

Российский государственный гуманитарный университет
Russian State University for the Humanities



RSUH/RGGU BULLETIN
№ 1 (3)

Academic Journal

Series
Psychology. Pedagogics. Education

Moscow
2016

ВЕСТНИК РГГУ
№ 1 (3)

Научный журнал

Серия
«Психология. Педагогика. Образование»

Москва
2016

УДК 159.9(05)+37(05)
ББК 88я5+74я5

Редакционный совет серий «Вестника РГГУ»

Е.И. Пивовар, чл.-кор. РАН, д-р ист. н., проф. (председатель)

Н.И. Архипова, д-р экон. н., проф. (РГГУ), А.Б. Безбородов, д-р ист. н., проф. (РГГУ), Е. Ван Поведская (Ун-т Сантьяго-де-Компостела, Испания), Х. Варгас (Ун-т Валле, Колумбия), А.Д. Воскресенский, д-р полит. н., проф. (МГИМО (У) МИД России), Е. Вятр (Варшавский ун-т, Польша), Дж. ДеБарделебен (Карлтонский ун-т, Канада), В.А. Дыбо, акад. РАН, д-р филол. н. (РГГУ), В.И. Заботкина, д-р филол. н., проф. (РГГУ), В.В. Иванов, акад. РАН, д-р филол. н., проф. (РГГУ; Калифорнийский ун-т Лос-Анджелеса, США), Э. Камия (Ун-т Тачибана г. Киото, Япония), Ш. Карнер (Ин-т по изучению последствий войн им. Л. Больцмана, Австрия), С.М. Каштанов, чл.-кор. РАН, д-р ист. н., проф. (ИВИ РАН), В. Кейдан (Урбинский ун-т им. Карло Бо, Италия), Ш. Кечкемети (Национальная школа хартий, Франция), И. Клюканов (Восточный Вашингтонский ун-т, США), В.П. Козлов, чл.-кор. РАН, д-р ист. н., проф. (РГГУ), М. Коул (Калифорнийский ун-т Сан-Диего, США), Е.Е. Кравцова, д-р психол. н., проф. (РГГУ), М. Крэммер (Гарвардский ун-т, США), А.П. Логунов, д-р ист. н., проф. (РГГУ), Д. Ломар (Ун-т Кёльна, Германия), Б. Луайер (Французский ин-т геополитики, Ун-т Париж-VIII, Франция), В.И. Молчанов, д-р филос. н., проф. (РГГУ), В.Н. Незамайкин, д-р экон. н., проф. (Финансовый ун-т при Правительстве РФ), П. Новак (Белостокский гос. ун-т, Польша), Ю.С. Пивоваров, акад. РАН, д-р полит. н., проф. (ИНИОН РАН), С. Рапич (Ун-т Вупперталя, Германия), М. Сасаки (Ун-т Чуо, Япония), И.С. Смирнов, канд. филол. н. (РГГУ), В.А. Тишков, акад. РАН, д-р ист. н., проф. (ИЭА РАН), Ж.Т. Тощенко, чл.-кор. РАН, д-р филос. н., проф. (РГГУ), Д. Фоглесонг (Ратгерский ун-т, США), И. Фолтыс (Опольский политехнический ун-т, Польша), Т.И. Хорхордина, д-р ист. н., проф. (РГГУ), А.О. Чубарьян, акад. РАН, д-р ист. н., проф. (ИВИ РАН), Т.А. Шаклена, д-р полит. н., канд. ист. н., проф. (МГИМО (У) МИД России), П.П. Шкаренков, д-р ист. н., проф. (РГГУ)

Серия «Психология. Педагогика. Образование»

Редакционная коллегия серии

Е.Е. Кравцова, гл. ред., д-р психол. н., проф. (РГГУ), В.Т. Кудрявцев, зам. гл. ред., д-р психол. н., проф. (РГГУ), С.П. Лавлинский, зам. гл. ред., канд. пед. н., доц. (РГГУ), Ю.Л. Троицкий, зам. гл. ред., канд. ист. н., проф. (РГГУ), Е.С. Воля, отв. секретарь, канд. психол. н., доц. (РГГУ), М.К. Акимова, д-р психол. н., проф. (РГГУ), Е. Ван Поведская (Ун-т Сантьяго-де-Компостела, Испания), Н.Е. Веракса, д-р психол. н., проф. (РГГУ), А.Г. Жильев, д-р мед. н., проф. (РГГУ), Э. Камия (Ун-т Тачибана г. Киото, Япония), Т.М. Ковалева, д-р пед. н. (МППУ), А.В. Корчинский, канд. филол. н., доц. (РГГУ), М. Коул (Калифорнийский ун-т Сан-Диего, США), Г.Г. Кравцов, д-р психол. н., проф. (РГГУ), Т.М. Мариютина, д-р психол. н., проф. (РГГУ), В.И. Тюпа, д-р филол. н., проф. (РГГУ), И.Д. Фруммин, д-р пед. н., проф. (НИУ ВШЭ), В.К. Шабельников, д-р психол. н., проф. (РГГУ)

Ответственные за выпуск: В.Т. Кудрявцев, д-р психол. н., проф. (РГГУ), Е.С. Воля, канд. психол. н., доц. (РГГУ)

СОДЕРЖАНИЕ

Психология

Общая психология, психология личности, история психологии

А.А. Немцов

Исследование культурно-исторических оснований
мировоззренческих позиций студенческой молодежи 9

М.О. Резванцева

Различия в процессе оценивания у подростков восточных
и западных регионов СНГ 19

Л.С. Драгунская

Идентичность попытка уточнения термина 26

Ю.Е. Кравченко, Ю.П. Мигун

Переживание интереса и симпатии
при ограничении познавательных действий 36

Е.Б. Петрушихина

Этическое лидерство: понятие
и проблемы исследования 46

Н.П. Ячменёва

Культурно-исторический подход в системе профилактики
отклоняющегося поведения у первокурсников 56

Психология развития, акмеология

И.М. Лазарев

Психологические условия гармонизации развития ребенка
младенческого и раннего возраста 64

М.Л. Лазарев

Метод когностомного моделирования и его применение
в дошкольном детстве (на примере реабилитации детей
с расстройствами аутистического спектра) 76

Медицинская психология

Д.Г. Литинская

Компульсивность: к истории понятия 94

А.Г. Жилыев, Т.И. Палачёва

Варианты совладания со стрессом и переживаний положительных эмоций подростков с различным отношением к алкоголизации 105

Педагогика

Общая педагогика, история педагогики и образования

Е.Н. Моргачёва

Отграничение умственной отсталости от сходных состояний (по работе А.Ф. Тредголда «Тупые и отсталые дети») 115

ОБРАЗОВАНИЕ

М.М. Мишина

Проявление феномена интеллектуальной деятельности личности студентов 124

М.В. Каминская

Проектирующий метод как метод введения студентов в культурно-историческую психологию 134

РЕЦЕНЗИИ

Е.С. Воля

Новое в биографических исследованиях. Рецензия на книгу: *Артамошкина Л.Е.* Биография поколения: олицетворение истории. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2012. 208 с. 145

Abstracts 147

Сведения об авторах 153

CONTENTS

PSYCHOLOGY

General psychology, psychology of the person, psychology history

<i>A. Nemtsov</i> The study of cultural and historical outlook of students	9
<i>M. Rezvantseva</i> Differences in the evaluation process in adolescents from Eastern and Western regions of the CIS	19
<i>L. Dragunskaya</i> Explicitation of the term <i>identity</i>	26
<i>Yu. Kravchenko, Yu. Migun</i> Interest and sympathy within the constraints of cognitive activities	36
<i>E. Petrushikhina</i> Ethical leadership: the concept and research issues	46
<i>N. Yachmeniova</i> Cultural-historical approach in the preventive system of deviant behaviour freshmen	56

Development psychology, acmeology

<i>I. Lazarev</i> Psychological conditions for the harmonization of child's development at infant and early age	64
<i>M. Lazarev</i> The method of cognosomatic modeling and its application in the preschool childhood (the example of rehabilitation of children with ASD)	76

Medicopsychology

<i>G. Litinskaya</i> Compulsion: concept history	94
<i>A. Zhilyaev, T. Palachiova</i> Variants of coping with stress and experiencing positive emotions in adolescence with different attitude to alcoholization	105

PEDAGOGY

General pedagogy, history of pedagogy and education

<i>E. Morgachiova</i> Differentiation of mental retardation from similar conditions (in A.F. Tredgold's article "Dull and backward children")	115
---	-----

EDUCATION

<i>M. Mishina</i> The manifestation of the phenomenon of intellectual activities of the students personality	124
<i>M. Kaminskaya</i> Projecting method as the method of initial introduction to cultural historical psychology for students	134

BOOK REVIEW

<i>E. Volya</i> New in biographical studies. Book review: <i>Artamoshkina L.E.</i> Generation biography: the personification of history. St. Petersburg: St. Petersburg philosophical society, 2012. 208 p.	145
Abstracts	147
General data about the authors	155

Психология

Общая психология, психология личности, история психологии

А.А. Немцов

ИССЛЕДОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ МИРОВОЗРЕНЧЕСКИХ ПОЗИЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье изложен один из подходов к изучению культурно-исторических оснований мировоззренческих позиций студенческой молодежи. В качестве инструмента использована анкета, позволяющая оценить точки зрения студентов на причины и последствия распада СССР. Выявляются и описываются основные линии конфликтов в интерпретации студентами данного культурно-исторического события. Наряду с линиями потенциальных конфликтов выявляются точки возможного согласия и компромисса¹. Описаны две позиции, обнаруженные у студентов и условно названные «советское» и «антисоветское» мировоззрение.

Ключевые слова: мировоззренческие позиции, распад СССР, геополитическая катастрофа, идеальная модель общества, самоописание, модель мирового порядка.

Формирование мировоззрения студентов, очевидно, начинается еще до их поступления в вуз. Вместе с тем достаточно развернутое и структурированное представление о мире, своей стране и месте собственной личности в системе общественных отношений возникает у них в процессе получения высшего образования под влиянием разнообразных факторов социальной среды и педагогического воздействия.

В целях изучения мировоззренческих установок и представлений студентов нами было проведено исследование, в ходе которого прошел апробацию ряд социолого-психологических опросников.

В основе интерпретации исторического прошлого, политического настоящего и будущего лежат представления о сущности людей, типичных для них формах общественного взаимодействия и идеальные модели построения общества. Наиболее явно эти представления проявляются при объяснении и интерпретации значительных, общественно значимых событий. Мы выбрали в качестве такого события распад СССР. Весьма уверенно можно говорить о том, что в настоящее время существуют практически полярные взгляды на то, чем был СССР, и то, чем в результате стала современная Россия. На одном полюсе те, кто считает, что СССР был «империей зла», чем-то средним между монастырем, тюрьмой и казармой, в которой нет ни свободы, ни счастья. На другом полюсе те, кто убежден в уникальном значении СССР, продемонстрировавшего на деле реализацию величайших принципов гуманизма, сформированных всей предшествующей историей человечества. В чем, вероятно, сходятся обе стороны – так это в грандиозности этого общественно-исторического проекта или эксперимента, потребовавшего колоссальных человеческих жертв. В любом случае, это было беспрецедентное по своим масштабам историческое явление, в той или иной степени затронувшее судьбы всех живших на земле людей и на многие десятилетия, а может быть и столетия, определившее ход мировой истории. Соответственно последствия распада СССР оцениваются в диапазоне от катастрофы, разрушившей величественное и прекрасное сооружение, до долгожданного уничтожения ужасного монстра, грозившего уничтожением современной цивилизации.

Мы предложили студентам-гуманитариям небольшую анкету, посвященную причинам и последствиям распада СССР².

Инструкция к анкете: СССР возник в 1922 г. и распался в 1991 г.

1. Считаете ли Вы, что период существования СССР был естественным и закономерным этапом многовековой истории России? а) да; б) нет.

2. Был ли распад СССР геополитической катастрофой, изменившей мировой политической порядок в нежелательном для России направлении? а) да; б) нет.

3. Стал ли после распада СССР мир однополярным, т.е. можно ли говорить, что в нем установилось лидерство одной сверхдержавы – США? а) да; б) нет.

4. Был ли распад СССР закономерным событием? а) да; б) нет.

5. Был ли распад СССР самопроизвольным событием? а) да; б) нет.

6. Кто был более заинтересован в распаде СССР – его правящая, властная элита или народные массы? а) элита; б) массы.

7. Какие силы, внешние или внутренние оказались более значимыми при распаде СССР? а) внешние; б) внутренние.

8. Какие факторы, материальные или духовные, оказались более значимыми при распаде СССР? а) материальные; б) духовные.

9. Означает ли распад СССР победу либеральной идеи (принципа свободы) над идеей социалистической и коммунистической (принципом справедливости, равенства)? а) да; б) нет.

10. Кто из народов, населявших СССР, наиболее ответственен за его распад? а) русские; б) другие.

11. Есть ли связь между распадом СССР и катастрофой Второй мировой войны? а) да; б) нет.

12. Восстановится ли СССР в будущем? а) да; б) нет.

13. Является ли проблема распада СССР значимой лично для Вас, волнует ли она Вас? а) да; б) нет.

14. Если принять всех людей, живущих на земле за 100 %, то как, по-вашему, они распределились бы между следующими группами? а) дружелюбно относятся к людям; б) равнодушно относятся к людям; в) враждебно относятся к людям (в %).

Полученные результаты позволяют построить модели линий потенциальной конфронтации между носителями различных точек зрения на прошлое, настоящее и будущее России.

Линия потенциальной конфронтации № 1

Позиция: мы считаем (они считают); мы (они) в меньшинстве.

Распад СССР был самопроизвольным событием, он не стал геополитической катастрофой, изменившей мировой политической порядок в нежелательном для России направлении, он никак не связан с потерями в Великой Отечественной войне и для нас лично распад СССР не является значимой проблемой, он нас не волнует.

Самоописание (мы). Мы прагматики и живем сегодняшним днем и реальными проблемами.

Отрицательный имидж (они). Циники, которым безразлична судьба страны и ее народа.

Антипозиция: мы считаем (они считают); мы (они) в большинстве.

Распад СССР не был самопроизвольным событием, он стал геополитической катастрофой, изменившей мировой политической порядок в нежелательном для России направлении и свою роль в

этом трагическом для России и ее народа событии сыграли гигантские потери, которые СССР понес в Великой Отечественной войне. Распад СССР лично значим для нас, он нас волнует.

Самоописание (мы). Мы граждане великой России, переживающие за те тяжелые удары, которые ей наносит историческая судьба.

Отрицательный имидж (они). Тоскующие по великой империи псевдопатриоты.

Линия потенциальной конфронтации № 2

Позиция: мы считаем (они считают); мы (они) в меньшинстве.

Распад СССР был самопроизвольным событием, в его результате мир стал однополярным – в нем установилось несомненное лидерство одной сверхдержавы – США, решающую роль в этом распаде сыграли внутренние противоречия СССР. Распад СССР доказал превосходство либеральных идей над социалистическими и коммунистическими. Русские, предоставленные сами себе, до сих пор томилась бы в тюрьме народов под названием СССР.

Самоописание (мы). Мы свободные граждане мира, всегда готовые отстаивать идеалы прогресса и гуманизма.

Отрицательный имидж (они). Безродные космополиты, русофобы, агенты влияния спецслужб США, пятая колонна.

Антипозиция: мы считаем (они считают); мы (они) в большинстве.

Распад СССР не был самопроизвольным событием, в его результате мир не стал однополярным с лидирующим положением в нем США. Распад СССР произошел под действием внешних, враждебных ему сил и этот распад не является доказательством превосходства либеральных идей над социалистическими и коммунистическими. Русские проявили при этом недопустимую уступчивость разрушительным тенденциям, не оказали им должного сопротивления.

Самоописание (мы). Нас прежде всего волнует судьба России и русского народа, которые проявляют труднообъяснимую беспомощность перед внешними разрушительными силами.

Отрицательный имидж (они). Сентиментальные славянофилы, питающие иллюзии относительно какого-то особого пути России.

Линия потенциальной конфронтации № 3

Позиция: мы считаем (они считают); мы (они) в большинстве.

В распаде СССР прежде всего была заинтересована его тогдашняя властная элита. Сам период существования СССР не был

естественным и закономерным в историческом развитии России, но распад СССР стал геополитической катастрофой, изменившей мировой политический порядок в нежелательном для России направлении. Это не доказывает превосходства либеральных идей над социалистическими и коммунистическими. Лично для нас это событие значимо, оно волнует нас.

Самоописание (мы). Нас волнуют любые разрушительные потрясения, если они касаются естественного развития нашей страны.

Отрицательный имидж (они). Консерваторы, с предубеждением относящиеся к неизбежным прогрессивным изменениям в обществе.

Антипозиция: мы считаем (они считают); мы (они) в меньшинстве.

В распаде СССР прежде всего были заинтересованы широкие народные массы. Период существования СССР – это естественный и закономерный этап истории Российской империи – тюрьмы народов. Зато распад этого тоталитарного монстра был благодетелем и не стал геополитической катастрофой, изменившей мировой политический порядок в нежелательном для России направлении. Распад СССР под ударами стремящихся к свободе народных масс – блестящее доказательство победы общечеловеческих либеральных ценностей над мрачной и бесчеловечной коммунистической утопией. СССР ушел в прошлое – туда ему и дорога. Нас лично это не волнует.

Самоописание (мы). Мы за свободу, демократию, прогресс.

Отрицательный имидж (они). Циничные демагоги, продавшиеся Западу, повторяющие его лозунги, равнодушные к судьбе России и ее народа, а возможно, и враждебные им.

Линия потенциальной конфронтации № 4

Позиция: мы считаем (они считают); мы (они) в большинстве.

Ответственность за распад СССР прежде всего лежит на русских, основные причины распада были внутренние и сам по себе распад СССР не доказывает превосходства либеральных идей над социалистическими и коммунистическими.

Самоописание (мы). Мы думаем, что распад СССР – это скорее историческая ошибка, основная ответственность за которую, к сожалению, лежит на русских, не сумевших отстоять того, что ими было завоевано.

Отрицательный имидж 1 (они) (справа). Консерваторы и песимисты, не понимающие необходимости исторического прогресса.

Отрицательный имидж 2 (они) (слева). Мягкотелые слюнтяи, недооценивающие всей тяжести произошедшей катастрофы.

Антипозиция: мы считаем (они считают); мы (они) в меньшинстве.

Ответственность за распад СССР прежде всего лежит на представителях нерусских народов, основные причины распада СССР были внешними и сам по себе распад доказывает превосходство либеральных идей над социалистическими и коммунистическими.

Самоописание (мы). Мы убеждены, что распад империи зла произошел в результате успешных скоординированных действий сил цивилизации и прогресса.

Отрицательный имидж (они). Восторженные поклонники Запада, пренебрежительно относящиеся к России как к периферии цивилизованного мира.

На основании полученных в исследовании результатов можно наметить точку возможного объединения носителей различных взглядов.

Линия потенциальной конфронтации

Позиция: мы считаем (они считают).

СССР был естественным этапом исторического развития России, его распад стал геополитической катастрофой, изменившей мировой политический порядок в нежелательном для России направлении, ответственность за него несут представители других народов, населявших СССР.

Самоописание (мы). Мы патриоты России, одним из этапов истории которой был СССР.

Отрицательный имидж (они). Имперски настроенные, великодержавные ксенофобы.

Антипозиция: мы считаем (они считают).

СССР не был естественным этапом исторического развития России, его распад не стал геополитической катастрофой, изменившей мировой политический порядок в нежелательном для России направлении, ответственны за него сами русские.

Самоописание (мы). Мы за свободную Россию, равноправного члена мирового демократического сообщества.

Отрицательный имидж (они). Предатели великой России.

Позиция: мы считаем (они считают).

СССР был естественным этапом исторического развития России, но его распад не стал геополитической катастрофой, изменившей мировой политический порядок в нежелательном для России

направлении, ответственны за него представители других народов, населявших СССР.

Самоописание (мы). Мы граждане России, которая никому не хочет угрожать.

Отрицательный имидж (они). Безвольные пораженцы, недостойные великого прошлого своих предков.

Антипозиция: мы считаем (они считают).

СССР не был естественным этапом исторического развития России, но его распад стал геополитической катастрофой, изменившей мировой политический порядок в нежелательном для России направлении, ответственны за него русские.

Самоописание (мы). Мы патриоты советского социалистического государства.

Отрицательный имидж (они). Совки, застрявшие в прошлом и не желающие из него выбираться.

Точка возможного объединения

В любом случае распад СССР был закономерным, СССР был обречен на распад, произошло то, что должно было произойти.

Линия потенциальной конфронтации

Позиция: мы считаем (они считают).

Распад СССР был геополитической катастрофой, изменившей мировой политический порядок в нежелательном для России направлении.

Самоописание (мы). Мы граждане великой России, страдающие от ее унижения.

Отрицательный имидж (они). Тоскующие по великой империи псевдопатриоты.

Антипозиция: мы считаем (они считают).

Распад СССР не был геополитической катастрофой, изменившей мировой политический порядок в нежелательном для России направлении.

Самоописание (мы). Мы граждане свободной России, которая никому не хочет угрожать.

Отрицательный имидж (они). Пораженцы, равнодушные к судьбе своей великой страны.

Точка возможного объединения

В любом случае распад СССР был, с экономической точки зрения, неизбежен и ответственность за него лежит главным образом на самих русских.

Линия потенциальной конфронтации

Позиция: мы считаем (они считают).

Более заинтересованной стороной в распаде СССР была его тогдашняя властная элита.

Самоописание 1 (мы). Мы трезвые реалисты и понимаем, что все масштабные изменения в обществе всегда идут сверху, разговоры о движении широких народных масс – пустая болтовня для наивных людей.

Самоописание 2 (мы). Нас не обмануть лживыми демократическими лозунгами, мы знаем, кто в действительности развалил СССР.

Отрицательный имидж 1 (они). Циники, презирающие большинство и его интересы.

Отрицательный имидж 2 (они). Демагоги, неисправимые комунисты. Достойные продолжатели дела Ленина–Сталина.

Антипозиция: мы считаем (они считают)

Более заинтересованной стороной в распаде СССР были широкие народные массы.

Самоописание (мы). Мы никогда не сомневались в стремлении россиян к свободе и демократии.

Отрицательный имидж (они). Лицемеры или болваны, одураченные лживыми лозунгами.

Точка возможного объединения

В любом случае причины распада СССР были внутренними, ответственность за распад лежит в основном на самих русских и последствия Великой Отечественной войны здесь ни при чем.

На основании проведенного исследования мы выделили также 4 основных компонента мировоззрения: 1) человек; 2) стремления человека; 3) мир; 4) требования мира к человеку. Каждый из 4 компонентов описывается 7 параметрами³.

Анализ взаимосвязей между вариантами ответов на вопросы приведенной выше анкеты позволил выделить 30 пар симметричных по своему смыслу блоков утверждений о причинах и последствиях распада СССР. Объем статьи не позволяет полностью привести эти материалы. Тем не менее можно описать два конструкта, которые мы условно назвали «советское мировоззрение» и «антисоветское мировоззрение». В основу такого деления мы положили общее содержание смысловых блоков. Если оно может быть сведено к заключению: «СССР был естественен для истории России, распался не сам, то, что распался – плохо», – мы квалифицировали данный смысловой блок как проявление «советского мировоззре-

ния». Если это содержание сводится к заключению: «СССР не был естественен для истории России, распался сам, то, что он распался – хорошо», – то данный смысловой блок относится нами к проявлению «антисоветского мировоззрения»⁴.

Анализ 4 компонентов мировоззрения по 7 параметрам позволяет охарактеризовать миры, в которых живут советский и антисоветский человек.

Согласно «советскому мировоззрению», злые или равнодушно-враждебные люди, стремящиеся к независимости (суверенитету) и в незначительной степени к свободе, живут в суровом и черством мире, требующем от них самостоятельности и в незначительной степени смелости. Мы охарактеризовали бы данное мировоззрение как «угрюмое».

Согласно «антисоветскому мировоззрению», равнодушные, добрые или равнодушно-добрые люди, стремящиеся к свободе и безопасности, живут в нейтральном, добром или нейтрально-добром мире, требующем от них смелости, осторожности и комбинации этих качеств. Мы охарактеризовали бы данное мировоззрение как «открыто-благоразумное».

Можно также отметить, что в мировоззрении «антисоветского человека» мир выглядит чуть более поляризованным, чуть более расколотым на борющихся друг с другом «хороших» и «плохих» парней.

Из полученных результатов можно сделать, по крайней мере, два существенных предположения⁵.

Во-первых, постоянную актуальность для «советского мировоззрения» архетипа Сталина – «вихри враждебные веют над нами, темные силы нас злобно гнетут, в бой роковой мы вступили с врагами, нас еще судьбы безвестные ждут».

Во-вторых – низкую актуальность для данного менталитета проблемы свободы.

Видно также, что «советское мировоззрение» по 7 выделенным параметрам более однозначно, а «антисоветское мировоззрение» несколько более многозначно. В «советском» более явно просматриваются приоритеты, а в «антисоветском» – определенный плюрализм.

Можно констатировать, что культурно-исторические установки, влияя на интерпретацию недавнего исторического прошлого, детерминируют в свою очередь и ожидания, возлагаемые на ближайшую перспективу развития российского общества. С нашей точки зрения они могут быть представлены в виде следующей концептуальной структуры. Прежде всего, это общая модель мирового политическо-

го порядка. Она вытекает из представлений о сущности людей, их основных стремлениях, а также об общих принципах построения общественной жизни. На этой основе формируется культурно-историческое самоопределение личности как носителя общественного сознания. В свою очередь, это самоопределение влияет на процесс интерпретации исторического прошлого, реалий настоящего и интересов будущего. Наконец, на основании этих интерпретаций, а также возможного игнорирования фактов истории, реалий современности и интересов будущего формируется модель экономического, политического и социального развития общества. Она проявляется в концепции использования природных и других ресурсов, политики в области техники, технологии, науки и образования⁶.

Примечания

- ¹ Немцов А.А. Социогуманитарные ориентиры и установки студенческой молодежи // Проблемы и перспективы преподавания социогуманитарных наук в технических вузах в современных условиях: Материалы всерос. науч.-практ. конф. М., 2008. С. 187–192; Немцов А.А., Кансузян Л.В. К вопросу о национальном интересе и национальной идеологии // Ломоносовские чтения – 2007. Основные направления реализации национальных проектов РФ в системе повышения квалификации преподавателей: В 2 ч. М.: ТЕИС, 2008. С. 120–123; Немцов А.А., Кансузян Л.В. и др. Мировоззренческие позиции в студенческой среде // Высшее образование в России. 2009. № 1. С. 143–148; Немцов А.А. Фундаментальные гуманитарные установки студентов технических специализаций как будущих инженеров-профессионалов // Акмеология. 2015. Юбилейный выпуск. № 3. С. 129–131.
- ² Немцов А.А., Кансузян Л.В. К вопросу о национальном интересе... С. 120–123; Немцов А.А., Кансузян Л.В. и др. Указ. соч. С. 143–148.
- ³ Немцов А.А., Кансузян Л.В. и др. Указ. соч. С. 143–148.
- ⁴ Там же.
- ⁵ Там же.
- ⁶ Немцов А.А., Кансузян Л.В. Мировоззренческое конструирование культурно-исторического контекста студентами гуманитарных специализаций // Интеллигенция в мире современных коммуникаций. Вып. X. М., 2009. С. 285–297; Немцов А.А. Культурно-исторические установки студентов-гуманитариев // Культура информационного общества и проблемы модернизации России: Сб. междунар. науч. конф. М., 2011. С. 153–165; Он же. Исследование особенностей культурно-мировоззренческого сознания студенчества (на материале студентов технического университета) // Психология сознания: Истоки и перспективы изучения. Материалы XIV Междунар. чтений памяти Л.С. Выготского. М., 2013. С. 136–141.

РАЗЛИЧИЯ В ПРОЦЕССЕ ОЦЕНИВАНИЯ У ПОДРОСТКОВ ВОСТОЧНЫХ И ЗАПАДНЫХ РЕГИОНОВ СНГ

Статья посвящена изучению различий в процессе оценивания объектов и субъектов старшими подростками из восточных и западных регионов СНГ, включающем рассмотрение не только операциональных, но и социальных компонентов оценивания. Особое внимание уделяется рассмотрению зависимости оценивания от характера социальной группы, детерминирующей этот процесс.

Ключевые слова: процесс оценивания, операциональные и социальные компоненты оценивания, функции оценивания, степень совпадения индивидуальных оценок субъектов с оценками группы.

Оценивание является фундаментальным компонентом психологии. Несмотря на то что структура и процесс оценивания не были прежде предметом специального изучения в психологии, тем не менее ведущие психологи мира отмечали значимость психической функции оценивания. Изучение того, как человек воспринимает, понимает и оценивает окружающие объекты и ситуации, проводилось в рамках изучения восприятия и мышления (О. Зельц, М. Вертгеймер, Г. Гельмгольц, А. Лазаурус, Дж. Брунер, Н.Н. Ланге и др.). В оценочной теории А. Лазауруса когнитивная оценка ситуации является определяющей и предшествует эмоциональной оценке¹. Им выделялись этапы оценки в зависимости от общей значимости оцениваемой ситуации для индивида или возможности действовать в ситуации. Дж. Брунер рассматривал оценку объектов как категоризацию, завершающую процесс восприятия и понимания². Он также выделял стадии первичной, более общей, и последующей уточняющей категоризации, на которой проверялись предварительные гипотезы субъекта и объект относился им к определенному классу. Н.Н. Ланге считал, что восприятие и оценка

объекта и ситуации разворачивались во времени и происходили от обобщенного, неточного образа к более точному дифференцированному, проходя несколько стадий. Ланге выявил наличие у субъекта предварительного образа ожидаемого явления, помогающего быстрее реагировать на объект. Выделенные стадии и процесс оценивания исследовались с помощью наблюдения. Оценивание сопровождается любыми действиями субъекта и выполняется у взрослого в доли секунды, автоматизированно, поэтому наблюдение вскрывает лишь некоторые отдельные стороны сложного процесса³.

С позиций функционального подхода к пониманию генезиса психических процессов, социальной детерминации высших психических функций (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев) узнавание, понимание и оценивание объектов представало как результат переноса внешней развернутой структуры процесса во внутренний план субъекта. А.Н. Леонтьев подчеркивал роль общественных условий в создании целей и мотивов деятельности человека, ее средств и способов, выделяя в деятельности и социальное присутствие⁴. Он анализировал функцию эмоциональной оценки действительности, считая, что она заключается в первичной дорациональной оценке ситуации, позволяющей принять решение на действие. В.К. Вилонас выделял как основную оценочную функцию эмоций, которая наряду с восприятием составляет образ среды, необходимый для ориентировочной деятельности⁵. А.В. Запорожец показывал, что важнейшим условием узнавания и оценивания объектов и явлений окружающего мира является сопоставление этих объектов с усвоенной ранее системой сенсорных и перцептивных социальных эталонов⁶. В работах П.Я. Гальперина оценивание присутствует неявно и наряду с опознанием представляет собой вид умственных действий⁷. Теоретическое понимание логики организации процессов мышления, восприятия и категоризации в работах А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова в качестве основы организации умственных действий выдвигало, прежде всего, объективно-предметную логику этих действий, что определенным образом отличает такую презентацию условий развития умственных действий от понимания Л.С. Выготским роли социальной ситуации развития. Организация умственных действий строилась с опорой на предметы, средства и орудия. Субъектная организация действия упускалась из виду. Вместе с тем через средства и орудия выражается межличностная организация категорий оценивания.

Мы рассматриваем оценивание как психический процесс, на ранних этапах онтогенеза имеющий развернутую структуру. Оценивание – это не просто узнавание или сличение анализируемого

объекта или ситуации с эталоном. Нами в формирующих экспериментах выявлена функция оценивания, которая заключается в учете социальных характеристик при опознании объекта для организации взаимодействия с другими субъектами. Ранее нами было выявлено, что в структуре процесса оценивания содержатся операциональные компоненты (такие как определение цели и заказчика оценивания, актуализация оценочных категорий, необходимых для выполнения оценивания, выделение в объекте параметров, необходимых для выполнения оценивания и др.). Кроме них, были выявлены компоненты социально-психологической ситуации, детерминирующей процесс оценивания⁸. Среди которых следующие: характер социальной группы, детерминирующий оценочные категории и функции процесса оценивания, а также совпадение оценочных категорий субъекта с категориями, принятыми в социальной группе и др.⁹ Для более широкого изучения процесса оценивания и используя в качестве основы полученные результаты, мы предположили, что интересующее нас оценивание у старших подростков в разных регионах СНГ будет иметь характерные особенности, определяемые спецификой локальных региональных социальных ситуаций.

Исследование процесса оценивания не зависит от того, что именно оценивается. В нашем случае оценивались геометрические фигуры, знаки, орнаменты, одноклассники и старшие подростки оценивали самих себя. Группу респондентов составили старшие подростки (15–17 лет, 1200 человек) из школ Алма-Аты и Кызыла (восточный регион СНГ) и Москвы и Подмосковья (западный регион СНГ). Основная методика исследования – «Способ оценки субъективного состояния» И.В. Шабельникова¹⁰, позволяющая изучить характер индивидуального оценивания субъекта в соотношении с оценками этого оценивания группой сверстников. Были исследованы следующие параметры: степень согласования индивидуальных оценок субъекта с оценками группы сверстников, степень единообразия в использовании оценочных категорий, степень конгруэнтности самооценивания подростка с оцениванием его качеств группой сверстников.

Представим полученные результаты исследования различий в оценивании подростков восточных и западных регионов СНГ. По степени согласования индивидуальных оценок подростка со средними оценками сверстников получены значимые различия (критерий Стьюдента, $p < 0,01$ и $p < 0,05$) между регионами.

Оценки старших подростков из восточных регионов в большей степени совпадают со средними оценками группы при оценивании объектов и одноклассников, в отличие от западных подростков, оценки которых имеют меньшую степень резонансности со сред-

ними оценками этих объектов группой сверстников. Причем таких различий не обнаружено при сравнении степени резонансности оценивания внутри региона (Москвы и Московской области, Кызыла и Алма-Аты).

Кроме того, было выявлено, что значимо по-разному используют подростки из восточных и западных регионов СНГ оценочные категории. Первые – более разнообразно, а вторые – более единообразно с группой. Так, большее единообразие в применении оценочных категорий («красивый», «добрый», «теплый», «нежный») в сравнении с их использованием группой выявлено у подростков восточных регионов (критерий Стьюдента, $p < 0,01$).

