.

Патопсихологические изменения в сфере контроля над поведением у больных невротическими расстройствами

Контроль над поведением подразумевает сознательную способность субъекта организовывать свое проблемно-решающее поведение в соответствии с ситуационными требованиями. От уровня поведенческого контроля непосредственно зависит степень толерантности к стрессу. Чем выше уровень контроля, тем субъект устойчивее к воздействию психосоциального стресса. Сниженный контроль над поведением, являясь патопсихологическим показателем, обуславливает склонность к импульсивному принятию неадекватных решений и предрасполагает к общей

дезорганизации поведения. При этом субъект становится уязвимым к воздействию стресса, который может быть любая повседневная проблемная ситуация [2].

В результате проведенного исследования установлено, что у большинства обследованных больных невротическими расстройствами обнаруживается достоверное снижение контроля над поведением ($p < 0,001$). При этом сниженный контроль значительно чаще отмечается в группе больных тревожными расстройствами (83%, $p < 0,01$).

Общими факторами, способствующими снижению поведенческого контроля в обеих группах больных, являются влияние ситуационного стресса у подавляющего числа испытуемых и повышенный уровень фрустрирующих переживаний, который достоверно чаще встречается у больных расстройством адаптации (67%, $p < 0,05$).

Группа больных тревожно-фобическими расстройствами отличается тем, что у половины испытуемых ($p < 0,01$) отмечаются ограниченные психологические ресурсы. Это приводит к устойчивому снижению контроля над поведением и толерантности к стрессу. Ограниченные ресурсы свидетельствуют о наличии более глубоких и длительных трудностей адаптации.

Патопсихологические изменения в социальной сфере у больных невротическими расстройствами

Анализ данных настоящего исследования выявил, что общими патопсихологическими изменениями для обеих групп больных являются копинг-дефицит и неадекватная социальная перцепция. Копинг-дефицит обнаруживается у половины обследованных больных ($p < 0,001$). Данный показатель в контексте Интегративной Системы отражает наличие признака социальной незрелости, которые обуславливают трудности установления зрелых взаимоотношений с окружающими и общую некомпетентность в социальном взаимодействии. С одной стороны, социальная незрелость является одним из факторов, который в значительной степени способствует снижению контроля над поведением и толерантности к стрессу. С другой стороны, социальные трудности служат источником для развития вторичных депрессивных расстройств [2].

Неадекватная социальная перцепция обнаружена у подавляющего большинства больных в обеих группах (75%, $p < 0,001$). Этот фактор свидетельствует о том, что у данных испытуемых нарушено правильное восприятие и понимание поведения окружающих людей, неадекватны социальные ожидания и притязания. Кроме того, в обеих группах невротических больных чаще, чем у здоровых, обнаруживаются такие признаки, как социальный негативизм, избегание эмоционально близких отношений и склонность к социальной изоляции. Однако выраженность этих признаков различна.

В группе больных тревожно-фобическими расстройствами преобладают признаки социального избегания. К ним относятся избегание эмоционально близких и до-

верительных отношений у подавляющего большинства (75%, $p < 0,001$), а также сниженная способность к сотрудничеству почти у половины испытуемых (42%, $p < 0,01$).

В группе больных с расстройством адаптации преобладают конфликтные социально-психологические тенденции. С одной стороны, значительно повышен уровень негативизма и оппозиционизма (67%, $p < 0,001$, $p < 0,05$). С другой стороны, у трети больных (33%, $p < 0,01$) отмечается склонность к установлению отношений орально-зависимого типа и более чем у половины (58%, $p < 0,001$) – определяется склонность к пассивной позиции и избеганию ответственности в социальных отношениях. Высокий уровень негативизма и социальной пассивности препятствует формированию гибкого поведения и созданию новых стереотипов поведения в условиях стрессовой ситуации. Возможно, с данными факторами связаны наличие выраженного нежелания вступать в социальное взаимодействие и склонность к изоляции у половины обследованных больных с расстройством адаптации (50%, $p < 0,001$). Кроме того, в данной группе чаще, чем в других (42%, $p < 0,001$, $p < 0,01$), обнаруживаются не соответствующие ситуационным требованиям эмпатические проявления, которые могут быть связаны с эмоциональной дезорганизацией.

Патопсихологические изменения в сфере самовосприятия у больных невротическими расстройствами

По данным исследования тестом Роршаха, общими для обеих групп обследованных патопсихологическими признаками являются негативная интроспекция, негативное самовосприятие и незрелая идентичность. Все эти особенности встречаются у половины и более испытуемых в обеих группах, что значительно превосходит уровень данных признаков в группе здоровых ($p < 0,001$).

Негативная интроспекция связана с поиском в самом себе негативных черт, а негативное самовосприятие представляет собой приписывание себе негативных характеристик. Обе эти особенности создают условия для формирования негативного самоотношения у обследованных больных.

Незрелая идентичность вызвана тем, что субъект отождествляет себя не с реальными людьми, а с вымышленными персонажами. Этот фактор генетически связан с описанной выше незрелостью социального поведения больных невротическими расстройствами.

В группе больных тревожно-фобическими расстройствами чаще встречается значительно выраженное по глубине негативное самовосприятие (42%, $p < 0,01$), которое тесно связано с повышенным уровнем негативного самофокусирования у трети испытуемых (33%, $p < 0,05$, $p < 0,01$). Данные больные в чрезмерной степени фиксированы на своих переживаниях, что обусловлено высоким уровнем личностной неудовлетворенно-

сти и негативного отношения к миру. Вместе с тем у половины тревожных больных обнаруживается отсутствие склонности к саморефлексии.

В группе больных расстройством адаптации чаще встречаются нарциссические черты (50%, $p < 0,001$, $p < 0,05$). Повышенный уровень нарциссизма в сочетании с негативной интроспекцией порождает конфликт между завышенной самооценкой и негативным самовосприятием, что способствует повышению уровня саморефлексии (42%, $p < 0,001$). Больные данной группы в чрезмерной степени занимаются самоанализом, что поддерживает у них негативное самоотношение.

Патопсихологические изменения в эмоциональной сфере у больных невротическими расстройствами

При анализе значений шкал этого кластера прежде всего обращает на себя внимание достаточно высокая частота ($p < 0,001$) первичных и вторичных депрессивных переживаний в обеих группах больных. Первичные депрессивные переживания связаны непосредственно с внутриличностной дезинтеграцией, а вторичные – обусловлены социальными трудностями больных обеих групп [2]. У больных расстройством адаптации частота первичных и вторичных депрессивных переживаний практически одинакова, а у больных тревожно-фобическими расстройствами достоверно преобладает частота вторичных депрессивных переживаний (42%, $p < 0,01$).

У больных обеих групп значительно повышен ($p < 0,001$) уровень негативных эмоций (чувства беспомощности, вины и неудовлетворенности). В группе больных расстройством адаптации у половины испытуемых повышен уровень дисфорических переживаний. Кроме того, в данной группе уровень неудовлетворенности достоверно ($p < 0,05$; $p < 0,001$) выше, чем в других группах. В соответствии со структурой Интегративной Системы указанные негативные переживания генетически связаны с такими уже рассмотренными выше переменными, как сниженный поведенческий контроль (чувство беспомощности), негативная интроспекция (чувство вины) и негативизм (чувство неудовлетворенности и дисфория).

Общим патологическим признаком ($p < 0,001$) для невротических больных обеих категорий является наличие эмоционального дистресса, более выраженного в группе больных с расстройством адаптации (67%, $p < 0,05$). Состояние эмоционального дистресса является следствием перегрузки негативными эмоциями и свидетельствует о несостоятельности механизмов когнитивной защиты. Состояние дистресса оказывает негативное влияние на механизмы принятия решения и снижает способность к контролю над поведением.

У больных обеих групп обнаруживается выраженная ($p < 0,001$) склонность к избеганию эмоциональных ситуаций. Избегание эмоциональных ситуаций отражает трудности социального взаимодействия невротичес-

ких больных, которые тесно связаны с неумением обращаться со своими эмоциями и чувствами.

Обращает на себя внимание значительно повышенный в обеих группах уровень интеллектуализации ($p < 0,001$; $p < 0,05$), что связано с формированием ложных логических построений с целью защиты от конфронтации с собственными негативными переживаниями. Чрезмерная интеллектуализация усугубляет имеющиеся эмоциональные проблемы и предрасполагает к развитию депрессивных расстройств.

У подавляющего большинства больных обеих групп отмечается тенденция к снижению контроля над эмоциональной экспрессией ($p < 0,001$) в сочетании с достаточно выраженной склонностью к полной утрате эмоционального контроля. Эти данные свидетельствуют о наличии у трети обследованных таких динамических нарушений эмоциональной деятельности как несдержанность, лабильность, поверхностность эмоциональной экспрессии с периодами аффективной взрывчатости. Достоверно более выраженные трудности эмоционального контроля наблюдаются в группе больных с расстройством адаптации по сравнению с группой тревожных больных ($p < 0,05$). Возможно, это является следствием значительной перегрузки фрустрирующими переживаниями.

Сложность переживаний у больных в обеих группах отличается тенденцией к упрощенной конфигурации ($p < 0,01$). Вместе с тем у половины и более из них отмечается склонность ($p < 0,001$) к возникновению периодов скачкообразного возрастания сложности, что может вызывать резкую поведенческую дезорганизацию при встрече со стрессовой ситуацией. В рамках Интегративной Системы сложность переживаний рассматривается как одновременное сочетание различных актуальных переживаний при встрече с проблемной ситуацией. Общим патопсихологическим признаком сложности переживаний у более чем половины больных обеих групп является выраженная амбивалентность (58%, $p < 0,01$), связанная с наличием одновременно как позитивных, так и негативных эмоций. Уровень амбивалентности достоверно выше ($p < 0,001$) в группе больных с расстройством адаптации.

Патопсихологические изменения в когнитивной сфере у больных невротическими расстройствами

Когнитивная сфера включает три кластера, которые отражают три последовательных этапа когнитивной обработки информации при встрече с проблемной ситуацией [2]. Кроме того, здесь же проводится анализ особенностей стилевого поведения обследованных больных.

Кластер «Структурирование»

Данный кластер содержит шкалы, которые характеризуют процессы структурирования информации при

взаимодействии с проблемной ситуацией. Структурирование подразумевает упорядочивание новой информации, установление связей между различными аспектами ситуации и формирование образов на основе определения контуров стимулов [2].

Общими нарушениями когнитивного структурирования у большинства больных обеих групп являются: неэффективная стратегия регуляции внимания, неадекватные уровни организационных усилий и аналитико-синтетической деятельности в сочетании с наличием признаков когнитивной незрелости.

Неэффективная стратегия регуляции внимания у больных невротическими расстройствами включает два фактора. Первым является достоверное ($p < 0,001$) доминирование холистического восприятия у более чем половины обследованных. Холистическое восприятие представляет собой склонность к фиксации внимания на всей ситуации в целом в ущерб обычным и хорошо знакомым аспектам. В контексте уже рассмотренных параметров Интегративной Системы данный фактор может быть связан прежде всего с мотивационными аспектами: с одной стороны, чрезмерной амбициозностью и повышенным уровнем притязаний, а с другой стороны, с нежеланием вникать в основные аспекты ситуации. Второй фактор неэффективной стратегии регуляции внимания заключается в чрезмерной фиксации на необычных и малозначимых аспектах ситуации у более чем четверти обследованных ($p < 0,01$; $p < 0,05$). Данный фактор может быть обусловлен, с одной стороны, неконформными установками восприятия, а с другой стороны, как и холистическое восприятие, нежеланием глубоко вникать в суть проблемной ситуации.

Адекватность организационных усилий нарушена в обеих группах больных, однако структура нарушений несколько различна. В группе больных тревожно-фобическими расстройствами отчетливо прослеживается тенденция к упрощению организационных усилий (42%, $p < 0,001$). Недостаточные организационные усилия свидетельствуют о том, что больные поверхностно воспринимают проблемную ситуацию, избегают проникать в суть проблемы, что способствует формированию ошибочных решений. У больных расстройством адаптации обнаруживаются обе тенденции. Однако сниженный уровень организационных усилий определяется только у четверти испытуемых, в то время как чрезмерные организационные усилия зарегистрированы почти у половины больных этой группы (41%, $p < 0,01$). Чрезмерные организационные усилия отражают стремление данных больных как можно тщательнее и глубже отследить взаимоотношения и связи между различными аспектами проблемной ситуации. Вместе с тем это в значительной степени отягощает восприятие и затрудняет процесс принятия решения.

Аналитико-синтетическая деятельность при обработке информации у больных невротическими расстройствами отличается неадекватным уровнем и наличием признаков когнитивной незрелости. Повышенный уро-

вень данной деятельности практически в равной степени встречается как в группе тревожных больных (42%, $p < 0,01$), так и в группе больных с расстройством адаптации (58%, $p < 0,001$). Однако в группе тревожных больных у трети испытуемых (33%, $p < 0,01$, $p < 0,05$) отмечается и упрощение уровня данной когнитивной деятельности. Повышенный уровень аналитико-синтетической деятельности может отражать достаточно развитые интеллектуальные способности. Упрощенный уровень у трети больных тревожными расстройствами можно рассматривать как следствие, с одной стороны, недостаточных психологических ресурсов, а с другой стороны, сниженной мотивации на преодоление проблемной ситуации в контексте избегающего поведения.

У большинства обследованных больных в обеих группах обнаруживаются признаки незрелости аналитико-синтетических процессов, связанные с трудностями формирования специфического по форме образа. Глубина когнитивной незрелости достоверно более выражена в группе больных с расстройством адаптации ($p < 0,001$), что, по-видимому, обусловлено более выраженными в этой группе негативными эмоциональными влияниями.

Кластер «Распознавание»

В этом кластере содержатся шкалы, описывающие процессы распознавания различных аспектов проблемной ситуации. Распознавание подразумевает процесс согласования нового образа с эталоном в долговременной памяти [2].

Анализ данных показывает, что общими патофизиологическими признаками ($p < 0,001$) в обеих группах больных являются повышенный уровень перцептивных искажений и снижение конвенциональности в распознавании. Искажения в распознавании связаны с формированием образов, которые полностью не соответствуют реальности. Следствием перцептивных искажений являются ошибочные решения и неадекватное поведение.

Снижение конвенциональности в распознавании означает, что образы действительности, сформированные обследованными больными, отличаются от образов у большинства людей по своим формальным характеристикам. Данный признак присущ подавляющему большинству больных невротическими расстройствами в обеих группах. С одной стороны, причиной снижения конвенциональности восприятия могут быть индивидуальные особенности, и в этом случае распознавание действительности хотя и соответствует реальности, но носит выраженный неконформный характер. Другой причиной снижения конвенциональности могут быть рассмотренные выше перцептивные искажения. Основной причиной снижения конвенциональности распознавания в обеих группах являются неконформные особенности восприятия. Вместе с тем у четверти больных тревожно-фобическими расстройствами как причина снижения конвенциональности определяются и перцептивные искажения.

В группе больных расстройством адаптации неконформизм в восприятии значительно более глубоко выражен, чем в других группах испытуемых ($p < 0,001$). Глубоко выраженный неконформизм сочетается со сниженным распознаванием социальных условностей почти у половины испытуемых (42%), что достоверно выше, чем в других группах ($p < 0,001$; $p < 0,01$). Такое сочетание признаков в группе больных с расстройством адаптации отражает наличие неконформных конфликтных установок по отношению к реальности у значительной части больных данной группы.

Кластер «Концептуализация»

Концептуализация (смыслообразование) является третьим этапом когнитивной обработки информации при встрече с проблемной ситуацией и подразумевает образование значений и смыслов при восприятии реальности с последующей организацией их в значимый для субъекта контекст. Концептуализация включает различные умственные процессы, связанные главным образом с мыслительной деятельностью и механизмами принятия решения [2].

Оценка значений шкал этого кластера у больных невротическими расстройствами обнаруживает, что в обеих группах достаточно высок ($p < 0,001$) уровень пессимистического мышления. В контексте Интегративной Системы теста Роршаха пессимизм тесно связан с негативным самовосприятием. Пессимизм способствует формированию негативных ожиданий в отношении результатов собственных действий независимо от объективных условий и прилагаемых усилий. Мышление субъекта в этом случае имеет склонность к узкой направленности, может снижаться уровень абстрагирования, нарушается логичность и корректность мыслительной деятельности. Даже если субъект осознает неадекватность своего мышления, он склонен игнорировать ошибочность своих суждений. Как правило, наличие пессимистических тенденций предрасполагает к дезорганизации мыслительной деятельности. Как уже указывалось выше, глубина негативного самовосприятия более выражена у больных тревожными расстройствами. В этой группе отмечается достоверно более выраженное ($p < 0,001$; $p < 0,01$) влияние пессимизма на мыслительные процессы испытуемых.

Обе группы обследованных больных достоверно различаются между собой сдвигом уровня мотивационного напряжения, обусловленного влиянием неудовлетворенных внутренних потребностей. Неудовлетворенные базовые потребности способствуют формированию определенного уровня непроизвольной мыслительной активности, которая побуждает субъекта корректировать свое поведение в сторону удовлетворения потребностей. В группе больных расстройством адаптации высокий уровень мотивационного напряжения отмечается почти у половины испытуемых (42%), что достоверно превышает частоту этого показателя в других группах ($p < 0,001$; $p < 0,01$). Повышенный уровень непроизвольной мыслительной

активности снижает концентрацию внимания и может приводить к дезорганизации мыслительной деятельности. В группе больных тревожно-фобическими расстройствами, наоборот, у четверти испытуемых отмечается сниженное мотивационное напряжение, что также достоверно выше, чем в остальных группах ($p < 0,001$; $p < 0,05$). Сниженный уровень мотивационного напряжения обедняет мыслительную деятельность и снижает эффективность проблемно-решающего поведения, блокируя мотивацию на преодоление проблемной ситуации.

В группе больных расстройством адаптации повышена склонность к фантазированию (33%, $p < 0,05$) при встрече с проблемной ситуацией и чаще встречаются эпизоды неадекватного смыслообразования (42%, $p < 0,01$). Склонность к фантазированию способствует уходу от реальности, избеганию ответственности и пассивному отношению к проблемной ситуации. Неадекватное смыслообразование связано с тем, что больные данной группы вкладывают в проблемную ситуацию не соответствующий реальным условиям смысл, что приводит к принятию ошибочных решений и снижает эффективность адаптации.

Снижение ясности мышления при встрече с проблемной ситуацией наблюдаются у подавляющего большинства обследованных больных ($p < 0,001$) практически с одинаковой частотой в обеих группах. Однако нарушения последовательности, релевантности и когерентности мышления носят неглубокий характер и обусловлены чрезмерными эмоциональными влияниями на мыслительные процессы. Тем не менее снижение ясности мышления может существенно снижать эффективность проблемно-решающего поведения.

Изменения в сфере стилевого поведения у больных невротическими расстройствами

В контексте Интегративной Системы стилевые особенности поведения испытуемого определяются как тот или иной проблемно-решающий стиль, представляющий устойчивую конфигурацию когнитивно-эмоциональных стратегий взаимодействия с проблемной ситуацией [2].

В результате проведенного исследования установлено, что в группе тревожных больных достоверно чаще,

чем в группе здоровых, встречаются амбигентный (42%, $p < 0,001$) и избегающий (25%, $p < 0,01$, $p < 0,05$) стили, причем избегающий стиль встречается достоверно чаще ($p < 0,05$), чем в группе больных с расстройством адаптации. Амбигентный стиль представляет собой недифференцированный в плане преобладания когнитивных или эмоциональных стратегий поведенческий стиль, когда при встрече с проблемной ситуацией обе стратегии могут актуализироваться одновременно, что требует дополнительных временных и энергетических затрат для принятия эффективного решения. Избегающий стиль отражает наличие устойчивой тенденции к упрощению проблемной ситуации и склонности к уходу от решения проблем и преодоления трудностей. Таким образом, можно утверждать, что в группе больных тревожно-фобическими расстройствами доминируют (67%, $p < 0,01$) неэффективные стили проблемно-решающего поведения, а это способствует устойчивому ограничению адаптационных возможностей.

В группе больных с расстройством адаптации чаще, чем в других группах, встречается экстратенсивный первазивный стиль поведения (25%, $p < 0,05$). Данный стиль свидетельствует о ригидном доминировании в проблемно-решающем поведении эмоциональных стратегий. В случае необходимости субъект не способен переключиться на когнитивные стратегии решения проблем. Это снижает эффективность проблемно-решающего поведения в тех ситуациях, где требуется когнитивный анализ проблемы для принятия правильного решения.

Таким образом, результаты настоящего исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. Исследование тестом Роршаха на основе Интегративной Системы позволяет выявить у больных невротическими расстройствами значительное количество патопсихологических изменений в основных сферах психической деятельности. Ключевые патопсихологические особенности у невротических больных локализируются в сфере поведенческого контроля, социальной сфере, сфере самовосприятия и эмоциональной сфере.

2. Тест Роршаха на основе Интегративной Системы представляет собой эффективный метод получения разносторонней, валидной и практически значимой информации о психической деятельности субъекта.

Литература

1. Exner J.E., Jr. A Rorschach Workbook for The Comprehensive Systems: (5th ed.). Rorschach Workshops. Asheville, 2001.
2. Exner J.E., Jr. A Primer for Rorschach Interpretation: Rorschach Workshops. Asheville, 2000.

DIAGNOSTIC CAPABILITIES OF RORSCHACH'S ASSESSMENT ON THE BASIS OF COMPREHENSIVE SYSTEM IN THE CLINIC OF NEUROTIC DISORDERS

M.A. Assanovich (Grodno)

Summary. This study is given up to evaluation of psychic activity of patients with neurotic disorders. The evaluation is done with the help of Rorschach's assessment on the basis of comprehensive system. As a result of this study we have found a great number of abnormal psychological changes in the basic spheres of psychological function of neurotic patients. The main abnormal psychological features of this group of patients according to the research findings are located in the following psychological spheres: control, self-perception and social behaviour.

Key words: Rorschach's test, comprehensive system, neurotic patients, abnormal psychological changes.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ СТЕРОИДНЫХ ГОРМОНОВ

Л.И. Вассерман, Н.Н. Петрова, Е.И. Куперман (Санкт-Петербург)

Аннотация. Изучаются личностно-эмоциональные аспекты использования стероидных препаратов у женщин. При длительном применении стероидных гормонов в качестве гормональной оральной контрацепции выявлены изменения в структуре личностной тревожности (преобладание астенического компонента), в структуре приспособительных механизмов личности (возврат к инфантильным способам реагирования, повышение агрессивности). Установлен риск психической дезадаптации. Предложены методы психокоррекции для разных возрастных групп.

Ключевые слова: гормональная регуляция женской репродуктивной функции, изменение эмоционально-волевой сферы, психологические последствия применения стероидных гормонов, монофазные комбинированные оральные контрацептивы, прогестинные препараты, гестагенный компонент, гестагенное формирование инфантильности, андрогенное повышение агрессивности, напряженность защитных механизмов, отрицание негативных последствий приема препарата.

Существование эмоциональных расстройств, связанных с гормональной регуляцией женской репродуктивной функции (влияние прогестерона, эстрогена, пролактина, кортизола, окситоцина, вазопрессина), хорошо известно. Эмоциональный дискомфорт, тревога, депрессия, сниженный фон настроения характерны для многих женщин в рамках предменструального синдрома (ПМС), беременности, послеродового периода, менопаузы [1–4]. Известна связь развития аффективных, когнитивных, соматических расстройств с гормональным фоном [6, 8, 9, 15–18]. Низкая концентрация эстрогенов или ее падение в сочетании с действием прогестерона или андрогенов усугубляет депрессивное состояние, возникшее по физиологическим и психологическим причинам. Повышение концентрации эстрогенов в известном смысле нейтрализует действие своих антагонистов и стабилизирует эмоциональное состояние. Ситуация длительного воздействия на организм в условиях борьбы гормональных влияний приводит к охранительному торможению, астеническим проявлениям, плохому самочувствию, усталости, рассеянности и невозможности сосредоточения внимания. Периоды гормональной перестройки сопряжены с изменениями самооценочного компонента самосознания женщины, особенно сексуального, ее социально-психологического статуса, межличностных отношений, образа жизни [5, 12, 14]. Помимо непосредственного влияния гормональных сдвигов в эти периоды, психологический стресс активизирует вторичный выброс стероидных гормонов. Можно говорить о гормональной причине и гормональном следствии изменений эмоционально-волевой сферы женщины, возникновении «порочного круга». Внимание исследователей привлекают психологические последствия применения стероидных препаратов [7, 10, 11]. В конечном итоге применение стероидных препаратов влияет на качество жизни женщин [13, 19].

Целью исследования явилось изучение личностно-эмоциональных аспектов использования стероидных препаратов у женщин.

Материалы и методы

В центре планирования семьи Института акушерства и гинекологии им. Д.О. Отта и среди студенток старших курсов СПбГУ проведено исследование особенностей

эмоционального состояния при приеме на протяжении нескольких месяцев стероидных препаратов в целях лечения и контрацепции. Обследовано 45 женщин в возрасте от 19 до 46 лет ($24,1 \pm 3,1$ года). В анамнезе у 63% женщин наблюдались явления ПМС: изменения настроения в виде раздражительности, подавленности, плаксивости. На 100% беременностей у обследованных лиц пришлось 32% родов и 68% аборт; 33% рожавших женщин имели послеродовую депрессию в анамнезе.

Среди принимаемых стероидных препаратов были монофазные комбинированные оральные контрацептивы (КОК) (Диане-35, Ло-феманал, Марвелон, Мерсилон, Микрогинон, Минизистон, Ригевидон, Силест); трехфазные КОК (Три-регол); прогестинные препараты для подкожного введения (Норплант). Все указанные препараты имеют в своем составе гестагенный компонент.

Для исследования личностно-эмоциональных особенностей были использованы самооценочный «Интегративный тест тревожности» (ИТТ) для экспресс-диагностики выраженности ситуативной тревоги и личностной тревожности, методика «Индекс жизненного стиля» (ИЖС) для исследования защитных механизмов личности, тест Хейма, направленный на оценку преобладающих копинг-стратегий – механизмы совладания со сложными стрессовыми ситуациями по трем сферам: поведенческой, когнитивной и эмоциональной. Полученные результаты подтверждены статистически.

Результаты

Обследованные женщины отмечали изменения эмоционального состояния в сторону повышения лабильности настроения, подавленности и психической напряженности, особенно в первые три месяца приема стероидных препаратов.

Объективно у большинства женщин наблюдались явления психомоторной заторможенности, истощаемости и снижения способности к концентрации внимания.

Общие показатели тревожности составили: ситуативной – 12 баллов и личностной – 21 балл (стандартные отклонения – 7,0) (норма $11,91 \pm 4,58$ балла). Таким образом, ситуативная тревога не превышала среднего уровня, а личностная тревожность была достоверно выше нормативного показателя ($p < 0,05$).

Анализ структуры личностной тревожности женщин, принимающих стероидные препараты, выявил преобладание астенического компонента, тревожной оценки перспектив и эмоционального дискомфорта. Эти составляющие делают наибольший вклад в общую ситуативную тревожность при доминировании тревожной оценки перспектив (табл. 1).

В структуре приспособительных механизмов личности обследованных женщин преобладают такие формы психологической защиты, как регрессия (возврат к инфантильным способам реагирования), компенсация (неосознанное приписывание себе желаемых свойств для усиления чувства самодостаточности), замещение (желаемого объекта на более доступный, как правило, в плане проявления агрессии) и отрицание (субъективно неприемлемых явлений) (табл. 2). Женщины, принимающие стероидные препараты, отмечали у себя наличие импульсивности поведения, снижение эмоционально-волевого контроля. Сильный андрогенный эффект препаратов стимулирует агрессивность, сопряженную с защитным механизмом «замещение», действие которого проявляется в разрядке подавленных эмоций на объекты, менее опасные, чем источник негативных эмоций. Выявлена связь регрессии и замещения, что выражается в сочетании бесконтрольности и агрессивности поведения женщин, принимающих стероидные препараты. В структуре защитных механизмов также сцеплены проекция и реактивные образования, что может говорить о тенденции к подозрительности в общении.

Таблица 1
Средние показатели субшкал ИТТ, стаянны

Показатели	СТ-С	СТ-Л
1. Эмоциональный дискомфорт	2,8 ± 2,5	7,3 ± 1,6
2. Астенический компонент	4,5 ± 2,8	6,0 ± 2,5
3. Фобический компонент	3,4 ± 3,0	5,7 ± 2,2
4. Тревожная оценка перспектив	5,3 ± 2,2	7,7 ± 1,4
5. Социальная защита	4,1 ± 2,8	4,7 ± 2,7
Общий уровень	4,2 ± 2,4	7,1 ± 1,4

Таблица 2
Результаты методики «Индекс жизненного стиля»

Механизмы защиты	Сырые	Проценты
1. Отрицание	5,7 ± 2,9	64,9 ± 29,1
2. Подавление	2,6 ± 1,9	34,9 ± 28,0
3. Регрессия	6,9 ± 2,7	77,9 ± 21,0
4. Компенсация	4,6 ± 1,9	76,3 ± 25,0
5. Проекция	6,3 ± 2,3	41,4 ± 26,7
6. Замещение	4,7 ± 2,5	66,5 ± 26,1
7. Интеллектуализация	4,3 ± 2,2	35,1 ± 27,6
8. Реактивные образования	3,0 ± 2,1	52,6 ± 28,1

Напряженность защитных механизмов приводит к отсутствию осознания (отрицанию) негативных последствий приема гормональных контрацептивов.

У обследованных женщин в целом преобладают конструктивные стратегии разрешения фрустрирующих ситуаций. Однако эмоциональные стратегии оказались менее конструктивными, чем поведенческие и когнитивные. В эмоциональной сфере преобладающими являются оптимизм и эмоциональная разгрузка (разрядка). Среди поведенческих стратегий превалирует сотрудничество, среди когнитивных – относительность и проблемный анализ (табл. 3).

Таблица 3
Средние показатели теста Хейма

Конструктивность копинг-стратегий	Баллы
Поведенческая конструктивность	2,4 ± 0,8
Эмоциональная конструктивность	2,3 ± 0,9
Общая конструктивность	7,2 ± 1,5

В целом можно констатировать сформированность поведенческих навыков выхода из сложных ситуаций. Характерные неконструктивные эмоциональные копинг-стратегии представлены самообвинением, подавлением эмоций, агрессивностью, покорностью. Типичные неконструктивные поведенческие варианты копинга – отступление и избегание, а когнитивные – растерянность и диссимуляция. Указанные неконструктивные стратегии преодоления сложных ситуаций соотносятся с выраженностью определенных защитных механизмов личности по методике ИЖС: отрицанием, регрессией, компенсацией и замещением.

Замещение имеет высокие коэффициенты корреляции с показателем личностного эмоционального дискомфорта, ситуативной и личностной тревожными оценками перспектив. Регрессия способствует повышению ситуативной тревоги, ситуативному эмоциональному дискомфорту, а проекция связана с более выраженными общим показателем тревоги и тревожности, ситуативным и личностным астеническим компонентом, личностным фобическим компонентом и ситуативными социальными реакциями защиты.

Таким образом, психологическая защита по типу регрессии, замещения и проекции наименее эффективна для женщин, получающих стероиды, в плане уменьшения тревоги и переживания стресса.

Метод одиночной связи дает возможность выделить два кластера обследованных, в которых меры взаимосвязи высоки. Сформированные кластеры различаются по признаку возраста: 26,8 и 20,3 года. При этом психологические характеристики обеих групп статистически значимо различаются ($p < 0,05$).

Показатели ситуативной тревоги у обеих групп не превышают нормального уровня, но в первой группе они соответствуют нормальному уровню тревожности, а во второй – низкому. Относительно более молодые жен-

щины, в отличие от первой группы, где этот показатель существенно выше нормы, характеризуется нормальным уровнем личностной тревожности. У более молодых женщин повышен только показатель тревожной оценки перспектив, что объясняется психологическими особенностями этого кризисного возрастного периода, связанного с социальной адаптацией (табл. 4, 5).

Таблица 4
Средние показатели субшкал ИТТ для первой группы, стаянны

Шкалы	СТ-С	СТ-Л
1. Эмоциональный дискомфорт	5,6 ± 2,1	7,6 ± 1,5
2. Астенической компонент	5,4 ± 2,3	7,4 ± 1,3
3. Фобический компонент	3,2 ± 3,0	6,8 ± 1,4
4. Тревожная оценка перспектив	5,9 ± 2,0	7,9 ± 1,3
5. Социальная защита	4,6 ± 2,8	5,2 ± 2,5
Общий уровень	6,2 ± 2,0	7,9 ± 1,4

Таблица 5
Средние показатели субшкал ИТТ для второй группы, стаянны

Шкалы	СТ-С	СТ-Л
1. Эмоциональный дискомфорт	2,3 ± 2,0	6,8 ± 1,6
2. Астенической компонент	2,9 ± 2,7	4,5 ± 2,6
3. Фобический компонент	2,2 ± 2,7	4,5 ± 2,4
4. Тревожная оценка перспектив	4,4 ± 2,2	7,5 ± 1,5
5. Социальная защита	2,4 ± 2,1	4,2 ± 2,9
Общий уровень	2,8 ± 1,7	6,3 ± 1,0

В первой группе выражена психологическая защита по типу «реактивных образований» (повышение активности в доступных сферах) и «регрессии» (примитивизация поведения в условиях стресса), для второй группы характерен высокий уровень отрицания (проблем) (табл. 6).

Показатели конструктивности копинг-стратегий выше у женщин второй группы, где наиболее конструктивными являются поведенческие стратегии и наименее – эмоциональные (табл. 7). В первой (старшей) группе наиболее конструктивны когнитивные стратегии, а эмоциональные стратегии более конструктивны, чем во второй, хотя в целом у обеих групп они носят относительно конструктивный характер.

