

**РОССИЙСКОЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБЩЕСТВО**



**РОССИЙСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

том 4 № 3

**Москва
2007**



Российский психологический журнал

Учредитель – Российское психологическое общество

Главный редактор – А.И. Донцов

Редакционный совет

Г.В. Акопов	Л.М. Попов
В.М. Аллахвердов	В.В. Рубцов
М.Г. Дебольский	А.А. Реан
Ю.М. Забродин	В.Ю. Рыбников
Ю.П. Зинченко	Т.П. Скрипкина
А.В. Карпов	С.Д. Смирнов
В.Н. Киной	Л.А. Цветкова
Е.А. Климов	А.М. Черноризов
Н.И. Леонтьев	В.Д. Шадриков
М.Ш. Магомед-Эминов	В.А. Шкуратов
Н.Н. Малофеев	А.Г. Шмелев
М.И. Марьин	Д.И. Фельдштейн
Е.Б. Перельгина	

Редакционная коллегия

И.В. Абакумова	М.С. Егорова
А.Г. Асмолов	П.Н. Ермаков
Т.Ю. Базаров	(заместитель главного редактора)
(заместитель главного редактора)	Ч.А. Измайлов
М.М. Безруких	В.А. Лабунская
Д.Б. Богоявленская	А.Б. Леонова
А.А. Деркач	Е.А. Сергиенко
И.В. Дубровина	А.Ш. Тхостов
А.Л. Журавлев	

Ответственный секретарь – Л.И. Рюмшина

Выпускающий редактор – Л.В. Щербакова

Компьютерная верстка – Н.В. Кубеш

Адрес издателя

и распространителя:
344038, Ростов-на-Дону,
пр. Нагибина, 13, ком. 243.
Тел. 243-07-67; факс 243-08-05
E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

Адрес

учредителя:
129366, Москва,
Ярославская, 13
Тел. 283-55-30; факс 283-55-30
E-mail: rpo@psychology.ru

Каталог Роспечати «Газеты, Журналы». Подписной индекс 46723.

Перепечатка материалов только по согласованию с редакцией.

**СОДЕРЖАНИЕ**

Наши авторы	4
Психология семьи	
Котова И.Б., Бережная А.М. Эмпирическое исследование содержания представлений о брачном партнере у студентов педагогических вузов	8
Социальная психология	
Сарычев С.В. Исследование надежности малых групп в социально-психологическом эксперименте	21
Историческая психология	
Шкуратов В.А. Фазы парадигмы (эскиз психолого-исторической эпистемологии). Ч. 2.	35
Психология здоровья	
Галушанян К.С. Психодиагностика деструктивного воздействия экологических факторов среды обитания	49
Молодые ученые	
Белова Л.И. Диалог в обучении как технология развития смыслообразования учащихся	61
Маслова Ю.А. Смысловая сфера неслышащей молодежи: результаты исследования	65
Вурста Н.И. Исследовательская деятельность учащихся в контексте проблемы развития креативности	68
Мартиросова Л.М. Государственные образовательные стандарты как фактор педагогического управления	72
Смоляк А.Р. «Педагогическая археология» и ее понятийный аппарат в образовательном пространстве	74
Самойленко О.А. Диагностический инструментарий изучения многодетных семей для адресной педагогической поддержки	78
Холодов А.Ю. Психологические и психофизиологические особенности посттравматического стрессового расстройства у шахтеров, пострадавших в результате техногенной аварии	81
Щепкина И.В. О психофизиологических и семейных предикторах согласования интеллекта и мотивации достижения	84
Информация о конференциях	87
Акопов Г.В., Бакшутова Е.В. I всероссийская конференция «Психология сознания: современное состояние и перспективы»	87



Наши авторы



Котова Изабелла Борисовна – заслуженный работник ВШ РФ, профессор кафедры психологии Черноморской гуманитарной академии г. Сочи, доктор психологических наук



Шкуратов Владимир Александрович – профессор кафедры психологии личности факультета психологии Южного федерального университета, доктор философских наук, кандидат психологических наук



Галушанян Карине Степановна – заместитель декана факультета психологии ГОУ ВПО Ставропольского государственного университета, доцент кафедры клинической психологии, кандидат психологических наук



Сарычев Сергей Васильевич – доцент кафедры психологии Курского государственного университета, кандидат психологических наук



Белова Елена Владимировна – старший преподаватель кафедры общей и биоорганической химии Московского государственного медико-стоматологического университета



Бережная Алина Михайловна – аспирант Армавирского государственного педагогического университета



Вурста Наталья Ивановна – преподаватель Гимназии Юных исследователей, соискатель кафедры педагогики и педагогической психологии факультета психологии ЮФУ



Мартиросова Люсианна Дурмиши – учитель русского языка и литературы школы № 28 г. Шахты, соискатель кафедры педагогики и педагогической психологии ЮФУ



Маслова Юлия Александровна – руководитель психологической службы школы-интерната № 36 для глухих и слабослышащих детей г. Ставрополя, соискатель кафедры педагогики и педагогической психологии факультета психологии ЮФУ



Самойленко Ольга Анатольевна – зам. начальника УСЗН (Управление социальной защиты населения), г. Таганрога, аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии факультета психологии ЮФУ



Смоляк Александр Ричардович – преподаватель Педагогического института ЮФУ, соискатель кафедры педагогики и педагогической психологии ЮФУ



Холодов Алексей Юрьевич – медицинский психолог Новошахтинского филиала ГУЗ «Психоневрологический диспансер» Ростовской области



Щепкина Ирина Васильевна – аспирант кафедры психофизиологии и клинической психологии ЮФУ



Котова И.Б., Бережная А.М.

Эмпирическое исследование содержания представлений о брачном партнере у студентов педагогических вузов

В статье раскрыта методология и результаты экспериментального изучения особенностей развития представлений студенток о брачном партнере. Изучались содержательные и структурные особенности этих представлений. Дается обоснование подбора экспериментальной выборки, психодиагностического инструментария и методов обработки получаемых эмпирических данных. Выявленные образы и характеристики брачного партнера использованы в качестве эмпирического материал. В работе использована методика семантического дифференциала. Полученные данные были подвергнуты факторному анализу, позволившему выявить три смысловые линии структуризации представлений респонденток о брачном партнере: личностные особенности, деловые качества, а также внешний облик. Выявлено, что студентки педагогического вуза испытывают трудности построения адекватного образа брачного партнера. Установлено, что параметры образа отца сходны с характеристиками образа брачного партнера студенток. Девушки из полных семей при создании образа брачного партнера расставляют смысловые акценты относительно качеств, отражающих межличностные контакты, а из неполных семей – относительно деловых качеств партнера при нивелировании ценности качеств, выражающих позитивное отношение к супруге. Выявлены характерные для студенток из неполных семей показатели несформированности представлений о брачном партнере и их негативное влияние на брачно-семейные отношения. Представлена модель психологического содействия девушкам, испытывающим трудности в самореализации в сфере брачно-семейных отношений.

***Ключевые слова:** брачно-семейные отношения, межличностные отношения, брачный партнер, супружество, образ, ролевые ожидания, притяжения, брачно-семейная самореализация, субъектный опыт, оценочные суждения; смысловое пространство, личностная привязанность, внешняя привлекательность.*

Образ будущего партнера является необходимым компонентом супружеского сценария, играющим существенную роль в планировании брачно-супружеских отношений. Важность данной группы представлений обусловлена тем, что пред-



ставления о будущем партнере способны сыграть ведущую роль в построении супружеского сценария.

Главным источником формирования субъективного опыта, находящего воплощение в системе представлений о будущем брачном партнере, являются образы, мысли и чувства, возникающие в актах межличностного взаимодействия. Перспективность данного направления исследовательского поиска обусловлена функциональной ролью представлений в организации психической жизни человека. Представления не только образуют своеобразную связь между внешней и внутренней реальностью, но и служат основой прогнозирования и планирования его будущего.

Экспериментальная часть исследования была направлена на изучение представлений студенток педагогических вузов, раскрывающих особенности будущего брачного партнера. В качестве гипотезы выступило предположение, согласно которому представления о брачном партнере обладают элементами несформированности, не позволяющими выстроить на его основе целостный супружеский сценарий.

Общая экспериментальная гипотеза конкретизировалась следующим образом: представление о брачном партнере является сложным психологическим образованием, включающим в себя ряд оценочных характеристик брачного партнера, наиболее востребованных на личностном уровне студенток; представления о брачном партнере структурируются по трем линиям: личностные качества, деловые качества, внешность; несформированность представлений о брачном партнере может проявляться в нескольких формах: узость перечня оценочных суждений; несовместимость приписываемых ему индивидуальных характеристик друг с другом; чрезмерное превалирование характеристик одной смысловой группы за счет игнорирования или обесценивания других; несформированность представлений о брачном партнере в наибольшей мере проявляется у девушек-студенток из неполных семей, у которых при этом нет брата; у девушек со сформированными представлениями о брачном партнере прослеживается высокое совпадение приписываемых ему черт с чертами облика отца и брата; развитию представлений о брачном партнере способствует специально разработанная программа, включающая в себя психологическое просвещение в сфере брачно-семейных отношений и психокоррекционные занятия, стимулирующие развитие у девушек навыков взаимодействия с лицами противоположного пола.

В соответствии с гипотезой, были сформулированы следующие экспериментальные задачи: 1) выявить индивидуальные характеристики представлений девушек, образующих образ брачного партнера; 2) установить основные смысловые линии структурирования на субъективном уровне представления о брачном партнере у девушек-студенток; 3) раскрыть основные особенности представлений о брачном партнере у студенток педагогических вузов; 4) изучить особенности представлений о брачном партнере у студенток из неполных семей и семей с одним ребенком; 5) разработать программу развития представлений о брачном партнере, вклю-



чающую психологическое просвещение в сфере брачно-семейных отношений и психокоррекционные занятия, стимулирующие развитие у девушек навыков социального взаимодействия.

Экспериментальная работа включала в себя несколько этапов. На начальном этапе констатирующего эксперимента применялся метод свободных ассоциаций. Испытуемым (n=480) предлагалось назвать все ассоциации, возникающие у них в ответ на стимульное высказывание «Брачный партнер – какой он?». По итогам свободного ассоциирования было отобрано 40 слов-реакций испытуемых на поставленный стимул (таблица 1), составивших основную часть элементов методики семантического дифференциала. Полученный список был дополнен десятью характеристиками, призванными расширить смысловое пространство психологического портрета брачного партнера: мягкий, яркий, голубоглазый, постоянный, внушительный, воспитанный, холеный, опытный, осторожный, доступный.

Таблица 1

Сводная таблица распределения реакций испытуемых на стимул*

Слово-реакция	Частота	Ранг
Богатый	0,93	1
Умный	0,90	2
Привлекательный	0,89	3,5
Добрый	0,89	3,5
Интересный	0,86	5
Любящий	0,85	6
Щедрый	0,81	7
Нежный	0,78	8
Умелый	0,76	9
Благополучный	0,71	10
Хозяйственный	0,70	11
Высокий	0,68	12,5
Непьющий	0,68	12,5
Деловой	0,67	14,5
Заботливый	0,67	14,5
Сильный	0,66	16
Надежный	0,64	17
Спокойный	0,62	18,5
Энергичный	0,62	18,5
Стройный	0,60	20
Ответственный	0,59	21
Веселый	0,56	23
Понимающий	0,56	23
Успешный	0,56	23
Блондин/брюнет	0,51	25
Настойчивый	0,49	26



Сострадающий	0,41	27
Профессионал	0,34	28
Искренний	0,31	29
Смелый	0,30	30,5
Уважительный	0,30	30,5
Перспективный	0,28	32
Терпеливый	0,26	33,5
Здоровый	0,26	33,5
Компетентный	0,25	35
Хороший отец	0,24	36
Модный	0,22	37
Общительный	0,21	38,5
Стильный	0,21	38,5
Экономный	0,20	40

*В таблицу включены ассоциации с частотой не менее 0,20.

В качестве ролевых позиций, необходимых в стимульном материале методики семантического дифференциала, были установлены следующие: 1) идеальный брачный партнер; 2) наиболее вероятный для меня брачный партнер, 3) типичный брачный партнер; 4) супруг матери; 5) настоящий мужчина; 6) мужчина, к которому стремятся успешные женщины; 7) брачный партнер, с которым разводятся; 8) ипичный брачный партнер прошлого века; 9) брачный партнер будущего; 10) брачный партнер моей лучшей подруги; 11) необычный брачный партнер; 12) брачный партнер, которого никто не хочет иметь; 13) брачный партнер моей начальницы; 14) брачный партнер моей любимой актрисы; 15) брачный партнер, которого не может быть.

Полученные в ходе эксперимента индивидуальные матрицы ($n=480$) оценок соответствия характеристик брачного партнера заявленным ролевым позициям были просуммированы, итоговая матрица далее подверглась факторизации, по итогам которой было выделено четыре фактора. Наиболее весомым среди прочих выступил фактор 2, объясняющий 16,56 % общей дисперсии. Рассматриваемый полюс содержит следующие шкалы: понимающий .857790; нежный .771458; добрый .739729; любящий .727072; веселый .712303; благополучный .705315. Близкий вес набрали следующие шкалы: заботливый .691634 и сострадающий .686389.

Исходя из смыслового наполнения выделенных статистически весомых шкал, данный униполярный фактор обозначен как «Личность во взаимодействии с брачным партнером». Было выявлено, что, выстраивая образ брачного партнера, студентки фиксируют качества, на основе которых выстраивается межличностное взаимодействие супругов. Данная линия образа брачного партнера является наиболее сильной.

В оппозиции рассмотренному полюсу находится полюс, образованный образами типичного, часто встречающегося брачного партнера, с которым никто не хочет



иметь дело, и с которым обычно быстро разводятся. Настораживает, что именно на этом полюсе находится наиболее вероятный для студенток брачный партнер. Негативные характеристики межличностного взаимодействия приписываются брачному партнеру любимой подруги, что позволяет предположить, что девушки испытывают некоторое чувство ревности по отношению к этому человеку.

Вторым по объему объясняемой дисперсии (14,42 %) выступил фактор1, также униполярный по своей организации. На его положительном полюсе сосредоточились следующие шкалы, набравшие статистически значимый факторный вес: хозяйственный .906838; перспективный .871316; богатый .855428; ответственный .827609; деловой .750962. Близкий факторный вес набрали следующие три шкалы: сильный .632518; опытный .627516; компетентный .579980.

По содержанию выделенных шкал данный фактор можно обозначить как «Деловые качества брачного партнера». Он объединяет две группы деловых качеств: облегчающие супружеский быт (хозяйственный, богатый, ответственный, сильный, опытный) и «поддерживающие» профессиональный рост (перспективный, ответственный, деловой, компетентный). Выстраивая образ брачного партнера, студентки учитывают деловые качества, позволяющие устроить семейный быт и осуществить карьерный рост, способный поддержать семью материально.

Анализ распределения ролевых позиций показывает, что высокие деловые качества приписываются образу брачного партнера женщин, обладающих для опрашиваемых какой-либо значимостью, – любимой актрисы, начальницы, успешной женщины, любимой подруги. Брачный партнер, не обладающий деловыми качествами, отождествляется с образами мужчин, которых никто не хочет иметь в качестве супруга и с которым быстро разводятся. Настораживает определенный пессимизм в построении образа брачного партнера, т.к. именно отсутствие у него деловых качеств рассматривается как его типичная черта.

Анализ геометрического распределения шкал по факторам (рис. 1) позволяет увидеть, что наиболее негативно по обоим факторам оценивается брачный партнер, обладающий характеристикой «яркий». Данная характеристика в большей мере относится к внешним данным человека и в представлениях студенток она указывает на лицо, не способное на глубокие межличностные отношения и проявления понимания, нежности, доброты и прочих позитивных личностных качеств. Такой брачный партнер не способен оказать хозяйственную помощь супруге по дому и не может добиться позитивных результатов на работе. Эта характеристика в представлениях студенток часто является определенным маркером нарциссического типа мужчины. Данное предположение «поддерживает» некоторое «сближение» характеристик «яркий» и «успешный». В представлениях ряда студенток, чем субъект ярче, красивее, тем он успешнее в карьере. Однако это не прибавляет привлекательности к целостному образу брачного партнера.

В представлениях студенток выявлены ошибочные связи таких качеств, как «богатый» и «щедрый», «деловой» и «нежный», «перспективный» и «понимающий»,



и т.п. Отсутствие в реальном браке такого сочетания деловых и личностных качеств может привести к разочарованию в брачном партнере и далее – к разрушению супружеских отношений.

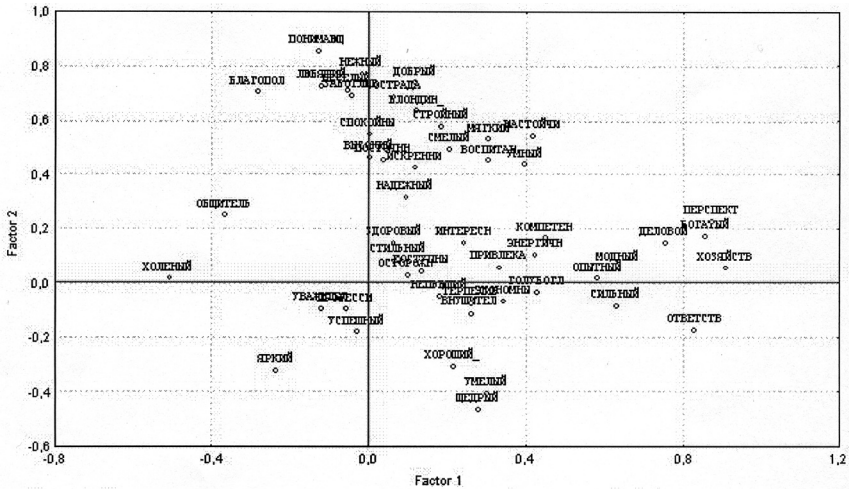


Рис. 1. Распределение шкал в пространстве фактора 1 «Деловые качества брачного партнера» и фактора 2 «Личность во взаимодействии с брачным партнером»

Третий фактор, объясняющий 13,71 % общей дисперсии, также униполярно. На его полюсе значимый факторный вес набрали следующие шкалы: здоровый .957698; привлекательный .866803; голубоглазый .863016; внушительный .830090. К значимому факторному весу приближен также вес шкалы «стильный» .637315.

Содержательная трактовка данного фактора позволяет назвать его как «Физические данные брачного партнера». Данный фактор обладает некоторой неоднородностью, объединяя в себе качества, образованные соматическими (здоровый, голубоглазый), субъективными (привлекательный, внушительный) и социальными (стильный) данными. Он достаточно полно диагностируется на невербальном уровне.

Анализ представленного распределения объектов, позволяет сделать вывод о том, что наличие идеальных внешних данных у брачного партнера рассматривается как нечто недостижимое (супруг лучшей подруги, начальницы) и невозможное (не может быть, партнер будущего, необычный партнер).

Пессимистическую позицию опрашиваемых отражает отнесение к полюсу оппозиции шкалы «наиболее вероятный для меня брачный партнер». Восхищаясь привлекательными мужчинами, студентки, тем не менее, рассматривают красоту как качество, не совместимое с образом «настоящий мужчина».

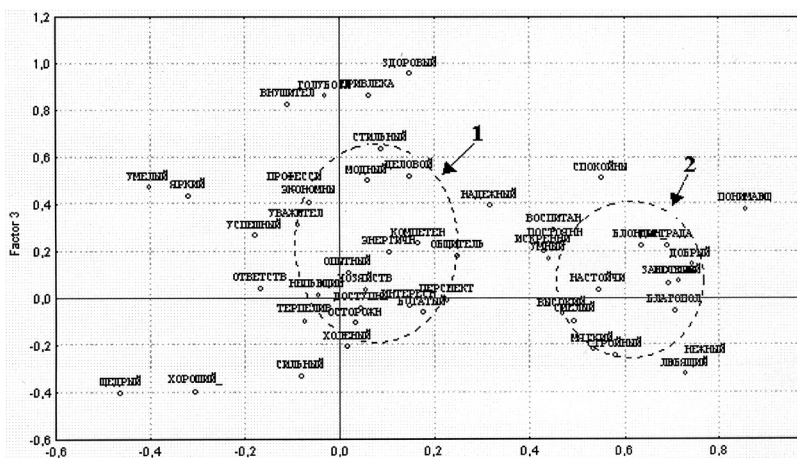


Рис. 3. Распределение шкал по фактору 2 «Личность во взаимодействии с брачным партнером» и фактору 3 «Физические данные брачного партнера»

Более монолитной выглядит первая группировка шкал, расположившаяся на средних значениях фактора 2. Отсутствие сильных проявлений супружеских чувств в представлениях испытуемых в данном случае компенсируется наличием деловых качеств брачного партнера: профессионализма, компетентности, опытности, энергичности, экономности и других, а также проявлением уважительности по отношению к супруге. Брачный партнер, согласно полученному распределению, обычно является непьющим и достаточно перспективным.

Вторая область группировки шкал отражает сформированность у студенток образа брачного партнера, обладающего необходимой душевной близостью с супругой: он нежный, любящий, добрый, мягкий, воспитанный, постоянный, понимающий. Он обладает привлекательными внешними данными – блондин/брюнет, высокий, стройный, смелый. Однако данный образ практически лишен деловых качеств, присутствует только констатация ума и благополучия, которые могут и не быть связанными с деловыми достижениями брачного партнера.

Четвертый выделенный в процессе факторизации фактор объясняет 10,82 % общей дисперсии. Вместе с тем, являясь униполярным, он содержит лишь одну шкалу, набравшую статистически достоверный вес – интересный. .701839. Близкими к статистически достоверному факторному весу являются следующие шкалы: терпеливый .689977; постоянный .682477; компетентный .679259; искренний .646169.

По своей трактовке данный фактор отражает личностные качества брачного партнера, проявляющиеся во взаимоотношениях с людьми, т.е. на смысловом уровне он сочетается с фактором, обозначенным как «Личность во взаимодействии с брачным партнером». В силу данного смыслового сходства данные факторы нами будут рассматриваться в единстве, обозначаясь как «Личность в межличностных контактах».



Расположение шкал в трехмерном пространстве, образованном факторами «Деловые качества брачного партнера», «Личность во взаимодействии с брачным партнером» и «Физические данные брачного партнера» (рис. 4), позволяет увидеть, что доминантные позиции в структуре образа брачного партнера, выстраиваемого студентками, занимают такие его качества, как сильный, богатый, ответственный, перспективный, хозяйственный, терпеливый, т.е. деловые качества. Наименьшей ценностью в комплексном понимании ими наделяются следующие качества брачного партнера: яркий, холерный, понимающий, страдающий, заботливый, здоровый, т.е. студентки игнорируют значительный блок характеристик партнера, которые существенны при повседневном супружеском взаимодействии. Такие представления о брачном партнере способны привести их к определенному разочарованию в будущем супружестве.

Сравнение распределения установленных на выборке характеристик брачного партнера в группах студенток из неполных семей без брата (далее – 1 группа) и студенток из полных семей (2 группа) позволило выявить между ними определенные различия.