Подростки же западных регионов применяют оценочные категории более разнообразно, они менее соотносят применение оценочных категорий с их применением группой. Полученные данные подтверждают выделенные нами компоненты оценивания, а именно, что *характер социальной группы детерминирует оценочные категории и функции процесса оценивания.*

Затем проводилась эмпирическая проверка самооценивания как частного случая оценивания у подростков из разных регионов СНГ. Выявлено, что по параметру «степень конгруэнтности индивидуальной самооценки ученика с его оценкой группой», испытуемые из разных регионов значимо различаются (критерий Стьюдента, $p < 0,05$) по категориям «теплый», «смелый», «нежный», «трудолюбивый», «веселый», «уверенный».

Показано, что у подростков из восточных регионов степень конгруэнтности самооценок с их оценками одноклассниками выше, чем рассматриваемый показатель у подростков из западных регионов. В самооценивании у восточных подростков выявлена стратегия большей аккомодации заданных критериев оценивания некоторых качеств и свойств характера (красивый, трудолюбивый и др.) к средним оценкам данного подростка группой, чем у западных подростков, реализующих стратегию меньшей аккомодации этих критериев оценивания к оценкам *группы*. У подростков из восточных регионов самооценивание в большей степени еще интерпсихично. Восточный подросток оказывается более чувствителен к тому, как его оценивает группа, и в оценках себя более согласуется с мнением о себе одноклассников. Подросток западных регионов менее чувствителен к оценкам группы, и его самооценивание в меньшей степени согласуется с оценкой его группой, т. е. его самооценка интрапсихична.

Итак, процесс оценивания у старших подростков восточных и западных регионов СНГ предстает различным, логично предположить, что и результаты оценивания в данных группах будут

различны. Для оценивания были предложены геометрические фигуры, знаки и орнаменты, причем мы использовали целостные объекты, их более крупные части и элементы. Подбор знаков и орнаментов осуществлялся с учетом их распространенности в восточном и западном регионах. В ходе исследования предлагалось проранжировать данные объекты с использованием заданных прилагательных (ранее выявленных в пилотажном эксперименте). Обработка данных проходила по процедуре матричного анализа, описанной выше. Для определения наличия или отсутствия значимых различий между оценками подростков исследуемых регионов по отдельным качествам был использован непараметрический критерий Манна-Уитни для сравнения двух средних значений по двум несвязным выборкам, при условии, что данные изменяются на уровне порядковой шкалы.

Рассмотрим полученные результаты на примере оценивания по трем категориям: «красивый», «добрый» и «веселый». Выявлено, что существуют значимые различия в оценивании подростками следующих фигур: угол, отрезок, прямая и шестиугольник ($p < 0,01$) и круг и овал ($p < 0,05$).

Обнаружены значимые различия между группами восточного и западного регионов СНГ по результатам оценивания фигур, знаков и орнаментов (критерий U, $p < 0,01$ и $p < 0,05$). Например, круг, угол, отрезок, овал, прямая и шестиугольник значимо различаются в оценке старшими школьниками западного и восточного регионов СНГ по параметру «доброты» ($p < 0,01$). Сравнение средних позволяет утверждать, что для старших школьников восточного региона «добрыми» являются круг, овал и шестиугольник, т. е. целостные замкнутые природные формы. Для старших школьников западного региона СНГ «добрыми» выступают искусственные элементы фигур: угол, отрезок и прямая. По результатам анализа можно утверждать, что для подростков восточного региона более привлекательными оказались целостные округлые, «природные» формы в фигурах, орнаментах и знаках. В западном регионе более привлекательными для подростков выступили формы, содержащие углы, а также отдельные элементы фигур, знаков и орнаментов.

В представленном рис. 1 иллюстрируются различные результаты оценивания изображений подростками из исследуемых регионов СНГ, свидетельствующие о том, что если процесс оценивания происходит различно, с разной степенью соотнесенности индивидуальных оценок с оценками группы, то и результаты оценивания значимо различаются.

В заключение хотелось бы отметить, что современная жизнь динамична, мобильна, люди активно мигрируют и вынуждены

Оцениваемые качества орнаментов	Положительная оценка орнаментов старшими школьниками западного региона	Положительная оценка орнаментов старшими школьниками восточного региона
красивый		
добрый		
веселый		

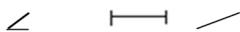
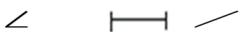
Оцениваемые качества фигур	Положительная оценка фигур старшими школьниками западного региона	Положительная оценка фигур старшими школьниками восточного региона
красивый		
добрый		
веселый		

Рис. 1. Сравнение оценки фигур и орнаментов старшими школьниками восточного и западного регионов СНГ по заданным категориям

адаптироваться к новым социальным ситуациям. Изучение региональных различий в оценивании объектов и ситуаций способствует большому осознанию процесса оценивания субъектов с разным укладом жизни, что поможет предотвратить конфронтацию и конфликтность в социальном взаимодействии.

Примечания

- ¹ Лазаурус Р. Связь между первичной и вторичной оценками. Психология эмоций / Под ред. В. Вилюнас. СПб.: Питер, 2004.
- ² Брунер Дж. Стратегии приема информации при образовании понятий // Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Ф. Спиридонова, М.В. Фаликман, В.В. Петухова. М.: АСТ; Астрель, 2008.

- ³ См.: *Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2000. С. 267–275.
- ⁴ Там же.
- ⁵ *Вилюнас В.К.* Эмоция и деятельность. Психология эмоций / Сост. В.К. Вилюнас. СПб.: Питер, 2004. С. 23.
- ⁶ *Запорожец А.В.* Развитие восприятия и деятельность // Вопросы психологии. 1967. № 1. С. 35.
- ⁷ *Гальперин П.Я.* Проблемы формирования знаний и умений учащихся и новые методы обучения в школе // Там же. 1995. № 5. С. 7–10.
- ⁸ *Резванцева М.О.* Социально-психологические характеристики оценивания объектов в процессе формирования. М.: МГОУ, 2012.
- ⁹ *Резванцева М.О.* Психология оценивания в социальном взаимодействии. М.: МГОУ, 2012.
- ¹⁰ *Шабельников И.В.* Особенности исследования межличностного отношения методом матричного анализа // Вестник МГОУ. Серия «Психология». 2006. № 1. С. 33–42.

ИДЕНТИЧНОСТЬ: ПОПЫТКА УТОЧНЕНИЯ ТЕРМИНА

Статья посвящена пониманию проблемы идентичности, поискам границ термина в междисциплинарном аспекте.

Ключевые слова: перцептивная, мыслительная, социальная, биологическая, психологическая идентичность; тождество и интегрированность, постоянство способа переживания, гиперпространство З. Фрейда.

Понятие идентичности было введено З. Фрейдом в работе «Массовая психология и анализ человеческого “Я”» и в лекциях¹.

Это понятие развивал А. Карднер в работе «Психологические границы общества»². Оно развивалось в социальной психологии, в частности в интеракционизме.

Этот термин встречается у З. Фрейда всего один раз.

До Фрейда этот термин использовал Фихте в значении «самотождественность»³.

Вполне возможно, что это понятие не получило бы развития, если бы не Эрик Эриксон. В книге «Личность в природе, обществе и культуре» под редакцией Клайда Клакхона и Генри Мюррея⁴ термин «идентичность» используется только в статье Э. Эриксона. В 1968 г. вышла его книга «Идентичность, юность и кризис», переведенная на множество языков⁵.

С этого времени термин «идентичность» стал активно внедряться в самых разных ветвях гуманитарного знания. В психоанализе разрабатывалось представление об идентичности как о непрерывности, целостности и самотождественности человеческого «я». Сам Э. Эриксон, как известно, был отступником от ортодоксального психоанализа, однако был учеником Пауля Федерна, ученика З. Фрейда, что, несомненно, отразилось на его взглядах на идентичность.

Надо отметить, что представление о собственной идентичности лежит в основе таких ценностных концепций, как мультикультурализм, трансмодерн и особенно «diversity», то есть право на непохожесть⁶.

Этапы идентичности, по Э. Эриксону, можно понимать как смену переживаний – детского, подросткового, юношеского, зрелого и т. д.

Известный американский психолог Уильям Джеймс пишет об особом состоянии «полноты сил», которое личность переживает позитивно, о чувстве «я – это я», ощущении полноты бытия. Возможно, здесь речь идет об аутентичности, о подлинности существования⁷.

Уильям Джеймс писал, что «человек есть то, чем он владеет» (причем владеет в самом обыкновенном смысле слова – прежде всего как собственник разнообразного имущества, а также как собственник таких ресурсов, как знания, умения, социальная позиция). Идентичность, по У. Джеймсу – это правила владения.

У В. Розанова идентичность – это непостоянство разума при постоянстве способа переживания⁸.

По мнению З. Фрейда:

...целью воспитания является создать целенаправленный, идентичный характер, сформировать способность различать желание и действительность, фантазию и реальность – короче говоря, учитывать реальность. При этом ребенок подвергается большим «ограничениям», «а потому сопротивление принуждению со стороны мысли и реальности является глубоким и стойким». То есть не одна только сексуальность в узком смысле слова долгое время противится своему преобразованию сообразно с реальностью и остается трудновоспитуемой, но и вообще становление разума и взросление и связанные с этим процессы преобразования вызывают, по Фрейду, сопротивление. Сновидение и фантазии остаются, таким образом, осколками прежней «свободы»; они избегают насилия со стороны реальности. <...> «Замечательная особенность бессознательных процессов как раз и состоит в том, что они остаются нерушимыми. В бессознательном ничто не кончается, ничто не пропадает и не забывается»⁹.

Идентичность (identity) – чувство непрерывности своего бытия как сущности, отличной от всех других. Неясно, является ли поиск идентичности поиском роли или поиском углубленного самосознания¹⁰.

Понятием идентичности широко пользуются и философы, и психологи, и аналитики.

В гуманитарное знание, не только в психоанализ, понятие идентичности ввел З. Фрейд. В «Толковании сновидений» (1900) он

пишет: «При повышении чувствительности, в результате раннего опыта и на основании бессознательных ожиданий, человек демонстрирует перцептивную идентичность». Позднее З. Фрейд пишет об этнической идентичности. И наконец, в «Проекте научной психологии», изданной посмертно в 1950 г.: «Целью и завершением всех мыслительных процессов является достижение состояния идентичности».

Можно сказать, что идентичность – это не только чувство себя, это центр переживания личности, специфика этого переживания.

В каждом случае мы изучаем построение идентичности субъекта в меняющемся мире (интеграция индивидуального и культурного).

Идентичность – констелляция либидинозных идентификаций, она неповторима по определению. Даже у двух близнецов идентичности различны. Констелляция либидинозных идентификаций создает устойчивый паттерн переживания. Ощущение этого паттерна – мой способ чувствования абсолютно неповторим – это и есть переживание идентичности. Идентичность – центр переживания личности, специфика этого переживания.

Не ставя под сомнение роль «сексуальной этиологии в рамках психических нарушений», Э. Эриксон полагает, что изучение идентичности становится такой же важной проблемой, какой была сексуальность в эпоху З. Фрейда.

Несомненно, меняется социальная реальность. Что происходит с душевной реальностью и какова она?

В рамках современных представлений «душевная реальность» не ограничивается одной только «реальностью желаний», хотя в первую очередь речь идет именно о ней.

«Душевная реальность» включает также «реальность тела как местонахождения потребностей». Телесность – строительный материал.

Вскармливание ребенка, конечно, помогает ему обрести «реальность тела», найти реальность потребностей. Интроецированный образ материнского тела необходим для достижения идентичности, достигаемой в процессе интроекции.

В рамках дальнейшего изучения построения идентичности у субъекта в меняющемся мире обращаемся к работе Ж.-М. Алби и Ф. Паше¹¹.

Идентичность – это, прежде всего, то, что является единственным в своем роде, как бы по-разному оно ни воспринималось, мыслилось или называлось.

В индивиде это то, что остается «тем же самым» в различные периоды его существования.

В отличие от идентичности «самость» предполагает две возможности:

- 1) концепцию единства – «я идентичен с другими»;
- 2) концепцию отдельности, противоположную первой, – «я идентичен с самим собой в континууме существования»¹².

Идентичность – данный опыт, чувство себя, интегрирующий как и функция Я, благодаря которому человек способен воспринимать себя в качестве индивидуального единства, дифференцированного, уникального, реального и устойчивого.

Идентичность неотделима от ощущения самого себя. Именно идентичность обеспечивает «равновесие между нарциссическими и либидинозными катексисами»¹³.

Идентичность в современной психоаналитической литературе – целостность телесной и психической организации, целостность опыта чувствования себя, а также целостность восприятия внутреннего образа Я.

Итак, первая из двух основных характеристик идентичности – целостность (в отличие от неполной интегрированности – расщепление на идеализирующую и преследующие части; на хорошую и плохую: на детскую и взрослую части Я, отщепление детской части, проявляющуюся в «дневных грезах»; расщепление на унижаемую и унижающую части (перверсии)).

Идентичность – динамическое постоянство способа переживания, ощущаемое как таковое и позитивно оцениваемое как таковое.

Есть основания полагать, что в добуржуазную эпоху «не было идентичности».

Вероятно, культурный контекст не способствовал формированию хорошо выделенного «Я».

Идентичность подразумевает две вещи – тождество и «безупречность».

«Безупречность» (по-английски *integrity*) – отсюда, возможно, легкая путаница со словом «интегрированность личности». На самом деле речь, скорее всего, идет именно о весьма специфичном и широко распространенном в англоязычном ареале значении слова *integrity* – о чем-то позитивном, поскольку в слове «интегрированный» первоначальное значение было именно таково: нечто целостное и вместе с тем (а возможно, именно поэтому) позитивное.

Латинское слово «integer» (отрицательная частица «in» и основа глагола *трогать*) – обозначало: физически неповрежденный, свежий, бодрый, здоровый, правильный, нравственно беспорочный, правый, прямой, неспорченный, чистый, полный, совершенный,

и даже беспристрастный. Одним словом, физически и нравственно безупречный, что и обозначается словом «integrity».

Вообще целостность (единство) – весьма позитивное качество, и это довольно старое воззрение: «Мир един, конечен и шарообразен», «его окружает пустая беспредельность»¹⁴.

Есть два времени – культурное время и индивидуальное время (время культуры и время личности).

Все фрейдовские модели психики сводятся к временной (фазы психосексуального развития) и трем пространственным (топографическая, или истерическая модель; структурная, или нарциссическая; энергетическая, или меланхолическая).

В работе «По ту сторону принципа наслаждения» (1920)¹⁵ Фрейд формулирует единство трех метапсихологических моментов:

- 1) топического – это две фрейдовские топики (бессознательное, предсознательное и сознательное; и три инстанции: оно, я, сверх-я);
- 2) динамического – действующие инстинкты;
- 3) экономического – распределение энергии внутри психического аппарата.

Три пространственные модели можно увязать в одно «трехмерное» пространство (которое мы будем называть фрейдовским гиперпространством).

Свойства гиперпространства.

Распределение либидинально и агрессивно катектированных объектов в трехчленной схеме.

Все изложенное относится к вопросу о пространстве идентичности (identity space).

Поле – это пространство, помещенное в координаты (в оболочку) времени (своего рода увязка пространства и времени).

Динамику гиперпространства во времени можно представить себе следующим образом:

- (в рамках первой топики) развитие от бессознательного, которое абсолютно преобладает в момент рождения, к гибкому и достаточно устойчивому взаимодействию бессознательного, предсознательного и сознательного в зрелости;
- (в рамках второй топики) из «Ид», которое опять же абсолютно преобладает в момент рождения, к трехчленной структуре;
- (в рамках третьей топики) взаимодействие жизни и смерти (любви и ненависти) развивается от преобладания движения к смерти в период сразу после рождения, через абсолютную амбивалентность любви и ненависти к преодолению амбивалентности (при дифференциации либидинально и агрессивно катектированных объектов) в зрелости.

Вся эта динамическая пространственная конструкция помещается в координаты онтогенеза. А также – в координаты культурного филогенеза.

Что же такое время, рассмотренное в плане идентичности (фрейдовское время как оболочка фрейдовского пространства)?

Два главных аспекта времени. 1. Время в хронологическом смысле. Место на оси времени. Время как протекание. Непосредственное осуществление времени в его здесь-и-сейчас реальности. 2. Драйв, желание, влечение как существование во времени. Влечение, исходящее из меня и помещающее меня в мир объектов (то есть в пространство в двух представлениях этого понятия – в пространство реальное и в психическое пространство).

Здесь возникает некоторая путаница. Будем называть психическое, теоретическое пространство – фрейдовским пространством, психическим пространством, а реальное пространство (мир объектов, реальных и символических, людей и вещей) – либо просто пространством, либо «объектным пространством». «Volo, ergo sum» – Я хочу, следовательно, я существую.

Драйв-время и морф-пространство. Я хочу – это время здесь-и-сейчас, это непосредственное протекание влечения. Чего я хочу, к чему стремлюсь, с кем и с чем взаимодействую – это объектное пространство.

Нам интересна не сама идентичность, а чувство идентичности. Оно складывается из двух чувств – тождества и хорошесть¹⁶.

Весьма интересны примеры «отсутствия идентичности» в предыдущие исторические эпохи. Старинные картины, где Мадонна держит на руках младенца Христа, а на груди ее висит крестик с распятием. Что это значит? Это значит, что старинный художник показывает зрителю – все уже свершилось. Собственно, все свершается не сейчас, когда зритель смотрит на картину, и не «тогда», в годы, когда Христос воплотился и был распят, а «прежде всех веков».

Времени нет. Возникает сингулярное состояние времени – абсолютно, бесконечно малая точка, в которой сконцентрировано все возможное время.

Время превращается в вечность.

Но здесь необходимо одно чрезвычайно существенное уточнение. Вечность отнюдь не означает какой-то грандиозной длительности, какого-то необозримо долгого периода, в котором наши тысячелетия являются секундами. Таково вульгарное, обыденное представление о вечности. Вечность – это отсутствие времени, отсутствие границ между «раньше», «сейчас» и «потом». Это безграничное, неразвивающееся «сейчас».

В этом безвременном мире нет места для пространства (то есть, в сущности, нет места для объектов). Поскольку нет постоянно возникающей новой длительности нового переживания. Тот самый выкрик «Вот!», о котором писал Фрейд в статье «По ту сторону принципа удовольствия».

Пространство равно нулю, а время – вечности. Это в предельной сингулярной точке, которая даже в мифах не бывает абсолютно сжата.

В реальных сжатиях объектного пространства время становится «весьма длительным» (то есть возникает банальная, вульгаризированная вечность, понимаемая как очень долгая длительность – примитивные представления о бессмертии как о чрезвычайном долгожительстве). И, повторим еще раз, возникает весьма ограниченный круг объектов, в пределах которого и влекутся переживания субъекта (так называемое «повторение»). Чем скуднее мир объектов, тем сильнее фантазии о бессмертии.

Развитие идентичности – это достижение баланса между пространством (миром объектов) и временем (способом переживания).

Время «здесь и сейчас» – то есть непосредственное переживание (его качество) – формируется как пересечение проекций культурного времени, индивидуального времени, и центрального момента фрейдовского гиперпространства.

Или можно сказать, что время определяется состоянием поля идентичности (существует в поле идентичности).

Возникает вопрос: почему представление об идентичности появилось столь поздно? Почему раньше идентичности не было?

Можно с большой уверенностью утверждать, что развитие идентичности (становление идентичности) происходило по мере редукции инцестуозности. Максимум инцестуозности – абсолютное «Мы» – монада, в которой нет места для идентичности.

Говоря о пространстве и поле идентичности (Identity space and identity field), надо сказать, что идентичность – термин весьма распространенный, особенно в настоящее время, имеющий множество значений.

Сам термин был введен в научный обиход Эриком Г. Эриксоном, поэтому необходимо сказать об этом хотя бы несколько слов. «Проблема столь всеобъемлюща и все же столь трудноуловима»¹⁷. Трудности, о которых говорит Эриксон, – диалектика идентичности внешней и внутренней (индивидуальной и социокультурной), не созданная – да и возможная ли? – некая теория «психологической относительности» (о каком именно релятивизме говорит Эриксон, можно только догадываться).

Эта проблема вызывает методические, ресурсные трудности – нужен психоанализ, настолько изощренный, чтобы понимать среду, и социальная психология, изощренная в психоанализе. Нужна, пишет Эриксон, некая новая наука со своим историческим кругозором. Но такой науки пока нет. Эриксон ссылается на немецких этологов, очевидно, имея в виду Я. фон Иксюля¹⁸, введшего понятие «интернализованный внешний мир», где он говорит о некоем «психологическом Умвельте» в виде прошлого, которое всегда существует в нас, и настоящее постоянно становится прошлым (ср. бергсоновское прошлое, которое прорастает в настоящее. Кажется, что это гораздо более пронизательное наблюдение). Далее Эриксон указывает, что любой человек в ходе своего становления встречается с другими людьми, каждый из которых несет в себе воздействие своей среды, свое собственное прошлое, свой умвельт, одним словом.

На нечто подобное указывал Абрахам Кардинер в книге «Психологические границы общества» – окружение является одновременно объектом, источником и носителем (в виде индивидов) проективных систем (то есть психологических защит).

Возможно, впрочем, концептуальное разграничение «человек – среда» является ложной проблемой. Кстати, Кардинер намекал именно на это (поскольку общество является источником проективных систем, брать из общества критерии анализа общества едва ли возможно).

Все это является отражением самой яркой ложной проблемы гуманитарных наук – а именно проблемы взаимоотношения личности и общества, поскольку не существует личности, независимой от социума, как не существует и трансцендентальной – существующей отдельно от личностей – социальной реальности.

Все это – вся эта головокружительная диалектика – нужна, по Эриксону, затем, чтобы «постичь идентичность».

Это чрезвычайно важная оговорка. Становится ясно, что идентичность – по крайней мере, для Эриксона и для массы его последователей и читателей – есть не что иное, как своего рода беспокоящая загадка, факт языка и соответственно реальности, каковое явление следует «постичь» как наличествующую культурную данность. (Как для мыслителя, постигающего Время, Бытие или Бога – но понятия уже есть.)

Все сказанное относится к сугубо теоретической проработке термина «идентичность» в ортодоксальной теории.

На следующем этапе, в лакановском психоанализе, представление об идентичности и субъекте ставится под сомнение: «...узуз этого слова варьирует от “говорящего субъекта” в “феноменологи-

ческом описании психоаналитического опыта” в 1951 г. до наставления Ж.-А. Миллера: “Помни, ты есть не более, чем субъект бессознательного”»¹⁹.

Однако уже в ортодоксальных исследованиях возможность формирования истинной идентичности ставится под сомнение. Речь идет об уже цитированной работе Ж.-М. Алби и Ф. Паше, в которой авторы противопоставляют ложной идентичности принятие неких шаблонов, выполняющих роль «протезов». Они описывают типы идентичности.

Акцептированная (принятая) идентичность. «Даже если она располагается в “поле иллюзий” (ложное Я, по Винникоту) и представляет собой заблуждение, разделяемое также и другими, все же институционализирует прочную структуру Я».

Симулированная идентичность превращается в «смертоносный фетиш, предназначенный для того, чтобы утаить от Я его крах, а именно воспрепятствовать отношениям с другими. Эта ложная идентичность возникает из постоянных тщетных попыток (навязчивого повторения) избежать смешения с идеалом толпы, одиночества в перверсии или растворения в безымянных отражениях нарциссических зеркал»²⁰.

Крах «Я» проявляется в ситуациях отношений с другими, они – зеркало этого краха.

В ложной идентичности интернализированный объект всегда сильнее любого реального человека. Этот интернализированный объект повелевает, опираясь на силы и возможности субъекта.

Ложная идентичность возникает в ходе активного отрицания каждой из трех акцептированных идентичностей (коммуникативных моделей):

1) конформная идентичность и модель коммуникации (массовый человек времени и места – культурный, социальный символ эпохи);

2) максимально рафинированная (очищенная, чистейшей пробы – например, рафинированный интеллект) идентичность и соответствующая ей символическая идентификация. Так философ коммуницирует с миром идей;

3) первичный нарциссизм (аутокоммуникация).

Ложная идентичность (симулированная) становится нулевой идентичностью (ни с толпой, ни с изгоем-одиночкой, ни с собой)²¹.

Однако отказ от параметра «правильный» закономерен для психоанализа

Это не делает невозможным, на наш взгляд, дальнейшее изучение идентичности.

- ¹ *Фрейд З.* Массовая психология и анализ человеческого «Я» (1921) // Фрейд З. «Я» и «Оно»: В 2 кн. Кн. 1. Тбилиси: Мерани, 1991; *Он же.* Введение в психоанализ. Лекции. М.: Наука, 1989.
- ² *Kardiner A.* The psychological frontiers of society. N. Y., 1945.
- ³ *Фухте И.-Г.* Несколько лекций о назначении ученого (1794) // Фухте И.-Г. Соч.: В 2 т. Т. 2. СПб., 1993.
- ⁴ *Personality in nature, society and culture / Ed. by C. Kluchhann, H.A. Murray.* 2nd ed., rev. N. Y., 1953.
- ⁵ *Erikson E.H.* Identity, youth and crisis. N. Y., 1968. Перевод на русский язык: *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. 2-е изд. М., 2006.
- ⁶ *Human diversity: Perspectives on people in context / Ed. by E. Trickett, R. Watts, D. Birman.* San Francisco, 1994.
- ⁷ *Джеймс У.* Многообразие религиозного опыта. М., 1993.
- ⁸ *Розанов В.В.* Собр. соч.: В 30 т. Т. 9. Сахарна / Сост. игумена Андроника (А.С. Трубачева) и А.Н. Николюкина; подг. текста А.Н. Николюкина и С.Р. Федякина. М., 1998. С. 15–16.
- ⁹ Цит. по: *Ницше Б.* Значение сексуальности в трудах Зигмунда Фрейда // Энциклопедия глубинной психологии: В 4 т. Т. 1. Зигмунд Фрейд: жизнь, работа, наследие. М., 1998. С. 389.
- ¹⁰ См.: Идентичность // Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа / Пер. с англ. Л.В. Топоровой, С.В. Воронина и И.Н. Гвоздева под ред. С.М. Черкасова. СПб.: Восточ.-Европ. ин-т психоанализа, 1995.
- ¹¹ *Алби Ж.-М., Паше Ф.* Психоаналитическая концепция мазохизма со времен Фрейда: превращение и идентичность // Энциклопедия глубинной психологии. Т. 1. С. 483–497.
- ¹² См.: Там же. С. 496.
- ¹³ Там же. С. 491.
- ¹⁴ Цит. по: *Диоген Лаэртский.* О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / Ред. тома и авт. вступ. ст. А.Ф. Лосев; пер. М.Л. Гаспарова. 2-е изд. М.: Мысль, 1986. С. 287.
- ¹⁵ *Фрейд З.* По ту сторону принципа удовольствия: Пер. с нем. М., 1992. С. 201–256.
- ¹⁶ *Эриксон Э.* Указ. соч.
- ¹⁷ Там же. С. 31.
- ¹⁸ *Uexküll J. von.* Umwelt und Innenwelt der Tiere. Berlin, 1909.
- ¹⁹ *Мэйси Д.* О субъекте у Лакана // Ruthenia [Электронный ресурс]. URL: http://www.ruthenia.ru/logos/number/1999_05/1999_5_16.htm (дата обращения: 17.12.2015).
- ²⁰ *Алби Ж.-М., Паше Ф.* Указ. соч. С. 495.
- ²¹ *Томэ Х., Кэхеле Х.* Современный психоанализ: В 2 т. М., 1996.

ПЕРЕЖИВАНИЕ ИНТЕРЕСА И СИМПАТИИ ПРИ ОГРАНИЧЕНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ

В статье представлены результаты двух экспериментов, в которых сравнивались эмоциональные реакции и эффективность опознания стимулов при ограничении познавательных действий. В первом эксперименте ограничения были временными – когда часть стимулов (несуществующих животных) предъявлялась на ограниченное время (1 сек.), а часть стимулов предъявлялась на неограниченное время. Во втором эксперименте ограничения познавательной активности связаны с неполнотой изображения – испытуемым предъявлялись полные изображения лиц и лица, в которых отсутствовали отдельные части (глаза, рот, нос или общий контур). В обоих экспериментах испытуемые должны были оценить эмоциональное отношение к каждому изображению по набору 10-балльных шкал и ранжировать их по привлекательности. Через три месяца те же самые испытуемые должны были опознать изображения, виденные на первом этапе исследования, среди новых аналогичных изображений по методике «да/нет» теории обнаружения сигнала. Результаты свидетельствуют о том, что оба способа ограничения возможностей восприятия стимулов привели к усилению интереса и симпатии в их адрес по сравнению с изображениями, предъявлявшимися без каких-либо ограничений. По другим эмоциональным шкалам сравниваемые стимулы не различались. Отсутствуют значимые различия по эффективности опознания стимулов, однако стимулы, восприятие которых было связано с ограничениями, отличаются более жесткой стратегией принятия решения об опознании.

Ключевые слова: интерес, переживание, симпатия, познавательные действия, ограничение познавательных действий.

Интуитивно кажется очевидным, что чем интенсивнее человек проявляет свои эмоции, тем сильнее он их переживает. У. Джеймс указывал, что вместе с ослаблением проявлений эмоций происходит ослабление переживания. Это утверждение несколько теряет очевидность, когда человек сталкивается с трудностями подавления непосредственных проявлений эмоций. Например,

когда необходимо подавлять улыбку или смех, их источник кажется еще более смешным; когда приходится подавлять гнев, страх, ревность, их переживание становится более острым.

В предыдущих работах мы зафиксировали этот феномен в исследовательской ситуации и проверяли, будут ли меняться отчеты о субъективном переживании веселья¹, жалости², интереса при обнаружении решения³, гордости и смущения⁴ в результате их подавления или замены естественных способов их выражения искусственными. Нас интересовало и то, каково будет направление изменений – в сторону снижения или роста интенсивности переживания. Во всех этих исследованиях мы манипулировали проявлениями эмоций путем инструкции испытуемым подавлять или особым образом проявлять их переживания.

Далее мы опишем результаты двух экспериментов, в которых ставилась такая же цель – выяснить, будут ли испытуемые переживать симпатию и интерес к внешнему виду несуществующих животных и незнакомых людей при ограничении их возможности реализовывать эти эмоции в действиях, направленных на исследование изображений. В этот раз ограничение создавалось не путем инструкций и запретов, а манипулированием условиями перцептивной обработки стимульного материала.

Эксперимент № 1

Процедура исследования

Испытуемым предъявлялась последовательность слайдов с изображениями животных. Каждое изображение представляло собой смешение черт представителей двух разных видов животных, например, собаки и птицы, медведя и пчелы и т. д. Изображения были уравнены по величине, детализированности, яркости, характеристикам фона. Варьировалось время диспозиции: восемь изображений предъявлялись без ограничения, продолжительность предъявления семи изображений была ограничена одной секундой. В первом случае сменой слайда руководил сам испытуемый, во втором изображение сменялось автоматически. Каждый объект закрывался маской для устранения зрительного послеобраза.

Во время предъявления маски испытуемые должны были оценить изображения по десятибалльным шкалам, ответив на пять вопросов: Насколько понравился? Насколько забавный? Насколько необычный? Насколько мне хотелось бы, чтобы такой зверь существовал в реальности? Видели ли вы раньше это изображение? Последний вопрос был необходим, так как изображения были взяты

с популярных сайтов, продублированы на многих личных страницах пользователей Интернета. Знакомость изображения могла выступить побочной переменной вследствие эффекта простого повторения⁵.

Задание отвечать на вопросы создавало буфер, позволяющий испытуемым зафиксировать переживание, вызванное стимулом, соотнести его с этим стимулом и переключиться на ожидание воздействия следующего стимула. Это было сделано для того, чтобы переживания испытуемых, вызванные последовательно сменяющимися стимулами, не смешивались, чтобы предыдущее переживание не сказывалось на восприятии последующего слайда. Кроме того, такая процедура обеспечила возможность избежать эффектов последовательности, предъявляя в случайном порядке изображения, ограничивающие и не ограничивающие продолжительность их изучения.

После предъявления всех пятнадцати изображений испытуемым одновременно предъявлялись маленькие копии всех виденных ими животных с инструкцией ранжировать их по привлекательности от наиболее до наименее понравившегося. Для того чтобы испытуемые заново не рассматривали картинки детально, изображения были даны в миниатюре, размытые и частично закрытые порядковыми номерами. Номера были необходимы для того, чтобы обозначить конкретное изображение и отличить его от других в процедуре ранжирования. На задание отводилось 2 минуты.

Второй этап исследования проводился через два месяца после первого. Тем же испытуемым предлагалось просмотреть изображения 31 объекта, 15 из которых были им знакомы, а 16 были новыми. Изображения предъявлялись на 1 сек. После каждое из них покрывалось маской на время формулирования ответа на вопрос, видел ли испытуемый данное животное прежде или нет.

Поскольку запоминание зрительно предъявляемых необычных объектов, как правило, достаточно устойчиво, новые объекты подбирались по сходству с изображениями, предъявлявшимися на первом этапе исследования. Новые объекты были сходны с ранее предъявлявшимися по общим очертаниям и расположению, ракурсу, это были изображения, скомбинированные из двух изображений животных, одно из которых было тем же самым, что и животное на ранее предъявлявшемся изображении. Например, если прежде предъявлялось изображение, сочетающее черты собаки и птицы, то на сходном с ним изображении, которого испытуемый раньше не видел, также обязательно присутствовали черты или собаки, или птицы, или обоих животных, но в новом сочетании.

К результатам опознания применялись методы обсчета теории обнаружения сигнала. Все данные обрабатывались с помощью SPSS 17.0.

Испытуемые

В исследовании приняли участие 53 человека (39 – женщин, 14 – мужчин), средний возраст – 23 года, от 16 до 50 лет, студенты и работающие. Дополнительное вознаграждение за участие в эксперименте не предоставлялось. Исследование проводилось в дневное время, индивидуально в присутствии экспериментатора.

Результаты и обсуждение

Критерий Вилкоксона выявил значимые различия, свидетельствующие о том, что при ограничении времени предъявления животные в среднем получили более высокий ранг по шкале привлекательности ($m = 7,45$) по сравнению с изображениями, предъявлявшимися без ограничения времени ($m = 8,51$; $p = 0,008$).

Этот результат свидетельствует о том, что препятствие в реализации поведения, вызываемого эмоциональным переживанием, усиливает это переживание. В данном случае таким поведением было исследовательское, направленное на изучение изображения нового, прежде не виденного существа. Ограничение времени предъявления такого изображения лишало испытуемых возможности изучать его столько, сколько им бы хотелось. В результате объекты, на которые было направлено такое нереализованное исследовательское поведение, оценивались как более привлекательные.