Использование стероидных препаратов оказывает значимое влияние на личностно-эмоциональные особенности женщин. Женщинам, принимающим стероидные

Таблица 6
Результаты методики «Индекс жизненного стиля», %

Механизмы защиты	Первая группа	Вторая группа
1. Отрицание	55,8 ± 28,1	74,8 ± 27,8
2. Подавление	41,6 ± 30,6	27,5 ± 23,9
3. Регрессия	81,5 ± 15,4	74,0 ± 25,9
4. Компенсация	75,5 ± 26,9	77,1 ± 23,9
5. Проекция	53,2 ± 28,9	28,8 ± 17,6
6. Замещение	64,6 ± 27,9	68,5 ± 24,9
7. Интеллектуализация	39,5 ± 28,4	30,3 ± 27,1
8. Реактивные образования	65,4 ± 27,9	38,9 ± 21,7

препараты, свойственны эмоциональная лабильность, утомляемость, склонность к колебаниям настроения с преобладанием гипотимии и тревожного ожидания. Эти явления могут быть расценены как доминирование в клинической картине астенического и тревожного синдромов.

Таблица 7
Средние показатели теста Хейма, баллы

Конструктивность копинг-стратегий	Первая группа	Вторая группа
Поведенческая конструктивность	2,3 ± 0,8	2,6 ± 0,7
Когнитивная конструктивность	2,4 ± 0,7	2,5 ± 0,8
Эмоциональная конструктивность	2,3 ± 0,8	2,2 ± 1,0
Общая конструктивность	7,1 ± 1,8	7,4 ± 1,3

Риск психической дезадаптации существует для женщин обеих возрастных групп. Исследование выявило различие точек приложения психокоррекции в зависимости от возраста женщин: более молодые нуждаются преимущественно в трансформации когнитивной и эмоциональной сфер копинг-поведения; в старшей группе большего внимания требует эмоциональная сфера копинг-поведения.

Гестагенное действие стероидных препаратов способствует формированию инфантильности, андрогенное – повышенной агрессивности. Указанные тенденции имеют большую выраженность у женщин в возрасте старше 27 лет. У более молодых женщин компенсаторные возможности, по-видимому, выше.

Литература

- Кулаков В.И., Сметник В.П. Аффективные расстройства после овариоэктомии: психосоматические и терапевтические аспекты // Журнал акушерства и женских болезней. 1999. Т. 48, Вып. 4. С. 26–29.
- Макуйлова Н.А. Нейроэндокринные изменения при выключенных яичниках. М.: Медицина, 1972. 175 с.
- Сметник В.П. Диагностика и лечение климактерических расстройств // Журнал акушерства и женских болезней. 1998. № 3–4. С. 88–95.

4. Тювика Н.А. Психологические нарушения у женщин в период климактерии // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1991. № 2. С. 96–100.
5. Bachmann G. A., Leiblum S. R. Sexual expression and its determinants in the postmenopausal women // *Maturitas*. 1990. vol. 12. P. 299–314.
6. Bliwise D. L. Prevalence of self-reported poor sleep in a healthy population age 50–65 // *Soc. Sci. Med.* 1992. Vol. 34. P. 45–55.
7. Di Paolo T. Modulation of brain dopamine mission by sex steroids // *Rev. Neuroscience*. 1994. Vol. 5. P. 27–41.
8. Halbreich U. Половые гормоны и аффективные расстройства у женщин // *WPA Bulletin on Depression*. 1999. Vol. 4. P6–9.
9. Hamilton J. Special aspect of neuropsychiatric illness in women: focus on depression // *Ann. Rev. Med.* 1993. Vol. 44. P. 35–364.
10. Holzbauer M. Physiological aspects of steroids with anesthetic properties // *Med. Biol. Eng. Comput.* 1976. Vol. 54. P. 22–242.
11. Hunter M. Emotional well-being, sexual behavior and hormone replacement therapy // *Maturitas*. 1990. Vol. 2. P. 299–314
12. Korter A. Sexual desire and menopausal development. A prospective study Danish women born in 1936 // *Maturitas*. 1993 Vol. 16. P. 49–60.
13. Oldenhave A., Jaszmann L.J. Impact of climacteric on well-being: a survey based on 5213 women 39 to 60 years old // *An. J. Obstetr. and Gyn.* 1993. Vol. 168. P. 772–780.
14. Omu A. E., Al-Qattan N. Effects of HRT on sexuality in postmenopausal women in a Mideast Country // *The J. Obstetr. and Gyn. Research*. 1997. Vol. 23. P. 2.
15. Paganini-Hill A. Estrogen deficiency and risk of Alzheimer's disease in women // *Am. J. Epidemiol.* 1994. Vol. 140. P. 25–261.
16. Shaver J.L. Sleep quality subtypes in midlife women // *Sleep*. 1991. Vol. 14. P. 18–23.
17. Sherwin B.B. Hormones, mood and cognitive functioning in postmenopausal women // *Obstetr. Gynecol.* 1996. Vol. 87. P20–26.
18. Wolk S., Weissman M. Women and depression: an update // In Oldham J.M. and all Review of Rychiatry. Washington DC: *Am. Psych. Press*, 1995. Vol. 14. P. 227–259.
19. Wiklund I. Quality of life of postmenopausal women on a regimen of transdermal estradiol therapy: a double-blind placebo-controlled study // *Am. J. Obstetr. and Gyn.* 1993. Vol. 168. P. 824–830.

PSYCOLOGICAL ASPECTS OF USE OF STEROID HORMONES

L.I. Vasserman, N.N. Petrova, E.I. Kuperman (St. Petersburg)

Summary. Personally emotional aspects of women's use of steroid medications are studied. During the long-term usage of steroid hormones as a peroral hormone contraception some changes in the structure of personal anxiety (predominance of asthenic component) and in the structure of adjustment mechanism of a person (return to infantile way of reaction, a rise of aggression) are discovered. The risk of psychic dysadaptation is revealed. The methods of psychic correction for different age groups are suggested.

Key words: hormone regulation of woman's reproductive function, changes of emotionally volitional sphere, psychological after-effects of steroid hormones usage, monophasic combined oral contraceptives, progestin medications, gestagenic component, gestagenic formation of infertility, androgenous rise of aggression, tension of protective mechanisms, negation of harmful consequences of taking medication.

ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ КАК ГРУППА РИСКА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НЕВРОТИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ

А.В. Кулемзина (Новосибирск)

Аннотация. В статье проанализированы особенности одаренных детей, в соответствии с которыми они попадают в группу риска по формированию невротических состояний. Установлено, что многие диагностируемые особенности детей, по которым их традиционно относят в группу одаренных, могут быть интерпретированы двояко – или как признаки одаренности, или как признаки невротических расстройств. Выявлены факторы риска, сформулированы диагностические и воспитательные рекомендации. В издательстве «Наука» выходит монография «Неврозы одаренных детей с точки зрения педагога» этого же автора.

Ключевые слова: одаренные дети, неврозы, факторы риска, области педагогических ошибок.

«Невроз представляет болезнь личности еще и потому, что нигде как в неврозе с такой полнотой и выпуклостью не раскрывается перед исследователем личность человека, нигде так убедительно не выступает болезнетворная и благотворная роль человеческих отношений, нигде так ясно не проявляется уродующая и целительная сила воздействия, не сказывается с такой отчетливостью роль созданных людьми обстоятельств. Поэтому область борьбы с неврозами – это область, пограничная между педагогикой и медициной», – писал В.Н. Мясищев в 1960 г. [9, с. 14]. Хорошо известно, каковы успехи в области борьбы с неврозами в медицине и психологии, а что делается в педагогической науке и практике? По данным Д.А. Авдеева, среди современных детей 70% страдают разного рода невротическими декомпенсациями [1]. Среди одаренных детей этот процент достигает в среднем 80%, причем в поколении 1986–1996 г.р. этот показатель в полтора раза выше, чем в поколении 1976–1986 г.р. [5]. Вот почему неврозы одаренных детей становятся актуальной проблемой, которая может быть изучена на стыке клинико-психологических и нервно-психологических научных дисциплин, но решена преимущественно педагогическими средствами.

Исследуя особенности одаренных детей, к группе биологических факторов, провоцирующих невротические изменения личности, можно отнести эмоциональную лабильность, подвижность нервной системы, хорошую долговременную и эмоциональную память, асинхронность развития ряда функций и систем организма (например, опережение умственного развития при отставании моторного), трудносовместимую генетическую констелляцию отдельных свойств и признаков (например, совмещение яркой эмоциональности и холерического темперамента со способностями к математике или шахматам).

К группе психологических факторов можно отнести также черты характера, типичные в целом для одаренных детей, как эмоциональная чувствительность, жалостливость, наивность, доверчивость, застенчивость, неуверенность в себе, обостренное чувство собственного достоинства, самолюбие, недостаток спонтанности и естественности в проявлении чувств, рефлексивность. Особенным психологическим качеством одаренных детей, провоцирующим у них невротические отклонения, является то, что они обладают доминирующим эксплицитным типом обучения, т.е. познают через смысл суть понятия,

форму – через содержание [5]. При этом классики отечественной неврологии – И.П. Павлов, В.Н. Мясищев, А.Ф. Лазурский – отмечали, что принципиальное отличие невроза животного от невроза человека заключается в том, что жизненно существенной для человека является не столько ассоциативная (иначе говоря, временная связь) с безусловным раздражителем, сколько существо, смысл, т.е. основные признаки предмета, явления и его связь с жизненными интересами [6, 9, 10].

К группе социально-педагогических факторов можно отнести психотравмирующее воспитание:

1) требования взрослых, превышающие возможности, способности и потребности детей;

2) порицания, угрозы, крик;

3) недостаток любви, ласки, терпения, прощения;

4) несогласованные, непоследовательные, противоречивые требования;

5) тревожность о ребенке, выражаемая «поведением насадки», нарушение индивидуального психологического пространства ребенка;

6) доминирование матери в семье, где есть отец [4].

Этот список может быть дополнен специфическими невротизирующими факторами, к которым особенно чувствительны одаренные дети.

1. Зажимание ребенка нормами, обязательствами, требованиями, расписаниями, режимом и всем тем, что не дает ребенку возможности спокойной, беззаботной, безмятежной жизни. Важно прожить и пережить детство, поскольку это смыслообразующий период жизни. Для образования смыслов важны не только действие, активность и результат, но паузы бездействия, покой, молчание, выдох, своя игра. Любому одаренному ребенку для развития его одаренности нужны не столько кружки и конкурсы, сколько гамак и клубника.

2. Принуждение ребенка только к исполнительской позиции. Непредоставление свободы для разворачивания собственной активности, собственных намерений и замыслов. Любому одаренному ребенку развивается не тогда, когда учится, а тогда, когда совершает собственные ошибки в пространстве собственного поступка.

3. Манипулирование ребенком, когда личность ребенка и его одаренность становятся средствами для достижения осознаваемых или неосознаваемых целей взрослых, когда личность ребенка перестает быть ценностью и становится объектом манипулирования.

4. Оценочная, усеченная любовь. Любовь за что-то. Например, за победы, успехи и пятерки, за то, что понравился тренеру или похож на знаменитого дедушку или еще за что-то. А за все остальное – за двойки, слабость или поражение – унижительная жалость или стыдливое умалчивание. Это уже предательство по отношению к ребенку. Уже несколько тысячелетий известно: «Любовь долго терпит, милосердствует, любовь не завидует, любовь не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла, не радуется неправде, а сорадуется истине, все покрывает, всему верит, всегда надеется, все переносит. Любовь никогда не перестает» (1 Кор, 13).

Важно, чтобы жизнь ребенка, его личность, его одаренность не оказались только средствами, обслуживающими те или иные потребности взрослых. Тогда ребенку предъявляются жесткие мерки, которым он пытается соответствовать, чтобы не потерять любовь и уважение близких и значимых взрослых. Но эти мерки «с чужого плеча» могут быть амбициями учителей или осуществлением несостоявшейся мечты родителей. Эти мерки – попытка реализации, воплощения замыслов взрослых в жизни ребенка. Жизнь ребенка становится жизнью для... Он воплощает не свои, а чужие замыслы, проживает не свою, а чужую жизнь. Как результат – подлинное Я ребенка проявляется все меньше и меньше, поскольку не имеет возможности развиваться, ведь развиваться можно только внутри своей собственной жизни, совершая свои поступки, осуществляя свои цели, т.е. становясь субъектом собственной деятельности.

Одаренные дети попадают в группу риска по формированию невротических изменений личности прежде всего потому, что психофизиологические, социальные и педагогические факторы возникновения и развития невротических состояний личности ребенка в общих чертах совпадают с предпосылками возникновения и развития одаренности. Действительно, в любой специальной литературе, касающейся одаренного детства, можно обнаружить более или менее полный список личностных качеств, которые, как утверждают авторы, специфически присущи именно одаренным детям [2, 3, 7, 8, 11, 12 и др.]. По наличию или отсутствию этих признаков детей либо относят к разряду одаренных, либо нет. Представим объединенный список типичных для одаренных детей личностных качеств: обучаемость, успешность в определенных видах деятельности, объективность в оценках, успешное прогнозирование, продуктивность, наблюдательность, доминирующая познавательная мотивация, перфекционизм, критичность, неконформизм, креативность, рефлексивность, мудрость, увлеченность, эмоциональная лабильность, интеллектуальность, саморегуляция, самоконтроль и метакогнитивные способности, стремление к лидерству, индивидуализм, страхи, неуверенность в себе, тревожность, заносчивость, застенчивость и некоторые другие. Если первые пять признаков действительно характеризуют

детскую одаренность, так сказать, феноменологически, то последующие могут быть интерпретированы двояко – как признаки одаренности и как показатели детского невроза, не имеющие к одаренности никакого отношения. Рассмотрим более подробно некоторые из них.

Перфекционизм – страсть к совершенству, желание сделать какое-либо дело именно так, как оно замысливалось, достичь полного соответствия реального результата идеальному замыслу. Именно перфекционизм вынуждает одаренных детей повторять некоторые попытки достижения результата снова и снова и действительно выступает как характеристика здорового творческого процесса. Схожим образом может выглядеть и замаскированный педантизм – ритуальные повторы определенных действий.

Критичность – обычная характеристика становящегося мышления одаренного ребенка. Она проявляется в поведении как попытка подвергнуть критике, сомнению или опровержению любую новую информацию, выдвинуть собственные версии объяснений или интерпретаций. Похожим образом проявляет себя и детский негативизм – защитная реакция психики ребенка от непереносимых ощущений.

Креативность – формальная и содержательная характеристика развивающейся детской одаренности в норме. Однако фантазии ребенка могут иметь не творческое, а невротическое начало, выполняя функцию психологической защиты от тревожности, вызванной каким-либо внутренним конфликтом личности.

Увлеченность. Где есть способности и одаренность, там не может не быть увлеченности каким-либо одним любимым или преобладающим видом деятельности. Похожим образом, предпочитая один вид деятельности многим другим, ведет себя и невротически формирующаяся личность ребенка, когда эта деятельность по каким-либо причинам успокаивает его, ослабляет тревожность или страхи. Когда эта деятельность проявляется как навязчивое мытье рук, то ее трудно спутать с увлеченностью, но когда это собирание конструктора или рисование красками, то ошибка в диагнозе оказывается вполне вероятна.

Доминирующая познавательная мотивация действительно характерна для большинства одаренных детей. Иногда похожим образом проявляет себя не избирательная любознательность ребенка, а неселективное любопытство – признак перевозбуждения нервной системы как следствие патогенного невротического напряжения.

Интеллектуальность. С одной стороны, по коэффициенту интеллекта выявляют одаренных детей, и это один из немногих бесспорных до недавнего времени признаков одаренности, с другой стороны, интеллектуальность можно спутать с интеллектуализацией – защитным механизмом личности, выполняющим регулятивную функцию, направленную на устранение тревожности, вызванной интрапсихическим конфликтом.

Особым педагогическим психотравмирующим фактором, predisposing к неврозам одаренных де-

тей, являются информационные перегрузки, в том числе раннее обучение детей дошкольного и преддошкольного возраста чтению, счету, иностранным языкам, то есть мыслительным операциям со знаками, символами. В ситуации информационной перегрузки такого рода происходит запредельное повышение активности левого полушария, сменяющееся его защитным торможением [10]. Такие дети отличаются потерей жизнерадостности, сосредоточенности внимания, отсутствием волевой активности, нарушением волевой регуляции и тем, что А.И. Захаров назвал феноменом избирательного невнимания, когда дети ведут себя так, как будто не слышат [4]. Из-за подавленной активности левого полушария правое компенсаторно перевозбуждается – начинает генерализовать беспокойство, страхи, тревогу. Это приводит к нарушению сна, необоснованным предчувствиям беды, боязливости, суеверным магическим неприятным ощущениям, что в совокупности характеризует астенический синдром – первую стадию невротической декомпенсации. Если интеллектуальная нагрузка продолжает оставаться непомерной, разбалансировка в активности полушарий головного мозга остается, но характер межполушарной активности снова меняется на противоположный – теперь левое перевозбуждается под воздействием генерированного правым полушарием беспокойства, навязчивых мыслей, что проявляется во мнительности, патологической рефлексии, невозможности принять решение, неуверенности в себе. Все это происходит на фоне того, что ребенок продолжает справляться с интеллектуальной нагрузкой. Педагоги и родители привыкли к иллюзии, что могут определить признаки проявления у детей переутомления от чрезмерной интеллектуальной нагрузки. Первый признак, на который начинают реагировать взрослые, – ребенок перестал справляться с нагрузкой. Но, как выясняется, резервы детского мозга обширнее, чем резервы детской психики, а рвется там, где тонко.

Можно проследить несколько областей, в которых, как правило, совершаются педагогические ошибки, приводящие к неврозам.

Первая область – интеллектуальное воспитание и образование. В преддошкольном возрасте это такие ошибки, как раннее обучение чтению, математике, иностранным языкам; раннее общее интеллектуальное развитие (так называемая знаниевая ориентация); раннее развитие интеллектуальных способностей. В школьном возрасте – это информационные перегрузки; недоучет личностных смыслов и персональных интеллектуальных интересов и потребностей одаренных детей; игнорирование интеллектуального кризиса детской одаренности, периодов спада и покоя в интеллектуальной деятельности; исходные ошибочные установки на одаренного ребенка как на обязанного выдать экстраординарный интеллектуальный результат. Эта область педагогических ошибок приводит к:

а) гиперактивности левого полушария головного мозга ребенка с последующим защитным его торможе-

нием – тип неуверенного в себе, переставшего быть умным, рассеянного, неактивного, но болтливого, суежливого, тревожного ребенка;

б) гиперактивности левого полушария с последующим торможением и вторичной гиперактивизацией. Это ребенок рефлексивный, мнительный, неуверенный в себе, перепроверяющий, придумывающий свои правила и ритуалы, со сформированным защитным механизмом по типу интеллектуализации: говорит заумно, придумывает сложные запутанные формулы, схемы, слова.

Таковы два собирательных образа, знакомых каждому педагогу и воспитателю. Нет, это не индивидуальные особенности, это результат педагогических деструкций, к которым привели неумелые, неквалифицированные педагогические воздействия.

Вторая область – развитие творческой активности детей. Это такие ошибки, как прямое развитие креативности через систему специальных упражнений, задач, программ, тренингов; ложные профессиональные установки (что одаренный ребенок – это творческий ребенок); понуждение к созданию творческих продуктов без учета кризиса креативности в развитии одаренного ребенка, спадов и периодов покоя, накопления; недоучет личностных смыслов, динамики развития и уникальности в сочетании способностей; предъявление стандартов, образцов в творческой деятельности; предоставление полной свободы творчества, когда установка «делай что хочешь» приводит к тому, что ребенок «теряется сам в себе».

Эта область педагогических ошибок приводит к гиперактивизации правого полушария головного мозга с последующим его запредельным торможением: тип ребенка с ослабленной волевой регуляцией, компенсаторно развитой фантазией, разворачиванием фантастических представлений, с сохранением интеллектуального потенциала, но мышлением вязким, по касательной или замкнутыми циклами.

Третья область – развитие личности одаренного ребенка. Типичные ошибки: перегрузка учебными и развивающими видами деятельности (кружки, клубы, факультативы), в которых ребенок является участником событий, организованных для него другими; отсутствие права выбора; скрытые или явные манипуляции одаренностью ребенка для достижения каких-либо профессиональных целей без учета кризисов детской одаренности, периодов спада, пауз в развитии; сравнение ребенка с другими детьми; выдвигание разного рода образцов, стандартов личности, характера, поведения, продуктов деятельности; недостаток свободы, любви, уважения; принуждение играть роль одаренного ребенка, соответствовать представлениям взрослых (каким ребенок должен быть); недоучет роли уникальности личности в генезе развития одаренности; недоверие к жизненному опыту и силам ребенка; оценочные суждения, относящиеся к личности ребенка, а не к его поступкам. Такого рода воспитательные ошибки приводят к агрессии, деп-

рессии, инфантилизму, увлечению сектами, культами, эскапизму, уходу в себя и другим формам недоразвития Я одаренного ребенка.

Все три крупных блока распространенных педагогических ошибок могут приводить и приводят к двум глобальным последствиям – потере одаренности и невротизации ребенка.

Невроз возникает не сразу, проходя в своем развитии условно выделяемые этапы. Поскольку одаренные дети могут не иметь черт невротического искажения личности или эти изменения могут находиться в одной из четырех стадий развития, то чрезвычайно важным оказывается вопрос о корректной диагностике и выработке рекомендаций по развитию одаренного ребенка с учетом его эмоционально-психического здоровья или нездоровья. Уровень социально-психологической компетентности любого профессионального коммуникатора, а тем более специалиста, работающего с детьми, среди которых могут оказаться одаренные, должен включать знания и навыки определения хотя бы начальных проявлений такого эмоционально-психического нездоровья.

К начальным проявлениям невроза традиционно относят астенический синдром. Это неспецифическая реакция человека на воздействие разнообразных негативных факторов, снижающих адаптивные возможности нервно-психической сферы. Он проявляется в повышенной утомляемости, раздражительности, трудностях при сосредоточении и переключении внимания, нарушении сна, вегетативных нарушениях, частых простудных заболеваниях, вялости, апатии, вспышках агрессии. Обобщенно можно сказать, что это устойчивая потеря душевного мира. Таким образом, даже без специальной медицинской или психологической диагностики, по внешним показателям изменений в здоровье и поведении ребенка, можно с высокой долей вероятности определить начальную стадию проявления невротических отклонений и принять адекватные меры.

В соответствии с рекомендациями отечественных неврологов при анализе личностных изменений первоочередное внимание уделяется нарушениям самочувствия, самоконтроля и самоуважения.

В плане самочувствия выясняются наличие беспокойства, тревоги, страхов, перепады настроения, неуравновешенность процессов нервного возбуждения и торможения, степень концентрации и переключения внимания, определяются работоспособность, качество сна, уровень соматического здоровья. В плане самоконтроля анализируются степень согласованности чувств и желаний, степень понимания самого себя в соответствии с возрастными нормами, наличие или отсутствие внутреннего единства – цельность, рассогласованность, противоречивость, уровень последовательности в поведении, продуктивности или непродуктивности интеллектуальных усилий, характер поведения – совладающий или протестно-избегающий. В плане самоуважения выясняются ощущение эмоциональной зависимости или

самостоятельности, наличие или отсутствие чувства возможности осуществления жизненно важных потребностей, устойчивость самооценки, открытость или недоверчивость в социальных контактах, степень конфликтности в общении, тенденции к общению или уходу в себя. По предложенным пунктам можно установить с высокой долей вероятности, относятся ли особенности личности и характера ребенка к показателям личной и возрастной нормы или эмоционально-психологическому отклонению. Для выяснения этих обстоятельств не обязательно пользоваться специальными клиническими глубинными методами психодиагностики; можно установить их методом наблюдений, беседы, клинического интервью, заполняя, например, карту Стотта и т.п. Таким образом, важнейшей задачей диагноста в области детской одаренности становится переориентация с диагностики способностей или одаренности как системного качества индивида на диагностику личности одаренного ребенка в целом.

Итак, одаренные дети попадают в группу риска по формированию невротического расстройства личности. Факторов риска в этом случае как минимум два. Первый – сама одаренность ребенка, точнее, нервно-физиологические и психические особенности конституции одаренности. Второй – неправильные психотравмирующие факторы в воспитании и образовании, которые вызваны преимущественно незнанием основных механизмов и закономерностей развития детской одаренности и одаренного ребенка.

Поэтому, на наш взгляд, во-первых, некорректно делать выводы о наличии или отсутствии одаренности у ребенка по одним только характерологическим или поведенческим признакам, сведенным в список качеств, отличающих одаренных детей. Этим списком, оформленным в виде разнообразных опросников и тестов, широко пользуются педагоги, родители и психологи в сфере образования. Некорректность использования такой описательной диагностики объясняется тем, что феноменологически детскую одаренность легко спутать с детским неврозом и наоборот – глубокие эмоционально-психические расстройства личности ребенка можно принять за одаренность. Особую сложность представляет собой группа: одаренные дети – невротики.

Во-вторых, психологически важно использовать доступную в инструментальном плане диагностику определения природы характерологических и поведенческих качеств ребенка – преневротические это симптомы, признаки одаренности или то и другое вместе, чтобы по возможности точно определить грань между возрастной, индивидуальной нормой и невротическим заболеванием.

В-третьих, педагогически важно на основе полученных в результате диагностики данных разрабатывать индивидуальные рекомендации по воспитанию и обучению ребенка. В зависимости от результатов диагностики рекомендации могут быть противоположны: «Все

мне позволительно, но не все полезно». Например, развивать фантазию ребенка, если она является компенсацией фрустрированного притязания или страха, вызванного фрустрированным притязанием, означает усугублять невроз. В этом случае нужна психотерапия совсем другого толка. Однако если фантазия носит творческий, а не невротический характер, то ее развивать можно, используя при этом технологии продуктивности, а не мечтательности, например, через обогащение индивидуального познавательного опыта ребенка.

Наш восемнадцатилетний диагностический и консультационный опыт показывает, что за проявление детской одаренности принимается подчас положительная или отрицательная компенсация, в то время как психотерапию нецелесообразно направлять на компенсацию. Терапия в этих случаях должна представлять собой обновление фрустрированного притязания. От воспитателей требуется или санировать объективные фрустрирующие условия окружающей среды, или помочь ребенку признать потерянным субъективно невыполнимое, нереальное притязание. Компенсации и страхи ликвидируются сами собой, если притязание больше не вводит ребенка в заблуждение. Одаренные дети с невротическими отклонениями представляют особую группу по причине затрудненной диагностики, с одной стороны, и сложности, индивидуальности в разработке и выполнении рекомендаций – с другой. Общей и первой рекомендацией является сначала нормализация психоэмоциональной сферы и только затем – обучение и развитие по программам для одаренных с учетом нервно-психической конституции каждого конкретного ребенка.

По нашим данным, среди одаренных детей в возрастном диапазоне от 3 до 5,5 лет в среднем около 13% проявляют преневротические симптомы. В возрастном диапазоне от 5,5 до 7 лет таких детей около 20%, а к концу обучения в начальной школе процент детей, имеющих разного типа и степени тяжести невротических декомпенсаций, достигает в среднем 70. Этими данными частично можно объяснить феномен «затухания детской одаренности», «заблокированной одаренности», «эфмерного ума вундеркинда» – одаренность как бы поглощается болезнью.

Невротическая дезинтеграция Я переживается сначала как невозможность соответствовать требованиям и ожиданиям родителей, учителей, других значимых взрослых и в то же время оставаться самим собой; в дальнейшем она проявляется как несоответствие нормам общения, принятым среди сверстников. В этих условиях нарастает аффективная непереносимость сложных жизненных ситуаций, обусловленная беспокойством и страхом изменения своего Я, проявляющимся защитно-избегающим типом поведения. В результате невроз как болезненно защитная форма реагирования на неразрешаемые проблемы развития, выражения и признания своего Я снижает творческий и интеллектуальный потенциал, социальную адаптацию и дальнейшее освое-

ние социальных ролей. В результате невротических изменений самочувствия, самоконтроля и самопринятия нарушается адекватное формирование Я-концепции. Ребенок чувствует, что не может реализовать свои способности, комфортно общаться с людьми, чувствовать себя достойным их поддержки, доверия и любви. Вместо этого развивается негативное представление о своих возможностях, уверенность в отсутствии уважения окружающих. Все это затрудняет развитие детской одаренности во взрослую, зрелую, ставшую.

Резкое увеличение числа нервно-психических нарушений у ранее здоровых одаренных детей можно объяснить деструктивными, некавалифицированными воспитательными и образовательными средствами, в результате которых осуществляется целенаправленное развитие неких качеств и свойств одаренного ребенка, их эксплуатация, при этом нарушаются отношения ребенка с каким-то жизненно существенным обстоятельством, не удовлетворяются какие-то жизненно важные потребности. Какие именно? По нашим данным, одаренным детям присущ ряд специфических невротических декомпенсаций, которые значительно реже встречаются у обычных детей. Фрустрированы чаще всего бывают следующие потребности:

1) в разрядке, расслаблении, гармонии, защищенности, укрытости, покое, мирном уюте, шадящем к ребенку отношении;

2) быть понятым, стремление к самоутверждению, защита против неуважения. Ребенок чувствует, что его «окультуривают» (терминология К. Коха), относятся к нему как к объекту воспитания, посредством которого достигаются какие-то цели;

3) в реализации собственных намерений. Ребенок имеет потребность в самореализации, достижении своих целей своими методами, чувствует себя не в состоянии больше переносить напряжение и бороться с оказываемым ему сопротивлением. Воспринимает поставленные перед ним требования как чрезмерные, непереносимые и несправедливые;

4) в безоценочной любви и защищенности, в том, чтобы его уважали как особую личность, принимали в расчет его особенности, потребности и слабости.

Другими словами, не удовлетворяются базовые потребности личности любого ребенка в безопасности; в соблюдении достоинства; в свободе; в любви.

То, что в поведении и характере детей трактуется как «личностные особенности одаренного ребенка», «атрибуты одаренности» (те качества, которые мы анализировали выше) оказывается на поверку компенсацией страха или защитой от фрустрации, т.е., строго говоря, атрибутами болезненного состояния, которые надо не развивать, а лечить.

Чаще всего в эту ловушку попадают следующие признаки:

1) фантазия ребенка, его творческий потенциал («уходит от непереносимых ощущений в разворачивание фантастических представлений» – такие или примерно

такие заключения встречаются в индивидуальной карте развития у каждого третьего одаренного ребенка школьного возраста);

2) интеллектуальная активность, особенно вербальный интеллект («интеллектуализация, умничание, оригинальничание, повторение чужих красивых и заумных высказываний, порождение собственных грамматически сложных вычурных фраз» – это заключение примерно у каждого четвертого одаренного ребенка старшего дошкольного и школьного возраста);

3) рефлексивность одаренных детей («потеря способности быть естественным и спонтанным, изнуряющие попытки понравиться окружающим, постоянный самоанализ и рефлексивная позиция» – такими отклонениями в психоэмоциональной сфере страдает каждый третий одаренный ребенок старшего дошкольного и школьного возраста).

Ловушкой в охотничьем деле называют заманчивый, но ложный путь, приводящий к гибели. В эти три ловушки чаще всего попадают родители, педагоги и психологи, работающие с одаренными детьми. Интеллект, творчество, самоанализ – три главные составляющие человеческой одаренности. Интеллектуализация, фантазирование, личностная рефлексия – три самые распространенные формы защиты от непереносимых ощущений, вызванных каким-либо экстра- или интрапсихическим конфликтом личности ребенка. Как видим, они очень схожи по форме, но противоположны по сути, а следовательно, по способам психологической и педагогической поддержки. Эти три условно сформулированных ловушки – интеллект, творчество и самоанализ, которые могут быть действительно интеллектом, творчеством и самоанализом, а могут представлять собой интеллектуализацию, фантазирование и рефлексивность, – совпадают с описанными нами ранее тремя кризисами детской одаренности – кризисом интеллектуальности, кризисом креативности и кризисом мотива достижений [5].

Со времени открытий И.П. Павлова в области учения о высшей нервной деятельности очередной задачей изучения неврозов человека стал анализ этих заболеваний в единстве нервно-физиологической, клинико-психологической и социально-педагогической картины. В.Н. Мясищев пишет: «Мы должны особенно подчеркнуть, что проблема силы, выносливости и уравновешенности нервной системы у человека является проблемой не только физиологической, но и психологической и социально-педагогической. Сила, уравновешенность и устойчивость нервной системы как выражение динамических свойств мозга являются одновременно выражением содержательной системы отношений человека к жизни в их цельности. Поэтому проблема неврозов детей должна вплотную сомкнуться, хотя еще не сомкнулась, с педагогикой. Это прежде всего задача педагогики будущего» [9, с. 205]. Вот краткая педагогическая программа профилактики неврозов у детей, в том числе детей одаренных. Ребенок с любым темпераментом, обладая любой нервной конституцией имеет возможность быть и оставаться эмоционально здоровым, т.е. отличаться силой, уравновешенностью и выносливостью своей нервной системы в пределах своей индивидуальной нормы реакции. Очевидно, что эта задача выполняется с самого раннего детства посредством правильных воспитательных мер. Следовательно, в соответствии с базовым педагогическим принципом природосообразности в процессе воспитания должна быть в полной мере учтена психофизиологическая индивидуальность ребенка. Речь идет не о том, чтобы из слабой и подвижной нервной системы сделать сильную и неподвижную (и повернуть реки вспять), а о том, чтобы сделать любого ребенка максимально устойчивым к деструктивным, потенциально невротизирующим интра- и экстравоздействиям посредством такого воспитания, при котором нервная система сможет проявлять свои сильные, устойчивые и уравновешенные качества.