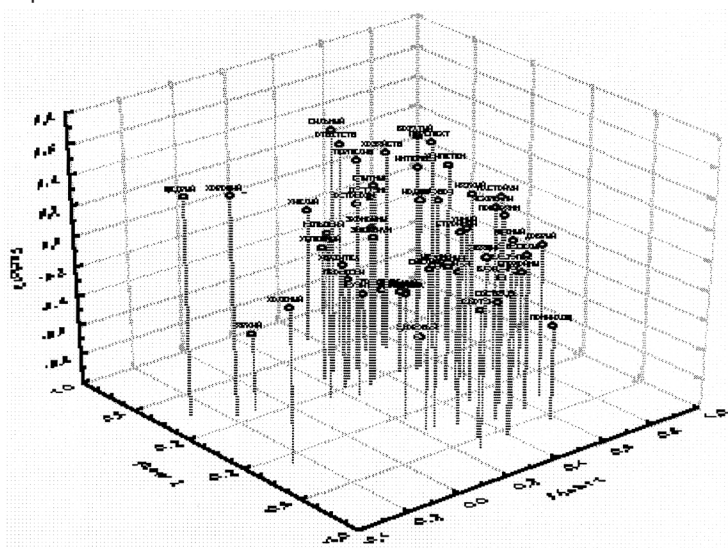


Рис. 4. Распределение шкал в пространстве трех факторов

Вычисление t-критерий Стьюдента позволило установить следующие статистически достоверные различия в частотах названия деловых и личностных качеств: у девушек из полных семей более развиты по сравнению с первой группой девушек представления о личностных качествах брачного партнера, проявляющихся во взаимоотношениях с другими людьми; у девушек из неполных семей более развиты по сравнению со второй группой девушек представления о деловых качествах брачного партнера.



В образе брачного партнера такие девушки видят, прежде всего, качества, способные обеспечить материальную стабильность, благополучие семьи – жены с детьми. В муже они видят «добытчика», человека, который создает материальную основу семейного быта. При этом ценность личностных качеств, отражающих позитивное отношение к жене и детям, отходит на второй план, нивелируется. Однако на практике такие представления способны создать реальные трудности, приводящие к разводу и повторению материнского пути. Девушки из неполных семей, выбирая в качестве брачного партнера мужчину, способного взвалить на себя материальное обеспечение семьи, упускают из вида характерные для такого типа личностные качества, как «хороший отец», терпеливый, уважительный, страдающий, заботливый, нежный, любящий, добрый супруг и т.п.

Девушки из полных семей наиболее часто называют личностные качества будущего партнера (0,745), наименее – его деловые качества (0,398).

Далее этим испытуемым было предложено по семибальной шкале оценить соответствие установленным на выборке характеристикам брачного партнера применительно к образу желанного партнера и к образу их отца. Последующий корреляционный анализ итоговой матрицы полученных оценок позволил установить статистически значимую достоверность сходства двух этих образов ($p=0,0024$). Это свидетельствует о том, что девушки из полных семей в своих представлениях о брачном партнере опираются на качества, в значительной мере присущие их отцам. В результате представляемый портрет брачного партнера является более жизненным по сравнению с портретом брачного партнера, построенным девушками из неполных семей. Кроме того, ориентация на личностные качества будущего брачного партнера в сочетании с ориентацией на собственные деловые успехи, делает девушек из полных семей более приспособленными к возможным жизненным трудностям и позволяет им, не обманываясь, сохранять большую стабильность супружеских взаимоотношений.

В завершении констатирующего эксперимента было проведено сопоставление ролевых ожиданий и притязаний в браке девушек из полных и неполных семей на основе данных, полученных по методике РОП А.Н. Волковой.

Таблица 2
Сравнительная таблица средних оценок ролевых ожиданий (РО) и притязаний (РП) по шкалам методики РОП студенток двух групп*

Наименование шкалы	РО			РП			РРО-РП ≤
	1 гр.	2 гр.	P1,2 ≤	1 гр.	2 гр.	P1,2 ≤	
1. Интимно-сексуальная	3,6	7,9	0,01	8,2	7,6	-	0,01
2. Личностная идентификация с супругом	5,6	8,4	0,01	6,1	8,6	0,01	-
3. Хозяйственно-бытовая	8,7	6,8	0,05	4,3	7,9	0,01	0,001
4. Родительско-воспитательная	3,1	5,2	0,05	8,9	8,8	-	0,01
5. Социальная активность	7,5	7,8	-	5,4	6,1	-	-
6. Эмоционально-психотерапевтическая	2,1	5,3	0,01	4,7	7,6	0,01	0,05
7. Внешняя привлекательность	7,9	7,6	-	7,8	7,6	-	-

*Примечание: 1 группа – девушки из неполных семей без брата; 2 группа – девушки из полных семей



Пошкальный анализ оценок ролевых ожиданий девушек из неполных семей (гр. 1) позволяет сделать выводы о том, что в их представлениях: 1) малая роль отводится интимно-сексуальным (3,6 балла), родительско-воспитательным (3,1 балла) и эмоционально-психотерапевтическим (2,1 балла) возможностям брачного партнера; 2) сформирована позиция о необходимости ориентации брачного партнера на выполнение хозяйственно-бытовой функции (8,7 баллов), реализацию социальной активности (7,5 баллов) и наличие внешней привлекательности (7,9 баллов).

Девушки из неполных семей в своих семейных ролевых ожиданиях сходятся с девушками из полных семей по шкалам социальной активности и внешней привлекательности.

Различия в семейных ролевых ожиданиях (рис. 5) касаются следующих шкал:

- интимно-сексуальной шкалы: девушки из полных семей предъявляют большие требования к брачному партнеру в сфере обеспечения им сексуальной гармонии в супружеской паре (7,9 баллов), чем девушки из неполных семей (3,6 баллов);
- шкалы личностной идентификации с супругой: они в большей степени, чем девушки из неполных семей, ожидают от своего брачного партнера общности интересов, потребностей, ценностных ориентаций, способов времяпрепровождения (8,4 баллов по сравнению с 5,6 баллами);
- хозяйственно-бытовой шкалы: они предъявляют меньше требований, по сравнению с девушками из неполных семей, активного решения своим супругом бытовых вопросов (6,8 баллов по сравнению с 8,7 баллами);
- родительско-воспитательной шкалы: в большей мере, чем девушки из неполных семей, они ожидают от брачного партнера выполнения родительских обязанностей (5,2 балла по сравнению с 3,1 баллов);
- эмоционально-психотерапевтической шкалы: в большей мере, чем девушки из неполных семей, они ожидают от брачного партнера активности по коррекции семейного микроклимата, моральной и эмоциональной поддержки, созданию «психотерапевтической атмосферы» (5,3 балла по сравнению с 2,1 баллами).

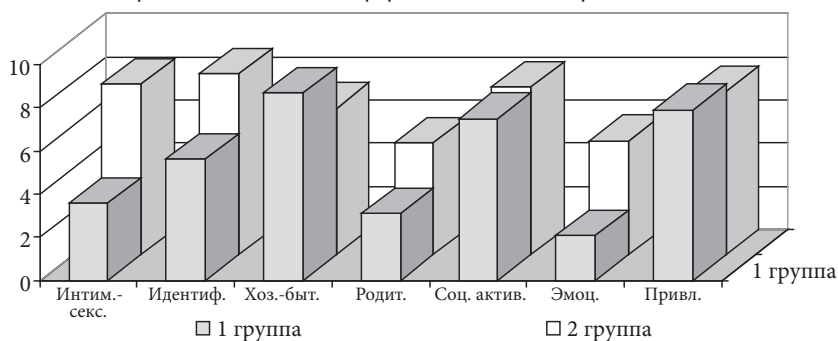


Рис. 5. Распределение средних оценок семейных ролевых ожиданий девушек из неполных (1 гр.) и полных (2 группа) семей



Методика позволила также выявить различия между семейными ролевыми ожиданиями и притязаниями девушек из неполных и полных семей по шкалам интимно-сексуальной, хозяйственно-бытовой, родительско-воспитательной и эмоционально-психотерапевтической. У девушек из неполных семей произошел больший, по сравнению с девушками из полных семей, рост требовательности к себе, чем к брачному партнеру в сфере интимно-сексуальных отношений (с 3,6 баллов до 8,2 баллов) и родительско-воспитательных функций (с 3,1 баллов до 8,9 баллов). У них отмечено снижение требовательности по отношению к хозяйственно-бытовым установкам: с 8,7 баллов до 4,3 баллов. Девушки из полных семей по данным шкалам демонстрируют адекватность семейных ролевых ожиданий и притязаний. У девушек из неполных семей прослеживается наибольшее различие между тем, что они ожидают от брачного партнера, и тем, что готовы реализовать в будущем.

Подводя итоги проведенной экспериментальной работе необходимо отметить: 1) представления студенток о брачном партнере структурируются по трем группам: личностные качества, проявляющиеся в супружеских взаимоотношениях; деловые личностные качества и внешние физические данные; 2) наибольшая несформированность представлений о брачном партнере проявляется у студенток из неполной семьи; 3) несформированность представлений о брачном партнере может проявляться в нескольких формах: узость перечня оценочных суждений; несовместимость приписываемых ему индивидуальных характеристик друг с другом; чрезмерное превалирование характеристик одной смысловой группы за счет игнорирования или обесценивания других; 4) у девушек со сформированными представлениями о брачном партнере прослеживается высокое совпадение приписываемых ему черт с чертами облика отца и брата.

Затруднения в формировании образа брачного партнера, возникшие у студенток из неполных семей, требуют проведения с ними дополнительной психологической работы по преодолению недоработок в этой сфере.

Литература

1. Бурлачук Л.Ф., Коростылева Л.А. Психологические особенности лиц, испытывающих затруднения при вступлении в брак (на материале службы знакомств) // Психологический журнал. 1995. Т.16. №3. С.137-145.
2. Дружинин В.Н. Психология семьи. 3-е изд., испр. и доп. Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 208с.
3. Жвинклене А.Б. Согласованность стереотипных представлений у молодых супругов // Семья в представлениях современного человека. М., 1990. С.66-77.
4. Марковская Н.Г., Мытиль А.В. О некоторых подходах к изучению образа семьи // Семья в представлениях современного человека. М., 1990. С.77-86.
5. Митина О.В., Михайловская И.В. Факторный анализ для психологов. М.: Учебно-методический коллектор, «Психология», 2001. 169с.
6. Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. №1-2.



7. Семья в представлениях современного человека / Под ред. Г.А. Заикиной, М.С. Мацковского, Е.В. Фотеевой. М., 1990.
8. Фотеева Е.В. Образы мужа и жены: стереотипы обыденного сознания // Семья в представлениях современного человека. М., 1990. С.96-115.
9. Харман Г. Современный факторный анализ. М.: Статистика 1972. 486с.
10. Шмелев А.Г. Психосемантика и психодиагностика личности: Дисс. ... докт. психол. наук. М., 1994.



Социальная психология

Сарычев С.В.

Исследование надежности малых групп в социально-психологическом эксперименте

Работа поддержана грантами РГНФ (проекты 05-06-06210а и 06-06-72603а/Ц)

В статье представлены итоги экспериментального исследования социально-психологических аспектов надежности малых групп в напряженных ситуациях совместной деятельности. Предлагается динамический подход к исследованию поведения и совместной деятельности малых социальных групп в напряженных ситуациях совместной деятельности, ставшими повседневной реальностью в современной России.

В работе также раскрывается взаимосвязь между основными социально-психологическими свойствами малых социальных групп – организованностью, надежностью и субъектностью, что становится возможным при исследовании группы как субъекта совместной деятельности.

Ключевые слова: надежность, малая группа, совместная деятельность, организованность, напряженная ситуация совместной деятельности, оптимальная ситуация совместной деятельности, эксперимент

Значительные изменения в социально-экономических условиях жизни российского общества, происходящие на рубеже двадцатого и двадцать первого веков, существенно влияют на малые группы и коллективы. Динамичные процессы, присущие общественной и политической жизни нашей страны, значительные изменения в производительных силах ведут к возникновению напряженных ситуаций в жизнедеятельности малых групп и коллективов. Будучи начальными ячейками общества [6] и образуя социальную структуру и социальные отношения на микроуровне [1], малые группы оказывают существенное влияние на личность члена группы и, по принципу обратной связи, на общество. Содержание и основные тенденции этих взаимосвязей, по нашему мнению, недостаточно изучены в социальной психологии применительно к современной социальной ситуации и должны стать объектом исследования психологов. Условия жизнедеятельности малых групп не только в новейшей российской истории, но и в глобальном масштабе в последние годы были напряженными, что диктует необходимость углубленного изучения деятельности и поведения групп в напряженных ситуациях наряду с оптимальными [21]. Практическая потребность прогнозирования процесса и результатов совместной деятельности молодежных групп в оптимальных и напряженных ситуациях делает востребованным исследование их надёжности.



Вместе с тем, проблема надёжности группы в напряженных и экстремальных ситуациях недостаточно исследована в социальной психологии. Не существует приемлемого теоретического объяснения фактов неоднозначности групповой динамики и эффективности совместной деятельности в напряженных и экстремальных ситуациях. Теоретическое осмысление и эмпирическое исследование социально-психологических основ надёжности группы позволит более глубоко изучить и совместную деятельность, и малую группу.

В условиях кардинальных социальных и научно-технических изменений проблематика надёжности наполняется новым содержанием и требует современных средств решения [14]. Необходимость изучения надёжности обусловлена также тем, что в напряженных и экстремальных ситуациях изучалась главным образом деятельность индивида, а совместная деятельность группы в указанных ситуациях исследована явно недостаточно.

Проблема применения экспериментального метода к исследованию надёжности группы. Мы считаем, что основным методом исследования надёжности группы в экстремальных и напряженных ситуациях совместной деятельности является эксперимент. Мы опирались на следующие соображения. Психологи и социологи, разрабатывающие проблемы эксперимента в общественных науках (В. Вундт, В.Н. Дружинин, А.П. Куприян, Т.В. Корнилова, Д. Кэмпбелл, А.Ф. Лазурский, К. Левин, Б.Ф. Ломов, С. Милграм, Д.С. Милль, В.Д. Небылицын, С. Стауффер, Б.М. Теплов, Г.И. Челпанов и др.) исходили из того, что экспериментальный метод имеет активный характер [4; 5; 8; 9; 10; 11; 16; 17]. Кроме того, по мнению К. Левина, эксперимент в психологии должен давать объяснительную характеристику, объяснять детерминацию человеческого поведения, а не ограничиваться только установлением факта [9]. Эта точка зрения основывается на предположении о динамическом характере причинно-следственных связей и активном содействии исследователя изменениям в объекте. Генеральный путь научного исследования в социальной психологии, таким образом, заключается в движении от теории к эксперименту, цель которого заключается в нахождении психологических закономерностей, установлении законов, предсказании психологических явлений (психологический прогноз).

Важной методологической проблемой социальной психологии является рассмотрение структуры эксперимента как способа проверки гипотезы. В экспериментальном исследовании, предметом которого являются социальные и социально-психологические явления, на отдельных этапах могут быть использованы такие методы, как интервью, беседа, наблюдение, анкетирование, тесты. По мнению отечественных исследователей Г.М. Андреевой, В.Н. Дружинина, А.П. Куприяна и др. эти методы могут предшествовать эксперименту, подготавливать его или создавать соответствующие условия для него, сопутствовать ему, следовать после этапа активного воздействия на экспериментальные переменные. Эксперимент в данном случае является не только измерением и контролем переменных, но и способом организации исследования, интегрирующим другие методы [1; 4; 7].



Проблемы использования в социально-психологическом исследовании лабораторного и естественного экспериментов, их соотношения, валидности неодинаково решаются разными социальными психологами. Г.М. Андреева, Д. Кэмпбелл, А.П. Куприян, А.В. Петровский, П.Н. Шихирев констатируя широкое использование лабораторного эксперимента в исследовании групп в социальной психологии, справедливо указывают, что факты, полученные таким образом, имеют низкую валидность, слабо соотносятся с социальным контекстом поведения и деятельности [1; 7; 8; 13; 20].

Сторонники противоположной точки зрения указывают на то, что лабораторный эксперимент дает дополнительные возможности для более полного контроля над переменными и вычленения изучаемого психологического явления «в чистом виде». Именно лабораторный эксперимент наиболее разработан в психологии. Этот метод психологи начали разрабатывать ранее других методов, потому он наиболее распространен, особенно в американской социальной психологии [11; 20; 22]. Американские социальные психологи указывают также на то, что лабораторный эксперимент способен давать однозначное доказательство причинности, лучше контролировать внешние переменные, а также исследовать значения и параметры сложных экспериментальных переменных [22].

Очевидно, что лабораторный эксперимент в социальной психологии обладает определенными достоинствами, которые невозможно игнорировать [16]. Решение проблемы, видимо, заключается не в том, использовать или не использовать лабораторный эксперимент, а в том, для достижения каких целей и каким образом использовать его результаты, какие обстоятельства и приемы позволяют валидизировать данные, полученные в лабораторном эксперименте. Предмет нашего исследования, надежность группы, требует сочетания лабораторного и естественного экспериментов т.к. полномасштабное воспроизведение напряженных условий не является для нас приемлемым по этическим соображениям.

Б.М. Теплов, анализируя проблему соотношения естественного и лабораторного эксперимента с точки зрения использования объективного метода в психологии, считал некорректным их противопоставление, т.к. они решают различные задачи при осуществлении научного исследования в психологии. Естественный эксперимент помогает ставить жизненно важные проблемы, позволяет наметить гипотезы, дает возможность применения уже устоявшихся закономерностей к объяснению некоторых сложных задач, исследования содержательных сторон деятельности. Используя же лабораторный же эксперимент можно не только мысленно, но и на деле осуществить научную абстракцию, доказать выдвинутые гипотезы, вскрыть механизм изучаемых явлений [16]. Психологи Ф. Генов, Б.Ф. Ломов, А.С. Чернышев и др. отмечают необходимость изучать в лабораторном эксперименте группы в социально-значимых ситуациях, сохраняя социальный контекст совместной деятельности. При моделировании эти исследователи указывают на необходимость использовать критические ситуации и использовать в качестве объекта лабораторного эксперимента реальные группы [2; 10; 17].



В социальной психологии традиционно применяется ряд приемов управления лабораторным экспериментом, которые позволяют приблизить ситуацию к естественной и повысить экологическую валидность данных:

- постановка задачи, достаточно трудной и достаточно значимой для участников эксперимента;
- сама задача не должна быть слишком громоздкой и трудной, т.к. это отрицательно влияет на экспериментальной ситуации;
- важно отработать инструкцию для участников эксперимента, чтобы все имели четкую и ясную цель, понятную всем, чтобы в одинаковом смысле поняли задачу.

Соображения, приведенные выше, позволяют наметить общую стратегию исследования надежности группы в напряженных ситуациях совместной деятельности. В данном исследовании нам представляется целесообразным использовать разные группы методов: наблюдение, опросные методы, аппаратные методики. Формой организации исследования надежности группы было избрано сочетание лабораторного и естественного эксперимента. В качестве главного метода организации исследования целесообразно избрать естественный эксперимент, позволяющий изучить реальные группы в реальных напряженных ситуациях. Его необходимо дополнить лабораторным экспериментом, что позволит выделить изучаемые психологические явления «в чистом виде» и уточнить данные, полученные в естественном эксперименте.

Положения, приведенные выше, явились основополагающими для конструирования методического блока, использованного нами для экспериментального исследования надежности группы в напряженных и экстремальных ситуациях совместной деятельности. Методический блок органически сочетает методы наблюдения, опроса и приборы-модели совместной деятельности. Приборы «Арка», ГСИ-7 актуализируют процесс и свойства совместной деятельности группы [18]. Указанный методический блок применялся нами в полевом социально-психологическом эксперименте – лабораторном и естественном. Мы считаем, что в лабораторном эксперименте необходимо отвести приоритетное место моделированию совместной деятельности группы при помощи аппаратных методик.

Основные параметры экспериментального исследования надежности группы. В соответствии с логикой осуществления экспериментального исследования, необходимо определить его основные параметры: экспериментальные и неэкспериментальные переменные, способы их контроля и измерения, способы обработки данных, уточнить план проведения исследования.

Предметом экспериментального исследования является надежность группы в напряженных ситуациях совместной деятельности. Надежность группы является в нашем исследовании зависимой экспериментальной переменной. В качестве независимой экспериментальной переменной в осуществленном нами исследовании выступает ситуация совместной деятельности. Независимая экспериментальная переменная в ходе осуществления исследования принимала три основных значения: оптимальные, напряженные и экстремальные ситуации совместной дея-



тельности. Мы считаем, что надежность группы в напряженных и экстремальных ситуациях совместной деятельности может быть в основном описана следующими показателями:

- результативность;
- взаимодействие членов группы;
- согласованность действий.

Каждый из показателей надежности может быть измерен при помощи эмпирических референтов, которые проявляются непосредственно, могут быть непосредственно измерены и зафиксированы при помощи соответствующих методик [18].

Одна из проблем заключалась в том, что исследуемые группы различались по уровню организованности. В целях обеспечения корректности исследования и сравнимости данных о группах с различной степенью организованности возникла необходимость разделить группы по признаку организованности. Мы воспользовались типологией организованности групп [17], согласно которой выделяются три типа групп. Указанная типология опирается на такие поведенческие характеристики группы, как успешность деятельности группы, величина реального вклада группы в успехи организации более высокого порядка (школы, центра и т.д.), уровень коллективистических отношений в первичном коллективе [17].

Общая стратегия экспериментального исследования надежности группы в напряженных и экстремальных ситуациях совместной деятельности в известной мере расходится с наиболее распространенной стратегией эксперимента – стратегией «экспериментальной и контрольной групп». Отступая от стратегии «экспериментальной и контрольной групп», мы исходили из того, что в условиях сочетания естественного и лабораторного экспериментов и использования соответствующих методик осуществление такой стратегии не представляется возможным. Ещё один аргумент в пользу изменения традиционной стратегии экспериментального исследования заключается в том, что характеристика, выступающая в нашем исследовании в качестве гипотетической причины изменения зависимой экспериментальной переменной (т.е. экспериментальный импульс), а именно ситуация совместной деятельности группы, изменяется не плавно, а дискретно и имеет в своей интенсивности более двух градаций, в нашем случае – три.

Кроме того, невозможно выровнять все группы по уровню организованности, как это следовало бы сделать в соответствии с каноническими требованиями, предъявляемыми к организации эксперимента в социальных науках [4; 7; 8]. Поэтому группы высокого, среднего и низкого уровня организованности изучались нами в сравнении, сопоставлялись по основным изучаемым показателям надёжности.

Мы намеренно подбирали группы, близкие, идентичные по своим основным неэкспериментальным (нейтральным) переменным. Практически все группы были учебными; основным видом деятельности была учебная; все испытуемые относились к одной возрастной группе (ранняя юность). Для всех групп, участвовавших в исследовании, совместная деятельность, выполняемая группой, была важной, интересной, престижной и значимой.



Итак, общий замысел экспериментального исследования состоял в том, чтобы, помещая группы с различной степенью организованности в оптимальные и напряженные ситуации совместной групповой деятельности (т.е. манипулируя независимой экспериментальной переменной) и приводя, следовательно, в действие гипотетическую причину (вводя экспериментальный импульс), порождаящую гипотетическое следствие.

Гипотетическим предположением, реализующим причинно-следственные отношения, в нашем исследовании является связь между ситуацией совместной деятельности группы и ее надежностью. Связь между гипотетической причиной и гипотетическим следствием должна проявляться в различных качественных и количественных изменениях основных показателей надежности в группах с различной степенью организованности в напряженных ситуациях по сравнению с оптимальными. Гипотеза исследования может считаться верифицированной эмпирически в том случае, если в лабораторном и естественном эксперименте посредством методического блока будут зафиксированы значимые различия между основными показателями надежности в экстремальных, напряженных и оптимальных ситуациях совместной деятельности групп, различающихся по уровню организованности.