Для объектов с ограниченным временем предъявления (более привлекательных) и неограниченным (менее привлекательных) подсчитывалось количество правильных ответов и ложных тревог, оценивался критерий принятия решения (C), мера чувствительности (d') и отношение правдоподобия (β). Значимость различий между группами по этим показателям оценивалась с помощью t -Стьюдента для связанных выборок.

Таблица 1

Значимость различий в положении критерия принятия решения, чувствительности к сигналу и отношению правдоподобия (t -Стьюдента), $n = 53$, $df = 52$

	c	d'	β
Среднее для менее привлекательных	-0,53	2,53	1,47
Среднее для более привлекательных	-0,03	2,02	4,03
t	2,33	2,33	-2,24
p	0,02	0,18	0,03

Из таблицы видно, что испытуемые не различаются по чувствительности при опознании стимулов, предъявлявшихся на ограниченное время и в среднем более привлекательных, и стимулов, предъявлявшихся без ограничений, оцененных как менее привлекательные. Т. е. испытуемые в обоих случаях примерно с одинаковой эффективностью отличали знакомые изображения от новых. Однако в первом случае испытуемые демонстрируют более лояльный критерий принятия решения. Т. е. при предъявлении любых изображений несуществующих животных они говорили, что уже видели их в предыдущем исследовании. Таким образом, они опознали почти все слайды, но и наделали много ошибок – ложных тревог. Поэтому отношение правдоподобия, характеризующее отношение вероятности того, что ощущение (в нашем случае – чувство знакомости изображения) вызвано сигналом на фоне шума, к вероятности того, что оно вызвано только шумом в случае опознания более привлекательных слайдов, существенно выше.

Можно сказать, что эффективность опознания менее привлекательных слайдов объясняется большей лояльностью критерия принятия решения о знакомости стимула. Эффективность припоминания более привлекательных слайдов, ограниченных по времени рассмотрения, обеспечивалась более сбалансированной стратегией принятия решения, при которой вероятность того, что ощущение вызвано сигналом на фоне шума (т. е. действительно ощущением знакомости ранее виденного слайда), намного сильнее превосходит вероятность того, что ощущение вызвано просто шумом (т. е. ложным чувством узнавания нового, прежде не виденного изображения).

Эксперимент № 2

Эксперимент проводился по той же процедуре, что и предыдущий, но на другом материале. Использовались черно-белые фотографии лиц мужчин и женщин, сделанные в анфас, уравненные по размеру, яркости, контрастности⁶. Лица были разделены на 5 групп, по две фотографии мужских и женских лиц в каждой (всего 20 изображений). Одна группа содержала полные изображения лиц, остальные четыре различались ретушью – с помощью инструментов Photoshop были удалены 1) нос, 2) рот, 3) контур, 4) глаза. Испытуемые получали инструкцию рассмотреть лица, ответить на вопросы: Насколько этот человек мне симпатичен? Насколько это лицо обычное (абстрагируйтесь от отсутствия некоторых частей)? Насколько этот человек похож на кого-то из моих знакомых (аб-

страгируйтесь от отсутствия некоторых частей)? Лица предлагалось ранжировать по привлекательности (испытуемых просили абстрагироваться от сексуальных предпочтений и руководствоваться лишь эстетическими принципами).

Через 2 месяца испытуемым предлагались для опознания те же лица, но к ним были добавлены 20 новых, которые испытуемые раньше не видели. Время предъявления изображений – 1 сек., потом изображение закрывалось маской. Далее проводилось опознание по методике «да – нет» ГОС. После этого испытуемым снова предъявлялись 20 лиц, которые присутствовали в исходном варианте процедуры, и предлагалось ранжировать эти лица по степени интереса к ним. Для этого испытуемых просили расположить фотографии в зависимости от их желания увидеть изображенного человека полностью, в полный рост, включая не только недостающие части лица. Это было сделано для того, чтобы полные изображения лиц участвовали в ранжировании наряду с неполными. Испытуемых просили абстрагироваться от сексуальных предпочтений и руководствоваться лишь эстетическими принципами. Исследование проводилось в дневное время, лично, индивидуально с каждым испытуемым.

Мы предположили, что испытуемые используют более лояльный критерий принятия решения при опознании полных лиц и более строгий – при опознании лиц с отсутствующими частями. А также, что неполные лица, ограничивающие познавательные возможности испытуемых, будут оцениваться как более интересные.

Испытуемые: 47 человек в возрасте от 14 до 49 лет ($m = 22,7$); среди них 30 женщин, 17 мужчин; социальное положение – учащиеся школы, студенты и работающие. Испытуемые принимали участие добровольно, без дополнительного вознаграждения.

Результаты

Не выявилось значимого влияния пола испытуемых на оценки полных и ретушированных лиц. Различаются стратегии оценки мужских и женских лиц, но эти результаты мы сейчас оставим за рамками рассмотрения.

Результаты ранжирования лиц по симпатии и интересу (желанию рассмотреть изображение человека полностью) распределены нормально (критерий Колмогорова–Смирнова). Мы сравнили их попарно с помощью критерия Стьюдента для связанных выборок (см. табл. 2).

Таблица 2

Результаты ранжирования фотографий на основании средних симпатии и интереса по отношению к фотографиям с ретушью отдельных частей и без ретуши. Указана значимость различий между соседними ранговыми позициями по критерию Стьюдента для связанных групп, $n = 47$, $df = 46$. Различия между не соседствующими парами значимы на уровне $p < 0,01$ для симпатии и $p < 0,001$ для интереса

Лицо на фотографии	Симпатия, среднее	t	P	Лицо на фотографии	Интерес, среднее	t	P
Полное	31,72	2,63	0,01	Без глаз	33,64	-0,05	0,96
Без контура	36,96	4,08	0,00	Без носа	33,74	3,67	0,001
Без рта	44,94	-0,67	0,51	Без рта	41,85	-1,57	0,12
Без глаз	46,15	-1,96	0,056	Без контура	45,64	-3,80	0,00
Без носа	50,23			Полное	55,13		

Из таблицы видно, что ранги фотографий по симпатии и интересу образуют почти зеркально противоположные иерархии, несмотря на то что оценки производились с интервалом в 2 месяца и две ранговые шкалы значимо между собой не коррелируют. Отсутствие корреляции не обязательно означает полное отсутствие связи, возможно, симпатия и интерес связаны нелинейно. Наиболее симпатичны, но наименее интересны испытуемым были лица без ретуши. Наименее симпатичными, но наиболее интересными признаны лица без глаз и без носа. Т. е. ограничение возможности рассмотреть лицо (познавательных перцептивных действий) влияет на самооценки симпатии и интереса к нему противоположным образом.

Для оценки эффективности узнавания использовался двухфакторный дисперсионный анализ с повторяемыми измерениями. Его результаты представлены на рис. 1.

Дисперсионный анализ показал, что пол испытуемых не влияет на эффективность припоминания полных и ретушированных лиц, а ретушь значимо влияет на узнавание. Взаимодействие факторов пола испытуемых и места ретуши также не влияет на узнавание. Лица без носа и без ретуши отличаются особенно жестким критерием принятия решения об ответе, что лицо знакомо. Испытуемые сообщали о том, что видели эти лица на первом этапе исследования, только когда были полностью в этом уверены, при малейших сомнениях говорили, что лицо им незнакомо (см. рис 1а).

Чувствительность к сигналу отражает то, насколько сильно отличается сигнал от шума, т. е. уже знакомые испытуемым фотографии

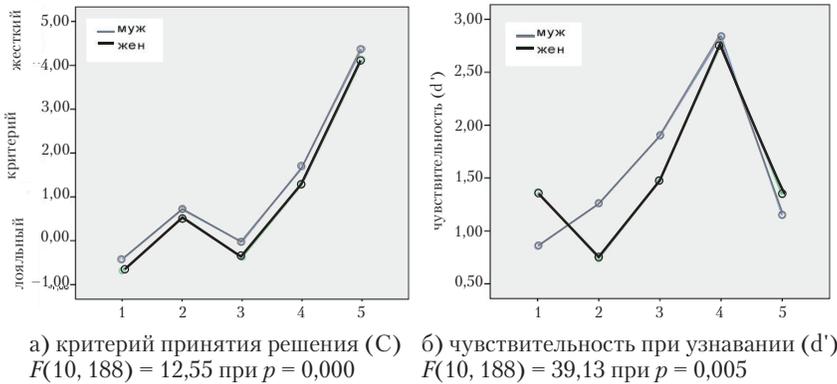


Рис. 1. Результаты регрессионного анализа.

По оси абсцисс: 1 – ретушь рта, 2 – контура, 3 – глаз, 4 – носа, 5 – изображение без ретуши

от новых. На рис. 2б мы видим, что наибольшую чувствительность при различении знакомых и новых фотографий испытуемые продемонстрировали в отношении лиц без носа, оцененных как наименее симпатичные и наиболее интересные. Других различий по чувствительности при опознании ретушированных и полных лиц нет.

Общее обсуждение

В двух экспериментах были получены свидетельства в пользу того, что при физическом ограничении перцептивных возможностей (путем сокращения продолжительности просмотра и полноты изображения) испытуемые оценивают изображения как более привлекательные и интересные.

Это можно объяснить тем, что эмоциональная обработка информации является более поверхностной, направленной на составление общего впечатления об объекте на основе меньшего количества переработанной информации. Поэтому в норме эмоциональное впечатление появляется быстро, но не учитывает часть информации об объекте⁷. Ограничивая возможность испытуемых получить более полную информацию о некоторых стимулах, мы вынуждали их обрабатывать эти стимулы более поверхностно, что и провоцировало более эмоциональные оценки по сравнению с другими стимулами, о которых имелась полная информация.

Такому объяснению противоречат результаты оценки симпатии, которые, будучи также эмоциональными, должны были бы распределиться точно так же. Альтернативное объяснение состоит в том, что подавление именно тех действий, которые позволяют эмоции реализоваться, ведет к усилению их переживания. При этом другие эмоции, проявляемые беспрепятственно, остаются незатронутыми. Ретушь ограничивала возможности испытуемых рассмотреть лица, которые впоследствии они должны были опознавать, выступала помехой для успешной демонстрации памяти испытуемых. Переживание интереса к тому же усиливалось за счет того, что испытуемые не просто были ограничены в возможностях решения познавательной задачи, а такой задачи, которая затрагивает их личную способность (память). Переживание симпатии не менялось, поскольку сложности с оценкой ретушированных лиц не несли подобной личной информации. Такая оценка характеризовала лишь незнакомое лицо на фотографии.

Эмоциональное отношение специфическим образом проявилось в результатах опознания стимулов. По показателю чувствительности (d') эмоционально значимые стимулы опознавались не лучше и не хуже менее значимых. Исключение составляют во втором эксперименте изображения с отсутствующим носом, которые характеризуются наименьшей симпатией и почти наибольшим интересом и чувствительность при опознании которых была намного выше, чем при опознании других изображений.

Однако эмоциональное отношение сказывается в том, как испытуемые принимают решение об ответе, знакомо изображение или нет. По отношению к эмоционально более значимым – привлекательным, симпатичным, интересным изображениям этот критерий существенно более строг, испытуемые не сообщают о том, что видели данное изображение, если не уверены в этом. Критерий в отношении эмоционально менее значимых изображений существенно более лоялен. Успешность опознания при этом обеспечивается большим количеством верных узнаваний, но снижается из-за большого количества ложных тревог. Эмоциональное отношение приводит к тому, что испытуемые избегают ложных тревог и предпочитают скорее пропустить знакомый стимул, чем ложно опознать незнакомый. Т. е. интерес влияет не столько на запоминание стимулов, сколько на стратегию ответа – признание стимула знакомым или незнакомым. Крайне важно отметить, что данный результат получен при слабых средних проявлениях эмоций симпатии и интереса и не исключает возможности того, что более сильные переживания иначе влияют на запоминание материала.

В двух описанных экспериментах мы показали, что ограничение физической возможности осуществить поведение, реализующее определенную эмоцию, приводит к усилению переживания этой эмоции. Слабое эмоциональное отношение к материалу не улучшает способность отличать его от схожих незнакомых стимулов, но влияет на стратегию ответа в процедуре опознания. Присутствие эмоций сказывается в том, как строго испытуемые оценивали свое ощущение узнавания стимула.

Примечания

- ¹ *Кравченко Ю.Е.* Факторы интенсивности субъективного качества переживания на примере веселья // Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 2. С. 148–154.
- ² *Кравченко Ю.Е.* Влияние подавления эмоциональной экспрессии на интенсивность субъективного переживания веселья и жалости // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 35. [Электронный ресурс] URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n35/991-kravchenko35.html>.
- ³ *Кравченко Ю.Е.* Подавление эмоционального поведения и субъективное переживание // Экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 1. С. 12–26, 28–38.
- ⁴ *Кравченко Ю.Е.* Интенсивность субъективного переживания интереса, гордости и смущения в задачах на угадывание // Теоретические и прикладные проблемы когнитивной психологии мышления: Материалы IV конференции молодых ученых памяти К. Дункера / Сост., вступ. ст. В.Ф. Спиридонов. М., 2013.
- ⁵ *Zajonc R.B.* On the primacy of affect // *American Psychologist*. 1984. Vol. 39. № 2. P. 117–123; *Idem.* Feeling and thinking: Closing the debate over the independence of affect // *Feeling and thinking: The role of affect in social cognition*. N. Y.: Cambridge University Press, 2000. P. 31–58.
- ⁶ Фотографии взяты из исследования: *Четвериков А.А.* Аффективная оценка результата решения когнитивных задач: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2014.
- ⁷ См., например, обоснование этой идеи с помощью кортикальных путей в теории Дж. Леду: *LeDoux J.E.* The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life. N. Y.: Simon & Schuster, 1996.

ЭТИЧЕСКОЕ ЛИДЕРСТВО: ПОНЯТИЕ И ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Статья посвящена анализу современных представлений об этическом лидерстве. Подчеркивается концептуальная неопределенность конструкта «этическое лидерство», его культурная обусловленность, основные характеристики этического лидера. Рассмотрена интегративная междисциплинарная модель этического лидерства С.А. Айзенбайс. Описаны основные измерения этического лидерства: ориентация на человека, справедливость, ответственность, умеренность.

Ключевые слова: этическое лидерство, лидерское поведение, справедливость, ответственность, моральное развитие, добродетели.

Дискуссии об этическом лидерстве не новы и восходят к идеям Платона и Софокла в западной традиции и к идеям Конфуция в восточной. Мыслители обоих направлений рассматривали этический аспект как ключевой в достижении лидерской эффективности. В целом этическое лидерство не являет собой новый подход в понимании лидерства, скорее оно рассматривает важнейший элемент любой концептуализации лидерского поведения и лидерства вообще.

Лидерская мораль и этическое поведение – в более или менее явном выражении – присутствуют в хорошо известных концепциях лидерства: трансформационного, аутентичного, духовного и сервант-лидерства. Например, трансформационные лидеры демонстрируют соответствие высоким этическим стандартам, аутентичные – рассматривают этические последствия своих решений, сервант-лидеры ощущают сильную моральную ответственность¹.

Актуальность изучения этических аспектов лидерства в настоящее время обусловлена распространением коррупции и ростом этических нарушений в различных организациях. Особую значи-

мость вопрос этичного лидерства имеет в современной России, поскольку, как замечают исследователи, лидерство в нашей стране традиционно не направлено на трансляцию этических ценностей в организации, и это затрудняет достижение организационной эффективности в долгосрочной перспективе².

Недостаточное развитие этического компонента в лидерском поведении осознается российскими исследователями и практиками. Например, глобальный конкурс молодых специалистов «Стратегическая матрица – 2015», проводимый Институтом экономических стратегий Российской академии наук, был посвящен именно проблеме этичного лидерства³.

Повышение уровня этичности в деятельности российских лидеров возможно на основе анализа образцов лидерского поведения, принятых в других странах, и осмысления результатов исследований, посвященных этике лидерства.

Обратимся к характеристике современных подходов к этическому лидерству.

Современные подходы к исследованию этического лидерства.

Большинство работ в области исследований этического лидерства носят эмпирико-дескриптивный характер и посвящены субъекту этического лидерства. Основная задача, которая решается в этом случае, – выявление ключевых параметров, свойственных этичному лидеру.

Широко известно определение М. Брауна⁴, который определяет этическое лидерство как нормативно приемлемое поведение, реализуемое в личных поступках и межличностных отношениях, а также стимулирование такого поведения у последователей посредством двусторонней коммуникации, подкрепления и принятия решений.

Р. Канунго и М. Мендоса подчеркивают альтруизм и добродетельное поведение этичного лидера; Д. Кьюлла говорит об уважении прав и достоинства других как важнейшей характеристике этического лидерства. Рассматривая власть лидера, А. Джини подчеркивает, что этичные лидеры демонстрируют социальную ответственность, используя свою власть: власть реализуется ради достижения организационных, а не личных целей. Опираясь на работы Аристотеля, П. Нортхаус предлагает пять принципов этического лидерства – уважение других, служение другим, приверженность справедливости, проявление честности, объединение людей⁵.

Д. Кьюлла⁶ определяет этичного лидера как человека, который не просто совершает правильные действия, но выполняет их надлежащим образом и во имя благих целей. Данное определение включает два философских подхода в характеристике этики бизнеса –

деонтологический и телеологический. Деонтологический подход предполагает обязательность исполнения правил. Руководитель следует рациональным правилам в большей степени потому, что они считаются верными, нежели определяющими эффективность. Если лидер следует установленным порядкам, считается, что он поступает этично, несмотря на результат. В данном случае акцент делается на средствах достижения цели и их моральной характеристике. Деонтологический подход подчеркивает значимость морального облика лидера как личности, а также важность обладания обоснованными принципами, которыми руководствуется лидер в своих решениях и поступках.

Телеологический, или консеквенционалистский подход определяет этичность лидера по последствиям его действий – лидер поступает этично, если результаты его поступков оцениваются позитивно, причем неважно, каковы сами эти поступки. Результат важнее, даже если средства его достижения сомнительны. Хорошо известной консеквенционалистской философией является утилитаризм, в рамках которого решение считается верным, правильным, если его последствия благоприятны для наибольшего количества людей.

Данные выше описания подчеркивают два ключевых элемента в понимании этического лидерства: качества самого лидера и особенности его поведения: в частности нравственность лидера, его честность, этическое сознание, а также способность взаимодействовать, не нарушая этических принципов, и привносить этический аспект в деятельность команды и организации.

Л. Тревино и М. Браун⁷ говорят о различии между лидером как отдельным человеком и его этическим влиянием на последователей. В первом случае можно говорить о моральной личности, во втором – о моральном менеджере. Качества лидера как моральной личности были выявлены авторами в серии интервью с топ-менеджерами и государственными чиновниками. Этичный лидер описывается как честный, заботливый, заслуживающий доверия, справедливый, принципиальный в своих решениях.

Этичный лидер действует и как моральный менеджер, который стремится, чтобы другие члены организации следовали нормам этики; поэтому во взаимодействии со своими последователями и с организацией он последовательно реализует этические принципы.

Эмпирические исследования свидетельствуют, что лидеры, которые оцениваются как моральные личности и как моральные менеджеры, вправе ожидать от своих подчиненных роста усилий, организационного гражданства и ослабления проявлений нежелательного поведения.

На представления об этическом лидерстве определенное влияние оказали идеи Колберга о моральном развитии. Так, Л. Тревино и М. Браун⁸ полагают, что этичный лидер будет находиться на высшем уровне морального развития. Подобная трактовка придает сходство данным взглядам с концепциями лидерской исключительности. Д. Кьюлла⁹ возражает, утверждая, что лидеры такие же люди, как и все вокруг, они подвержены тем же соблазнам, и их превосходство в плане морального развития вовсе не обязательно. Однако ожидается, что они будут более успешны в принятии этических решений и самоконтроле, поскольку последствия неэтичного поведения лидеров более значительны по сравнению с последствиями неэтичного поведения рядовых сотрудников.

Д. Кьюлла¹⁰ отмечает, что, к сожалению, не все лидеры транслируют свои моральные ценности в этические поступки. Поэтому исследовательница рекомендует фокусироваться на добродетелях, которые, в отличие от ценностей, развиваются постоянной практикой. Основываясь на работах таких философов, как Аристотель, Платон, Фома Аквинский, Конфуций и Будда, она формирует список добродетелей, которым этические лидеры должны постоянно следовать в своей деятельности. Это альтруизм, благоразумие, умеренность, справедливость, мудрость, благочестие (праведность), мужество и добродетельность.

Указанные добродетели включают индивидуальные действия, которые в той или иной мере приносят пользу другим и в крайних случаях могут дорого стоить самим этическим лидерам.

В России представления о добродетелях как сущности и фундаменте лидерства развиваются А.К. Дианиным-Хавардом в рамках созданного им Института нравственного лидерства.

А.К. Дианин-Хавард указывает, что добродетель – это больше, чем ценность. Добродетель при постоянном упражнении выступает динамической силой, увеличивающей способность человека к действию. *Благоразумие* способствует принятию верных решений, *мужество* помогает противостоять давлению, *самообладание* позволяет управлять эмоциями, *справедливость* дает возможность оценить каждого по заслугам, *великодушие* позволяет ставить перед собой и другими великие задачи, а *смирение* способствует преодолению эгоизма и служению другим¹¹.

Проблемы исследования этического лидерства. Изучение теоретических подходов к пониманию этического лидерства позволяет выделить ряд трудностей в трактовке данного феномена¹². Рассмотрим их ниже.

Концептуальная неопределенность конструкта этического лидерства. Широко распространенное определение этического лидерства опирается на релятивистский подход, апеллирующий к «нормативно приемлемому поведению» и оставляющий за скобками вопрос о том, какие именно нормы этические лидеры реализуют во взаимоотношениях с последователями.

Поэтому недостаточно определить этическое поведение как «нормативно приемлемое» без характеристики хотя бы минимального набора этических стандартов, которые помогут оценить этичность поведения и ценности, лежащие в его основе. Отнесение действий и поведения к этическому или правильному невозможно вне определенных нормативных рамок.

Ориентация на западную культуру. Все имеющиеся исследования этического лидерства продолжают западную традицию и не рассматривают данную проблему с точки зрения других культур. В то же время все специалисты признают зависимость лидерства от культурного контекста, а в анализе лидерского воздействия на этику организации культурные различия вообще играют ключевую роль.

Как отмечают Н.В. Черепанова и Л.Р. Тухватулина, культурные традиции России способствуют формированию лидерства, не поддерживающего этическое поведение сотрудников и создание этической организации.

Например, известно, что лидеру в России обычно разрешается нарушать установленные правила («подчиненный опаздывает, а руководитель задерживается»). Патернализм в отношении подчиненных затрудняет восходящие коммуникации и процесс гармонизации интересов всех участников управленческих взаимодействий. Кроме того, излишняя жесткость и даже жестокость, обусловленная высокой единоличной ответственностью за принимаемые решения, входит в противоречие с нормами этического лидерства¹³.

Акцент на межличностном влиянии. Обычно в лидерском процессе выделяют два компонента – инструментальный, связанный с достижением целей и принятием решений, а также межличностный, предполагающий воздействия на других в процессе достижения поставленных целей. Соответственно этическое лидерство предполагает достижение этических целей и этическое влияние на других. В современных работах прежде всего рассматривается межличностный аспект лидерства, в частности, как этические лидеры используют свою власть и влияние. Однако этичность взаимодействия – необходимый, но недостаточный параметр этического лидерства. Бывает, что лидеры в бизнесе и политике обращаются

со своими последователями этично, относятся к ним справедливо и с пониманием, способствуют их личностному и профессиональному росту, но при этом преследуют безнравственные цели – получение быстрой прибыли мошенническим путем или обретение политического превосходства за счет других наций. Более полный анализ этического лидерства предполагает изучение инструментального аспекта лидерства и этическую характеристику реализуемых целей.

Анализируя имеющиеся данные и критику в современной литературе, С.А. Айзенбайс предлагает свою **интегративную модель этического лидерства**, основными компонентами которой выступают *измерения этического лидерства, его предпосылки, а также последствия* для организации¹⁴.

Рассмотрим более подробно содержание указанной концепции.

Основные измерения этического лидерства. В рамках интегративного подхода автор выделяет четыре принципа, задающих общие нормативные рамки этического лидерства. Данные принципы сформулированы в результате анализа античной и современной западной философской мысли, восточной моральной философии, мировых религий и обозначены как *основные измерения (центральные ориентации) этического лидерства*. Основные измерения этического лидерства образуют:

- ориентация на человека;
- справедливость;
- ответственность;
- умеренность.

Ориентация на человека. Ориентация на человека означает уважение и признание достоинства других, отношение к человеку как к цели, а не средству. Данный аспект этического лидерства выражается в безоговорочном признании прав последователей, сострадательности и заботе о благополучии других людей.

Справедливость. Ориентация на справедливость предполагает отсутствие дискриминации, а также принятие справедливых и последовательных решений. Восприятие справедливости обусловлено соблюдением ряда норм, описанных Левенталем и другими исследователями¹⁵. Справедливость выражается в последовательности принимаемых лидером решений, уважении к иной точке зрения, отсутствию дискриминации по национальному, религиозному, политическому, экономическому и другим социальным признакам.

Ответственность. Ориентация на ответственность характеризует лидерский долгосрочный взгляд на успех и заботу о благосостоянии общества и окружающей среды. Данная ориентация

обусловлена чувством ответственности лидера перед самим собой и обществом и имеет выражение в оценке отдаленных результатов деятельности организации, понимании последствий принимаемых решений для общества и природной среды, учете интересов и потребностей будущих поколений. В отличие от ориентации на человека и справедливость, касающихся преимущественно взаимодействия лидера с последователями, ответственность отражает позицию лидера в отношении менее определенных объектов (в том числе общества и общественного блага) и в большей мере связана с инструментальным аспектом лидерства.

Умеренность. Данное измерение означает сдержанность, скромность и сбалансированность лидерского поведения. Это выражается в лидерском самоконтроле, способности лидера ограничивать свои эмоции и личные желания, стремлении найти баланс (этически нейтральный или позитивный) между организационными целями и интересами стейкхолдеров. Например, это может быть поиск компромисса между финансовой прибылью и социально ответственными инвестициями, краткосрочными и долгосрочными результатами, организационными и групповыми интересами. В современных условиях финансового и экономического кризиса, когда банковские менеджеры получают быстрые результаты и непомерное вознаграждение за счет использования общих благ, особо очевидной становится важность сдержанности и умеренности в бизнесе.

Предпосылки и следствия этического лидерства. С.А. Айзенбайс полагает, что выраженность центральных ориентаций этического лидерства обусловлена личностными предпосылками – моральной идентичностью лидера и его когнитивным моральным развитием. Следствием этического лидерства является рост организационного гражданства последователей, удовлетворенность работой, снижение текучести кадров, что, в свою очередь, приводит к улучшению деятельности организации в долгосрочной перспективе. Влияние этического лидерства на поведение и установки обусловлено доверием, которое последователи испытывают по отношению к лидеру. Именно формирование доверия стейкхолдеров выступает механизмом, посредством которого этический лидер воздействует на последователей и эффективность организации.

Предпосылки этического лидерства. Одной из предпосылок этического лидерства выступает **моральная идентичность лидера**. В соответствии с теорией социальной идентичности Теджфела она трактуется как Я-концепция, определяемая в терминах моральных черт. С.А. Айзенбайс утверждает, что моральная идентичность

предсказывает приверженность всем обсуждаемым параметрам этического лидерства. При столкновении с моральными дилеммами личность с высокой моральной идентичностью будет склонна тратить большее количество когнитивных ресурсов для понимания и решения проблем и использовать сложные процедуры выработки решений. В то же время лидеры со слабой моральной идентичностью будут склонны использовать базовые эвристики, которые не вполне адекватно отражают сложность моральных дилемм.

Другой предпосылкой этического лидерства может выступать **когнитивное моральное развитие лидера**. Следуя описанию стадий морального развития Колбергом, С.А. Айзенбайс указывает, что отношение к другим с уважением, признание их прав и достоинства, принятие честных и недискриминирующих решений, демонстрация скромности и истинной заботы об обществе и окружающей среде требуют от лидера преодоления доконвенционального уровня моральных суждений, обусловленных личными интересами. На конвенциональном уровне лидеры будут склонны ориентироваться на внешние обстоятельства – значимых других или ситуации, четко определяющие, что является правильным, а что неправильным. Выраженность четырех основных ориентаций, скорее всего, будет зависеть от этичности социальной среды, в которую включен лидер. Этичность лидерского поведения может зависеть от организационной культуры, корпоративных этических программ, ролевого моделирования топ-менеджеров или коллег из рабочей группы. И только на постконвенциональном уровне лидеры реализуют этические принципы вне зависимости от внешних факторов. На постконвенциональном уровне лидеры придерживаются моральных принципов, даже если это расходится с мнением большинства или внешним влиянием.

Последствия лидерских центральных этических ориентаций. С.А. Айзенбайс высказывает гипотезу о том, что приверженность центральным этическим ориентациям влияет на эффективность лидерства через формирование доверия со стороны стейкхолдеров (последователей и клиентов). Следование этическим принципам можно рассматривать как механизм построения доверия, которое обуславливает установки и поведение последователей, а также высокую эффективность в долгосрочной перспективе. Если лидер принимает справедливые и последовательные решения, бережно относится к внешней среде, проявляет социальную ответственность, решает проблемы таким образом, чтобы не ущемлять права и достоинство других, то, скорее всего, у последователей сформируется убеждение в том, что их лидер надежен и заслу-

живает доверия, действительно заботится об их благополучии и не пытается их эксплуатировать или дискриминировать. К тому же сдержанность и невозмутимость способствуют тому, чтобы последователи рассматривали лидера как предсказуемого, чувствовали себя в безопасности и под защитой. Поскольку доверие лидеру позитивно связано с уровнем организационного гражданства, удовлетворенностью работой и негативно с потенциальной текучестью, есть основания полагать, что *приверженность лидера этическим принципам позитивно связана с организационным гражданством и удовлетворенностью, но негативно с желанием уволиться; и данная связь опосредована доверием к лидеру.*

Кроме того, когда лидеры организации демонстрируют уважение, понимание, честность в отношениях со стейкхолдерами, долгосрочный подход к результатам в повседневной деятельности и стратегический выбор в пользу не только текущих финансовых выгод, но и заботу о развитии будущих поколений и общества в целом, организация приобретает высокую этическую репутацию. Восприятие организации как этической и добродетельной будет способствовать росту доверия к ней и, как следствие, формированию потребительской лояльности. Автор подчеркивает, что психологические процессы, посредством которых образуется доверие и лояльность потребителей, требуют значительного времени и будут влиять на результаты организации в долгосрочной, но не в краткосрочной перспективе.

Иными словами, можно ожидать, что следование лидера центральным этическим принципам позитивно связано с результатами деятельности в долгосрочной перспективе; и эта связь опосредована доверием клиентов организации¹⁶.

Интегративный подход к этическому лидерству, предложенный С.А. Айзенбайс, нуждается в эмпирической проверке, и его положения вполне могут выступить основой отечественных исследований этического лидерства. Описанная модель будет полезна и в управленческом консультировании, поскольку задает определенную рамку анализа и самоанализа лидерского поведения.

Примечания

¹ *Izatt M., Saunders C. Leadership. Oxford: Oxford Univ. Press, 2014. P. 214–235.*

² *Черепанова Н.В., Тухватулина Л.Р. Этика лидерства в современном управлении // Известия Томского политехнического университета. 2012. Т. 321. № 6. С. 66–71.*

- ³ Этическое лидерство. Сборник эссе финалистов Глобального конкурса «Стратегическая матрица – 2015». М.: Институт экономических стратегий, 2015.
- ⁴ *Brown M.E., Trevino L.K.* Ethical leadership: A review and future directions // *The Leadership Quarterly*. 2012. Vol. 17. P. 595–616.
- ⁵ *Eisenbeiss S.A.* Re-thinking ethical leadership: An interdisciplinary integrative approach // *Ibid.* Vol. 23. P. 791–808.
- ⁶ *Ciulla J.B., Forsyth D.R.* Leadership ethics // *The SAGE Handbook of Leadership*. L.: SAGE, 2011. P. 229–241.
- ⁷ *Brown M.E., Trevino L.K.* *Op. cit.*
- ⁸ *Ibid.*
- ⁹ *Ciulla J.B., Forsyth D.R.* *Op. cit.*
- ¹⁰ *Ibid.*
- ¹¹ *Дианин-Хавард А.К.* Нравственное лидерство. СПб.: Институт нравственного лидерства Александра Дианина-Хаварда, 2012. С. 2–23.
- ¹² *Eisenbeiss S.A.* *Op. cit.*
- ¹³ *Черепанова Н.В., Тухватулина Л.Р.* Указ. соч.
- ¹⁴ *Eisenbeiss S.A.* *Op. cit.*
- ¹⁵ *Гулевич О.А.* Социальная психология справедливости: Бизнес, политика, юриспруденция. М.: Аспект Пресс, 2007. С. 98–132.
- ¹⁶ *Eisenbeiss S.A.* *Op. cit.*

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ У ПЕРВОКУРСНИКОВ

В статье рассматривается система психологической поддержки и сопровождения студентов-первокурсников как один из способов профилактики отклоняющегося поведения. Обсуждаются идеи культурно-исторического подхода, служащие основой разработанной системы, а также вкратце описываются конкретные формы работы в рамках психологического сопровождения и их значимость в контексте системы профилактики отклоняющегося поведения. Важный акцент в изложении делается на функции куратора, как авторитетного наставника для первокурсников, анализируется накопленный годами опыт реализации конкретных мероприятий психологического сопровождения.

Ключевые слова: культурно-историческая концепция, зона ближайшего развития, социальная ситуация развития, психологическое сопровождение, профилактика отклоняющегося поведения, возрастно-психологические особенности первокурсников.

Проблема отклоняющегося поведения с течением времени только приобретает актуальность, так как расширение спектра видов отклоняющегося поведения происходит с высокой скоростью. Данные различных психолого-педагогических исследований и СМИ, а также повседневных наблюдений позволяют говорить об устойчивых тенденциях увеличения видов отклоняющегося поведения, а также свидетельствуют о снижении возраста, в котором наблюдаются первые проявления отклоняющегося поведения. Все это приводит к необходимости организации непрерывной системы сопровождения и профилактики девиантного поведения на разных возрастных этапах. Рассмотрение проблематики отклоняющегося, или девиантного поведения в контексте культурно-исторической концепции Л.С. Выготского позволяет сделать целый ряд важных заключений.