Литература

1. Авдеев Д.А., Невярович В.К. Наука о душевном здоровье. М., 2001.
2. Гильбух Ю.З. Умственно одаренный ребенок. Киев, 1993.
3. Доровской А.И. 100 советов по развитию одаренности. М., 1997.
4. Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия. СПб., 2000.
5. Кулемзина А.В. Детская одаренность: психолого-педагогическое исследование. Томск, 1999.
6. Лазурский А.Ф. Классификация личностей. Пб., 1921.
7. Лейтес Н.С. Ранние проявления одаренности // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 11–15.
8. Матюшкин А.М. Загадки одаренности. М., 1993.
9. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. М., 1995.
10. Павлов И.П. Полн. собр. соч. Т. 3, кн. 1. М.; Л., 1951.
11. Ward V. Differential education for the gifted. Ventura, 1980.
12. Holingsworth L.S. Children above 180 IQ. N.Y.: World, 1941.

GIFTED CHILDREN AS A RISK-GROUP OF NEUROSES
A.V. Kulemzina (Novosibirsk)

Summary. This article is about specific neuroses of gifted children. The aspects of diagnostics and corrections are analysed.

Key words: gifted children, neuroses, risk-factors.

ПСИХОМОТОРНАЯ НЕДОСТАТОЧНОСТЬ ПРИ СИСТЕМНЫХ НАРУШЕНИЯХ РЕЧИ

В.П. Дудьев (Барнаул)

Аннотация. Статья посвящена проблемам взаимосвязи психомоторных нарушений у детей с полиморфными (системными) нарушениями речи. Проанализированы отечественные и зарубежные исследовательские подходы, показана значимость решения специфических коррекционных задач, направленных на формирование механизмов произвольных движений и двигательных актов с опорой на опосредование, рассмотрены возрастные различия компенсаторных механизмов у взрослых и детей.

Ключевые слова: онтогенез дошкольного возраста, психомоторная сфера, двигательная активность, речевая деятельность, патология речевых и моторных нарушений.

Поведение, определяемое в широком смысле как присущее живым существам взаимодействие с окружающей средой, опосредованное их внешней (двигательной) и внутренней (психической) активностью, зависит, как следует из данного определения, от состояния и особенностей проявления опосредующих его компонентов активности. Применительно к человеку поведение в отечественной психологии трактуется как имеющая природные предпосылки, но в своей основе социально обусловленная, опосредованная языком и другими знаково-смысловыми системами деятельность (Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990. С. 276), выступающая не только в известных ведущих ее видах, но и в многообразии других проявлений в повседневной жизнедеятельности человека. Таким образом, различные виды деятельности, как и поведение человека в целом, обеспечиваются двигательными (психомоторными) действиями и непрерывным языковым (речевым) опосредованием, выступающими в качестве возможностей (условий и средств) их реализации. Совершенно очевидно, что недостаточность двигательных средств, несформированность психомоторики в целом, равно как и различные нарушения речи, будут негативно сказываться на активности и характере общения и двигательного поведения человека, на возможностях осуществления многих видов деятельности, требующих определенного уровня моторного и речевого развития. Речевая патология и психомоторная недостаточность, возникающие в раннем возрасте, могут предопределять искажение процесса становления личности с указанными недостатками, что требует своевременной их коррекции.

Известно, что первые поведенческие реакции ребенка в раннем онтогенезе, как последующее психофизическое развитие в дошкольном возрасте, во многом определяются своевременным поэтапным становлением как двигательной, так и речевой функциональной системы, каждая из которых характеризуется определенными закономерностями развития на каждом возрастном этапе нормального онтогенеза. Внешнее выражение активного функционирования этих двух систем как раз и предстает в виде тех или иных двигательных и речевых реакций, носящих сначала произвольный характер, а затем обретающих все большую произвольность в силу их социальной обусловленности.

Трудно переоценить роль движений и речи, которую они выполняют в повседневной жизнедеятельности человека с самого раннего возраста. Именно через движение и слово прежде всего ребенок познает окружающий мир, взаимодействует с ним, выражает свое отношение к нему, развивает и совершенствует себя. Движение и речь (совместно с органами чувств) выступают важнейшими среди ряда других факторов, обеспечивающих овладение ребенком предметным миром, формирование «сенсорно-моторного уровня сознания» как начального этапа становления личности [3]. Движения, моторные действия и речь как средство общения обеспечивают возможность осуществления различных видов деятельности и вместе с тем могут выступать в качестве самостоятельной психомоторной или речевой деятельности.

Взаимообусловленность двигательной и речевой функциональных систем в их становлении в дошкольном онтогенезе и активное взаимодействие в последующие возрастные периоды носят сложный опосредованный характер. С одной стороны, внешнее оформление высказывания, т.е. произносительная сторона речи (звукопроизношение и просодия), обеспечивается четко координированными движениями органов периферического отдела речевого аппарата (кстати сказать, известно также, что и при восприятии звучащей речи имеют место соответствующие микродвижения). Это предполагает нормальное строение, определенный уровень сформированности и функционирования центрального и периферического отделов речевого аппарата, что обеспечивало бы возможность выполнения органами речи тонких дифференцированных движений и ребенку на этапе овладения произносительными навыками в процессе становления у него артикуляционной базы родного языка, и взрослому в ситуациях речепроизводства. В случае органических или функциональных нарушений в центральном или периферическом отделах речевого аппарата возникают, как известно, различные по механизму моторные трудности, которые в дошкольном возрасте препятствуют нормальному овладению произносительной стороной речи, а в последующие возрастные периоды приводят к различным ее расстройствам.

С другой стороны, формирование самой двигательной функциональной системы человека происходит при активном участии речи, под непосредственным влиянием абстрагирующей и обобщающей функции второй

сигнальной системы. Доказано, что сущность развития моторики в нормальном онтогенезе ребенка заключается не только в биологически обусловленном созревании соответствующих морфологических субстратов мозга, а и в накоплении им на этой основе индивидуального двигательного опыта, обретаемого исключительно в процессе речевого общения с окружающими людьми. На роль слова в осуществлении произвольных движений указывают многие авторы [1, 2, 4]. Так, Л.С. Выготский [1] в этой связи отмечает, что высшие формы регуляции движений рождаются в социальном общении людей. Индивидуальное развитие произвольных движений, по его мнению, начинается с того, что ребенок научается подчинять свои движения словесно сформулированным требованиям взрослых, а затем слово становится для ребенка средством организации собственного двигательного поведения – сначала с помощью громкой речи, а потом внутренней. А.Р. Лурия по этому поводу пишет «... на первых этапах речевой приказ взрослого может лишь пускать в ход отдельные движения, но не может еще ни задержать их, ни направлять и корректировать длительное протекание движений. Лишь на последующих этапах речь взрослого, а затем и речь самого ребенка, сначала внешняя, а потом и внутренняя, оказывается в состоянии формировать намерение, план двигательного акта, осуществлять коррекцию движений, сопоставление результата движения с его замыслом» [4, с. 145]. Как указывал И.П. Павлов, вторая сигнальная система является внешним регулятором человеческого поведения.

Из сказанного следует, что при наличии у ребенка тяжелых нарушений речи, когда речевое общение с ним приобретает довольно затруднительный характер или становится вовсе невозможным, развитие психомоторных функций тоже будет страдать. Неполноценность общей и речевой моторики у детей, начинающих говорить поздно, отмечают Г. Гутцман, М. Зеeman, Е. Фрешельс и др.

Таким образом, как вытекает из изложенного, между двигательной и речевой функциональными системами существуют опосредованные отношения, складывающиеся при нормальном их развитии определенным образом на каждом из этапов раннего онтогенеза и превращающиеся в дальнейшем в сложное межфункциональное взаимодействие. Определенная корреляционная зависимость между указанными функциональными образованиями, не просматривающаяся в нормальном онтогенезе без специального ее зондирования, обнаруживает себя и становится вполне очевидной в случаях патологии, т.е. при возникновении речевых или моторных нарушений.

Достаточно известна и подробно описана в литературе симптоматика нарушений речевой моторики у детей при различных нарушениях речи применительно к произносительной ее стороне: при разных формах дислалии, ринолалии и особенно дизартрии – речевом на-

рушении, входящем в симптомокомплекс общих двигательных расстройств различных форм детского церебрального паралича.

Указания на наличие двигательных расстройств в структуре названных нарушений речи имеются в работах многих зарубежных и отечественных авторов (М. Зеeman, К.П. Беккер, М. Совак; Г.А. Волкова, А.Г. Ипполитова, Г.В. Чиркина и др.). Однако в большинстве этих работ моторная недостаточность, не являющаяся предметом специального анализа, представлена фрагментарно в контексте рассмотрения этиопатогенетической природы речевых нарушений, относящихся к произносительной стороне речи. К тому же такое рассмотрение двигательных нарушений в основном ограничивается описанием недостатков только речевой моторики и почти не затрагивает двигательную систему в целом. Исключение составляет описание моторных расстройств при речевых нарушениях у детей с церебральным параличом.

Еще в меньшей степени изучена и представлена в литературе психомоторная недостаточность у детей с системными (полиморфными) нарушениями речи, при которых, как известно, страдает структурно-семантическое (внутреннее) оформление высказывания. При системных нарушениях речи расстроены все ее компоненты: фонетико-фонематическая сторона и лексико-грамматический строй.

В отечественной логопедии в основе разграничения основных видов *системных нарушений речи* – *алалии и афазии*, возникающих вследствие органического поражения определенных отделов головного мозга, обеспечивающих формирование и работу речевой функциональной системы, лежит временной фактор, т.е. возрастной период, в котором повреждаются причастные к речевой деятельности образования головного мозга. Так, условно принято считать, что локальные повреждения соответствующих мозговых структур в перинатальном или раннем (до трехлетнего возраста) онтогенезе приводят к возникновению *алалии* – *отсутствию или недоразвитию речи*, а в последующие возрастные периоды – к *полной или частичной ее утрате, т.е. афазии*. Причем принято различать детскую афазик и афазию взрослых.

Известно, что в структуру названных видов речевых дефектов кроме собственно вербальных, специфичных для каждой из форм алалии и афазии нарушений различных компонентов и функций речи входит и невербальный симптомокомплекс, который включает в себя несформированность психических функций и психомоторную недостаточность. Последняя выступает не в форме элементарных двигательных нарушений типа параличей и парезов, а в виде расстройств произвольных двигательных действий, известных в неврологической клинике под общим названием «*апраксия*», представления о которой исторически формировались в рамках соответствующего учения об апраксиях.

Современные представления о психомоторных нарушениях в структуре афазических расстройств, о причинах, механизмах, симптоматике и методах восстановительной терапии при разных формах афазии являются результатом более чем столетнего периода изучения апраксических нарушений главным образом в клинике взрослых больных. За это время сформировался определенный категориально-понятийный аппарат, адекватный клинической природе апраксических расстройств, разработаны различные классификации апраксий с позиций как физиологических, так и психологических теорий (А.Р. Лурия, И.М. Тонконогий, К. Kleist, H. Liepman, С. Монаков и др.).

Представленные в литературе обширные данные клинических наблюдений и экспериментального изучения апраксических расстройств, часто сочетающихся с нарушением высших психических функций, в том числе с системными нарушениями речи, получены в основном, как уже было замечено, на материале взрослых больных с локальными поражениями мозга. К сожалению, аналогичные исследования в клинике детского возраста отсутствуют, и в литературе находят отражение лишь единичные работы по данной проблематике. Нет также основательных исследований и по психомоторике детей с указанной речевой патологией, которые были бы проведены на стыке соответствующих научных дисциплин, в частности психофизиологии, нейропсихологии и др. Встречаются лишь отдельные работы, посвященные изучению двигательной сферы детей с разными видами речевых нарушений, в которых представлены фрагментарные сведения о наличии у данной категории детей тех или иных отклонений в моторном развитии по сравнению с нормально развивающимися сверстниками и дано описание некоторых особенностей этих отклонений.

Существующие на сегодня исследовательские работы подобного рода носят преимущественно педагогическую направленность. В них, как правило, решаются две основные задачи: во-первых, выявляются особенности моторного развития детей с той или иной речевой патологией и, во-вторых, определяются меры педагогического воздействия по нормализации двигательной сферы у исследуемой категории детей. Причем разрабатываемые системы таких мер в большинстве своем ориентированы на реализацию их в рамках и средствами физического воспитания. Поскольку в педагогической практике при организации этой работы обычно исходят из традиционных задач физического воспитания, то она, как правило, бывает направлена прежде всего на развитие у детей основных качеств движения: силы, скорости, выносливости, ловкости. Эта работа, бесспорно, также очень важна и необходима, однако, ее успешность, как это вытекает из сегодняшних научных представлений о мозговой организации психомоторной деятельности, без решения специфических коррекционных задач, направленных на формирование самих механиз-

мов произвольных движений и двигательных актов с опорой на речевое опосредование, представляется весьма проблематичной.

Что касается вопросов этиологии психомоторной недостаточности, нарушенных механизмов произвольной двигательной деятельности, как, впрочем, и вопросов взаимоотношений между двигательной и речевой функциональными системами при нарушениях речи у детей, то они не находят пока какого-либо заметного отражения в современных исследовательских работах. Как видно, сегодня еще преобладает симптомологический подход к изучению моторной недостаточности у разных категорий детей с отклонением в развитии, в том числе и с речевой патологией, и нет достаточного внимания к изучению указанных вопросов, что затрудняет разработку адекватных мер коррекционно-педагогического воздействия по нормализации двигательной сферы в случаях ее нарушений. Сведения об этой направленности ограничиваются лишь указанием на наличие у всех детей с общим недоразвитием речи сложного генеза задержки моторного развития с самого раннего возраста, что, впрочем, как показывают наши исследования, не всегда находит подтверждение.

Тем не менее, как представляется, сведения о психомоторной недостаточности у детей с общим недоразвитием речи, полученные в педагогических исследованиях, могут быть осмыслены и поняты через знание тех нарушений психофизиологических механизмов организации психомоторики и тех закономерностей взаимоотношений между двигательной и речевой функциональными системами, которые имеют место в случае локальных поражений мозга у взрослых больных. Сказанное вовсе не означает, что анализ и интерпретация фактов, а также выводы, полученные при исследовании взрослых больных, могут быть прямо перенесены на детский материал. Здесь важен сам принцип нейропсихологического подхода к предмету исследования, то есть обращение к основным положениям лурьевской нейропсихологической теории при изучении и анализе особенностей развития детей с речевой патологией. Из этих положений о соотношении мозга и психики, о системном характере высших психических функций и их мозговой организации, о факторном (синдромном) анализе нарушений высших психических функций и некоторых других исходим мы при исследовании психомоторной недостаточности в структуре речевых нарушений, рассматривая их в системной взаимосвязи и взаимообусловленности.

Основные положения одной из центральных идей концепции А.Р. Лурия [4] о структурно-функциональной организации мозга и анализ обширной литературы относительно апраксических и афазических расстройств при локальных поражениях мозга у взрослых больных в преломлении к случаям общего недоразвития речи, обусловленного алалическим синдромом (моторные формы алалии), при которых функциональная недостаточность, как известно, охватывает прецентральные и

премоторные отделы коры доминантного полушария, но, как представляется, вполне может распространяться и на префронтальные отделы мозга, дают основание полагать, что в этих случаях взаимоотношения между двигательной и речевой функциональными системами будут иметь значительно более сложный характер, чем у взрослых больных с аналогичными локальными поражениями мозга. Высказанное здесь предположение попытаемся обосновать, опираясь на ряд исходных теоретических положений Л.С. Выготского, А.Р. Лурия и других авторов.

Во-первых, если у взрослых больных с «лобным синдромом» [4] нарушение речевой афферентации затрудняет актуализацию их двигательного опыта и формирование новых систем психомоторных действий, то вполне очевидно, что и у детей с алалическим синдромом актуализация двигательного опыта и формирование психомоторики при непосредственном речевом участии будут осуществляться тоже неполноценно, однако, как представляется, совершенно по иным причинам. Прежде всего это может быть обусловлено наличием у этих детей речевого дефекта, выступающего в данном случае в виде общего недоразвития речи, то есть недостаточной сформированности всех компонентов речевой функциональной системы, что затрудняет у них не только актуализацию двигательного и любого другого опыта, но и словесное опосредование в целом. Кроме того, это может быть связано также с тем фактом, что у данной категории отсутствует или крайне ограничен моторный опыт в силу возрастных, психических или каких-либо других особенностей развития. Ведь, как известно, в структуре дефекта большинства детей с общим недоразвитием речи наблюдается психомоторная недостаточность, что, естественно, ограничивает их возможности в приобретении новых двигательных навыков и расширении психомоторного опыта.

Во-вторых, если коррекционная работа с указанной категорией взрослых больных (с локальными поражениями мозга) может опираться на их прошлый психомоторный и речевой опыт и носит в целом, как известно, характер восстановительного обучения, направленного на возврат утраченных двигательных и речевых (при наличии афазических расстройств) стереотипов, то дети с алалическим синдромом будут нуждаться в коррекционно-педагогическом воздействии, которое должно быть ориентировано на направленное формирование, причем одновременно, и двигательной, и речевой функциональных систем с учетом того, что недоразвитие последней выступает здесь в качестве первичного нарушения в структуре данного дефекта. Обусловленность и необходимость такой параллельной работы исходят из приводимого уже замечания А.Р. Лурия [4] о том, что формирование произвольных движений ребенка, как, впрочем, любой сложной формы психической деятельности человека, происходит под непосредственным воздействием регулирующей функции речи.

В-третьих, что логически вытекает из предыдущего нашего замечания, компенсаторные механизмы, обеспечивающие нормализацию функциональных систем, расстроенных у взрослых больных и несформированных у детей с общим недоразвитием речи, будут различными.

В своих рассуждениях мы исходим также из выводов, к которым пришел Л.С. Выготский в результате экспериментальных исследований при сравнительном изучении симптоматики психического недоразвития в случаях дефектов мозга у детей и патологических изменений и расстройств, возникающих при аналогичных по локализации поражениях мозга у взрослых больных. Один из этих выводов состоит в следующем: «...аналогичная симптоматическая картина в том и другом случае может наблюдаться при различии локализованных поражений у ребенка и взрослого. И наоборот, одинаково локализованные поражения могут привести у ребенка и взрослого к совершенно различной симптоматической картине» [2, с. 19]. Выявленные глубокие различия в последствиях одинаковых поражений при развитии и при распаде могут быть, по мнению Л.С. Выготского, «охвачены следующим общим законом: при расстройствах развития, вызванных каким-либо церебральным дефектом, при прочих равных условиях больше страдает в функциональном отношении ближайший высший по отношению к пораженному участку центр и относительно меньше страдает ближайший низший по отношению к нему центр; при распаде наблюдается обратная зависимость: при поражении какого-либо центра при прочих равных условиях больше страдает ближайший к пораженному участку низший зависящий от него центр и относительно меньше страдает ближайший высший по отношению к нему центр, от которого он сам находится в функциональной зависимости» [4, с. 19].

Обоснование данной закономерности Л.С. Выготский видит в том, что «сложные отношения между различными церебральными системами возникают как продукт развития и что в развитии мозга и в функционировании зрелого мозга должна наблюдаться различная взаимная зависимость центров: низшие центры, служащие в истории развития мозга предпосылками для развития функций высших центров, являющихся вследствие этого зависимыми в своем развитии от низших центров, в силу закона перехода функций вверх сами оказываются в развитом и зрелом мозгу несамостоятельными, подчиненными инстанциями, зависящими в своей деятельности от высших центров. Развитие идет снизу вверх, а распад – сверху вниз» [4, с. 20] (выделено нами. – В.Д.).

Указанная закономерность, как отмечает Л.С. Выготский, находит свое фактическое подтверждение в клинических наблюдениях и в экспериментальных исследованиях всех случаев недоразвития тех или иных функциональных систем, обусловленного врожденными или рано приобретенными поражениями мозга, и случаев тех

расстройств, которые возникают у детей и взрослых после мозговых поражений с различной локализацией. Дополнительным подтверждением этого положения являются, по мнению Л.С. Выготского, данные наблюдений над компенсаторными путями развития при наличии того или иного дефекта, которые, как отмечает он, показывают, что «в зрелом мозгу компенсаторную функцию при каком-либо дефекте принимают на себя часто высшие центры, а в развивающемся мозгу – низшие по отношению к пораженному участку центры» [4, с. 20].

Данное положение, как надо понимать, с полным основанием может быть применимо к анализу отклонений в психомоторном развитии и тех сложных межфункциональных отношений между двигательной и речевой системами, которые складываются в процессе аномального системогенеза в случаях речевой патологии по алалическому типу.

Как известно, в дошкольном возрасте психомоторика и речь являются наиболее интенсивно развивающимися функциональными системами, и, следовательно, активно взаимодействующими. Понятно, что в процессе нормального онтогенеза это взаимодействие, основанное в разные возрастные периоды на разных типах межфункциональных отношений (временной независи-

мости, ассоциативных и иерархических), отражающих уровни функциональной и межфункциональной организации психомоторики и речи, обеспечивает их перестройку и взаимное постепенное усложнение. Естественно в этой связи полагать, что в случаях патологии при отклонениях в развитии речи или моторики нарушаются линии восходящего развития как каждой из указанных функциональных систем, так и их иерархических координаций в межфункциональном взаимодействии, возникновение и усложнение которых на каждом возрастном этапе в норме обусловлено законами гетерохронии.

Высказанные нами предположения нуждаются в экспериментальной проверке соответствующими исследованиями. Результаты такого изучения могут расширить представления о взаимоотношениях речевой и двигательной функциональных системах не только в случаях дизонтогенеза при речевой патологии, но и, как представляется, при других видах аномалий детского развития. Кроме того, данные такого исследования могут оказать, на наш взгляд, определенное влияние на существующие сегодня представления о природе общего недоразвития речи, обусловленного алалическим синдромом.

Литература

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960.
2. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций // Нейропсихология: тексты / Под ред. Е.Д. Хомской. М.: Изд-во Мос. ун-та, 1984.
3. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд / Под редакцией Г.В. Залевского. Томск, 1999.
4. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: Изд-во Мос. ун-та, 1962.

PSYCHOMOTOR DEFICIENCY OF SPEECH SYSTEM ABNORMALITIES

V.P. Dudyev (Barnaul)

Summary. The problem of interaction of children's psychomotor abnormalities with polymorph (system) abnormalities of speech. Domestic and foreign research approaches were analyzed. The importance of solving of specific and corrective problems, directed to the formation of moving acts mechanisms is shown. Some age differences of compensatory mechanisms of children and adults are considered.

Key words: ontogenesis of pre-school age, psychomotor sphere, moving activity, speech activity, pathology of speech and motor disorders.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ БОЛЬНЫХ НЕВРОЗОМ В СОЦИУМЕ

Л.И. Козловская (Санкт-Петербург)

Аннотация. Обсуждаются психологический, соматический и межличностный уровни адаптации больных неврозом в социуме и дезадаптирующий характер влияния пациентов на своих супругов. Обосновывается взгляд на невроз как на патологический способ адаптации человека в социуме за счет лиц из ближайшего окружения.

Ключевые слова: адаптация, брак, дисгармония, невроз, самоактуализация, супружеские отношения.

Опыт показывает, что больные неврозом чрезвычайно редко являются инициаторами расторжения брака. Напротив, несмотря на характерное для них недовольство своими семейно-брачными отношениями они, как правило, любым способом стараются сохранить брак, как только начинают чувствовать реальную угрозу его расторжения по инициативе супруга. Это позволяет предполагать, что отношения с супругом чрезвычайно важны для больного неврозом.

Данное сообщение является развитием идей, изложенных в статье «Низкий уровень самоактуализации индивида как характерный признак невроза», опубликованной в предыдущем номере журнала [5].

Нами обследовано 75 супружеских пар, в которых один из супругов страдает неврозом. Оба супруга обследовались по единой схеме.

Фундаментальные характеристики личности исследовались с помощью 16-факторного личностного опросника Р. Кеттелла. Стили межличностного общения изучались по результатам проведения модифицированного варианта методики интерперсональной диагностики Т. Лири. Уровень самоактуализации испытуемых измерялся при помощи самоактуализационного теста.

Для определения психофизиологического состояния испытуемых использовалась цветовая методика Макса Люшера (оригинальные карточки с восемью основными цветами). Предложенный Люшером перевод восприятия испытуемыми различных цветов в сферу межличностных отношений позволяет связать их с психофизиологическим состоянием человека. Выбор (отвержение) определенного цвета информирует о психофизиологическом состоянии испытуемого. Анализ же отношения ко всем восьми цветам позволяет выявить уровень сбалансированности протекания психофизиологических процессов, т.е. оценить состояние испытуемого как целое. На основе полученных данных рассчитывался вегетативный коэффициент, предложенный венгерским психологом К. Шипошем, который выделил в цветовых карточках теста Люшера две характерные пары цветов: «теплые и активные» и «холодные и пассивные». Если испытуемому приятными кажутся «теплые» цвета, то можно предполагать наличие у него установки на действие и активность. Физиологически этому соответствует доминирование симпатического отдела вегетативной нервной системы. Максимальной реализации всех возможностей человека в напряженных ситуациях, по всей видимости, соответствует оптимальная степень симпа-

тического доминирования и связанная с ним энергетическая мобилизация организма (значения вегетативного коэффициента от 1,0 до 1,5). Выше 1,5 лежат значения вегетативного коэффициента, указывающие на наличие у испытуемого перевозбуждения и сковывающего напряжения [6].

Нами [5] выявлено, что больные неврозом отличаются от своих супругов низким уровнем самоактуализации. Это проявляется в низкой компетентности больных неврозом во времени («умение жить настоящим»), низких значениях самоуважения, самопринятия и креативности.

Что касается гибкости поведения и принятия собственной агрессивности, то они также достоверно ниже у больных неврозом, чем у их супругов, хотя и не достигают низких значений.

Низкому уровню креативности больных неврозом соответствует столь же низкая творческая направленность их супругов, что, на наш взгляд, в определенной степени объясняет сохранение данных браков несмотря на обоюдную неудовлетворенность, имеющую место в большинстве случаев.

Установлено также, что больные неврозом характеризуются более высокой, чем их супруги, зависимостью и потребностью в других людях. При этом ригидностью поведения больные неврозом демонстрируют нежелание приспособливаться к окружающим людям, что, фактически, свидетельствует о попытке подчинить их своему влиянию. Подобное поведение нередко встречается не только в семейных, но и в служебных отношениях, что лишь подтверждает характерный для больных неврозом способ взаимодействия с другими людьми.

Выявлено, что «недоверчиво-скептический» стиль межличностного общения является наиболее типичным для больных неврозом обоюбого пола. Он характеризуется конфликтностью и опережающей враждебностью в высказываниях и поведении, а это является одним из доказательств того, что можно рассматривать больных неврозом как основной источник конфликтов в семье.

Результаты наших исследований показывают, что в супружеских парах, где один из супругов страдает неврозом, по оценкам обоих супругов, преобладают дисгармоничные сексуальные и семейно-брачные отношения, вероятность развития которых возрастает с увеличением продолжительности брака [4].

О характере взаимовлияний больных неврозом и их супругов на поведение друг друга свидетельствует вы-

явленная положительная корреляционная зависимость ($r = 0,42$; $p = 0,006$) выраженности акцентуации того или иного стиля поведения пациентов и их супругов.

Разделение испытуемых по полу выявило, что мужчины-супруги чаще, чем женщины, избыточно проявляли тот или иной стиль поведения, вплоть до уровня его дезадаптивности. Так, выраженность дезадаптивного поведения мужчин-супругов достигает уровня дезадаптивного поведения их жен, страдающих неврозом. Выявленный факт свидетельствует о более сильном дезадаптирующем влиянии на своих супругов женщин, страдающих неврозом, по сравнению с мужчинами-невротиками.

Вывод о более сильном влиянии женщин на мужчин подтверждает и выявленный нами при попарном сравнении обоих партнеров более высокий уровень доминантности женщин, страдающих неврозом, по сравнению с их мужьями ($td = 2,37$; $p = 0,03$). Несмотря на то, что уровень доминантности женщин не превышает средних значений ($6,50 \pm 0,40$), сама по себе их склонность доминировать может являться поводом для супружеских конфликтов.

Более сильное влияние женщин, страдающих неврозом, на поступки их мужей подтверждают и полученные нами формулы [2], позволяющие не только прогнозировать готовность супругов пациентов сотрудничать с врачом для оказания помощи больному неврозом, но и судить о качестве сексуальных отношений супружеской пары, напрямую связанную с качеством брака.

Полученные данные о склонности мужчин к приспособительному поведению вполне согласуются со взглядом на мужской пол как более гибкий и приспособляющийся, в отличие от женского, функция которого – сохранение целесообразных для выживания вида особенностей.

Учитывая более высокую степень акцентуации тех или иных стилей поведения больных неврозом по сравнению с их супругами, а также менее выраженную гибкость их поведения можно утверждать, что усиление определенных стилей поведения супругов, вплоть до уровня их дезадаптивности, провоцируют именно больные неврозом. Этот тезис подтверждается и тем, что женщины, страдающие неврозом, характеризуются более высоким, чем их супруги, уровнем доминантности.

Данное наблюдение, а также характерный для больных неврозом и их супругов низкий уровень креативности позволяют объяснить, почему преодоление конфликтов в семьях больных неврозом идет не по пути поиска иных стилей поведения, а по пути усиления поведенческих паттернов.

Обсуждая вопросы адаптации человека в социуме, Л.И. Вассерман и М.А. Березин [1] пишут, что «в основе формирования состояния психической и психосоматической дезадаптации человека лежит дисгармония функциональных связей в этой системе» (с. 17). Авторы справедливо отмечают важность «взаимодействия и взаимокompенсации возможных нарушений данной систе-

мы». Они также указывают на необходимость исследования функционирования личности на ее биологическом (физиологическом), психологическом (индивидуально-личностном) и социально-психологическом (лично-средовом) уровнях.

Изложенные нами результаты исследования [5] продемонстрировали наличие у больных неврозом «дисгармонии функциональных связей» на соматическом, психологическом и межличностном уровнях.

Отношение к супружеской паре как к системе более высокого порядка по отношению к индивиду [3] требует для понимания происходящих в ней процессов рассмотрения уже не просто психодинамики отдельного человека, а его поведения в ходе взаимодействия с партнером.

Мы считаем, что гармоничное функционирование индивида на межличностном уровне базируется на гармоничном взаимодействии его соматического (биологического) и психологического уровней, являющихся базовыми по отношению к межличностному. Больные неврозом и на психологическом, и на соматическом уровнях функционируют дисгармонично, что свидетельствует о сложности их адаптации на уровне данных подсистем [5] и приводит к дисгармонии межличностных отношений (лично-средовой уровень).

О том, что функционирование больных неврозом на межличностном уровне является дисгармоничным, свидетельствует распространенность дисгармонии семейно-брачных (70%) и сексуальных (53%) отношений больных неврозом, что сопровождается отсутствием у 84% из них субъективного ощущения адаптации в социуме.

Установлено, что больные неврозом работали достоверно реже (68%), чем их супруги, которые работали в 100% случаев ($\chi^2 = 11,91$; $p = 0,001$; $rs = 0,36$; $t = 3,94$; $p = 0,0002$).

Отсутствие у 32% больных неврозом трудовой занятости можно рассматривать как одно из проявлений трудностей социальной адаптации, что подтверждает влияние психологического состояния индивида (психологический, индивидуально-личностный уровень адаптации) на его активность в социуме (межличностный, социально-психологический, лично-средовой уровень).

Потеря работы может являться не только следствием нежелания больного неврозом работать, но и следствием его конфликтности в общении, чему способствует «недоверчиво-скептический» стиль поведения. Потерю работы можно рассматривать как своеобразный защитный механизм, ограничивающий интенсивность общения больных неврозом, с помощью которого они пытаются ослабить непосильное для них напряжение в сфере межличностных отношений.

Данное предположение подтверждается выявленным повышением вероятности оценки больными неврозом своего брака как «дисгармоничного» с увеличением количества детей в семьях. В отличие от трудовой занятости, которую можно под тем или иным предло-

гом регулировать, общение с детьми подобным ограничениям не подвластно. И единственное, что больному неврозом остается, – это отстраняться под любым предлогом от общения с собственным ребенком, лишая его при этом родительской любви, внимания, препятствуя, таким образом, его развитию и этим способствуя формированию невроза.

Межличностный уровень функционирования человека мы рассматриваем как более высокий по сравнению с соматическим (биологическим) и психологическим (личностно-средовым). Однако характер обретения гомеостатического равновесия на каждом из этих уровней идентичен: слабость одного элемента подсистемы компенсируется активизацией деятельности другого. Различие проявляется лишь в степени осознанности происходящих процессов.

Так, при дисбалансе на соматическом уровне человек независимо от своего желания адаптируется за счет собственных возможностей. Осознание индивидом физиологических процессов, происходящих при этом, отсутствует. Осознание дисбаланса наступает лишь в случае развития явных соматических сбоев (дисбаланс вегетативной нервной системы). Для устранения дисбаланса на психологическом уровне требуется уже осознанное желание самого человека, подкрепленное его волевыми усилиями.

Неспособность устранить дисбаланс на психологическом уровне, который по мере усиления вызывает дисбаланс на уровне соматическом, наблюдается у больных неврозом. Психологический уровень при этом мы рассматриваем как ведущий, ибо от него в значительной степени зависит функционирование соматического уровня. Бесспорно, нельзя отрицать и обратного влияния. Однако, на наш взгляд, чем более высокого уровня личностной зрелости (самоактуализации) достигает человек, тем более устойчива психика к неблагоприятным влияниям дисбаланса на соматическом уровне.

Сбалансированность психологического и соматического уровней оказывает прямое влияние на межличностный уровень функционирования человека. Дисбаланс функционирования больных неврозом на психологическом и соматическом уровнях приводит к дисбалансу на межличностном уровне адаптации (дисгармония межличностных отношений), что подталкивает их к поиску поддержки у окружающих людей. Как правило, этими людьми являются супруги.