Использование приборов-моделей для экспериментального исследования надежности группы. Богатый опыт использования аппаратных методик в исследовании социально-психологических проблем группы в естественном и лабораторном экспериментах содержится в работах отечественных психологов, сложились известные приемы и требования к использованию приборов для изучения совместной деятельности [3; 15; 17; 18; 19]. Так, Ф.Д. Горбов выработал следующие требования к моделированию совместной (взаимозависимой и взаимосвязанной) деятельности группы, в соответствии с которыми им была создана гомеостатическая методика:

- групповая деятельность должна быть проста, не требовать предварительной выработки специфических навыков;
- деятельность должна быть взаимосвязанной, сама деятельность и ее ход должны быть объективированными;
- оценка результатов деятельности должна проводиться опосредованно, через приборы [3].
- модели должны давать объективные данные (психологические и непсихологические) об эффективности групповой деятельности;
- модели совместной деятельности должны отвечать специфическим свойствам моделей социально-психологических явлений, т.е. включать основные их свойства;
- экспериментальная модель должна соответствовать групповой деятельности, но не быть копией конкретного случая (т.е. тренажером) [3].

Приборы-модели совместной деятельности «Арка» и ГСИ-7 достаточно полно соответствуют указанным требованиям и обладают рядом дополнительных ценных свойств:



- в них реализована большая степень свободы, превосходство эвристик над алгоритмическими способами решения задачи;
- реализован не только результат совместной деятельности, но и сам процесс деятельности;
- реализована обратная информации (от прибора – к группе), а значит, возможность активно влиять на процесс совместной деятельности;
- реализована возможность моделировать официальное и неофициальное взаимодействие, актуализировать процесс организации, ее динамику и свойства [17; 18].

Для исследования различных аспектов надежности группы, гибкости и «выживаемости» организации совместной деятельности, способности группы перестраиваться требуется моделирование напряженных ситуаций. Этого можно достичь за счет поднятия субъективной значимости для испытуемых работы с приборами-моделями, введения высокой мотивации. Для этого мы использовали соревнование между группами за первенство, публичное оглашение результатов и т.п. В шестидесятые-девяностые годы двадцатого века в курской социально-психологической лаборатории при использовании ГСИ-7 с приставкой «Стрессор» повышение степени напряженности ситуации совместной деятельности достигалось за счет введения условного наказания в виде экстерораздражителей (резкий звук в наушники, легкий удар током в запястье). Формы осуществления наказания соответствовали наиболее часто встречающимся жизненным ситуациям:

- «один за всех»;
- «все за одного»;
- «каждый за себя»;
- «один за всех, все за одного».

Использовалась также работа на ГСИ-7 в условиях полного отсутствия обратной информации для большинства членов группы, когда вся обратная информация о ходе выполнения задачи доступна только руководителю группы. Данные модификации применялись с различными целями В.Я. Подорогой, А.С. Чернышевым, Е.А. Шаниным [15; 17; 19].

Нами были разработаны модификации экспериментальных процедур работы с приборами-моделями для изучения напряженных ситуаций совместной деятельности. Суть модификаций заключалась в создании ситуаций организационной неопределенности, новизны, неожиданности. Ряд модификаций может быть использован как при работе с «Аркой», так и при работе с ГСИ-7. Таких процедур было разработано три:

- деятельность в особомотивированных условиях («на рекорд»);
- деятельность в условиях лимита времени («отсчет времени»);
- исключение или замена одного из членов группы.

Указанные выше условия вводятся инструкцией, которую дает экспериментатор. В процедуре «на рекорд» перед группой ставится цель выполнить уже знакомое задание (собрать «Арку» или провести щуп-писчик по лабиринту ГСИ-7) как можно



быстрее, показать при этом наилучшее время («рекорд»). Наши данные свидетельствуют о том, что в этой процедуре средние величины основных психологических и непсихологических показателей выше, чем те же показатели в фоновых условиях. Кроме того, особомотивированные условия могут вести к перестройке организации совместной деятельности.

Процедура с заменой или выведением одного человека интересна тем, что вынуждает членов группы изменить взаимодействие (последовательность и согласование индивидуальных действий, требует дополнительного согласования действий) и функциональные обязанности членов группы. Ранее сложившийся «старый» способ организации совместной деятельности не может быть применен, существует необходимость создать новую организацию в изменившейся ситуации. Дополнительные коллизии создает выведение или замена лидера-организатора (или, наоборот, аутсайдера).

Один из вариантов данной модификации – это лишение одного из членов группы возможности активно участвовать в процессе совместной деятельности (посредством надевания очков с непрозрачными стеклами). Если даже этот член группы будет участвовать в совместной деятельности, то он сможет выполнять лишь ряд ограниченных функций под руководством других; группе потребуется внести изменения в организацию совместной деятельности и взаимодействия.

Весьма эмоционально, с большим напряжением воспринимается испытуемыми ситуация отсчета времени. Введение такого внешнего условия создает трудности взаимодействия, ведет к увеличению числа ошибок, а в некоторых группах – к разрушению совместной деятельности, к коммуникативному шоку (это относится, правда, к небольшому числу слабоорганизованных групп).

Обратимся к модификациям процедур, применяемых только для ГСИ-7. Одна из них получила название «Калька» (одна из групп испытуемых назвала эту процедуру «полетом в тумане»). Особенность этой процедуры состоит в том, что на информационный блок интегратора накладывается лист полупрозрачной кальки так, что все члены группы получают обратную информацию не полностью, а лишь частично. Данная процедура создает значительную организационную неопределенность и, следовательно, напряженность во взаимоотношениях и взаимодействии. Описанную процедуру можно совмещать с другой – когда усеченная информация поступает только к одному из членов группы (например, руководителю). В этом случае, очевидно, процедура исследования приобретает несколько иную направленность и ещё большую сложность в плане взаимодействия.

Ряд модификаций экспериментальных процедур был разработан нами специально для «Арки». «Безымянная Арка» – это модификация самого прибора, отличающаяся от первоначально разработанной конструкции тем, что ее элементы не пронумерованы и вследствие этого сборка «Безымянной Арки» представляет организационную задачу большой трудности. Трудности проистекают из того, что совместную деятельность в этом случае весьма сложно упорядочить, т.е. практически невозможно создать конкретный сценарий с определенной последовательностью



действий, предусмотреть однозначно заданные функции для каждого члена группы. Весьма существенная степень неопределенности взаимодействия проявляется и на поведенческом уровне, и вербально.

Суть следующей процедуры заключается в создании трудностей в осуществлении совместной деятельности за счет фиксации одной из рук (основной, обычно правой) при помощи ремня и осуществление сборки свободной рукой. В данной процедуре значительное напряжение создает то, что многие из действий при сборке «Арки» один человек одной рукой выполнить не может: поставить собранный блок из элементов на основание, закрыть замок и т.д. Действия, которые обычно выполняет один человек, теперь должны выполнять двое или большее количество испытуемых. Налицо повышенный уровень требований, предъявляемых к взаимодействию, взаимовлиянию, согласованности действий, а также к выдержке и взаимной толерантности испытуемых.

Другая группа модифицированных процедур предполагает одновременное использование двух «Арок». Первая процедура подразумевает одновременную сборку двух «Арок» одной группой. Внешне «Арки» выглядят абсолютно одинаковыми, полностью сходны и их элементы. Однако элементы одной «Арки» к другой «Арке» не подходят, т.к. у них разное сочленение штырьков и отверстий. Сборка двух «Арок» заставляет искать резервы организации, требует четкого распределения функций, более тесного взаимодействия.

Значительные затруднения вызывает задание собрать две «Арки», разнесенные пространственно (на разных столах). Для этого требуется или создать новую организацию совместной деятельности, или дублировать работу. Существенную информацию о группе можно получить по тому, как будет происходить разделение на микрогруппы, каков будет их состав, будут ли выделяться новые функциональные обязанности, какие именно и на каких основаниях, будет ли осуществляться взаимопомощь между микрогруппами. Возможно и такое задание: экспериментатор предлагает из элементов двух смешанных «Арок» собрать одну и дает испытуемым одно основание «Арки». В этом случае испытуемые должны понять, что нужно собрать и состыковать все элементы обоих «Арок», а затем одну из них отбросить.

Интересные возможности в плане моделирования напряженных ситуаций совместной деятельности группы в лабораторном эксперименте дает использование межгруппового соревнования или даже публичного состязания двух групп (например, двух групп школьников в присутствии коллектива школы или центра). Нами применялись три варианта такой модификации: сборка «Арки» в присутствии другой группы, соревнование двух групп в сборке «Арки» (очное или заочное), соревнование в сборке «Арки» двух групп из элементов двух «Арок», смешанных на одном столе. Варианты перечислены в порядке нарастания степени напряженности в ходе выполнения совместной деятельности. Из описанных выше экспериментальных процедур, которые, как мы убедились, способствуют моделированию напряженных ситуаций различного рода, возможно конструирование



разных программ лабораторного эксперимента в зависимости от конкретных задач исследования.

Результаты эксперимента. Исследование надёжности молодежных групп в напряженных ситуациях совместной деятельности было осуществлено в 1988-2006 гг. и имело целью исследование надёжности группы в оптимальных и напряженных ситуациях совместной деятельности. Эмпирическую базу исследования составили реальные молодежные группы (девушки и юноши 15-18 лет) из числа студентов, школьников и учащихся профессиональных училищ г. Курска и Курской области: школьные классы, учебные группы профессиональных училищ системы начального профессионального образования (ПУ), студенческие группы Курского государственного университета, учебные группы в школе молодежных лидеров Курской области «Комсорг», областном молодежном центре «Монолит». В качестве напряженных ситуаций совместной деятельности в естественном эксперименте выступали:

- ситуации межгруппового соревнования;
- ситуации, требующие наладить совместные действия при недостатке времени, в короткие сроки;
- ситуации, требующие совместных действий группы в условиях неопределенности;
- ситуации, в которых значимое социальное окружение пристрастно оценивает результаты совместной деятельности группы;
- ситуации с повышенной ответственностью, с «высокой ценой» за ошибку в совместной деятельности;
- ситуации, когда осваивается новый вид совместной деятельности, не имеющий аналогов или похожих случаев в групповом опыте совместной деятельности;
- ситуации, когда из группы «выходит» ряд членов и/или «входят» новые люди (т.е. изменяется состав группы, ее композиция).

Важной особенностью всех групп, исследованных нами, является то, что ко времени осуществления исследования все группы были уже в значительной мере сформировавшимися общностями и продолжали своё функционирование после завершения исследования. Измерение показателей организованности было организовано в период, непосредственно предшествующий экспериментальному исследованию (введению экспериментального импульса).

Группы высокого уровня организованности в напряженных ситуациях совместной деятельности выполняют совместную деятельность безотказно, с минимальным разбросом лучших и худших результатов. Это наиболее типично для осомомотивированной деятельности в напряженных ситуациях. Однако и в обычной деятельности в напряженной ситуации уровень безотказности весьма высок (91% заданий выполняется безотказно). Основные эмпирические референты результативности изменяются согласованно. Уровень их выраженности коррелирует со степенью напряженности ситуации совместной деятельности группы: чем выше степень напряженности ситуации совместной деятельности, тем меньше отказов, выше продуктивность, меньше разброс максимальных и минимальных результатов. В



результативности высокоорганизованных групп как бы синтезируются позитивные стороны групп средней и низкой организованности: повышение продуктивности и повышение безотказности в напряженных ситуациях совместной деятельности.

Члены высокоорганизованных групп придают большое значение согласованию совместных действий, тщательной разработке плана предстоящей совместной деятельности. Ориентировочная часть совместной деятельности в напряженных ситуациях имеет больший удельный вес, чем в оптимальных ситуациях. Содержательная сторона плана предстоящей совместной деятельности в напряженной ситуации улучшается по сравнению с ситуацией оптимальной. Качество такого плана характеризуется тщательным распределением функций, способностью каждого члена группы обосновать целесообразность распределения функций, стабильностью самого плана. Важную роль в согласовании совместной деятельности играют лидеры высокоорганизованных групп, их видение предстоящей и текущей совместной деятельности «концептуально», они видят ситуацию в целом. Группы высокого уровня организованности в напряженных ситуациях совместной деятельности характеризуют полнота соответствия совместной деятельности плану, разработанному в ориентировочной части деятельности. Это сочетается со способностью группы вносить коррективы в план в соответствии с изменяющимися условиями. В напряженных ситуациях совместной деятельности такие группы способны к произвольной саморегуляции совместной деятельности в соответствии с идеальным образом результата и процесса совместной деятельности (т.е. планом).

Взаимодействие в высокоорганизованных группах в напряженных ситуациях совместной деятельности направлено на деловую интеграцию группы, усилия членов группы сосредоточены на ключевых моментах взаимодействия, необходимых для достижения групповых целей. Члены таких групп испытывают потребность и способны к изменению взаимодействия во имя достижения наилучшего возможного результата. В напряженных ситуациях совместной деятельности они стремятся к созданию более совершенной формы организации жизнедеятельности за счет перестройки взаимодействия. Максимальное значение основных эмпирических референтов достигается в особомотивированной деятельности в напряженной ситуации, причем члены таких групп стремятся осуществить тщательный учет возможных последствий от изменений, вносимых во взаимодействие. Инициатива во взаимодействии исходит от большинства членов группы. В напряженной ситуации совместной деятельности взаимодействие активизируется. Группы высокого уровня организованности в напряженных ситуациях совместной деятельности характеризуются действенным равновесием взаимоотношений и взаимодействия при высокой гибкости, вариативности и адекватности взаимодействия. Высокоорганизованные группы можно охарактеризовать как надёжные, а результаты их совместной деятельности в напряженных ситуациях – как прогнозируемые.

Группы среднего уровня организованности безотказно действуют в особомотивированной деятельности в напряженных ситуациях совместной деятельности, в обычной же совместной деятельности в напряженных ситуациях безотказность



несколько ниже. Высокий уровень безотказности в напряженных ситуациях совместной деятельности, однако, достигается за счет более низкого уровня продуктивности совместной деятельности по сравнению с высокоорганизованными группами. Группы этого типа характеризует увеличение разброса лучших и худших результатов в напряженных ситуациях совместной деятельности по сравнению с оптимальными ситуациями.

Для групп среднего уровня организованности (как и для высокоорганизованных групп) характерно увеличение удельного веса ориентировочной части совместной деятельности в напряженных ситуациях по сравнению с оптимальными ситуациями. Особенностью среднеорганизованных групп является снижение качества плана совместной деятельности за счет частого использования «стандартных» приемов, усиления шаблонности. Качество плана снижается также за счет того, что члены таких групп зачастую «не видят» изменений ситуации совместной деятельности, а если и замечают, то не оценивают их новизны, нового качества ситуации. У большинства групп этого типа закрепляется и сохраняется тот способ согласования действий, который складывается стихийно, как говорят испытуемые «сам собой». При разработке плана совместной деятельности эти группы в большей мере ориентированы на оптимальные, а не на напряженные ситуации совместной деятельности. Согласование функций для членов среднеорганизованных групп представляет трудность. Группы этого типа в напряженных ситуациях совместной деятельности снижают степень соответствия совместной деятельности плану за счет того, что группой создается лишь частичная ориентировочная основа совместной деятельности.

Взаимодействие у групп среднего уровня организованности в напряженных ситуациях совместной деятельности характеризуется выраженной мотивацией членов группы на поиск оптимального способа взаимодействия, стремлением изменить взаимодействие для улучшения результата деятельности. Большинство групп среднего уровня организованности все же не могут изменить взаимодействие для оптимизации совместной деятельности групп в напряженных ситуациях совместной деятельности. С этим, вероятно, связано снижение продуктивности в напряженных ситуациях по сравнению с оптимальными ситуациями.

Группы низкого уровня организованности характеризуются существенным снижением безотказности в напряженных ситуациях совместной деятельности по сравнению с оптимальными ситуациями, особенно заметно возрастает число отказов в особомотивированной деятельности в напряженных ситуациях. Группы этого типа, тем не менее, способны к повышению продуктивности совместной деятельности в напряженной ситуации (только в особомотивированной деятельности), но ценой увеличения разброса лучших и худших показателей результативности и снижения безотказности. Результативность становится непрогнозируемой в напряженных ситуациях совместной деятельности.

Низкоорганизованным группам присуще преобладание исполнительской части совместной деятельности над ориентировочной частью и в оптимальных, и



в напряженных ситуациях. В напряженных ситуациях совместной деятельности по сравнению с оптимальными ситуациями снижается удельный вес ориентировки в структуре совместной деятельности. План предстоящей совместной деятельности отсутствует или характеризуется низким качеством. Если даже план имеется, то в напряженных ситуациях уровень выраженности эмпирического референта «соответствие деятельности плану» снижается. Таким образом, согласование действий и функций осуществляется стихийно, члены низкоорганизованных групп не стремятся к их упорядочению и согласованию и в оптимальных, и в напряженных ситуациях совместной деятельности.

Взаимодействие в напряженных ситуациях совместной деятельности не соотносится ни с групповыми целями, ни с возможностями группы. Уровень выраженности взаимодействия одинаково низок в оптимальных и в напряженных ситуациях совместной деятельности. Вследствие отсутствия заранее продуманного способа взаимодействия его оптимизация в напряженных ситуациях для низкоорганизованных групп не осуществима. Полная включенность во взаимодействие в напряженных ситуациях совместной деятельности отмечена нами лишь у незначительного числа членов низкоорганизованных групп, причем полнота включенности снижается с возрастанием степени напряженности ситуации совместной деятельности. Максимальная включенность во взаимодействие наблюдается в особомотивированной совместной деятельности.

Итак, группы разного уровня организованности характеризуются качественно различными типами динамики основных показателей надёжности в напряженных ситуациях совместной деятельности.

Выводы. Существуют значительные различия по уровню выраженности и по динамике основных показателей надёжности в напряженных ситуациях совместной деятельности групп разного уровня организованности. Качественной особенностью надёжности в напряженных ситуациях групп среднего и высокого уровня организованности является полная безотказность в особомотивированной деятельности.

Надёжность группы в напряженных ситуациях совместной деятельности детерминирована организованностью группы. Группы различного уровня организованности характеризуются различной динамикой основных показателей надёжности в напряженных и экстремальных ситуациях совместной деятельности. Причинно-следственная связь между надёжностью и организованностью по своему характеру не является линейной, а носит сложный и опосредованный характер. Выступая в качестве опосредующего звена надёжности, организованность качественно изменяет содержание основных показателей надёжности в напряженных ситуациях совместной деятельности группы.

Надёжные группы в экстремальных ситуациях совместной деятельности характеризуются относительно небольшими изменениями основных показателей надёжности. Тем не менее, заметно возрастает количество преходящих отказов (ошибок). Кроме того, по сравнению с оптимальными ситуациями совместной деятельности в экстремальных ситуациях возрастает разброс лучших и плохих результатов (в 1,5-2 раза).



Следовательно, в экстремальных ситуациях становится вероятной как чрезвычайно высокая результативность совместной деятельности, так и довольно низкая.

По своему психологическому содержанию надёжность выступает как система групповых мотивов и социальных установок на совершенствование организации совместной деятельности группы в напряженных ситуациях.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1988.
2. Генов Ф. Психология управления. М., 1982.
3. Горбов Ф.Д., Новиков М.А. Вопросы интегративной оценки групповой активности // Тезисы докладов на II съезде психологов СССР. Вып. 3. М., 1963. С. 12-13.
4. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. СПб., 2004.
5. Корнилова Т.В. Экспериментальная психология. Теория и методы. М., 2002.
6. Крысько В.Г. Социальная психология: словарь-справочник. Минск, 2001.
7. Куприян А.П. Методологические проблемы социального эксперимента. М., 1971.
8. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. М., 1980.
9. Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб., 2000.
10. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
11. Милграм С. Эксперимент в социальной психологии. СПб., 2001.
12. Небылицын В.Д. Избранные психологические труды. М., 1990.
13. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии: Избранные труды. М., 1984.
14. Пископфель А.А. Историко-методологический анализ концепции надёжности социотехнических систем: Дис. ... докт. филос. наук. М., 1995.
15. Подорога В.Я. Экспериментальное изучение влияния напряженных ситуаций на групповую деятельность старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1973.
16. Теплов Б.М. Об объективном методе в психологии // Избранные труды: В 2-х тт. М., 1985. т. 1. С. 281-309.
17. Чернышев А.С. Социально-психологические основы организованности первичного коллектива (на материалах исследования молодежных групп и коллективов): Дис.... д-ра психол. наук. М., 1980
18. Чернышев А.С., Сарычев С.В., Лунев Ю.А. Аппаратурные методики психологической диагностики группы в совместной деятельности. М., 2005.
19. Шанин Е.А. Роль речи в организации группы школьников // Социально-психологические аспекты организованности коллектива школьников и студентов. Курск, 1987.
20. Шихирев П.Н. Современная социальная психология. М., 1999.
21. Bettelheim B. Individual and mass behavior in extreme situations // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1943. №38. P. 417-452.
22. Handbook of social psychology / Ed. by G. Lindzey, E. Aronson. NY, 1985.



Историческая психология

Шкуратов В.А.

Фазы парадигмы (эскиз психолого-исторической эпистемологии)

Ч. 2*

В первой части статьи парадигма была определена по контрасту с наррадигмой. Историческая длительность парадигмы разделена на отрезки, названные фазами парадигмы. Из пяти фаз (эвристическая, магическая, философская, научная и астрорегуляции) были рассмотрены первые две. В завершающей части статьи продолжается обсуждение роли магии в генезисе естественнонаучного знания. Автор касается характера предсовременной психологии, в частности, её оккультно-демонологического уклона. Даны определения философской, научной фаз и фазы астрорегуляции. В заключение автор предполагает возможность расширения семейства «дигм» за счёт наррадигмы, видеодигмы, аудиодигмы и т.д.

Ключевые слова: магическая фаза современной парадигмы, структура парадигмы, демонология, досовременная психология, философская фаза парадигмы, научная фаза парадигмы, астрорегуляция.

В нынешней западной эпистемологии далеко не все уверены, что коперниканский переворот в психологии совершён. «Психология до сих пор не имела дарвино-коперниканской революции, хотя нет априорных оснований предполагать, что таковой не будет. Но поскольку её нет, то достижения психологии далеко заходят в сходстве с предкоперниканской физической наукой (теория эпициклов, алхимия) или преддарвиновской биологией (теория классификаций, витализм)» (Wetherick, 2000, p.695). В принятой мной схеме речь идет не о предкоперниканской науке, а о магической фазе современной парадигмы. Ярлык «переходная эпоха» применительно к мирокартине Ренессанса означает положение между теоцентризмом Средневековья и натуроцентризмом Нового времени. Однако этот промежуточный момент сам по себе оказывается вполне консолидированным взглядом на мир – антропоцентризмом. Почтительное желание одного из божьих творений выяснить своё отношение к Создателю с помощью богоподобной части человеческой души – разума – сменяется гимнами в честь «светоча Вселенной», возможно, превосходящего самого Творца.

* Окончание. Начало - Российский психологический журнал, 2006, том 3, №4.



Но парадигма не сводится к мирокартине. Строение парадигмы у Т. Куна не определено. Поэтому я воспользуюсь структурной моделью парадигмы К. Мадсена, которая, к тому же, сопровождается и хорошо разработанной историко-психологической теорией. В науковедческой модели упомянутого автора состав нормальной науки определяется наличием «полных научных текстов» в следующем составе: 1) описание наблюдаемых фактов (страта данных); 2) теоретические объяснения и гипотезы (гипотетическая страта); 3) философские определения объекта (метастрата). Цель страты данных представлять сведения об отдельных наблюдениях и их взаимосвязях. Цель гипотетической страты – систематизировать информацию в виде объяснений, формирующих каузальные отношения между фактами, а также в виде интерпретаций, создающих устойчивые значения. Цель метастраты – создать базис понимания, “концептуальную рамку, дисциплинарную матрицу метамодели или для двух других уровней дискурса. Метамодель представляет собой крайне общую или абстрактную модель мира с ассоциированными научными или философскими предпосылками для её разработки” (Madsen, 1988, p. 27).