Идеи Л.С. Выготского о культурно-историческом развитии человека непосредственно касаются проблемы соотношения обучения и развития и соответственно проблемы организации процесса обучения. В статье «Проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте»¹ проанализированы основные подходы к соотношению развития и обучения. По мнению Л.С. Выготского, данная проблематика представляет собой в школьном возрасте «самый центральный и основной вопрос, без которого проблемы педагогической психологии не могут быть не только правильно решены, но даже поставлены»². Ввиду изменяющейся социальной и политико-экономической ситуации данный вопрос смело можно отнести не только к школьному обучению, но и непосредственно к обучению в вузе. В рамках профилактической работы важно отметить, что при переходе от школьной ступени образования к вузовской интенсивность профилактического воздействия снижается, особенно когда учащимся исполняется 18 лет. Наступление периода полной уголовной и административной ответственности зачастую расходуется с наступлением психологической и личностной зрелости, поэтому работа по формированию морально-нравственного сознания и личностного становления должна продолжаться до тех пор, пока эти две оси не сойдутся в одной точке. Таким образом, именно первый курс является наиболее кризисным и опасным, так как при переходе из школы в институт появляются новые степени свободы на фоне изменений социальной ситуации и окружения, которые могут вылиться в серьезные негативные последствия (прогулы, задолженности по предметам, походы в ночные клубы, употребление алкоголя и т. д.).

Л.С. Выготский все время подчеркивает, что психическое развитие – это целостное развитие всей личности. Считается, что психическое развитие ребенка, как целостное развитие человека, осуществляется одновременно по нескольким линиям: 1) познавательная сфера (развитие механизмов познания и интеллекта); 2) психологическая структура и содержание деятельности (становление целей, мотивов и развитие их соотношения, освоение способов и средств деятельности); 3) личность (формирование направленности, ценностных ориентаций, самосознания, самооценки и т. д.).

Также Л.С. Выготский подчеркивал, что на каждой фазе жизненного пути складываются определенные социальные ситуации развития как своеобразные отношения человека и окружающей его социальной действительности. Именно социальная ситуация развития определяет тот путь, следуя по которому человек приобрета-

ет новые свойства личности, где социальное становится индивидуальным. Таким образом, по Л.С. Выготскому, социальная ситуация развития является основным условием развития.

Существенным признаком обучения является то, что оно создает зоны ближайшего развития, т. е. приводит в движение ряд внутренних процессов развития. Зона ближайшего развития – это дистанция между уровнем актуального развития ребенка и уровнем его возможного развития при содействии взрослых. Как подчеркивает О.Г. Кравцов, понимание причин девиации непосредственно связано с понятием зоны ближайшего развития³. Исследования подростков, содержащихся в воспитательных колониях, с позиции зоны ближайшего развития позволило ему прийти к выводу о том, что девиантные подростки таковыми не рождаются, а становятся во многом благодаря особому содержанию их зоны ближайшего развития. Таким образом, особая организация социальной ситуации и зоны ближайшего развития могут выступать как средства предотвращения формирования и развития отклоняющегося поведения.

Ведущей деятельностью для возраста первокурсников, согласно периодизации Д.Б. Эльконина, является учебно-профессиональная деятельность, за счет которой через социальную ситуацию развития решается основная проблема возраста, а именно профессиональный выбор и автономность. В данном возрасте происходит формирование системы ценностей, логического интеллекта, освоение норм и отношений между людьми, а также профессионально-трудовых умений как психических новообразований данного возраста. Важно подчеркнуть, что в социальной ситуации развития взрослый выступает как старший наставник, соратник.

Итак, мы видим, что развитие ребенка обусловлено взаимодействием с взрослыми, которые могут по-разному организовывать как социальную ситуацию, так и зону ближайшего развития, обеспечивая формирование устойчивости к отклоняющемуся поведению.

Основываясь на вышесказанных положениях культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, в Институте психологии РГГУ была создана система сопровождения первокурсников, которая во многих вузах называется «тьюторство». По опыту коллег из других вузов, а также самих студентов, которые перепоступали или же меняли институт, тьюторство зачастую существует и реализуется на достаточно формальной основе, не неся в себе никакого психологического содержания и не обеспечивая реализацию цели сопровождения, для которой оно и создавалось. Работа тьютора с

группой, как правило, заключается только в ознакомлении с необходимой административной информацией, проведении собраний по обсуждению успеваемости или прогулов.

Формальный подход давно показал свою несостоятельность. Институт психологии РГГУ, взяв за основу идеи Л.С. Выготского, создал свою систему кураторско-тьюторского сопровождения.

Большинство выпускников школ выбирают профессию на основе достаточно поверхностных критериев, не осознавая глубинную составляющую избранной профессиональной деятельности. Данная ситуация является вполне нормативной, узнать профессию можно, только погрузившись в нее и почувствовав изнутри. Также ввиду изменившегося отношения в обществе к высшему образованию и более широких возможностей в его получении поступление в вуз становится более доступным. Не стоит забывать, что после окончания выпускники еще не представляют, какие требования предъявляет взрослая жизнь и что их там ждет, а продолжение обучения дает отсрочку принятия решения относительно «дела жизни» и ответственности за свою жизнь.

Таким образом, поступление в вуз – это, с одной стороны, сепарация от родителей и стремление к повышению социального статуса перед родителями, что так желанно и свойственно в данном возрасте, а с другой стороны – возможность снятия полноценной ответственности за свою жизнь, продолжая зависеть от родителей и продлевая тем самым период «детства». За счет такой ситуации очень часто происходит расхождение образа профессии с реальностью обучения и ее требованиями, что снижает академическую ценность образования и переводит его в разряд вещей «для галочки», а продолжение образования представляет собой стремление действовать через социально одобряемые стереотипы, нежели стремление к самоактуализации. Именно в этот новый этап жизни бывшим школьникам необходимо наличие в их окружении авторитетного взрослого, выступающего в роли наставника, и значимых сверстников (социально продуктивной референтной группы). В рамках системы сопровождения первокурсников авторитетным взрослым является куратор, а значимыми сверстниками – тьюторы.

В качестве куратора принципиально выступают преподаватели Института, имеющие багаж не только теоретических знаний, но и практического опыта. Каждому куратору помогают 2 тьютора, студенты второго и выпускных курсов. Главная задача тьюторов – поддержка первокурсников, передача студенческого опыта, организация и проведение мероприятий, ознакомление перво-

курсников со студенческой жизнью, стимулирование творческой и учебной деятельности, поддержание позитивной динамики группы, позиционирование себя в качестве примера, на который стоит равняться и, конечно же, помощь куратору.

Куратор же в свою очередь отвечает не только за административную и информационную поддержку, но главным образом за воспитательную работу, погружение первокурсников в профессию, их адаптацию в новых условиях. Именно куратор выступает тем самым значимым взрослым, который задает зону ближайшего развития для студентов.

Работа куратора начинается с организационного собрания, на котором происходит официальное знакомство вновь прибывших студентов с устройством вуза и административным персоналом. Очень важной частью данного собрания является не только разъяснение организационных вопросов, но и возможность первокурсникам группой на личном опыте ознакомиться с полученной информацией. Для этого тьюторами организуется квест-игра, в рамках которой студенты на практике усваивают ответы на самые распространенные вопросы, запоминают, куда следует обращаться в случае затруднений, а также изучают местность (знакомятся с расположением учебных аудиторий и административных подразделений вуза).

Первая учебная неделя в РГГУ так и называется «Кураторско-тьюторская неделя», она направлена на адаптацию первокурсников. Наш Институт в первые же дни организует тренинг на знакомство, который проводят тьюторы под руководством кураторов. Это позволяет не только первокурсникам установить первый контакт, познакомиться и узнать больше информации о своем коллективе, но и студентам-тьюторам на практике отрабатывать полученные ранее знания и навыки, получать первый профессиональный практический опыт.

После тренинга проводится «Адаптационный выезд». Все желающие первокурсники выезжают в загородный пансионат на несколько дней, а оставшиеся посещают тренинг в здании университета. Адаптационный выезд – погружение первокурсников в профессию, которое состоит из тренингов, мастер-классов, интерактивных лекций и творческих мероприятий. Выезд в пансионат позволяет организовать работу более интенсивно и длительно, а также дает возможность создать более неформальную обстановку, которая стимулирует личностное раскрытие каждого, нежели проведение адаптива в стенах университета. Как показывает многолетний опыт, студенты, побывавшие на адаптационном выезде, потом гораздо быстрее включаются в работу, позиционируют себя как единую группу, а также активно участвуют в общественной жизни Института.

Таким образом, в течение первых недель для первокурсников организуются условия, позволяющие решить следующие важные задачи.

1. Адаптация к учебному процессу, во многом отличающемуся от школьного. Часто между студентами и преподавателями возникает барьер, обусловленный различиями методов в профессиональной и общеобразовательной школах. Таким образом, условием успешной учебной деятельности для студента является освоение новых для него особенностей обучения в вузе, устраняющее ощущение внутреннего дискомфорта и блокирующее возможность конфликта со средой⁴.

2. Знакомство и организация взаимодействия с новым коллективом. Определение статуса. Первокурсник задается вопросами: что я могу, чего не могу, как меня воспринимают однокурсники, я лучше или хуже других⁵.

3. Устанавливается система работы по самовоспитанию профессионально значимых качеств личности и самообразованию.

4. При помощи авторитетных взрослых происходит адаптация к новым условиям жизни: самостоятельной организации свободного времени, учебы, быта.

5. Перестройка отношений с родителями (переезд для обучения в другой город, длительность проведения занятий, постепенная материальная сепарация и т. д.), так как подросток становится постепенно независимой личностью⁶.

Если раньше авторитет преподавателя был незыблем, то теперь он завоевывается. В связи с этим куратору необходимо:

- иметь сведения об особенностях здоровья каждого из своих воспитанников (студенты с ограничениями по состоянию здоровья или какие-то другие важные особенности);
- знать о бытовых и семейных условиях каждого члена группы (потребность в общежитии, уровень дохода в семье, выявление группы нуждающихся в материальной помощи и т. д.);
- создавать благоприятную атмосферу внутри группы, формировать коллектив путем организации совместных мероприятий, взаимовыручки и т. д.);
- непрерывно участвовать в жизни группы, обеспечивая защиту интересов каждого ее члена (обучение тому, как решать конфликты в группе наиболее эффективно и не затрагивая интересов других, стимулирование дополнительной поддержки некоторым членам группы и т. д.);
- приобщать студентов к участию в творческой деятельности Института (мотивирование к участию в мероприятиях, а также стимулирование помощи сотрудникам в организации и проведении мероприятий и т. д.);

- способствовать формированию у студентов позитивного отношения к окружающей действительности (индивидуальные и групповые беседы, консультирование и т. д.);
- оказывать помощь в решении вопросов, связанных с организацией учебной деятельности (разъяснение требований каждого преподавателя, помощь в организации взаимодействия с ними и т. д.);
- проводить работу с теми, кто стремится к более глубокому изучению учебных дисциплин (организация дополнительных занятий, открытых лекций и т. д.).

Психолого-возрастные особенности студенчества характеризуются открытостью, внушаемостью и эмоциональной незрелостью. Следовательно, еще одна из главных задач куратора – привить студентам позитивное отношение к своей профессии.

У большинства студентов, столкнувшихся с неожиданными трудностями в обучении, появляются сомнения в правильности выбранной профессии. В большинстве случаев сомнения порождаются недостатком осведомленности о будущей профессии. Это же, в свою очередь, меняет установки студентов и вызывает потерю интереса к учебе, и как следствие снижение успеваемости. Поэтому при общении с первокурсниками усилия куратора должны быть направлены на повышение информированности о специфике будущей профессии и возможностях, которые она дает. Так как психология является всеобъемлющей наукой, то важно показывать первокурсникам различные ее аспекты, особенно важно красной линией проводить связь теоретических знаний и их реализацию в практической жизни. Это поддерживает желание учиться, повышает успеваемость, стимулирует интерес к общественной работе.

Одним из наиболее эффективных методов, позволяющих погрузить студентов в профессию и стимулировать становление их профессионального самосознания, а также не терять интерес к выбранной деятельности, является организация встреч с профессорско-преподавательским составом и представителями различных сфер профессиональной деятельности психолога в рамках неформальных встреч.

К сожалению, у большинства студентов присутствует страх задавать преподавателю вопросы, а также подходить после занятия и задавать интересующие его вопросы, особенно если они не касаются напрямую учебной дисциплины или профессии. Таким образом, взаимодействие студентов и преподавателей ограничивается лекциями и семинарами. Теряется важное условие профессионального развития – имплицитное знание, которое передается только в непосредственном взаимодействии. Становление профессионального

самосознания невозможно вне профессионального круга общения, сообщества. Проведение подобных встреч не в рамках учебных занятий, а в неформальной обстановке позволяет снять напряжение и страх студентов перед преподавателями, а также способствует лучшему усвоению дальнейшего учебного материала. Важно подчеркнуть, что студенты, которые часто общаются с преподавателями, более активны в научно-исследовательской деятельности, а их работы обладают большей осознанностью и качественным анализом, что непосредственно сказывается и на учебной мотивации, и на заинтересованности в профессиональном развитии.

Таким образом, при всем многообразии задач кураторской деятельности его главной целью является вовремя помочь молодым людям в трудных жизненных ситуациях, продемонстрировать свое равнодушие и заинтересованность в воспитанниках и их внутреннем мире. Важно дать почувствовать студентам принадлежность к профессиональному сообществу, а также сформировать морально-нравственные ориентиры, позволяющие обрести устойчивость к влиянию факторов, способствующих развитию отклоняющегося поведения (у подростков отклоняющееся поведение в большинстве случаев зарождается как подражание старшим, желание приобрести авторитет в референтной группе). Ведь многое зависит от того, когда и какую помощь оказывает куратор своим воспитанникам.

Примечания

- ¹ *Выготский Л.С.* Умственное развитие детей в процессе обучения: Сб. ст. М.; Л.: Гос. уч.-пед. изд-во, 1935. С. 3–19.
- ² *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 4: Детская психология. М.: Педагогика, 1984. С. 400.
- ³ *Кравцов О.Г.* Психологические основы девиантного и делинквентного поведения // Вестник РГГУ. 2015. № 10 (153). Серия «Психология. Педагогика. Образование». С. 65–75.
- ⁴ *Иванова С.В.* «Роль куратора в процессе адаптации первокурсника» // Информ-мю [Электронный ресурс]. URL: <http://www.informio.ru/publications/id364/Rol-kuratora-v-processe-adaptacii-pervokursnika> (дата обращения: 12.11.2015).
- ⁵ *Кудашева Л.В.* Роль куратора в формировании студенческого коллектива // Среднее профессиональное образование. Приложение. 2012. № 1. С. 152–155.
- ⁶ *Чуева Н.И.* Проблема становления субъективности первокурсника в процессе социально-профессиональной адаптации // Там же. № 2. С. 118–126.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ГАРМОНИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА МЛАДЕНЧЕСКОГО И РАННЕГО ВОЗРАСТА

Работа затрагивает вопросы психического и личностного развития детей младенческого и раннего возраста. Так, в частности, рассматриваются внутренние закономерности становления предметно-манипулятивной деятельности у детей раннего возраста. Причиной такого внимания к предметной деятельности является ее тесная взаимосвязь с общением в младенчестве. В том случае, когда общение по тем или иным причинам не уступает место ведущей деятельности, мы говорим о необходимости гармонизации психического развития. Актуальность исследования состоит в создании практико-ориентированной модели формирования навыков предметной деятельности, а также формирования родительской компетентности и мотивации посредством организации развивающей предметной среды, широко используемой ребенком в первые годы жизни и реализуемой в совместной деятельности со взрослым.

Ключевые слова: личностное развитие, младенческий и ранний возраст, предметная деятельность, сенсорная среда.

В психологической литературе подчеркивается, что современные дети по уровню развития отличаются от своего паспортного возраста: они позже, чем их сверстники 15–20 лет назад, начинают говорить, не в полной мере владеют игровой и предметной деятельностью, зачастую не имеют психологической готовности к дошкольному и школьному обучению. Кроме того, психологи и педагоги констатируют достаточно низкий уровень подготовки современных родителей в вопросах воспитания детей.

Все это позволяет говорить об актуальности исследования условий, необходимых детям для их полноценного психического и личностного развития. Имеющиеся данные дают основания полагать, что в процессе формирования гармоничной личности можно особо выделить такие аспекты, как социальный опыт, особенности деятельности, а также условия воспитания и обучения. Таким образом, мы рассматриваем три ключевых условия гармонизации развития ребенка младенческого и раннего возраста:

- 1) социальную среду;
- 2) предметную деятельность, реализуемую совместно или под руководством взрослого;
- 3) родительскую компетентность.

Методологическая основа такой позиции связана одновременно с несколькими положениями: во-первых, положением Л.С. Выготского о том, что «социальная среда является источником возникновения всех специфических человеческих свойств, постепенно приобретаемых ребенком»¹. Другими словами, именно социальная среда рассматривается в качестве источника психического развития. Это утверждение дает основания полагать, что средовой фактор является определяющим в процессе формирования основных психических новообразований. По мнению Выготского, область несозревших, но созревающих процессов и составляет зону ближайшего развития ребенка².

Мы понимаем, что для гармонизации развития личности необходимо качественно преобразовать социальную среду и ситуацию развития еще в младенчестве. Если уровень развития ребенка по тем или иным причинам отстает от возрастной нормы, такой подход позволит расширить зону ближайшего развития. В случае, когда уровень развития не отличается или превосходит средние показатели соответствующего возрастного периода, это может привести к оптимизации созревания психических и соматических функций ребенка.

Во-вторых, в методологии исследования мы исходим из положения Л.С. Выготского о деятельности: «то, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнить самостоятельно»³. Существующие представления об особенностях деятельности детей младенческого и раннего возраста изложены в трудах целого ряда отечественных психологов: А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Л.И. Божович, А.В. Запорожца, П.И. Зинченко, П.Я. Гальперина и др. Они выявили и описали влияние деятельности на весь процесс психического развития, рассматривая данный процесс как самодвижение

субъекта, происходящее вследствие его предметной деятельности⁴. В свою очередь, Д.Б. Эльконин отмечал, что деятельность – это единый процесс, в котором и формируется личность ребенка⁵.

Следует отметить, что особого внимания в данном контексте, на наш взгляд, заслуживает предмет и предметная деятельность ребенка. Так, например, мы знаем, что ведущая деятельность младенчества – личностное эмоциональное общение – сменяется предметной деятельностью в раннем возрасте благодаря тому, что общение опосредствуется предметом, т. е. происходит его «предметное опосредствование».

В-третьих, мы исходим из положения о том, что важнейшей частью среды, в которой растет и развивается ребенок, является родительская среда. Жизнедеятельность человека в первые годы после рождения целиком зависит от окружающих его взрослых. Деятельность ребенка, его обучение и воспитание в конечном счете реализуется не столько специалистами (психологами и педагогами), сколько ближайшими взрослыми – родителями. Следовательно, образование родителей, их подготовка к развитию и воспитанию детей, формирование необходимых родительских компетенций – важнейшее условие гармоничного развития личности.

Кроме того, как показывают научные исследования, полноценное развитие личности невозможно рассматривать отдельно от соматического здоровья. При этом, на наш взгляд, вопрос о влиянии физических факторов на психическое развитие до сих пор остается изученным не в полной мере. Исследования в этой области выявили некоторые закономерности и взаимосвязи психического и соматического развития, которые позволяют судить о том, что психоэмоциональные факторы (например, эмоции, самосознание и мотивация) напрямую влияют на соматическое состояние человека⁶ и, наоборот, физическое здоровье может в значительной степени повлиять на психическое и личностное развитие. Следовательно, мы понимаем, что для гармонизации личностного развития необходимо учитывать воздействие на него соматических факторов.

Мы полагаем, что предметное опосредствование (или «опредмечивание») опыта ребенка в младенческом и раннем возрасте, а также родительская компетентность и мотивированность, необходимая для реализации данного опредмечивания, являются ключевыми условиями формирования гармоничной личности.

Для того чтобы на практике реализовать эти предположения, необходимо, во-первых, систематизировать и наполнить предметностью («опредметить») окружающую ребенка среду; во-вторых, «опредметить» все виды самостоятельной и совместной деятельно-

сти; в-третьих, обучить родителей и мотивировать их к созданию условий, благоприятных для психического и физического развития ребенка.

Таким образом, на ранних этапах онтогенеза необходимо организовать жизнедеятельность ребенка таким образом, чтобы его социальный, сенсорный, коммуникативный и двигательный опыт был закреплен в виде определенного предмета.

Предметное опосредствование деятельности ребенка

Принято считать, что младенческий период – это непрерывный процесс общения ребенка с мамой. Однако, как уже говорилось ранее, мы видим, что реальный уровень развития современных детей зачастую не соответствует их паспортному возрасту: они не в полной мере владеют навыками речевой и предметной деятельности, демонстрируют низкий уровень развития моторики и т. д. Отсюда мы можем предположить, что общения, не обеспеченного никакими дополнительными видами деятельности, недостаточно для гармоничного личностного развития. Поэтому мы вводим дополнительный психологический инструмент, который хотя и присутствует в деятельности ребенка (игры с игрушками), но обычно не систематизируется с учетом его возрастных особенностей.

В нашем исследовании предмет выступает в качестве посредника между обогащенной сенсорной средой и ребенком, обеспечивая его деятельность таким образом, что возникает когнитивно-соматическое согласование. Другими словами, опредмечивание становится обязательным условием интериоризации, как процесс, обеспечивающий согласование когнитивного и соматического развития в ходе онтогенеза.

С одной стороны, можно говорить о том, что нет необходимости в таком опосредствовании эмоционального общения. По всем теоретическим представлениям в современной психологии в возрасте до полугода предметное общение ребенка практически исключается. Исследования многих ученых (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, А. Валлон) показали, что ребенок младенческого возраста не отличает слова, обозначающего название предмета, от других свойств этого предмета⁷. Тем самым они говорили о неспособности младенцев понять условность речи, отделить ее от других признаков предмета (размер, цвет, фактура, звук и т. д.). Учитывая данные имеющихся исследований, мы можем предположить, что для бо-

лее эффективного обучения тому или иному предмету необходимо знакомить ребенка сразу со всеми его признаками.

С другой стороны, в современной научной литературе подчеркивается, что системное сопровождение общения предметно-двигательным развитием позволяет существенно стимулировать развитие речи – функции, имеющей важнейшее значение для всего детского развития. В нашем исследовании отражена попытка существенно обогатить речевой опыт ребенка благодаря предметному опосредствованию его ведущей деятельности в младенческом, а затем и в раннем возрасте. Мы предполагаем, что если ввести специальное «опредмечивание» основных видов произвольной деятельности ребенка, то впоследствии это приведет не только к улучшению его речевых способностей, но также и к позитивным изменениям в направлении гармонизации психического и личностного развития.

Под «опредмечиванием» деятельности мы понимаем особую организацию познавательной, речевой, двигательной, художественной и музыкальной деятельности ребенка с целью освоения им всех возможных характеристик предмета соответствующими сенсорными системами. При такой организации сам предмет выступает в качестве инструмента (орудия) развития, в то время как родители играют роль социальной ситуации (условий) развития, реализуя опосредствование общения предметной деятельностью. Таким образом, привычный процесс эмоционального общения младенца и матери приобретает новое свойство – предметность.

Однако для того, чтобы создать практико-ориентированную модель формирования гармоничной личности, а также необходимых родительских компетенций, мы обратились к уже имеющимся разработкам в области оптимизации развития ребенка на ранних этапах онтогенеза. Так, в частности, мы использовали регулируемую сенсорную среду, включившую в себя комплекс методических и физических пособий для детей младенческого и раннего возраста, разработанных М.Л. Лазаревым в рамках развивающей программы для детей младенческого и раннего возраста «Цветоник». В основу данного комплекса вошли сто восемьдесят музыкально-песенных программ: каждый месяц жизни ребенка от рождения до трех лет занятий включает в себя пять различных музыкально-песенных фрагментов. Для каждого фрагмента была сформирована программа занятий, которую родители осваивали вместе с детьми.

При разработке данной среды мы исходили в том числе из того, что сенсорный приток способствует регуляции развития ЦНС в

раннем возрасте, а также из того, что одним из наиболее эффективных сенсорных стимулов для развития ЦНС является звук.

Дыхательно-двигательные нагрузки, возникающие в процессе специально организованной вокально-речевой деятельности, сопровождаются воздействием сенсорных факторов. В процессе реализации метода голосовая активность ребенка сопровождается его дыхательной, слуховой, визуальной и двигательной гимнастикой. При этом ребенок постоянно корректирует собственную деятельность, реагируя на зрительные и слуховые сигналы, реализуя естественным образом механизм «биологически обратной связи».

Расположение песенного материала по месяцам было выработано с учетом биоритмов дня ребенка, поступательного и постепенного развития его когнитивных и соматических функций, его постепенной социализации. Музыкальные программы были апробированы в результате исследований автора, поэтому игровой материал был систематизирован и добавлен к уже готовым развивающим фрагментам.

Выбор песен обусловлен особенностями работы основных функций организма ребенка в разное время дня, а также уровнем интеллектуального и соматического развития ребенка. Песенные циклы учитывают адекватность изучаемого предмета по отношению к возрастным особенностям и возможностям самого ребенка. Например, в первом полугодии жизни образы песенных программ соответствуют двигательным возможностям младенцев: в роли главных героев песен выступают такие животные, как гусеница, черепашка и т. д., движения которых ребенок может повторить.

Регулируемая сенсорная среда представляет собой сочетание трех ключевых элементов.

Во-первых, это *сенсорная карта* для занятий по стимулированию развития голосовой активности ребенка. Она представляет собой небольшую карточку из плотного материала, на которой расположены три информационных поля: цветообразное, нотное и словесное.

Первое является образной единицей песни и всегда содержит изображение основного предмета музыкальной программы, в том числе в виде рисунка или аппликации. Рисунки располагаются строго над теми фрагментами песни, которые они визуализируют, то есть являются иллюстрациями песни.

Второе, нотное поле – это цветомузыкальная единица песни – нотный стан, общепринятый в музыкальной литературе. На нем расположена нотная запись песни, написанная цветными

нотами. Ноты могут быть любой формы в зависимости от содержания песни.

Наконец, словесное поле, как основная речевая единица песни, представлено в виде подстрочного текста песни, который выделяется тем же цветом, что и нота, которой соответствует данный текстовый фрагмент. Слоги пишутся на одном уровне, как это делается обычно при написании песни.

На обратной стороне Сенсорной карты большими черными буквами пишется главное слово данного песенного фрагмента, для того чтобы ребенок фиксировал в памяти символическое обозначение изучаемого предмета и вследствие этого обучался чтению.

В составе формируемой нами регулируемой среды можно выделить сенсорные карты для записи фрагментов детской речи, которые получили название «Гласики». По своему строению они идентичны сенсорным карточкам «Цветопесенки», однако содержат исключительно те слоги, слова и словосочетания, которые произнес сам ребенок.

Таким образом, сенсорные карты направлены на аудиовизуальную стимуляцию голосовой активности ребенка с самого раннего возраста, развитие его слухового и зрительного анализатора, психоэмоциональной и соматической сферы, формирование речи и профилактику задержки речевого развития.

Во-вторых, комплекс сенсорных тренажеров «Цветные нотки», направленный на формирование у ребенка цветообразных представлений, способствуя развитию мотивации двигательной активности, мотивации деятельности. В процессе применения пособий предлагается проводить с ребенком цветомузыкальную сенсомоторную гимнастику, позволяющую стимулировать развитие интонационного слуха, цветообразного мышления, осваивать азы цветного и музыкального моделирования окружающего мира.

«Опредмечивание» среды

Известно, что уже в младенческом возрасте ребенок владеет некоторыми навыками предметной деятельности, а следовательно, определенное значение для его развития имеет и сама предметная среда. Есть весомые основания полагать, что именно предметная среда в процессе перехода от общения личностного к общению деловому играет центральную роль.

В последние годы мы наблюдаем качественное преобразование предметной среды, окружающей детей младенческого и раннего

возраста. Если пятнадцать-двадцать лет назад она представляла собой в основном простейшие игрушки, то сегодня явно усложнилась. Игрушки и игровые пособия стали интерактивными: они издают звуки, двигаются и светятся, как самостоятельно, так и при участии ребенка. Кроме того, появилась цифровая и медиасреда, в которую ребенок погружается с первых дней жизни.

Таким образом, мы говорим о том, что возникла новая психолого-педагогическая реальность, характеризующаяся стихийностью, нерегулируемостью окружающей ребенка предметной среды. Чтобы сформировать механизмы ее регуляции, сделать управляемой, на наш взгляд, необходимо ее систематизировать и сделать зависимой от деятельности самого ребенка, при этом значительно расширив ее содержание. В насыщенной предметом среде условия для созревания ключевых психических процессов будут более благоприятными. Внешние условия, организованные таким образом, позволят расширить зону ближайшего развития ребенка, благодаря тому, что с первых дней жизни его когнитивная и соматическая (когносомная) активность будет согласована между собой и связана с определенным предметом.

Для реализации этой задачи на основании регулируемой сенсорной среды была сформирована *развивающая предметная среда* для детей младенческого и раннего возраста, представленная детскими товарами, систематизированными по направлениям: развивающие игрушки, интерактивные книжки, двигательные тренажеры, музыкальные инструменты, игровые пособия, предметы одежды, детская посуда, разнообразные художественные материалы и т. д.

Все элементы предметной среды были подобраны для усиления психологических и физиологических эффектов, возникающих в организме ребенка в процессе освоения им песенных программ, оснащенных сенсорными картами. К каждой песенной программе были даны рекомендации о том, какие пособия и игрушки желательно давать ребенку в процессе ее освоения. В некоторых случаях музыкально-песенные программы сопровождаются рекомендациями по самостоятельному изготовлению соответствующего игрового пособия.

Предметная среда сформирована на основании возрастных особенностей и психомоторных возможностей ребенка. Исходя из образа и особенностей каждого музыкально-песенного фрагмента, были выбраны игровые пособия и другие элементы развивающей предметной среды. Таким образом, была реализована идея о слитном, согласованном развитии всех психических и моторных функций. Содержательная часть песенных программ в сознании ребенка

неразрывно связана с другими свойствами этих предметов и явлений. Например, если песенный фрагмент содержит в себе образ ежа, то в ходе занятия обязательно должен появиться еж в виде игрушки. Кроме того, по мере погружения в предметную развивающую среду и соответственно по мере взросления ребенка усложняются задачи, связанные с предметом. Например, в начале занятий ребенку вместе с родителями необходимо просто слепить ежа, затем нужно сделать ему иголки. А впоследствии – собрать соответствующую поделку из природных материалов, нарисовать и т. д.

Родительская компетентность и мотивация

Роль родителей в воспитании гармоничной личности является, на наш взгляд, ключевой. Можно говорить о том, что в современной психологии придается большое значение семейным отношениям как характеристике ценностных ориентаций, установок, эмоционального отношения родителей к ребенку, уровня родительской компетентности⁸. Японский ученый М. Ибука утверждает, что воспитание ребенка начинается с воспитания родителей. Он отмечает, что родителям надо все время учиться и думать, а также самообразовываться в области психологии и педагогики⁹.

Учитывая имеющиеся данные, мы считаем, что ключевым фактором при формировании условий, необходимых для гармоничного развития личности, является уровень компетенции родителей, и прежде всего матерей, в вопросах воспитания. Именно особенности материнского поведения создают социальную ситуацию развития в период новорожденности и младенчества. Следует обратить внимание и на тот факт, что ребенок не может постоянно находиться под наблюдением специалиста (психолога и педагога), следовательно, необходимо подготовить человека, который ухаживает за ребенком в первые месяцы жизни – его мать.

Можно предположить, что наиболее благоприятные условия полноценного развития обеспечивают те родители, которые обладают соответствующими знаниями, умениями и навыками. В контексте нашего исследования именно мать является тем самым человеком, который и будет обеспечивать опосредованное общение в младенческом и раннем возрасте.

Таким образом, можно выделить следующие функции родительской среды как основного микросоциума младенца:

- источник общения (по М.И. Лисиной, эмоционального общения);

- источник эмоционального развития (систематизированный мир различных эмоций);
- источник знаний (в нашем случае – это систематизированный мир знаний);
- субъект, который формирует у ребенка модели поведения;
- источник опредмечивания деятельности.

Исходя из этих соображений, в нашем исследовании была разработана практико-ориентированная модель формирования родительских компетенций. Данная модель реализована посредством электронных средств связи и состоит, во-первых, из медиасреды, внутри которой происходит общение родителей и формирование их знаний и навыков, а во-вторых, из серии видеоуроков, которые обучают молодых родителей, и прежде всего матерей, по многим направлениям, связанным с вопросами воспитания детей.

Мы применяем термин «медиа»¹⁰ для обозначения различных современных средств коммуникации. Учитывая множество определений понятия «медиа», в том числе описывающих его как «социокультурное пространство информационного общества»¹¹, мы в рамках нашего исследования ограничились определением «медиа» как психологической реальности, возникающей в интернет-пространстве во время общения родителей с детьми младенческого и раннего возраста. В рамках нашего исследования (в период с октября 2012 по апрель 2015 года) на интернет-ресурсах¹², а также посредством социальных сетей и массовых рассылок была организована медиасреда для родителей, заинтересованных в раннем развитии своих детей. Сбор обратной связи происходил в виде родительского форума, пользовательских блогов, комментариев.

В ходе разработки психологической медиасреды удалось выделить ее основные психолого-педагогические и культурные функции:

- воспитательно-педагогическая (формирование педагогических навыков);
- информационно-образовательная;
- коммуникативная;
- психотерапевтическая (вытеснение личных психологических комплексов, выплеск положительных и отрицательных эмоций);
- культурная.

В ходе исследования выяснилось, что организованная нами предметно-развивающая среда позволяет ребенку и матери сопровождать весь процесс общения в раннем возрасте дополни-

тельной предметной деятельностью, а также необходимыми сенсорными стимулами для гармоничного психофизиологического развития в раннем возрасте. Мы дополняем это цветомузыкальными пособиями и «прикрепляем» к каждому образу специальную игрушку, которая ему соответствует. Тем самым мы формируем у ребенка неразрывную связь между образом, движением и звуком, посредством которого он и производит раннее общение. Иными словами, такой подход позволяет ребенку материализовать свой опыт.

В результате можно отметить два противоположных и при этом в равной степени важных феномена. С одной стороны, наблюдается интериоризация ребенком развивающей предметной среды, впитывание в себя окружающего мира. Все окружающие ребенка предметы предстают в совершенно ином качестве – в виде специальной песенной программы и особой цветомузыкальной гимнастики. Таким образом, к обычной предметной деятельности добавляется пение, которое фактически является музыкальной речью.