Приведем подтверждение помощи супруга в адаптации больного неврозом в социуме. Нами выявлено, что выраженность «умения жить настоящим» (шкала компетентности во времени), которая является одним из двух основных показателей уровня самоактуализации индивида, у одного партнера по браку связана отрицательной корреляционной зависимостью с проявлением данного качества у другого ($r = 0,44$; $p = 0,004$). Эта закономерность характерна для пациентов мужчин ($r = 0,48$; $p = 0,04$) и для женщин ($r = 0,41$; $p = 0,05$) и их

супругов. То есть чем ниже умение больных неврозом жить настоящим, тем выше эта способность развита у их супругов.

Больные неврозом характеризуются низкой компетентностью во времени [5]. Очевидно, что пара как система более высокого порядка по отношению к индивиду для сохранения гомеостатического равновесия и реализации своих потребностей должна адекватно оценивать действительность. Недостаток этой способности («умения жить настоящим») у одного из ее членов – больного неврозом – вынужден компенсировать супруг, скорее всего, изначально обладавший большей выраженностью этого качества, что, вероятно, и явилось привлекательным для больного неврозом при вступлении в брак.

В выраженности данного качества у обоих партнеров по браку мы видим определенный баланс возможности и необходимости супружеской пары как целого, оставаться в реальности. Низкая способность больных неврозом переживать текущий момент жизни во всей его полноте, а не как фатальное последствие прошлого или подготовку к будущей «настоящей» жизни, компенсируется большей выраженностью этой же способности у их супругов.

Еще одним подтверждением того, что супруг действительно жизненно необходим больному неврозом для адаптации в социуме, является обнаруженная положительная корреляционная зависимость между степенью выраженности «ответственно-великодушного» стиля поведения больного неврозом и его супруга ($r = 0,46$; $p = 0,002$). Эта зависимость подтверждена и у мужчин-пациентов и их жен ($r = 0,58$; $p = 0,007$), и у женщин-пациентов и их мужей ($r = 0,48$; $p = 0,03$). Чем сильнее выражено «ответственно-великодушное» поведение одного партнера по браку, тем более явно оно и у другого.

«Ответственно-великодушный» стиль межличностного общения характеризуется гибкостью в контактах, коммуникабельностью, доброжелательностью, стремлением к деятельности, полезной для всех людей, что не характерно для больных неврозом.

Типичным для больных неврозом является «недоверчиво-скептический» стиль межличностного общения [5], проявляющийся конфликтностью и опережающей враждебностью. Это дает нам основание говорить о том, что супруги, для которых «ответственно-великодушное» поведение в «гармоничных» для больных неврозом браках является наиболее характерным, способствуют проявлению данного поведения и у больных неврозом, улучшая качество их межличностных отношений и помогая таким образом адаптироваться в социуме.

По сути больной неврозом является тем патологическим элементом супружеской пары, неполноценное функционирование которого вынужден компенсировать его супруг. И если ему это удастся, то брак расценивается больным неврозом как «гармоничный».

Можно утверждать, что, ориентируясь на невротические потребности больного неврозом и проявляя из-

быточно конформное поведение, супруги больных неврозом не только делают личностное развитие последних не обязательным, но постоянно ориентируясь преимущественно на требования больного неврозом, ограничивают свое собственное развитие.

В отличие от супругов, которые актуализируют адаптивные возможности больных неврозом, сами пациенты, напротив, дезадаптируют своих супругов.

Доказательством именно дезадаптирующего влияния больных неврозом на своих супругов является выявленное при попарном сравнении снижение вероятности социальной адаптации супругов при адаптации в социуме больных неврозом ($t_d = 3,87$; $p = 0,001$).

Это дает нам право утверждать, что больной неврозом адаптируется в социуме, дезадаптируя своего супруга. Следствием этого является в 12 раз более высокий уровень дезадаптивности поведения супругов в «гармоничных» для больных неврозом браках по сравнению с дисгармоничными (при $t = 3,81$; $p = 0,001$). Другими словами, ценой адаптации больного неврозом («гармоничный» брак) является дезадаптация его супруга, т.е. гармония брака для больного неврозом и означает его адаптацию в социуме благодаря супругу.

Причину неспособности больных неврозом адаптироваться в социуме за счет собственных способностей мы видим в низком уровне самоактуализации, являющейся их характерной чертой.

Можно говорить о том, что больной неврозом адаптируется в социуме за счет своего супруга (или других лиц из ближайшего окружения). Подключение к своей адаптации в социуме других людей свидетельствует об отсутствии, точнее – неиспользовании, внутренних резервов (психологический уровень адаптации) вследствие неумения, нежелания и т.п.

Зависимость межличностного уровня адаптации больных неврозом в социуме от эффективности адаптации на психологическом и соматическом уровнях имеет наглядное подтверждение.

Так, и в «гармоничных», и в «дисгармоничных», по оценкам больных неврозом, браках у них выявлена активизация симпатической нервной системы, свидетельствующая о наличии не удовлетворяющей их ситуации (вычислялся вегетативный коэффициент). Однако если при «гармоничных» для пациентов семейно-брачных отношениях уровень симпатического доминирования у них является оптимальным для преодоления неблагоприятных жизненных ситуаций, то в «дисгармоничных» браках уровень симпатического доминирования избы-

точен, что указывает на наличие у испытуемых перевозбуждения и сковывающего напряжения, при которых затруднено влияние субъекта на изменение неудовлетворительной ситуации [4].

Как мы уже отмечали, в «гармоничных» для больных неврозом браках их супруги, для которых наиболее характерным является «ответственно-великодушный» стиль поведения, инициируя его усиление у больных неврозом, помогают последним преодолевать неблагоприятные ситуации.

В «дисгармоничных» же для больных неврозом браках подобной поддержки со стороны супругов не выявлено. Отсутствие необходимой поддержки супруга в «дисгармоничном» браке обнажает неспособность больного неврозом самостоятельно справиться с неудовлетворительными ситуациями в силу не только психологического, но и физического состояния.

Таким образом, индивид, страдающий неврозом, в силу низкого уровня самоактуализации имеет ограниченные возможности достижения желаемого своими силами. Фактически все зависит от индивидуальных возможностей и желаний супругов (или других людей из ближайшего окружения). Если супруг проявляет конформное поведение, подстраиваясь к невротик, то последний оценивает свой брак как «гармоничный». Если же супруг возражает, заботясь при этом о самом себе, то для больного неврозом это является признаком дисгармонии семейно-брачных отношений.

Неумение больных неврозом быть гибкими и креативными (а также другие признаки низкой самоактуализации) делают возможным лишь путь усиления первоначальных требований к супругу, что ведет к дезадаптивному поведению не только самих больных неврозом, но и их супругов, а также проявляется в дисбалансе вегетативной нервной системы больного неврозом, чрезмерное симпатическое доминирование которой делает невозможным уже в силу дисбаланса на соматическом уровне адаптации его влияние на не удовлетворяющую ситуацию. Таким образом, дисбаланс на психологическом и соматическом уровнях приводит к дисбалансу на межличностном уровне функционирования больного неврозом.

Анализ результатов проведенного исследования и собственный клинический опыт работы психотерапевта позволяют рассматривать невроз как патологический способ адаптации человека в социуме за счет своего ближайшего окружения, в основе которого лежит низкий уровень самоактуализации индивида.

Литература

1. Вассерман Л.И., Березин М.А. Социальная фрустрированность и ее роль в генезе психической адаптации // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 1994. № 3. С. 16–25.
2. Козловская Л.И. Влияние особенностей больных неврозами на их супружеские отношения // Клиническая сексология: Сборник научных трудов, посвященный юбилею кафедры сексологии Санкт-Петербургской медицинской академии последипломного образования. СПб.: Изд-во «Ольга», 1999. С. 16–23.
3. Козловская Л.И. Гештальт-подход в сохранении гомеостатического равновесия человека как многоуровневой системы // Психотерапия и сексология. СПб.: Изд-во «Яблочко СО», 1997. С. 60–69.

4. Козловская Л.И. Клиника невротических расстройств и ее влияние на супружеские отношения // Семейная психология и семейная терапия. 1999. № 4. С. 95–106.
5. Козловская Л.И. Низкий уровень самоактуализации индивида как характерный признак невроза // Сибирский психологический журнал. 2003. № 16–17.
6. Филимоенко Ю.И. Цветовой тест Люшера: Методическое руководство. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 1993. 48 с.

LOW LEVEL OF SELFACTUALIZATION OF AN INDIVIDUAL AS A CHARACTER FEATURE OF NEUROSIS

L.I. Kozlovskaya (St. Petersburg)

Summary. Married couples were studied. Patients suffering from neurosis are considered to be the main source of interpersonal conflicts. The definition of self-actualization of an individual is formulated. Low level of a person's self-actualization is regarded as the reason for a person's inability to rely on himself in overcoming life problems.

Key words: adaptation, marriage, disharmony, neurosis, self-actualization, matrimonial relations.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ГИБКОСТЬ РЕАГИРОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА КАК ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ПОКАЗАТЕЛЬ ИХ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ

С.А. Богомаз, Т.Е. Левицкая (Томск)

Аннотация. Представлены результаты экспериментального исследования, демонстрирующие возможность использования показателя гибкости реагирования испытуемых в качестве диагностических критериев угнетения их функционального состояния на фоне интенсивных информационных нагрузок.

Ключевые слова: диагностика функционального состояния учащихся, гибкость реагирования, импульсивность, функциональная система, психофизиологический эксперимент.

Современный технологический прогресс общества и инновации в педагогике существенно изменили условия обучения, вследствие чего учащиеся в большей мере стали подвергаться влиянию факторов, обуславливающих возникновение у них стрессов, информационных перегрузок, пограничных психических состояний и психосоматических заболеваний [1–4]. Механизмы их развития связаны с функциональной недостаточностью регуляции и уровнем деятельности не только физиологических, но и психофизиологических и психологических систем человека. Считается, что в условиях интенсивного обучения в большей степени основное напряжение испытывают механизмы, регулирующие такие психические функции учащихся, как восприятие, внимание, память и мышление. Длительное перенапряжение регуляторных механизмов в первую очередь выражается в развитии преждевременной утомляемости, снижении работоспособности и психоэмоциональном дискомфорте. Своевременная диагностика показателей этих негативных процессов является одной из актуальных задач психогигиенической профилактики и управления адаптивными ресурсами учащихся, вовлеченных в интенсивные формы обучения.

Анализ современной психофизиологической и психологической литературы [5, 12], а также собственный опыт экспериментальных исследований свидетельствуют о том, что одним из ранних, объективных показателей перенапряжения нервно-психических регуляторных процессов является снижение гибкости реагирования человека на различные проблемные ситуации, кроме того, в условиях перенапряжения утрачивается и гибкость мышления. В связи с этим можно предположить, что психофизиологический мониторинг у учащихся гибкости реагирования на специфический стимульный материал позволит своевременно диагностировать изменение их функционального состояния в направлении развития утомления и снижения эффективности учебной деятельности.

Для проверки этого предположения было проведено специальное исследование с участием 7-классников од-

ной из гимназий города Томска с привлечением психофизиологических и психологических методик, позволяющих в различных экспериментальных условиях количественно оценить гибкость реагирования на предъявляемый стимульный материал.

Методы исследования

Психофизиологическое исследование проводилось в двух различных функциональных группах. В одну из них вошли семиклассники, обучающиеся в классах по общеобразовательной программе (ОК-группа, 99 подростков обоего пола). Уровень их физического и психического здоровья соответствовал возрастным нормам. В другую – учащиеся, обучающиеся в классах компенсации (ККО-группа, 33 подростка обоего пола). Представители этой группы медико-психологической комиссией характеризовались как имеющие какую-либо нервно-психическую симптоматику и низкую способность к обучению. Тем не менее проведенное нами психологическое тестирование выявило лишь минимальные различия в показателях устойчивости и концентрации внимания, в вербальных и невербальных интеллектуальных способностях. В контексте цели нашего исследования данный факт представляется крайне важным. Он означает, что две изучаемые нами группы учащихся объективно различаются только по критерию наличия–отсутствия нервно-психической симптоматики. Это позволило нам рассматривать ККО-группу семиклассников в качестве клинической модели функционального состояния, характеризующегося низким ресурсом устойчивости к информационным нагрузкам. Предполагается, что снижение этого ресурса в первую очередь проявится низкими значениями гибкости реагирования на специально организованный стимульный материал.

Для изучения гибкости реагирования мы использовали несколько психофизиологических методик. Две из них, «кольца Ландольта» и «кольца Ландольта с переключением», были реализованы в программно-аппарат-

ном комплексе «РефлеГЗ» (автор-разработчик проф. Г.В. Залевский). И в той и в другой методике на экране монитора в случайном порядке предъявляется одно из восьми полуколец, которые различаются направленностью своего разема. Каждому полукольцу соответствует определенная клавиша на психофизиологической приставке. Учащимся предлагалось с максимально возможной скоростью, определив направление разема предъявленного на экране полукольца, нажать на соответствующую клавишу приставки. При этом регистрировалось количество допущенных ошибок и среднее время реакций на кольца-стимулы (в миллисекундах).

Методика «кольца Ландольта с переключением» усложнялась за счет того, что по инструкции два полукольца из восьми становятся «запретными» для испытуемых (нельзя реагировать нажатием на клавишу при их появлении на экране). Это обуславливает необходимость дифференцировать кольца-стимулы по критерию «запрета» и, соответственно, гибко реагировать. Результативность выполнения тестового задания требует от испытуемых в основном хорошо развитых способностей к переключению внимания (гибкости внимания). Следует пояснить, что предъявление колец на экране монитора проводилось в течение фиксированного отрезка времени в случайном порядке со скоростью, которая определялась скоростью реагирования испытуемого: увеличение скорости реакции на стимул сопровождалось нарастанием скорости предъявления следующих колец, поэтому дополнительным показателем в данной методике являлось «количество реакций».

Более сложный стимульный материал, требующий от испытуемого гибкого реагирования, использовался нами в методике «словесно-цветовое переключение», которая была разработана на основе теста Струпа [7, 13]. Данная методика реализована в программно-аппаратном комплексе ПФИС, разрабатываемом в настоящее время творческим коллективом в рамках проекта, который поддержан грантом ФЦП «Интеграция». Стимулами в этой методике являются фигуры четырех цветов и слова, обозначающие эти цвета. После предварительной процедуры выработки стереотипа реагирования на стимулы, предъявляемые в случайном порядке на экране монитора, процедура тестирования усложнялась, требуя от испытуемых максимально быстрого реагирования на слова-стимулы, которые необходимо дифференцировать по критерию совпадения или несовпадения значения слова с цветом его шрифта. Восприятие этой «конфликтующей» информации и принятие решения о способе реагирования на нее вызывает значительные трудности у испытуемых и характеризует их перцептивную гибкость. По итогам выполнения методики «словесно-цветовое переключение» определялись среднее время реакции испытуемого (в миллисекундах) и количество допущенных им ошибок. Малое время реакции и небольшое количество ошибок свидетельствовали о наличии перцептивной гибкости.

Оценка гибкости мышления учащихся осуществлялась с помощью «краткого теста творческого мышления» (КТТМ) Е. Торренса [6]. Использование этого теста подробно описано в наших более ранних работах [8, 9].

В своем исследовании мы посчитали необходимым с помощью теста «сравнение схожих изображений» Кагана оценить импульсивность реагирования учащихся [7, 13]. Этот тест также включен в состав программно-аппаратного комплекса ПФИС.

Все результаты, зарегистрированные в ходе экспериментально-психологического исследования, были занесены в компьютерную базу данных и обработаны стандартными методами статистического анализа из пакета программ Statistics для персональных ЭВМ.

Результаты и их интерпретация

Изучению гибкости реагирования семиклассников с помощью методики «кольца Ландольта с переключением» предшествовала процедура выработки стереотипа реагирования на стимульный материал (кольца-стимулы) с привлечением более простой методики «кольца Ландольта». По результатам ее выполнения были вычислены среднее количество ошибок и среднее время реакции для семиклассников обеих групп (таблица). Изучаемые нами группы статистически не различались по исследуемым показателям внимания при выполнении этой простой методики.

Однако различия проявились тогда, когда семиклассники приступили к выполнению более сложной методики – «кольца Ландольта с переключением». В этом случае испытуемым потребовалось не просто быть внимательными и автоматически с максимальной скоростью правильно реагировать на предъявление на мониторе какого-то из восьми полуколец, а пропускать два из них, заранее определенных по инструкции (реагирование на эти два «запретных» кольца расценивалось как ошибка). Считается, что отсутствие реакции на стимул возможно только при условии быстрой смены процессов возбуждения на процессы торможения в коре головного мозга. Эта смена процессов обозначается термином «переключение» и характеризует гибкость внимания. Как и в предыдущей методике, у каждого семиклассника регистрировались количество допущенных ошибок и среднее время реакции, а также вычислялся дополнительный показатель – общее количество реакций.

Средние значения показателей методики «кольца Ландольта с переключением», выполненной семиклассниками обеих групп, приведены в таблице. Как можно заметить, у школьников ККО по сравнению со сверстниками из ОК достоверно снижается количество реакций на стимулы (в среднем на 7%) и достоверно увеличивается количество ошибок (в среднем на 60%). Эти результаты указывают на низкую степень переключения внимания, низкую подвижность нервных процессов и на трудности изменения стереотипа реагирования. Сле-

Средние значения гибкости внимания, перцептивной гибкости, а также гибкости мышления и импульсивности у учащихся общеобразовательных классов (ОК, n = 99) и классов компенсирующего обучения (ККО, n = 33)

Показатели	ОК		ККО	
	Среднее	Ошибка среднего	Среднее	Ошибка среднего
Методика «кольца Ландольта»				
Среднее время реакций, мс	857	18,5	874	42
Количество ошибок	1,12	11,5	1,16	0,39
Методика «кольца Ландольта с переключением»				
Среднее время реакций, мс	1252	138	1157	173
Количество реакций	39,7	0,46	37	1,12*
Количество ошибок	1,69	0,2	2,71	0,81*
Методика «словесно-цветового переключение»				
Среднее время реакций на слова-стимулы, с	1,59	0,04	1,17	0,09
Количество ошибок	2,21	0,23	4,81	1,78*
Методика «краткий тест творческого мышления»				
Гибкость мышления, баллы	7,63	0,14	6,52	0,31**
Гибкость/беглость	0,84	0,01	0,72	0,03 **
Методика «сравнение схожих изображений» (импульсивность)				
Среднее время реакций поиска правильного ответа, с	14,9	1,2	3,5	0,15*

* p < 0,05; ** p < 0,01.

довательно, правомерно сделать заключение, что, несмотря на отсутствие достоверных различий у учащихся ОК и ККО по показателям внимания, которое количественно оценивалось по скорости реакции на предъявляемые стимулы, школьники продемонстрировали значимое различие относительно гибкости внимания, оцениваемой по способности испытуемых переключать его с одного вида стимулов на другие.

Перцептивная гибкость изучалась нами с помощью методики «словесно-цветовое переключение», построенной на том, что после выработки у испытуемого стереотипа реагирования на слова-стимулы ему в случайной последовательности предъявляются «конфликтные» стимулы и перед реагированием на них необходимо решить, совпадают ли цвет и значение слова-стимула. При этом высокая скорость реакции, регистрируемая у испытуемых, и малое количество допущенных ими ошибок свидетельствовали о наличии гибкости реагирования.

Сравнительный анализ результатов двух групп показал, что они достоверно различаются (см. таблицу). Причем у учеников ККО, в отличие от их сверстников из ОК, на фоне высокой скорости реагирования на слова-стимулы было зарегистрировано существенное увеличение количества ошибок (в среднем более чем в два раза). Это означает, что испытуемые ККО, с высокой скоростью реагируя на стимулы, испытывали трудности в дифференциации «конфликтных» стимулов. За счет этого качество их деятельности оказалось достаточно низким.

При анализе представленных результатов обращает на себя внимание, что в группе учащихся из ККО отме-

чается тенденция к увеличению скорости реакции на предъявляемые стимулы. Формально это можно было бы оценить как свидетельство в пользу более высокой психической гибкости школьников этой группы. Однако поскольку мы предполагали, что в качестве гибкости реагирования в условиях психофизиологического эксперимента может ошибочно восприниматься импульсивность испытуемых, то в своем исследовании, используя тест «сравнение схожих изображений» Кагана, оценили это свойство психики.

По инструкции испытуемым требовалось среди восьми очень похожих рисунков отыскать один, который был бы абсолютно идентичен эталонному изображению. Всего тест состоит из 12 серий рисунков; по результатам его выполнения вычисляется среднее время реакции испытуемых. Его малое значение (быстрое реагирование) свидетельствует об импульсивности, а большое (медленный поиск правильного решения) – о рефлексивности учащихся.

Как мы и ожидали, семиклассники ККО затрачивали значительно меньше времени на поиск правильного ответа, чем ученики ОК (см. таблицу). Это означает, что учащиеся ККО в основной своей массе характеризуются импульсивностью принятия решений.

Выявленный факт, по нашему мнению, согласуется с другими результатами, полученными в ходе проведения психофизиологической методики «динамический тремор», когда испытуемому необходимо провести металлический стержень вдоль лабиринта, не касаясь его стенок. Как оказалось, достоверно более высокая ско-

рость прохождения лабиринта была характерна для учащихся ККО. Данный факт также может быть, очевидно, расценен как проявление импульсивности.

В совокупности полученные нами экспериментальные данные позволяют предположить, что для учащихся ККО одной из принципиальных характеристик психики является импульсивность. Она, по-видимому, может различным образом сочетаться с гибкостью-ригидностью и легко объясняет некоторые экспериментальные ситуации, когда за счет импульсивности у испытуемых одновременно регистрируются высокая скорость реагирования и большое количество ошибочных реакций.

Принципиально по-другому тестировалась гибкость испытуемых в используемом нами «кратком тесте творческого мышления» Торренса: не регистрировалось время реакции, а учитывалось количество тем (названий), которые испытуемый мог предложить для 10 собственных рисунков. Причем эти рисунки он должен был дорисовать на основе тестовых фигур, сама форма которых стимулировала стереотипные сюжеты. Анализ названий рисунков показал, что в группе ККО (по сравнению с группой ОК) отмечаются более низкие показатели «гибкость» и «гибкость/беглость» (в среднем на 15%, $p < 0,01$). Следовательно, гибкость мыслительных процессов учащихся ККО оказывается сниженной.

Таким образом, результаты проведенного нами психофизиологического исследования показали, что школьники, обучающиеся в ОК и ККО, достоверно различаются по степени выраженности гибкости внимания и перцептивной гибкости, а также гибкости мышления. Причем более низкие показатели психической гибкости характерны для группы семиклассников из ККО. Учитывая специфическую нейропсихологическую природу этой группы, выступающей в нашем исследовании в качестве клинической модели сниженного функционального состояния, можно предположить, что функциональные нарушения в нервной системе человека, появляющиеся, например, при переутомлении, проявятся, в первую очередь, не в изменениях абсолютных показателей внимания, восприятия и мышления, а в снижении гибкости этих психических процессов. Как следствие, это может сопровождаться нарастанием импульсивности принятия решений; снижение гибкости психики и высокая импульсивность будут обуславливать большое количество ошибок реагирования на нестандартные ситуации. В связи с этим, с нашей точки зрения, методические подходы к психогигиенической оценке ранних стадий утомления и нарастания психоэмоционального напряжения, вызванных неадекватными информационными нагрузками, должны строиться на изучении показателей гибкости психических процессов.

Особой задачей нашего исследования явилось изучение характера связей между различными показателями, характеризующими гибкость психических процессов. Был проведен корреляционный анализ полученных результатов психофизиологического тестирования семи-

классников. Он показал отсутствие значимых корреляций между показателями гибкости реагирования на стимульный материал различных тестовых методик в группе школьников из ОК. Это означает, что гибкость внимания, перцептивная гибкость и гибкость мышления у школьников ОК не связаны между собой.

В противоположность этому в группе семиклассников из ККО нами были обнаружены значимые связи между показателями гибкости психических процессов. Так, установлены положительные корреляции между количеством реакций при выполнении учащимися ККО теста «кольца Ландольфа с переключением» и средним временем их реакции на слова-стимулы методики «словесно-цветовое переключение» ($r = 0,546$, $p = 0,021$). Кроме того, мы обнаружили отрицательную корреляционную связь между средним временем реакции детей на кольца-стимулы и показателем гибкости, диагностируемой по методике КТТМ ($r = -0,489$, $p = 0,040$).

Эта отрицательная связь представляется вполне логичной. Она свидетельствует о том, что чем выше гибкость внимания испытуемых из ККО, тем выше гибкость мышления. Другая же выявленная корреляция (положительная) представляется несколько странной, поскольку означает, что чем выше гибкость внимания учащихся, тем в меньшей степени выражена их перцептивная гибкость. Это несоответствие, по нашему мнению, может быть легко объяснено: для детей ККО, как мы показали ранее, характерна более высокая импульсивность принятия решений в неоднозначно воспринимаемой ситуации.

Гибкость реагирования и импульсивность испытуемого определяются при низких значениях времени реакции. Поэтому очень легко спутать гибкость реагирования с импульсивностью испытуемого. Другими словами, импульсивность может «затушевывать» в экспериментальных условиях ригидность психических процессов испытуемого. Очевидно, что и обнаруженную нами положительную корреляцию между показателями гибкости необходимо интерпретировать, привлекая не понятие «перцептивная гибкость», а оперируя понятием «импульсивность». Как следствие выявляется следующая закономерность: чем выше у детей ККО психофизиологическая гибкость, тем менее характерна для них импульсивность принятия решений, тем более свойственна для них вдумчивость (рефлексивность) и тем более качественно они выполняют тестовое задание методики «словесно-цветовое переключение».

Учитывая, что рефлексивность, как известно, вносит свой положительный вклад в успешность интеллектуальной деятельности и способность к обучению [10, 13], можно предположить, что выявленная нами взаимосвязь между гибкостью реагирования и рефлексивностью представляется крайне важной для учащихся ККО. Ее наличие предоставляет, по нашему мнению, еще одно основание (другие представлены в работе [9] для заключения о том, что у детей ККО, которые отличаются рядом индивидуально-типологических особенностей, гибкость психики

можно рассматривать в качестве их важного личностного ресурса. Вероятно, этот ресурс учащиеся из ККО могут использовать в ходе учебной деятельности, достигая более высокой успеваемости по сравнению с теми школьниками, которые характеризуются низкой гибкостью. Действительно, в группе ККО нами обнаружена положительная корреляционная связь между показателями гибкости и успеваемостью.

Так как наличие психической гибкости у школьников ККО оказывается важным условием, обеспечивающим социально значимую оценку их учебной деятельности (успеваемость), с точки зрения теории функциональных систем представляется неслучайным, что различные показатели гибкости в этой группе оказались связанными между собой. Вместе с тем можно предположить, что ключевая позиция гибкости психических процессов в функциональной системе адаптации детей ККО, в значительной степени обусловлена тем, что другие компоненты этой системы, например, сила нервной системы, ее регуляторные функции и интеллектуальные способности, имеют некоторое отставание в развитии.

Заметим, что важная роль гибкости для учащихся ККО складывается спонтанно, очевидно, в ходе адаптации к условиям обучения. Как показывает анализ организации учебного процесса в традиционной системе обучения, гибкость мышления учащихся, которая, является их важным личностным ресурсом, остается вне сферы внимания большинства учителей и целенаправленно не развивается. Поскольку не развивается ресурс, который позволяет неуспевающим школьникам наиболее эффективно адаптироваться к условиям среды, в которой они находятся, появляется риск возникновения у них пограничных нервно-психических расстройств и неадекватных форм поведения.

Целенаправленно не развивают гибкость и в общеобразовательных классах, а функциональная система адаптации у школьников из этих классов организуется, очевидно, в основном с опорой на такие ее компоненты, как сильная нервная система, эффективность регу-

ляторных механизмов мозга и хорошая (относительно данного возраста) степень развития интеллектуальных способностей. Эти компоненты в наибольшей степени соответствуют тем требованиям, которые к учащимся предъявляет традиционная система обучения. Напротив, в этой системе гибкость мышления учащихся чаще всего оказывается невостребованной, вследствие чего она может вносить лишь незначительный вклад в достижение социально значимого результата. Более того, она может даже препятствовать этому, о чем свидетельствует выявленная нами отрицательная корреляция показателей гибкости с успеваемостью у учащихся ОК [9].

В условиях традиционного обучения, когда основные усилия учителей направляются на развитие конвергентного мышления школьников, именно невостребованность гибкости мышления может приводить к тому, что различные показатели гибкости оказываются не связанными между собой. Несомненно, для того чтобы подтвердить высказанные нами предположения о различиях в организации функциональной системы адаптации школьников ОК и ККО, необходимо проведение специальных нейропсихологических и психофизиологических исследований.

Из сказанного выше можно сделать следующие выводы.

1. Показатели гибкости реагирования на специально организованный стимульный материал в условиях психофизиологического эксперимента могут выступать в качестве ранних диагностических показателей снижения функционального состояния.

2. При изучении функционального состояния испытуемых с помощью показателей гибкости реагирования целесообразно регистрировать импульсивность испытуемых, поскольку она может «завышать» количественную оценку гибкости психических процессов.

3. Различные виды психической гибкости, очевидно, могут быть связаны между собой и совместно влиять на результативность деятельности, если будут включены в состав функциональной системы, обеспечивающей адаптацию к условиям деятельности.

Работа поддержана грантом ФЦП «Интеграция» № ИО319.

Литература

1. Александровский Ю.А. Социально-стрессовые расстройства // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 1992. № 2. С. 5–10.
2. Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологии обучения: Индивидуально ориентированный подход // Школа здоровья. 2000. Т. 7, № 2. С. 12–16.
3. Бадалян Л.О. Невропатология. М., 1987. 198 с.
4. Бербин М.А. Распространенность пограничных нервно-психических и психосоматических расстройств у педагогов общеобразовательных школ // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 1993. № 1. С. 98–100.
5. Залевский Г.В. Психическая ригидность в норме и патологии. Томск: Изд-во ТГУ, 1993. 272 с.
6. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма: Пособие для школьных психологов. М.: ИНТОР, 1995. 48 с.
7. Левицкая Т.Е., Богомаз С.А. Исследование когнитивных стилей «ригидность–гибкость» и «импульсивность–рефлексивность» у школьников // Сибирский психол. журн. 1999. Вып. 11. С. 89–94.
8. Левицкая Т.Е., Богомаз С.А., Залевский Г.В. К проблеме гибкости творческого мышления учащихся // Сибирский психол. журн. 2000. Вып. 12. С. 54–58.
9. Левицкая Т.Е., Богомаз С.А. К проблеме изучения гибкости мышления как личностного ресурса психического здоровья школьников // Сибирский психол. журн. 2002. Вып. 16–17. С. 45–51.
10. Либин А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. М.: Смысл, 1999. 532 с.
11. Мороз М.П., Чубаров И.В. Методология оценки и прогнозирования работоспособности человека-оператора. СПб.: ГУП «Петроцентр», 2001. 80 с.
12. Холодная М.А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта. Киев: УМК ВО, 1990. 75 с.

FLEXIBILITY OF REACTION OF SCHOOLCHILDREN UNDER THE CONDITIONS OF PSYCHOPHYSIOLOGICAL EXPERIMENT

S.A. Bogomaz, T.E. Levizckaya (Tomsk)

Summary. The results of experimental research of reaction flexibility are presented. The results demonstrate an ability to use then as **diagnostic** criteria of oppression of schoolchildren's functional state under intensive informational load.

Key words: diagnostics of functional state of schoolchildren, flexibility of reaction, impetuosity, functional system, psychophysiological experiment.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

С.В. Смирнова, Е.В. Павлова (Благовещенск)

Аннотация. Рассматриваются проблемы профессиональной мотивации студентов и динамика их изменения. Анализируется уровень мотивов выбора профессии, профессиональной деятельности, мотива достижения и ориентации на труд. Делается вывод об отсутствии линейной закономерности в изменении уровня и иерархии данных мотивов в процессе обучения.

Ключевые слова: профессиональная мотивация, мотивы выбора профессии, мотивы профессиональной деятельности, мотив достижения и ориентация на труд.

Проблема профессиональной мотивации стала особенно актуальной в наше время, когда выбор профессий велик, а молодые люди, оказавшиеся перед этим выбором, имеют очень мало информации об их специфике.

Выявление мотивации профессиональной деятельности студентов особенно важно, так как устойчивые общественно значимые мотивы обычно во многом предопределяют добросовестное отношение к учебе в вузе, а по окончании – добросовестное исполнение профессиональных обязанностей. Кроме того, выявление профессиональной мотивации позволяет правильно наметить пути формирования и укрепления профессиональной мотивации при обучении в вузе, а также совершенствовать сам процесс обучения в зависимости от понимания важности того или иного предмета для последующей профессиональной деятельности [3].

Проблемой, решаемой в нашем исследовании, является нахождение различий уровней и иерархий ведущих мотивов профессиональной деятельности студентов, обучающихся на разных курсах по специальностям «психология» и «социальная педагогика».

В нашем исследовании мы остановились на таких аспектах мотивации, как мотив достижения и четыре основных группы мотивов профессиональной деятельности студентов (мотивы собственного труда, мотивы социальной значимости труда, мотивы самоутверждения в труде, мотивы профессионального мастерства) [4], а также четыре основные группы мотивов выбора профессии (внутренние индивидуально значимые, внутренние социально значимые, внешние положительные, внешние отрицательные) и ориентация на труд.

Каждый из перечисленных мотивов определяет специфику отношения человека к труду, его локус контроля (интернальность или экстернальность) и средства оптимизации его трудовой деятельности.

Методы исследования

В ходе исследования было опрошено 183 студента (I–V курс дневного отделения) факультета социальных наук Амурского государственного университета.

В данном исследовании было использовано два личностных опросника.

1. «Потребность в достижении» по методике Ю.М. Орлова, модифицированной О.П. Елисеевым [1].

2. Опросник для изучения ведущих мотивов профессиональной деятельности, предложенный Л.А. Верещагиной [4].