Итак, мы имеем вертикальную организацию знания, в её основании – познавательная чувственность (приборная или без помощи специальных инструментов), она увенчана сводом общих представлений о мире. «Верх» и «низ» парадигмы соединяются вероятностными суждениями так, чтобы вводить наблюдаемый факт в целостное мировидение, а последнее – питать эмпирическим материалом. В гипотезах подлежащий проверке момент эвристики фильтруется и отделяется от недоступных верификации пластов познавательной чувственности. Но средняя часть парадигмы – не просто медиатор между чистым разумом и чувственностью; это весьма сложное и автономное хозяйство гипотез, моделей, теорий, здесь кумулируется терминологический аппарат конкретной науки, даются определения её предмета, складывается рисунок её дисциплин и разделов.

Системно-понятийное ядро современной психологии очень старое, античное. Иногда может показаться, что перечень основных психических процессов и состояний вкуче с рассуждениями о связи тела и психики перекочевал на страницы современных учебников из трактата Аристотеля. Именно тысячелетнее воспроизведение архитектоники понятий в психологическом знании позволило Г. Эббингаузу предложить популярный сюжет двух рождений науки о психике: первый раз в Античности, второй раз – в Новое время, почти через две тысячи лет (см. Эббингауз, 1998). Однако, чтобы оценить историческую дистанцию, надо вспомнить, что аристотелевская психология не есть теория индивидуальной психики и что она связывает живую материю с иерархией универсальных форм, среди которых есть и растительная душа, и бессмертный мировой ум. Философско-гносеологический *Weltanschauung*, предмет, методы в двух случаях – совершенно разные. То, что с легкой руки Эббингауза принимали за возродившуюся целиком после сна тысячелетий науку, есть только фрагмент средней части здания, имевшего совсем иные «крышу» и «фундамент».



Интересно, что уже Ренессанс воспринимал школьные классификации способностей и стремлений души как своего рода окаменелость, поддерживающую учебный процесс. Сетка аристотелевских понятий, применённая Ф. Меланктоном и другими деятелями Реформации для преподавания основ протестантской веры, будет под тем же именем «психология» использована Х Вольфом для теоретического обустройства уже не веры, а науки – на фундаменте и под крышей новоевропейского естествознания.

Ренессанс же нашёл гораздо более острый и захватывающий, чем схоластическая аргументация, метод исследования души в теле. В начале XVII в. гуманист и эрудит Р.Бертон упоминает «скучные трактаты de Anima (о душе), наиболее сжато излагающие сей предмет» (Бертон, 2005, с.274). Английский автор и сам уделяет соответствующее место соподчинению аристотелевых причин и медицинских симптомов. Однако много сильнее его интересует распутившаяся пыльным цветом в XV- XVI вв. наука о духах – демонология. Вот уж где приманка для пытливых умов времени, причём и, без всякой иронии, выдающихся! Эта наука жаждет фактов, и она налаживает их производство. Факты идут от оккультных занятий, сильно повисившихся в популярности и престиже, а параллельно – от их оппонентского круга в университетских и судейских мантиях. Знание и власть, как водится, шествуют вместе. М.Фуко открыл, что первым тандемом на переходе к Новому времени были инквизиция и естествознание. Они помогли друг другу родиться, поскольку одинаково тяготели к исследованию причин и следствий на опытном материале. Возникновение же социально-антропологических наук французский постструктуралист относит к XIX в., к альянсу позитивизма и буржуазной административно-полицейской системы. К наукам дисциплинарно-фискального круга он причислял и психологию (см. Foucault, 1975). Знаменитого французского автора, пожалуй, можно поправить в том смысле, что была ещё опытная досовременная психология. Эта, как и естествознание, трудилась вместе с карательной властью. Выясняла механизмы и мотивы человеческого прикосновения к трансценденции, к миру запредельных для профанов душевно-духовных сил. Она определяла юрисдикцию и этику познания супранатурального, разделяла его методы на легальные и криминальные, копила и систематизировала факты, создавала теории. Можно увлечься счётом жертв разума. На поле досовременного знания их, пожалуй, больше, чем на поле современного. Но дело едва ли в базисном антагонизме знания и власти, а (если так можно выразиться) в быстрой снашиваемости экспериментального материала. В досовременной опытной психологии, как и в современной, испытуемый и исследуемый могут меняться местами. Но условия эксперимента очень различаются. Побывать испытуемым у любознательного Ж. Бодена (один из создателей теории правового государства и веротерпимости, он же автор «Демонии колдунов» и следователь- судья в большой охоте на ведьм конца XVI в.) – совсем не то, что у В. Вундта или Э. Титченера. Только очень крепким и удачливым удаётся пройти процедуру опытной демонологии от объекта к субъекту.

Нам трудно совместить предчувствия толерантности и неумолимое инквизиторское рвение в охоте за ведьмами. Ренессансное знание для современного ума



столь противоречиво, что может быть подано ему только под слоем густой ретуши. В нашем ретроспективном видении Ренессанс образован пересечением двух эпистемологических сфер – аристотелизма и новоевропейской экспериментальной науки. Ему приходится вмещать в себе укоры прошлого и призывы из будущего. Подчеркну, что в мою задачу не входит описание культурно-мыслительного типа Возрождения. Я только использую некоторый материал для моделирования магической фазы современной парадигмы. Она, фаза, отличается гипетрофированностью и неадекватностью в использовании инструментов тела и антропоморфных образов мира относительно познавательных задач современного типа. Парадигма на возрожденческом материале (если брать модельную структуру нормальной куновской науки) не складывается; страта данных и метастрата, не стыкуется с гипотезами современного звучания. Сказанное не означает, что Ренессансу предназначено пребывать в истории познания непостижимо-титаническим или шизофренически-паранойальным. Напротив, делаются попытки определить его культурно-когнитивный склад как более или менее непротиворечивую систему (см. Zinguer, Schott, 1998).

Невозможно пройти мимо роли, которое занимает в чрезвычайно сложном культурном комплексе Ренессанса искусство. В ренессансную эпоху искусство и наука очень близки. Это не продолжение примитивного синкретизма (искусство и наука уже в средневековой Европе хорошо институционализированы и разведены по их нишам), а шаг в развитии новоевропейской культуры. На ренессансного художника переходит секуляризованная прерогатива Творца. В создании своих художественных миров он действует как Создатель. «Самая высокая живопись будет заключаться в изображении, состязающемся с искусством бога, наиболее совершенного из его творений, самого возвышенного и сложного – того, кого он создал по своему образу и подобию – человека» (Гарэн, 1986, с.324). Для такого состязания необходимо проникнуть в суть вещей, и живопись выступает как наука, а художник – как учёный. Действительно, живописцы XV-XVI вв. совершают открытия в анатомии, физиологии, оптике, механике, а уж заметки и рисунки из записных книжек Леонардо да Винчи – это кладёз самых разнообразных естественнонаучных и технических идей. «Но ведь именно в этих рисунках ярко проявляется стремление поставить человека на грань божественного и дьявольского, науки и магии, одухотворяющего искусства и некромантического вызывания оккультных сил» (цит. соч., с. 242). Движение внутри комплекса живописи-науки психологически колеблется между исследовательским интересом к непознанному миру и самоутверждению художника в состязании с самим Творцом. Если первое опирается на систематичность и метод, то второе предполагает использование оккультных средств для приобретения сверхчеловеческого знания и могущества. Вот почему заметки Леонардо рассыпаются на массу несистематизированных и хаотичных набросков. «Его экспериментальный метод, так же как и его техника, как и его невозможные или ошибочно рассчитанные механизмы, создают общую картину разброшенного поиска и фантастических решений, в то время как поразительные общие формулировки раскрывают иногда неправильность философских методов. «Наука живописи», претендующая в какой-то момент на создание



всеобщей концепции бытия в виде концепции зрительной, по ходу своего развития теряет актуальность» (цит. соч., с. 275). Не буду искать в этом загадку уникального гения. Живопись-наука сама по себе – противоречивая концепция. Это – ремесло с намёками на систематическое познание, но познание рассыпается в непоследовательностях, художник здесь – не систематический исследователь, но и не создатель самоценных эстетических творений. Он – искатель особой силы творчества, которая находится ещё в тесной близости с магией. Вместо того, чтобы стремиться к систематическому методу, он, с точки зрения современной методологии, скатывается к состязательному самоутверждению; вместо того, чтобы создавать самоценные эстетические шедевры, он использует изображение как познавательный объект, в котором проскальзывает и намёк на инструментальный момент магического воздействия. Художник пользуется изображением и для пребывания в царстве духов, и для эстетического запечатления гармонии, и для замеров природы. Но подлинные значения технико-измерительных операций становятся понятными по мере того, как убирается мировоззренческая основа мирodelания – живой манипулируемый мир. Он замещается абстрактно-физической природой, её перемещениями, которые с помощью приборов изучают учёные-специалисты. Их предшественник – мыслитель, который имеет дело с целым, но также нейтрализованным мирозданием. На этом историческое значение магической фазы заканчивается, хотя сама магия, разумеется, не пропадает. Синкретическое наследие магии делят между собой индустрия и наука. Практика становится иной: сложно опосредованной, специальной, технологичной. Она уже не может соединяться с познанием через индивидуальный порядок мотивов, фантазий, манипуляций и телесных движений. Преобразовательное действие в Новое время становится ведущей силой в качестве машинного производства. Демииургические фантазии магов купируются собственной технико-экономической целесообразностью, системой инженерных обоснований и финансовых расчётов. Конечно, технику можно назвать магией нашего времени (М. Хайдеггер), но только если продолжать мыслить pendant старой персонализирующей мифологии космических стихий и сил, с которыми преобразователь общается более или менее прямо, через цепочку коротких манипуляций. Этот порядок короткого контакта заменяется в XVII в. длинной процедурой технологических верификаций, а сам переходит в метафоры, в поэзию, в эзотерические занятия частного толка, претензии которых на роль технических открытий и технологий воспринимаются теперь как курьёз. Их время ушло вместе с культурой непосредственного тела; эпоха машин вычёркивает их из сферы серьёзных производственных (индустриальных) занятий. Они перестают интересовать деловых людей, приносить открытия и практические результаты обществу, поскольку не вписываются в научный порядок верификаций и лишаются опоры в мировоззрении.

Философская фаза. Повторю, что философия и философская фаза парадигмы – не синонимы. Философия – многозначный термин. Им обозначают знания Античности, Средневековья, Ренессанса, Нового времени и наших дней, в которых умозрения смешаны с фрагментами науки, обыденного опыта, литературы, искусства, религии,



мифологии; также подобие науки без собственной эмпирической базы, систематически построенную картину мира, научный анализ структуры и восприятия этой картины (мировоззрения). Синтезировать все знания эпохи в единой картине чрезвычайно трудно, философия чаще показывает разные стратегии и способы мировидения, объединяя мыслителя и познаваемый им мир в гносеологическом отношении. Усилия обыденного человека обобщить представления о мире и отрефлексировать себя в этом отношении типологически близки профессиональной философской работе, хотя, разумеется, они редко достигают завершённости и логической стройности. Юность, пора возникновения самосознания, не обходится без таких попыток. Они предшествуют вполне профессиональному и специализированному самоопределению, в т.ч. в мыслительной деятельности. Итак, суть философии как парадигмальной фазы - складывание мировоззрения. Философский текст – расширенная метастрата, вбирающая в себя и теоретизирование, и слой подтверждающих фактов.

Магический синтез, попытка уложить движение в аксиологию сил с подвижным и активным человеком в центре, тем человеком, который бы воссоздавал себя в целостности всех элементов средневекового знания – книжных, логических, действенных – исторически исчерпан. Средневековые закончилось, закончился и Ренессанс. Теперь вместо движения жизненных сил – механика, вместо аксиологии – эмпирия, вместо героической личности и универсального Я, сливающегося с космосом, – специалист.

Существует предположение о прямом переходе магии в науку. Его обосновывали этнолог Дж. Фрэнгер и автор многотомной подборки источников по истории экспериментальной науки Л.Торндайк. По мнению Фрэзера, магия – там, где она встречается в чистом виде, - предполагает, что одно природное событие с необходимостью неизменно следует за другим. Фундаментальное допущение магии тождественно, таким образом, воззрению современной науки: в основе как магии, так и науки, лежит твёрдая вера в порядок и единообразие природных явлений. В магии, как и в экспериментальной науке, исследователь активен и деятелен, и в то же время, предоставляет место внешней, объективной реальности. «Магия и наука как бы поднимают человека на вершину высокой горы, где за густыми облаками и туманами возникает видение небесного града, далёкого, но сияющего неземным великолепием, утопающего в море мечты» (Фрэнгер, 1986, с. 54). Похоже на озарения религии, однако в магии и науке человек не склоняется перед высшим существом, а своими действиями способствует проявлению высшей объективности и уступает ему сцену. Порок же магии – в ошибочном понимании природы частных законов, управляющих общей закономерностью. Правильное употребление безупречных самих по себе принципов объективного познания даёт науку, неправильное – «незаконорожденную сестру науки–магию» (там же).

Фрэнгер указывает на самую общую аналогию магии и науки, он сглаживает и опускает существенное различие между ними: действия магии подстроены к мифологической картине могущественных сил, научные приёмы – в обезличенную картину мира.



Свести экспериментально-измерительные действия в науку можно только на основе объективистского мировоззрения. Нейтрализация мифомагической действенности познания – историческая задача философии.

Я ставлю философскую стадию парадигмы перед научной, хотя здесь могут возникнуть иные соображения, основанные на популярных датах из хрестоматии по истории науки Нового времени. Её самый ранний и не вызывающий никаких возражений рубеж – 1543 г., выход в свет «Об обращении небесных сфер» Николая Коперника. Следующие её шаги более чем через полвека сделали Кеплер и Галилей. Первые труды современной философии появляются позже – в 1620г. опубликовано «Великое восстановление наук» Ф.Бэкона, в 1637г. – «Рассуждение о методе» Декарта. К тому же, философские труды находятся в зависимости от развития естествознания, они обобщают его первые результаты. Бэкон набрасывает план новой науки и обосновывает эксперимент, а Декарт может опираться и на собственные естественнонаучные открытия. Однако за цепочкой хорошо известных дат скрывается извилистая траектория знания. Гелиоцентрическая система Коперника вплоть до 1616г. (когда она была осуждена римской курией) имела в католическом мире легальное хождение как техническое допущение при корректировке астрономических таблиц Птолемея. Что в труде Коперника первично: математические расчёты орбит или картина бесконечной Вселенной, в которой Земля – лишь песчинка? Осияндер, кардинал Беллармин, эксперты римской инквизиции до 1616г. предпочитали считать, что первое, передовые мыслители Нового времени – что второе. Джордано Бруно без всяких математических выкладок и эмпирических свидетельств вывел из построений Коперника потрясающую картину бесконечных миров. Этот ранний эскиз мировоззрения Нового времени лучится магическим герметизмом. Наука же кропотливо работает над основами небесной механики, над инструментальной стратой данных. Телескоп Галилея в 1610 г. открывает лунные горы, спутники Юпитера и россыпи звёзд. Новая визуальность действует двояко: как кладёшь астрономических фактов и как нерукотворная картина бесконечности. Зрелище звёздного неба становится общим фундаментом и для математического естествознания, и для философского мировоззрения Нового времени. Исследовательский объект науки и концептуальный мирообраз философии не совпадают. Однако говорить об их размежевании до конца XVII в. едва ли возможно. Галилей, математик, инженер, искусный мастер механических устройств, вызывающих восхищение сильных мира сего, в «Диалоге о двух главнейших системах мира» должен довести свои находки до мировоззренческих противопоставлений, потому что это требуется для соединения создаваемых им элементов научной системы. Здесь Галилей выступает как философ не из-за страсти к философии, а ради создаваемой им науки.

И Кеплер, и Галилей – переходные фигуры. Развивая математический аппарат исследования, революционизируя инструмент наблюдения, открывая отдельные физические законы, они ещё далеки от завершённого научного метода. А только он может создать предмет науки. В борьбе за коперниканскую картину мира и



новую визуальность они неизбежно стремятся к обобщённому теоретическому взгляду на мир. Они не только астрономы, но и философы. Впервые на это указал Э.Кассирер, поместивший Кеплера, Галилея и других великих естествоиспытателей в историю философии. Кеплер и Галилей предпочли опереться в своих изысканиях на пифагореизм и платонизм. «Математическое естествознание вновь повернуло к античному идеалу познания. Кеплер и Галилей смогли примкнуть к пифагорейским, демокритовским, платоновским основам мышления. Казалось, что перед математическим знанием рухнули последние преграды между «чувственно постигаемым» и умственно-постигаемым» мирами. Оказалось, что материя как таковая пронизана гармонией числа и управляется законосообразностью геометрии. Перед этим всеобщим порядком исчезают все противоречия, укоренившиеся в схоластической аристотелевской физике. Нет больше конфликтов между «низшими» и «высшими» мирами. Мир един, поскольку существует и возможно только одно познание мира, одна математика мира» (Кассирер, 1998, с. 12-13).

Кассирер сожалеет, что Декарт разрушил этот математически-эстетический монизм познания, создав дуалистическую гносеологию субъекта-объекта. Однако маловероятно, чтобы естествознание достигло своего распространения, основываясь на платонизме и пифагореизме. У Кеплера и Галилея естествознание ещё ренессансное, в нём не изжиты магические колебания. Аксиологизированная математика есть голос Бога и субстанция мировой гармонии. Владующий исчислениями может поспорить могуществом с Творцом. Но, очевидно, что в таком качестве математика не годится быть универсальным рабочим инструментом поточного производства данных. Платонизм в условиях идеологической борьбы XVI- XVII веков – одна из старых философий, неизменно пускающаяся в ход для противовеса антиподу – аристотелизму. Ф. Бэкон уже назовёт Платона и Аристотеля величайшими гениями, написавшими совершенно бесполезные книги. Платоно-пифагорейская философия, даже подкреплённая совершенными математическими вычислениями, не смогла бы победить аристотелевскую физику. Это смогла только ньютоновская физика, подкреплённая картезианской философией. Для того, чтобы вырваться из магического миродействия, при котором естествознание ещё путают с чародейскими приёмами приручения могущественных существ космоса, науке надо опереться на философское мировоззрение (картину, а не действие). Главный признак философской фазы - вызревание субъект-объектной схемы. Декарт предлагает субъекта, освобождённого от тревожащей медиации с Богом, наряду с объектом, который есть протяжённая неодушевлённая материя без демонической добавки. Тем самым он кладёт начало новоевропейской философии и философскому периоду новоевропейской парадигмы. Эти два понятия не совпадают. Философия фундирует не только науку, но и религию, литературу. В обыденном значении философия есть систематизация и упорядочение мировоззрения с помощью логики. Философская же фаза парадигмы означает такой этап в изучении бытия, при котором апробируется субъект-объектная схема познания. В этом смысле движение философской мысли имеет своим мотором перепопчинение



субъекта и объекта из действенного (агент-предметного) отношения в познавательное. Строго говоря, иных дел у философии нет. Философия отпочковывается от родственных, но не подобных практик: мифологических и магических занятий. От мифа – разрывая авторско-сюжетно-слушательский порядок рассказа, непосредственный контакт аудитории и рассказчика. От магии – превращая действие в теоретическое созерцание. Мыслитель Ренессанса – слишком бурное существо, чтобы ограничить себя нейтральными познавательными задачами, даже если он и не титан Возрождения, как Микельанджело, Леонардо да Винчи, и не героическая личность, как Бруно и Кампанелла. Мир для него – стихия, которой подчиняются или которую подчиняют. Теперь между человеком и миром его мысли устанавливается более спокойное отношение, основанное на объективизированности познания. Построенная мыслительная система принадлежит философу как субъекту, тем или иным способом соподчинившему себя с миром.

Научная фаза. Дойти до этой фазы самому, т.е. без систематического образования, человеку проблематично. Восточная наука перемешана с магией и философией. Если и можно говорить о научной фазе досовременных парадигм, то потому, что в зрелой античности и позднем средневековье Европы уже была логическая выучка мышления в школах и высших учебных заведениях, имелись сообщества профессиональных исследователей, намёки на деаксиологизацию и специализацию предмета изучения.

Научную фазу новоевропейской парадигмы по имени основателя классической механики можно было бы назвать ньютоновской. Если же иметь в виду, что парадигма есть реконструкция определённой линии познания от её зрелого состояния к истокам, то и вся новоевропейская парадигма – ньютоновская. В более частном аспекте под ньютонианством я понимаю такую методологию, которая вырастает из ньютоновского *hypotheses non fingo* (гипотез не измышляю). Т.е., отстранения субъекта от научного исследования в пользу объекта, закона природы. Это и есть особенность новоевропейской научности в её апогее. Те же направления европейской мысли, которые заражены избыточным гипотезированием, имеют репутацию полунаук-полуфилософий.

Ньютон предложил Вселенную из механических тел, связанных силами гравитации. Они вычисляются без всякой персонализации. Бог дал мирозданию первотолчок и после этого вынесен за скобки доказательной науки. Оставлен наблюдатель, который изучает движущиеся мимо него тела. Человек научной фазы новоевропейской парадигмы – исследователь. Он – более частичное и специализированное существо, чем его предшественники. Это не персонаж, какими были ещё «концептуальные герои» диалогов Галилея, и не субъект, поскольку он уже не втянут в обсуждения гносеологического самоопределения, как у Декарта.

Вот как объяснял современникам различия между Декартом и Ньютоном остроумный и наблюдательный Вольтер: «первый из них был мечтателем, второй – мудрецом» (Вольтер, 1989, с.133). О Декарте: «геометрия была путеводной звездой, которую он сам до некоторой степени создал, и она уверенно вела



его по путям физики; но в конце концов он оставил эту звезду и предался духу системосозидания; с этого момента его философия стала всего лишь увлекательным романом, самое большое, правдоподобным для невежд» (там же). Декарт начинает ошибаться во всём: в природе души, в доказательстве существования Бога, в законах материи и движения, в природе света, в механизмах приливов и в других вещах. Он рисует Вселенную заполненной вихрями, Землю в форме дыни, свет разлитым повсюду в воздухе наподобие жидкости; всё это ошибки. Только ли потому, что Декарт бросил заниматься точной наукой и углубился в умозрения? Французский мыслитель всегда совмещал науку и умозрения, это были две стороны его единой творческой деятельности. Но то, что система Декарта красочнее и нагляднее ньютоновской, разумеется, верно. Картезианское построение есть мировоззрение в буквальном значении этого слова, т.к. Декарт даёт нечто для зрения - вид мира. Околосолнечное пространство заполнено огненными вихрями, планеты омываются струями эфира, свет ворохом шарообразных телец мчится от Солнца. Ничего такого картинного у Ньютона нет. Вселенная Ньютона пуста, в ней действует одна невидимая, бескачественная сила тяготения тел. Не то что бы увидеть действующие силы нельзя - нет иерархии причин и следствий, в построении которой так поднатрела схоластика. О гравитации и рассказать-то нечего, кроме физических параметров. Вопрос о природе открытого им явления Ньютон даже обсуждать отказывается: гипотез не измышляю. «Ньютон отлично предвидел, после того как доказал существование данного принципа, что возмутятся против самого этого имени; не раз в своей книге он даже предостерегает своего читателя относительно самого притяжения, предупреждая, чтобы он не смешивал притяжение с оккультными качествами у древних и удовлетворялся познанием того, что всем телам присуща центростремительная сила, воздействующая от одного края вселенной до другого на тела как наиболее близкие, так и наиболее удалённые друг от друга, согласно незыблемым законам механики» (цит. соч., с.141). Объяснения, которыми ограничивает себя Ньютон, прилажены к возможностям инструментов и математических вычислений. Он разъясняет: «Я пользуюсь словом «притяжение» лишь для обозначения открытого мной в природе достоверного и неоспоримого действия неизвестного принципа, качества, присущего материи, причину которого я предоставляю открыть, если они это смогут, людям более искусным, чем я» (там же). В этом воображаемом диалоге, сочинённом Вольтером, противная сторона выражает разочарование умов, привыкших к наглядному, драматизированному картинному представлению законов природы, к быстрым, всеохватывающим и сочинённым объяснениям: «Так чему же вы нас научили? – продолжают настаивать его оппоненты, - и зачем делать столько расчётов, если вы сообщаете нам то, чего сами не понимаете?» (там же).