С другой стороны, происходит своеобразное «опредмечивание» речевой деятельности ребенка. В ходе исследования мы фиксируем все новые звукосочетания и слова, сказанные малышом, на специальные карты, подобные тем, из которых состоит используемая нами регулируемая сенсорная среда. Согласно нашим данным, ребенок, еще не обладающий достаточными для процесса общения речевыми навыками, познает окружающий мир и общается с людьми именно тактильно-двигательно, а не вербально или эмоционально, ведь эмоция – это не инструмент общения в таком раннем возрасте. Именно поэтому среда, в которой предметная деятельность неразрывна с процессом общения, способствует развитию речевых функций ребенка.

Родительская среда представляет собой не только самообразующееся, но и самообразующее психологическое пространство, которое само по себе становится мощным образовательным ресурсом. Данный ресурс из виртуальной среды превращается в реальную психолого-педагогическую среду, влияющую на конкретные семейные психолого-педагогические технологии, установки, правила и традиции.

Таким образом, мы приходим к пониманию того, что предметное опосредствование (опредмечивание) опыта ребенка в младенческом и раннем возрасте, а также родительская компетентность и мотивированность, необходимая для реализации данного опредмечивания, являются ключевыми условиями формирования гармоничной личности.

-
- ¹ *Выготский Л.С.* Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 1997. С. 34.
 - ² Там же.
 - ³ Там же. С. 32.
 - ⁴ *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999. С. 158.
 - ⁵ *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1989. С. 76.
 - ⁶ *Лазарев М.Л.* Мамалыш, или рождение до рождения. М.: Олма Медиа групп, 2007.
 - ⁷ *Выготский Л.С.* Указ. соч.
 - ⁸ *Овчарова Р.В.* Психология родительства. М.: АСАДЕМІА, 2005.
 - ⁹ *Ибука М.* После трех уже поздно / Пер. с англ. Н.А. Перовой. 4-е изд., испр. М.: Альпина нон-фикшн, 2013.
 - ¹⁰ *McLuhan H.M.* What TV is Really Doing to your Child // Family Circle. 1967. № 3. March. P. 98–99.
 - ¹¹ *Кузьмин А.М.* Категория «медиасреда» и ее содержание на современном этапе развития общества // Медиаскоп – эл. науч. журнал фак. журналистики МГУ. 2011. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://mediascope.ru/node/765> (дата обращения: 30.11.2015).
 - ¹² Bimbasket – развивающие наборы для детей [Электронный ресурс]. URL: <http://bimbasket.ru/>; Razvitie-pro.ru – Психология. Развитие. Познание [Электронный ресурс]. URL: <http://razvitie-pro.ru>.

МЕТОД КОГНОСОМНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ И ЕГО ПРИМЕНЕНИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ (на примере реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра)

Статья посвящена вопросам теории и практики одного из направлений психологических исследований – названного «когносомной психологией», изучающей процессы гармонизации когнитивного и соматического развития ребенка в онтогенезе. Описан метод когнитивно-соматического (когносомного) моделирования, разработанный в рамках данного направления, который был применен, в частности, в реабилитации детей дошкольного возраста, страдающих расстройствами аутистического спектра. Изложена технология проведения индивидуальных и групповых занятий по данному методу с использованием экспресс-тестирования и обогащенной сенсорно-предметной среды. Согласно результатам исследований, метод способствует формированию у детей с РАС необходимых для их жизни социальных навыков, улучшает речь, стимулирует процессы творчества.

Ключевые слова: когносомная психология, метод когносомного моделирования, принцип нейросомной селекции, примарные зоны когносомной активности, расстройства аутистического спектра, обогащенная сенсорно-предметная среда.

Роль эволюционных факторов в детском онтогенезе

Логика эволюционных преобразований, происходящих с человечеством на протяжении многих тысячелетий, подсказывает, что образование телесности в ходе этой эволюции все более и более опосредуется формированием и развитием психической сферы в процессе взаимодействия человека с социумом и созданной им «ноосферой» (В.И. Вернадский) и все менее и менее – наследственностью и естественной природной средой.

Можно сказать, что тело человека постепенно все меньше подчиняется чисто биологическим законам (как в животном мире), а его психика, сформированная в процессе освоения культуры, начинает играть новую роль – «строить тело» по законам человеческой культуры. Современный период эволюции в этом контексте можно рассматривать как период *социобиологического реверса* (от лат. *reversio* – возвращение, возврат, *биол.*), но реверса не в смысле «атавизма», как это понимается в биологии, а реверса (возврата) к формированию биологического, источником которого становятся не наследственность, изменчивость и отбор по биологическому дарвиновскому закону, а общественные культурно-исторические (Л.С. Выготский) условия, которые становятся основным фактором отбора в человеческом обществе на основе принятых в нем культурных эталонов¹.

На каких же принципах строятся процессы адаптации организма человека в ходе данного социобиологического реверса, и какие теоретические модели могут объяснить эти процессы? Среди авторов, выдвинувших теории, объясняющие принципы адаптивного развития мозга и организма в целом, следует выделить Джеральда Эдельмана, лауреата Нобелевской премии «за открытия, касающиеся химической структуры антител». В конце 1970-х годов им была предложена теория развития и функционирования мозга – теория нейродарвинизма, которая предполагает, что в основе формирования поведения лежит отбор (селекция) нейронных групп. Согласно данной теории, механизмы селекции, обнаруженные Эдельманом и Портером в иммунной системе, также работают и в мозге животных. По мнению Эдельмана, основной единицей осуществления функций и основной единицей селекции в высших отделах мозга является группа различным образом связанных клеток (состоящая из 50–10 000 нейронов). Данная единица селекции формируется сначала через первичный репертуар нейронных групп, затем, после взаимодействия со средой – вторичный репертуар из отобранных нейронных цепей (через изменение сил синаптических связей между нейронными группами), который после повторного входа сигналов и наличие обратных связей обеспечивает обнаружение пространственно-временной корреляции событий².

Полностью принимая данную теорию, необходимо, однако, внести одно важное уточнение: процессы нейроселекции протекают в неразрывной связи с соматическими процессами, которые, как минимум, обеспечивают жизнедеятельность нейронных сетей. Следовательно, любые процессы нейроселекции можно и нужно рассматривать как процессы нейросоматической (или

нейросомной) селекции, а селективные единицы, образующие, по теории Д. Эдельмана, первичный и вторичный нейронный репертуар, – представить в виде нейросомов (не то же самое, что «нейросома»)³.

Как же в реальности происходит этот социобиологический реверс с позиций нейросомной селекции? Не возникают ли на этом пути неожиданные и нежелательные последствия? И не открывается ли у человечества возможность и необходимость в регуляции этих процессов, коль скоро они становятся культурно-регулируемыми?

По оценке выдающегося отечественного психолога Д.И. Фельштейна, современный ребенок отличается не только от ребенка начала прошлого столетия, но и от ребенка 90-х годов XX века значительным ухудшением психологического состояния: снижением уровня когнитивного развития, падением энергичности, меньшей включенностью дошкольников в сюжетно-ролевую игру, падением уровня детской любознательности и воображения, возникновением дефицита произвольности и социальной компетентности, снижением общего уровня коммуникативной компетентности, появлением все большего количества детей с состоянием аффективной напряженности, ухудшением возможности избирательного внимания, нарастанием астенизация телосложения, обострением проблемности психического развития, пограничной между нормой и патологией. Смещаются на более поздний возраст базовые возрастные психологические характеристики детства, разрушаются ценностно-нормативные системы и т. д.⁴

Негативные тенденции наблюдаются у современного ребенка и в соматической сфере. Исследования показывают, что заболеваемость детей в России не только остается высокой, но и растет (Ю.Е. Вельтищев, А.А. Баранов, Е.А. Тишук) на фоне общего увеличения заболеваемости всего населения РФ: с 1992 по 2014 год заболеваемость увеличилась в 1,5 раза⁵.

Таким образом, анализ состояния психического и физического развития детей в последние десятилетия позволяет говорить о существовании устойчивого негативного тренда, появление которого, помимо многократно описанных и изученных ранее причин (экология, гиподинамия, стрессы, экономика и др.), с наших позиций, имеет более глубокие корни, связанные с биологией развития современного ребенка, начиная с самых ранних ее этапов.

Не останавливаясь в данной статье на причинах данного явления, можем здесь лишь отметить, что в основе негативного

тренда современного детства лежит рассогласование в развитии когнитивной и соматической сфер в жизнедеятельности ребенка, названное нами эволюционным адаптозом⁶. В ходе решения этой, с нашей точки зрения, фундаментальной задачи и был создан метод когнитивно-соматического (когносомного) моделирования, направленный на сознательную регуляцию процессов онтогенетического развития (сознательную регуляцию онтогенеза).

Метод когносомного моделирования (метод КСМ)

Изучая возможности и методологические подходы к решению проблемы рассогласования когнитивного и соматического развития ребенка в онтогенезе, мы назвали данное направление исследования «когносомной психологией», отграничив ее от уже достаточно хорошо изученных на сегодня областей психологии, медицины и педагогики (психосоматика, телесно-ориентированная психология и психиатрия, педология и др.) несколькими постулатами.

Постулат первый: когнитивное ведет за собой соматическое.

Постулат второй: объектом наблюдений в когносомном исследовании являются как когнитивные, так и соматические процессы.

Постулат третий: в задачу методов когносомной психологии входит как процесс квантования (специального дробления) когнитивной информации, так и описание всей цепочки (алгоритма) формирования когнитивно-соматического (когносомного) ответа.

Постулат четвертый: когносомная психология предполагает постоянный и непрерывный в онтогенезе мониторинг когнитивного и соматического развития ребенка.

На базе данных постулатов был разработан методологический алгоритм последовательных действий в проведении с ребенком в ходе онтогенеза когнитивно-соматической (когносомной) гимнастики (схема № 1).

Схема № 1



При создании данного алгоритма (ЗОД) мы исходили из соображений о том, что природа поведенческого акта человека базируется на принципиальной поведенческой схеме, свойственной всем высшим животным: слух (звук), как первый и самый ранний сенсорный канал, формирующийся уже в пренатальном возрасте⁷, является основным источником сигнала о возможной опасности; б) глаз (образ) позволяет правильно оценить наличие опасности (или безопасности); в) движение – замыкает поведенческий процесс, позволяя животному адекватно отреагировать на внешний источник информации.

В основу метода когносомного моделирования, с учетом вышеописанных постулатов и алгоритма, было заложено несколько базовых принципов: принцип сопряженности или согласованности в становлении когнитивных и соматических функций – *принцип сопряженности* (с приоритетом когнитивного начала в развитии личности, когда когнитивное ведет за собой соматическое); *принцип нейросомной селекции* (с направляемым нейрогенезом); *принцип реонтогенеза* (с повторным когносомным проживанием онтогенеза); *принцип наднозологической когносомной инклюзии* (с определением актуального когносомного статуса независимо от состояния здоровья, с максимальной социализацией этого статуса); *принцип межфункционального баланса* (с равномерным распределением функциональных нагрузок в семифункциональной модели развития).

Для организации процесса когносомной гимнастики нами было разработано *регулируемое сенсорное поле*, способное оказывать воздействие на сенсорные каналы ребенка (прежде всего на слуховой и зрительный). При разработке такого поля перед нами, прежде всего, возник вопрос о безопасности и эффективности такого воздействия. Для определения силы воздействия регулируемого сенсорного поля на организм ребенка, а самое главное – для оценки результата этого воздействия мы ввели ряд существенных характеристик данного поля, таких как:

- *Квант сенсорной информации* – минимальное количество сенсорной информации, получаемой ребенком в процессе его образовательной деятельности.
- *Плотность сенсорного поля*, определяемую количеством квантов сенсорной информации, поступающих в единицу времени (см. ниже).

Далее мы исходили из представлений о том, что в результате психофизиологического закрепления квантов сенсорной информации у ребенка формируются «кванты поведения».

Само воздействие регулируемого сенсорного звукового поля на организм ребенка (с учетом преимущества звукового фактора в пренатальном возрасте) было названо нами *инсонацией* (от лат. «sonus» – громко звучащий), а сила воздействия – *плотностью инсонации*.

В качестве материальной звуковой среды регулируемого сенсорного поля стала написанная нами цветомузыкальная песенная программа, названная «музыкой материнства и детства». Для освоения песен данной программы был разработан информационный носитель, названный *сенсорной картой*, представленной как в бумажном варианте, так и в цифровом электронном виде⁸.

В рамках проводимого нами исследования сенсорная карта выступила в качестве единицы плотности сенсорного поля, или – *кванта сенсорной информации* (см. выше), для того чтобы фиксировать и регламентировать объем информации этого поля.

Примечание. Под «сенсорной картой» (от лат. «sensus» – чувство, ощущение, восприятие) мы понимаем информационную карту с программой регулируемого сенсорного воздействия на органы чувств ребенка, прежде всего зрение, слух, тактильные рецепторы (прикосновение). На сенсорных картах («цветопесенках», «цветонотиках» и «гласиках») изображены цветные нотки с картинками и текстом песен.

Для того чтобы определить уровень интенсивности воздействия информационной сенсорной карты на ребенка, нами была разработана специальная шкала, названная числом «СИ» (числом, определяющим уровень *сенсорной интенсивности* каждой сенсорной карты). Оценка параметров числа «СИ» производится по следующим критериям:

- 1) количество нот на карте;
- 2) количество разных цветов у этих цветных нот;
- 3) количество нарисованных образов;
- 4) количество слов;
- 5) количество движений, описанных в программе работы с сенсорной картой;
- 6) громкость исполнения песни;
- 7) количество музыкальных инструментов, сопровождающих пение.

При этом каждый из семи параметров в конечном итоге оценивается от 0 до 2 (наивысший балл числа «СИ» – 14).

Для определения плотности сенсорного поля с использованием сенсорных карт, осваиваемых с ребенком начиная с пренатального периода, в течение дня, недели, месяца, нами была разработана математическая (методологическая) формула

$$ПСП = \frac{СИ_{cp} \times N}{T},$$

где $ПСП$ – плотность сенсорного поля; $СИ_{cp}$ – среднее число СИ у всех сенсорных карт, применяемых за данный период времени (дни, недели, месяцы); N – количество сенсорных карт, применяемых за данный период времени (дни, недели, месяцы); T – период времени, за который подсчитывается плотность сенсорного поля (дни).

Пример. Мама разучила с ребенком 10 сенсорных карт (песенных программ), со средним числом «СИ» – 7 за 30 дней:

$$ПСП = \frac{7 \times 10}{30} = 2,3.$$

В виде дополнительных критериев при подсчете плотности сенсорного поля учитывается длительность песен, а также их интонационно-образная и тактильно-двигательно-образная насыщенность.

С учетом указанных методологических принципов и технологий для раннего периода детства нами написано 184 песни и разработано 184 сенсорные карты (5 карт в месяц), при этом каждая из песен – сенсорных карт направлена на оптимизацию одной из пяти функциональных сфер жизнедеятельности ребенка: двигательной, психоэмоциональной, соматобиоритмической, адаптационной, вокально-речевой.

Для обеспечения плотности сенсорного поля в дошкольном периоде нами были написаны специальные музыкальные сказки и песни (250), для младшего школьного возраста – курс музыкальных уроков здоровья, для средней школы – цикл детских опер.

Учитывая, что под воздействием *регулируемого сенсорного потока, создаваемого сенсорным полем определенной плотности* (во всех описанных выше вариантах), происходит тренировка сенсорных каналов организма ребенка, для обеспечения развития других функциональных систем, а также с целью повышения сенсорных нагрузок нами был разработан комплекс сенсорных тренажеров «Цветные нотки»⁹, направленный на развитие у детей раннего возраста музыкального слуха, образного мышления и речи, мелкой, средней и крупной моторики.

Для формирования многочисленных поведенческих паттернов и моделей, а также для обеспечения игровой деятельности детей в раннем и дошкольном возрастах ко всем песенным программам музыки материнства и детства была разработана предметно-игровая среда¹⁰.

Для контроля за развитием ребенка в ходе применения сенсорно-предметной развивающей среды была разработана программа мониторинга когнитивного и соматического развития детей в онтогенезе (способ самооценки показателей развития, играющий роль биологической обратной связи).

Все компоненты метода получили соответствующие разрешающие документы и защищены патентами¹¹.

Применение метода когносомного моделирования в реабилитации детей с РАС

В качестве одной из моделей рассогласования когнитивного и соматического развития детей в онтогенезе (с целью применения описанного выше метода КСМ) был взят нозологический комплекс, носящий в современном медико-психолого-педагогическом сообществе название расстройства аутистического спектра (РАС). Данный нозологический комплекс был выбран в том числе потому, что у детей с РАС нарушено взаимоотношение с социумом (культурой) и страдает речь как самый интегральный когнитивно-соматический процесс в жизнедеятельности организма ребенка.

Метод когносомного моделирования посредством регулируемой сенсорно-предметной среды направлен на формирование новых межнейронных связей, обеспечивающих появление новых нейросомных структур, и далее – новых поведенческих паттернов.

Необходимо отметить, что комплекс расстройств аутистического спектра (РАС) у детей дошкольного возраста – сложнейшее полиэтиологическое нарушение психического развития с проявлением трудностей в формировании эмоциональных контактов с внешним миром, окружающими, расстройством коммуникации, неадекватным поведением, ведущим к социальной дезадаптации. Современные диагностические системы, включая МКБ-10, сходятся в том, что для диагностики аутизма должны присутствовать 3 основных нарушения: недостаток социального взаимодействия, недостаток взаимной коммуникации (вербальной и невербальной) и недоразвитие воображения, которое проявляется в ограниченном репертуаре поведения. Эти 3 группы симптомов, когда они проявляются вместе, очень часто называются «триадой» детского аутизма.

Установлено, что ребенок, страдающий аутизмом, имеет меньшую способность осознавать «подтекст» информации, идти глубже буквального восприятия информации по сравнению с той способ-

ностью, которая должна быть характерна для интеллектуального развития в соответствии с его возрастом. Дети, страдающие аутизмом, зависят от зрительных образов, думают образами и поэтому должны «видеть» смысл слов. Фиксированные образы действия, как считают специалисты – это все, что они могут постичь¹².

Сегодня аутизм относится к нарушениям в развитии, а не к психическим болезням, как это было ранее: отправной точкой стало сравнение развития аутистических детей с развитием нормальных детей. Все виды расстройств аутистического спектра у детей, в частности у детей дошкольного возраста, являются проявлениями дизонтогенеза и требуют своевременной и постоянной системной коррекции.

Процесс применения метода проходил в две фазы: в первой фазе определялся когностический профиль личности ребенка (выявлялись индивидуальные примарные зоны развития личности ребенка, на которых в дальнейшем будет строиться коррекционно-развивающая работа). Во второй фазе (нейрогимнастика) происходило разучивание (в виде нейропартитур) и закрепление различных программ, способствующих формированию новых когнитивно-соматических паттернов и поведенческих моделей с повторным тестированием и коррекцией программ когностического тренинга.

Краткое описание хода индивидуальных и групповых занятий по методу КСМ

Общие организационные принципы

1. Занятия начинаются и заканчиваются спокойной негромкой музыкой.

2. На протяжении занятия отслеживается эмоциональное состояние каждого ребенка и проводится соответствующая коррективная интенсификация занятия.

3. Материал на занятиях постепенно усложняется.

4. Особое внимание уделяется максимальному задействованию произвольных двигательных реакций в комплексе с работой слухового, зрительного, тактильного анализаторов.

Структура занятий

1. Ритуал приветствия.

2. Разминка.

3. Коррекционно-развивающие упражнения.

4. Релаксация.

5. Ритуал прощания.

Примечание. Большую роль при подготовке специалистом для индивидуальных и групповых занятий регулируемой предметно-развивающей среды играют дневники наблюдений за развитием ребенка и накопленный в ходе его жизни сенсорно-игровой материал, который может быть предоставлен родителями. Специалист готовится к занятиям с использованием этих материалов. Именно поэтому такое важное значение приобретает систематизация и хранение медиатеки развития ребенка, включая семейный фотоальбом.

Фрагмент 1. Построение программы занятия на основе данных карты активности ребенка на занятиях

Клинический случай № 1. Девочка Ю., 4,5 года, РАС.

4 занятия (три занятия на первом месяце, одно – на втором месяце), февраль–март 2015 г., ФГБУ «НЦЗД» МЗ РФ.

Перед началом занятий в ходе беседы с мамой были составлены психоэмоциональная, двигательная и речевая карты развития ребенка (примарные зоны активности).

Психоэмоциональная карта: любит смеяться, обнимать, не может смотреть на себя в зеркало, под музыку двигается, может проявлять отрицательные эмоции в виде гнева и др.

Двигательная карта (качества, умения, навыки): умеет бегать, ходить на носочках, ползать на коленях и ягодицах, приседать, есть ложкой, пить из кружки, убирать тарелки со стола, мыть горшок, мыть руки, играть на пианино и др., топтать ногами (радость/гнев), крутить пальцами, вытирать пыль, хлопать в ладоши, чистить зубы, снимать варежки, шапку, рисовать линиями и др.

Речевая карта: а, ы, цокание и др.

В ходе проведения занятий, которые строились с учетом описанных выше примарных зон активности, велась карта регистрации активности ребенка (табл. 1).

Таблица 1

Карта регистрации активности ребенка на занятиях

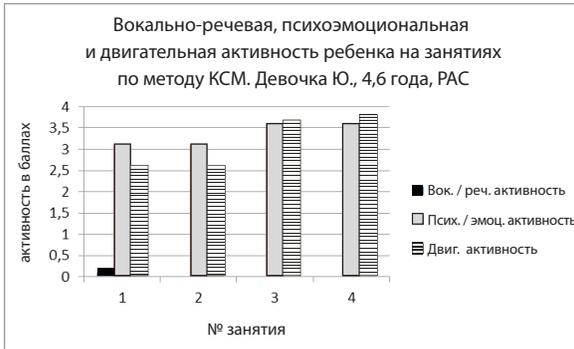
№ сеанса	Песенная программа	Реакции ребенка на песенные программы (в баллах) с расшифровкой			Средний балл
		Психо-эмоциональная реакция	Вокально-речевая реакция	Двигательная реакция/рисунок/игрушка	

Анализ полученных данных позволил выявить ряд тенденций, которые были учтены в ходе занятий (графики 1, 2).

График 1



График 2



Как видно из графиков, на фоне полного отсутствия вокально-речевой активности общая психоэмоциональная и двигательная активность ребенка на занятиях растет. Причем психоэмоциональная активность подтягивает за собой двигательную.

Анализ данных карты регистрации позволил выявить примарные зоны когномосной активности ребенка, в частности: примарные звуки (цокание), примарное движение (подпрыгивания), примарный музыкальный инструмент (металлофон), а также примарные песенные программы (мячики, снежинки, бабочки).

На выявленных примарных зонах строились последующие занятия, с постоянной коррекцией их содержания, с учетом новых показателей развития. Важную роль в занятиях сыграло зеркало, которое активно использовалось на занятиях, промежуточными результатами которых стали: а) позитивное отношение к звукам, в т. ч. музыкальным (раньше пряталась от звука, сейчас идет на звук); б) желание смотреть на себя в зеркало и любоваться собою (раньше никогда к зеркалу не подходила); в) повышение общей активности на занятиях; г) выделение после занятий в окружающей действительности тех предметов и явлений, которые были включены в программу занятий; е) включение песенно-игровых программ занятий в повседневную жизнь дома, в частности песни, связанные с ритмами дня (в результате чего была сформирована партитура дня: утро – песня «Водичка», утренняя зарядка «Стихи-движения», утренние занятия после завтрака «Музыка, здравствуй!», «Елка», «Снежинки», «Мячик» и др.).

Приведенный клинический случай демонстрирует как возможности наблюдения за реакциями ребенка на занятиях, так и возможности регулирования его функциональной активности в зависимости от полученных показателей и содержания используемых программ.

Фрагмент 2. Наблюдения за индивидуальным развитием детей с РАС при применении элементов технологии в условиях школы

Занятия проводились на базе школы № 847 САО г. Москвы педагогом-психологом Г.А. Никоновой.

Клинический случай № 2. Ребенок В., 7 лет, РАС.

Ребенок не говорил. После двухмесячного курса занятий – сразу запел (при продолжающейся задержке речевого развития).

Фрагмент 3. Исследование реакций детей на воздействие сенсорно-развивающих программ по методу КСМ

Апробация игротеки «Цветоник» с регулируемой предметно-развивающей средой (компания «БИМБАСКЕТ») на базе автономной некоммерческой организации «Центр лечебной педагогики “Чудо-дети” для детей с тяжелыми ментальными нарушениями» г. Набережные Челны, 2015. Занятие проводилось клиническим пси-

хологом, к.п.н. А.И. Кисловой совместно с педагогом-психологом В.Н. Березиной. Контингент испытуемых – четверо детей 3–8 лет с РАС.

Клинический случай № 3. Мальчик С., 3 года, РАС (англыязычный).

Понимание речи на русском языке практически отсутствует, разговаривает только на английском. Отмечено: ребенок очень активно реагирует на музыку песенки «Серенький зайчишка», это выражается: а) в двигательной активизации, б) положительных эмоциональных реакциях (улыбка, радость), в) точном воспроизведении ритмического рисунка. Ребенок запел эту песню на русском языке.

Клинический случай № 4. Мальчик П., 6 лет, РАС.

Тяжелое органическое поражение головного мозга (речь отсутствует, понимание речи частичное, имитация частичная). На занятиях отмечено следующее: а) на песенку «Путаница» повторение ритмического рисунка на кастаньетах без физической подсказки; б) на музыкальный материал откликнулся повышенным вниманием и положительной эмоциональной реакцией; в) со слов мамы, после занятий ребенок не отходил от синтезатора дома.

Клинический случай № 5. Девочка Д., 8 лет, РАС.

Отмечено, что ребенок дает положительную эмоциональную реакцию на песенку «Лошадка», которая проявляется: а) в исполнении ею на синтезаторе этой песенки; б) дублировании ритма песни на барабане; в) изображении образа лошадки во время прослушивания этой песенки.

Клинический случай № 6. Мальчик А., 5 лет, РАС и сенсомоторная алалия.

Отмечено: а) яркие эмоциональные реакции на музыкальный материал занятий; б) очень ярко реагирует на двигательные упражнения под музыку; в) проявляет желание постоянно слышать музыкальные композиции; г) после занятий родителями был отмечен заметный интерес к металлофону дома.

Фрагмент 4. Апробация элементов метода КСМ в музыкальных занятиях с детьми с РАС (Краков, Польша)

Исследование проводилось на базе специализированных учреждений для аутистов: детский сад «Przysztanek Przedszkolak» и школа «Przystanek Szkoła» (Краков, Польша).

Специалист-дефектолог, сонатал-педагог – Ирина Утенкова-Шалапак.

Было проведено 120 групповых и 60 индивидуальных занятий с детьми в возрасте от 3 до 11 лет. Занятия проводились с апреля по июнь 2013 г., 1 раз в неделю по 30 минут – в детском саду, по 45 минут – в школе. Всего – по 10 занятий в каждой группе.

Занятия строились по следующей схеме:

- 1) приветствия с музыкой;
- 2) музыкальная разминка;
- 3) массажные песенки;
- 4) песни с музыкальными инструментами;
- 5) песни-игры с игровыми пособиями и дидактическими материалами (цветные ноты и «дорожка-цветоножка»);
- 6) прощание с музыкой.

Анализ индивидуального развития каждого ребенка, прошедшего через занятия, позволяет констатировать, что музыка метода КСМ подходит для детей с нарушениями перцепции: даже дети с гиперчувствительным слухом реагируют спокойно и участвуют в работе. Яркие, законченные, емкие образы небольших песен помогают ребенку сосредоточиться на задании, дети удерживают контакт глаз, внимательно слушают музыку. Часто на занятиях наблюдаются прорывы в развитии: ребенок произносит новое слово, показывает новый для него жест, контактирует с другими детьми. Дидактические материалы метода КСМ могут быть всесторонне приспособлены для основных терапевтических целей, которые формулируются в работе с этим типом нарушений развития. Например, «Цветная дорожка» используется для музыкального приветствия нот (песня «Я – Нотка До»): ребенок учится фокусировать взгляд на предмете, ритмично передвигаться соответственно строкам песни, развивает абстрактное мышление и силу воли; для говорящих учеников песня превращается в диалог с педагогом, что позволяет дополнительно решить задачу коммуникации и совместного действия. Позже дорожка используется как игровое поле для сортировки цветных нот: дети учатся работать в группе, подбирая цветные соответствия.

Благодаря использованию элементов метода КСМ на музыкальных занятиях в школе удалось поставить дополнительные цели в образовательной программе. Установлено, что дети с расстройствами аутистического спектра разной степени тяжести могут легко овладеть системой нотной записи при помощи материалов метода КСМ.

Фрагмент 5. Апробация программы «Крылья детства»
(«Wings of Childhood»)
(песенный цикл метода КСМ)

Занятия в институте Нейрофизиологической психологии (Честер, Великобритания). Педагог – директор института Салли Близе.

Распознавание детьми с РАС образного содержания и структуры песни на другом языке (пример выхода песенного материала за рамки культурных и языковых барьеров).

Клинический случай № 7. Мальчик К., 6 лет, РАС, поляк (не знает английского языка).

При включении песенной программы «Крокодил» из песенного цикла «Wings of Childhood» на английском языке¹³ без каких-либо разъяснений и перевода на польский язык ребенок спонтанно опустился на пол и начал ползать по полу, имитируя движения крокодила в такт музыки.

Фрагмент 6. Применение метода КСМ
в СОНАТАЛ-центре г. Благовещенска

Более развернутое и подробное исследование по применению метода КСМ было проведено на небольшой группе детей с РАС в г. Благовещенске.

Исследование проводилось с сентября 2011 по ноябрь 2014 г. на базе СОНАТАЛ-центра «Мы вместе» г. Благовещенска (педагог-психолог О.А. Кузьмина). Контингент испытуемых – дети 5–12 лет с РАС (из них: дети дошкольного возраста – 4 человека, дети школьного возраста – 3 человека) с различным уровнем развития по классификации О.С. Никольской: 1 группа отсутствует, 2 группа – 83,3 %, 3 группа – 16,7 %.

Исследование проходило в три этапа (констатирующий, формирующий и контрольный) и учитывало различную длительность посещения занятий (от 2 месяцев до 3 лет). В ходе проведения формирующего эксперимента были организованы занятия с детьми. Дети младшей группы (5–6 лет) занимались совместно с мамой, дважды в неделю по 40 минут. Дети старшей группы (11–12 лет) занимались самостоятельно, дважды в неделю по 75 минут.

Помимо основного метода исследования – модифицированного метода КСМ – были частично использованы классические мелодии и популярные детские песни. Занятия проводили 2 специалиста: сонатал-педагог и музыкант под аккомпанемент фортепиано.

Было установлено, что за время занятий дети постепенно научились самостоятельно выполнять несложные движения под музыку; у них появился песенный репертуар; они научились не только пассивно слушать музыку, но и активно участвовать в музыкальной деятельности – петь, танцевать, играть на музыкальных инструментах. У каждого из детей появилась своя любимая песня, танец или музыкальная игра.

Дети, посещающие занятия по методу КСМ 7 и более месяцев, имели более выраженную положительную динамику по сравнению с детьми, посещающими занятия 2–3 месяца. В сочетании с другими видами коррекционной работы метод КСМ способствовал развитию эмоционально-волевой сферы, усиливал способности к саморегуляции, повышал качество коммуникации, вовлекал неговорящего ребенка в процесс пения через подражание поющим детям и взрослым, способствовал появлению первых звуков и слов, корригировал имеющиеся физические и умственные отклонения. В целом анализ результатов исследования показал, что при сохраняющемся отставании в развитии речевой и эмоционально-волевой сфер у 100 % из них отмечена положительная динамика. Это дало основание говорить о том, что метод КСМ может быть включен в индивидуальную и групповую программу развития детей с РАС в сочетании с другими видами реабилитационно-коррекционной работы.

Апробация метода КСМ показала, что в результате длительной и системной коррекционной работы с детьми, имеющими данный вид патологии, возможно не только улучшение их психоэмоционального, когнитивного и соматического статуса, но и постепенное вхождение в микро- и макросоциум. Наблюдения также дали основание говорить, что для более успешной социализации таких детей необходимо учитывать различные виды их одаренности: музыкальной, художественной, математической и др. Полученные в данном фрагменте исследования результаты продемонстрировали возможность коррекции с помощью метода КСМ показателей развития детей с РАС по основной проблемной функциональной триаде: речь, социальное взаимодействие, воображение.

Дополнительные методологические характеристики метода КСМ

Опыт практического применения метода КСМ у детей с РАС выявил также его дополнительные методологические возможности, в частности в области надзологических инклюзивных подходов. В силу того что зона актуального развития ребенка с РАС в

методе представлена в виде примарных зон когносомной активности, а социальная ситуация развития в рамках метода структурирована в регулируемую взрослым сенсорно-предметную среду, метод позволил рассматривать статус ребенка не в привычных категориях «здоровье – болезнь», а именно как когносомный статус. Это, как показали наблюдения и общение с родителями, способствовало разрушению у ребенка «комплекса болезни».

Резюме

Описанные в начале статьи проявления глобального тренда общего ухудшения психического и физического развития современных детей, отсутствие видимых результатов по изменению данного тренда со стороны педиатрической науки и практики (несмотря на имеющиеся финансовые и профессиональные человеческие ресурсы) ставят перед обществом в целом и перед психолого-педагогической наукой и практикой в частности задачи по управлению процессами онтогенетического развития детей в ходе их образовательной деятельности на всей дистанции детства.

Сконструированный нами метод когносомного моделирования в рамках разрабатываемой когносомной психологии является одним из многочисленных вариантов решения данной глобальной проблемы. Сама жизнь диктует необходимость появления новой области психологии – психологии, изучающей процессы регуляции когнитивно-соматического развития ребенка на всех этапах детского онтогенеза. Это, в свою очередь, обуславливает необходимость появления новой социальной роли – психолога, специалиста по когнитивно-соматическому развитию, а также педагога, разрабатывающего с ребенком индивидуальный маршрут его когнитивно-соматического развития.

Учитывая опыт отечественной педиатрии с участковым распределением работы, представляется целесообразным придание когносомному психологу статуса участкового, с нахождением в детском саду и школе, и закрепление за ним определенного количества детей.

Примечания

¹ Лазарев М.Л. УМК «Здравствуй!». М.: Академия, 1997. С. 49–52.

² Эдельман Дж., Маунткэсл В. Разумный мозг. М.: Мир, 1981.

³ Большой медицинский словарь. М., 2000.