Также в качестве дополнительных методик использовались анкета «Выбор профессии», составленная нами на основе методики «Мотивы выбора профессии», и методика «Пословицы»; данная методика используется, как правило, в рамках изучения направленности личности в совокупности с другими методиками для изучения ориентации на труд.

Все методики предъявлялись испытуемым в один день в письменной форме. При этом использовались стандартизированные бланки ответов.

Полученные данные были обработаны с применением элементов корреляционного и дисперсионного анализа с помощью компьютерной программы Microsoft Excel.

При анализе полученных данных мы опирались на следующие показатели: средние значения мотивов в группе и по факультету; дисперсия значения мотива как количественный показатель разнородности по данному мотиву каждой группы и всей выборки в целом; процентное соотношение студентов, имеющих высокий, средний и низкий показатели мотива достижения и ориентации на труд; процентное соотношение студентов с преобладанием того или иного мотива профессиональной деятельности и мотива выбора профессии.

Результаты исследования

Основными в нашем исследовании являются показатели мотивации профессиональной деятельности, вспомогательными – показатели мотива достижения и ориентации на труд и мотивы выбора профессии (так как они определяют дальнейшую мотивацию профессиональной деятельности).

Нами было установлено, что все перечисленные мотивы в процессе обучения изменяются нелинейно и можно выявить четкие спады и пики их значений.

Подробнее картина выглядит следующим образом: на всех курсах мотив достижения имеет среднее значение или выше среднего. При поступлении у студентов, независимо от специальности, средние показатели мотива достижения одинаковы (см. рис. 1). Затем у студентов-психологов значение этого мотива достигает пика на третьем курсе, а резкий спад приходится на четвер-

тый; к пятому курсу его значение вновь возрастает, но пикового значения не достигает. На факультете социальной педагогики спад приходится на второй курс, затем значение мотива достижения равномерно возрастает.

Эти результаты соответствуют положению Э.Ф. Зеера о кризисе профессионального обучения [2]. Разница во времени наступления кризиса объясняется различием учебных программ, причем не столько своеобразием учебных предметов, сколько спецификой и временем прохождения практик. Социальные педагоги проходят две четырехнедельные педагогические практики после третьего и шестого семестров и пятинедельную производственную практику по основной профессии после седьмого семестра. Психологи проходят шестинедельную производственную практику после шестого семестра, четырехнедельную педагогическую – после седьмого и шестинедельную – после восьмого семестра. По нашему мнению, снижение мотива достижения связано с неудовлетворенностью студентов выбранной профессией после первой практики (а у психологов и после первой педагогической, так как она не имела отношения к будущей работе по специальности психолог-управленец). При этом, судя по дисперсии значений, разнородность группы у студентов-психологов достигала максимума при относительном минимуме среднего значения мотива достижения (на четвертом курсе). У студентов-социальных педагогов дисперсия также максимальна при минимальном значении мотива достижения (второй курс) и минимальна – при максимальном уровне мотива достижения (четвертый курс).

Четкие спады и пики значений нами выявлены при анализе ориентации на труд. Было установлено, что среднее значение ориентации на труд у психологов незначительно возрастает к третьему курсу и также незначительно снижается к пятому, у социальных педагогов этот показатель равномерно снижается в про-

цессе обучения до третьего курса и далее не меняется, что может быть связано с постепенным облегчением самого процесса учебы. У психологов к третьему курсу значительно повышается количество студентов с показателями ориентации на труд выше среднего (с 16 до 29,4%) и снижается к пятому курсу (до 18,8%). У социальных педагогов данный показатель незначительно возрастает ко второму курсу (с 23,5 до 26,7%) и значительно снижается к четвертому (до 9,1%). В целом ориентация на труд студентов-психологов по всем параметрам выше, чем студентов-социальных педагогов. У последних представления о будущей профессии и специфике профессиональной деятельности более размыты, чем у психологов, но и те и другие не получают достаточной информации о практическом значении и применении знаний по многим учебным дисциплинам, что и приводит, по нашему мнению, к таким результатам ориентации на труд.

При этом значимая корреляция между мотивом достижения и ориентацией на труд найдена не была (коэффициент корреляции 0,097 по обоим специальностям).

Ведущими мотивами как выбора профессии, так и профессиональной деятельности являются социальные мотивы, т.е. у студентов ярко выражено стремление помогать окружающим.

При анализе иерархии мотивов профессиональной деятельности было выявлено, что наивысший средний показатель во всех группах имеют мотивы социальной значимости труда, что можно объяснить спецификой выбранной профессии. Средние значения мотива во всех группах практически одинаковы; максимальный показатель у психологов четвертого курса (7,44 при среднем по всем группам 7,2), минимальный – у социальных педагогов первого курса (6,59). При этом весьма значительно различаются показатели дисперсии значений мотива и количество студентов в группах (в процентах),

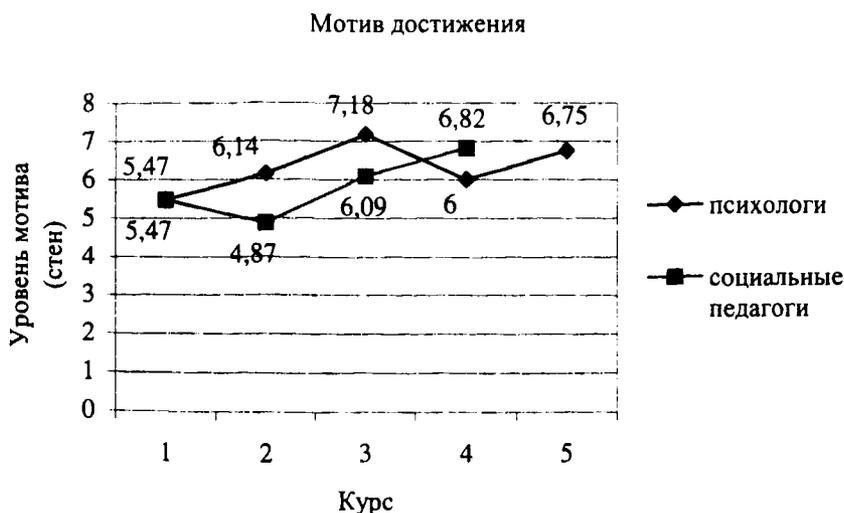


Рис. 1. Мотив достижения

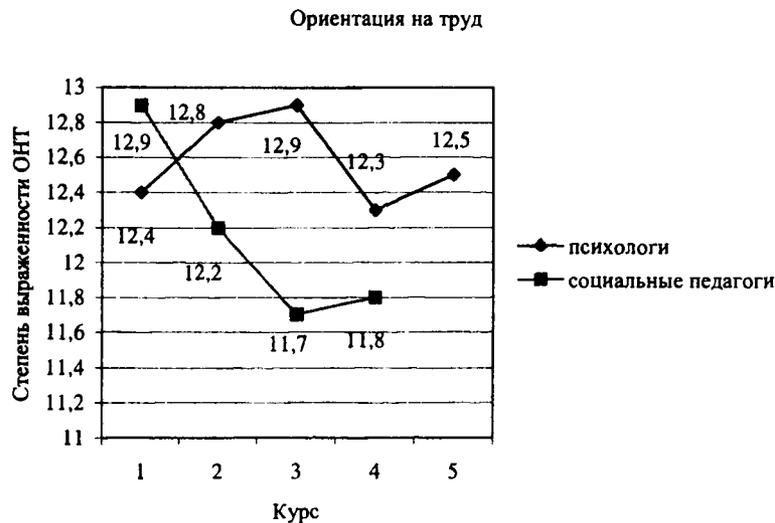


Рис. 2. Ориентация на труд

у которых преобладают данные мотивы. Так, у психологов первого курса дисперсия – 3,57, мотив преобладает у 60% студентов; у психологов второго курса дисперсия – 3,31, мотив преобладает у 57,1% студентов; у психологов третьего курса дисперсия – 4,82, мотив преобладает у 70,6% студентов; у психологов четвертого курса дисперсия – 4,51, мотив преобладает у 56% студентов; у психологов пятого курса дисперсия – 4,33, мотив преобладает у 43,8% студентов. То есть пик разнородности ответов и наибольшее количество людей с преобладанием этого мотива приходится на третий курс, затем начинается спад. У социальных педагогов первого курса дисперсия – 4,38, мотив преобладает у 41,2% студентов; у социальных педагогов второго курса дисперсия – 5,27, мотив преобладает у 60% студентов; у социальных педагогов третьего курса дисперсия – 1,95, мотив преобладает у 40,9% студентов; у социальных педагогов четвертого курса дисперсия – 1,25, мотив преобладает у 54,5% студентов. То есть у социальных педагогов пик разнородности ответов и наибольшее количество людей с преобладанием этого мотива приходится на второй курс, затем – возрастание однородности группы, и временный спад значимости этих мотивов для большинства студентов.

На втором месте по среднему значению у студентов всех групп стоит мотив собственного труда, причем его значение в разных группах не слишком различается (от 5,77 у психологов первого курса до 6,64 у социальных педагогов третьего курса). В целом среднее значение мотива собственного труда у социальных педагогов выше, чем у психологов. Показатели дисперсии различаются меньше, чем в случае мотивов социальной значимости труда. Так, у психологов первого курса дисперсия – 2,37, мотив преобладает у 28% студентов; у психологов второго курса дисперсия – 1,42, мотив преоб-

ладает у 14,3% студентов; у психологов третьего курса дисперсия – 1,74, мотив преобладает у 17,6% студентов; у психологов четвертого курса дисперсия – 1,56, мотив преобладает у 20% студентов; у психологов пятого курса дисперсия – 1,18, мотив преобладает у 6,25% студентов. У социальных педагогов первого курса дисперсия – 1,56, мотив преобладает у 23,5% студентов; у социальных педагогов второго курса дисперсия – 3,84, мотив преобладает у 13,3% студентов; у социальных педагогов третьего курса дисперсия – 1,00, мотив преобладает у 27,3% студентов; у социальных педагогов четвертого курса дисперсия – 1,29, мотив преобладает у 18,2% студентов. Таким образом, нами не было выявлено четких закономерностей изменения данного мотива в процессе обучения.

На третьем месте во всех группах мотив самоутверждения в труде. Разброс значений данного мотива в разных группах больше, чем в первом и втором случаях. Так, у психологов первого курса дисперсия – 2,66, мотив преобладает у 0% студентов, среднее значение мотива в группе – 3,92; у психологов второго курса дисперсия – 2,63, мотив преобладает у 14,3% студентов, среднее значение мотива в группе – 4,69; у психологов третьего курса дисперсия – 2,07, мотив преобладает у 0% студентов, среднее значение мотива в группе – 3,76; у психологов четвертого курса дисперсия – 3,66, мотив преобладает у 4% студентов, среднее значение мотива в группе – 4,08; у психологов пятого курса дисперсия – 5,5, мотив преобладает у 25% студентов, среднее значение мотива в группе – 5,19. У социальных педагогов первого курса дисперсия – 2,64, мотив преобладает у 5,9% студентов, среднее значение мотива в группе – 4,47; у социальных педагогов второго курса дисперсия – 3,95, мотив преобладает у 20% студентов, среднее значение мотива в группе – 4,67; у социальных педагогов третье-

го курса дисперсия – 1,71, мотив преобладает у 0% студентов, среднее значение мотива в группе – 5,09; у социальных педагогов четвертого курса дисперсия – 2,85, мотив преобладает у 0% студентов, среднее значение мотива в группе – 4,64. Таким образом, как у психологов, так и у социальных педагогов происходит нарастание как среднего значения мотива, так и количества людей, у которых он преобладает ко второму курсу, а к третьему он перестает преобладать вообще (особую роль в этот период играют мотивы социальной значимости труда). У социальных педагогов такая ситуация сохраняется и в дальнейшем, а у психологов показатель мотива и количество людей с преобладанием данного мотива незначительно увеличиваются на четвертом курсе и резко возрастают на пятом (5,19 балла и 25% соответственно).

На четвертом месте стоят мотивы профессионального мастерства. Диапазон средних значений колеблется от 1,23 до 3,06 балла. Данный мотив преобладает только у 5,9% студентов-психологов третьего курса, а в остальных группах преобладание данного мотива отсутствует. Это связано с тем, что студентам мало доступна непосредственная профессиональная деятельность, а данная группа мотивов актуализируется непосредственно в ходе профессиональной деятельности.

Методика «Выбор профессии» использовалась нами с целью изучения динамики мотива выбора профессии у абитуриентов разных лет (1997–2001), которые в данный момент являются студентами ФСН. Было выявлено, что у поступающих на специальность «Психология» на первом месте были внутренние индивидуально значимые мотивы (среднее значение от 11,5 у абитуриентов 2000 г. до 12,3 у абитуриентов 1997 г.). Данные мотивы преобладали у 48% абитуриентов 1998 г., 53% – 1999 г., 60% – 2001 г., 68,6% – 2000 г., 75% – 1997 г. У психологов на втором месте стояли внутренние социально значимые мотивы (значения от 9,71 балла у абитуриентов 2000 г. до 10,7 у абитуриентов 1998 г.). При этом по данной группе мотивов показатели дисперсии были максимальными. Данный мотив преобладал у 16–20% абитуриентов 1998–2001 гг. и 0% абитуриентов 1997 г. На третьем месте внешние положительные мотивы (диапазон значений от 8,63 – в 2000 г. до 10,1 – в 2001 г.). Данный мотив преобладал у незначительного количества опрошенных (от 2,9 до 17,6%). На четвертом месте стоят внешние отрицательные мотивы (диапазон 6,23–7,25). Данный мотив преобладал только у одного студента, поступившего в 2000 г., и одного в 1998 г. Таким образом, у абитуриентов-психологов преобладала внутренняя мотивация выбора профессии, но предпочтение отдавалось индивидуально значимым мотивам, а не социально значимым. Возможно, это обстоятельство объясняет относительно низкий средний показатель мотивов социальной значимости труда.

Было выявлено, что у поступающих на специальность «Социальный педагог» на первом месте были

внутренние индивидуально значимые мотивы у абитуриентов 1999 и 2000 гг. (средние значения 8,14 и 9,87, преобладает у 40,9 и 73,3% абитуриентов соответственно). У абитуриентов 1998 и 2001 гг. преобладали внутренние социально значимые мотивы (средние значения 8,82 и 10,8, преобладает у 36,4 и 47,1% абитуриентов соответственно).

На втором месте были внутренние социально значимые мотивы у абитуриентов 1999 и 2000 гг. (средние значения 7,86 и 8,07, преобладает у 22,7 и 6,7% абитуриентов соответственно). У абитуриентов 1998 и 2001 гг. преобладали внутренние индивидуально значимые мотивы (средние значения 8,55 и 10,8, преобладает у 27,3 и 23,5% абитуриентов соответственно).

На третьем месте у всех были внешние положительные мотивы (диапазон значений от 6,09 до 8,25, преобладание только у абитуриентов 1998 и 1999 гг. по 9,1%, а у остальных отсутствует).

На четвертом месте у всех были внешние отрицательные мотивы (значения от 4,33 до 6,06, не преобладает).

Таким образом, у абитуриентов, поступавших на специальность «Социальный педагог», выражена внутренняя мотивация выбора профессии. В целом показатели выраженности мотивации выбора профессиональной деятельности у социальных педагогов примерно на 2–3 балла ниже, чем у психологов, что свидетельствует о большей активности последних. По нашему мнению, данное обстоятельство объясняется тем, что на специальность «Социальная педагогика» зачисляется ряд студентов, не прошедших по конкурсу на специальность «Психология».

По результатам обработки эмпирических данных мы пришли к выводу, что нельзя говорить о линейном характере изменения мотивации в процессе обучения. Мотивация достижения по мере обучения действительно возрастает, но при этом имеет место кризис профессионального обучения, приводящий к резкому его снижению.

Ориентация на труд имеет практически такой же цикл, что и мотивация достижения для психологов, т.е. наблюдается рост ориентации на труд от первого курса до третьего, затем идет незначительный спад. Но у социальных педагогов ориентация на труд постепенно снижается с первого курса по четвертый, возможно, это связано с неопределенностью будущего и надеждой на помощь окружающих.

Значение мотива социальной значимости труда у психологов уменьшается незначительно, но количество людей с преобладанием данного мотива заметно изменяется: оно достигает максимума на третьем курсе и минимума на пятом. У социальных педагогов, наоборот, возрастает среднее значение мотива, а количество людей, у которых он преобладает, колеблется.

Таким образом, наше исследование позволило уточнить картину изменения профессиональной мотивации студентов в процессе обучения.

В результате нами были сформулированы следующие рекомендации по улучшению мотивации студентов:

1. На первых занятиях по каждой учебной дисциплине объяснять студентам ее значимость и возможность применения получаемых знаний в профессиональной деятельности.

2. Увеличить число лабораторных и практических занятий начиная с первого года обучения.

3. Проводить более тщательную подготовку студентов к прохождению практик, в том числе с применением элементов мотивационного тренинга.

4. Проводить конференции по итогам практики и индивидуальных консультаций для решения возникших у студентов проблем.

Литература

1. Елисеев О.П. Конструктивная типология и психодиагностика личности. Псков: Изд-во Псковского областного института усовершенствования учителей, 1994.
2. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18, № 6. С. 35–44.
3. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. М.: Наука, 1998.
4. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: Учеб. пособие / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др.; Под общей ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. СПб.: Питер, 2000.

THE PROBLEM OF PROFESSIONAL MOTIVATION OF STUDENTS' STUDY IN PSYCHOLOGICAL PEDAGOGIC SPECIALITY

S.V. Smirnova, E.V. Pavlova (Blagoveshchensk)

Summary. The problems of students' professional motivation in the dynamics of its progress are discussed. The level of motives in profession choosing, the motives of professional activity, the motive of achievement and orientation toward labour are analyzed. A conclusion is drawn that there isn't a linear regularity in the motive's level alteration during the studying.

Key words: professional motivation, the motives of professional choosing, the motives of professional activity, and the motive of achievement and orientation toward labour.

ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

О.Г. Берестнева, Н.В. Козлова (Томск)

Аннотация. Рассматриваются проблемы современного профессионального образования и роли преподавателя, обеспечивающего высокое качество профессионального обучения. Обращение к оценке профессиональных качеств позволяет получить необходимую обратную связь и в соответствии с этим разрабатывать программы подготовки преподавателей высшей школы, соответствующие современным принципам и стратегиям российского образования.

Ключевые слова: индивидуально-ориентированная образовательная парадигма, профессиональная компетентность, профессионально важные качества, качество обучения, личностные качества, педагогическое мастерство.

Социальный заказ современного Российского общества на подготовку высококвалифицированных специалистов различных областей знаний породил новую проблему – качества подготовки кадров. Положение осложнилось и в связи с введением разных уровней подготовки специалистов: бакалавр, магистр и традиционный специалист.

Становление профессиональной компетенции в процессе вузовского образования выступает первоначально в качестве ценностно-ориентированной задачи, далее становится эталонной моделью овладения профессией, а на выпускном этапе – интегративным профессионально значимым новообразованием личности специалиста. Следовательно, процессуальную модель становления профессиональной компетенции будущего специалиста можно представить в виде разнообразных циклов движения от поэтапных задач профессионально-личностного развития к результату, выраженному в овладении профессией. Многотипность решаемых задач обуславливает разнообразие соответствующих действий и складывающихся в результате их выполнения профессиональных умений, а компетентность служит индикатором уровня их решения личностью [4–7].

Это достижимо лишь при теоретическом и практическом разрешении комплекса вопросов, среди которых наибольшую актуальность приобретают определение психологических механизмов и создание образовательных условий, при которых, во-первых, обучающийся в вузе становится не просто студентом, а формирующимся и развивающимся специалистом, во-вторых, накопленный потенциал обеспечивает поступательное саморазвитие профессиональной компетентности в условиях моделируемой или реальной профессиональной деятельности.

Следовательно, если содержание и технологии вузовского образования нацелены на достижение готовности студента к решению профессиональных задач путем поиска и использования внутренних резервов комплексной самоактуализации и самореализации личностного потенциала, это приводит к развитию профессионально-личностных новообразований, которые обуславливают становление профессиональной компетентности будущего специалиста [10, 11].

Любая инновация в образовании должна осуществляться на основе анализа имеющихся ресурсов, где глав-

ное – адаптация нововведения к имеющимся условиям реализации, а сама инновация должна содержать возможности вариативного внедрения, что позволит без особых сложностей вносить изменения в содержание программы развития творческого потенциала студентов.

Важный аспект означенной проблемы – необходимость повышения уровня подготовки преподавателей и специалистов-исследователей в области образования. Возможно, следует выделить соответствующие специализации расширением преподавания не только собственно специальных, но и смежных дисциплин – философско-методологических, математических, физиологических и других.

Таким образом, образовательный процесс в высшей школе планируется прежде всего как взаимодействие личностей педагога и студентов, в котором профессионально-деятельностная компетентность и творческая индивидуальность педагога приобретают большое значение. Отсюда важнейшей чертой современной развивающейся психологии должна быть признана и социально-практическая направленность, т.е. умение осваивать ситуации социальных перемен. А гуманизация и демократизация рассматриваются сегодня как один из наиболее общих принципов модернизации системы образования, которые требуют новых форм, методов и средств обучения, ориентированных на развитие творческого потенциала.

Однако, как показывают исследования, психологически наиболее сложным в переходе от традиционного к инновационному обучению оказывается процесс освоения преподавателями нового типа управления – системного управления целостной ситуацией, предполагающего прежде всего изменение собственной личностной позиции и роли в учебной ситуации, перестройки внутренней картины этой ситуации [1, 3].

Контроль качества работы преподавателя является одной из сложных и важных задач в общей проблеме управления качеством современного обучения. Однако без учета мнения студентов оценка деятельности преподавателя является неполной. Мнение студентов о преподавателе выявляется при помощи анкетирования.

За время обучения студенты довольно хорошо овладевают умением разбираться в людях, с которыми видятся почти каждый день и от которых в их жизни зависит многое, – в преподавателях.

Для оценки преподавательской деятельности использовалась методика обработки результатов регулярно проводимого в Томском политехническом университете анкетирования «Преподаватель – глазами студента». Цель анкетирования состояла в выявлении мнения студентов о качестве преподавания учебных дисциплин, а также лекторского мастерства как важнейшей структурообразующей повышения качества подготовки специалистов [8, 9].

В качестве исходной выборки были взяты результаты анкетирования студентов IV и V курсов кафедры прикладной математики Томского политехнического университета. Студенты оценивали преподавателей по курсам учебных дисциплин, связанных с будущей специализацией. Всего было оценено:

- IV курс – 16 преподавателей (множество {P1, P3, P4 P17});
- V курс – 13 преподавателей (множество {P1, P2, P3 P13}).

Для получения значимого результата анализ был проведен отдельно для IV и V курсов. Факторный анализ осуществлялся методом *главных компонент* с заданием минимальных собственных значений, равных 1 (табл. 1).

Как видно из таблицы, первые три фактора объясняют 78 и 85% общей дисперсии, поэтому приемлем выбор трехфакторной модели.

Результаты факторного анализа, выполненные с помощью вращения факторных осей по методу нормализованного варимакса, представлены в табл. 2.

Фактор 1. Педагогическое мастерство. Глубина знания предмета, стремление вызвать к нему интерес; заинтересованность в успехах студентов; четкость и ясность изложения материала; грамотность речи; четкость дикции; доступность, коммуникабельность (контакт с аудиторией); учет реакции аудитории; умение снять напряжение и усталость аудитории; побуждает к дискуссии, соревновательности; решает противоречие между формальным и личным подходами в обучении.

Таблица 1

Метод главных компонент

Фактор	Собственные значения	% общей дисперсии	Кумулят. собственные значения	Кумулят. %
IV курс				
1	9,871	54,837	9,871	54,837
2	2,534	14,075	12,404	68,912
3	1,575	8,750	13,979	77,662
V курс				
1	11,150	61,942	11,150	61,942
2	2,820	15,668	13,970	77,610
3	1,300	7,223	15,270	84,833

Таблица 2

Факторные нагрузки

№	Переменные (признаки)	Факторы					
		Фактор 1		Фактор 2		Фактор 3	
		IV курс	V курс	IV курс	V курс	IV курс	V курс
1	Излагает материал ясно, доступно	0,87	0,44	0,27	0,29	0,30	0,80
2	Разъясняет сложные места	0,87	0,40	0,12	0,30	0,35	0,81
3	Выделяет главные моменты	0,92	0,54	0,04	0,12	0,15	0,79
4	Умеет вызвать и поддержать интерес аудитории к предмету	0,83	0,72	0,45	0,31	0,14	0,52
5	Следит за реакцией аудитории	0,88	0,68	0,24	0,22	0,23	0,56
6	Задаёт вопросы, побуждает к дискуссии	0,78	0,69	0,02	0,44	-0,04	0,51
7	Соблюдает логику в изложении	0,89	0,30	0,06	0,31	0,28	0,83
8	Демонстрирует культуру речи, четкость дикции, нормальный темп изложения	0,68	0,51	0,34	0,25	0,35	0,35
9	Умеет снять напряжение и усталость аудитории	-0,06	0,84	0,93	0,46	-0,14	0,00
10	Ориентирует на использование изученного материала в будущей деятельности	0,21	0,52	-0,02	0,33	0,86	0,45
11	Творческий подход и интерес к своему делу	0,59	0,38	0,24	0,04	0,51	0,86
12	Доброжелательность и такт по отношению к студенту	0,28	0,43	0,73	0,83	0,49	0,12
13	Терпение	0,12	0,20	0,60	0,93	0,56	0,00
14	Требовательность	0,79	0,03	-0,39	-0,03	0,11	0,93
15	Заинтересованность в успехах студентов	0,01	0,23	0,11	0,81	0,82	0,27
16	Объективность в оценке знаний	0,49	-0,20	0,07	0,63	0,62	0,73
17	Уважительное отношение к студентам	0,51	0,26	0,32	0,93	0,61	0,16
18	Располагает к себе высокой эрудицией, манерой поведения, внешним видом	0,41	0,38	0,54	0,77	0,35	0,26

Фактор 2. Личностные качества. Доброжелательность; тактичность; уважительное отношение к обучаемым; умение выслушать и понять студента; заинтересованность в успехах студентов, объективность в оценке знаний; широта эрудиции; располагает к себе внешним видом, манерой поведения; ровность характера.

Фактор 3. Профессиональная компетентность. Обладает необходимыми знаниями по изучаемому предмету; передает студентам знания по отработанной технологии, соответствующей его личности; ориентирует на использование изученного материала в дальнейшей профессиональной деятельности специалистов, творческий подход и интерес к своему делу.

В табл. 3 представлены коэффициенты нагрузки каждого фактора на объекты.

Анализируя значения коэффициентов факторных нагрузок для результатов различных курсов, можно сделать вывод о том, что оценка преподавателя студентами различных курсов в основном одинаковая. Следовательно, данная методика является эффективной для оценки качества деятельности педагога.

Как видно из анализа представленных в таблице значений коэффициентов факторных нагрузок, оцениваемых студентами, преподаватели условно были разделены на четыре группы (кластера), характеризующие ранее выделенными факторами (признаками).

Кластер 1. Объединяет преподавателей с преобладанием 1-го и 3-го факторов – педагогическое мастерство и профессиональная компетентность. Это «сильные» преподаватели, знающие свою дисциплину и ориентирующие студентов на использование полученных знаний в будущей профессиональной деятельности. По отношению к студентам держатся на большой психологической дистанции.

Кластер 2. Объединяет преподавателей с преобладанием 1-го и 2-го факторов – педагогическое мастерство и

личностные качества. Это «хорошие» преподаватели, знающие свой предмет, с выраженным доброжелательным отношением к студентам, но уделяющие мало внимание тому, как могут использовать студенты полученные знания в реальной профессиональной деятельности.

Кластер 3. Объединяет преподавателей с преобладанием 2-го фактора – личностные качества. Это преподаватели, которые хорошо относятся к студентам, но не могут сочетать это с требовательностью.

Кластер 4. Объединяет преподавателей с преобладанием 3-го фактора – профессиональная компетентность. Это «жесткие» преподаватели, которые ревностно относятся к преподаваемой ими учебной дисциплине, чрезмерно требовательны при низком педагогическом мастерстве.

Контроль качества преподавания необходим для получения оперативной информации о слабых и сильных сторонах в работе преподавателя для его дальнейшего профессионально-личностного роста, что безусловно влияет на качество взаимоотношений участников образовательного процесса, их психоэмоциональное состояние и на подготовку профессионально-компетентных специалистов. Здесь необходимы усилия, направленные на обучение самих организаторов образования – преподавателей.

Полученные данные используются Институтом инженерной педагогики (ТПУ), который реализует программы современной профессиональной подготовки преподавателей высшей школы. Деятельность образовательных стратегий подготовки преподавателей высшей школы, основанная на переходе от директивного, административно-командного управления отдельными мероприятиями, отдельными аспектами учения студентов к организации целостной ситуации во всей полноте ее параметров, в режиме совместной деятельности, а затем и партнерства с участниками, не может происходить спонтанно, самопроизвольно. Разработка развивающих

Таблица 3

Коэффициенты факторных нагрузок

Объекты (преподаватели)	Факторы					
	1		2		3	
	IV курс	V курс	IV курс	V курс	IV курс	V курс
P1	1,24	1,29	-0,27	0,12	0,81	1,17
P2		-2,05		1,27		-0,01
P3	0,68	0,13	-0,58	0,20	-0,76	0,97
P4	1,48	-0,12	0,86	0,17	-0,08	0,26
P5	-0,02	0,67	-0,51	-0,12	-1,20	1,04
P6	0,26	0,61	-0,15	0,16	-0,12	0,72
P7	-0,94	-1,46	-0,80	0,82	2,48	-0,37
P8	0,43	0,03	1,35	0,39	-0,10	0,28
P9	-1,35	1,56	2,07	0,64	-0,18	-2,45
P10	-0,90	-0,88	-1,02	-2,47	1,06	-1,12
P11	-0,06	-0,22	-2,04	-1,31	-1,71	0,18
P12	-0,53	0,35	0,56	0,96	-0,36	-0,92
P13	1,34	0,08	-0,49	-0,83	1,16	0,25
P14	-1,16		0,46		-0,36	
P15	1,38		0,82		-0,07	
P16	-0,97		-0,42		-0,68	
P17	-0,89		0,15		0,12	

образовательных программ исходит из определенной философии и методологии образования и базируется на достижениях таких наук, как педагогика и психология. В концептуальном плане разработка образовательных психологических программ базируется на рефлексивной психологии и педагогике творчества.

Разработка развивающих программ ведется в рамках тех парадигм, которые сложились в философии образования. Взаимодействие доминирующих в современном образовании культурных парадигм (гуманистической, технократической, интеллектуалистической, лич-

ностно-ориентированной, деятельностной и т.п.) служит рефлексивно-методологической основой для исследовательской разработки и экспериментального апробирования образовательных программ и обеспечивает соответствующие методологические принципы и средства разработки образовательных концепций с учетом рефлексирования динамики социально-экономического развития общества и философии эволюции ценностей, целей, содержания и форм образования.

Статья подготовлена при поддержке института «Открытое общество» (грант НВА 034).

Литература

1. Варламова Е.П., Михайлов Ю.Н. Жизненный путь как творческий акт // Психологические проблемы самореализации личности. СПб., 1999. Вып. 3.
2. Духавнева А.В., Столяренко Л.Д. История зарубежной педагогики и философия образования / А.В. Духавнева, Л.Д. Столяренко. Ростов н/Д.: Феникс, 2000.
3. Жуковская З.Д. Методологические основы и технология разработки комплексной системы контроля качества подготовки специалистов в вузе. СПб., 1994.
4. Инновационное обучение: стратегия и практика / Под ред. В.Я. Ляудис. М., 1994.
5. Основы педагогики и психологии высшей школы. М., 1986.
6. Пароходов Ю.Н. Метод анализа и рационализации учебной деятельности студентов как средство самоуправления: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1986.
7. Понаморов Я.А. Роль непосредственного общения в решении задач, требующих творческого подхода // Проблемы общения в психологии. М., 1981.
8. Развивающаяся психология – основа гуманизации образования: Материалы 1-й Всероссийской научно-методической конференции. Т. 1 и 2. М., 1998.
9. Разработка психолого-антрополого-педагогических технологий в системе непрерывного образования: Материалы 7-го Всероссийского научно-практического семинара. Томск, 1999.
10. Соврасов В.П. Особенности развития профессионального самосознания будущего учителя: Дис. ... канд. психол. наук. Л., 1988.
11. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис. М., 1989.

EVALUATION OF TEACHERS' PROFESSIONAL CHARACTERISTICS OF HIGH PROFESSIONAL SCHOOL

O.G. Berestneva, N.V. Kozlova (Tomsk)

Summary. The problems of modern professional education and the role of teacher, providing high quality of professional education, are examined. An appeal to evaluation of professional qualities allows to get necessary feedback and in accordance with this to work up programs of training for high school teachers, corresponding to modern principles and strategy of Russian education.

Key words: individual-oriented educational paradigm, professional competence, professionally-important qualities, quality of education, pedagogic mastery.

ВЛИЯНИЕ ГИБКОСТИ МЫШЛЕНИЯ НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ТРАДИЦИОННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Т.Е. Левицкая (Томск)

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме современной психологии и педагогики – развитию дивергентных способностей учащихся в условиях традиционного школьного образования. Показан неоднозначный вклад дивергентного мышления в успешность обучения школьников общеобразовательных и коррекционных классов.

Ключевые слова: гибкость мышления, дивергентное мышление, конвергентное мышление, традиционная система образования, классы компенсирующего обучения.

Ускорение темпа жизни, значительная интенсификация учебного процесса, использование новых форм и технологий в сфере образовательной деятельности требуют от современного школьника гибкого реагирования на постоянно изменяющиеся условия учебной среды [1, 10]. Ребенку, оказавшемуся в подобной ситуации и не имеющему соответствующей подготовки, бывает весьма непросто приспособиться к школьным требованиям, что может иметь самые неожиданные, а главное – негативные последствия [3, 4].