Ньютон (т.е. Вольтер от его имени) в ответ излагает количественные данные о движении тела под действием центростремительного ускорения. Заключительный и главный аргумент физика состоит в том, что никаких отклонений от выведенных им формул нет и быть не может. Это и есть доказательство, на котором следует



остановиться человеческому уму. Разные же картинке вроде декартовских вихрей на фоне экспериментально-математической строгости являются просто измышлениями. «Как раз именно вихри можно назвать оккультным качеством, ибо никто не доказал их существования. Притяжение же, наоборот, есть нечто реальное, поскольку доказано его действие и подсчитаны соответствующие количественные соотношения. Причина же этой причины лежит в лоне божьем» (цит. соч., с.143). Научность примерно на двести лет приобретает эталон. Приближение к нему других сфер знания представляется Вольтеру очевидным, хотя и не беспроблемным. Так, Ньютон попытался подойти с мерами математики и механики также и к истории. В Лондоне посмертно выходит его книга «Исправленная хронология древних царств». Автор пересчитывает основные даты древней истории с поправкой на движение полюсов Земли с востока на запад, и древность оказывается моложе на пятьсот лет. Насчёт будущего Ньютона-историка Вольтер осторожен: «Я не знаю, окажется ли эта остроумная система очень удачливой и захотят ли успокоиться на этой идее преобразования хронологии мира; быть может, учёные сочтут чрезмерным излишеством приписывать одному и тому же человеку честь усовершенствования сразу физики, геометрии и истории»(цит.соч., с. 153).

Мы теперь знаем, что пересчёт исторической последовательности по объективной астрономически-физической шкале не был принят наукой. Попытки продолжать ньютоновскую линию в истории приводят только к глубоко маргинальным для профессиональной историографии случаям, вроде «новой хронологии» А.Т. Фоменко. И причины этого не те, которые предположил Вольтер. Гораздо глубже определил отношение истории к объективной науке Кант. Принимая неоспоримое преобладание ньютоновской механики в науке Нового времени и выстроив архитектуру чистого разума по ньютоновской парадигме, немецкий мыслитель определил истории другую судьбу. Он выносит её за пределы чистого разума, т.е. научного мышления, и помещает в сферу практического разума, т.е. морали. Логика моральных наук не менее строга, чем экспериментальных. Она требует добиваться социальной всеобщности суждения. «Существует только один категорический императив, а именно: поступай только согласно такой максиме, руководствуясь которой ты в то же время можешь пожелать, чтобы она стала всеобщим законом» (Кант, 1964, с.260).

Итак, достоверность в сфере морали требует суждений и выводов с прицелом на принятие их всем человечеством. Математическая же достоверность не предусматривает такой социализации, поскольку она и так обладает аподиктическим (необходимым) характером. Математика, по Канту, есть конструирование понятий для наглядных представлений, производимое учёным. Ход мыслей немецкого философа неожиданно соприкасается с идеями социального конструкционизма, если, разумеется, исключить допущение последнего о социальной сконструированности и специальных естественнонаучных понятий. Это для гуманитарного знания требуется социальная верификация, поскольку носителем достоверности здесь являются общество и каждая личность, а не только наука. Конечно,



и математические формулы нуждаются в общественном признании, однако состав их «приёмной комиссии» весьма узок, профессионален и защищён экспертным снобизмом от мнений «толпы». Поэтому в естествознании гордый афоризм об истине, которая останется истиной, даже если её будет отрицать всё человечество, осеняет элитарность знания, а в гуманитарности – борьбу за расположение этого самого человечества.

Не будем заблуждаться насчёт вклада Канта в обоснование историографии. Кантианство развивается как теория познания при центральной естественнонаучной парадигме Нового времени. Наложение философии на научную фазу парадигмы в конце XVIII-начале XIX вв. обязано подтягиванию к механико-математическому знанию колонны «арьергардных» наук. Кант «доводит» до уровня экспериментальной науки систематизирующие дисциплины: зоологию, ботанику, минералогию, психологию, антропологию. Но не историографию. У современного знания о прошлом свой исток и свой философский восприимчивик – Гегель. Однако в анализе истории абсолютного духа уже не обойтись без других координат и других фаз – наррадигматических. Ведь гегельянство – своего рода философский нарратив. Предмет же этой статьи другой, и я не хочу даже намёком запутывать то, что и без того кажется безнадежно перемешанным и перепутанным.

Фаза астрорегуляции. Это слово заимствовано у русского мыслителя Н.Ф.Фёдорова (см. Фёдоров, 1982). В «Философии общего дела» он повествует, как в будущем люди объединятся ради космического проекта воскрешения отцов. При этом они откажутся от эгоизма своих влечений и даже от своей человеческой фактуры (указанная тема развита последователем Н. Фёдорова К.Э.Циолковским). Соответственно и познание начнёт терять свою человекомерность и будет сливаться с познаваемой реальностью. В ньютоновской парадигме такая трансформация означала бы полный примат объективности, замену отражаемой реальности самой реальностью без возмущающего воздействия человеческого глаза, воображения, ума, т.е. приход Иного. Ибо что такое объективность бесконечно совершенных и уподобленных реальности приборов, как не сама эта нечеловеческая реальность?

Однако фёдоровская астрорегуляция – это утопия, рассказ. Русский космизм – смесь технических проектов и мечтаний о будущем. Очевидно, что до глубоких прогулок в космос (если они когда-нибудь вообще состоятся) человечество созреет не скоро. Более реальным выглядит симбиоз нашего интеллекта с информационными устройствами, по крайней мере, в некоторых исследовательских занятиях. По аналогии с фёдоровским словом можно назвать предполагаемый этап познания информрегуляцией. Теоретики информационного общества допускают, что экспансия микроэлектроники поставит под сомнение привычное разделение труда между исследователем и прибором. Мы должны помнить, что учёный XIX-го и особенно XX-го вв. – это не мыслитель и не субъект познания в философском понимании, а исследователь. Он склонен специализироваться по теории, эксперименту, техническому обеспечению, организации и другим разделам научной работы. Такой специалист не в состоянии обобщить всю собранную хотя бы одной наукой



информацию, тем более, создать целостную картину мира. Он всё более доверяет построение объекта познания приборам, возможности которых колоссально растут. «Умное устройство» уже вытеснило учёного из ряда исследовательских специальностей. Причём, не только второстепенных, вспомогательных. Нарастание объёмов информации приводит к тому, что и анализ эмпирических данных, и планирование эксперимента переходят к машине. В громадных исследовательских комплексах самых продвинутых областей знания человек погружен в непрерывный поток данных, отслеживать и направлять которые с помощью причинно-следственных связей и гипотез у него нет возможности. Он должен подчиняться логике, задаваемой ему устройствами, которые координируют сложную сеть исследовательских действий. С точки зрения классической науки, разделение теории и практики в таких ситуациях отмирает и, в сущности, нет объекта изучения, а есть непрерывное генерирование громадного количества данных, которые лавинообразно умножаются с помощью предельно автономных от человека приборов. Субъектное и даже просто осмысленное исследовательское участие в конструировании объекта тут под вопросом. Субъект, исследователь сам превращается в момент непрерывно умножаемой квазиреальности. В таком познании «человеческое существо... утрачивает свой привилегированный статус» (Lash, 2002, p. 135). Наступает постчеловеческое (post-human) общество с постчеловеческой наукой, которая, строго говоря, уже не наука, поскольку исследовательская деятельность – это человеческое занятие, а нам предвещают полностью расчеловеченный слепок инореальности.

Предположенное читателю построение – это возможный (и проблематичный) исход научного знания в довольно далекой перспективе. Ньютоновская парадигма показывает нам распространение классической новоевропейской науки в поступательности объективирующего знания, но до «постчеловеческой науки» ей далеко. Эйнштейновская же парадигма становится пределом поступательности ньютоновской объективизации. «Объективность» неожиданно возвращается в самость, в позицию частного (релятивного) наблюдателя. Больше ни про эйнштейновскую, ни про послеэйнштейновскую парадигмы автор ничего не может сказать. Однако у него возникли соображения о самом термине «парадигма». Насколько он универсален в свете расширения семейства «дигм»? Куновское понятие представляет в эпистемологии научный опыт естествознания, однако в литературе последних десятилетий оно применяется как определение любого легитимизированного образца действия. Однако парадигмы моды, туризма, войны, секса и т.д. – это не вполне то, что можно считать дисциплинарной матрицей исследования. Автор этот строк уже набрасывал эскизы социокультурных легитимаций иного, чем концептуально-аппаратурное знание, материала. Я брал антропокультурные расширения рассказа (наррадигма), визуальной образности (видеодигма), слуховой образности (аудиодигма). Кажется, что трассы аккумуляции антропологического потенциала Homo Sapiens'a пролегают в цивилизации повсеместно и семейство «дигм» может быть сильно расширено. Однако стоит ли именовать открывающееся разнообразие общим термином «парадигма», а если



да, то не следует ли придать указанному термину ту степень генерализованности, которая сокращается при выведении его из истории одной линии европейского естествознания Нового времени?

Литература

1. Бертон Р. Анатомия меланхолии. Пер. с англ., М., «Прогресс-Традиция», 2005.
2. Вольтер Ф. Философские сочинения. Пер. с фр., М., «Наука», 1989.
3. Гарэн Э. Проблемы итальянского Возрождения. Пер. с итал., М., «Прогресс», 1986.
4. Кант И. Сочинения, т.4, ч.1. Пер. с нем., М., «Мысль», 1964.
5. Кассирер Э. Избранное. Опыт о человеке. Пер. с нем., М., «Гардарика», 1998.
6. Фёдоров Н.Ф. Сочинения. М., «Мысль», 1982.
7. Фрэзер Дж. Золотая ветвь. Пер. с англ., М., «Наука», 1986.
8. Эббингауз Г. Очерк психологии. // Эббингауз Г., Бэн А. Ассоциативная психология. Пер. с нем. и англ., М., АСТ, 1998.
9. Foucault M. Surveiller et punir. Naissance de la prison. P., 1975.
10. Lash S. Critique of Information. L., 2002.
11. Madsen K В A History of Psychology in Metascientific Perspective. Amsterdam, 1988.
12. Wetherick N. E. Exploration vs pseudo elucidation in psychology //Theory & Psychology, 2000, v.10 (5), 689-697.
13. Zinguer I, Schott H.(eds.) Systèmes de pensée précartésiens. P., 1998.



Психология здоровья

Галушанян К.С.

Психодиагностика деструктивного воздействия экологических факторов среды обитания

Социально-природная среда обитания в виде экологических факторов жизнедеятельности способна деструктивно влиять на гомеостаз внутренней среды человека, что нарушает стандартные параметры психологического и психического здоровья подростков, проживающих в неблагоприятной экологической среде обитания. Результаты многолетних экспериментально-психологических исследований подростков, родившихся и проживающих в неблагоприятной эколого-химической среде обитания, с использованием многовекторного патопсихологического и патопсихолого-математического дискриминантного анализа на доказательном уровне обнаружили стойкое нейротоксическое и нейроэндокринологическое воздействие сложных химических неорганических композиций. Токсические воздействия нарушают развитие индивидуальности, то есть способности быть полноценным субъектом с позиций концепции конституционально-континуального пространства личности в системе сложной многоуровневой организации, детерминированной взаимодействием и взаимозависимостью внутренних психотипологических и внешних факторов.

Ключевые слова: *психическое здоровье подростка, аномальная личностная и поведенческая изменчивость, деструктивные экологические факторы среды обитания.*

К антропогенным факторам среды, создаваемым в результате деятельности человека, относят, в том числе, отходы химических предприятий, химические загрязнения, выбрасываемые в воду, воздух и землю. Загрязнители окружающей среды оказывают вредное воздействие на человеческий организм, но наиболее опасными из них являются вещества, соединения, композиции, которые при проникновении в человеческий организм вызывают изменения в клетках мозга, и как следствие этого – в поведении. Известно, что здоровье человека, целых групп населения зависит от воздействия различных подсистем природной и социальной среды, реализующегося через физиологические, психофизиологические и биохимические механизмы регуляции, отражающегося на физиологическом, психологическом и психическом состоянии человека.

Бурный рост промышленного производства, характерный для нашей эпохи, вызвали значительные изменения в составе и в географическом разнообразии внешней химической среды. В крупных городах выбрасывается все больше отходов



производства. Многие из этих загрязнителей способны вызывать изменения в эндогенных, нейробиохимических процессах, что в свою очередь приводит к нарушениям поведения. Так, в атмосферу Ставропольского края в 1990 году только одним химическим предприятием г. Невинномысска ПО «Азот» было выброшено 13792,4 тонн вредных веществ (Н.М. Николаев, 1991). При этом на одного жителя Невинномысска за год приходится более 660 кг выбросов вредных веществ (оксиды азота, оксиды углерода, сернистый ангидрид и др.); соответственно в Буденновске – около 80 кг, в Ставрополе – около 50 кг. По данным Росгидромета, около 1/3 населения России испытывает опасные воздействия тех или иных загрязнителей, уровни которых в 10 раз и более превышают допустимые санитарно-гигиенические нормы. Проблема, тем не менее, заключается в отсутствии безопасного загрязнения окружающей среды.

Проводя научные исследования, нельзя игнорировать тот факт, что в настоящее время известно около 10000000 химических соединений, примерно 70 000 из них внесено в Международный регистр как потенциально токсичные и около 1000 — как высокотоксичные вещества. Умеренно опасные соединения при длительном внешнем малозаметном воздействии в малых дозах вызывают функциональные нарушения в организме, приобретающие необратимый характер.

Агрессивные эколого-химические факторы (ксенобиотики) в виде средств бытовой химии, косметики, пищевых консервантов, красителей, стабилизаторов, их токсические свойства адресованы в первую очередь к наиболее высокочувствительным биологическим субстратам – нейронам мозга, центрам нейроэндокринной и нейроиммунной систем, что потенциально способно изменить функционирование психической деятельности, в первую очередь – поведения.

Комплексная оценка состояния здоровья детей, осуществленная на основе углубленного медицинского осмотра школьников 7-11 лет, показала, что общее число здоровых детей в высоко загрязненном районе составило 6,6%, в контрольном районе 19,9%. (Ю.В. Новиков, 1999). Воздействуя на организм женщины и плода, эколого-химические факторы вызывают изменения неспецифической резистентности организма, способствуют нарушению внутриутробного развития плода новорожденного (Саркисянц Э.Э., Башкирова М.А., 1987). Студеникин М.Я. показал, что многие ксенобиотики служат причиной серьезных реакций и поражение ЦНС – снижение IQ (коэффициента интеллектуального развития), минимальной мозговой дисфункции, аномалий поведения, невротических реакций, снижения школьной успеваемости, но эта зависимость пока не подверглась углубленному анализу, и данные об изменениях ЦНС у детей в зонах экологического кризиса занижены. Более того, в 12 наиболее индустриально развитых регионах России, которые могут быть отнесены к зонам экологического кризиса, уровень младенческой смертности на 25% выше по сравнению с благополучными областями. Необходимо обратить внимание на то, что темпы снижения этого показателя в зонах экологического напряжения значительно отстают от его динамики в относительно «чистых» районах («Здоровье населения и химическое загрязнение окружающей среды». М., 1994). В зонах экологического напряжения и кризиса, где имеется повышенный уровень



загрязнения атмосферы сероводородом, углеводородом, аммиаком, наблюдается отставание детей в физическом, нервно-психическом развитии, отмечается высокая распространенность хронической заболеваемости, которая в 3-4 раза превышает заболеваемость детей «чистых» регионов (Даутов Ф.Ф., 1990).

Исходным положением настоящей работы является факт, что психологические аспекты дезадаптации представляют собой первичное звено, проявляющееся в функциональных изменениях психической деятельности и психологических переживаниях в рамках нормы. Дальнейшая цепочка факторов, углубляющих признаки дезадаптации, проявляется в формировании необратимых или мало обратимых изменений в различных психобиологических системах человека, в том числе его психической и психологической деятельности, которая представляется индикатором степени нейроинтоксикации высших отделов центральной нервной системы.

Естественно, возникает вопрос, какое определение больше соответствует психологическому здоровью и почему мы его отличаем от психического?

С нашей точки зрения, и с точки зрения большинства специалистов в области психологии, психология здоровья – это часть общей культуры человека. Здоровье представляет собой отражение здорового бытия, личного и социального благополучия человека. Проблема соотношения души (психе) и тела (сома) в истории медицины всегда привлекала врачей.

Всемирная организация здравоохранения определяет здоровье не только как отсутствие болезни, но и как полное физическое, социальное и духовное благополучие, необходимые для нормального развития личности. Известно из работ С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, что только личность обладает психологическими качествами, которые управляют самосознанием. Личный характер приобретают психологические функции только на основе самосознания личности. Например, для ребенка мыслить – значит припоминать; для подростка припоминать – значит мыслить. Психологические функции вступают в новую связь друг с другом через личность. Аналогичное отношение к функциям восприятия, внимания, действия.

Если психологические функции полноценно проявляются через личность, то характеристику психологического здоровья адекватнее представить по вектору «норма- патология» в виде конституционально-континуального пространства личности: психологическая норма – акцентуация; пограничная аномальная личность (ПАЛ); психопатии.

Б.С. Братусь предложил многоуровневую модель психического здоровья, выделив несколько уровней структуры личности, каждому из которых соответствует свое понимание психического здоровья. Согласно этой модели, высший уровень личностного здоровья, отвечающий за производство смысловых ориентации, определение общего смысла жизни, отношение к себе и к другим, оказывает регулирующее влияние на нижележащие уровни, характеризующие степень адаптации и психофизиологическое состояние.

Современные теоретические, экспериментальные и прикладные подходы в психологии личности и психокоррекции характеризуют психическое здоровье



как зрелость, сохранность и активность механизмов личностной саморегуляции, меру способности человека трансцендентировать («выводить за пределы») свою биологическую, социальную и смысловую детерминированность, выступая активным и автономным субъектом своей жизни в изменяющемся мире.

Раскрывая представления о том, что такое вектор «норма – патология», мы не можем не обратиться к континууму норма – ПАЛ, поскольку в реальной жизни в популяции существуют плавные переходы от одного состояния к другому. В тоже время вектор «здоровье-болезнь» континуумом не является, т.к. в этом случае отмечается ступенеобразность переходов от одного состояния к другому.

Цель исследования – психологическая дифференциация подростков, проживающих в среде обитания с преобладанием сложных химических неорганических композиций и подростков, проживающих в условиях курортного региона.

Методы экспериментально-психологического исследования: 1) патохарактерологический диагностический опросник (ПДО) А.Е. Личко (1978); 2) метод определения уровня невротизации и психопатизации (Бажин Е.В. с соавт., 1976; Ласко И.Б., 1980); 3) шкала Тейлор (1953); 4) методика Айзенка (1963); 5) клинический опросник для выявления и оценки невротического состояния (Яхин.К.К., Менделевич Д.М., 1978); 6) многовекторный унифицированный психологический анализ (Боев И.В., Ахвердова О.А., 1998). Математические методы исследования представлены непараметрической статистикой в виде дискриминантного и факторного анализов с использованием критерия Х-квадрат, исходя из нулевой гипотезы, что никакого различия между сравниваемыми группами нет (К. Браунли, 1978).

Материал исследования включал эмпирический анализ личностных переживаний и поведенческих стереотипов 236 подростков, из которых 204 участвовали в экспериментально-психологическом обследовании. Результаты 32 подростков были исключены из патогенетического анализа, учитывая выявленные пограничные психические заболевания, не связанные с эколого-химическими воздействиями, а детерминированные эндогенными и психогенными факторами, что повысило достоверность полученных результатов. На первом этапе была проведена экспериментально-психологическая дифференциальная диагностика двух субпопуляций подростков из разных регионов проживания. На втором этапе проведена дифференциальная психодиагностика подростков различных сред обитания в зависимости от принадлежности испытуемых к структуре личностного психотипа.

Первая группа испытуемых (основная) состояла из 120 подростков, в экологической среде обитания которых преобладали СХНК. Деление группы проводилось в зависимости от принадлежности к структуре психотипа: подгруппа 1.1 – эпилептоиды – 30 испытуемых; 1.2 – шизоиды – 30; 1.3 – циклоиды – 30; подгруппа 1.4 – истероиды – 30 испытуемых. Вторую группу (сравнительную) составили подростки курортного региона г.Кисловодска – 84 обследованных. Деление на подгруппы: подгруппа 1.1 – эпилептоиды – 22 обследуемых; 1.2 – шизоиды – 18; 1.3 – циклоиды – 28; подгруппа 1.4 – истероиды – 16 обследуемых.



Анализ собственных экспериментально-психологических показателей обследования подростков, проживающих в эколого-химической среде обитания с преобладанием сложных химических неорганических композиций (схнк) и курортной среды обитания.

В таблице 1 представлены средние значения, их стандартные отклонения, которые указывают на достоверность различий, полученных в процессе сравнительного многовекторного патопсихологического анализа двух субпопуляций подростков.

Таблица 1

Сравнительные патопсихологические данные средних показателей и их стандартного отклонения двух сравниваемых групп подростков, проживающих в благоприятной курортной среде и в эколого-химической среде обитания с преобладанием СХНК

Имя переменной	Группа - 1		Группа - 2	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
Показатель эмансипации –Е	3.10588	1.57377	3.56115	1.83806
Показатель склонности к употреблению алкоголя - V	1.41176	4.67336	1.73381	4.45846
Показатель делинквентности – D	2.72941	2.18430	2.97122	2.21962
Индекс минимальной мозговой недостаточности – В	3.31765	1.39908	3.47482	1.41591
Показатель маскулинизации – М	5.38824	2.74336	4.88489	2.80031
Показатель феминизации - Ф	3.32941	2.03767	3.47482	2.07934
Шкала вегетативных нарушений	3.00000	6.33208	1.84892	5.95139
Шкала обсессивно-фобических нарушений	-1.03529	3.92321	-0.59712	3.61903
Шкала астении	2.88235	3.69817	2.28777	3.96405
Шкала истерии	0.85882	3.94653	0.92806	3.74096
Шкала невротической депрессии	1.31765	4.03913	0.48201	3.87177
Шкала тревоги	0.94118	3.51647	0.33813	3.42530
Показатель невротизации - Н	32.07059	31.61366	27.87050	31.60073
Показатель психопатизации – П	-6.97647	12.97982	-4.26619	13.58632
Экстраверсия - интроверсия ЭИ	14.85882	7.76462	14.12230	2.97200
Нейротическая тревожность – НТ	12.16471	4.35848	13.77698	4.15295
Шкала Тейлор -Т	18.16471	8.36211	18.64748	8.31958

Многовекторный патопсихологический анализ (см. диаграмму 1) позволил выявить взаимосочетания патопсихологических маркеров с удельным весом вклада в дискриминацию каждого из них, участвующих в дифференциальной диагностике сравниваемых групп: показатель эмансипации – 11,4%; показатель вегетативной неустойчивости – 12,3%; показатель обсессивно-фобических нарушений – 6,4%; показатель невротической депрессии – 8,5%; показатель психопатизации – 7,2%; показатель нейротической тревожности – 43%.