- ⁴ *Фельдштейн Д.И.* Мир детства в современном мире. М.; Воронеж, 2013.
- ⁵ Доклад МЗ РФ, 2015. С. 15.
- ⁶ *Лазарев М.Л.* Когносомное развитие ребенка // Вестник РГГУ. 2013. № 18 (119). Серия «Психологические науки». С. 118–142.
- ⁷ *Томатис А.* Девять месяцев в раю. Киев, 1995.
- ⁸ *Лазарев М.Л.* Информационная карта по стимулированию развития голосовой активности ребенка. Патент на полезную модель № 119920 от 27.08.2012.
- ⁹ *Лазарев М.Л.* Интерактивный музыкальный конструктор. Патент на полезную модель № 52507 от 27.03.06.
- ¹⁰ Bimbasket – развивающие наборы для детей [Электронный ресурс]. URL: <http://bimbasket.ru/>.
- ¹¹ *Лазарев М.Л.* Метод оптимизации психофизиологического развития плода посредством активного музыкального воздействия. Методические рекомендации МЗ РФ. № 13-03/10-279 от 30.09.1996; *Он же.* Музыкальная соска. Патент № 4075494/28-14 от 11.06.1986; *Он же.* Способ снижения стрессового воздействия окружающей среды на новорожденного. Патент № 2118180 от 27.08.1998; *Он же.* Акустический стимулятор развития ребенка в пренатальном периоде. Патент № 2232607 от 20.06.2004; *Он же.* Способ сенсорно-моторной стимуляции развития ребенка в пренатальном периоде. Патент № 2234949 от 27.08.2004; *Он же.* Музыка материнского молока // Издательство «ПедиатрЪ» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.spr-journal.ru/sc5/shop/muzyka-materinskogo-moloka--cd/> (дата обращения: 20.12.2015); *Он же.* Когнитивно-соматическая гимнастика для детей грудного и раннего возраста (метод «Интонинг»). Методические рекомендации для врачей. Приняты на заседании Ученого совета НЦЗД РАМН. Протокол № 4 от 25.04.2012; *Он же.* Программа формирования здоровья дошкольников «Здравствуй!». М.: Мнемозина, 2001–2008 (УМК – 16 пособий); *Он же.* Программа формирования здоровья младших школьников «Цветок здоровья». М.: Мнемозина, 2002–2008 (УМК – 5 пособий).
- ¹² *Гилберг К., Питерс Т.* Аутизм: медицинские и педагогические аспекты. СПб.: ИСПиП, 1998.
- ¹³ *Florance Ch.L.* AMP Up with the Animals: Amplify Attention-Memory-Processing. N. Y.: Brain Engineering Labs Publishing, 2009.

КОМПУЛЬСИВНОСТЬ: К ИСТОРИИ ПОНЯТИЯ

В данной статье рассматриваются компульсивность как сложная многомерная категория в рамках научного и общественного дискурсов, а также компульсивность как характеристика нормальной и патологической личности.

Ключевые слова: эпилептоидность, компульсивность, навязчивость, расстройства личности, психопатия, акцентуация, гендерные проблемы.

Компульсивность – сложная многогранная категория в психологии и медицине, изначально содержащая в себе некое противоречие, так как, с одной стороны, ее привязывают к концепту навязчивости, а с другой – к эмоциональным выплескам. История этого вопроса достаточно длинна, и в результате понятие это выглядит размыто и часто можно видеть в современных научных и публицистических работах противоречивые определения и описания компульсивности, что заставляет нас обратиться к истории вопроса.

Тип личности, который сейчас принято называть компульсивным, также часто путают с тем, который называют эпилептоидным, но мы отказываемся от концепции эпилептоидности как черты характера в норме или патологии, чтобы не привязывать особенность личности к заболеванию, подразумевающему обязательное физиологическое нарушение. Хотя общая характеристика в виде накопления аффекта и выплеска его в форме вспышки

© Литинская Д.Г., 2016

Статья написана при поддержке гранта РФНФ № 15-33-4106 «Целевые ориентиры государственной национальной политики: возобновление человеческого ресурса и национальные культуры (проблема Другого)».

гнева, конечно, имеется, существенная разница в том, что характерологические изменения такого рода при эпилепсии созвучны пароксизмальным судорожным процессам, и вместе с ними корректируются фармакотерапией, а расстройство характера устроено более плавно, приступы гнева вполне контролируются человеком, и никак не зависимы от физиологического состояния. «Самым характерным является аффективная вязкость с застреванием на отрицательных эмоциях <...>, тенденция “копить” их в сознании в течении длительного времени, все более напрягаясь, с одной стороны; и внезапность и исключительная сила, брутальность аффективного разряда – с другой»¹; собственно все это свойственно и компульсивному, но обычно в гораздо более «смазанном», адаптивном варианте, не подразумеваемом: а) эскапад, которые действительно могут привести к существенной десоциализации (можно устроить скандал в кругу семьи, но нельзя нарушать социальные нормы публично) – для компульсивного весьма важны правила и он будет их соблюдать во что бы то ни стало, эпилептик много и вязко говорит о правилах и правильности, но если мы имеем дело с патологическими нарушениями характера в рамках этого заболевания, то удержаться в рамках при пароксизме гнева человек просто не сможет. Здесь даже излишне приводить свидетельства любых медиков, работавших с описываемым контингентом пациентов. Отдельным случаем стоит считать «блатные истерики», замаскированные под вспышки гнева, в том числе культурно институционализированные, например, то, что можно наблюдать в большинстве городов России в «день десантника». Поскольку речь идет о людях, чаще всего имевших травму головы, но недостаточно обследованных, то в этом случае мы не можем с уверенностью утверждать, с чем в каждом конкретном случае имеем дело – с проявлениями патологических изменений при собственно эпилепсии и эпилептоформных заболеваниях, компульсивным следованием сложившейся культурной традиции или с проявлениями истероидности и/или массовой истерии.

Так же как и истероидность, компульсивность включает в себя набор разных состояний, нозологий. В первую очередь это ОКР (обсессивно-компульсивное расстройство) и невроз навязчивостей, а также интересующее нас расстройство личности определенного типа. Первое научное обращение к этой теме датируется десятилетиями годами XV века у Ф. Платера: «В своих “Наблюдениях” Платер приводит соответствующие примеры: 1) навязчивые состояния, 2) бред изобретения, 3) влюбленность, 4) ревность. Вот человек ученый, порядочный, “верный сын церкви”, но всякий раз при мыс-

лях на религиозные темы он вынужден представлять себе разные неприличные вещи. Вот женщина, жена письмоводителя, никак не может избавиться от опасения, как бы не убить своего мужа, которого она, однако, нежно любит. Другая, трактирщица, испытывает точно такое же опасение, касающееся ее новорожденного младенца; все эти люди хотят избавиться от своих мыслей, но не могут. Таково первое в истории психиатрии описание невроза навязчивых состояний². Следующим серьезным автором, писавшим на эту тему, следует считать Ж.-Э.Д. Эскироля, который выделял некую «болезнь сомнения», которую по описанию возможно частично соотнести с психастенией, а частично с собственно неврозом навязчивых состояний. Термин «навязчивое состояние» ввел в 1858 г. И.М. Балинский, предположив, что демаркацией таковых будет в том числе «чуждость сознанию»³. При этом спор о причине (а следовательно, о возможной терапии) был весьма серьезный. Так, Б.А. Морель еще в середине XIX века, вслед за Платером, утверждал, что причина такого рода состояний/расстройств в дисфункции автономной нервной системы⁴, в то время как представители немецкой психиатрической школы, в том числе В. Гринингер, полагали, что они могут быть проявлены при сохранном интеллекте и подобны по своему протеканию и генезу параною (в его же, Гринингера, понимании⁵).

При этом очевидно, что для Ю.В. Канабиха важнейшим и актуальнейшим будет описание невроза навязчивостей З. Фрейда, которое, конечно, тоже меняется от работы к работе, но за отправную точку для дальнейшего понимания в психоаналитической мысли примем то определение, которое он дает в Лекциях по психоанализу: «Невроз навязчивых состояний выражается в том, что больные заняты мыслями, которыми они, собственно, не интересуются, чувствуют в себе импульсы, кажущиеся им весьма чуждыми, и побуждения к действиям, выполнение которых хотя и не доставляет им никакого удовольствия, но отказаться от него они никак не могут. Мысли (навязчивые представления) сами по себе могут быть бессмысленными или же только безразличными для индивидуума, часто они совершенно нелепы, во всяком случае, они являются результатом напряженной, изнурительной для большого мыслительной деятельности, которой он очень неохотно отдается. Против своей воли он должен заниматься самокопанием и раздумывать, как будто дело идет о его самых важных жизненных задачах»⁶. Мы не будем далее подробно описывать историю уточнения концепта навязчивостей за вековую историю психоанализа. В современной аналитической терапии наиболее популярна концепция Нэнси МакВильямс, которая из психоаналитических посылок связыва-

ет компульсивность с паттернами современной культуры, говоря о том, что общество европейского мегаполиса, массовой культуры порождает множество индивидов, которые в первую очередь увлечены концептом «думания и делания», что берет свои истоки в пафосе идеализации разума и веры в прогресс, рожденном в эпоху Просвещения (о чем и мы говорили выше). Эта позиция ставит ценность модели «can-do» выше всех остальных. Современный человек ищет свою реализацию и подлинность как раз в процессах «думания и делания». «Там, где “думание и делание” становится движущим психологическим мотивом для человека и где наблюдается выраженная диспропорция со способностью чувствовать, ощущать, интуитивно понимать, слушать, играть, мечтать, получать удовольствие от произведений искусства, а также с другими видами деятельности, которые в меньшей степени управляемы разумом или служат инструментом для чего-либо, мы имеем дело с обсессивно-компульсивной структурой личности. Множество замечательных и высокопродуктивных людей относится к этой категории. Адвокат, который любит изобретать и произносить законные аргументы, в психологическом отношении оперирует разумом и деятельностью. Участник экологического движения, вовлеченный в политическую борьбу с загрязнением окружающей среды и черпающий в ней самоуважение, движим теми же стимулами. У многих людей крайне ригидной организации, которые соответствуют критериям обсессивно-компульсивного личностного расстройства по DSM, также наблюдается склонность к “думанию и деланию”, приблизительно в той же степени выраженная и нередко носящая явно защитный характер. “Трудоголики” и “личности типа А” суть вариации обсессивно-компульсивной темы»⁷.

Возможными причинами компульсивности личности, как раз благодаря психоаналитической традиции, называются холодное и/или отталкивающее отношение значимых взрослых, создающие примат концептов ответственности и вины. Культура современности устроена таким образом, что этот примат вошел в норму, как социальную, так и идеальную, для большинства людей, принадлежащих обществу европейских мегаполисов. Начала этого стоит искать в развитии нормирования, вызванного вошедшей в норму всех дисциплинарных учреждений (для нас особенно важно – в т. ч. нормы медицинской) систему правил Дж. Бентама⁸ и попыток построить на нем принципиально новое общество (собственно, попытки эти предпринимались в период крушения старого до основания и построения социокультурных институтов с нуля – период Великой французской революции). Укоренившись в виде правил,

которые не подлежат пересмотру вне зависимости от воли родителей, от сословия к сословию и т. д., правила взросления детей закрепили за определенным возрастом приучение к порядку и первую дисциплинаризацию тела. Что позволило выдвинуть концепции возрастных кризисов и определенных проблем, связанных с их неидеальным прохождением. При этом психоаналитики связывали формирование соответствующих характеров с анальной стадией развития⁹, когда формируется Супер-Эго – часть личности, отвечающая за контроль, за соблюдение полученных норм поведения и следование образу правильного поведения; собственно в статье «Характер и анальная эротика»¹⁰ З. Фрейд впервые связал в единый комплекс такие черты, как ригидность, скупость и любовь к порядку, и привязал онтогенетически к названному этапу. Далее этот этап стал привязываться еще и к аффекту гнева (иногда понимаемому как агрессивность), например, так рассматривала эту проблему А. Фрейд¹¹. При этом важно понимать, что гнев нетождествен агрессивности: «Прежде всего, я полагаю, что особенно важно различать понятия “гнев” и “агрессия”. В случае агрессии мы имеем дело с действием, направленным на достижение определенной цели: причинить ущерб другому лицу. Это действие, таким образом, направлено на определенную цель. Напротив, гнев <...> вовсе не обязательно имеет какую-то конкретную цель, но означает определенное эмоциональное состояние. Это состояние в значительной степени порождается внутренними физиологическими реакциями и произвольной эмоциональной экспрессией»¹², но гнев, не имеющий выхода, зажатый в рамки нормирования, которые в современном нам обществе не подразумевают подобной экспрессии, направленной вовне и даже просто проявленной публично, может превращаться в агрессию, в том числе и аутоагрессию.

При этом первична все же программа накопления/удержания/подсчета, как того элемента, который стоит в основе приучения к порядку. «Обсессивный дискурс организуется в первую очередь числом и перечислением. Действительно, многие навязчивости связаны с числом напрямую, то есть либо строятся на повторении определенного числа, либо на счете. Так, например, в работе П.В. Волкова описывается обсессия, строящаяся на числе 3 и представляющая, что Бог – педантичный бухгалтер, подсчитывающий хорошие и дурные поступки человека»¹³, – пишет В. Руднев, суммируя работы Фромма, Фрейда и современных аналитиков проблемы. Насколько можно суммировать, приравнивать и рассматривать в едином поле столь разные концепты сказать сложно, но очевидно, что все авторы говорят о неумеренной педантичности, свойствен-

ной данному типу характера, наравне с выбросом аффекта. При этом, хоть и много сказано именно об анально-садистическом компоненте как основе такого рода характера, было бы ошибкой говорить, что любая компульсивность сочетается с садистическим компонентом. Собственно садистический компонент по сути есть предъявление требований к окружающему миру и, что важнее, к людям вокруг себя, которые кажутся избыточными относительно нормативов социума и попытки чрезмерного контроля (например, в виде введения наказаний) за соблюдением этих требований. Таким образом, садистическое поведение – это символическое предъявление счетов за поддержание своего контроля, границ своей личности. При этом в первую очередь платить по этим предъявленным счетам приходится им самим: «Старая истина “*tempera mutantur, et nos mutantur in illis*” (“времена меняются, и мы меняемся вместе с ними”) для лиц с навязчивыми расстройствами не имеет силы; они платят за это стремлением к постоянству и страхом перед переменами. Они пытаются удержать жизнь с помощью схем и правил и проявляют упрямую нетерпимость ко всему новому и непривычному, а потому беспокоящему их. Однако то, что они так упорно хотят удержать, приводит их самих к принудительным и навязчивым психическим процессам. Таким образом, за каждой привычкой, каждой догмой и каждым проявлением фанатизма стоит страх – страх перед переменами, перед преходящим и, в конечном счете, страх смерти. Поэтому лица со склонностью к навязчивостям с таким трудом примиряются с людьми или обстоятельствами, которые отнимают у них власть или не подчиняются их воле»¹⁴, – пишет Ф. Риман, исходя из того, что тип личности/характера задается основным страхом, присущим человеку. При этом для личностей с навязчивостями, согласно Риману, характерен страх смерти. Мы же, исходя из того, что в современном мире представление о смерти и умирании существенно трансформировалось¹⁵, говорим в этом контексте о страхе не собственно смерти, а о страхе небытия, аннигиляции, растворения и т. п., в том числе о страхе потери границ личности.

Это распределение соотносится с определением соответствующих расстройств личности/характера не идентично, но очевидно напрямую. Так, П.Б. Ганнушкин определяет их, в частности, подобным образом: «Обычно это люди очень активные, односторонние, напряженно деятельные, страстные, любители сильных ощущений, очень настойчивые и даже упрямые. Та или другая мысль надолго застревает в их сознании; можно определенно говорить о склонности эпилептоидов к сверхценным идеям. <...> Он подозрителен, обидчив, мелочно придирчив. Все он готов критиковать, всюду

видит непорядки [что, как понятно, говорит об индивидуальных, жестких представлениях о порядке, достаточно негибких, т. е. навязчивых. – Д. Л.], исправления которых ему обязательно надо добиться. В семейной жизни эпилептоиды обыкновенно несносные тираны, устраивающие скандалы из-за опоздавшего на несколько минут обеда, подгоревшего кушанья, плохой отметки у сына или дочери, позднего их возвращения домой, сделанной женой без их спроса покупки и т. д. Постоянно делают они домашним всевозможные замечания, мельчайшую провинность возводят в крупную вину и ни одного проступка не оставляют без наказания. Они всегда требуют покорности и подчинения себе и, наоборот, сами не выносят совершенно повелительного тона у других, пренебрежительного к себе отношения, замечаний и выговора»¹⁶. При этом он, со ссылкой на Мауца, разделяет группу психопатов такого рода на две части: антисоциальные и гиперсоциальные. В нашей работе, так как мы, как было сказано, исключаем всех антисоциальных психопатов, нас интересует только вторая группа, которая, очевидно, имеет главным своим признаком собственно компульсивность, а не вспышки гнева как таковые. Собственно, это и дает нам повод объединять компульсивный тип с эпилептоидным в том его подразделении, где он не приводит к антисоциальности, так как тогда демаркационная линия проходит не по аффективным вспышкам, а по привязанности к определенному порядку внешнего и/или внутреннего бытия, нарушение которого приносит существенный психологический дискомфорт, что может способствовать и аффективным вспышкам. Но при этом последнее условие не будет определяющим. Таким образом, как и было сказано ранее, возбудимые личности по Леонгарду будут сопоставимы с асоциальными эпилептоидами Ганнушкина, а с гиперсоциальными – педантичные. Что важно: так же, как и мы, описывая педантичный тип, Леонгард представляет его читателю через сравнение с истероидами, а не все самостоятельно: «На уровне явной патологии личности педантическому типу соответствует ананкастическая психопатия. У лиц педантического типа, в противоположность демонстративному, в психической деятельности исключительно мало представлены механизмы вытеснения. Если поступки истериков характеризуются отсутствием разумного взвешивания, то ананкасты “тянут” с решением даже тогда, когда стадия предварительного обдумывания окончательно завершена. Они хотят, прежде чем начать действовать, еще и еще раз убедиться, что лучшее решение найти невозможно, что более удачных вариантов не существует. Ананкаст не способен вытеснять сомнения, а это тормозит его действия. Таким

образом, необдуманности истериков противопоставляется нерешительность ананкастов. Разумеется, решения, с которыми связаны колебания педантичного субъекта, должны быть в какой-то мере важны для него: оказывать сопротивление естественному вытеснению трудно лишь тогда, когда неверный поступок грозит либо вызвать неприятности, либо воспрепятствовать приятному»¹⁷.

Современная классификация расстройств личности из используемой в России на данный момент МКБ-10 определяет соответствующее расстройство как ананкастное и описывает его следующим образом: данное психическое расстройство диагностируется при наличии общих диагностических критериев и плюс к ним трех и более из нижеследующих признаков:

- а) чрезмерная склонность к сомнениям и осторожности;
- б) озабоченность деталями, правилами, перечнями, порядком, организацией или графиками;
- в) перфекционизм (стремление к совершенству), препятствующий завершению задач;
- г) чрезмерная добросовестность, скрупулезность и неадекватная озабоченность продуктивностью в ущерб удовольствию и межличностным связям;
- д) повышенная педантичность и приверженность социальным условиям;
- е) ригидность и упрямство;
- ж) необоснованные настойчивые требования человеком того, чтобы другие все делали в точности так, как он, или неблагоприятное нежелание позволять выполнять что-либо другим людям;
- з) появление настойчивых и нежелательных мыслей и влечений»¹⁸.

Особенно интересен для нас последний пункт, так как единственным различительным критерием будет наличие или отсутствие очевидного дебюта, это при том, что очевидно, что именно ананкастное расстройство личности, или особенности личности, сходные с таковым, но не ведущие к существенной дезадаптации, становятся прекрасной почвой для формирования ОКР. При этом биографический опрос в рамках клинической беседы может не помочь в диагностике, а затруднить ее, так как, по мнению А.Е. Личко, «каждый тип психопатий имеет свой возраст формирования. <...> Психастенические черты нередко расцветают в первых классах школы, когда беззаботное детство сменяется требованиями к чувству ответственности»¹⁹, и, как можно было заметить по историческому обзору отношения к компульсивности, психастеническое поведение вполне может быть похоже на компульсивное. Кроме

того, действительно, с ранних школьных лет компульсия как таковая становится адаптивным поведением, расцениваемым как единственно одобряемое (и, что важнее, ненаказуемое).

Как истерия приписывается скорее женщинам, так проблемы с компульсивностью – скорее мужчинам: «Противопоставление истерического и Obsessивного отношения к желанию в учении Лакана (вопрос истерика “Что я для другого?” – вопрос Obsessивного невротика “Чего хочет другой?”) приводит к тому, что Obsessивное начало связывается с мужским, а истерическое с женским – Obsессия это, так сказать, по преимуществу мужской невроз, истерия – женский»²⁰. Культурные основания этого могут лежать в особенностях воспитания мужчин в то время, которое, как было выше сказано, является важнейшим для формирования гендерных шаблонов современного мира и связанных с ними концептуально нарушений характера/личности – второй половине XIX века. Образ «приличного мужчины» строился от двух больших концептов, один из которых связан с категорией власти и контроля, а другой – с категорией упорядочивания и счета. Приличный мужчина той эпохи не мог в том или ином виде не служить, поприщ, доступных для него, было уже много, но прототипом любой службы все еще оставалась служба военная. Дискурс военной службы и войны в целом был в рамках нормы, и более того, задавал ее – большая часть словарей иных областей, доступных для деятельности джентльмена, заимствована из этих дискурсов, от гражданских служб (разряды и т. д.) до дискурса межличностных отношений («завоевать любовь», «заслужить доверие» и т. д.). Способность к точным расчетам, а также способность к самодисциплине и дисциплинированию своей семьи и работников, способность к восприятию и созданию сложных многоэтапных инструкций – способность к так называемому ведению дел была необходима, без нее человек рисковал разориться, что вызывало сильный невротический страх, так как реальной угрозой в этом случае была не бедность, а позор. Таким образом, концепт мужества происходит напрямую от категории удержания – удержания власти и контроля, удержания в голове множества счетных величин, что напрямую отсылает нас к компульсивности. И так же как женщинам, прощается некоторая истероидная самодраматизация и конвенсионность, мужчине традиционно в большей степени прощается гнев, компульсивное удержания порядка, некоторое даже неуместное стремление к власти. Этим во многом объясняется, что мужчины оказываются с проблемой самоповреждений в клинике неврозов гораздо реже, чем женщины, не за счет того, что самоповреждения действительно редки у мужчин, а потому, что они входят в нормативное поведение. Мужчины реже

обращаются с невротическими экскалациями²¹, которые так же отчетливо являются самоповреждениями, с концепцией «мужику зазорно к врачу с царапинами ходить».

Итак, все, что сказано о компульсивных личностях – склонность к контролю всего, что окружает человека, предпочтение счетных категорий, вспышки гнева при нарушении правил (причем де-факто правил личных, не так важно, совпадают ли они с общепринятыми) складывается в одну большую экзистенциальную категорию – категорию власти.

Власть и свобода (по крайней мере, в русском языковом поле) это описание в разных семантических категориях сторон одного и того же явления²². Обе эти семы описывают возможности действия, и даже более того – границы возможности области действия. Таким образом, для истероидов, разрушающих границы (в том числе границы социально приемлемого, что и привело к тому, что в истории медицины смогли выделить эту категорию одной из первых), основной ценностью становится свобода (та, которая *freedom* – «свобода от», не *liberty* – «свобода для»), а для компульсивного – власть как право поставить свои границы над границами иных людей и даже миропорядка (в его понимании конкретным компульсом, пример такового – Калигула у А. Камю, который в горе от смерти сестры и любовницы объявил войну Богам, заставив своих солдат стрелять по морским волнам в попытке навредить Посейдону). В этом понимании основным признаком типа становится не страх, как это постулируется в типологии Ф. Римана²³, а основная ценность, она же основная недостача, место основного экзистенциального стремления.

Итак, мы рассмотрели различные понимания сущности компульсивности. В свете истории вопроса становится очевидно, что современные исследования характеристик личности, как в норме, так и в патологии, требуют обращения к понятийной структуре не только и не столько науки, сколько обращения к самому феномену и улавливания оногo в поведении или языковой картине человеческого общения.

Примечания

¹ *Сметанников П.Г.* Психиатрия М.: Медицинская книга, 2007. С. 468.

² *Кантабих Ю.В.* История психиатрии. М.; Минск: АСТ; Харвест, 2002. С. 86–87.

³ *Щербатых Ю.В., Ивлева Е.И.* Определение понятия «фобия» // Психосоциальные и клинические аспекты страха, тревоги и фобий. Воронеж: Исток, 1998.

⁴ *Morel V.A.* Traité des dégénérescences physiques, morales et intellectuelles de l'espèce humaine et des causes qui produisent ces variétés: En 2 vols. P., 1857.

- ⁵ *Griesinger W.* Mental Pathology and Therapeutics. 2nd ed. N. Y.: William Wood & Co., 1882.
- ⁶ *Фрейд З.* Введение в психоанализ. Лекции. М.: Наука, 1989.
- ⁷ *Мак-Вильямс Н.* Психоаналитическая диагностика. М.: Класс, 1998.
- ⁸ *Bentam J.* "Panopticon": or, the Inspection-House: containing the idea of a new principle of construction applicable to any sort of establishment, in which persons of any description are to be kept under inspection; and in Particular to Penitentiary-houses, Prisons, Houses of industry, Workhouses, Poor Houses, Manufacturies, Madhouses, Lazarettos, Hospitals, and Schools; with a plan of management adopted to the principle; in a series of letters, written in the year 1787, from Crechoff in White Russia, to a friend in England. L.: T. Payne, 1791.
- ⁹ *Фрейд З.* Три очерка по теории сексуальности // Фрейд З. Психология бессознательного. М., 1990; *Кляйн М.* Развитие в психоанализе. М.: Академический проект, 2001; и др.
- ¹⁰ *Фрейд З.* Характер и анальная эротика // Фрейд З. Психоаналитические этюды. Минск: Беларусь, 1991. С. 151–155.
- ¹¹ *Обухов Я.Л.* Детская агрессивность и проблема анального характера в концепции Анны Фрейд. М., 1997.
- ¹² *Берковиц Л.* Агрессия. Причины, последствия и контроль СПб.: Прайм-Еврознак; Нева; М.: Олма-Пресс, 2001. С. 43.
- ¹³ *Руднев В.* Обсессивный дискурс // Руднев В. Энциклопедический словарь культуры XX века. М.: Аграф, 2009. С. 279.
- ¹⁴ *Риман Ф.* Основные формы страха. Исследование в области глубинной психологии. М.: Алетейя, 2000. С. 170–171.
- ¹⁵ *Литинская Дж.Г.* Герменевтика смерти в современном мире: аспект самоубийства // Мышление и речь: подходы, проблемы, решения. Материалы XV Международ. чтений памяти Л.С. Выготского: В 2 т. / Под ред. В.Т. Кудрявцева. Т. 1. М.: Левь, 2014.
- ¹⁶ *Ганнушкин П.Б.* Клиника психопатий: их статика, динамика, систематика. М., 2007. С. 37–38.
- ¹⁷ *Леонгард К.* Акцентуированные личности. Ростов н/Д.: Феникс, 2000. С. 89.
- ¹⁸ МКБ-10. F60.5x Ананкастное расстройство личности // Психосфера. [Электронный ресурс] URL: <http://psysphera.narod.ru/МКБ10/f6.htm> (дата обращения: 15.11.2015).
- ¹⁹ *Личко А.Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков. М.: Медицина, 1983. С. 7.
- ²⁰ *Салецл Р.* (Из)вращения любви и ненависти. М., 1999. С. 77.
- ²¹ *Терентьева М.А.* Невротические экскорации в рамках психических расстройств (клиника, патопсихология, терапия): Дис. ... канд. мед. наук. М., 2007.
- ²² *Арутюнова Н.Д.* Воля и свобода // Логический анализ языка. Адресация дискурса. М.: Индрик, 2012.
- ²³ *Риман Ф.* Указ. соч. С. 170–171.

ВАРИАНТЫ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ И ПЕРЕЖИВАНИЙ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМ ОТНОШЕНИЕМ К АЛКОГОЛИЗАЦИИ

В статье приводятся результаты эмпирического исследования, которое позволило изучить личностные характеристики подростков, влияющие на их отношение к алкоголизации: варианты совладания со стрессом и переживаний положительных эмоций. В рамках реагирования на стресс в качестве факторов, связанных с употреблением алкоголя подростками, было выявлено преобладание эмоциональных вариантов при относительном снижении распространенности когнитивных ответов и деятельностных вариантов реагирования у девочек.

Ключевые слова: отношение к алкоголизации; личностные стратегии совладания со стрессом; эмоциональные, когнитивные и деятельностные варианты реагирования.

Алкоголизация несовершеннолетних и молодежи на протяжении многих лет продолжает оставаться одной из ведущих социально значимых проблем нашего общества, определяющих острую необходимость организации решительного и активного противодействия. Подростковый алкоголизм в последние годы перерастает в проблему национального бедствия, наблюдается высокий темп роста подростковой алкоголизации, отмечается устойчивая тенденция к снижению возраста лиц, употребляющих алкогольные напитки. Подростки и молодежь испытывают кризисную социально-психологическую ситуацию. Наблюдается разрушение прежних стереотипов поведения, нормативных и ценностных ориентаций. Новые формы психологической и социальной адаптации формируются бессистемно и хаотично. У подростков и молодежи утрачивается ощущение смысла происходящего и в то же время еще не сформированы определенные жизненные навыки, которые

позволили бы сохранить свою индивидуальность и выработать здоровый жизненный стиль. Под воздействием интенсивных и непрерывно возникающих стрессовых ситуаций возникают различные формы саморазрушающего поведения, в первую очередь употребление табака, алкоголя, наркотиков.

К решению данной проблемы алкоголизации подростков и молодежи существует несколько подходов. Одни авторы, анализируя причины алкоголизации подростков, выделяют социально-психологические факторы приобщения подростков к алкоголю¹, другие как ведущий фактор риска определяют возрастные особенности², ряд исследователей акцентируют внимание на мотивационной составляющей. В последнее время в литературе появляются работы, в которых исследователи к ведущим факторам алкоголизации относят личностные особенности подростков³.

Подростковый возраст специалисты с давних пор считают фактором, способствующим развитию алкоголизма и токсикомании⁴. По Клейбергу, «девиантность – не только самостоятельный психологический феномен, но и имманентная психологическая характеристика подросткового социума, атрибутивный механизм социализации и адаптации личности подростка, осуществляющийся в любом взаимодействии (как внешнем, так и внутреннем), обладающий динамичностью, мобильностью и способствующий обеспечению самовыражения личности через осознание и принятие ею избранных норм и социально значимых моделей поведения»⁵.

Многие исследователи рассматривают алкоголизацию подростков как признак глубокого личностного неблагополучия, как саморазрушающее поведение, наносящее вред будущему социальному статусу⁶. Мотивацию самоповреждения связывают с отчаянием, со стремлением любой ценой избежать стресса или желанием манипулировать окружающими.

Как отмечает Л.Ф. Блинова⁷, если в детстве человек воспринимал мир «искривленным», находясь среди таких же психически неполноценных взрослых, такой человек приобретает черты невротической личности, у него формируются защиты, сохраняющие его «Я – образ» от негативной и разрушающей информации о себе, в силу этого внутренний мир застывает в своей аномальности. Таким образом формируются стереотипы, которые ведут к развитию зависимых форм поведения.

В отечественной психологии в последнее время интенсивно развивается направление, изучающее мотивационно-потребностную сферу личности, поскольку изучение мотивов является одной из важнейших предпосылок для разработки мер профилактики за-

висимостей. А.Е. Личко, В.С. Битенский выделяют социально-психологические мотивы как потребность в изменении собственного состояния⁸. К социально-психологическим мотивам отнесены мотивы, обусловленные традициями и культурой; субмиссивные мотивы, отражающие подчинение давлению других людей или референтной группы; псевдокультурный тип мотивов, свидетельствующий о стремлении подростка приспособиться к «наркотическим ценностям» подростковой группы. Авторы считают, что эти мотивы характерны для начального этапа наркотизации.

Роль субмиссии в приобщении подростков к алкоголю и наркотикам подчеркивают ряд исследователей, при этом в последние годы она становится доминирующей мотивацией. Б.С. Братусь и П.И. Сидоров выделяют два типа мотивов алкоголизации девочек-подростков: адаптивный для вхождения в референтную группу и удержания в ней и неадаптивный для ухода от конфликта, для снятия напряжения⁹. По мнению Л.К. Шайдуковой, наиболее частым мотивом потребления алкоголя девушками является самоутверждение¹⁰.

В.Н. Косырев, Т.И. Попова, исследуя мотивы употребления алкоголя в подростковом возрасте, получили следующие данные: для трети подростков алкоголь выступает в роли «средства от неприятностей»; одному из семи он помогает снять напряжение и расслабиться; каждому восьмому – поднять настроение или поучаствовать в компании¹¹.

Таким образом, анализ исследований показал, что одним из значимых факторов риска алкоголизации является установка на изменение эмоционального состояния с помощью алкоголя, то есть имеет место сформировавшееся представление о возможности с помощью алкоголя изменять эмоциональное состояние, устранять негативные переживания, улучшать настроение.

По данным А.В. Воронкова, к личностным особенностям подростков, приводящих к алкоголизму и наркомании, относятся: толерантность к социальным девиациям, социальная незрелость, пассивность, дезориентация, десоциализация, потребительство, паразитизм, склонность к депрессиям, ипохондрии¹².

Как показали исследования А.Н. Алехина, условиями аномального формирования личности, как правило, являются: неспособность ребенка к продуктивному выходу из кризисной ситуации, недостаточная интегрированность в социум, трудности социально-психологической адаптации, низкая устойчивость к эмоциональным нагрузкам. Для таких подростков алкоголь является психотропным средством компенсации, облегчающим процесс поведения в ближайшем социальном окружении¹³.

Зарубежные исследователи рассматривают алкогольную зависимость в подростковом возрасте как защиту от депрессии и тревоги, как самодеструктивное поведение, которое связано с неразрешимыми проблемами фрустрирующего свойства¹⁴. Отмечено также, что чаще всего в состоянии тревоги и депрессии алкоголь употребляют девочки. По исследованиям зарубежных авторов, подростки в ситуации эмоционального дискомфорта готовы употреблять алкоголь, чтобы совладать с негативными эмоциями¹⁵.

Настоящая статья посвящена изучению факторов и механизмов, способствующих алкоголизации подростков. Исследование взаимодействия личностных особенностей и вариантов отношения к употреблению алкоголя подростками позволяют на основе выявленных механизмов процесса алкоголизации подростков создать профилактическую модель сопровождения и поддержки школьников.