Условием, облегчающим адаптацию учащихся к реальным жизненным ситуациям (не только школьным), по нашим данным, является развитие дивергентного мышления, для которого характерен выход за когнитивные шаблоны и стереотипы, принятые в системе традиционного образования [7]. Именно дивергентное мышление является тем личностным ресурсом, который позволяет сделать любой вид обучения по-настоящему глубоким и креативным, облегчающим адаптацию к любым новым условиям существования, сохраняя при этом у детей интерес к школе, эмоциональное и интеллектуальное благополучие [5, 6, 8, 10].

Наряду с этим следует отметить, что многие психологи и педагоги в качестве одной из важных причин формирования учебных проблем, возникающих у учащихся в условиях массовой общеобразовательной школы, называют ориентацию образовательного процесса исключительно на развитие конвергентного мышления у школьников и отсутствие понимания необходимости развития у них дивергентных способностей [9].

Мы предприняли попытку проанализировать особенности соотношения конвергентных и дивергентных способностей и адаптации детей, обучающихся в общеобразовательных классах (ОК) и в классах компенсирующего обучения (ККО).

В проведенном экспериментально-психологическом исследовании принимали участие 375 учащихся общеобразовательных школ города Томска, которые составили две функциональные группы. В первую вошли пятиклассники, обучающиеся в общеобразовательных классах с традиционной системой обучения (279 человек), а во вторую – пятиклассники, обучающиеся в классах компенсирующего обучения (96 человек).

Следует пояснить, что о степени выраженности конвергентных способностей у школьников мы судили по

результативности выполнения теста невербального потенциала П. Ржичана (методика подразумевает нахождение одной правильной логической закономерности), который позволяет диагностировать невербальные конвергентные способности (НКС), по результатам выполнения теста «Анаграммы» регистрировались вербальные конвергентные способности (ВКС) учащихся. Степень же выраженности дивергентных способностей оценивали с помощью показателя гибкости (ГИБК) теста творческого мышления Е. Торренса (задания которого предполагают разнообразные идеи и стратегии, выходящие за рамки стереотипных решений). Соотношение этих способностей выражалось в индексах ГИБК/НКС, ГИБК/БЕГЛ/НКС. В исследовании также учитывались средняя годовая успеваемость по основным учебным дисциплинам – математике, русскому языку, литературе и средняя успеваемость по всем общеобразовательным предметам за год отдельно для групп школьников ОК и ККО. В рамках нашего исследования мы интерпретировали школьные оценки как важный интегральный социально значимый показатель, отражающий степень приспособляемости учащихся к конкретным требованиям школьной среды. Полученные в процессе исследования данные были обработаны статистически с помощью пакета программ Statistics для персональных ЭВМ.

Как видно из табл. 1, учащиеся исследуемых групп не имели достоверных различий по показателям дивергентного мышления, но значимо различались по показателям конвергентных способностей. Так, в ОК эти способности значительно выше, чем у учащихся ККО. Обработка средних значений введенных нами индексов ГИБК/НКС и ГИБК/БЕГЛ/НКС также показала наличие достоверных различий между пятиклассниками из ОК и ККО.

Выявленные различия указывают на то, что учащиеся ОК, судя по величине анализируемых индексов, отличаются преобладанием конвергентных способностей над дивергентными. Напротив, у учащихся ККО преобладают дивергентные способности ($p < 0,05$), что, по нашему мнению, может существенным образом повлиять на результативность учебной деятельности учащихся ККО. Мы предположили, что направленность этого влияния (положительную или отрицательную) можно выявить в ходе корреляционного анализа результатов психологического тестирования и успеваемости детей. Данный анализ был проведен отдельно для пятиклассников из ОК и ККО.

Средние значения показателей дивергентных и конвергентных способностей (в баллах) и соотношение дивергентных и конвергентных способностей у пятиклассников, обучающихся в общеобразовательных классах и в классах компенсирующего обучения

ПОКАЗАТЕЛИ	ОК			ККО		
	Кол-во испытуемых	Среднее	Ошибка среднего	Кол-во испытуемых	Среднее	Ошибка среднего
ГИБКОСТЬ	352	7,7	0,1	79	7,7	0,2
ВКС	254	14,1	0,2	77	13,7	0,4
НКС	357	13,9	0,2	102	11,7	0,6 **
ГИБК/НКС	286	0,7	0,03	64	0,9	0,1*
ГИБК/БЕГЛ/НКС	286	8,1	0,03	64	11,2	0,2 **

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Как оказалось, у детей ОК отсутствовали какие-либо корреляции успеваемости с гибкостью мышления и невербальными конвергентными способностями. Это свидетельствует о том, что в системе традиционного обучения в общеобразовательных классах результативность учебной деятельности в большей степени зависит от вербальных конвергентных способностей и в малой степени определяется гибкостью мышления.

У учащихся ККО структура корреляционных зависимостей имела совершенно иной характер: были обнаружены положительные корреляции между общей успеваемостью, успеваемостью по русскому языку, литературе и индексом ГИБК/БЕГЛ/НКС ($r = 0,289$, $p = 0,048$; $r = 0,299$, $p = 0,041$; $r = 0,337$, $p = 0,021$; $n = 72$). Полученные данные свидетельствуют в пользу того, что у детей, обучающихся в ККО, в отличие от учащихся ОК, гибкость мышления может выступать в качестве личностного ресурса, позволяющего им наиболее эффективно приспосабливаться к требованиям традиционной системы обучения и быть наиболее успешными в учебном процессе.

Для того чтобы убедиться в правильности наших предположений, мы сочли необходимым повторить исследование через 2 года, когда дети обучались в 7-м классе.

Статистическая обработка результатов проведенного повторного исследования невербальных конвергентных способностей школьников показала, что у семиклассников из ОК эти способности возросли в среднем на 25% ($p < 0,01$) по отношению к результатам, зарегистрированным нами в 5-м классе. Вместе с тем из-за отсутствия динамики гибкости мышления при наличии роста конвергентных способностей индексы ГИБК/НКС и ГИБК/БЕГЛ/НКС, характеризующие соотношение дивергентного и конвергентного компонентов мышления, к 7-му классу в среднем снизились на 25% ($p < 0,01$) и на 29% ($p < 0,01$) соответственно (рис. 1).

Аналогичную картину в динамике индексов можно проследить и у учащихся из ККО (см. рис. 1), хотя у них наблюдается более резкое снижение средних значений индексов ГИБК/НКС (на 116%, $p < 0,01$) и ГИБК/БЕГЛ/НКС (на 130%, $p < 0,01$). Это снижение, на наш взгляд,

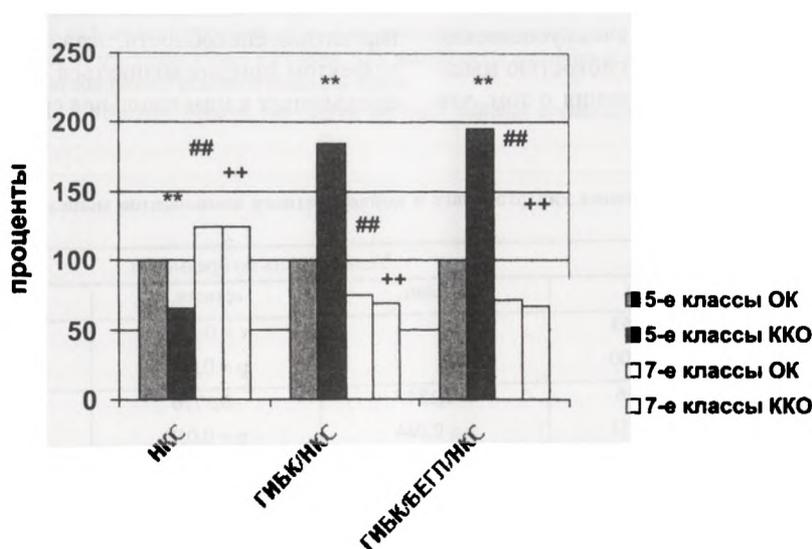


Рис. 1. Динамика НКС и индексов ГИБК/НКС и ГИБК/БЕГЛ/НКС у учащихся ОК и ККО

обусловлено тем, что показатель невербальных конвергентных способностей, который является знаменателем в используемых нами индексах, возрос за два года обучения школьников в ККО в среднем на 60% ($p < 0,01$). Следует отметить, что этот показатель в 5-м классе был значительно ниже, чем у их сверстников из ОК. Однако к 7-му классу учащиеся из ОК и ККО по уровню своих невербальных конвергентных способностей, как следует из полученных нами результатов, полностью сравнялись.

Действительно, как видно на рис. 1, семиклассники из ОК и ККО практически не различаются по средним значениям невербальных конвергентных способностей и индексов, отражающих соотношение дивергентных и конвергентных способностей. Полученные данные указывают на то, что традиционная система обучения, нацеленная в основном на развитие конвергентных способностей школьников, может успешно реализовать эту цель. Такое заключение основано на том, что за два года обучения семиклассники из ККО демонстрируют интеллектуальные способности, сопоставимые со сверстниками из ОК. Однако эта же система традиционного обучения не создает условий, стимулирующих рост гибкости мышления ни у учащихся ОК, ни у учащихся ККО.

Для того чтобы выявить, в какой степени конвергентные и дивергентные способности, а также предложенные нами индексы могут влиять на адаптацию семиклассников к требованиям школьной среды, нами были повторно изучены их корреляционные связи с успеваемостью.

В ОК корреляционный анализ позволил выявить сильные положительные связи между НКС и успеваемостью по математике, естественным дисциплинам и средней успеваемостью за год ($r = 0,363$, $p = 0,000$; $r = 0,180$, $p = 0,005$; $r = 0,232$, $p = 0,011$; $n = 120$).

Напротив, успеваемость в ОК отрицательно коррелировала с гибкостью мышления, а также с индексом ГИБК/НКС, определяющим соотношение дивергентного и конвергентного компонентов мышления (табл. 2).

Выявленные нами положительная связь успеваемости с НКС и ее отрицательная связь с гибкостью мышления еще раз подтверждают точку зрения о том, что

система традиционного школьного обучения нацелена в основном на развитие конвергентного мышления.

Действительно, судя по обнаруженным нами корреляциям, те школьники, у которых конвергентные способности преобладают над дивергентными, имеют более высокую успеваемость по основным учебным предметам. В то же время дети из ОК, имеющие достаточно высокие показатели гибкости мышления (или преобладание у них дивергентных способностей над конвергентными), характеризуются более низкой успеваемостью. Напомним, что в нашем исследовании мы расцениваем успеваемость учащихся как важный интегральный, социально значимый показатель, отражающий степень приспособленности учащихся к конкретным требованиям школьной среды. Соответственно, отрицательная связь успеваемости с гибкостью мышления не позволяет рассматривать последнюю в качестве личностного ресурса школьников ОК.

Напротив, у школьников ККО гибкость мышления может детерминировать успешность обучения. Об этом свидетельствует обнаруженная нами положительная корреляционная связь гибкости мышления учащихся с их успеваемостью по математике, гуманитарным, естественным дисциплинам и усредненной успеваемостью за год ($r = 0,498$, $p = 0,035$; $r = 0,476$, $p = 0,046$; $r = 0,480$, $p = 0,044$; $r = 0,494$, $p = 0,037$; $n = 33$).

Интересно, что при равной степени результативности выполнения невербальных тестовых заданий школьниками ОК и ККО в последней группе не обнаруживается значимой корреляционной связи между НКС и успеваемостью. Это может означать, что, несмотря на значительный рост этих способностей у семиклассников ККО за последние 2 года, они не вносят существенного вклада в успешность учебной деятельности. Как следует из представленных нами данных, успешность учащихся ККО в большей степени зависит от выраженности у них гибкости мышления. Именно это качество, а не конвергентные способности, позволяет детям с наибольшим эффектом приспосабливаться к требованиям, которые предъявляет к ним школьная среда.

Таблица 2

Показатели соотношения дивергентного и конвергентного компонентов мышления

Индекс	Успеваемость по предметам			
	матем.	гуманит.	естеств.	Общая успеваемость
НКС	$r = 0,363$ $p = 0,000$		$r = 0,180$ $p = 0,005$	$r = 0,232$ $p = 0,011$
ГИБК	$-0,1716$ $p = 0,051$	$-0,184$ $p = 0,044$	$-0,1776$ $p = 0,052$	$-0,1953$ $p = 0,033$
ГИБК/НКС	$-0,397$ $p = 0,000$	$-0,1838$ $p = 0,046$	$-0,2534$ $p = 0,006$	$-0,3014$ $p = 0,001$
ГИБК/БЕГЛ/НКС	$-0,375$ $p = 0,000$		$-0,2314$ $p = 0,012$	$-0,272$ $p = 0,003$

Таким образом, полученные нами данные свидетельствуют об отсутствии развития дивергентных способностей за период обучения от 5-го к 7-му классу как у учащихся ОК, так и у учащихся ККО. Вместе с тем у исследуемых нами школьников существенным образом меняется соотношение дивергентных и конвергентных способностей, причем, как показало исследование, не в пользу дивергентного мышления. С нашей точки зрения, едва ли это можно рассматривать как положительное явление, скорее оно свидетельствует о негармоничном развитии психики учащихся, обучающихся в условиях традиционной школьной системы. Как оказалось, это особенно значимо для школьников, обучающихся в ККО, так как именно у них гибкость мышления выступает одним из основных факторов, способствующих успешности обучения и адаптации к условиям школьной среды.

В противоположность этому у школьников ОК фактором, детерминирующим успешность обучения, является конвергентное мышление. Логичнее всего предположить, что это обусловлено максимальной направленностью учебного процесса на мобилизацию конвергентных способностей учащихся, при этом дивергентное мышление оказывается «невостребованным». При таком «однобоком» педагогическом подходе должного развития гибкости мышления, которая, как известно, является одной из важных характеристик, определяющих психическое развитие, адаптационные возможности и успеваемость школьников, не происходит.

Полученные результаты позволяют высказать опасение, что в традиционной системе обучения не создается условий для гармоничного развития личности ребенка, вследствие чего не происходит и эффективной социальной адаптации учащихся к условиям жизни в целом.

Литература

1. Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологии обучения: Индивидуально ориентированный подход // Школа здоровья. 2000. Т. 7, № 2. С. 12–16.
2. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка: Сборник методических материалов педагогов и школьных психологов / М.Р. Битянова. М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1997. 112 с.
3. Акимова М.К., Козлова В.Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. М., 1992. 128 с.
4. Власова Т.А. Каждому ребенку – надлежащие условия воспитания и обучения // Дети с временными задержками развития. М., 1971. С. 7–14.
5. Гольденрихт С.С. Творчество как философская проблема // Сборник статей «Творчество и социальное познание» / Под ред. А.М. Коршунова, С.С. Гольденрихта. М.: Изд-во Мос. ун-та, 1992. С. 39–56.
6. Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта // Психология мышления. М., 1965. С. 31–38.
7. Левицкая Т.Е., Богомаз С.А., Залевский Г.В. К проблеме гибкости творческого мышления учащихся // Сибирский психол. журн. 2000. Вып. 12. С. 54–58.
8. Torrance E.P. The nature of creativity as manifest in its testing // The nature of creativity: Cambridge Univ. Press. 1988. P. 43–75.
9. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.; Томск, 1997. 274 с.
10. Яковлева Е.Л. Развитие творческого потенциала личности школьника // Вопросы психологии. 1996. С. 28–34.

THE INFLUENCE OF FLEXIBILITY OF MIND ON THE SUCCESS OF TEACHING SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF TRADITIONAL GENERAL EDUCATION SCHOOL

T.E. Levizckaya (Tomsk)

Summary. The article deals with an actual problem of modern psychology and pedagogy – the development of divergent capabilities of schoolchildren in the practice of traditional school education. The polysemantic contribution of divergent thinking to the success of school teaching process in correction and general education classes is shown.

Key words: flexibility of mind, divergent thinking, convergent thinking, traditional system of education, classes of compensating training.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ О БУДУЩЕМ КАК АСПЕКТ ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ

В.Н. Петрова (Томск)

Аннотация. Рассматриваются особенности социального, профессионального и личностного самоопределения старшеклассников с учетом особенностей их представлений о собственном будущем и ценностных ориентаций.

Ключевые слова: образ будущего, профессиональное, личностное и социальное самоопределение, ценностные ориентации.

Одной из первичных функций психики человека, в частности его сознания, является функция моделирования будущего. Образ будущего является важной составляющей субъективной картины жизненного пути, а сформированность представлений о будущем может выступать критерием зрелости личности.

По мнению И.С. Кона, «жизненный план возникает, с одной стороны, в результате обобщения целей, которые ставит перед собой личность, как следствия построения «пирамиды» ее мотивов, становления устойчивого ядра ценностных ориентаций, с другой стороны, когда предметом размышления становится не только конечный результат, но и способы его достижения, путь, которым намерен следовать человек, и те объективные и субъективные ресурсы, которые ему для этого понадобятся. В отличие от мечты, которая может быть как активной, так и созерцательной, жизненный план – это план деятельности» [9, с. 119].

Для старшеклассников особую актуальность приобретают фундаментальные задачи социального, личностного и профессионального самоопределения как определения себя и своего места во взрослом мире. Это во многом связано с возрастными новообразованиями и такими факторами, как развитие самосознания и поиск себя [9]. Речь в первую очередь идет о ценностных ориентациях как устойчивом образовании личности, способствующих становлению мировоззрения и успешному формированию образа возможного будущего.

Образ будущего является связующим звеном между актуальной жизненной ситуацией и отдаленными жизненными целями, указывающими пути их возможной реализации. По мнению многих психологов (К.А. Абульханова-Славская, М.Р. Гинзбург, Е.И. Головаха, А.А. Кроник), образ будущего, его сформированность, реалистичность и т.д. определяются уровнем сформированности различных видов самоопределения, которое, в свою очередь, базируется на ценностных ориентациях личности.

В психологии существует множество близких понятий, которые в той или иной мере можно соотнести с термином «ценностные ориентации». Кроме того, данное понятие по-разному интерпретируется в произведениях различных авторов. В ряде исследований понятие «ценностные ориентации» практически совпадает с терминами, характеризующими мотивационно-потребностную либо смысловую сферу. Так, А. Маслоу фактически не разделяет понятие «ценности», «потреб-

ности» и «мотивы», В. Франкл – «ценности» и «личностные смыслы» [14, 15].

Во многих отечественных работах ценностные ориентации как бы поглощаются другими, более устоявшимися психологическими понятиями, которые являются основным объектом исследования того или иного автора. В этой связи для определения места ценностных ориентаций в общей системе личностных составляющих необходимо разграничить это понятие со смежными, с такими, как «потребность», «мотив», «установка», «аттитюд», «диспозиция», «личностный смысл», «убеждение».

Ф.Е. Василюк считает, что ценность не является ни предметом потребности, ни мотивом [5], Д.А. Леонтьев отмечает, что в отличие от потребностей ценности не ограничены данным моментом и не влекут к чему-либо изнутри, а притягивают извне [10].

При наличии ситуации, в которой возможно удовлетворение определенной потребности, включается особое регулятивное образование, которое Д.Н. Узнадзе называет установкой. Таким образом, и установка, и ценностные ориентации характеризуют некоторое состояние готовности к деятельности. Но при этом ценностные ориентации охватывают более широкий круг проявлений активности человека, чем установки.

Для характеристики социальной активности человека часто используется понятие «социальная установка», или «аттитюд», который У. Томас и Ф. Занецкий определили как «состояние сознания индивида относительно некоторой социальной ценности» [2]. Аттитюд при этом понимается как осознанное явление, которое человек может выразить в языке.

Установки, аттитюды и ценностные ориентации личности регулируют реализацию потребностей человека в различных социальных ситуациях. В.Я. Ядов объединяет эти регулятивные образования в так называемые диспозиции, или предрасположенности. Согласно его концепции, существует иерархическая система диспозиционных образований, уровни регуляции поведения различаются долей биологических и социальных компонентов. Ценностные ориентации как высший уровень диспозиционной системы в очень сильной степени взаимосвязаны с ценностями социальной общности, с которой идентифицирует себя личность.

К.А. Абульханова-Славская и А.В. Брушлинский описывают роль смысловых представлений в организации системы ценностных ориентаций, которая проявляется в следующих функциях:

- принятие (или отрицание) и реализация определенных ценностей;
- усиление (или снижение) их значимости;
- удержание (или потеря) этих ценностей во времени.

Б.С. Братусь определяет личностные ценности как «осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни» [3].

В то же время ряд авторов полагают, что ценностные образования являются базой для формирования системы личностных смыслов. Так, по В. Франклу [13], человек обретает смысл жизни, переживая определенные ценности. Смысл, как целостная совокупность жизненных отношений, у Ф.Е. Василюка [5] является своего рода продуктом ценностной системы личности. Д.А. Леонтьев отмечает, что личностные ценности являются одновременно и источниками, и носителями значимых для человека смыслов [10].

М. Rokeach [15] определяет ценности как «устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения либо конечная цель существования». Он рассматривает систему ценностей личности как иерархию. Таким образом, ценностные ориентации представляют собой особые психологические образования, составляющие иерархическую систему и существующие в структуре личности только в качестве ее элементов. Невозможно представить себе ориентацию личности на ту или иную ценность как некое изолированное образование, не учитывающее ее приоритетность, субъективную важность относительно других ценностей, т.е. не включенное в систему.

Структурный характер системы ценностных ориентаций, ее многоуровневость и многомерность определяют возможность реализации ею целого ряда разноплановых функций. Занимая промежуточное положение между внутренними установками и нормами социальной среды, между мотивационно-потребностной сферой и системой личностных смыслов, обеспечивает взаимодействие этих элементов более общей системы. Во-первых, ценности являются основой формирования и сохранения в сознании установок, которые помогают индивиду занять определенную позицию, выразить свою точку зрения, дать оценку. Таким образом, они становятся частью сознания. Во-вторых, ценности выступают в преобразованном виде в качестве мотивов деятельности и поведения, поскольку ориентация человека в мире и стремление к достижению определенных целей неизбежно соотносятся с ценностями, вошедшими в его личностную структуру.

Многие авторы рассматривают ценностные ориентации как подсистему более широкой структуры, описываемой как «жизненный мир человека», «образ мира» и т.п. и имеющей, в свою очередь, сложный и многоуровневый характер.

Юношеский возраст является периодом интенсивного формирования образа возможного будущего и системы ценностных ориентаций, оказывающих влияние на становление характера и личности в целом. Это связано с появлением на данном возрастном этапе необходимых для их формирования предпосылок: овладение понятийным мышлением, накопление достаточного количества жизненного опыта, занятие определенного социального положения. Процесс формирования этих личностных структур стимулируется расширением сферы общения, столкновением с многообразием возможных форм поведения, взглядов, идеалов. В юношеском возрасте происходит качественный пересмотр характера жизненного мира.

Самоопределение – один из существенных этапов развития личности, поэтому изучение проблем становления и развития самоопределения представляет особый интерес. Самоопределение начинается в конце периода обучения в школе, когда перед выпускниками возникает необходимость решать проблему своего будущего, самостоятельно ставить перед собой цели и разрабатывать пути их достижения. Процесс самоопределения основывается на устоявшихся интересах и стремлениях, предполагает учет своих возможностей и условий жизни.

Д.А. Леонтьев отмечает, что первым, так называемым нормативным, вынужденным самоопределением является профессиональное [10]. Оно является обязательным, хотя можно отложить это решение, продолжая образование в каком-либо вузе или техникуме, выбранном по критерию доступности. В нашем обществе именно этот момент является переломным в социальной позиции, поскольку считается, что разница между студентом и работающим намного меньше, чем между школьником и студентом.

Проблемы социального и личностного самоопределения как определения себя и своего места в жизни становятся для молодежи особенно важными, так как они связаны с такими характеристиками, как развитие самосознания и поиск себя. В этом возрасте происходит снятие внутренних ограничений и внешнего контроля поведения со стороны родителей и учителей. Возникают большая раскованность и свобода в общении и деятельности.

В данном исследовании нами была предпринята попытка изучения представлений старшеклассников о взрослой жизни, семье, профессии, образовании.

В качестве методов исследования нами был применен опросник терминальных ценностей (ОтеЦ), созданный на основе теории М. Рокича, который позволяет определить степень сформированности и особенности самоопределения, а также разработанная нами анкета, вопросы которой направлены на выявление круга наиболее значимых людей, представлений о будущей профессии, о взрослости, самостоятельности и о будущей семье.

Ниже приводится текст использованной нами анкеты.

В списке перечисленных лиц (мать, отец, брат, сестра, друг, подруга, учитель, знакомые, взрослые, родственники, другие, никто) отметьте тех:

1. К кому обращаешься за помощью в трудной жизненной ситуации?

2. С кем поделишься радостью?

3. Кому расскажешь о неприятностях?

4. С кем ты наиболее откровенен?

5. С кем ты посоветуешься, если хочешь что-нибудь изменить в своей жизни?

6. Кто служит тебе примером в жизни?

7. Кто вправе указывать тебе на твои недостатки?

8. Выбери из приведенных ответов тот, который в наибольшей степени соответствует твоему взгляду на будущее:

– с уверенностью и оптимизмом смотрю в будущее;

– у меня есть сомнения, что моя жизнь сложится удачно;

– испытываю страх и пессимизм.

9. С кем ты связываешь свое представление о взрослости (не более двух ответов):

– получение необходимого образования;

– устройство на постоянную работу;

– создание собственной семьи;

– необходимость отвечать за свои поступки;

– обретение самостоятельности;

– возможность жить отдельно от родителей;

– возможность заниматься любимым делом;

– материальная независимость;

– другое.

10. Что тебе нужно для самостоятельной жизни (не более двух ответов):

– умение зарабатывать деньги;

– быть волевым человеком;

– быть деловым человеком;

– уметь отстаивать свои интересы;

– быть хорошим профессионалом;

– иметь постоянную работу;

– другое.

11. Какое образование ты считаешь достаточным для себя:

– специальное;

– высшее;

– аспирантура и защита диссертации.

12. Хочешь ли ты работать?

13. Выбрал ли ты профессию? Если выбрал, то какую и почему?

14. Что привлекает тебя в интересующей профессии:

– высокая заработная плата;

– престиж профессии;

– интересная работа;

– возможность сделать карьеру;

– возможность развить способности;

– другое.

15. Чье мнение в наибольшей степени повлияло на твой выбор профессии?

16. В какой степени при осуществлении своих планов ты рассчитываешь на помощь друзей, родственников, знакомых?

В исследовании приняли участие учащиеся выпускных одиннадцатых классов школ города Томска в ко-

личестве 59 человек. Для более глубокого анализа результатов нами применялись методы статистического анализа.

В ходе исследования нами было выявлено, что, несмотря на стремление к самостоятельности, которое характерно для данного возраста, родители продолжают играть важную роль и именно к ним старшеклассники обращаются в первую очередь за советом и помощью. Девочки предпочитают обращаться к маме, а мальчики – к папе.

Что касается проживания положительных моментов жизни, то тут нами были обнаружены интересные различия: мальчики предпочитают делиться ими внутри семьи, с родителями, а девочки – с друзьями, что свидетельствует об опережающем характере социального самоопределения у девочек по сравнению с мальчиками. Подтверждением сделанного нами вывода служит также и то, что неприятности девочки также предпочитают обсуждать с подругами, а мальчики не рассказывают о них никому.

При планировании будущего старшеклассники также в наибольшей степени опираются на мнение собственных родителей, при этом эталоном как для девочек, так и для юношей является мать. Нас насторожил тот факт, что отец значительно реже является образцом для подражания. Точно так же и критику юноши и девочки скорее готовы принять со стороны матери. На наш взгляд, это говорит о преобладающем авторитете женщины в семье и о ее руководящей роли в ней.

Важным является и тот факт, что нам не удалось выявить влияния педагогов на процесс принятия решений старшеклассниками. Их авторитет явно невелик и не имеет решающего значения. Таким образом, референтной группой для старшеклассников явно является их семья.

Изучение влияния образа будущего на профессиональное, личностное и социальное самоопределение старшеклассников показало, что в первую очередь надо отметить явное позитивное и оптимистичное отношение к нему с их стороны. Как нам кажется, у многих юношей и девушек эта уверенность не базируется на тщательной проработке путей достижения поставленных целей.

В сфере профессионального самоопределения практически все учащиеся обнаружили ориентацию на получение высшего образования, однако треть из них еще по-прежнему не выбрала конкретной профессии, что свидетельствует о внутренней неготовности к принятию решения в данной сфере. Старшеклассники слабо интересуются содержанием будущей трудовой деятельности. Главным критерием выбора для них является уровень заработной платы. Большинство рассчитывают на помощь со стороны близких при получении образования.

Полученные данные подтвердились при анализе ценностных ориентаций старшеклассников. В целом нами была обнаружена общая диффузность, размытость цен-

ностной сферы личности. Наибольшую ценность для юношей и девушек представляет общение с друзьями и сверстниками, они слабо ориентированы на активную деятельность и принятие решений по поводу собственного будущего.

Проведенное нами исследование позволяет сделать общий вывод о размытости образа будущего у многих старшеклассников, их общей слабой готовности к принятию самостоятельных решений и общей несформированности самоопределения.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Психология личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001. 299 с.
2. Безменова И.К., Гулевич О.А. Аттитюды и их взаимосвязь с поведением: Реферативный обзор. М.: РПО, 1999. 144 с.
3. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1998. 301 с.
4. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.; Воронеж: МОДЭК, 1996. 380 с.
5. Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис: Типологический анализ критических ситуаций // Психологический журнал. 1995. № 3. С. 90–101.
6. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. Киев, 1984.
7. Касаткина Н.Э. Жизненные и профессиональные планы современной молодежи // Вопросы общей и дифференциальной психологии. 1999. Вып. 4. С. 304–312.
8. Кирилова Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности // Вопросы психологии. 2000. № 4. С. 29–35.
9. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М., 1984. 335 с.
10. Леонтьев Д.А. Субъективная семантика и смыслообразование // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1990. № 3.
11. Леонтьев Д.А. Внутренний мир личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2000. С. 372–377.
12. Маслоу А. Психология бытия. М.: Рефл.-бук.: Ваклор, 1997. 300 с.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла: Пер. с англ. и нем. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
14. Ядов В.А. Социальная идентификация в кризисном обществе // Социологический журнал. 1994. № 1. С. 35–52.
15. Rokeach M. The nature of human values. N.Y.: Free Press, 1973.

SENIOR PUPILS' NOTION OF THE FUTURE AS THE ASPECT OF THEIR SOCIALIZATION

V.N. Petrova (Tomsk)

Summary. Peculiarities of youth's social, professional and personal self-determination, taking into account their notion of the future and values are considered.

Key words: a mode of the future, social, professional and self-determination, senior pupils' values.

ЦЕННОСТНО-ПОТРЕБНОСТНАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ УЧАСТНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ВОЕННОМ И ГРАЖДАНСКОМ ВУЗАХ

В.Г. Морогин, Т.А. Емельянович (Томск)

Аннотация. В статье обсуждаются результаты экспериментально-психологического исследования ценностно-потребностной сферы личности участников педагогического процесса военного и гражданского вузов – гражданских преподавателей высшего учебного заведения; преподавателей военного училища и военной кафедры технического вуза; студентов гражданского вуза и курсантов военного училища. В исследовании использовалась авторская методика диагностики ценностно-потребностной сферы личности и внутриличностного конфликта.

Ключевые слова: ценностно-потребностная сфера личности, ценность, внутриличностный конфликт, самоактуализация.

Мотивация – одно из самых важных в психологии, но в то же время теоретически неразработанных понятий. Ее можно рассматривать и как процесс формирования мотива, и как содержательную личностную структуру. Первый подход к проблеме мотивации, представляющий ее как динамический, изменяющийся во времени процесс, реализован в работах К. Левина и его школы. С его точки зрения смысл мотивации состоит в формировании на основе истинной потребности или квазипотребности особого напряженного динамического состояния – намерения, разрядка которого происходит после удовлетворения потребности. В этом случае мотивация понимается как процесс превращения неосознаваемой потребности в различной степени осознанный мотив. В русле другого подхода мотивация рассматривается как совокупность потребностей, мотивов, интересов, установок, ценностей и любых других побуждений. Кроме этих психологических образований, в систему мотивации могут включаться и многие другие компоненты, для которых не нашлось места в иных разделах психологии: способности, склонности, свойства личности и даже внешние объекты.

К настоящему времени появление в психологии и смежных с ней дисциплинах самых разнообразных точек зрения на проблему мотивации еще более запутало этот вопрос. Поэтому и возникла потребность хоть как-то в нем разобраться. Такая попытка была предпринята в русле концепции ценностно-потребностной сферы личности, теоретические и экспериментальные основы которой изложены в работах В.Г. Морогина (1996–2003).

Ценностно-потребностная сфера личности – это уникальная иерархия индивидуальных потребностей, упорядоченная системой архетипических ценностных матриц, представляющих собой обобщенное родовое наследие индивида, и формирующаяся под влиянием одобряемой групповым большинством и государством система общественных ценностей. Ценностно-потребностная сфера личности – это, с одной стороны, номинальная система общественных ценностей, наполненная индивидуальным потребностным содержанием: общественные ценности выступают в роли своеобразной формы-шаблона, в которую как в «прокрустово» ложе укладываются индивидуальные потребности человека. В результате такой «упаковки» они могут удовлетворяться лишь в социально приемлемом виде. С другой стороны,

ценностно-потребностная сфера личности – это проекция глубинных архетипических ценностных форм, родовых мыслительных стереотипов и шаблонов поведения на индивидуальную потребностную структуру. Такое влияние системы коллективных архетипических ценностных матриц придает индивидуальным потребностям своеобразный родовый колорит.