Сравнительный многовекторный психологический анализ показателей обследования подростков, проживающих в эколого-химической среде с преобладанием СХНК и курортной среды обитания (Кисловодск)

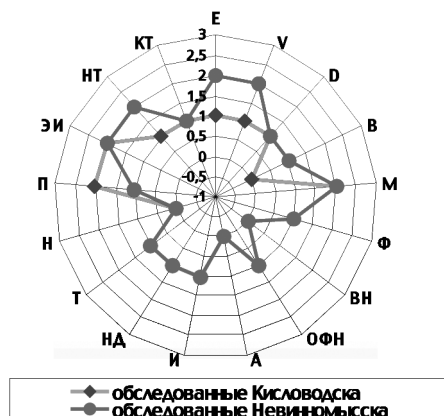


Диаграмма 1.

Можно сказать, что для подростков более 10 лет, проживающих в эколого-химической среде с преобладанием СХНК, свойственны конституциональная тревожность (внешне не мотивированная, аморфная), сочетающаяся с психопатизацией (шкалы Т, П) в виде конфликтности, неуживчивости, склонности к мелочным обвинениям окружающих, постоянным недовольством своей жизнью, поведением своих близких. Выражены реакции эмансипации (шкала Е) – несогласие с мнением родственников, сверстников, желанием поступать вопреки решениям родителей, стремлению к ложной самостоятельности, постоянному психологическому сопротивлению старшим, что отражает конституционально-психотипологический негативный дрейф под влиянием СХНК от диапазона психологической нормы – акцентуации в сторону диапазона пограничной аномальной личности (ПАЛ). Усугубление проявлений психопатизации, эмансипации наблюдается на фоне высоких показателей маскулинизации (шкала М), свидетельствующих о достаточно высокой нейроэндокринной активности, которая представляет собой благоприятную основу для стабилизации аномальной психотипологической изменчивости.

Обнаруженный негативный психотипологический дрейф (см. диаграмму 1) сопровождается трансформацией психологических личностных переживаний в патопсихологические с нарастанием невротической депрессии – шкала НД (дистимический оттенок настроения, пессимизм, обеднение мотиваций, чувство безысходности), obsessивно-фобических проявлений – шкала ОФН (повышенная тревожность, чувство страха, навязчивое переживание тревоги и страха, неуверенности, сомнений в себе). Вегетативная неустойчивость (шкала ВН) особенно заметна, когда при длительном контакте со СХНК возникают колебания артери-



ального давления (АД), пульса, гиперемия, гипергидроз, похолодание конечностей, алгические ощущения. На фоне негативного психотипологического дрейфа нарастает и стабилизируется психологическая склонность к алкоголизации (шкала V), отражающая формирование личностной декомпенсации.

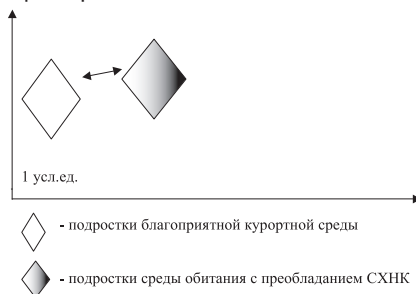
Патопсихолого-математический анализ привел к построению линейной дискриминантной функции, выполняющей роль дифференциально-диагностической патопсихологической шкалы:

$$Y = -0.16617X1 - 0.03015X2 - 0.03709X3 - 0.12851X4 + 0.01256X5 - 0.03623X6 + 0.07122X7 - 0.09799X8 + 0.01783X9 - 0.15580X10 + 0.06756X11 + 0.02020X12 - 0.00318X13 - 0.01762X14 + 0.03023X15 - 0.17669X16 + 0.04170X17,$$

где X – определенное значение конкретного показателя.

Если в процессе подстановки показателей, полученных в результате экспериментально-психологического обследования, суммарное значение Y – будет больше дискриминантного индекса R, то результаты конкретного обследуемого подростка будут свидетельствовать о том, что его конституционально-психотипологические особенности не подверглись неблагоприятному воздействию среды обитания, в частности, СХНК и, вероятнее всего, испытуемый проживает в курортном экологически чистом регионе. Если суммарное значение Y будет больше дискриминантного индекса R, то, скорее всего, конституционально-психотипологические основы подверглись деструктивному воздействию со стороны СХНК, преобладающих в конкретной эколого-химической среде обитания.

Проводя патопсихологическую экспресс-диагностику, психолог может со значительной долей вероятности выделять из субпопуляции тех подростков, у которых конституционально-психотипологические особенности, психологическое и психическое состояние подверглось аномальной изменчивости, что детерминировано длительным взаимовлиянием и взаимодействием внутренних конституциональных факторов с внешними – СХНК.



Гистограмма 1. Визуализация результатов патопсихологических переменных, участвующих в дифференциальной диагностике подростков в трехмерное пространство, проживающих в благоприятной курортной среде и в эколого-химической среде обитания с преобладанием СХНК.

На гистограмме 1 представлены визуальные результаты разграничения подростков из сравниваемых субпопуляций. Обращает на себя внимание весьма низкое



значение квадрата Махаланобиса, равное 1 усл.ед., что указывает на значительную вероятность ошибочной диагностики, не превышающей в первой группе – 37%, во второй – 33%.

Полученные результаты указывают не только на различия, но и на определенное сходство между подростками сравниваемых субпопуляций, давая основание для предположений о наличии токсических факторов и в курортной среде обитания.

Сравнительный многомерный патопсихологический и математический анализ на примере подростков с истероидной структурой психотипа, длительно контактирующих со СХНК, и подростков, проживающих в курортном регионе, подтвердил более существенные и достоверные различия представителей двух психотипов, что подтверждает ценность предлагаемого антропоцентрического методологического подхода. В таблице 2 представлены средние значения патопсихологических показателей, их стандартные отклонения, которые отражают достоверность различий, полученных в процессе сравнительного многовекторного анализа.

Таблица 2

Сравнительные данные средних показателей и стандартного отклонения двух групп подростков с истероидной структурой психотипа, проживающих в благоприятной курортной среде и в эколого-химической среде обитания с преобладанием СХНК.

Имя переменной	Группа - 1		Группа - 2	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
1. Показатель эмансипации –Е	3,90000	1,19722	4,54545	2,33939
2. Показатель склонности к употреблению алкоголя - V	0,80000	4,23740	2,09091	3,91036
3. Показатель делинквентности - D	2,80000	1,54919	3,63636	2,46060
4. Индекс минимальной мозговой недостаточности - B	3,40000	1,07497	3,72727	1,48936
5. Показатель маскулинизации - M	5,40000	3,27278	4,63636	2,46060
6. Показатель феминизации - Ф	4,00000	2,66667	2,81818	1,99089
7. Шкала вегетативных нарушений	5,20000	7,81452	-0,09091	7,63485
8. Шкала обсессивно-фобических нарушений	-1,20000	3,42540	-0,54545	4,52468
9. Шкала астении	2,50000	3,86580	1,00000	4,62601
10. Шкала истерии	1,10000	2,60128	0,54545	4,59050
11. Шкала невротической депрессии	2,40000	4,14193	0,18182	3,70994
12. Шкала тревоги	1,40000	4,08792	-0,90909	3,85887
13. Показатель невротизации - Н	33,10000	39,12501	21,72727	37,93439
14. Показатель психопатизации - П	-8,00000	10,09950	-10,81818	16,38791
15. Экстраверсия -интраверсия ЭИ	13,30000	3,83116	13,72727	3,37908
16. Нейротическая тревожность – НТ	12,10000	4,43346	14,27273	4,17351
17. шкала Тейлор - Т	19,50000	8,12746	17,81818	8,61183



Сравнительный многовекторный патопсихологический анализ (диаграмма 2) предоставил возможность выявить взаимосочетания маркеров с их удельным весом, вкладом, участвующих в дискриминации двух сравниваемых подростковых субпопуляций: показатели эмансипации – 13,3%; делинквентности – 20,4%; минимальной мозговой дисфункции – 9,3%; феминизации – 27%; астенизации – 11%; невротической депрессии – 30%; тревожности – 15,3%; психопатизации – 10,3%; невротической тревожности – 11,1% и показатель тревоги по шкале Тейлор – 8,6%.

Зафиксированное взаимосочетание патопсихологических показателей характерное для истероидной структуры психотипа подростка отражает достоверно низкую толерантность представителей истероидного психотипа по отношению к химической структуре СХНК. Прежде всего, следует обратить внимание на нарастание показателя минимальной мозговой дисфункции, что сочетается с заметными признаками феминизации. В целом, это отражает и нейротоксическое и нейроэндокриннотоксическое деструктивное воздействие СХНК на конституциональные психологические механизмы защиты подростков истероидного психотипа, подтверждая обнаруженную ранее на общей популяции подростков тенденцию.



Диаграмма 2. Сравнительный многовекторный патопсихологический анализ показателей обследования подростков с истероидной структурой психотипа, проживающих в эколого-химической среде с преобладанием СХНК и курортной среды обитания

Подтверждением признаков аномальной личностной и поведенческой изменчивости служат показатели делинквентности, эмансипации и психопатизации в сочетании с невротической тревожностью, указывая на стойкий негативный конституционально-психотипологический дрейф подростков с истероидным пси-



хотипом из диапазона психологической нормы в сторону диапазона пограничной аномальной личности.

В этот период дрейфа наблюдается усиление неустойчивости и нестабильности индивидуального барьера психической и психологической адаптации, что сопровождается актуализацией конституциональных личностных механизмов декомпенсации. Внешним проявлением декомпенсации служит трансформация психологических переживаний в патопсихологические, в первую очередь, астенические проявления, невротическую депрессию, симптоматическую тревогу. Сочетание нейротической и симптоматической тревожности является прогностически неблагоприятным признаком для истероидной структуры личности. Если учесть, что нарастают проявления органического поражения мозга за счет неблагоприятных химических факторов экологической среды, то можно предположить, что для подростков с истероидным психотипом, проживание в эколого-химической среде с преобладанием СХНК не является оптимальным условием для сохранения их психологического и психического здоровья. Более того, у испытуемых в значительной мере повышается риск заболевания невротическими и психосоматическими расстройствами.

Многомерный патопсихологический анализ показателей, имеющих удельный вес более 5%, но с отрицательным знаком характеризует подростков курортного экологически чистого региона, у которых наблюдается психологическая склонность к алкоголизации (-23%), к маскулинизации (-9%), к увеличению показателя невротизации (-15%), т.е. подростки с истероидной структурой психотипа курортного региона отличаются иным взаимосочетанием патопсихологических маркеров дискриминации, свидетельствующих о преобладании формирования алкогольного стереотипа поведения с невротическими переживаниями.

Таким образом, подростки с истероидным психотипом отличаются ограниченным психолого-биологическим резервом, что в условиях длительного контакта с неблагоприятными эколого-химическими факторами приводит к срыву механизмов конституциональной психологической адаптации и компенсации.

Патопсихолого-математический анализ привел к построению линейной дискриминантной функции, выполняющей роль дифференциально-диагностической патопсихологической шкалы:

$$Y = -3.45554X_1 + 2.97447X_2 - 4.10158X_3 - 4.76383X_4 - 1.92340X_5 + 3.80144X_6 - 0.01045X_7 + 1.14174X_8 + 1.22010X_9 - 1.54403X_{10} + 2.25397X_{11} + 1.11630X_{12} - 0.22862X_{13} + 0.61808X_{14} - 0.50589X_{15} - 0.85968X_{16} + 0.85739X_{17},$$

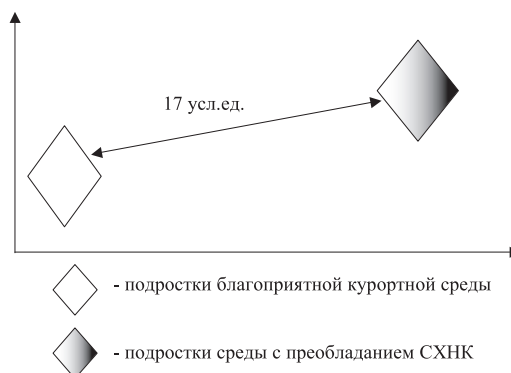
где X – определенное значение конкретного показателя.

Если в процессе подстановки показателей, полученных в результате экспериментально-психологического обследования, суммарное значение Y – будет больше дискриминантного индекса R, то результаты конкретного обследуемого подростка будут свидетельствовать о том, что его конституционально-психотипологические истероидные особенности не подверглись воздействию СХНК и, вероятнее всего, он проживает в курортном экологически чистом регионе.



Если же суммарное значение $У$ будет больше дискриминантного индекса R , то скорее всего, конституционально-психотипологические истероидные основы личности подверглись достоверному деструктивному воздействию со стороны СХНК, преобладающих в конкретной эколого-химической среде обитания. Вероятный процент ошибок не превышает 10% в первой группе и равен нулю во второй группе, что подтверждает высокую достоверность выводов настоящего раздела исследований.

Разработанная дифференциально-диагностическая патопсихологическая шкала может быть использована для экспресс-диагностики подростков с истероидным психотипом в условиях техногенных и антропогенных катастроф, когда необходимо определить степень деструктивного поражающего эффекта химических неблагоприятных факторов. Представленная шкала может быть использована специалистами различного профиля – психологи, клинические психологи, психофизиологи, социологи, социальные работники, врачи.



Гистограмма 2. Визуализация результатов патопсихологических переменных, участвующих в дифференциальной диагностике подростков с истероидной структурой психотипа в трехмерное пространство, проживающих в благоприятной курортной среде и в эколого-химической среде обитания с преобладанием СХНК

На гистограмме 2 представлены визуальные результаты разграничения подростков из сравниваемых субпопуляций, подтверждающие высокий уровень различий испытуемых с истероидным психотипом, проживающих в различных по качеству экологических регионах. Значение квадрата Махаланобиса равно 17 усл. ед. что указывает на высоко достоверные различия между средними показателями сравниваемых групп. Возможны 10% ошибок при психодиагностике подростков с истероидной структурой, проживающих в курортном регионе, которые, вероятнее всего, связаны с токсическим воздействием наркотических веществ.

Следовательно, представители истероидного психотипа среди общей популяции подростков отличаются низкой толерантностью к неблагоприятной эколого-химической среде с преобладанием СХНК, когда на фоне быстро раз-



вивающихся признаков органического поражения мозга, заметно нарастает нейроэндокриннотоксическое воздействие в виде увеличения показателя феминализации, что способствует истощению нейроэндокринной составляющей с признаками астенизации и высоким уровнем тревожности. Стойкий негативный психотипологический дрейф в конституционально-континуальном пространстве в сторону диапазона пограничной аномально личности в условиях воздействия неблагоприятных эколого-химических факторов среды приводит к аномальной личностной и поведенческой изменчивости. По сравнению с общей подростковой популяцией испытуемые, с конституционально обусловленной истероидной структурой личности, оказываются более уязвимы в отношении деструктивных эколого-химических факторов среды обитания.

Литература

1. Ахвердова О.А. Личностно-характерологический континуум современного подростка // Автореф. дисс... докт. психол. наук. М., 1998. 43 с.
2. Ахвердова О.А. Экспериментально-психологическая диагностика личностно-характерологического континуума подростков. М., 1998 154 с.
3. Боев И.В. Пограничная аномальная личность. - Ставрополь, 1999. 362 с.
4. Боев И.В., Золотарев С.В, Юрьева В.В. Биофизические параметры дифференциальной диагностики токсико-экологических и социально-стрессовых расстройств. // Материалы научно-практической конференции, посвященной 60-летию Ставропольской государственной медицинской академии «Экология и здоровье человека». – Ставрополь, 1998. С. 348-350.
5. Братусь Б.С. Аномалии личности. М., 1988. 275 с.
6. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., изд-во АПН, 1960. С. 92.
7. Даутов Ф.Ф. Изучение здоровья населения в связи с факторами среды. – Казань: Казан. универ., 1990. С.117.
8. Дорожнова К.П. Роль социальных и биологических факторов в развитии ребенка. М.: Медицина, 1983. 213с.
9. «Здоровье населения и химическое загрязнение окружающей среды». М., 1994.
10. Курляндский Б.А. Особенности выявления причин экологически обусловленных заболеваний у детей. Гигиена и санитария М., «Медицина», 2002 г. №5
11. Личко А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. М., 1999. С. 405.
12. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: Практическое руководство. М.: МЕДпресс, 2001. 592 с.
13. Новиков Ю.В. Экология, окружающая среда и человек: Учеб. Пособие для вузов. М.: Агенство "ФАИР", 1998. 320с.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. 1. М., 1989.
15. Студеникин М.Я. Экология и здоровье детей / под ред. М.Я. Студеникина, А.А. Ефимовой. М.: Медицина, 1998.



Молодые ученые

Белова Л.И.

Диалог в обучении как технология развития смыслообразования учащихся*

Технологические закономерности процесса обучения рассматриваются основные положения современной теории смысла и смыслообразования, которые дают возможность анализировать учебный процесс как смысловую реальность и определяют специфику компонентов обучения: технологии, методы, формы и способы его организации. Переориентация методологических подходов, изменение теоретических конструктов, поиск новых принципов построения практико-ориентированных обучающих программ, которые были бы адекватны новому пониманию человека как сложной самоорганизующейся системы, вывели прикладные отрасли психологии, и в первую очередь ее направления, связанные с развитием обучения, на качественно новый уровень, дав импульс таким областям, как психопедагогика (А.Г. Асмолов, Л.М. Фридман), практическая психология образования (А.Г. Асмолов), человекообразование (В.Е. Клочко), смысловая педагогика (А.Г. Асмолов, В.Е. Клочко), смысловое образование (А.Г. Асмолов, М.С. Нырова), смыслодидактика (И.В. Абакумова). Эти новые отрасли знания, пограничные между психологией и педагогикой, как раз и избрали своей перспективно-практической направленностью педагогику, а сущностной основой – психологию. Однако только психологического обоснования тех или иных подходов в обучении при выборе модели или технологии недостаточно, сама система обучения должна воплощать собой реальный познавательный механизм реально познающего ребенка.

Предметы (в процессе онтогенеза и познания) приходят к человеку раньше, чем они обретут смысл для него, и это и есть основное противоречие, «кризис развития» сознания ребенка. Роль взрослого – вывести познаваемый предмет (процесс, явление, закономерность) на границу смыслового поля, на границу переходной формы объективного и субъективного миров, «раскристаллизовывая» смысл, потенцируемый объектом познания познающему субъекту. Смыслообразование является главным процессом, происходящим в совмещенной психологической системе. Ситуативные смыслы и смыслы ценностного уровня (высшие смыслы) есть новое измерение человека, уровня его общего и личностного развития. В такой ситуации взрослый, педагог есть посредник в отношениях между культурой и ребенком, между достижениями цивилизации и учеником. Это должно найти не-

* Статья представлена научным руководителем – доктором психологических наук, профессором, зав.кафедрой общей психологией ЮФУ Абакумовой И.В.



посредственное воплощение при разработке новых дидактических систем, новых образовательных технологий.

Особый блок проблем относится к мотивационно-динамическим компонентам обучения, к переосмыслению уже существующих и разработке новых методов и технологий обучения. Содержанию учебного процесса, которое является полем кристаллизации, питающем смыслообразование и смыслоосознание учащихся, должно получить «импульс жизни». Его необходимо как-то расположить в пространстве, распределив его между учителем и учащимися, между самими учащимися и их группами. Его нужно расположить также во времени, дифференцировав его и наполнив им последовательность процедур действий учителя и учащихся. Это и есть технологические аспекты учебного процесса. Технологии обучения предстают как механизм самореализации содержания, и, следовательно, обновляя содержание, в любых его направлениях, включая и смыслообразование, надо адекватным, синхронным образом вносить изменения и в технологическую культуру. Содержание и технологии оказываются взаимосвязанными органически: если содержание «питает» развитие личности, ее смысловые структуры, то технологии включают, запускают развитие. Оказавшись неадекватной содержанию, технология как запускающий инструментарий не «сработает», поскольку нарушится принцип изоморфной зависимости содержание–технология, принцип взаимосоответствия. Однако если содержательный компонент в обучении за последние годы все более и более становится смыслонасыщенным, ориентированным на развитие смысловой сферы учащихся, то технологии обучения пока еще в основном носят или репрезентативный, или когнитивно – направленный характер. Это противоречие порождает необходимость поиска тех технологий в учебном процессе, которые позволят вывести его на уровень смысловой сферы через смыслообразование и смысловоявление самих учащихся.

Технология самой учебной деятельности должна переосмысливаться исходя из механизмов смыслообразования, присущих данному процессу. Особый интерес представляет трактовка так называемых «задач на смысл», которые в психологии личности рассматриваются как «попытка прорваться через завесу мотивировок к истинным мотивам своего поведения». Неосознаваемые смыслы инициируют разнонаправленное движение мысли, пытаясь выйти на осознаваемый уровень, интерферируют мыслительное содержание. В ходе решения «задачи на смысл» происходит внутренняя работа личности по соотносению проявлений мотива в нескольких пересекающихся друг с другом плоскостях: в отношении мотива к преодолеваемым личностью ради его достижения внешним и внутренним преград; по сопоставлению мотива с другими выступающими в сознании субъекта возможными мотивами той же деятельности; по оцениванию мотива в его отношении к принятым личностью нормам и идеалам; по соотносению мотива с реальными с точки зрения личности ее возможностями, т.е. с воспринимаемым образом Я; по сравнению собственного мотива с предполагаемыми мотивами других субъектов (А.Г. Асмолов, В.В. Столин). Необходимость в процессе обучения выведения



смысловых образований на осознаваемый уровень и раскрытие своего смысла для другого (коммуницирование) и есть тот катализатор (противоречие между желанием выразить в словах свои пристрастия и ограниченность вербальной сферы при выражении своего внутреннего состояния), который побуждает ученика к интроспективности и самораскрытию.

Диалог определяется как наиболее значимая технология смыслообразования учащихся. Показано, что межличностный диалог можно рассматривать с внешней и внутренней сторон.

С внешней стороны он может быть парным, как диалог между учителем и учеником. Значительно более сложную структуру он приобретает в работе учителя с группой учащихся: их ответы и вопросы, инициируемые учителем и замыкаемые в конечном итоге на учителя, отталкиваются от аналогичных действий других учащихся, диалогизируют с ними, включаются в общий мыслительный процесс, поддерживая и обогащая либо, напротив, отвергая, не принимая его, стремясь отойти в сторону. Такой диалог справедливо называют множественным, понимая под этим не множественность пар «учитель-ученик», которая здесь действительно имеет место, а осложненную радиальную структуру, исходящую от учителя и к нему же возвращающуюся, но постоянно искривляемую и нарушающую свою радиальную форму. Еще более необычный вид имеет диалог между группами учащихся, между которыми «располагается» учитель в ранге своеобразного арбитра. Понятие «совокупный мыслящий объект» вполне может быть применимо к данной разновидности диалога. Виды диалога можно бесконечно множить: «ученик-компьютер», «учебная программа-ученик» и др.