Цель исследования: изучить взаимосвязь вариантов совладания со стрессом и переживаний положительных эмоций у подростков с различным отношением к алкоголизации.

В соответствии с целью и гипотезой были определены следующие задачи исследования.

1. Теоретический анализ проблем психологической профилактики девиантного поведения подростков.

2. Эмпирическое исследование, позволяющее изучить личностные характеристики подростков, влияющие на отношение подростков к алкоголизации, в том числе и варианты совладания со стрессом и переживаний положительных эмоций.

3. Выявление совокупности психологических факторов, характерных для основных групп отношений подростков к алкоголизации.

Материалы и методы исследования

Выборку исследования составили 213 детей в возрасте 13 лет, учащихся общеобразовательных школ, сопоставимые по гендерным характеристикам (106 мальчиков и 97 девочек). В ходе анонимного анкетирования при ответе вопрос «Будете ли вы употреблять алкоголь?» дети распределились по следующим группам: в 1 группу вошли 52 ребенка (27 мальчиков и 25 девочек), которые ответили – «нет, не буду», хотя они не исключали единичного употребления. Во 2 группу на фоне единичного употребления «скорее всего буду, эпизодически по праздникам» вошли 114 подростков; в 3 группу – 47 подростков, которые знакомы с алкоголем и периоди-

чески его употребляют не реже 2 раз в месяц. Таким образом, было получено 3 группы по отношению к алкоголю, остальные группы имели отличия по гендерным особенностям.

Для исследования одного из эмоциональных состояний – горя или радости, изучения представлений подростков о вариантах совладания со стрессом и переживаниях положительных эмоций использовалась тестовая программа «Что происходит с человеком, который испытывает горе/радость». Критериями оценок явилось преобладание когнитивных ответов: детям надо было выбирать, исследовать, искать причину; наличие деятельностных ответов, отражающих стремление что-то делать; присутствие эмоциональных ответов, отражающих переживания подростков.

Проективный тест «Несуществующее животное» (Л.А. Венгер) позволил выявить большое количество индивидуально-личностных особенностей: потребность в общении, недостаточность социальной опоры, низкая самооценка, завышенная самооценка, агрессия, защита от агрессии, тревожность.

Результаты исследования

Исследование по тестовой методике «Что происходит с человеком, который испытывает горе/радость» позволило получить следующие результаты.

При воспроизведении реакции на ситуацию «когда человек испытывает радость» удельный вес когнитивных ответов в группе с отрицательным отношением к алкоголю (мальчики – $32,2 \pm 2,7$ %, девочки – $29,5 \pm 3,2$ %) значимо отличался ($p < 0,05$) от показателей в группе с эпизодическим (мальчики – $21,1 \pm 2,12$ %, девочки – $18,8 \pm 2,4$ %) и периодическим (мальчики – $19,8 \pm 2,2$ %, девочки – $17,1 \pm 1,4$ %) употреблением алкоголя при значимом повышении распространенности эмоциональных реакций (мальчики – $44,6 \pm 2,5$ %, девочки – $41,9 \pm 2,3$ %).

При переживании положительных эмоций дети активно делились с другими этим состоянием, радовались, переживая чувство победы. При переживании положительных эмоций подростки с отрицательной инициацией думали что-то сделать в этом состоянии, чтобы оно было значимым, думали поделиться своей радостью, думали, как развить успех.

В ситуации переживания положительных эмоций подростки первой группы делились с друзьями, чувствовали внутреннюю силу и воплощали планы; делали то, что помогает им в самореализации.

В случае негативных реакций в группе с отрицательным отношением к алкоголю удельный вес деятельностных ответов (мальчики – $23,0 \pm 2,0$ %, девочки – $28,6 \pm 2,5$ %) также значимо отличался ($p < 0,05$) от показателей в группе с эпизодическим (мальчики – $18,1 \pm 1,6$ %, девочки – $12,3 \pm 1,7$ %) и периодическим (мальчики – $16,6 \pm 1,8$ %, девочки – $7,2 \pm 0,6$ %) употреблением алкоголя.

Дети первой группы с отрицательным отношением к алкоголю в ситуации переживания горя использовали активные конструктивные позиции с выходом в социум, чтобы посоветоваться. На поведенческом уровне подростки анализировали причины, которые вызвали ситуацию «горя», шли к друзьям, близким, чтобы те помогли им выйти из этого состояния, переключиться на другую деятельность. На когнитивном уровне в первой группе в ситуации переживания горя дети думали, что «это пройдет», искали причины, чтобы устранить их и выйти из этого состояния. Они думали о тех, кто вместе с ними переживает, думали, как поделиться, что-то сделать в этом состоянии, чтобы оно было значимым, думали о своих возникших проблемах.

В то же время в вариантах совладания со стрессом в первой группе можно проследить риск развития прогрессивного алкоголепотребления и формирование алкоголезависимости. Так, депрессивность, как опасная тенденция, обозначилась в личностных особенностях первой группы больше у девочек ($25,6 \pm 2,2$ %), высокие значения этого показателя впоследствии отмечались у девочек с употреблением алкоголя ($41,4 \pm 4,4$ %).

Аутоагрессивность в случае негативных ситуаций в меньшей мере получила распространение в личностных особенностях детей первой группы (мальчики – $12,3 \pm 1,3$ %, девочки – $14,4 \pm 1,2$ %), затем как наиболее характерная она проявилась на более значимом уровне в личностных характеристиках девочек с эпизодическим ($24,3 \pm 2,5$ %) и мальчиков с периодическим употреблением алкоголя ($28,4 \pm 2,9$ %). В первой группе детей агрессивность обнаружилась как фактор риска алкоголизации (мальчики – $26,6 \pm 2,7$ %, девочки – $24,9 \pm 2,6$ %), впоследствии проявившая устойчивую тенденцию в группе с установкой на эпизодическое (мальчики – $27,9 \pm 3,3$ %, девочки – $36,1 \pm 3,8$ %) и периодическое (мальчики – $36,3 \pm 4,4$ %, девочки – $30,1 \pm 3,6$ %) употребление алкоголя.

При воспроизведении реакции на ситуацию «когда человек испытывает радость» во 2-й и 3-й группах у мальчиков (2-я группа – $21,1 \pm 2,12$ %, 3-я группа – $19,8 \pm 2,2$ %) и девочек (2-я группа – $18,8 \pm 2,4$ %, 3-я группа – $17,1 \pm 1,4$ %) значимо отличалось количество когнитивных ответов ($p < 0,05$), а у девочек 2-й группы еще и деятельностных ответов ($17,2 \pm 2,6$ %) при значимом повыше-

нии распространенности эмоциональных реакций ($63,4 \pm 2,6 \%$) ($p < 0,05$). Эмоциональный ответ в ситуации радости, прослеживаемый в большей мере у девочек с установкой на эпизодическое употребление алкоголя, устойчиво формировал алкогольную инициацию. В группах, употребляющих алкоголь, за исключением мальчиков 2-й группы, эта тенденция не достигла порога значимости.

Схожая тенденция с повышением распространенности эмоциональных ответов отмечалась во 2-й (мальчики – $58,2 \pm 5,9 \%$, девочки – $69,6 \pm 5,2 \%$) и 3-й (мальчики – $70,5 \pm 6,7 \%$, девочки – $82,8 \pm 7,4 \%$) ($p < 0,05$) группах, употребляющих алкоголь, как реакция на переживание негативной ситуации.

Снижение удельного веса деятельностных ответов была отмечена у девочек 2-й ($12,3 \pm 1,7 \%$), 3-й ($7,2 \pm 0,6 \%$) групп, причем в последнем случае также наблюдалось значимое снижение когнитивных ответов у девочек 3-й ($9,7 \pm 0,8 \%$) группы ($p < 0,05$). Отмечаемое снижение когнитивного ответа как у мальчиков, так и у девочек может влиять на совладание со стрессом.

В переживаниях положительных эмоций подросток с эпизодическим употреблением алкоголя может забыть обо всех сложностях и невзгодах, он чувствует, что радостью можно делиться с друзьями, и поэтому возможно изменение его жизни. Он собирает друзей и устраивает праздничную атмосферу, меняя обстоятельства для получения отдыха; он стремится удовлетворить желания своих друзей. Он выбирает времяпрепровождение в стиле безумного отдыха, например, гонки, испытывая адреналиновый эффект. Подросток пытается решить, наладить отношения с новыми людьми, ищет новых друзей, помириться с тем, с кем в ссоре, ищет компанию, которая бы разделила его радость.

В случае негативных ситуаций подросток с эпизодическим употреблением алкоголя чувствует, что происходит то, с чем он не может справиться, люди вокруг достойные, но не обладают силами, чтобы ему помочь, его подвели, причиной этого стали ошибочные действия, недостаточно выверенные. В ситуации горя он не может подумать, что другие могут посочувствовать, он считает, что ему никто не может помочь. Считает себя виноватым, думая, что его действия и ошибки привели к таким результатам. В горе он стремится остаться один, пытается забыться, срывается на близких и раздражается по отношению к ним.

В отличие от подростка с установкой на эпизодическое употребление алкоголя подросток с периодическим употреблением алкоголя в горе чувствует отчаяние и безнадежность. В ситуации негативных воздействий он уповает на помощь извне, в том числе

на высшие силы, которые ему помогли бы; замирает в надежде на то, что рассосется, пройдет. Он считает, что в окружающем мире есть лишь одна причина этого состояния – ему не повезло в жизни.

В ситуации переживания положительных эмоций подросток с установкой на периодическое употребление алкоголя думает, что все плохое осталось позади, что он сам определяет свою судьбу и влияет на окружающих. Он удачливее других, и жизнь приготовила ему определенную миссию. Однако с установкой на периодическое употребление алкоголя он думает, что скоро это пройдет и поэтому нельзя расслабляться, что он один и его никто не понимает.

Традиционно ожидалось получение результатов дифференциации при оценке тревожности. Однако при общей высокой частоте признаки тревожности в группах сравнения распределились без значимых различий. Более показательными оказались результаты по следующим параметрам:

- признаки депрессивности выявлялись в ответах подростков при определении психологических реакций в случаях негативных ситуаций у мальчиков, употреблявших алкоголь эпизодически ($29,4 \pm 2,8 \%$) и периодически ($32,2 \pm 3,6 \%$), а также у девочек ($41,4 \pm 4,4 \%$);
- повышение распространенности агрессивных тенденций в рамках реакции совладания со стрессом выявлялось у эпизодически выпивающих девочек ($36,1 \pm 3,8 \%$) и периодически выпивающих мальчиков во 2-й ($27,9 \pm 3,3 \%$) и 3-й ($36,3 \pm 4,4 \%$) группах.

Характерным оказалось также повышение частоты аутоагрессивных проявлений в ответах вплоть до суицидальных конструкций, что было выявлено на значимом уровне ($p < 0,05$) у девочек 2-й ($24,3 \pm 2,5 \%$) и 3-й ($26,7 \pm 2,9 \%$) групп по отношению к первой группе, а также у мальчиков 3-й ($28,4 \pm 2,9 \%$) группы, причем во 2-й ($18,0 \pm 1,8 \%$) группе у мальчиков отмечалась схожая тенденция, не дошедшая до уровня статистически значимого различия.

При обследовании по методике «Несуществующее животное» в качестве признаков, выделивших две группы – 2-ю и 3-ю – в целом выступали факторы недостаточности социальной опоры (2-я группа, мальчики – $59,8 \pm 5,7 \%$, девочки – $48,4 \pm 3,9 \%$; 3-я группа, мальчики – $41,5 \pm 5,1 \%$, девочки – $38,8 \pm 4,0 \%$) ($p < 0,05$) и тревожности (2-я группа, мальчики – $56,9 \pm 6,9 \%$, девочки – $44,8 \pm 3,8 \%$; 3-я группа, мальчики – $46,3 \pm 4,3 \%$, девочки – $57,9 \pm 5,2 \%$) ($p < 0,05$). Внешнее противоречие между предыдущим и этим тестами можно

объяснить различием в тестовых подходах, при том, что в тесте «Несуществующее животное» акцент делался на личностных характеристиках, а в тесте «Что происходит с человеком, который испытывает горе/радость» – на особенностях совладания личности со стрессом. При том, что проблемы в общении были значимо распределены во всех группах сравнения, достигая максимума у мальчиков 2-й группы ($59,8 \pm 5,7 \%$). При этом признаки заниженной самооценки оказались в большей степени характерны для мальчиков ($39,8 \pm 4,4 \%$) и девочек 2-й ($44,9 \pm 5,1 \%$) группы, а также девочек 3-й ($49,9 \pm 4,4$) ($p < 0,05$) группы, при том, что завышенная самооценка была распределена во всех группах сравнения.

Также для подростков, употребляющих алкоголь, оказались характерны отличия в виде повышенного уровня личностной агрессии, наблюдаются значимые различия ($p < 0,05$) у мальчиков в 3-й ($38,7 \pm 3,5 \%$) и 2-й группах ($33,4 \pm 3,6 \%$), а также в проявлении защитных механизмов от агрессии во 2-й группе ($61,3 \pm 6,6 \%$) и у девочек 3-й ($48,1 \pm 4,9 \%$) группы ($p < 0,05$).

Таким образом, в психологических характеристиках личности формированию алкогольных установок способствуют: недостаточность социальной опоры личности, повышенная личностная тревожность и агрессивные черты личности подростков в сочетании с заниженной самооценкой. Описанное сочетание психологических характеристик сопряжено с развитием социально-психологической дезадаптации, при которой алкоголь служит психорелаксантом и средством метакоммуникации.

Результаты проведенного обследования по тестовой методике «Что происходит с человеком, который испытывает горе/радость» позволили получить дифференциацию выделенных личностных особенностей группы подростков в связи с различным отношением к алкоголю. В рамках реагирования на стресс в качестве факторов, связанных с употреблением алкоголя подростками, было выявлено преобладание эмоциональных вариантов при относительном снижении распространенности когнитивных ответов и деятельностных вариантов реагирования у девочек. Также была прослежена взаимосвязь формирующегося у подростков решения об алкоголизации с выраженностью аутоагрессивных и агрессивных тенденций, а также депрессивных проявлений в рамках совладания со стрессом.

Таким образом, навыки когнитивного и деятельностного подходов к выработке личностных стратегий совладания со стрессом необходимо развивать у ребенка в доподростковом возрасте, что позволит снизить риск принятия подростком решения об употреблении алкоголя.

- ¹ *Клейберг Ю.А.* Психология девиантного поведения: Учеб. пособие для вузов. М., 2001.
- ² *Блинова Л.Ф.* Зависимость как иллюзия независимости или причины обращения ребенка к наркотикам. Пособие для практического психолога. Казань, 2006.
- ³ *Алёхин А.Н.* Формирование личности подростка с донозологическими формами алкоголизации // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2013. № 11 (95). С. 7–11.
- ⁴ *Попов Ю.В.* Границы и типы саморегуляции поведения детей и подростков // Саморазрушающее поведение у подростков / Ред. А.Е. Личко, Ю.В. Попов. Л., 1991. С. 3–9.
- ⁵ *Клейберг Ю.А.* Психология девиантного поведения: Учеб. пособие для вузов. М., 2001.
- ⁶ Саморазрушающее поведение у подростков...
- ⁷ *Блинова Л.Ф.* Указ. соч.
- ⁸ *Личко А.Е., Битенский В.С.* Подростковая наркология. М., 1991. С. 180.
- ⁹ *Скворцова Е.С.* Факторы риска (курение, алкоголизация, наркотизация) в образе жизни современных подростков // Актуальные проблемы медико-социальной реабилитации больных алкоголизмом и наркоманией: Сб. науч. работ, посвященный 70-летию со дня рождения и 45-летию врачебной, научной и общественной деятельности д.м.н., проф. Г.М. Энтина. М.; Орел, 1994. С. 55–59.
- ¹⁰ *Шайдукова Л.К.* Классическая наркология (для студентов, интернов, ординаторов и врачей): Учеб.-метод. пособие. Казань: Ин-т истории им. Ш. Марджани АН РТ, 2008.
- ¹¹ *Косырев В.Н., Попова Т.М.* Индивидуально-психологические предпосылки алкоголизации подростков // Вестник ТГУ. 2005. № 3. С. 110–116.
- ¹² *Воронков А.В.* Социально-психологические характеристики личности молодого человека – потребителя наркотических средств // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2008. № 11. С. 51–59.
- ¹³ *Алёхин А.Н.* Указ. соч. С. 7–11.
- ¹⁴ *Merenäkk L., Harro M., Kiive E. et al.* Association between substance use, personality traits, and platelet MAO activity in preadolescents and adolescents // Addictive behaviors. 2003. Vol. 28. P. 1507–1514.
- ¹⁵ *King C.A., Ghaziuddin N., McGovern L. et al.* Predictors of comorbid alcohol and substance abuse in depressed adolescents // Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. 1996. Vol. 35 (6). P. 743–751.

Е.Н. Моргачёва

**ОТГРАНИЧЕНИЕ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ
ОТ СХОДНЫХ СОСТОЯНИЙ**

(по работе А.Ф. Тредголда «Тупые и отсталые дети»)

В статье представлены воззрения английского психиатра А.Ф. Тредголда, известного ученого в области умственной отсталости, на «сходные» состояния, выделенные в начале XX столетия; рассмотрены причины, распространенность, охарактеризованы основные группы «тупых и отсталых» детей, критерии их отграничения от слабоумных, а также основные рекомендации по работе с этими детьми.

Ключевые слова: легкая степень умственной отсталости, школьная неуспеваемость, «врожденное тупоумие», «временная отсталость», дифференциальная диагностика.

Изучение умственной отсталости в начале XX столетия во всех развитых европейских странах и в США смещается в плоскость исследования легкой степени интеллектуального снижения.

С этого момента к легкой степени слабоумия приковано пристальное внимание исследователей различных областей научного знания: педагогов, клиницистов, психологов (А. Бине, А. Тредголд, Г. Годдард, С.С. Корсаков, Г.И. Россолимо, И.А. Ковалевский, Э. Крепелин и др.). Они пытаются определить причины¹, дать характеристику состояния, выработать критерии диагностики, а также возможные образовательные и социальные перспективы этих детей.

Легкая степень интеллектуального снижения входит в состав классификаций умственной отсталости всех стран примерно с первого десятилетия XX столетия, но ее неоднозначность вызывает в научном мире серьезные дискуссии. Тем не менее все исследова-

тели обращают внимание на два существенных признака, присутствующих ее «носителям»: отсутствие выраженной органики и стойкая школьная неуспеваемость.

Именно в это время в науке оформляются прообразы направлений изучения легкого слабоумия, обусловившие в дальнейшем появление специальной терминологии: эндогенная (Э. Долл, А. Штраус и Л. Летинен), субкультурная (Э. Луис), физиологическая (Л. Пенроуз), относительная (Л. Каннер), физиологическая (Э. Зиглер), клинически недифференцированная (представители отечественной школы изучения слабоумия) умственная отсталость².

Следует отметить, что начало XX столетия знаменует собой появление еще одного направления изучения интеллектуальной недостаточности. В это время предпринимаются первые, достаточно робкие попытки отграничения случаев невыраженного интеллектуального снижения от сходных состояний (П.И. Ковалевский, 1906; Г.И. Россолимо, 1910)³. Сделать это чрезвычайно сложно, так как феномен легкой степени умственной отсталости, как было указано выше, только начинает изучаться.

Среди зарубежных исследователей одним из первых к этой проблеме обратился известный английский психиатр А.Ф. Тредголд, широко известный трудами по умственной отсталости, в работе «Тупые и отсталые дети» (1911).

Несмотря на эмпиричность и спорность, можно утверждать, что это одна из первых работ по дифференциальной диагностике. В связи с тем что работа ученого вызвала значительный интерес и представлена в научной литературе впервые (в переводе автора статьи), проанализируем ее более подробно.

Ученый выделил категорию детей, которые, с его точки зрения, не являются слабоумными, дал название этой сборной группе и охарактеризовал ее.

По мнению Тредголда:

Дети отличаются друг от друга по умственным способностям и, исключая определенно слабоумных, всю популяцию детей начальной школы можно условно разделить на три группы. Первую группу (их большинство) составляют дети со средними способностями. Вторая группа – это дети с выдающимися способностями. Третью группу представляют дети, тупые настолько, что овладение школьной программой для них представляет значительные сложности, и как следствие, они сильно отстают в учебе.

В связи с постепенным подъемом современных требований к образованию и с результатами обучения, отражающими особенности усвоения

образовательной программы, тупые и отсталые дети начинают привлекать к себе внимание. Это происходит не только потому, что они являются источником значительного беспокойства учителей, так как часто нарушают дисциплину, но и из-за того, что их результаты, с академической точки зрения, являются неудовлетворительными. Несмотря на то, что такие дети могут уйти из школы в шестом классе, уровень их знаний зачастую ниже, чем у третьеклассников. И поэтому неудивительно, что школьные инспекторы, врачи и учителя обеспокоены их судьбой⁴.

Говоря о распространенности данного явления, Тредголд приводит данные, полученные от английских врачей, курирующих школы Англии и Уэльса. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распространенность «тупых и отсталых» детей
в начальных школах Англии и Уэльса (1911)

Источник (фамилия врача)	Место	Соотношение (%)		Общее количество (%)
		мальчики	девочки	
Д. Форбс	Бриглитон	13,9	11,3	25,2
А. Рид	Стаффордшир	–	–	5
П. Джоунс	Суррей	6,4	4,5	10,9
Р. Пирс	Гилфорд	–	–	4
А. Тредголд	Сомерсетшир	–	–	5 (15–20)

Анализируя информацию и отмечая, что количество мальчиков превышает количество девочек, Тредголд делает неутешительный вывод:

Из приведенных источников становится понятным, что соотношение «тупых и отсталых» по районам Англии и Уэльса значительно разнится, а доступные данные фрагментарны и не позволяют сделать точной оценки. Тем не менее, большинство докладов школьных врачей не оставляют иллюзий по этому поводу. Общая тенденция сводится к недооценке, нежели к переоценке количества таких школьников, и я думаю, что мы не сильно ошибемся, если скажем, что около 10 % популяции всех учеников начальной школы в стране попадают в категорию «тупых и отсталых» детей. Если перевести проценты в цифры, то в Англии их окажется 500 000, а в Уэльсе – 600 000 человек соответственно⁵.

Главным отличительным признаком этих детей, по мнению Тредголда, является неспособность хорошо учиться в школе. Это связано с особенностями их умственного развития. В основе неуспешности лежат два основных фактора: наследственность и «некачественное» социальное окружение. Дополнительным условием выступают «плохое» питание мозга и недостаточная сенсорная стимуляция.

В зависимости от действия патогенного фактора (наследственность/социальное окружение) Тредголд выделяет и характеризует две качественно разные группы – «тупых» и «отсталых» детей.

Первая группа – это тупые дети с наследственным характером тупоумия. Тредголд их описывает следующим образом.

Эти дети обычно очень крепкие, высокие и находятся в хорошей физической форме, но они совершенно неспособны к изучению теоретических знаний, и учитель испытывает значительные трудности, обучая их простейшим абстрактным правилам. Иногда такие дети могут «засиять» при изучении определенного предмета, но это случается в исключительных случаях, и чаще всего они испытывают неприязнь и неспособность ко всем видам учебной деятельности. По моему опыту могу сказать, что таких детей больше в сельской местности, нежели в крупных городах, и очень часто они являются потомками крестьян, которые прекрасно справлялись с физическим трудом, но мало что понимали в труде умственном. Я видел множество примеров, когда дети, родители, их дяди и тети принадлежали к одному типу, и, без всякого сомнения, во многих случаях такое «западение» является семейным, т. е. на самом деле наследуется⁶.

Далее автор сравнивает тупых детей с умственно отсталыми и выделяет критерии разграничения от слабоумных. Это возможность вести самостоятельный (независимый) образ жизни, наличие «здорового смысла» и различных способностей (за пределами школы). Вот как он об этом пишет.

В настоящее время мы много слышим об интеллектуальной недостаточности. Практически все люди, имеющие отношение к обучению, принимают таких детей за умственно отсталых и становятся жертвами собственного знания, так как ошибаются. Термин «умственный дефект», по моему мнению, должен быть ограничен в применении к людям, имеющим недостаток общих умственных способностей в широком смысле этого слова. Эти люди не в состоянии существовать самостоятельно без посторонней помощи. Вне всякого сомнения, изучение теоретических знаний является ценным качеством в современных

условиях, но не столь существенным. Очень многие «академические тупицы» обладают достаточным количеством склонностей иного рода, и в особенности – здравым смыслом, который не только «заботится» об их интересах, но и помогает сделать успешным их скромный образ жизни. Мы должны помнить, что мозг человека определяет множество умений, и сказать, что я или вы являюсь умственно отсталым лишь потому, что у нас нет вкуса к музыке или к изящному искусству, или мы лишены религиозного чувства (что вполне логично) – это то же самое, что «заклеймить» тупых детей за то, что их мозг не направлен на решение интеллектуальных задач. Между прочим, у этих детей все в порядке с головой за пределами школы. Они не только вполне самостоятельны, но зачастую являются лидерами игровых площадок⁷.

Далее автор останавливается на возможностях обучения и воспитания этих детей, предлагает основные направления работы: адаптацию программы обучения, его индивидуализацию и практическую направленность. Автор – активный сторонник создания специализированных классов. Рассмотрим это.

Вполне очевидно, что существующие методы обращения с тупыми детьми оставляют желать лучшего. Мы тратим годы для того, чтобы вбить в них знания, которые они не в силах усвоить, и мы полностью игнорируем возможность научить их тому, что им по силам. В течение всего учебного курса или на более поздних этапах обучения они не продвигаются в своем развитии, а только топчутся на месте, и к своим четырнадцати годам они входят во взрослую жизнь, вооруженные лишь тем, чем их одарила природа, совершенно не развившись.

Какое лекарство можно предложить? Две вещи являются важными для обучения этой группы детей. Первое – это адаптация программы обучения к их природным способностям. Второе – более индивидуализированное обучение. Как показывает практика, такая работа приносит результаты... Я бы еще очень порекомендовал отводить больше учебного времени на практический и ручной труд. Моделирование, резьба по дереву, столярное дело, изготовление изделий из кожи и металла, шитье, ремонт одежды, стирка, глажение белья, приготовление пищи, вместе с введением нескольких учебных предметов будет не только способствовать развитию ручной умелости и значительно повысит перспективы мальчика или девочки за пределами школы. Эти занятия позволят совершенствовать навыки опрятности, развивать терпение и трудолюбие, тем самым стимулируя общее психическое развитие в значительно большей степени, чем это сможет сделать теоретическое знание или абстрактные понятия. <...>.

Потребность в более индивидуализированной программе обучения также значительна, и совершенно очевидно, что ни один тупой ребенок не может надеяться на получение более-менее адекватного внимания в классе наполняемостью в 100 или в 50 человек.

Решение этой трудности лежит в организации специальных классов. Я твердо убежден, что в каждой школе должен быть такой класс и соответствующий ему учитель – не начинающий педагог, а специально обученный и имеющий опыт преподавания. Такой класс нельзя называть специальным – ибо термин этот ассоциируется с умственной отсталостью. Лучше дать ему название «практический» или «вспомогательный» класс. Такое название естественно образует место для выделения тех легких случаев умственной отсталости, которые наиболее сложны в диагностике. Кстати, подобные классы созданы за последние два года в школах Брайтона и Кройдона, их курируют врачи Д. Форбс и М. Ричардс⁸.

Вторая группа, которую Тредголд выделяет в группе тупых и отсталых детей, – это *отсталые* дети, точнее, дети с приобретенной отсталостью под воздействием неблагоприятного окружения. Тредголд дает подробную характеристику ее представителям.

Мы сейчас переходим к тем отсталым детям, чье состояние не является результатом врожденной глупости, но происходит в результате дефектного питания мозга, вызванного влиянием неблагоприятного окружения. Их можно разделить на три группы.

Группа А. Отсталость этих детей обусловлена «дефектными функциями» или «отсутствием социальных возможностей». Под этим я подразумеваю, что вследствие нерегулярного посещения школы они не только отстают от своих сверстников в академических знаниях, но затрудняются в постижении самих знаний (из-за непривычки к умственной деятельности). Данное состояние встречается нечасто, и благодаря бдительности чиновников, курирующих посещения, обычно быстро устраняется при регулярном обучении. Я упомянул об этих детях лишь потому, что они классифицировались как «дефективные».

Дети *группы В* схожи с детьми предыдущей группы с той лишь разницей, что их отсталость обусловлена незначительным дефектом сенсорных систем, таких, как зрение и слух, и при устранении причин (по всей видимости, А. Тредголд имеет в виду очки и слуховые аппараты. – Е. М.) затруднения снимаются.

Группа С – это наиболее представительная и важная для нас группа. В нее входят дети, умственное развитие которых задержано неправильным питанием или болезнью. Они обычно худощавы,

бледны, представляют значительный контраст по сравнению с детьми, тупость которых имеет наследственный характер. У них нередко диагностируется анемия, большинство страдает хроническими простудами, туберкулезом, или другими серьезными заболеваниями. Данные школьники отличаются умственно и физически от детей с врожденной тупостью, потому что в этих детях мы видим инертность за пределами школы. Им скучно на спортивной площадке, на улице, они лишены живости и непосредственности, столь свойственной их здоровым сверстникам. Это явление более характерно для городов, нежели для сельской местности, чаще всего эти дети – выходцы из неблагополучных семей или обитатели трущоб. Здесь снова все показатели напоминают умственную отсталость. Действительно, это случаи так называемой умственной отсталости, которая «излечима», так как это состояние временное, и по мере того, как улучшается здоровье, улучшается и разум, и ребенок, которого считали тупым, пустым и инертным, удивляет всех внезапным «пробуждением»⁹.

Тредголд выделяет еще одну группу отсталых детей; их отсталость обусловлена нервным перенапряжением. Тредголд дает такую характеристику представителям данной группы.

Существует еще одна разновидность тупости, которая свойственна детям, отличавшимся ранее чрезвычайным умом и высокими интеллектуальными способностями. Они стали такими вследствие чрезвычайного на них давления. Я не думаю, что программа начальной школы может навредить нормальным детям, но нервная система некоторых очень способных детей отличается нестабильностью, и их чрезмерная одаренность «заманивает» их в ловушку. Амбициозные родители находят им дополнительные к школе уроки. В результате у детей случается нервный срыв (неврастения) с признаками умственной тупости и полной неспособностью к работе. В большинстве случаев (но не всегда) при надлежащем лечении происходит полное выздоровление, и если болезнь преодолена, обучение и повседневная жизнь таких детей должны быть распланированы с величайшей осторожностью¹⁰.

Далее Тредголд предлагает рекомендации по работе с такими детьми. Они носят чисто медицинский характер. Вот как автор об этом пишет.

Совершенно очевидно, что дети, страдающие от приобретенной отсталости, требуют совершенно иного отношения по сравнению с детьми с тупостью врожденной. Здесь мы имеем дело с нарушением

мозга, вторичного по отношению к нарушению или заболеванию тела, и пока последнее находится в стадии лечения, обучение, даже в практическом классе, будет не только бесполезным, но и откровенно вредным. Это происходит потому, что обучение предполагает стимуляцию мозговых клеток, которые уже были «простимулированы». Поэтому в данном случае первым и основным должны стать здоровая еда, сон, чистый воздух и адекватное медицинское лечение. <...>.

В большинстве случаев ребенка необходимо исключить из школы до тех пор, пока он не сможет получать от обучения пользу. В некоторых, более легких случаях <...> рекомендую посещение только утренних занятий¹¹.

Таким образом, А.Ф. Тредголд:

– впервые обратил внимание на школьников со сходными с умственной отсталостью состояниями и предпринял попытку отграничить их от слабоумных;

– выделил причины, лежащие в основе «тупости и отсталости», по имеющимся данным попытался определить эпидемиологию состояния;

– охарактеризовал две группы детей (тупых и отсталых), их варианты;

– определил основные направления работы с этими детьми, рекомендации и возможные перспективы.

Работа английского психиатра имела огромное значение как для изучения умственной отсталости, так и для дальнейшего исследования «пограничных состояний».

Характеризуя вклад ученого в изучение умственной отсталости, следует отметить, что первая выделенная им группа («тупые» дети) в большей степени, как нам кажется, связана с легким слабоумием. Свидетельством этому является сформировавшийся впоследствии опыт работы с детьми с легкой умственной отсталостью (создание специальных классов при обычных школах, адаптация программы обучения, его индивидуализация и практическая направленность). Кроме этого, указание на причины (случай семейного накопления) также позволяет говорить о том, что это состояние в большей степени относится к недифференцированному (легкому) интеллектуальному слабоумию.

Значение работы Тредголда для дальнейшего изучения пограничных состояний также велико. Автор охарактеризовал несколько разновидностей временных задержек в развитии (депривация в плане обучения, незначительное нарушение сенсорных систем, нервный срыв в результате умственного перенапряжения, сомати-

ческие заболевания – эта группа много позже вошла в традиционную классификацию ЗПР); рекомендовал соблюдение щадящего режима в работе с ними. Английский психиатр намного опередил своих коллег в изучении данной проблемы.

Примечания

- ¹ Ученые указывают на влияние наследственных факторов, неблагоприятных факторов социального окружения, «отрицательные микросоциальные явления и значительное семейное накопление случаев интеллектуального недоразвития»: *Ковалев В.В.* Психиатрия детского возраста. Руководство для врачей. М.: Медицина, 1995. С. 253; и др.
- ² *Моргачева Е.Н.* Компаративный анализ парадигм феномена умственной отсталости в специальной педагогике России и США: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011. С. 100.
- ³ *Моргачева Е.Н.* Понятие «умственная отсталость» в отечественной медицинской и психолого-педагогической науке. М.: МПГУ, 2003.
- ⁴ *Tredgold A.F.* Dull and Backward Children // *British Journal of Children's Diseases.* 1911. Oct. P. 1.
- ⁵ Ibid. P. 2.
- ⁶ Ibid. P. 4.
- ⁷ Ibid. P. 4–5.
- ⁸ Ibid. P. 5–6.
- ⁹ Ibid. P. 6–7.
- ¹⁰ Ibid. P. 7.
- ¹¹ Ibid. P. 7–8.

ПРОЕКТИРУЮЩИЙ МЕТОД КАК МЕТОД ВВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ

Статья посвящена обсуждению инновационной практики развивающего образования педагогов-психологов. Ставится и решается проблема смены принципов устройства учебной программы по профильной дисциплине. Предлагаются версии использования проектирующего метода как метода введения в культурно-историческую психологию.