Таким образом, ценность – это обобщенный конструкт, который, с одной стороны, представляет собой номинальную общественную норму поведения, наполненную индивидуальным потребностным содержанием, а с другой – архетипическую форму, способ мышления, с помощью которого индивид «познает себя, Вселенную и Богов», представляющую собой проявление в конкретной личности уровней коллективного бессознательного – общечеловеческого, расового, национального, группового и индивидуального. В результате такого взаимодействия общественных и архетипических ценностных форм с индивидуальной потребностной структурой индивида формируется ценностно-потребностная сфера личности, представляющая собой «личностный компромисс» индивидуальной потребностной иерархии с системами общественных и коллективных архетипических ценностей.

Становление и развитие ценностно-потребностной сферы личности детерминировано двумя процессами: с одной стороны, это формирование уникальной индивидуальной потребностной структуры, с другой – усвоение индивидом общественной системы ценностей, принятой в той культурной среде, где этот индивид родился, живет и действует. Если его индивидуальная потребностная структура безболезненно укладывается в «прокрустово ложе» этих ценностей, он чувствует себя комфортно в своем социуме, если этого не происходит – возникает внутриличностный конфликт, который может проявляться в различных видах девиантного поведения.

Общественные системы ценностей формируются спонтанно, под влиянием исторических и социально-экономических факторов, и являются своеобразными рамками, которые ограничивают реализацию потребностей каждой отдельной личности. З. Фрейд (1988) называл такую индивидуализированную систему общественных ценностей «Сверх-Я», признавая за ней, однако, лишь карательную функцию. Эта часть психики формируется в процессе общения ребенка со взрослым,

в результате чего усваивается система запретов и норм поведения, принятая в обществе в целом и в конкретной социальной группе. Сверх-Я взрослого человека

3. Фрейд отождествлял с совестью.

К. Юнг [8] пишет о коллективном бессознательном¹, состоящем из архетипов, которые наследуются каждым индивидом и таким образом передаются из поколения в поколение. Человек уже рождается с определенной системой ценностных форм, которая как шаблон придает «родовой» вид формирующейся у него потребностной структуре. К. Юнг считает, что эта система ценностей символически отражена в религии, мифах, легендах, сказках, в народном фольклоре.

А. Маслоу [9] сформулировал концепцию самоактуализирующейся личности, согласно которой все индивидуальные потребности организованы в пять иерархических уровней и самый высший из них – это потребности в самоактуализации. Все уровни системы биологически предопределены, и каждый человек рождается потенциально способным к самоактуализации, но только при определенных условиях (если будут удовлетворены все нижележащие уровни потребностной иерархии) он может стать самоактуализирующейся личностью.

Основным понятием концепции М. Рокича [10] является ценность. Он понимает ее, с одной стороны, как убеждение индивида в преимуществах каких-либо целей, определенного смысла существования по сравнению с другими целями; с другой стороны, ценность – это убеждение индивида в преимуществах определенных способов поведения. Исходя из этого постулата, М. Рокич формулирует гипотезу о двух видах человеческих ценностей: ценностях-целях и ценностях-средствах. Ценности-цели он называет терминальными², в них отражается приоритетность для индивида определенных жизненных целей. По существу, совокупность терминальных ценностей и определяет социально обусловленную систему мотивации. Ценности-средства носят название инструментальных; они определяют приоритетность для индивида определенных способов поведения, ведущих к реализации соответствующих терминальных ценностей.

С ценностно-потребностной сферой личности очень тесно связана проблема смысла жизни. Рано или поздно перед каждым человеком встает вопрос: «Для чего я живу?», и ответить на него прямо и честно – одно из главных условий насыщенной, полноценной и полезной

жизни. Иногда проблема смысла жизни может показаться надуманной: где же тут проблема? – смысл жизни в труде на благо общества. Но жизнь часто оказывается неизмеримо сложнее любых лозунгов. Острые социальные проблемы, пьянство и наркомания, проституция и рост преступности, застой в экономике, культурное оскудение и ее подмена псевдорелигиозными поисками, массовый отток молодежи в сферу коммерции и падение престижа как рабочих, так и инженерных профессий – все это не согласуется с распространенным мнением о том, что главная цель жизни – труд на благо общества. Более того, труд сам по себе не является ценностью и приобретает смысл лишь как средство удовлетворения потребностей.

Как и в любую переходную эпоху, проблема смысла жизни стоит сегодня особенно остро. Никто уже не сомневается, что стремление к поиску смысла жизни – чисто человеческая мотивация. Какова моя цель в жизни, к чему я стремлюсь, каково мое назначение? – эти вопросы задает себе каждый человек чаще всего в критических ситуациях, связанных с преодолением различных психологических кризисов. Потребность ответить на вопрос о смысле жизни в периоды социальных катастроф, нестабильности, экономического хаоса проявляется особенно отчетливо. Да и сам ответ в подобных условиях приобретает ту выпуклость и рельефность, которая возможна только в периоды резкого проявления социальных противоречий и конфликтов.

Определение содержательной стороны смысла жизни – очень древняя проблема, которая решалась самыми различными способами на протяжении всей истории человечества. Но это также и вопросы, которые ставит перед собой каждый человек и на которые он сам должен ответить. Чаще всего такие вопросы возникают у людей, имеющих какие-то личные проблемы – тогда сильнее хочется понять, узнать, выбрать направление своей собственной жизни. Каждый больной желает стать когда-нибудь здоровым, любой бедняк – разбогатеть. Но столь же верно и то, что и тот и другой стремятся к этому лишь затем, чтобы иметь возможность вести такую жизнь, какую они считают осмысленной и достойной, то есть осуществить смысл своей жизни. В. Франкл [7] утверждает, что «стремление к смыслу представляет собой мотив *sui generis* (в своем роде, сам по себе), который несводим к другим потребностям и не выводится из них» (с. 29).

В жизни человека иногда возникает несоответствие между его индивидуальными потребностями, с одной стороны, и нормами поведения, принятыми в определенной социальной группе, – с другой. Это противоречие почти всегда приводит к внутреннему конфликту, который может завершиться нервным срывом или какой-либо другой девиантной формой (аддиктивное, делинквентное или даже асоциальное поведение). Возникает необходимость научного изучения закономерностей формирования и проявления такого несоответствия.

¹ Следует отметить, что еще задолго до появления «аналитической психологии» К. Юнга З. Фрейд писал об «онто-» и «филогенетическом» анализе, превосходящая таким образом идею о существовании коллективного бессознательного, поэтому, хотя К. Юнгу и приписывается основная заслуга в детальной разработке этого понятия, приоритет данного направления в психоанализе все-таки остается за З. Фрейдом.

² Некоторые авторы [5, 7] употребляют термин «экзистенциальные ценности», подчеркивая тем самым, что ценности определяют поведение личности в течение достаточно длительного периода времени, а нередко и всей жизни. В этом аспекте понятия «терминальные» и «экзистенциальные» ценности очень близки по своему содержанию.

Цель настоящего исследования – изучить особенности структуры ценностно-потребностной сферы личности и предпосылки возникновения внутриличностного конфликта у профессорско-преподавательского состава гражданского и военного вузов, студентов гражданского вуза и курсантов военного училища. Объект исследования – преподаватели и студенты томских вузов (всего 100 человек), составившие 4 экспериментальные группы:

– гражданские преподаватели Томского университета систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР) и Томского политехнического университета (ТПУ) – 19 испытуемых, средний возраст $36,9 \pm 9,9$ лет;

– преподаватели Томского высшего военно-командного училища связи (ТВВКУС) и военной кафедры ТПУ – 23 испытуемых, средний возраст $36,2 \pm 7,2$ лет;

– студенты ТУСУРа и ТПУ – 26 испытуемых, средний возраст $19,9 \pm 0,8$ лет;

– курсанты ТВВКУС – 32 испытуемых, средний возраст $18,2 \pm 1,3$ лет.

Каждая из обследованных групп отличалась определенными социально-демографическими и профессиональными особенностями, на основании которых эти группы и были сформированы.

Преподаватели гражданского профиля – одна из самых социально незащищенных и низко оплачиваемых категорий нашего общества. Низкий уровень материального благосостояния высококвалифицированных специалистов заставляет их совмещать основную работу с другими видами добывания материальных средств, что, конечно же, не может не отразиться на качестве основной деятельности. Кроме того, физические и психические нагрузки, превышающие всякие допустимые пределы, неблагоприятно сказываются как на физическом, так и на психическом здоровье этой категории обследуемых. Возможности реализации своего творческого потенциала в этой группе испытуемых в силу указанных причин сильно ограничиваются, но сам характер их профессиональной деятельности предполагает ориентацию на творческие и познавательные ценности, а также на общение. Важную роль в системе их ценностей играет стремление к свободе и независимости. Именно здесь, по-видимому, и нужно искать главную конфликтогенную зону, так как свобода и независимость невозможны без достаточного материального благополучия, а добывание материальных благ отнимает слишком много физических и психических сил. Создается парадоксальная ситуация: либо преподаватель обеспечивает себя материально, но не развивается как профессионал, либо он постоянно повышает свой профессиональный уровень, но в материальном отношении влачит жалкое существование. И в том, и в другом случае неизбежен внутриличностный конфликт.

Группа преподавателей военного профиля – более социально защищенная и высокооплачиваемая категория испытуемых, хотя среди самих преподавателей вопрос о материальном благополучии стоит очень остро за

последнее десятилетие их материальной достаток резко снизился. Главной социально-демографической особенностью этой категории испытуемых можно считать жестко регламентированный образ жизни, связанный с выполнением воинских обязанностей, военных ритуалов, а также с несением воинской службы. Такой стиль жизни требует хорошей физической и психофизиологической подготовки, поэтому немаловажное значение в этой группе приобретает забота о своем здоровье. Специфика деятельности военных преподавателей нередко предполагает подчинение индивидуальных желаний групповым требованиям, строгое выполнение субординационных взаимоотношений, что, конечно же, не может не отразиться на структуре ценностно-потребностной сферы их личности. В силу этих причин у преподавателей военного профиля в определенной мере ограничены возможности самоактуализации по сравнению с гражданскими преподавателями.

Еще одна экспериментальная группа – курсанты военного училища. Для этих испытуемых характерно, что с момента поступления в военное училище они сразу попадают в рамки жесткой дисциплины, строгой субординации, норм и правил поведения, подчинения уставным требованиям. Не все кандидаты выдерживают это, поэтому уже после первого курса в училище остаются только те из них, для которых подчинение предпочтительнее свободы. Материальная зависимость от родителей у курсантов выражена в меньшей, чем у студентов гражданских вузов, степени, так как они находятся на государственном довольствии и получают более высокую стипендию. Физическая подготовка, которой в военном училище уделяется много внимания, предъявляет серьезные требования к здоровью курсантов, а будущее звание офицера, кроме того, предполагает наличие специфического понятия о чести и достоинстве, которое формируется в течение всего срока обучения, поэтому потребность в самоактуализации у них, вероятнее всего, может быть реализована именно в этих зонах ценностно-потребностной сферы личности.

Отдельную экспериментальную группу составили студенты 1–2-го курсов ТУСУРа и ТПУ. Это успешные студенты, для которых характерно стремление проявить себя в учебном процессе, с ярко выраженными в этом возрасте потребностями в независимости, сильным желанием реализовать свои возможности в будущей профессиональной деятельности. В большинстве случаев это общительные молодые люди, однако в их суждениях и поведении нередко преобладают эгоцентрические тенденции. Для них характерно также критическое отношение к обществу в целом и к ценностям старшего поколения. Испытуемые этой группы в основном из обычных семей со средним материальным достатком.

В качестве рабочей гипотезы было выдвинуто предположение, что существуют определенные качественные различия в структуре ценностно-потребностной сферы личности обследованных экспериментальных групп:

1. Ценностно-потребностная сфера личности военных преподавателей и курсантов военного училища формируется и развивается под воздействием строгих дисциплинарных факторов; при этом их влияние распространяется как на учебный процесс, так и на личную жизнь, поэтому специфика военного образа жизни, детерминированная воинскими и уставными отношениями, в первую очередь должна отразиться в ценностной иерархии этой категории испытуемых.

2. У преподавателей и студентов гражданского профиля развитие ценностно-потребностной сферы личности происходит в более свободных условиях, способствующих их самовыражению.

Экспериментально-психологическим инструментом исследования служила методика диагностики ценностно-потребностной сферы личности и внутриличностного конфликта в ее компьютерном варианте [3].

Процедура тестирования состояла в попарном сравнении ценностей друг с другом: каждую из 15 ценностей, входящих в структуру ценностно-потребностной сферы личности, нужно было сравнить с остальными

14, выбирая каждый раз ту из них, которая казалась обследуемому более жизненно важной. Формулировки ценностей предъявлялись на экране монитора парами. Общее количество парных сравнений, которые должен был осуществить испытуемый, – 105. На втором этапе эксперимента тестируемый так же попарно сравнивал ценности и каждый раз выбирал ту из них, которую считал для себя более легко достижимой. Общее число сравнений на втором этапе обследования – также 105. Вероятность возникновения внутриличностного конфликта оценивалась с помощью специально вычисляемого индекса, представляющего собой разность числа предпочтений каждой ценности из списка остальным 14 на основе их жизненной важности и числа выборов той же самой ценности, осуществленных по критерию субъективной доступности.

Жизненно важными для испытуемых всех экспериментальных групп оказались следующие ценности (таблица): «здоровье» (в среднем эта ценность предпочиталась четырнадцати остальным 11,0 раз), «семья» (10,9 раза), «честь» (9,3), «уверенность» (8,9), «общение»

Структура ценностно-потребностной сферы личности и внутриличностный конфликт участников педагогического процесса в высшей школе

Жизненная важность ценности															
Группы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Студенты (26)	7,7	10,0	7,0	6,5	10,4	5,3	7,6	3,9	3,4	2,2	9,8	4,0	6,9	9,7	10,9
Курсанты (32)	9,2	8,8	6,3	6,0	8,5	5,7	6,6	4,4	3,4	4,2	8,3	6,4	7,0	11,2	11,3
Преподаватели гражд. (19)	8,2	8,3	9,8	6,4	8,4	8,8	5,9	5,5	3,3	2,9	7,7	5,1	4,3	11,3	10,8
Преподаватели военные (23)	8,3	8,2	8,1	6,8	9,8	4,7	7,4	6,6	4,1	2,7	7,0	4,7	4,3	11,4	10,6
Военные (55)	8,8	8,6	7,1	6,3	9,1	5,3	6,9	5,3	3,7	3,5	7,8	5,7	5,9	11,3	11,0
Гражданские (45)	7,9	9,3	8,2	6,4	9,6	6,8	6,9	4,6	3,3	2,5	8,9	4,4	5,8	10,4	10,8
Все (100)	8,4	8,9	7,6	6,4	9,3	6,0	6,9	5,0	3,5	3,1	8,3	5,1	5,8	10,9	11,0
Субъективная доступность ценности															
Студенты (26)	11,2	9,0	6,5	6,2	7,9	7,4	5,1	2,2	6,3	6,4	8,4	4,9	8,5	6,0	9,0
Курсанты (32)	11,8	8,3	6,1	5,5	8,5	6,3	4,6	2,9	7,8	7,3	6,6	5,0	8,8	9,0	6,6
Преподаватели гражд. (19)	10,8	9,1	8,6	5,6	7,7	9,4	5,2	4,1	5,3	6,0	7,5	5,4	5,9	8,7	5,9
Преподаватели военные (23)	11,2	8,8	8,7	5,1	8,1	6,4	3,9	3,4	7,5	6,2	8,3	4,0	8,0	9,4	6,0
Военные (55)	11,5	8,5	7,2	5,3	8,3	6,4	4,2	3,1	7,7	6,8	7,3	4,6	8,5	9,2	6,4
Гражданские (45)	11,0	9,0	7,4	6,0	7,8	8,3	5,1	3,0	5,8	6,2	8,0	5,1	7,4	7,1	7,7
Все (100)	11,3	8,7	7,3	5,6	8,1	7,2	4,7	3,1	6,9	6,5	7,6	4,8	8,0	8,3	7,0
Внутриличностный конфликт															
Студенты (26)	-3,5	1,0	0,4	0,2	2,5	-2,2	2,5	1,7	-2,9	-4,2	1,4	-0,9	-1,6	3,7	1,9
Курсанты (32)	-2,6	0,5	0,2	0,5	0,0	-0,6	2,0	1,5	-4,4	-3,1	1,8	1,5	-1,8	2,2	4,7
Преподаватели гражд. (19)	-2,6	-0,8	1,2	0,7	0,7	-0,6	0,7	1,4	-2,0	-3,1	0,2	-0,3	-1,6	2,6	4,9
Преподаватели военные (23)	-2,8	-0,6	-0,6	1,7	1,7	-1,7	3,6	3,2	-3,4	-3,5	-1,4	0,7	-3,7	2,0	4,6
Военные (55)	-2,7	0,1	-0,1	1,0	0,8	-1,1	2,7	2,2	-4,0	-3,3	0,5	1,1	-2,6	2,1	4,7
Гражданские (45)	-3,1	0,2	0,8	0,4	1,7	-1,5	1,8	1,6	-2,5	-3,7	0,9	-0,6	-1,6	3,3	3,1
Все (100)	-2,9	0,1	0,3	0,8	1,2	-1,3	2,3	1,9	-3,3	-3,5	0,7	0,3	-2,2	2,6	4,0

(8,4), «свобода» (8,3). К ценностям, которых легче всего достичь, большинство испытуемых относят «общение» (в среднем 11,3 выборов по отношению к остальным 14 ценностям), «уверенность» (8,7), «семья» (8,3), «честь» (8,1).

Из представленного в таблице статистического материала видно, что большинство ценностей в большей или меньшей степени компенсированы, так как их высокая субъективная значимость сопровождается примерно такой же возможностью их достижения, за исключением ценности «здоровье», где рассогласование между жизненной важностью ценности и ее доступностью достигает значительной величины. Поэтому именно в этой зоне ценностно-потребностной сферы личности наиболее вероятно возникновение внутриличностного конфликта (11,0–7,0=+4,0). Кроме того, развитие конфликта можно ожидать в зоне таких ценностей, как «семья» (10,9–8,3=+2,6), «благополучие» (6,9–4,7=+2,2), «справедливость» (5,0–3,1=+1,9).

Следует отметить, что несмотря на довольно высокие значения индекса внутриличностного конфликта, нельзя констатировать его наличие в зоне ценностей «справедливость» и «благополучие», так как сама по себе жизненная важность этих ценностей невысока (5,0 и 6,9 баллов соответственно). Однако сам факт имеющегося рассогласования в оценках жизненной важности и доступности этих ценностей несет в себе потенциальную возможность возникновения конфликта, поэтому такой дисбаланс является важным показанием для профилактической работы как с целыми категориями участников педагогического процесса, так и с каждым из них отдельно.

Такова общая картина состояния ценностно-потребностной сферы личности участников педагогического процесса в высшей школе. Дальнейший анализ будет направлен на выявление особенностей ее структуры в сравниваемых экспериментальных группах.

Самой значимой ценностью для студентов как гражданского, так и военного профиля, является «здоровье» (в среднем 10,9 и 11,3 предпочтений этой ценности остальным 14 соответственно у студентов и курсантов); у преподавателей гражданского вуза и военного училища на первом месте по критерию жизненной важности стоит «семья» (11,3 и 11,4 соответственно). И если наиболее жизненно значимая ценность студентов и курсантов существенно не отличается от самой предпочитаемой преподавателями, то иерархия ценностей в каждой экспериментальной группе имеет свои специфические особенности. Так, если у студентов гражданского вуза на втором по жизненной важности месте после «здоровья» стоит «честь» (10,4), то у курсантов – это «семья» (11,2). Далее в студенческой группе значимость ценностей следующая: «уверенность» (10,0), «свобода» (9,8), «семья» (9,7); у курсантов военного училища – «общение» (9,2), «уверенность» (8,8), «честь» (8,5), «свобода» (8,3) (рис. 1).

Таким образом, структура ценностно-потребностной сферы личности студентов качественно отличается от курсантской прежде всего тем, что среди доминирующих в их ценностной иерархии отсутствует «общение». По-видимому, проблема общения в военном училище стоит острее из-за более жесткой упорядоченности их повседневной жизни, обусловленной требованиями военной дисциплины.

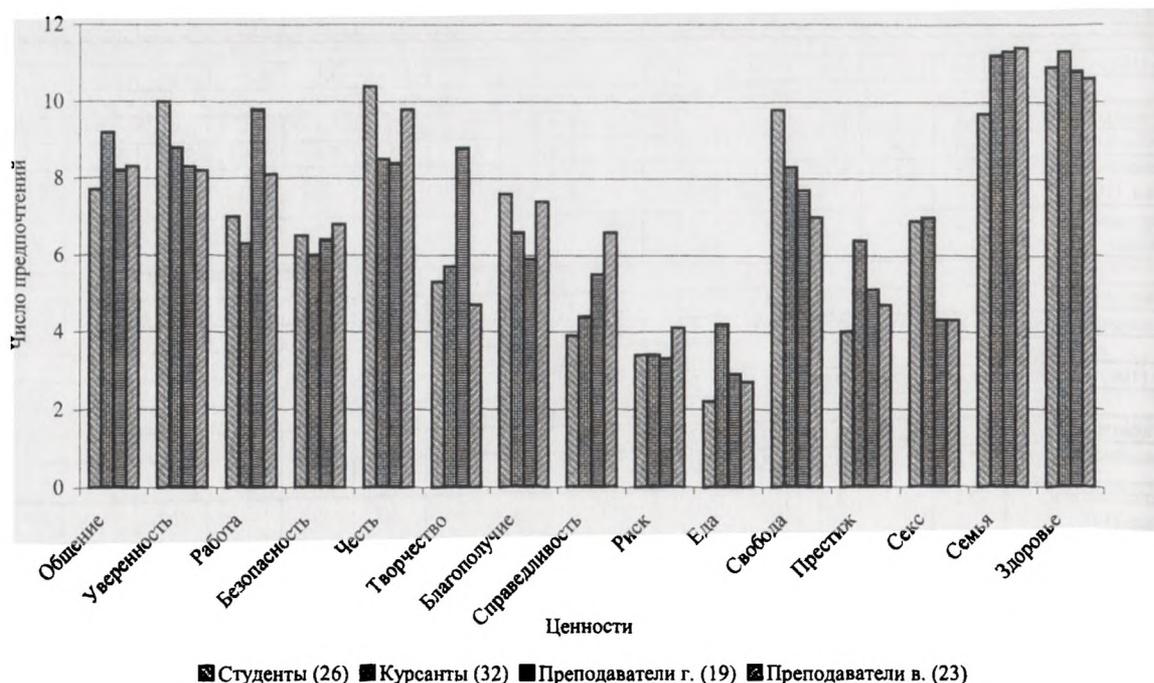


Рис. 1. Ценностно-потребностная сфера личности участников педагогического процесса

лины, ведь в отношении других социально-демографических показателей и по возрасту эти группы испытуемых практически не отличаются друг от друга.

Иерархия ценностей в группах гражданских и военных преподавателей также различна. Для преподавателей гражданского вуза наиболее значимыми после «семьи» (в среднем 11,3 предпочтений) и «здоровья» (10,8) ценностями являются «работа» (9,8), «творчество» (8,8), «честь» (8,4), «уверенность» (8,3), «общение» (8,2). У военных преподавателей иерархия ценностей по критерию их жизненной важности следующая: «семья» (11,4), «здоровье» (10,6), «честь» (9,8), «общение» (8,3), «уверенность» (8,2), «работа» (8,1) (см. рис. 1). Главным различием в структуре ценностно-потребностной сферы личности этих экспериментальных групп является значительно более выраженная склонность гражданских преподавателей к творчеству. Кстати, гражданские преподаватели по этому показателю качественно отличаются и от обеих студенческих групп. По-видимому, для того чтобы эта ценность стала доминирующей в общей структуре ценностно-потребностной сферы личности, недостаточно получить высшее образование и создать условия для ее реализации – они имеются и у студентов, и у военных. Необходима еще и склонность к самоактуализации именно на этом уровне ценностно-потребностной сферы личности, а также и определенное время для того, чтобы осознать это, чтобы появился «вкус» к познавательной и творческой деятельности. Это состояние личности – своеобразная разновидность «интеллектуальной наркомании», поэтому вероятнее всего работа преподавателя, да и вообще любая творческая работа, привлекает только тех, в ком изначально заложено стремление к творчеству, – ведь в материальном отношении это очень невыгодная деятельность.

Наиболее вероятная зона внутриличностного конфликта во всех экспериментальных группах, за исключением

студентов гражданского вуза, – «здоровье» (+4,9 – у преподавателей гражданского вуза, +4,6 – у военных преподавателей, +4,7 – у курсантов военного училища). У студентов конфликт в этой ценностной зоне не доминирует, хотя вероятность его возникновения может рассматриваться как повышенная (+1,9). Наиболее конфликтогенной зоной для них является сфера «семьи» (+3,7), а также «благополучия» (+2,5) и «чести» (+2,5) (рис. 2).

У курсантов конфликтогенные зоны связаны, помимо «здоровья» (+4,7), с «семьей» +2,2), «благополучием» (+2,0), «свободой» (+1,8).

В группе преподавателей гражданского вуза такой опасной зоной можно считать «семью» (+2,6), а у военных преподавателей – «благополучие» (+3,6), «справедливость» (+3,2) и «семью» (+2,0).

По всей видимости, возникновение внутриличностного конфликта – это отражение тех социально-экономических проблем, которые особенно остро встают перед определенными социальными категориями нашего общества. Изменившееся отношение государства к профессии военнослужащего привело к потере престижа этой профессии и резкому ухудшению материального положения офицеров, поэтому в их среде возросла вероятность возникновения внутриличностного конфликта, который постепенно захватывает все большее число зон ценностно-потребностной сферы личности. Такая тотализация постепенно приводит к общему кризису ценностей и, как следствие, к психологической дезадаптации многих военнослужащих, особенно тех, кто уже отслужил в армии достаточно большой срок и теперь, оставшись без работы и средств к существованию, не в состоянии получить новую профессию (возраст уже не тот) или каким-либо другим образом приспособиться к этому государственному произволу. Именно поэтому многие военнослужащие, особенно те, которые имеют боевой опыт, в конце концов попадают в криминальные структуры: именно поэтому

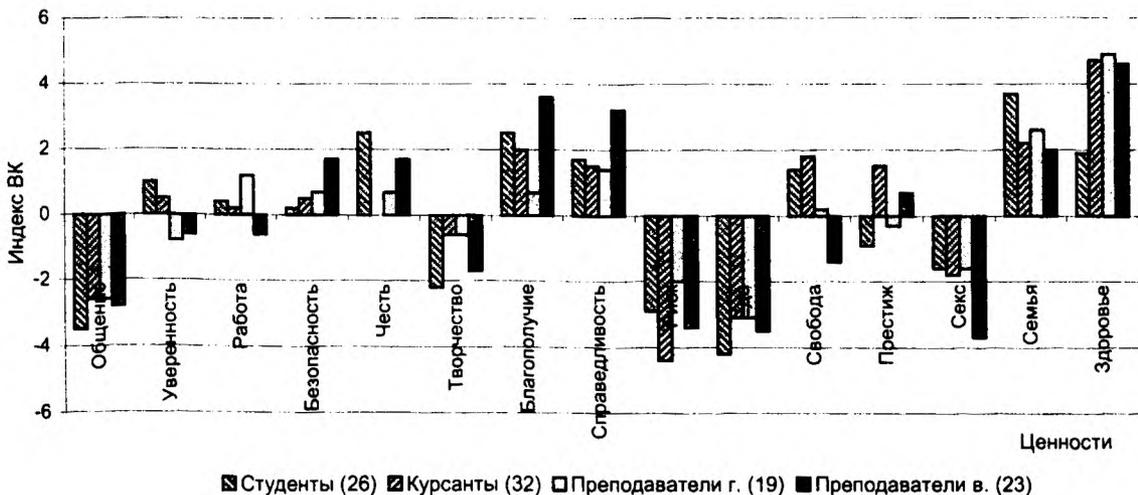


Рис. 2. Внутриличностный конфликт у студентов и преподавателей военного и гражданского вуза

статистическая кривая суицидов среди военнослужащих неуклонно ползет вверх.

Сравнение «военной» группы (курсанты и преподаватели военных училищ) с «гражданской» (студенты и профессорско-преподавательский состав гражданского вуза) (таблица) показывает, что есть ценности, жизненно значимые как для одних, так и для других. Это, в первую очередь, «здоровье» (в среднем 11,0 и 10,8 выборов у военных и гражданских соответственно) и «семья» (11,3 и 10,4), а также «честь» (9,1 и 9,6), «уверенность» (8,6 и 9,3). В то же время можно выделить ценности, характеризующие каждую экспериментальную группу в отдельности: «свобода» (8,9 предпочтений) и «работа» (8,2) гораздо выше оцениваются как жизненно важные гражданскими испытуемыми, а «общение» (8,8) – военными. Военные считают более легко достижимыми такие ценности, как «секс» (8,5) и «семья» (9,2), в то время как гражданские – «творчество» (8,3).

Зоны ценностно-потребностной сферы личности, где вероятность возникновения внутриличностного конфликта очень высока, совпадают у военных и гражданских испытуемых – участников педагогического процесса в высшей школе. Это прежде всего ценности: «здоровье» (+4,7 у военных и +3,1 у гражданских), «семья» (+2,1 и +3,3 соответственно), «справедливость» (+2,2 и +1,6), «благополучие» (+2,7 и +1,7). Есть, однако, потенциально опасные зоны, характерные для каждой из сравниваемых групп: для военных испытуемых – это зона ценности «престиж» (+1,1) и «безопасность» (+1,0), для гражданских – «честь» (1,7).

Исследование ценностно-потребностной сферы личности участников педагогического процесса в военном и гражданском вузах показало, что, наряду с несомненно существующими общечеловеческими ценностями, оцениваемыми как жизненно важные практически всеми испытуемыми без исключения, есть специфические, преимущественно предпочитаемые в каждой экспериментальной группе, а потому позволяющие достаточно точно дифференцировать одну группу испытуемых от других.

Общей ценностью практически для всех участников исследования является «здоровье»; оно жизненно необходимо как для преподавателей, так и для студентов, как для военных, так и для гражданских лиц. Ценность «семья» также представляется значимой для всех обследованных категорий испытуемых, однако не во всех группах она занимает доминирующую позицию. Эта ценность гораздо более важна для преподавательского состава и в меньшей степени – для студентов, и дело здесь скорее не в особенностях профессиональной деятельности, а в возрасте. Существует вполне определенная тенденция, отражающая повышающееся с возрастом значение семьи для любого человека: пока он не обзавелся ею, его отношение к этому социальному институту не приобрело еще личностного значения, и только с возрастом оно постепенно выходит на ведущие позиции в общей структуре ценностно-потребностной сферы.

В отношении других ценностей таких закономерностей, как в случае со «здоровьем» и «семьей», проследить не удастся – наблюдаются довольно значительные различия, поэтому в каждой экспериментальной группе наиболее важной становится какая-то своя ценность: у студентов – это «свобода», у преподавателей гражданского вуза – «творчество», у военных преподавателей – «честь». Это, конечно, не означает, что «свобода», например, воспринимается абсолютно безразлично преподавателями военных и гражданских вузов, однако в общей структуре ценностно-потребностной сферы личности этих категорий участников педагогического процесса ценность «свобода» занимает подчиненное место.

Для военных, как преподавателей, так и курсантов военного училища, такой специфической ценностью можно считать «общение», что, по-видимому, объясняется недостаточной свободой во взаимоотношениях военнослужащих, детерминированных специфическими военными и служебными нормами и правилами. Постоянное действие этих правил в течение длительного времени может быть впоследствии перенесено и на личную жизнь военнослужащих, в результате чего повышается вероятность возникновения внутриличностного конфликта в этой ценностной зоне.

У преподавателей гражданского профиля совершенно четко фиксируется выраженная склонность к ценностям познавательного и творческого плана. Эта ценность с годами становится все более привычной и доминирующей. По-видимому, этот факт связан со спецификой преподавательского труда, который подразумевает постоянное пополнение знаний и творческое отношение к своему предмету, поэтому длительное время заниматься этой деятельностью могут только действительно творческие люди, а тех, у кого врожденные склонности отсутствуют, выбраковывает сама профессия.

Такое объяснение, естественно, предполагает наличие высокого творческого потенциала самой науки, которой служит преподаватель, что в педагогической деятельности встречается не так уж часто. Как правило, большинство практических педагогов воспринимают свою деятельность как набор устоявшихся догм, определенных учебным стандартом и в лучшем случае сформулированных на уровне здравого смысла. Современная концепция развивающего обучения не является исключением. Происходит это не случайно – так легче контролировать огромную образовательную систему в стране, не дать возможности человеку самостоятельно и творчески познавать окружающий мир, составить о нем свое собственное представление. Особенно остро эта проблема стоит в военном образовании.

Главными конфликтогенными зонами ценностно-потребностной сферы личности, представляющими опасность возникновения внутриличностного конфликта, можно считать:

– у студентов гражданского вуза – «семью», «честь», «благополучие»;

– у курсантов военного училища – «здоровье», «семью», «благополучие»;
– у преподавателей гражданских вузов – «здоровье» и «семью»;

– у преподавателей военного профиля – «здоровье», «благополучие», «справедливость» и «семью».

Литература

1. Морогин В.Г. Некоторые результаты экспериментально-психологического исследования ценностно-потребностной сферы личности // Сибирский психологический журнал. Томск, 1997. Вып. 5. С. 87–96.
2. Морогин В.Г. Теоретические и методологические аспекты ценностно-потребностной сферы личности // Профорентация и психология: теория и практика: Материалы III Межрегиональной научно-практической конференции. Томск, 2001. С. 148–160.
3. Морогин В.Г. Ценностно-потребностная сфера личности. Томск: ТГПУ, 2003.
4. Морогин В.Г., Залевский Г.В. Ценностно-потребностная сфера личности осужденных, переживших смертный приговор, и сотрудников пенитенциарной системы // Психологический журнал. М., 1999. Т. 20, № 2. С. 73–81.
5. Подводный А. Тонкие тела. Воронеж, 1992.
6. Фрейд З. Разделение психической личности. Тридцать первая лекция // Психологический журнал. 1988. Т. 9, № 6. С. 139–151.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
8. Юнг К.Г. Психологические типы. М., 1967.
9. Maslow A.H. Some Basic Propositions of a Growth and Self-Actualization Psychology // Gall C., Lindsey G. (Ed.). Theories of Personality. N.Y., 1965. P. 307–316.
10. Rokeach M. The Nature of Human Values. L.; N.Y., 1973.