В контексте данного исследования главное в диалоге – его внутренняя сторона. Замыкание суждений учащихся на учителя, направляемое и корректируемое общей логикой диалога, мнение других его участников, а также их возможное иное поведение, например в ситуации непонимания, регулируются не только внешними побуждениями учителя и учащихся, но и – главным образом, – замыканием внутреннего субъектного опыта учащихся на содержании обсуждаемого вопроса, произвольной самоактуализацией различных контуров их психики, в условиях взаимодействия субъектов диалога. Рефлексия учащихся является смысловой – в парах или в ситуациях многомерного диалога – и в случае несогласия с мнением других учащихся, и в случае измененной собственной позиции. Личностное «Я» в ребенке диалогизирует с «другими» в нем же, подобно тому, как писатель, в представлении М.М. Бахтина, диалогизирует с героем его же произведения. «Другим» в данном случае могут быть учитель, одноклассники или еще кто-то, отразившийся в ребенке. Диалогизируют также личностное и сущностное в растущем человеке, как внешнее и внутреннее «Я», как наличествующие в ученике личность и индивидуальность.

Смыслообразование, смыслообновление, смыслопорождение – акты, непрерывно сопровождающие названные варианты диалога ученика «с самим собой» (включая в себя и «другого») то в виде его предпосылок, то в виде актуализирующего фактора, то в виде результата.



Одна из наиболее значимых характеристик диалога в обучении, благодаря которой и достигается указанный духовный продукт, состоит в том, что он возникает или организуется, а также протекает на равных, паритетных началах участвующих в нем сторон. В силу этого, в ситуациях субъект-объектного типа, предельно ограничивающих детей в выборе ими смысловых приоритетов, диалог невозможен. Обучение приобретает здесь характер «вращивания», а не «выращивания» смыслов, давление учителя лишает учащихся самостоятельности суждений и разрушает саму основу диалога. Субъект-субъектная модель обучения такую возможность не только предоставляет учащимся, но и стимулирует.

Литература:

1. Абакумова И.В. Личностные смыслы в образовательном процессе // Методы психологии. Ежегодник Российского психологического общества. Ростов н/Д, 1997. Т. 3. Вып. 1. С. 3-5.
2. Абакумова И.В. Личностный смысл как компонент личностной модели образовательного процесса // Психология и практика. Ежегодник Российского психологического общества. Ярославль, 1998. Т. 4. Вып. 2. С. 3-5.
3. Абакумова И.В. Личностный смысл как педагогический фактор и его использование в учебном процессе: Автореф. дис. канд. пед. наук. Ростов н/Д, 1989.
4. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование учебном процессе (Психолого-дидактический подход). Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. Ун-та, 2003. 480 с.



Маслова Ю.А.

Смысловая сфера неслышащей молодежи: результаты исследования*

Настоящее сообщение представляет краткий обзор результатов практического исследования смысловой сферы неслышащей молодежи. В исследовании приняли участие ученики 7-11 классов Специальной (коррекционной) школы-интерната №36 для глухих и слабослышащих детей г. Ставрополя, общей численностью 60 человек. Подбор методического обеспечения был затруднен в связи с особенностями речевого уровня неслышащей молодежи. Тем не менее, с учетом требований, предъявляемых к сурдопсихологическим методам [2, 3, 6], из числа методик, применяемых для выявления особенностей смысловой сферы, были отобраны следующие: тест «Автопортрет», тест «Образ мира» [1], тест М. Куна «Кто Я?» в варианте, предложенном Игнатьевой С.А [4], Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, модифицированная [5], Цветовой Тест Отношений (ЦТО), методика «Стульчики» для выявления круга значимых других.

В круг значимых других большинство неслышащих учеников 7 и частично 8 классов в первую очередь включали ровесников: друзей, сиблингов, кузенов, что указывает на ориентацию семиклассников преимущественно на нормы, принятые в среде сверстников. У учеников 9-11 классов друзья упоминаются редко. Примерно половина респондентов, без различия по возрасту и полу, указала бабушек, дедушек, двоюродных родственников. В 8 случаях (13%) указан любимый человек – реальный или ожидаемый. Включение в группу близких людей учителя, соседей, других людей соответствует просоциальной ориентации и высокой социальной активности подростка (5% выборки, у активных членов школьного самоуправления).

Интересные результаты дал тест М. Куна «Кто Я?», вариант, предложенный С.А. Игнатьевой [4]. Способ анализа, описанный в ее работе, оказался неприменим к ответам неслышащих респондентов, поэтому рассматривалось содержание ответа. Ответ относился к одной из категорий: анкетные данные (имя, календарный возраст, место жительства); самооценка (оценка своих личностных качеств, внешности, хозяйственности, здоровья); жизненные планы; любимые занятия, значимые увлечения; отношение к значимым другим (родственникам, друзьям, представителям противоположного пола); достигнутые успехи. Список личностных черт, по которым неслышащие школьники оценивали себя, оказался разнообразным, но сходным в пределах каждого класса, т.е. ребята в основном принимают внешнюю оценку. Принадлежность к референтной группе упоминалась редко, таких групп выделено всего 3: принадлежность к ученикам, национальная, религиозная принадлежность. Нарушение слуха упомянуто пятью респондентами (8%), одним из них – как источник дохода (пенсии).

* Статья представлена научным руководителем – доктором психологических наук, профессором, зав.кафедрой общей психологией ЮФУ Абакумовой И.В.



Тест «Автопортрет» выявил несколько общих для неслышащей молодежи значимых аспектов образа себя: гендерная принадлежность, значимость умственных способностей и отношения окружающих. В отдельных случаях в сюжет рисунка включались объекты, имеющие для респондентов высокую личностную значимость: дети, любовь, спорт, автомобили, природа, атрибуты власти, богатства. Тест «Образ мира» показал, что у 41% неслышащих респондентов сформирована планетарная картина мира, у 34% - пейзажная. 20% респондентов изобразили мир метафорически, чаще всего – с привлечением идеи дружбы. Абстрактную картину мира изобразили 3% респондентов, непосредственное окружение – 2%. В 22% случаев в изображении наблюдалось разграничение, противопоставление двух частей, в чем, видимо, проявляется представление о неизвестном мире за пределами школы, причем неизвестная часть в 15% случаев воспринимается как привлекательная, а в 7% как враждебная и опасная.

При использовании методики ЦТО респондентам предлагалось проранжировать стандартный восьмичетовой набор Люшера, затем соотнести с каким-либо из цветочных эталонов следующие понятия: 1) друг (для девушек - подруга); 2) родители; 3) образование; 4) ты сам(а); 5) кружок, 6) профессия; 7) спорт; 8) любимое занятие; 9) твой дом; 10) твоё будущее; 11) работа; 12) любовь; 13) семья; 14) дети; 15) деньги, богатство; 16) каникулы; 17) институт; 18) свобода; 19) успех; 20) отдых. Неслышащие старшеклассники чаще всего задействовали в ассоциациях все 8 цветов, что говорит о высокой дифференцированности отношений к различным явлениям жизни и, следовательно, о достаточной сложности их смысловой сферы. Наиболее позитивное отношение у молодежи с дефектами слуха – к любви, собственной личности, семейной сфере (дети, родители, семья), отдыху. Также в основном позитивное отношение к друзьям, будущему, профессии. Получение дальнейшего образования, спорт, деньги, успех были соотнесены с цветами, получившими как высокие, так и низкие ранги. Это означает, что их значимость варьирует в пределах выборки.

В нашем случае применения методики «Ценностные ориентации» респондентам предлагалось проранжировать список из 23 терминальных ценностей: великая цель, благородная идея, вера; верные друзья; деньги любимыми способами; жизнь, полная удовольствий; здоровье; искусство, красота; карьера, власть; любовь; мирная обстановка в стране; наличие детей; независимость, самостоятельность, гордость; образованность, знания; понимание; равенство для всех; риск, азарт, масса событий; слава, известность; счастливая семья; уважение окружающих; увидеть и понять мир; успех в карьере; успех, достижения; хобби, интересное занятие; чистая совесть. Наиболее предпочитаемыми ценностями оказались здоровье, счастливая семья и любовь. Высоко значимыми оказались также понимание, образованность, верные друзья, наличие детей, возможность увидеть и понять мир. В число незначимых попали ценности достижений (карьера, власть; слава, известность) и общечеловеческие ценности (великая цель, благородная



идея, вера; мирная обстановка в стране; равенство для всех). Низкие ранги получили также ценности «риск, азарт, масса событий» и «независимость, самостоятельность, гордость».

Таким образом, смысловая сфера людей с нарушенным слухом может быть изучена с помощью психодиагностических методик. Неслышащие старшеклассники, как правило, ориентированы на жизненное благополучие, в первую очередь, в семейной сфере, и в минимальной степени – на достижение успеха и самореализацию; их знания о собственной личности невелики и обычно не становятся предметом рефлексии, однако отношение к себе положительное.

Литература.

1. Абакумова И.В., Крутелева Л.Ю. Диагностика индивидуальных особенностей смысловой сферы студента. Ростов-на-Дону, 2005.
2. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учеб.пособие для студ. высш.пед.учеб.заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 224 с.
3. Замалетдинова Ю.З. Опыт изучения представлений о своем прошлом и будущем глухих детей старшего дошкольного возраста. // Дефектология. 2005. №3. С. 48-54.
4. Игнатьева С.А. Изучение личностных качеств старшеклассников с тяжелыми нарушениями речи как субъектов социального взаимодействия. // Практическая психология и логопедия. 2004. №3. С. 3-8.
5. Киселева А.В. О возможности модификации методики М.Рокича «Ценностные ориентации» // Психологическая диагностика. 2004. №3. С. 96-101.
6. Розанова Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей. М., 1987.



Вурста Н.И.

Исследовательская деятельность учащихся в контексте проблемы развития креативности*

Одним из конфликтов в современной образовательной ситуации является противоречие между творческим развитием, креативностью и «технологичностью». Термин «технология» давно перешагнул рамки производства и завоевал новые пространства человеческой деятельности, в том числе сферу образования. Например, в педагогической литературе встречается представление о «технологии лично-ориентированного образования» [9]. Под технологией обучения мы будем понимать комплекс, состоящий из: «образа» (представления) планируемых результатов обучения; средств диагностики текущего состояния обучаемых; набора моделей обучения; критериев выбора оптимальной модели для данных конкретных условий [4]. В определенных случаях технология выступает как элемент метода, но в контексте рассматриваемой проблемы нам представляется важным понимание технологии как «развертывания» метода, а последнего как «свернутой технологии», которая «отражается в создании учащихся как след, образ метода» [1].

«Технологизация» образовательного процесса не изменила образовательного идеала, которым является развитие творческого потенциала человека [7]. Насколько адекватны цель образования и средства (технологии)? Могут ли прагматичные, структурированные школьные образовательные технологии (по существу модели с заданным результатом) способствовать развитию творческого начала?

Обзор современной психолого-педагогической литературы показывает, что существует научный и практический интерес к комплексному исследованию проблемы взаимоотношения технологий обучения и развития творческого потенциала. Анализ этой проблемы лежит, в частности, в области изучения творчества как феномена человеческой деятельности.

Общим местом стало утверждение, что понимание сущности, природы творчества, его психологических механизмов является одной из трудно решаемых задач для психологии личности и ее развития. Одну из оригинальных трактовок креативности предложил А. Маслоу, который разграничил «креативность таланта» и «креативность самоактуализации». По мнению А. Маслоу, креативность самоактуализации «распространена гораздо более широко и имеет более тесную связь с личностью, проявляясь в повседневной жизни не только в великих и очевидных продуктах творчества, но также многочисленными другими способностями, например, в своеобразном чувстве юмора, склонности что-либо делать творчески, например преподавать...» [6, с. 223] Иначе говоря, креативность понимается не с позиции результата (творческого продукта) и не как тот или иной набор личностных черт (например, интеллектуальных способностей: порождать оригинальные идеи;

* Материалы предоставлены научным руководителем – зав.кафедрой педагогики и педагогической психологии, доктором педагогических наук, профессором В.Т. Фоменко



отказываться от стереотипных способов мышления; выдвигать гипотезы), а как реализация человеком собственной индивидуальности. Уникальность человеческой индивидуальности можно рассматривать как некий творческий акт, отсюда понимание креативности как процесса выявления собственной индивидуальности.

Анализ работ отечественных психологов (В.Г. Ананьева, Д.Б. Богоявленской, Н.С. Лейтеса, Я.И. Пономарева и других), посвященных проблеме развития творческих способностей и склонностей, творческого мышления, позволяет выделить ряд положений, которые используются в педагогике при разработке различных аспектов творчества учащихся:

- каждый учащийся обладает способностями к творчеству; творчество учащихся и творчество взрослых имеют одну психолого-педагогическую основу;
- различия проявлений способностей обнаруживаются в деятельности, поэтому эффективность, темпы, динамика изменений, особенности связи с другими личностными компонентами предполагают необходимость индивидуализации процесса обучения;
- творческие способности поддаются развитию; при этом важная роль принадлежит так называемому механизму переноса, обеспечивающему преемственность в развитии этих способностей в различных видах деятельности;
- творческие черты и качества развиваются в процессе овладения содержанием образования и необходим поиск эффективных технологий, как механизма самореализации содержания.

Существенным является вопрос об управлении творческим процессом. С одной стороны, существует тенденция связывать возможности управления с алгоритмизацией творческой деятельности, разработкой приемов, использование которых вело бы к открытию нового. Другая тенденция характеризуется отрицанием прямого управления творческой деятельностью. Речь идет о создании условий, благоприятных для творчества.

Наиболее перспективными образовательными технологиями, в частности, считаются те, что построены на исследовательском поиске школьника в процессе обучения (исследовательское обучение, исследовательский метод). Исследовательские методы давно и активно используются в зарубежной, преимущественно англоязычной психолого-педагогической литературе (Кларин В.М.). В отечественной науке эта тема разрабатывается Леонтовичем А.В., Поддъяковым А.Н., Савенковым А.И. и др.

Исследовательская деятельность (в том числе и школьника) представляет собой особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения. Но если исследование – всегда творчество, в итоге которого добывается новое знание, можно утверждать, что исследовательская деятельность учащихся является важнейшим условием развития творческого потенциала школьника. Иначе говоря, образовательное пространство на основе исследовательского метода представляет собой необходимую питательную среду



пробуждения и развития креативности. Посредством исследовательской деятельности мы преодолеваем конфликт между технологичностью и креативностью. Перед школой стоит серьезная практическая задача создания модели организации исследовательской деятельности в целостном учебно-воспитательном процессе. В этой модели необходимо найти компромисс между теми требованиями, которые заданы государством в области образования и необходимой для творчества свободой и нерегламентированностью. Таким образом, речь должна идти о разработке и экспериментальной реализации в образовательном процессе школы такой модели организации исследовательской деятельности, которая бы способствовала процессу выявления собственной индивидуальности учащегося.

Одной из ключевых проблем при реализации такой модели является поиск надежных методик научного анализа качеств творческой личности. В частности, речь идет о невозможности создания валидного теста креативности из-за противоречия между:

- сущностью теста как стандартизированной процедуры обследования по заданному набору параметров;
- сущностью творчества как выхода за рамки заданного и известного (что отмечал в свое время автор одного из наиболее часто используемых тестов креативности - Э. Торранс).

Безусловно, при исследовании результативности модели организации исследовательской деятельности в контексте развития творческих способностей необходимо использовать имеющиеся методики (тесты Гилфорда, методику креативного поля Д. Б. Богоявленской и другие). Но, на наш взгляд, исследовательское обучение создает дополнительные возможности анализа креативности. Одним из компонентов исследовательской модели обучения является ученическое исследование. Его алгоритм хорошо описан в педагогической литературе, выявлены общие черты и особенности ученического и научного исследования. Внимание привлекает сходство процесса исследования (в том числе, ученического) с известной схемой Д. Уоллеса, выделившего четыре стадии творческого процесса. Схема Уоллеса представляет линию из четырех отрезков с направлением движения слева направо:

«Подготовка» ----- «Созревание»-----«Озарение»-----«Проверка»

В результате ученического исследования возникает некий продукт – текст. Текст является актом творчества, независимо от степени его научной новизны и общественной пользы. Процесс создания текста учащимся (даже с учетом компилятивности) стимулирует проявление индивидуальности, а также способствует преобразованию интеллектуальных, когнитивных проблем в эмоциональные состояния. Это существенно, так как трансформация когнитивного компонента в эмоциональный является одним из важнейших принципов развития творческих способностей человека.

Литература

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. (Психолого-дидактический подход). Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 2003.



2. Богдавленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1983.
3. Вишнякова Н.Ф. Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения. Ч.1. Минск, 1995.
4. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. М.: Издательская фирма «Сентябрь», 1996.
5. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. М., 1971.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2007.
7. Пархоменко Н.П. Воспитание творческой личности как цель образовательных систем (историко-методологический аспект): Автореф. дис. докт. пед. наук. Минск, 1995.
8. Проблема научного творчества в современной психологии/Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Наука, 1971.
9. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. М.: Издательская фирма «Сентябрь», 2000.



Мартиросова Л.М.

Государственные образовательные стандарты как фактор педагогического управления*

Стандартизация образовательного процесса – один из главных признаков современного отечественного образования. Её необходимость и целесообразность вызвана рядом условий, в том числе методологического плана. Как условия, вызвавшие к жизни стандарты, так и сами стандарты имеют прямое и косвенное отношение к проблеме педагогического управления [6, 7]. Более того, имеется основание рассматривать стандартизацию как наиболее высокий, стратегический уровень педагогического управления. При этом мы не принимаем во внимание тот факт, что стандарты – это база и тех аспектов управления, которые не могут быть строго отнесены к разряду педагогических (управление образованием со стороны органов управления, руководителей образовательных учреждений и др.). В нашем исследовании нас интересуют стандарты именно как явления педагогического, хотя и глобального характера [5].

Начнём с того, что, согласно теории, система склонна к разрушению, если она является слишком «жёсткой». Такими «жёсткими системами» были в своё время, например, типовые учебные программы, за пределы которых учитель, по сути дела, не имел права выходить. В соответствии с этим педагогическое управление, функцию которого они выполняли, а в ряде случаев всё ещё выполняют, имеет строго регламентированный, жёсткий характер. Не случайно типовые учебные программы отчасти ушли, а отчасти уходят в прошлое.

Согласно той же теории, система склонна к разрушению, если в ней слишком много «степеней свободы». Образуется своего рода большая амплитуда колебаний, раскачивающих систему. Примером такой излишне свободной, излишне гибкой системы в сфере отечественного образования была ситуация в начале 90-х годов XX века, когда в значительном количестве в стране стали создаваться образовательные учреждения новых типов. Среди них – гимназии (классические и реальные), лицеи (профильные и профессиональные), школы-академии, другие школы повышенного типа, при наличии традиционных. Каждый тип школ стал провозглашать собственное содержание учебного процесса, в результате чего возникла угроза распада единого образовательного пространства России.

Стандарты, государственные по своему статусу, возникли как следствие необходимости удержания образования в целостном пространстве и, следовательно, призваны выполнять огромной важности регулирующую функцию. Уже в этом смысле они могут быть истолкованы как механизм педагогического управления во всеобщем масштабе страны. С этим связана и та безусловно значимая функция государственных образовательных стандартов, что они устанавливают преемствен-

* Материалы предоставлены научным руководителем – зав.кафедрой педагогики и педагогической психологии, доктором педагогических наук, профессором В.Т. Фоменко



ность различных ступеней обучения, являясь обязательными для различных типов школ, гармонизируют их деятельность между собой [4].

Обращают на себя внимание и другие стороны образовательных стандартов как механизмов педагогического управления. Стандарты фиксируют внимание на нижнем, минимальном уровне содержания образования, подлежащего освоению. В аспекте педагогического управления при этом важным является то, что внутри стандарта учитель и учащиеся весьма свободны в выборе как конкретных форм определяемого им содержания, так и технологий обучения. Учитель и учащиеся тем более свободны за пределами стандартов, будучи ограничены лишь учебной нагрузкой, устанавливаемой стандартами. Легко сделать вывод о том, что один стандарт может породить собою значительное, по существу, неограниченное количество рабочих, авторских и всяких прочих программ, включая их типовые варианты. Стандарты, таким образом, являются выражением известного философского отношения общего и особенного, особенного и единичного. Определяя глобальную стратегию образования в стране и являясь своеобразной социально-генетической программой становления и развития подрастающих поколений, стандарты представляют, вместе с тем, немалую свободу действий их реализации.

В контексте педагогического управления имеет значение и то, что учитель, школа, органы управления, будучи относительно свободными в выборе учебного материала на уровне его предъявления, не в праве выходить в своих требованиях за пределы стандарта на уровне освоенности содержания учащимися. Внестандартные приращения содержания к имеющемуся у учащихся опыту неминуемы и поощряемы, но как результат их свободной, необязательной деятельности [1,2,3]. Указанные ограничения, определяемые стандартами, несомненно, значимый компонент педагогического управления, направляющий, регулирующий акты управления деятельностью учащихся со стороны самого учителя.

Литература

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе.- Ростов-на-Дону, 2003.
2. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань, 2000.
3. Просецкий П. А., Семченко В.А. Психология творчества. М., 1988.
4. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999.
5. Фоменко В.Т. Исходные логические системы процесса обучения. Ростов-на-Дону, 1985.
6. Фоменко В.Т. Дидактический стандарт содержания образовательного процесса. Современные образовательные технологии. Ростов-на-Дону, 1994.
7. Управление процессом усвоения знаний, М., 1975



Смоляк А.Р.

«Педагогическая археология» и ее понятийный аппарат в образовательном пространстве*

Система образования современной России предполагает возможность реализации образовательно-воспитательных задач с помощью углубленного знакомства коллективов учащейся молодёжи с мировым, российским и региональным природным и культурно-историческим наследием.

Одним из наиболее эффективных способов формирования личности молодых людей является комплексная совместная оздоровительная, творческая, исследовательская (научная) и культуuroохранная, археологическая деятельность учащихся общеобразовательной школы, студентов ВУЗов, школьных учителей – организаторов поисково-исследовательской работы, узко профильных специалистов – руководителей молодёжных археологических объединений учреждений дополнительного образования, педагогов высшей школы, учёных-археологов, сотрудников музеев, ВУЗов и институтов Академии Наук России.

Сегодня, в годы обновления России, этому во многом способствует образовательная система страны, которая предполагает возможность реализации данного направления деятельности через систему основного и дополнительного образования детей. Основное образование осуществляет связь учебно-воспитательного процесса с археологией посредством внедрения регионального компонента[1]. В соответствии с существующей нормативной базой министерства образования и науки России это направление деятельности входит в компетентность учреждений дополнительного образования и должно реализоваться через центры детского туризма и экскурсий, внешкольные центры по работе с учащейся молодёжью, дворцы творчества молодёжи, систему школьных и межшкольных археологических клубов и центров. Такими центрами на территории Ростовской области являются: региональный молодёжный археологический Центр «Сиргис» и секция археологии Донской академии наук юных исследователей Дворца творчества детей и молодёжи г. Ростова-на-Дону, Ростовская региональная археолого-этнографическую молодёжная общественная организация «Боян»; межшкольные археологические клубы «Скиф» и «Рарог» в городах Шахты и Новошахтинск, молодёжная археологическая общественная организация студентов исторического факультета ЮФУ, РГУ. С 1993 г. на территории Ростовской области комплексно выполняется работа с молодёжными археологическими объединениями в рамках целевых авторских программ. Организующим Центром этой работы областного масштаба является Молодёжный археологический Центр «Сиргис» Дворца творчества детей и молодёжи г. Ростова-на-Дону. Научно-методическое сопровождение этого направления деятельности осуществляет, кафедрой педагогики и педагогической психологии факультета

* Материалы предоставлены научным руководителем – зав.кафедрой педагогики и педагогической психологии, доктором педагогических наук, профессором В.Т. Фоменко



тета психологии ЮФУ. В рамках системы школьного и внешкольного образования это направление деятельности с учащимися осуществляется в следующих формах: городские, региональные, Всероссийские Олимпиады, внедрение регионального компонента, факультативные занятия, внеурочные и внешкольные формы работы (клубная деятельность, участие в городских, региональных и Всероссийских научно-практических семинарах, слётах, конференциях и археологических экспедициях).