Ключевые слова: культурно-исторический подход, проектирующий метод, содержание психологического образования, учебный проект, исследующая дискуссия, мыслительное действие, компетенции.

Психолого-педагогическое образование – относительно новое для психологических вузов направление, эффективность подготовки по которому зависит не только от выполнения государственного стандарта, но и от выбора подхода к поддержке профессионального развития будущих педагогов-психологов.

В институте психологии им. Л.С. Выготского подготовка студентов по этому направлению осуществляется на основе культурно-исторического подхода, а основной образовательной идеей такой подготовки является развитие профессионального самосознания посредством овладения проектирующим методом. Но пока не решены два наиболее спорных вопроса.

1. Как знакомить с проектирующим методом изнутри – за счет особого типа, способа освоения профильных дисциплин, а не специальных тематизмов в них про проектирующий метод?

2. Какое устройство программы по профильным дисциплинам действительно адекватно проектирующему методу как методу введения в культурно-историческую психологию?

В основе поиска ответов на эти вопросы – размышления о природе и функциях проектирующего метода, о путях его глубокой

педагогической переработки. Как он возможен в принципе? Как он работает в содержании профессионального психолого-педагогического образования?

Проектирующий метод – это такой уникальный тип соединения психологического «видения» с «действием», который студентам не может быть транслирован. Изначально он рассчитан на то, чтобы студент собственноручно оперировал научным знанием в противоречивых ситуациях «квазипрофессионального» действия – определял их, упорядочивал и разрешал при помощи диалектических преобразований их целостных образов из исходных в новые. Но самое главное, чтобы в ходе этого студент сам строил свое знание по предмету, чтобы его обучение недирективно, исподволь трансформировалось в учение себя – математику, востребованную в сфере высшего образования.

Если проектирующий метод рассматривать как ядро содержания профессиональной подготовки, то это высшая форма психологического сознания, взятая в плоскости ее освоения – т. е. мыслительных действий студента, в процессе и результате которых его самосознание профессионализируется. Благодаря возможностям этого метода такая профессионализация осуществляется как обретение способностей:

- соединять *видение* с *действием* (занимать и проводить в жизнь позицию культурно-исторического психолога);
- преобразовывать *практику* на основе *концепта развития* (устанавливать и решать проблемы культурного развития);
- строить опоры *мыслительного действия* в ответ на вызов *ситуации* (интерактивно генерировать и использовать средства решения проблем культурного развития).

В течение последних лет введение студентов 1 и 2 курсов в культурно-историческую психологию с помощью проектирующего метода нами осуществлялось в ходе преподавания нескольких профильных дисциплин: «Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса», «Социальная психология образования» и «Образовательные программы начальной школы». После освоения этих дисциплин в конце второго курса мы просили студентов описать, осмыслить и выразить свое отношение к способу работы над этими предметами. Все студенты, прошедшие подготовку на основе проектирующего метода, отвечали на вопросы следующей анкеты.

1. Как я могу описать способ моей работы над предметами?
2. В чем был смысл такой подготовки?

Не было, потому что ...

Был в ... потому что ...

3. Появился ли вкус к такой подготовке?

Нет, потому что ...

Да, потому что ...

4. Что мешало и помогало успешно получать подготовку?

В общем и целом по итогам анкетирования студентов можно утверждать, что проектирующий метод в нашей практике оказался достаточно эффективен и был второкурсниками адекватно считан с реального процесса собственного образования.

В размышлениях будущих педагогов-психологов ни разу не встретилось отсутствия ответов или ответов отрицательного порядка. В них доминировали три контента «движения в содержании как изменения самого себя»:

- процесс собственных интеллектуальных исканий;
- труд управления собой в мышлении;
- сдвиги в себе самом.

Процесс собственных интеллектуальных исканий, во-первых, был описан через *действия*. Например, «анализ и сравнение различных подходов между собой»; «обсуждение своей концепции»; «выработка собственного подхода»; «выбор своего собственного способа работы с использованием сильных сторон других работ и учета слабых»; «выработка новых методов работы с информацией»; «работа с сырым материалом, далее с помощью основ из лекции планирование работы, затем работа по плану с помощью литературы»; «нахождение самого рационального метода к младшему школьнику»; «вопрос задается таким образом, что ответа на него нигде нет (ни в литературе, ни в лекциях), нужно подумать, подобрать критерии, примеры»; «приходилось самой рассуждать над заданием, так как так просто его не решить»; «приходилось долго думать над самим заданием, а не над ответом»; «ты изучаешь литературу, на которую обычно нет времени, начинаешь разбираться в способах проектирования содержания программ, в замыслах, последствиях, начинаешь понимать логику, ты смотришь, как работают учителя, и можешь перенять у них опыт..., пытаешься понять и оценить, были ли твои уроки в школе компетентностными, разбираешь примерные образовательные программы и понимаешь, что в стране с образованием что-то не то, и ты теперь можешь обосновать это». Кроме того, в описании использовались и *признаки* собственного способа работы: «исследовательский, пробующий, свободный и творческий, но рационализированный посредством схемы поиска»; «продуктивный, требующий включения мышления»; «интересный, не похож на другую подготовку»; «моя самостоятельная работа».

Труд управления собой в мышлении студентами был выражен в следующих формулировках: «мне приходилось много думать, так как я отвыкла от этого и не работала в таком формате до этого, ...тяжело перестроиться от привычного принципа обучения»; «огромная трудоемкость и энергозатратность, что компенсируется включением мотивационного компонента»; «сначала данный вид работы выбивал меня из колеи, потому что формат был непривычным. Как только я получала задание, я в ту же минуту думала, КАК ЭТО ДЕЛАТЬ. И эта мысль преследовала меня до начала следующего семинара. У меня было потрачено огромное количество нервов, сил, дней, ночей, чтобы разобраться в предмете. Кажется, какое дело мне до Выготского, Давыдова и всех остальных... Потом стало полегче. Проснулся интерес. Я поняла, что смысл есть»; «ситуации, в которых я не могу найти ответ сразу, вызывают у меня жуткий дискомфорт – появляется стремление найти ответы, разрешить задачи, которые, кроме всего прочего, являются вполне реальными примерами задач в психологии как науке. Смысл – в преодолении трудностей с оглядкой на то, что полученные ответы (и методы их получения) пригодятся в будущем»; «после каждого семинара оставалось чувство незавершенности и хотелось прийти домой и доделать задание».

Сдвиги в себе самом студенты осознавали, прежде всего, как *смысловые*: «помогала увлеченность во время самого процесса решения какой-то задачи. Ежели возникали какие-то открытия, это помогало осознать важность того, что я делаю»; «первое время было чертовски сложно и непонятно, к чему и для кого все это. Сейчас тоже сложно и трудно, однако понятно, зачем. ...Помогает понять материал. Помогало желание стать лучше»; «от прочтения... запоминается лишь то, что интересно, а с помощью такой работы интерес появляется ко всему. Этими предметами я очень замотивировалась»; «у меня появился вкус к такой подготовке, потому что она необходима не только в своей области, но и во всех, во всем»; «способ работы актуален в любой сфере, если есть желание разобраться в чем-то сложном. Настоящая компетентностная профессиональная работа должна строиться таким образом». Помимо смысловых, студентами отмечались и *интеллектуальные изменения*: «если я сделаю эту работу, то пойму что-то новое, разберусь»; «это помогло выделять суть некоторых вещей. Формировалась последовательность действий и четкая картина изучаемого курса»; «разбирать вещи так подробно и отличать способ от средства, предмет от объекта, функцию от упражнения очень важно для понимания предмета и осознания важности обучения в начальной школе»; «подобный

поиск ... помогает глубже разобраться в проблеме, порождает новые и новые вопросы»; «наработка материалов на будущее, оттачивание и осмысление теории»; «такая подготовка – отличная зарядка для мозгов и позволяет осознать, понять суть предмета. Процесс познания прекрасен по своей природе – когда он свершается тобой, а не преподавателем. Подготовка доставляла подлинное удовольствие».

Выявленные нами развивающие эффекты новой практики подготовки студентов связаны, прежде всего, с использованием проектирующего метода как содержательного ядра профильных дисциплин. Изначально, при выборе подхода к их преподаванию сам проектирующий метод был нами рассмотрен как *проблема*. Важно было, чтобы студент задействовал свое знание не отчужденно, а по его инновационно-творческой сути. Для этого:

- студенту учебный материал должен предъявляться «сырым», непригодным для прямого применения, открытым для поиска и принятия решений;
- содержание профильной дисциплины должно представлять собой не сам предмет, а преобразующее движение в предмете;
- это продвижение должно результативаться студентом не в академическом (тесты), а в продуктивном формате предъявления профессиональному социуму, требующем коммуницировать значимость своего решения «вовне», когда понимание значимости «вовне» зависит от профессионализации средств мышления «изнутри».

Реализация этих условий потребовала выдвинуть *гипотезу* об обновлении устройства учебной программы по профильной дисциплине. Мы предположили, что устройство программы по предмету будет адекватно проектирующему методу как методу введения в культурно-историческую психологию, если:

- единицей содержания будет неопределенная ситуация «квазипрофессионального» действия;
- в качестве принципа организации единиц выступит соотношение «концепт – проект» определения, упорядочения и разрешения ситуации;
- принципом движения в содержании станет генезис контентов исследующей дискуссии «стихия – напряжение – порядок», стимулирующий преобразование образа ситуации из исходного в новое.

Необходимость введения принципа движения в научном содержании заключается в определяющей роли содержания взаимодействий «студент – преподаватель». Оно в нашей версии есть содер-

жание индивидуального мыслительного действия студента, развернутое как межсоциальное, т. е. вынесенное вовне – в пространство исследующей дискуссии с профессионалом. За счет этого устройство программы обретает сценарно-дискуссионный характер, а ее центром, генерирующим движение в предмете, становятся три контента исследующей дискуссии: *стихия* (альтернативные ходы студентов на решение) – *напряжение* (проявление противоречий преподавателем и запрос помощи на их разрешение) – *порядок* (разрешение напряжения студентами, когда они вооружают преподавателя найденными ими решениями).

В качестве примера, иллюстрирующего устройство программы, разработанной на основе данной гипотезы, приведем ключевые структурные составляющие содержания, казалось бы, непсихологической дисциплины «Образовательные программы начальной школы» (2-й курс).

1. Основными единицами содержания данной дисциплины являются следующие ситуации-вызовы «квазипрофессионального» действия:

- *оценить*, является ли практика моего образования компетентностной;
- *определить*, можно ли опираться на культурно-исторический подход к проектированию содержания образования младшего школьника, чтобы оно стало компетентностным;
- *решить*, использован ли в Примерной основной образовательной программе начального общего образования культурно-исторический подход, чтобы содержание образования младшего школьника стало компетентностным;
- *предложить*, как можно использовать культурно-исторический подход для проектирования компетентностного содержания образования младшего школьника.

2. Принцип организации данных единиц – соотношение в каждой из них концептного и проектного образов ситуаций.

Так, для оценки собственной образовательной практики предусмотрен *концепт* «компетентностная образовательная политика». (Разрыв между образованием и социальной практикой. Перемены в жизни мирового сообщества и необходимость компетентностного подхода. Определение компетенций: в проекте «Definition and selection of competencies», в Европейской квалификационной рамке, в Примерной основной образовательной программе начального общего образования, в публикациях отечественных экспертов компетентностного подхода (Д.Б. Эльконин, О.Е. Лебедев, В.К. Загвоздкин и др.). Психологическая природа компетенций по Дж. Равену.

Связь понятия компетенции с опосредствованием. Психологическое ядро компетенций. «Ключевые компетенции» и их психологическая характеристика. Структура и уровни компетенций. Определения компетентностного подхода. Изменения в образовании в условиях компетентностного подхода.) *Проектный* образ этой же ситуации – «критерии компетентностных практик образования», на основе которых разрабатывается учебный проект № 1 «Является ли практика моего образования компетентностной?» (на примере фрагментов образовательного процесса – освоения тем/реализации проектов/изучения курса в школе/учреждении дополнительного образования/вузе).

Для разрешения второй ситуации предложен *концепт* «культурно-исторический подход к проектированию содержания образования младшего школьника». (Содержание образования как средство развития младшего школьника. Его влияние на изменение структуры детско-взрослой общности и развитие новой формы умственного действия ребенка. Предмет, вид, форма совместной деятельности, учитываемые в содержании образования. Содержание образования и зона ближайшего развития. Содержание образования и социальная ситуация развития. Содержание образования как система научно-теоретических понятий и как «познавательная перспектива», «движение» понятий. Единица и структура содержания образования. Содержание образовательной программы в развивающем образовании и в традиции: цели, компоненты, принципы отбора и построения.) *Проектным* образом ситуации являются «замыслы, способы и последствия проектирования содержания в компетентностной образовательной политике и в культурно-историческом подходе». С использованием этой методологической схемы разрабатывается учебный проект № 2 «Можно ли опираться на культурно-исторический подход к проектированию содержания образования младшего школьника, чтобы оно стало компетентностным?».

Для принятия третьего решения используются результаты сравнительного анализа *концептов* «компетентностная образовательная политика» и «культурно-исторический подход к проектированию содержания образования младшего школьника». Они трансформируются в обновленный *проектный* образ ситуации – «признаки использования культурно-исторического подхода к проектированию компетентностного содержания Примерной основной образовательной программы начального общего образования». Применяя эти признаки, студенты разрабатывают учебный проект № 3 «Использован ли в Примерной программе культур-

но-исторический подход, чтобы содержание образования младшего школьника стало компетентностным?».

Наконец, для разработки предложений в последней ситуации *концепт* «культурно-исторический подход к проектированию содержания образования младшего школьника» развивается в направлении версий его разработки различными научными школами. (Содержание и строение учебной деятельности. Связь понятий «учебное действие», «мыслительное действие» и «компетенция». Принципы учебной деятельности. Логико-психологические положения для определения содержания предметов в системах Эльконина–Давыдова, Л.В. Занкова, «Золотой ключик», в мыследеятельностной педагогике и диалектическом обучении. Метод преподавания и содержание развивающего образования. Метод учебных задач, диалектический метод и др. Природа связи психического развития учащихся с содержанием усваиваемых знаний и умений.) *Проектный* образ этой ситуации – «нормирование устройства компетентностного содержания программ в практике развивающего образования». Работая с этими нормами, студенты выполняют учебный проект № 4 «Как можно использовать культурно-исторический подход для проектирования компетентностного содержания образования младшего школьника?» (на примере системы Эльконина–Давыдова / Л.В. Занкова / «Золотой ключик», мыследеятельностной педагогике / диалектического обучения).

3. Принцип движения в научном содержании дисциплины «Образовательные программы начальной школы» раскроем на примере контентов исследующей дискуссии при разрешении одной из ситуаций – оценки студентами собственной образовательной практики.

Первый контент – *стихия*. Это возможные альтернативы разработки студентами критериев компетентностных образовательных практик:

- *по основаниям* (критерии разработаны с опорой на понятия «вызовы образованию», «природа компетенций» и др. / нет; критерии опираются на целостность оснований / на фрагментарные, выборочные основания);
- *по предметности* (критерии указывают на практику / нет; являются различителями ее принадлежности к компетентностной / нет);
- *по функциям* (критерии помогают выявить факты / предположения; ведут к их оценке / констатации; к их обобщению / перечислению; к рекомендациям по итогам оценки / к простым фиксациям).

Следующий контент – *напряжение*. Это логический сценарий того, как (и чем) преподаватель провоцирует мышление студентов, проявляет крайние точки зрения и запрашивает помощь на преодоление выявленных противоречий.

При проявлении крайних точек зрения примерами из решений студентов подтверждаются все возможные альтернативные версии: предложены / отсутствуют критерии оценки; использованы разные научные / не научные основания для их выработки; объектом анализа является образовательная практика / что-то далекое от нее; критерии отличают / не отличают компетентностную практику от некомпетентностной; приведена оценка / констатация состояния практики; оценка подтверждена фактами / домыслами о них; оценка обобщена / раздроблена; дан прогноз развития / фиксация состояния практики.

Запрос помощи на разрешение ситуации осуществляется примерно по такому сценарию:

- Нужны ли критерии и могут ли быть какие-то научные основания, которые бы помогли их выработать для оценки практики, с точки зрения эксперта компетентностной образовательной политики, а не иначе?
- Какие это могут быть критерии, чтобы они:
 - содержали признаки компетентностной образовательной политики в целом,
 - указывали на них в практике образования,
 - помогали отличить в ней компетентностное от некомпетентностного?
- Как можно оперировать такими критериями, чтобы:
 - сообщить о наличии и отсутствии в практике искомым признаков,
 - подтвердить то и другое фактами,
 - объединить противоположные оценки и фактические данные в целое – диагноз и прогноз состояния практики?

Следует пояснить, что третий, завершающий контент – *порядок* (по итогам исследующей дискуссии) студенты прорабатывают самостоятельно в формате редактирования текста своего учебного проекта.

Устройство содержания профильной дисциплины предполагает в нашей версии не только новую единицу, принцип организации и принцип движения в предмете, но и некоторую модификацию прогноза образовательных результатов.

Под успешностью введения в культурно-историческую психологию с помощью проектирующего метода мы в целом под-

разумеваем обретение студентом компетенций, которые в проекте DeSeCo¹ отнесены к Категории 1: Интерактивное использование средств. Три компетенции в составе этой категории нами конкретизированы:

1-А. Грамотность чтения психологических текстов применительно к ситуации действия.

1-В. Способность превращать научные психологические знания в альтернативные, выявлять исходное противоречие и строить средства определения, упорядочения и разрешения ситуации действия.

1-С. Способность интерактивно использовать информационно-коммуникационные технологии для выработки научной аргументации своего движения в ситуации действия.

Продолжая иллюстрировать примерами, отметим, что в структуре содержания дисциплины «Образовательные программы начальной школы» использован особый формат описания результатов ее освоения. Мы прогнозируем, что при успешном освоении студенты обретут следующие компетенции:

- давать характеристику современных социальных вызовов образованию; раскрывать изменения в устройстве образовательного процесса в рамках компетентностной образовательной политики;
- определять место содержания образования в культурном развитии младшего школьника; характеризовать единицу содержания развивающего образования; раскрывать логику проектирования развивающих образовательных программ для начальной школы;
- распознавать проявления компетентностного подхода в практике образования; распознавать замысел, способ и последствия проектирования содержания образования младшего школьника в культурно-историческом подходе и в компетентностной образовательной политике; на материале Примерной основной образовательной программы начального общего образования распознавать признаки культурно-исторического подхода к проектированию содержания образования младшего школьника и изменения содержания образования от некомпетентностного к компетентностному; на примере Программы по системе Эльконина–Давыдова (др. системы) распознавать и иллюстрировать нормы культурно-исторического подхода при проектировании компетентностного содержания образования младшего школьника.

Резюме

В целом инновационная практика разработки устройства программ профильных дисциплин на основе культурно-исторического подхода показывает, что ситуации-вызовы, перевод их концептных образов в проектные и дискуссионный способ продвижения в освоении предмета помогают студентам:

- проживать проектирующий метод изнутри;
- обретать средства профессионального действия, а не получать их даром;
- менять характер своего обучения от школярства к мобилизации себя.

Главными теоретическими идеями, которыми целесообразно руководствоваться при разработке ядра содержания психолого-педагогического образования на основе проектирующего метода, являются следующие.

1. Опора на инициативу и средства студента в достижении собственных образовательных результатов и в приобретении им компетенций (ориентир, который отличает развивающее образование в психологическом вузе от его имитации).

2. Рассмотрение проектирующего метода как исключаящего разработку программного материала, подлежащего трансляции, и диктующего необходимость его конструирования в логике движения в предмете и обнаружения самими студентами средств такого движения.

3. Учебная программа, составленная в духе культурно-исторического подхода к подготовке психологов, должна оснащать не обучающие усилия преподавателя, а собственные мыслительные действия студента, способом существования которых являются образовательные взаимодействия с преподавателем и другими студентами в ходе исследующих дискуссий и самостоятельного разрешения противоречий.

Во многом благодаря этому высшее профессиональное образование педагогов-психологов становится развивающим, компетентностным. И это происходит на деле, а не на словах или бумаге.

Примечания

¹ The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary (2005) // Organisation for Economic Co-operation and Development [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (дата обращения: 10.12.2015).

РЕЦЕНЗИИ

Е.С. Воля

НОВОЕ В БИОГРАФИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Рецензия на книгу:

Артамошкина Л.Е.

Биография поколения: олицетворение истории.

СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2012. 208 с.

Герои повествования Людмилы Артамошкиной – герои своего поколения, творцы, для которых жизнь и текст неразрывны. Автору удастся концептуализировать понятие «биографический тип» (предложено Ю.Н. Солониным в работе «Декарт: образ философа в образе эпохи») исходя из принципиального положения о том, что отправной точкой в культуре для формирования биографического типа становится жизнь конкретной личности, Имя, ставшее принадлежностью культуры, жизнь и творчество, отрефлексированные культурой до определенной степени.

Для появления биографического типа, по мнению автора, дает основание единство текста и жизни, воплотившее в предельном своем выражении судьбу, принципы, ориентиры жизни и творчества поколения. Биографический тип определяет единство поколения, является воплощением этого единства (С. 175).

Автор выделяет условия появления биографического типа в культуре: наличие биографии определенной личности; наличие биографии в ее целостности и единстве, воспринимающейся как текст культуры с наличием читателя; наличие фабульности биографии как замысла «автора» о самом себе.

Вывод, к которому приходит автор: «Главная закономерность формирования биографического типа в культуре явлена появлением Имени в культуре, становящегося знаком опреде-

ленного типа проживания жизни, определенного типа биографии, создаваемой ее носителем, творцом, человеком, проживающим свою собственную жизнь. Имя, вошедшее в плоть памяти культуры, воспроизводится в ней усилиями жизни как биографии тех, кто избирает это имя вектором и ориентиром, мелодией собственной судьбы. Судьба здесь лишается своего сближения с фатальностью, роком, неизбежностью, ибо в русской традиции она то, что случается с человеком и одновременно творится им» (С. 200).

Abstracts

L. Dragunskaya

EXPLICITATION OF THE TERM *IDENTITY*

The article is devoted to the understanding of an identity issue, the search of the term boundaries in an interdisciplinary perspective.

Key words: identity, identity and integration, fashion experience, Z. Freud hyperspace.

M. Kaminskaya

PROJECTING METHOD AS THE METHOD OF INITIAL INTRODUCTION TO CULTURAL HISTORICAL PSYCHOLOGY FOR STUDENTS

The article is devoted to discussion of innovative practice of developing education for pedagogues-psychologists. The problem of changing the principles of teaching program evolvement for a profile discipline is set up and solved in the article. Versions of using projecting method as the method of initial introduction to cultural historical psychology are offered.

Key words: cultural-historical approach, projecting method, contents of psychological education, training project, researching discussion, cogitative action, competence.

Yu. Kravchenko, Yu. Migun

INTEREST AND SYMPATHY WITHIN THE CONSTRAINTS OF COGNITIVE ACTIVITIES

Here we present the results of two experiments that compared the emotional reactions and identification of stimuli within the constraints of cognitive activities. In the first experiment, the restrictions were temporary when a part of stimuli (pictures of non-existent animals) was presented for a limited time (1 sec.), and another part of the stimuli

was shown for an unlimited time. In the second experiment, cognitive activity limitations related to the incompleteness of the image were studied by presenting pictures of complete and incomplete faces (without eyes, mouth, nose, or just a shape of face) to the subjects. In both experiments, the subjects were asked to rate the emotional attitude to each image on a set of 10-point scale and rank them for attractiveness. Three months later, the same subjects had to identify the images they had seen on the first stage of the study, among similar new images by the “yes/no” procedure of signal-detection theory.

The results show that in both experiments stimuli with limited perception provoked an increased interest and sympathy in subjects compared to the stimuli presented without any restrictions. No difference in other emotional scales was observed. Subjects recognized all pictures with equal efficiency, but stimuli with limited perception initiated more conservative bias.

Key words: interest, experience, sympathy, cognitive actions, cognitive actions constraints.

I. Lazarev

PSYCHOLOGICAL CONDITIONS
FOR THE HARMONIZATION
OF CHILD'S DEVELOPMENT AT INFANT
AND EARLY AGE

The article covers issues of psychological and personal development of infants and young children. Thus, in particular, the internal laws of the formation of the objective-manipulative activity of children at the early age are analysed. The reason for such attention to the objective activity is its close relationship to communication in infancy. In case the communication, for some reason, doesn't give its place of the leading activity, we need to think about the harmonization of psychological development. The relevance of the study is in providing a practice-oriented model of the formation of objective activity skills, as well as the formation of parental competence and motivation through the organization of a developing objective environment, widely used by the child in the first years of life and implemented in a joint activity with an adult.

Key words: personal development, infant and early age, objective activity, sensory environment.

M. Lazarev

THE METHOD OF COGNOSOMATIC MODELING
AND ITS APPLICATION IN THE PRESCHOOL CHILDHOOD
(THE EXAMPLE OF REHABILITATION
OF CHILDREN WITH ASD)

The article is devoted to the theory and practice of one of the areas of psychological research – titled “Cognosomatic psychology”, studying the processes of harmonization of cognitive and somatic development of the child in ontogenesis. The method of cognitive-somatic (cognosomatic) modeling developed as a part of this direction, which was applied, in particular, to the rehabilitation of preschool children with autism spectrum disorders is described. The technology of individual and group sessions on lines of this method, using rapid testing and special sensory environment of the objects is presenting. According to the researches, the method contributes to the formation of necessary social skills among children with ASD, it improves and stimulates the creative processes.

Key words: cognosomatic psychology, cognosomatic modeling method, the principle of neurosomatic selection, primary areas of cognosomatic activity, autism spectrum disorders, sensory environment.

G. Litinskaya

COMPULSION: CONCEPT HISTORY

This article considers the compulsion as a complex multilateral category within scientific and social discourses, as well as a characteristic of normal and pathological personality.

Key words: epileptoid, compulsion, obsession, personality disorder, psychopathy, accentuation, gender issues.

M. Mishina

THE MANIFESTATION OF THE PHENOMENON
OF INTELLECTUAL ACTIVITIES
OF THE STUDENTS PERSONALITY

The article presents basic theoretical principles of psychological conception of the manifestation of the phenomenon of intellectual activities of students personality, including the integration of methodological, theoretical, empirical, applied and experimental levels

of analysis qualitatively unique phenomenon. Besides the genesis of concepts of activity in the system of scientific knowledge is described; the essential characteristics of the examined phenomenon is identified and the definition of the intellectual activity of the individual is given. A theoretical model and parameters of the assessment indicators, reflecting the differentiation of the levels of the studied phenomenon are developed; age and sex differences in dynamics of indicators of the existence of the structural components of the intellectual activity of the personality are revealed; the types of the studied phenomenon are marked.

Key words: operation, action, activity, intellect, intellectual activity, object, subject, student environment, an integrative approach, phenomenon, psychological barriers, creativity, algorithm, intention, socio-psychological mechanisms, typology.

E. Morgachiova

DIFFERENTIATION OF MENTAL RETARDATION FROM SIMILAR CONDITIONS (IN A.F. TREGOLD'S ARTICLE "DULL AND BACKWARD CHILDREN")

The article presents views of the English psychiatrist A.F. Tredgold, known figure in the field of mental retardation, on "similar" conditions, highlighted by the scientist at the beginning of the XX century. The causes and prevalence of "similar" conditions are considered. Author describes the main groups of "dull and backward" children, the criteria for their delineation from the feeble-minded, as well as basic guidelines for working with these kids.

Key words: mild mental retardation, school failure, "congenital dullness", "temporal retardation", differential diagnosis.

A. Nemtsov

THE STUDY OF CULTURAL AND HISTORICAL OUTLOOK OF STUDENTS

The article describes one approach to the study of cultural and historical bases of worldview philosophical positions of students. The questionnaire assessing the point of view of students at the collapse of the USSR was used as the instrument. The main lines of conflict in

the interpretation of the students of this cultural and historical event are identified and described. Along with the lines of potential conflict identified points of possible agreement and compromise are marked. Two positions, found among students and conventionally called “Soviet” and “anti-Soviet” worldview are described.

Key words: worldview, the collapse of the Soviet Union, geopolitical catastrophe, the ideal model of society, the self-description, the model of world order.

E. Petrushikhina

ETHICAL LEADERSHIP: THE CONCEPT AND RESEARCH ISSUES

This article analyses the modern concepts of ethical leadership. It emphasizes the conceptual uncertainty of “ethical leadership” construct and its cultural conditioning. The main characteristics of ethical leadership are described. An interdisciplinary integrative approach to ethical leadership suggested by S.A. Eisenbeiss is considered. Essential measurements of ethical leadership – humane orientation, fairness, responsibility and moderation are described.

Key words: ethical leadership, leadership behaviours, fairness, responsibility, moral development, virtues.

M. Rezvantseva

DIFFERENCES IN THE EVALUATION PROCESS IN ADOLESCENTS FROM EASTERN AND WESTERN REGIONS OF THE CIS

The article is devoted to the study of differences in the evaluation process of objects and subjects of older teenagers from the Eastern and Western regions of the CIS, including the consideration of not only operational, but also of social components of the assessment. Special attention is paid to the dependence of the estimation on the nature of the social group that determines this process.

Key words: evaluation process, operational and social components of evaluation, functions of evaluation, the degree of overlap in individual scores of subjects with evaluations of the group.

N. Yachmeniova

CULTURAL-HISTORICAL APPROACH
IN THE PREVENTIVE SYSTEM
OF DEVIANT BEHAVIOUR FRESHMEN

This article observes the system of psychological support for the first-year students as one of the ways to prevent deviant behaviour. It discusses the cultural-historical approach lying at the core of the developed system and shortly the specific methods of psychological support and their significance in the context of prevention of deviant behaviour. The stress is laid on functions of the curator as a competent mentor for students. The article analyses accumulated over the years experience of implementing specific measures of psychological support.

Key words: cultural-historic conception, zone of proximal development, the social situation of development, psychological support, prevention of deviant behaviour, age and psychological characteristics of the first-year students.

A. Zhilyaev, T. Palachiova

VARIANTS OF COPING WITH STRESS
AND EXPERIENCING POSITIVE EMOTIONS
IN ADOLESCENCE WITH DIFFERENT ATTITUDE
TO ALCOHOLIZATION

The article presents the results of an empirical study, which allowed to examine personal characteristics of adolescents affecting their attitude toward alcoholization: variants of coping with stress and experiencing of positive emotions. Under the reaction to stress the prevalence of emotional choices with relative decline in number of cognitive responses and active responses with girls was revealed as a factor associated with alcohol used by adolescents.

Key words: attitude towards alcoholization; personal strategies for coping with stress; emotional, cognitive, and active responses variants.

Сведения об авторах

Воля Елена Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и истории психологии Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, elenavolya@mail.ru

Драгунская Людмила Самуиловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, LDragunskaja@yandex.ru

Жиляев Андрей Геннадьевич – доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой нейро- и патопсихологии Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, mebix@yandex.ru

Каминская Маргарита Владимировна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии познания Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, mvkaminskaya@mail.ru

Кравченко Юнна Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, asunaro@mail.ru

Лазарев Илья Михайлович – аспирант Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, lazarevilya@mail.ru

Лазарев Михаил Львович – кандидат психологических наук, профессор Московского педагогического государственного университета, mlazarev@mail.ru

Литинская Джинна Григорьевна – кандидат философских наук, доцент Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, litinskaya@inbox.ru

Мигун Юлия Петровна – выпускница Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, asunaro@mail.ru

Мишина Марина Михайловна – доктор психологических наук, профессор кафедры теории и истории психологии Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, mishinamm@yandex.ru

Моргачёва Елена Николаевна – доктор педагогических наук, профессор Московского городского педагогического университета, elmorgacheva@yandex.ru

Немцов Александр Аркадьевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, a.nemczow2014@yandex.ru

Палачёва Татьяна Ивановна – старший методист Республиканского информационно-методического центра социальной помощи семье и детям «Гаилэ», Татарстан, tpalacheva@mail.ru

Петрушихина Елена Борисовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и юридической психологии Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, ebpetr@mail.ru

Резванцева Марина Олеговна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, m-re@mail.ru

Ячменёва Надежда Павловна – аспирант Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, umnica007@rambler.ru

General data about the authors

- Dragunskaya Lyudmila S.* – Ph.D. in Psychology, associate professor, Department of Psychology of Personality, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, LDragunskaya@yandex.ru
- Kaminskaya Margarita V.* – Dr. in Psychology, professor, Department of Psychology of Cognition, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, mvkaminskaya@mail.ru
- Kravchenko Yunna E.* – Ph.D. in Psychology, associate professor, Department of Psychology of Personality, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, asunaro@mail.ru
- Lazarev Ilya M.* – postgraduate student, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, lazarevilya@mail.ru
- Lazarev Mikhail L.* – Ph.D. in Psychology, professor, Moscow State Pedagogical University, mlazarev@mail.ru
- Litinskaya Ginna G.* – Ph.D. in Philosophy, associate professor, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, litinskaya@inbox.ru
- Migun Yulia P.* – graduate, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, asunaro@mail.ru
- Mishina Marina M.* – Dr. in Psychology, professor, Department of Theory and History of Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, mishinamm@yandex.ru
- Morgachiova Elena N.* – Dr. in Education, professor, Moscow City University, elmorgacheva@yandex.ru
- Nemtsov Alexander A.* – Ph.D. in Psychology, associate professor, Department of Educational Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, a.nemczow2014@yandex.ru
- Palachiova Tatyana I.* – senior methodologist, Republican Information and Methodological Centre for Social Assistance to Families and Children “Gaile”, Tatarstan, tpalacheva@mail.ru
- Petrushikhina Elena B.* – Ph.D. in Psychology, associate professor, Department of Social and Legal Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, ebpetr@mail.ru
- Rezvantseva Marina O.* – Ph.D. in Psychology, associate professor, Department of Educational Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, m-re@mail.ru
- Volya Elena S.* – Ph.D. in Psychology, associate professor, Department of Theory and History of Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, elenavolya@mail.ru
- Yachmeniova Nadezhda P.* – postgraduate student, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, umnica007@rambler.ru
- Zhilyaev Andrey G.* – Dr. in Medicine, professor, head, Department of Neuro- and Pathopsychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, mebix@yandex.ru

Художник В.В. Сурков
Художник номера В.Н. Хотеев
Корректор О.К. Юрьев
Компьютерная верстка Е.Б. Рагузина

Подписано в печать 10.02.2016.
Формат 60×90¹/₁₆
Усл. печ. л. 9,8. Уч.-изд. л. 10,2.
Тираж 1050 экз. Заказ № 24

Издательский центр
Российского государственного
гуманитарного университета
125993, Москва, Миусская пл., 6
www.rggu.ru
www.knigirggu.ru