THE VALUE-NEED SPHERE OF PERSONALITY AT PEDAGOGICAL PROCESS PARTICIPANTS IN MILITARY AND CIVIL HIGH SCHOOL

V.G. Morogin, T.A. Emel'yanovich (Tomsk)

Summary. In article are discussed results experimental-psychological study value-need sphere of personality at participants of pedagogical process in military and civil high school: civil teachers of the high educational institution; the teachers military school and military pulpit of the technical high school; the student of the civil high school and midshipman military school. In study was used author's technique for diagnostics of the value-need sphere of personality and intrapersonality conflict.

Key words: value-need sphere of personality, value, intrapersonality conflict, self-actualization.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ

МИРОВОЗЗРЕНИЕ

Д.А. Леонтьев (Москва)

МИРОВОЗЗРЕНИЕ – более или менее связанная система обобщенных представлений человека об общих закономерностях, которым подчиняются мир, общество и человек, а также о характеристиках идеального, совершенного мира, общества и человека. М. является ядром образа мира личности. На становление и развитие М. оказывают влияние теоретическое и эмпирическое знание субъекта о мире, социокультурные схематизмы и особенности языка и других знаковых систем, через которые это знание преломляется, и личностный смысл, который имеют для субъекта те или иные мировоззренческие представления и который может быть причиной искажения в М. реального положения вещей. М. всегда несет на себе своеобразный отпечаток индивидуально-личностных особенностей, знания о мире образуют в нем сплав с убеждениями, не всегда отчетливыми представлениями и бессознательными схематизмами и стереотипами.

В М. личности следует различать 4 аспекта. Содержательный аспект М. характеризует содержание тех эксплицитных или имплицитных постулатов, на которых строится представление субъекта о закономерностях, действующих в мире. Ценностный аспект характеризует систему идеалов, которые задают представления о том, каким мир должен быть или стать в результате естественной эволюции либо управляемого развития, и с которыми субъект сопоставляет существующее положение вещей. Структурный аспект характеризует особенности психологической организации отдельных мировоззренческих постулатов в более или менее связанное целое. Так, индивидуальное М. может быть связным, хорошо структурированным и интегрированным, непротиворечивым или же фрагментарным, неструктурированным, плохо осознанным и в силу этого несущим в себе множество противоречий. В структурный анализ входит также выделение относительно автономных подсистем М., характеристика их иерархической или иной организации и связей между ними. Функциональный аспект характеризует степень и характер влияния мировоззренческих структур на восприятие и осмысление

человеком действительности и его поступки. Это влияние может быть прямым или опосредованным, осознанным или неосознанным, жестким или мягким. Необходимо также различать мировоззренческие представления, относящиеся к разным сферам или пластам действительности, которые они охватывают: гносеология, космология, неживая природа, живая природа, человек, общество и др.

М. регулирует жизнедеятельность личности как на уровне конкретных поступков, так и на уровне жизни личности в целом, выступая ориентировочной основой при выборе мотивов, формировании планов и перспектив будущего и постановке жизненных целей. М. выполняет функцию самосознания субъекта, но не как изолированного индивида, а как представителя человеческого рода. Формулирование мировоззренческих представлений предполагает поэтому генерализацию выказываний, указание на всеобщие закономерности, вытекающие из сущности человека или мирового порядка вещей. При этом в силу тесной связи с социокультурным контекстом развития и формирования личности и с индивидуальным опытом в М. индивида всегда проецируются глубинные ценностно-смысловые структуры его личности. Это открывает возможность психодиагностики глубинных личностных структур индивида через их проекцию в индивидуальном мировоззрении.

Формирование М. начинается с самого раннего детства, претерпевает качественные сдвиги в подростковом и юношеском возрасте и продолжается в зрелом возрасте. Слабодифференцированное и нерелексируемое мироощущение сменяется в процессе развития более ясным и устойчивым мировосприятием, осознанным миропониманием и связанным с личностной идентичностью эмпирическим и теоретическим мировоззрением. Теоретическое М., в основе которого лежат не только житейский эмпирический опыт, и теоретические знания о мире, является высшей формой М. В М. одного человека могут одновременно сосуществовать разные формы и уровни мировоззренческих представлений применительно к разным сторонам и фрагментам действительности.

Литература

1. Мировоззренческая культура личности. Киев, 1986. Kearney M. World view. Novato, 1991.

ИНФОРМАЦИЯ

ИЗ ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТОВ

I. В Томском государственном университете решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Минобразования России от 30 мая 2003 г. № 509-дс открыт диссертационный совет Д 212.267.16 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук по специальностям 19.00.04 – медицинская психология, 19.00.05 – социальная психология.

Председатель диссертационного совета – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой генетической и клинической психологии ТГУ Г.В. Залевский, заместитель председателя – доктор психологических наук, профессор В.И. Кабрин, ученый секретарь – кандидат психологических наук Т.Г. Бохан.

24 октября в 10.00 ч в 1-й аудитории 4-го корпуса состоится заседание диссертационного совета по защите кандидатских диссертаций:

– по специальности 19.00.04 (медицинская психология) – *Т.Г. Гадельшиной* «Ресурсосберегающая стратегия концентрированного обучения учащихся 7–11 классов» и *Е.Г. Ветчаниной* «Особенности психологической коррекции состояний беременных женщин в условиях острого и хронического стресса» (научный руководитель – профессор Г.В. Залевский);

– по специальности 19.00.05 (социальная психология) – *Е.П. Молчановой* «Ролевая идентичность формальных и неформальных лидеров осужденных» (научный руководитель – профессор Э.И. Мещерякова).

Ученый секретарь совета, доцент, канд. психол. наук Т.Г. Бохан

II. В Томском государственном университете решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Минобразования России от 30 мая 2003 г. открыт диссертационный совет К 212.267.08 по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук по специальностям 19.00.13 – акмеология и психология развития, психологические науки; 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования, педагогические науки.

Председатель диссертационного совета – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой управления образованием ТГУ Г.Н. Прозументова, заместитель председателя – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой генетической и клинической психологии ТГУ Г.В. Залевский, ученый секретарь – канд. пед. наук И.Ю. Малкова.

19 ноября в 10.00 ч в 1-й аудитории 4-го корпуса состоится заседание диссертационного совета по защите кандидатских диссертаций:

– по специальности 19.00.13 – акмеология и психология развития – *О.В. Макаренко* «Динамика когнитивного стиля “ригидность – гибкость” через решение творческих задач учащимися (семиклассниками) (на материале задач естественно-научного цикла)» (научный руководитель – профессор Г.В. Залевский);

– по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования – *Л.А. Сороковой* «Условия и процесс образования норм совместной деятельности в развивающейся школе» (научный руководитель – профессор Г.Н. Прозументова) и *Н.Н. Абакумовой* «Педагогические условия разработки и реализации технологии дистанционного обучения (на материале обучающей программы)» (научный руководитель – доцент Л.В. Комаровская).

Ученый секретарь совета, доцент, канд. пед. наук И.Ю. Малкова

РЕЗОЛЮЦИЯ

III съезда Российского психологического общества «Психология и культура»

На съезде были приняты важные организационные решения: внесены изменения в Устав Российского психологического общества (РПО), впервые принят Этический кодекс психолога РПО.

Съезд считает необходимым:

1. Считать развитие фундаментальных теоретических и экспериментальных исследований приоритетными в деятельности РПО. Признать, что практические исследования в области практической психологии не могут осуществляться без опоры на фундаментальные исследования.

2. Считать, что работа форумов и симпозиумов съезда способствовала интеграции психологического знания и взаимопониманию психологов, представляющих разные научные школы и регионы России.

3. Считать необходимым подчеркнуть важность усиления в университетских программах подготовки студентов-психологов курсов «Психофизики», «Психометрики» и «Экспериментальной психологии» как базовых дисциплин, обеспечивающих формирование у студентов фундаментальных психологических знаний.

4. Учитывая возрастающую роль психологии в современном мире, учредить премию РПО за популяризацию психологических знаний. Поручить Первому вице-президенту РПО разработать положение о премировании.

5. Современные психолого-педагогические исследования определили предметную область практической психологии образования. Требование повышения качества и эффективности отечественного образования диктует необходимость выделения самостоятельной отрасли психолого-педагогической науки – «Практическая психология образования».

6. Обратить внимание Учебно-методического объединения России (УМО) на то, что подготовка в области психотерапии и психологического консультирования не может полностью обеспечиваться в рамках стандарта высшего профессионального образования.

7. Рассмотреть вопрос о разработке процедур сертификации центров и программ образовательных услуг в области прикладной психологии (послевузовское образование, специализация и повышение квалификации в отдельных областях практической психологии).

8. Разработать методические и организационные подходы к профессиональной (общественной) аккредитации и сертификации специалистов-психологов как в области психотерапии и психологического консультирования, так и по другим направлениям современной психологии.

9. Рассмотреть возможность подготовки издания сборника нормативных документов и методических материалов РПО, регулирующих деятельность практических психологов.

10. Поручить председателю экспертного совета РПО представить на Координационный совет РПО отредактированное с учетом замечаний участников съезда «Положение о сертификации психологических технологий», доработанный текст «Этического кодекса», а также «Положение об Экспертном совете».

11. Рассмотреть возможность издания журнала РПО «Российский психологический вестник».

Резолюция принята на заключительном заседании III съезда РПО 27 июня 2003 года в Менделеевском центре Санкт-Петербургского государственного университета.

ИНТЕРВЬЮ

В июне 2003 года в Санкт-Петербурге состоялся III съезд Российского психологического общества под девизом «Психология и культура», который был приурочен к празднованию 300-летия Северной столицы. Из Томска на съезд ездил представительная делегация, и мы беседуем с её участниками. Своими впечатлениями о съезде и Санкт-Петербурге делятся профессора факультета психологии ТГУ: **В.И. Кабрин, Г.В. Залевский, В.Е. Ключко, С.А. Богомаз, О.М. Краснорядцева, Э.В. Галажинский.**

Каковы Ваши общие впечатления от участия в работе съезда?

В.И. Кабрин. Впечатления очень хорошие, прежде всего потому, что удалось встретиться с давними знакомыми, сокурсниками, коллегами, которых объединяет общее прошлое, общая ленинградская школа. Очень интересно было увидеть своих коллег повзрослевшими и остепенёнными. С одной стороны, я вижу их уже серьёзными учёными, а с другой – актуализируется студенческий опыт, пробуждаются воспоминания юной жизни, студенчества, и это очень приятно, конечно.

Г.В. Залевский. Общее впечатление хорошее. Замечательно, когда собирается профессиональное сообщество, тем более что это случается достаточно редко. Собралось очень много коллег – психологов, работающих в самых различных направлениях, из многих регионов, из республик бывшего Советского Союза, был очень тёплый приём. Были и конкретные встречи со старыми товарищами, друзьями, коллегами, с которыми много лет не встречались. И в целом гостеприимный, нарядный Санкт-Петербург задавал хорошую социально-психологическую атмосферу. Тем более что мы поехали хорошей командой из Томска, это тоже было приятно. Так что общее впечатление с этих позиций совершенно положительное.

В.Е. Ключко. Во-первых, хорошо то, что возрождается идея съездов психологической общественности, что есть общественная организация, объединяющая профессиональных психологов и позволяющая обсуждать все проблемы психологии: прикладные, теоретические, методологические. Показательно для съезда, что он обнажил проблему методологического кризиса, который существует несмотря на то, что несколько симпозиумов и круглых столов уже были посвящены этой проблеме, всё-таки этого, по-видимому, мало. Общее решение было таким: следующий съезд целиком посвящать проблемам методологии. Мне кажется, что Томская научная школа в методологическом плане была представлена очень хорошо, в работе съезда участвовали практически все ведущие профессора-психологи Томского университета.

О.М. Краснорядцева. Впечатления очень позитивные. Это и встречи с коллегами, с которыми давно не виделись, возможность обменяться какими-то наработками, идеями, увидеть изменения, которые происходят в отечественной психологии, с одной стороны, а с другой стороны, общение в профессиональном сообществе, что очень важно. Чувство удовлетворения и в личном, и в профессиональном плане есть, несмотря на то что не все приехали, тем не менее удалось очень интересно и плодотворно пообщаться.

С.А. Богомаз. Прежде всего это, конечно, интересные встречи, новые знакомства. Когда по публикациям тебя находят, приглашают к общению – это и приятно, и продуктивно, расширение контактов всегда положительно влияет и в личностном, и в профессиональном плане. Очень интересно было пообщаться с питерскими коллегами.

Э.В. Галажинский. Общие впечатления положительные, хотя и не совсем однозначные. Содержательно чего-то принципиально нового я не услышал, но отметил бы общий интерес к проблемам методологии в психологии, что, безусловно, является очень важным.

Какие основные содержательные моменты съезда Вы бы отметили?

О.М. Краснорядцева. Я для себя отметила возрождение, или, можно сказать, реанимацию интереса к методологическим проблемам. Заканчивался съезд на такой позитивной ноте, что следующий съезд будет полностью посвящен методологии в психологии. Второй момент, который меня очень удовлетворил, это возвращение к идее поддержки отечественных научных школ, и не только центральных. Это было одним из очень чётких лейтмотивов съезда и прозвучало в резолюции.

Г.В. Залевский. Если смотреть с содержательной точки зрения, то, конечно, правильно, что организаторы съезда выбрали главным направлением тему психологии и культуры, тем более что Санкт-Петербург является культурной ценностью сам по себе, а с другой стороны, это и традиции отечественной психологии, глубокие традиции – увязывать психологию с культурой. Были представлены очень разнообразные направления и проблемы; видно, что очень

много сделано, особенно в практическом плане, и в то же время прозвучала тревога о многих нерешённых проблемах отечественной психологии как части мировой психологии. Прежде всего это потеря некоторого интереса к теории, к методологии исследования психики. Увеличился разрыв между теорией и практикой, практика начала опережать теорию и не всегда это сказывается положительно на самой практике, на её эффективности, поэтому основные поиски, дискуссии шли вот в этом направлении. Всё это закончилось осмыслением, подведением итогов, которые были отражены в резолюции Третьего съезда психологов. Наша томская команда очень активно принимала участие в деятельности съезда, мы рассредоточились по различным секциям в соответствии с интересами. Что касается меня, то я соруководил симпозиумом «Актуальные проблемы клинической психологии». В нем принимали участие много специалистов, как маститых, так и молодых; мы обсуждали актуальные вопросы клинической психологии, в частности такие важные вопросы, как подготовка клинических психологов, единство науки и образования.

В.Е. Ключко. Общая проблема, которая в методологическом плане, на мой взгляд, сейчас стоит – это проблема смены парадигм, которая происходит в науке. В науковедении есть принцип, согласно которому не может возникнуть научная система как нечто стройное, имманентное, если в основании в качестве предмета науки не находится именно система, изучение развития которой, её становления, распада определит и движение понятий, знаний, категорий. То есть невозможно соединить знание о таком явлении, как психика, с помощью простой интеграции промежуточных понятий, так же как невозможно просто соединить методологические принципы. Всегда не хватает одного – того методологического принципа, который выполнит бы системообразующую функцию. Единственное основание – если наука в качестве своего предмета выйдет к системе, и этой системой в антропологической призме может быть только человек, которого надо понимать как открытую систему. То есть если мы поймём человека как открытую систему взаимодействия с миром, которая опосредована психикой как механизмом отбора значимого для устойчивого существования системы, информации, энергии и так далее, и у психики функция уже не только привычная – регуляторная или ориентирующая, тогда мы поймём, что это орган избирательности. Своё выступление я посвятил роли историко-системного подхода в выявлении внутренних тенденций развития науки. Внутренние или объективные тенденции развития науки стоят за плечами исследователя и определяют его ум, волю с силой стальной пружины; очень важно личное отношение к тенденции, я сформулировал бы это очень просто: либо ты овладеваешь тенденцией и действуешь в направлении нее, понимаешь что ты делаешь, смысл своих действий, либо тенденция овладевает тобой, использует тебя.

В.И. Кабрин. Что касается содержательной работы съезда, то нужно отметить, что она была очень обширной. Аллахвердов – организатор петербургского юбилейного варианта съезда – проявил очень много фантазии для того, чтобы процесс работы был не только продуктивным, но и интересным, оригинальным. Начальное пленарное заседание было украшено очень интересными вещами, было очень много музыки, которая настраивала на определённый тип работы, было очень торжественно и, я бы сказал, очень свежо, не казённо, что, на мой взгляд, очень важно; казённость была разрушена сразу на первом пленарном заседании, но в то же время секции работали очень плотно.

Я успел побывать на двух секциях. Основная методологическая, по-моему, собрала больше всего народу, большой зал был переполнен. Там ставились очень серьёзные вопросы относительно методологической строгости, методологической ответственности в области психологического знания, прозвучала идея, что методологические основания психологии на современном этапе должны быть проанализированы, очень внимательно просмотрены, необходимо двигаться вперёд, поскольку психология в силу разнообразия и жанров, и подходов, и отраслей находится, я бы сказал, в стадии «разбегающейся вселенной», поэтому есть естественное желание найти общий «центр тяжести» на методологической основе. Этот мотив перешёл в рекомендацию следующему съезду: расширить работу в области методологических проблем.

Другая секция, на которой я был, секция по толерантности, которую вёл А.Г. Асмолов. Она проходила очень интересно, неожиданные новые ракурсы вскрывались в межэтнических, межконфессиональных, возрастных, гендерных отношениях, т.е. весь комплекс толерантных отношений был актуализирован. Были очень интересные секции по практическим направлениям психологии. В целом, я думаю, многие получили хороший интеллектуальный заряд. Съезд очень красиво заканчивался, был фейерверк, ну и свободное общение в скверике перед факультетом психологии, где очень маститые специалисты и совсем молодые аспиранты общались в демократичной, неформальной обстановке.

С.А. Богомаз. Скорее поразило отсутствие принципиальных содержательных моментов, моё впечатление больше связано с формой, с неформальным общением, отсутствие каких-то принципиальных содержательных моментов, я думаю, связано с отсутствием на съезде многих интересных людей, кто бы мог внести что-то новое. Основное внимание я уделил психофизиологической секции. В современной психофизиологии есть 2 направления: классическое, традиционное, я бы сказал, неэвристический подход, и второй, который развивается в русле системной психофизиологии. Я считаю, что в последнем более высокий объяснительный потенциал, много новых интересных разработок, и он в большей степени отвечает вызовам современной психологии; это направление мало извес-

тно и свою линию ведёт от Анохина. В основном оно было представлено московскими исследователями, классическое направление было представлено учёными с периферии.

Как Вы считаете, есть ли единство в отечественном психологическом сообществе или на съезде проявились противостояние между школами, направлениями?

В.Е. Ключко. Организаторы съезда в лице профессора Аллахвердова чётко отстаивали классическую позицию в науке. Я считаю, что кто-то должен отстаивать её. Каждый выбирает себе то место, где ему приятно и хорошо работать, кому-то близко смутное знание на самом стыке с верой, религией и философией, кому-то более-менее рыхлое знание, кому-то близко плотное знание, классически устоявшееся, с чётким понятийным аппаратом. Наука потому и наука, что она всех принимает, другое дело – предпочтения мои внутренние, как учёного. Лично меня не прельщает смутное знание, но я очень хорошо понимаю и относительность плотного знания, то есть сфера моих интересов находится где-то посередине, в рыхлом знании.

С.А. Богомаз. Те доклады, которые я слушал, были больше организационного, а не содержательного плана, то есть обсуждались вопросы о том, как объединить, как нормировать, ограничить и т.д. Возможно, я что-то и пропустил, так как не было возможности побывать на всех секциях.

Какого-то противостояния между направлениями и школами я не почувствовал.

Э.В. Галажинский. Я бы не сказал, что было какое-то противопоставление московской и питерской школ, скорее, можно отметить взаимное уважение и корректность. Мы себя чувствовали очень комфортно, нельзя сказать, что на сегодняшний день существует какое-то неравенство между представителями «центра» и «периферии», скорее, даже наоборот. Сибирский регион (Томский университет, в частности) является общепризнанным научным центром, наш факультет входит в десятку лучших факультетов России. В какой-то степени мы находимся в более выигрышном положении, так как у нас нет такой жёсткой ориентации на одну школу, определённый подход. В Томске прекрасно сосуществуют представители различных научных направлений, исследования ведутся по очень широкому диапазону проблем, с использованием различных подходов. Мы давно и плодотворно сотрудничаем как с московскими, так и с питерскими коллегами, и на съезде у нас ещё раз была возможность обменяться мнениями, какими-то наработками и просто приятно пообщаться с коллегами. Вообще съезд даёт хорошую возможность почувствовать себя частью профессионального сообщества, и его основная задача, наверное, консолидирующая. Можно отметить общую тенденцию к консолидации психологического профессионального сообщества, и это очень радует, так как сегодня можно только сообща добиться каких-то серьёзных результатов.

Г.В. Залевский. Я думаю, что всё-таки есть тенденция к консолидации сил, к тому, чтобы профессиональное сообщество объединялось, общество ждёт от психологов многого, а разрозненность ни к чему хорошему не приводит, поэтому есть некоторое разочарование в психологии, хотя сейчас готовится очень много специалистов. Что касается противостояния между школами, то, наверное, сейчас присутствуют только отголоски от прошлого, но по сути, по содержанию противостояния нет. Классики и основатели школ, вокруг которых группировались последователи, ушли, к сожалению, а новых лидеров такого масштаба пока нет. А с другой стороны, появились очень сильные профессиональные сообщества в регионах, я уже не говорю про Томск, на нашем факультете психологии собрались достаточно сильные специалисты, которые представляют разные направления и при этом стремятся к разумной консолидации сил и интеграции. Наличие региональных психологических центров, таких как в Томске, создаёт такое поле, полиморфизм каких-то идей, направлений в психологии, и это здорово. Потому что школа – это хорошо, но есть и обратная сторона эффекта школы, когда говорят: это моя школа, это мои идеи. Это приводит к появлению ригидности, теряется открытость школы, нарушаются отношения с другими школами. Поэтому хорошо, что сейчас такого не наблюдается. Хотя споры между точками зрения на предметы, на явления, которыми занимается психология, разумеется, были, но в целом была благожелательная конструктивная дискуссия, и участники вынесли очень много полезного, что должно сказаться на развитии нашей отечественной психологической науки на ближайшее время, по крайней мере до следующего съезда.

В.И. Кабрин. Я не вижу ничего страшного в том, что психология расширяется и в сфере приложения, и в способах, и в жанрах работы, потому что это очень сложная область; психология как наука не столь уж древняя, можно сказать, молодая. Сразу ограничивать перспективы её развития какими-то одними направлениями было бы неразумно, хотя точки зрения были разные: одни ратовали за плюрализм в психологии, то есть за дальнейшее многообразие подходов, но были и те, кто беспокоился наличием некоего общего ядра. Видимо, это естественное противостояние, оно и будет удерживать психологию в каких-то осмысленных границах, потому что в этом противостоянии находится некая мера: что же профессиональные психологи могут себе позволить? Могут они себе позволить быть шаманами или астрологами или всё же нет? На этой грани, мне кажется, нужно очень чётко остановиться – психология имеет свои естественно-научные границы, выход за которые делает её уже не наукой, а превращает в очень сомнительное занятие. Это осознание должно быть достаточно чётким, и на съезде прозвучать.

чала достаточно резкая критика тех якобы психологов, которые являются лекарями, шаманами, колдунами и пытаются вывеску психологии использовать в своих коммерческих целях. Это очень опасное движение, которое может дискредитировать психологическое знание; здесь необходимо консолидироваться для противодействия таким тенденциям.

О.М. Краснорядцева. Естественно, в науке есть различные направления, школы, наука развивается, и в ней присутствуют порой очень разноречивые тенденции, но мне кажется, что это характерно для всей мировой науки в целом. Сказать, что было какое-то противостояние, вряд ли можно, но, конечно, на съезде были дискуссии и обсуждения, и это естественно. Только когда есть оппонирование, разные точки зрения, тогда есть и развитие, особенно в науке. Я участвовала в работе симпозиума, посвящённого проблемам методологии и психологии образования.

Если говорить о перспективах, то я считаю, они есть у направлений, которые двигаются вперёд в соответствии с основными тенденциями современной психологии, которые это отслеживают, пытаются попасть в струю, а не делать вид, что этих тенденций не существует. Что касается Томского университета, то здесь в этом смысле всё в порядке. Особенно если учесть, что здесь работают три мощные научные школы, которые не просто мирно сосуществуют, но интегрируются, имеют общие точки для интеграции, каждая из которых уходит своими корнями в мощные направления не только отечественной психологии. Особенно это видно по тем кандидатским, докторским диссертациям, которые защищаются. Если раньше основные аспирантуры, докторантуры были в Москве и Ленинграде, то сейчас очень чётко прослеживаются региональные школы. Кстати, Сибирь была представлена очень хорошо, кроме томичей были представители из Новосибирска, Красноярска, Читы, Улан-Удэ, Иркутска, и это не просто представители сибирской диаспоры, которые учились в Москве или Питере, а уже вполне самостоятельные исследователи. Сказать, что было какое-то противостояние, я не могу, сегодня есть тенденция к консолидации, и это очень хорошо, так как только сообща можно делать что-то серьёзное в науке.

Каким Вы увидели Санкт-Петербург в свете празднования его юбилея, что произвело на Вас самое большое впечатление?

В.И. Кабрин. Питер, конечно, прекрасен, для меня это практически родной город, с ним очень многое связано. Я давно не был в городе в период белых ночей, это привнесло в съезд особое настроение; впечатления, конечно, самые приятные.

С.А. Богомаз. Был впервые, поразила масштабность города. Москва более компактная, а в Питере чувствуется то, что называют широтой русской души. Особенно когда выходишь к Исакиевскому собору и видишь эту громадину, впечатление грандиозное. Очень жаль, что город всё-таки запущен, очень много предстоит сделать, чтобы он предстал во всей своей красе.

О.М. Краснорядцева. Я в последние семь лет каждый год бываю в Санкт-Петербурге, конечно, город выглядит парадно по сравнению с тем, что было. Хотя есть ещё много исторических мест, которые нужно восстанавливать, например Крондштат, или улицы, удалённые от центра, то есть ещё предстоит очень многое сделать, чтобы город предстал во всей своей красе. Съезд проходил в период белых ночей, это, конечно, прекрасное зрелище, то есть погода способствовала радостной непринуждённой атмосфере съезда.

Э.В. Галажинский. Петербург, конечно, прекрасен, особенно после реставрации. Хотя понимаешь, как много ещё предстоит сделать для того, чтобы этот город предстал во всей своей красе, стал туристической Меккой. По крайней мере, чувствуется, что удалось привлечь внимание общественности и государства к проблемам города, и я думаю, что Санкт-Петербург возродит свою славу жемчужины России.

Г.В. Залевский. Что касается Питера, то он стал красивее, симпатичнее, это бесспорно. Санкт-Петербург для меня близкий город, я в нём не раз бывал, здесь у меня есть хорошие друзья, в нём я защищал докторскую диссертацию; конечно, очень приятно видеть, что город возрождается.

Интервью брала аспирант Н.А. Тренькаева

НАШИ АВТОРЫ

Ассанович М.А.

Кандидат медицинских наук, ассистент кафедры психиатрии и медицинской психологии Гродненского медицинского университета (Гродно)

Берестнева О.Г.

Доцент кафедры прикладной математики Томского политехнического университета (Томск)

Богомаз С.А.

Доктор психологических наук, профессор кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета (Томск)

Бохан Т.Г.

Кандидат психологических наук, доцент кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета (Томск)

Буравлева Н.А.

Аспирант кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета (Томск)

Вассерман Л.И.

Доктор медицинских наук, профессор, руководитель лаборатории клинической психологии Психоневрологического института им. В.М. Бехтерева, профессор кафедры медицинской психологии и психофизиологии Санкт-Петербургского государственного университета (Санкт-Петербург)

Ветчанина Е.Г.

Клинический психолог ГУ УНИИ Охраны материнства и младенчества (Екатеринбург)

Гудман Р.

Доктор философии Лондонского университета, профессор отделения детской и подростковой психиатрии Института психиатрии (Лондон)

Добрянская Р.Г.

Кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных наук Томского государственного университета, психотерапевт родильного дома № 1 (Томск)

Дудьев В.П.

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры психологии образования Барнаульского государственного педагогического университета (Барнаул)

Емельянович Т.А.

Соискатель кафедры психологии и педагогики Томского государственного педагогического университета (Томск)

Залевский Г.В.

Доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заслуженный деятель науки РФ, член Всемирной Федерации психического здоровья, заведующий кафедрой генетической и клинической психологии Томского государственного университета (Томск)

Кабрин В.И.

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и гуманистической психологии, декан факультета психологии Томского государственного университета (Томск)

Козлова Е.В.

Кандидат психологических наук, доцент Бийского педагогического государственного университета (Бийск)

Козлова Н.В.

Кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогических измерений Томского политехнического университета (Томск)

Козловская Л.И.

Кандидат медицинских наук, старший научный сотрудник Санкт-Петербургской медицинской академии последипломного образования (Санкт-Петербург)

Кора Н.А.

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Благовещенского государственного педагогического университета (Благовещенск)

Кулемзина А.В.

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Новосибирского государственного педагогического университета (Новосибирск)

Куперман Е.И.

Практический психолог системы здравоохранения (Санкт-Петербург)

Левицкая Т.Е.

Кандидат психологических наук, доцент кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета (Томск)

Лытов Д.А.

Директор Северо-западного центра социальных технологий (Санкт-Петербург)

Микрюкова Т.Ю.

Старший преподаватель Кемеровского государственного университета (Кемерово)

Морогин В.Г.

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогики Томского государственного педагогического университета (Томск)

Новикова Т.Н.

Психолог Городского центра планирования семьи и репродукции (Томск)

Павлова Е.В.

Студентка 5-го курса Амурского государственного университета (Благовещенск)

Петрова В.Н.

Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и гуманистической психологии Томского государственного университета (Томск)

Петрова Н.Н.

Доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой неврологии и психиатрии Санкт-Петербургского государственного университета (Санкт-Петербург)

Рогачева Т.В.

Кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики Уральской государственной медицинской академии (Екатеринбург)

Савина Н.Н.

Кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией Сибирского института образовательных технологий РАО (Новосибирск)

Сафронова М.В.

Научный сотрудник ГУ НИИ Физиологии СО РАМН (Новосибирск)

Синяева Н.В.

Психолог родильного дома № 1 (Томск)

Слободская Е.Р.

Доктор психологических наук, кандидат медицинских наук, ведущий научный сотрудник ГУНИИ физиологии СО РАМН (Новосибирск)

Смирнова С.В.

Ассистент кафедры психологии и педагогики Амурского государственного университета (Благовещенск)

Сухарев А.В.

Доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО (Москва)

Тимонова С.И.

Ассистент кафедры социальной и гуманистической психологии Томского государственного университета (Томск)

Чередникова Т.В.

Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории клинической психологии Психоневрологического института им. В.М. Бехтерева (Санкт-Петербург)

Шабанов Л.В.

Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и гуманистической психологии Томского государственного университета (Томск)

**ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ
материалов для публикации
в «Сибирском психологическом журнале»**

1. Рукопись объемом до двенадцати страниц должна быть представлена в напечатанном виде на лазерном принтере в формате А4 (2 экз.) и на 3,5-дюймовой дискете в формате WinWord версии 6, 7, 97, 2000 или в формате rtf. Формат страницы А4; поля: левое – 20 мм, правое – 20 мм, верхнее – 20 мм, нижнее – 25 мм. Параметры абзаца: выравнивание по левому краю, отступ слева и справа – 0; первая строка – 10 мм; интервал: до и после – 0 пт; межстрочный – полуторный. Параметры шрифта: Times New Roman, кегль – 12 пт., интервал – масштаб 100%, обычный, смещения нет. Нумерация страниц с первой, кегль 12 пт., с установкой внизу, по центру, отступ от края текста до нижнего колонтитула – 1,25 мм (по умолчанию). Автоматический перенос выключен. Нумерация строк и абзацев, установка маркеров – выключен.

2. В начале статьи указывается ее название, затем полностью фамилия, имя, отчество каждого автора, место работы, ученое звание, степень и должность, адрес, телефоны, факс, адрес электронной почты (E-mail).

3. Ниже располагаются краткая аннотация статьи (2–3 предложения) и список из 5–7 ключевых слов.

4. В конце статьи помещается информация на английском языке: название статьи, фамилии авторов, аннотация и ключевые слова.

5. Все аббревиатуры в статье должны быть расшифрованы.

6. Текст должен содержать не более двух рисунков (графиков) и не более трех таблиц, которые в электронной версии расположены внутри текстового файла.

7. Оформление списка литературы должно соответствовать общепринятым требованиям. Литературные ссылки в тексте даются только в квадратных скобках.

8. При оформлении рукописи *нельзя* использовать табуляции, устанавливать свои стили абзацев (кроме принятых по умолчанию), расставлять автоматические списки (нумерации строк и абзацев), ставить двойные, тройные и т.д. пробелы между словами. Рекомендуется использовать только один тип кавычек (“ ”) или (« »). Необходимо различать дефис (-) и тире (–). Тире в WinWord набирается клавишами «Ctrl+-» (клавиша «-» – справа на клавиатуре, вверху) или Alt+0150 при включенной клавише NumLock. В тексте, в таблицах и в подписи к рисункам при записи десятичных дробей – ставить запятую (а не точку). Рекомендуется во избежание ошибок и опечаток проводить проверку орфографии средствами редактора WinWord.