Совместная археологическая деятельность учащихся с педагогами и учёными в последнее время, всё больше становится объектом внимания профессиональных археологов, педагогов общеобразовательной и высшей школы [2]. Разработки теории и методики по организации и деятельности молодежных археологических объединений, взаимовлияния археологии и педагогики в учебно – воспитательном процессе привели к выделению нового образовательного пространства: «педагогическая археология» (ПА) [3]. Молодой, формирующейся личности подростка ПА предоставляет реальную возможность, стать посредством своей исследовательской деятельности соучастником открытий неизвестных научных фактов и их внедрения в учебный процесс, науку, культуру. Наибольшими перспективами работы в данном направлении обладают информационные и проектные технологии, являющиеся первой ступенью к поисково-исследовательской, а в перспективе – научно-исследовательской деятельности учащихся.

В «ПА» содержится большой потенциал, способствующий развитию у учащихся:

- углубленного изучения истории страны и Родного края;
- развитию умения анализировать и интерпретировать археологические источники;
- развитию навыков проектной и поисково-исследовательской деятельности на базе школьных музеев и полевых экспедиционных лагерей;
- воспитанию бережного отношения к памятникам истории и культуры и др.

Выделение ПА в самостоятельную отрасль педагогики позволяет улучшить результативность образовательно-воспитательной системы.

Педагогическая археология представляет собой интегрированную систему технологий, форм, методов организации познавательной, творческой, социальной активности детей, имеющую широкую прогностическую направленность. Таким образом:

- объект педагогической археологии – особая педагогическая система краеведческой работы в дополнительном образовании;
- предмет педагогической археологии – взаимодействие педагогических технологий и прикладного интегрированного характера археологии;
- метод педагогической археологии – деятельностный подход к развитию личности, системный характер деятельности как антропологического явления [4].

Интегрированный характер предполагает широкое использование в ПА понятий и терминов ряда профильных наук, таких, как педагогика, психология, археология, музееведение и др.



В качестве примера приведём некоторые, наиболее часто используемые понятия профильных наук. Педагогика: воспитание, воспитательная деятельность, воспитательный процесс, воспитательная среда, воспитательное пространство, воспитательная адаптация, гражданское воспитание, патриотическое воспитание, гуманная педагогическая позиция, гуманистическая парадигма образования, самовоспитание, самоопределение, аморазвитие, самореализация, самоактуализация[5]. **Психология:** адаптация, социализация, коммуникативность, социальная компетентность, возрастная психология, психология микроколлектива, творчества, научно-исследовательской деятельности, выживания в экстремальных условиях[6].

Археология: археология, археологическая периодизация, памятники археологии, артефакт, археологическая культура, экспериментальная археология, полевая археология, цивилизации, смежные науки в археологии (этнография, топонимика, геральдика и т.п.), классификация и типология; археологическая разведка, культурный слой, культура, артефакт, археологический источник, объект археологический, типология, систематизация[7]. **Музееведение:** музей, музей-заповедник (археологический, этнографический, ландшафтный и т.д.), школьный музей; положение о школьном музее, социальные, образовательные, воспитательные функции музея; актив школьного музея, совет школьного музея, паспортизация школьного музея, документирование, фонды, коллекция, экспонат, экспозиция, смотр-конкурс школьного музея, поисково-исследовательская и собирательская деятельность[8]. **Наследие природное и культурно-историческое:** природное наследие, культурное наследие, охраняемая историко-культурная территория, охранный зона, рекреация, охрана культурного наследия, мониторинг[9].

Поскольку ПА находится в стадии становления, её понятийный аппарат требует специальной разработки. Перечислим основные понятия этой области.

Ключевые понятия Педагогической археологии:

теория ПА, методология ПА, объект ПА, предмет ПА, язык ПА, ПА методы, инфраструктура ПА, образовательное пространство ПА, педагогические технологии ПА, приоритеты развития ПА, возрастная ПА, знаковая система ПА, экспериментальная компонента ПА; ПА интеграция, информационная база ПА, категории ПА, ПА коммуникация, ПА конфигурация, ПА семантика, ПА образование, ПА инновационность школы ПА, ценность ПА, ментальность, феномен ПА, семиотика ПА, синергетика ПА, смыслы в ПА, ПА среда, информационные технологии ПА, технические средства ПА, и др.

Резюме: *под педагогической археологией следует понимать специфическую форму археологической деятельности в контексте науки «Педагогика», направленную на решение педагогических задач в области обучения и воспитания подрастающего поколения в процессе совместной, творческой деятельности ученика, педагога и учёного по изучению, охране и использованию культурно исторического наследия в целях образования, науки и культуры.*

Археология, как никакая другая наука, является самой многопрофильной, к тому же, потенциал ее развития далеко не исчерпан. Нет пожалуй, за редким



исключением, ни одной отрасли знаний и направления деятельности человека в его исторической ретроспективе, которые не входили бы в сферу интересов этой науки. Такое положение вещей делает молодое направление деятельности в образовательном пространстве страны, как ПА, необычайно перспективным. Педагогическая археология в руках учителя является, как нам представляется, наиболее эффективным инструментом социально-педагогического воздействия на формирующуюся личность учащегося.

Литература

1. Пежемский В.Г. 2002. Педагогический потенциал археологической деятельности// Взаимодействие личности, образования и общества в России в изменяющихся социокультурных условиях. Межвузовский сборник научных трудов. Ч.1. С-Пб.
2. Захарук Ю.Н., 1992. К дискуссии о статусе археологии / Российская археология, № 4; Кручинина Т.А., 1987. Археологический отряд как форма трудовых объединений старшеклассников / Преподавание истории в школе, № 4; Липавский С.А., 1993. Школьный археологический кружок / Преподавание истории в школе, № 1; Шульга П.И., 1998. О работе археологических лагерей школьников в Алтайском крае / Гуманитарные исследования в Сибири, № 3.
3. Буровский А.М., 1990. Предмет и проблемы «педагогической археологии»//Вопросы методики работы школьных археологических кружков. Новосибирск.
4. Бровко Д.В. Феномен педагогической археологии// <http://teacher.org.ru/files0/files1/files40/files555/files167/static/statya.rtf>.
5. Мижериков В.А. 1999. Психолого-педагогический словарь; Бондаревская Е.В. 2000. 100 понятий личностно-ориентированного воспитания. Ростов-на-Дону.
6. Психологический словарь. М. 1999.
7. Мартынов А.И. 2000. Археология. М. «ВШ»; Матюшин Г.Н. 1967. Археология в школе.
8. Юренева Т.Ю. 2004. Музееведение. М.; Музееведение. Музеи исторического профиля. 1988. М.; Сейненский А.Е. 1988. Музей воспитывает юных.
9. Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации. От 24.05. мая 2002.// Российская газета 29 06. 2002. № 116-117. WWW.rg.ru.



Самойленко О.А.

Диагностический инструментарий изучения многодетных семей для адресной педагогической поддержки*

Необходимость систематической, профессионально поставленной педагогической и психологической диагностики и образа жизни, и педагогического потенциала семей разного типа, в том числе и многодетной семьи, понимается в психолого-педагогических науках и является в настоящее время не просто призывами, а все более разрабатываемой проблематикой.

В современных российских исследованиях многодетных семей доминируют **опросные методы**, как достаточно оперативные и экономичные. Обследований такого рода немного, но они есть. Исследователи опросными методами выясняли сравнительную конфликтность подростков, психологическое состояние детей в малодетной, многодетной и неполной семьях. По результатам опроса отмечается, что наибольший процент пришелся на конфликты со сверстниками [3].

Следует отметить, что идея использования одновременно нескольких дополняющих друг друга методик разного типа последние годы все шире проникает в педагогическое сознание. Так, интересная подборка анкет для родителей и учащихся представлена в журнале « Воспитание школьников» Н.Дерехмевой в 2002 году. Описывался тест родителей: «На какой основе строится отношение отца и матери к ребенку»? Далее - мини-анкета «Обучение детей и родителей в лицах»; диаграмма типического школьного дня ученика; анкета для родителей; анкета опрос родителей на первом родительском собрании». Получив результаты, возможно корректировать отношения родителей и детей и можно верно выбрать принцип воспитания детей [2].

Имеется и опыт применения для обследования семей профессионально разработанных личностных опросников. Здесь, однако, есть немалые организационно-методические проблемы. М.К.Акимова во введении к учебнику справедливо возмущается неконтролируемым потоком изданий диагностической литературы, их пиратским характером, неисчислимым количеством ошибок, неточностей как в стимульном материале, так и в понимании и интерпретации результатов методик [4]. М.К.Акимовой для диагностики родительско-детских и супружеских отношений рекомендованы такие методики, как «Опросник родительского отношения к детям А.Я. Варга и В.В. Столина» (61 утверждение, 5 шкал); «Опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера (130 утверждений и 9 шкал по типичным отклонениям); «Опросник PARI (Parental attitude research instrument)» Е.С. Шеффер и Р.К. Белл в его адаптации Т.В. Неццерет (115 суждений,

* Материалы предоставлены научным руководителем – деканом факультета социальной педагогики, доктором педагогических наук, профессором Т.Д. Молодцовой



позволяющих определить отношение к семейной роли, отношение родителей к ребенку, излишнюю эмоциональную дистанцию или излишнюю концентрацию на ребенка). Упомянется возможность использовать для этих целей опросники Т.Лири [4]. Нам представляется, что для массовой диагностики многодетных семей целесообразнее использовать более лаконичный и хорошо адаптированный опросник А.Я. Варга и В.В. Столина, а остальные отмеченные выше методики пускать в ход лишь в проблемных случаях, для углубленной диагностики (из-за их большей сложности и трудоемкости в заполнении и обработке, более высоких требований к базовому уровню психологической культуры родителей).

Для диагностики типа семейного воспитания целесообразно использовать опросник АСВ Эйдмиллера. Он позволяет по обследуемому родителю каждому суждению определить свое согласие – несогласие или сомнение в выборе ответа. Соответственно итоговым результатам это позволяет охарактеризовать тип семейного воспитания как один из шести: потворствующая гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция, жестокое обращение, эмоциональное отвержение, повышенная моральная ответственность или бездарность. Явным преимуществом опросника является возможность установить причины нарушений в системе семейного воспитания, вызванных особенностями поведения родителей, расширение родительских чувств из-за повышенной протекции в подростке детских качеств, воспитательная неуверенность родителей или фобия утраты ребенка, неразвитость родительских чувств, проекция на ребенка собственных нежелательных качеств, внесение конфликта между супругами в сферу воспитания. Как дополнительная методика при определении причин тактических ошибок родителей в конфликтах со старшими детьми может быть использован тест «Знаете ли вы юношескую психологию», который состоит из 24 утверждений, относительно которых обследуемый должен выразить согласие – несогласие, либо отметить затруднения в своем ответе. В результате суммирования набранных «сырых» баллов и перевода их в стандартные (Т единицы) можно определить низкий, высокий или средний уровень знания юношеской психологии, достигнутый испытуемым.

Таким образом, можно считать, что в настоящее время в целом преодолен сильный «диагностический голод» по инструментарию для изучения семейных отношений, в том числе – и в многодетных семьях. Но то, что уже имеется и используется, все еще нуждается и в систематизации, и в строгой научной апробации по всем требованиям стандартизации методик для психолого-педагогической диагностики. И, конечно же, в соблюдении авторами и редакторами подборок инструментария требований к их презентации – иначе пользователю трудно оценить качество и профессионализм предлагаемого инструментария. Наиболее перспективным нам представляется создание диагностических комплексов концептуально обоснованного инструментария под решение типичных, постоянно воспроизводящихся проблем социальной педагогики. И в этом плане уже есть некоторый позитивный опыт. Так, последние годы и общественность, и руководство страны серьезно озабочены проблемами детей из семей мигрантов, покинувших,



по разным причинам (чаще – из-за военных конфликтов) сопредельные государства (в основном – бывшие союзные республики). Многие эти семьи многодетны, с трудом обретают статус граждан России и соответствующую социальную поддержку, с осложнениями вписываются в социокультурное пространство. Интересен опыт создания специализированного инструментария для диагностики мигрантских семей и их специфических, в том числе и детских, проблем.

О.В. Гукаленко было специально подготовлено учебное пособие, содержащее 4 ориентированные на компьютерную обработку анкеты для учащихся, призванные собрать информацию об отношении к различным культурам региона, взаимоотношениях между одноклассниками, психологической позиции в типичных ситуациях общения, отношении к школе, формах проведения досуга, знакомства детей со своими правами. В набор методик диагностики включались также по одной анкете для родителей (предпочтительные формы народного и межкультурного воспитания, оценка значимости влияний на детей культурных факторов) для студентов-старшеклассников педагогических факультетов, молодых педагогов и классных руководителей, опытных учителей, завучей и директоров школ [1].

Литература

1. Гукаленко О.В. Диагностический инструментарий для изучения особенностей детей-мигрантов и трудностей работы в поликультурном образовательном пространстве. Тирасполь, 2000.
1. Дерехмева Н. Анкеты для родителей и учащихся [Текст]// Воспитание школьников. 2002. № 1.
2. Детская психодиагностика и профориентация [Текст]/ Ред. Л.Д. Столяренко. Ростов-н/ Д: Феникс, 1999.
3. Психологическая диагностика: Учебник для вузов/ Под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича [Текст]. СПб.: Питер. 2005.



Холодов А.Ю.

Психологические и психофизиологические особенности посттравматического стрессового расстройства у шахтеров, пострадавших в результате техногенной аварии*

Проблема посттравматических стрессовых расстройств, возникающих в результате техногенных аварий, становится все более актуальной. В последнее время в нашей стране, да и во всем мире, наблюдается увеличение разного рода катастроф. Развивающиеся после чрезвычайных ситуаций психические расстройства иногда значительно затрудняют социально-психологическую адаптацию пострадавших и существенно снижают их трудовую активность.

По данным исследований посттравматическое стрессовое расстройство развивается у 50-80% переживших тяжелый стресс, а при достаточно высокой интенсивности воздействия может развиться практически у каждого человека. Распространенность ПТСР среди населения колеблется, по разным данным, от 1% до 67% с вариативностью, связанной с методами исследования, особенностями популяции, а также, по мнению некоторых авторов, в связи с отсутствием единого четкого подхода к определению диагностических критериев данного расстройства. В мирное время удельный вес случаев ПТСР в ряду других психических расстройств относительно невелик и составляет от 0,5 до 1,2%. Однако в последние десятилетия в нашей стране, как и во всем мире, отмечается рост количества различного рода катастроф. Это ситуации, характеризующиеся сверхэкстремальным воздействием на психику человека.

В отличие от многих других стрессоров участие в техногенной аварии является пролонгированной психической травмой, т.е. ее последствия могут наступать даже спустя продолжительный период времени. После возвращения к обычной жизни, пострадавшие в техногенных авариях сталкиваются с рядом проблем: дистресс, непонимание со стороны окружающих, нарушения в межличностных контактах, психосоматические расстройства, формирование рентных установок у пострадавших и т.д.

Многообразие способов реагирования на стрессогенную ситуацию и умение человека приспосабливаться к меняющимся условиям имеет под собой биологическую основу. В частности эффективность адаптации связана с включением в этот процесс механизмов регуляции центральной нервной системы. Адаптационная перестройка функций организма связана с изменением сопряженной работы полушарий головного мозга. Поэтому знания типа межполушарной функциональной

* Материалы предоставлены научным руководителем – заведующей лабораторией психофизиологии и экспериментальной психологии ЮФУ, доктором психологических наук, профессором Е.В. Воробьевой



асимметрии у пострадавшего может помочь прогнозировать развитие посттравматического стрессового расстройства и способствовать правильному подбору метода терапии. В психофизиологии в настоящее время проводятся исследования, направленные на поиск связи разных признаков и показателей асимметрии человека с его индивидуальными особенностями и способами реагирования на воздействия среды [1; 2; 3].

В период с 2003 по 2005 гг. в г. Шахты Ростовской области проводилось исследование пострадавших в результате техногенной аварии и сотрудников поисково-спасательной службы МЧС РФ, участвовавших в ликвидации последствий данной чрезвычайной ситуации. В структуре нарушений, связанных с аварией, одно из первых мест занимают психические расстройства, в частности посттравматическое стрессовое расстройство.

Методологическими и теоретическими предпосылками исследования выступили модели развития ПТСР – психологическая, биологическая и мультифакторная, современные представления о причинах и динамике развития ПТСР, данные изучения физиологических проявлений пограничных психических расстройств, методы психологического и психофизиологического исследования посттравматических стрессовых расстройств. Однако, несмотря на большое число исследований по проблеме посттравматического стрессового расстройства в настоящее время не существует единой общепринятой теоретической концепции, объясняющей этиологию, механизмы возникновения и развития ПТСР.

Следует отметить, что закономерные связи латеральных профилей с некоторыми психическими процессами (например, когнитивными, регуляторными, а также со стилями эмоционального реагирования) уже установлены [1]. В то же время влияние профиля латеральной организации на индивидуальные особенности развития посттравматических стрессовых расстройств все еще остаются недостаточно исследованными.

Таким образом, анализ литературы по проблеме изучения посттравматического стрессового расстройства показывает, что на современном этапе клиническая типология и классификация посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), связанного с последствиями тяжелой психической травмы, продолжают уточняться. В эту группу расстройств отнесены затяжные патологические состояния, возникающие у человека после кратковременного или длительного экстремального воздействия. В качестве важных характеристик тяжелого психотравмирующего фактора обозначены неожиданность, стремительный темп развития катастрофического события и длительность воздействия, а также повторяемость в течение жизни.

Помимо тяжести стрессорного фактора важную роль играет уязвимость индивидуума к ПТСР, о которой свидетельствуют не только особенности преморбиды (незрелость, астенические черты, гиперсенситивность, зависимость, склонность к чрезмерному контролю, направленному на подавление нежелательной эмоции), но также склонность к виктимизации (тенденции оказываться в роли жертвы при аналогичных ситуациях) или черты травматифилии (удерживание травматического



опыта). В последнее время все большее значение придается психофизиологическим аспектам стресса, в частности жизненной значимости события, включая отношение личности к угрожающей ситуации с учетом моральных ценностей, религиозного и идеологического мировоззрения. Предрасполагающим фактором может стать физиологическое состояние в момент получения травмы, особенно соматическое истощение на фоне нарушения стереотипа сна и приема пищи.

Проведенное нами эмпирическое исследование показало, что у значительного числа пострадавших в результате воздействия чрезвычайного события на начальной стадии развития посттравматического стрессового расстройства преобладают невротические реакции и выявляются признаки снижения социальной адаптации преимущественно за счет лиц с ЛФА. В дальнейшем у них отмечается стабилизация психического состояния, количественные показатели приближаются к нормативным, у половины испытуемых выявляются признаки компенсации или субкомпенсации. Пострадавшие с ПФА отличаются преобладанием депрессивных состояний с самого начала и тенденцией к нарастанию этих проявлений в дальнейшем. При этом нарастают функциональные расстройства и проявляются психосоматические заболевания.

Литература

1. Москвин В. А. Межполушарные отношения и проблема индивидуальных различий. М.: Изд-во МГУ; Оренбург: Изд-во ИПКОГУ, 2002. 288 с.
2. Тарабрина Н.В., Захарова Д.М., Агарков В. А. Психологические особенности посттравматического стресса у спасателей // Материалы IV научно-практической конференции «Посттравматический и поствоенный стресс. Проблемы реабилитации и социальной адаптации участников чрезвычайных ситуаций». Пермь. 1999. С. 7-9.
3. Хомская Е.Д., Батова Н.Я. Мозг и эмоции. Нейропсихологическое исследование. М., 1997.



Щепкина И.В.

О психофизиологических и семейных предикторах согласования интеллекта и мотивации достижения*

Анализ литературы в рамках проблематики исследования показал, что уровневые и содержательные характеристики как интеллекта, так и мотивации достижения, связаны, с одной стороны, с такими параметрами среды, как стили родительского воспитания [4; 5; 6; 9], а с другой стороны – особенностями функциональной межполушарной организации мозга [8]. Однако семейные (стили родительского воспитания) и психофизиологические (межполушарная функциональная асимметрия) предикторы, обуславливающие согласование-рассогласование интеллекта и мотивации достижения остаются неизученными.

В исследовании принимали участие 173 полных семьи. Подростки в возрасте от 13 до 17 лет, участие учащиеся средней школы № 1 города Эссентуки, а также их родители. В работе использовались: метод регистрации электроэнцефалограммы; беседа; тестирование; методы математической статистики. Для регистрации ЭЭГ применялся сертифицированный электроэнцефалограф «Энцефалан» версия «Элитная-М» 5.4-10-2.0 (13.02.2004), производства МТБ «Медиком» г. Таганрог. Для регистрации электрической активности использовались 16 стандартных отведений по монополярной схеме с ипсилатеральными ушными референтами. Для оценки межполушарной асимметрии использовались: коэффициент частотной асимметрии (КЧА), относительный коэффициент асимметрии (ОКА) и абсолютный коэффициент асимметрии (АКА). Компьютерная обработка результатов проводилась по программе Statistica 6. Методический инструментарий включал: «Тест мотивации достижения», разработанный А. Мехрабианом [7]. Для диагностики уровня психометрического интеллекта использовались «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена [1]. Для определения стилей родительского воспитания был использован тест – опросник родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина [3]. Методика Н.Н. Брагиной, Т.А. Доброхотовой применялась для определения моторной (двигательной), сенсорной и общей функциональной асимметрии [2]. Вся выборка детей была подвергнута процедуре качественной оценки уровня интеллекта и мотивации достижения. По мотивации достижения были выделены три уровня: высокий (соответствует мотивации стремления к успеху), средний (соответствует средневыраженной мотивации достижения) и низкий (соответствует мотивации избегания неудачи). По интеллекту также были выделены три уровня: высокий (высокий и весьма высокий уровень), средний (средний и хорошая норма), низкий (сниженная норма, пограничный уровень и умственный дефект). В нашей работе как согласование уровня интеллекта и мотивации

* Материалы предоставлены научным руководителем – заведующей лабораторией психофизиологии и экспериментальной психологии ЮФУ, доктором психологических наук, профессором Е.В. Воробьевой



достижения оценивались соответственно пары характеристик интеллекта и мотивации достижения: средний-средний, высокий-высокий, низкий-низкий. Как рассогласование оценивались все остальные пары характеристик. Применение метода многофакторного ANOVA позволило установить, что значимое влияние на согласованность интеллекта и мотивации достижения детей оказывают такие факторы родительского воспитания (по опроснику Варга А.Я. и Столина В.В., как шкала 2 (социальная желательность или кооперация) ($F=26,559$, $p<0,001$), шкала 1 (принятие-отвержение), причем согласованности интеллекта и мотивации достижения соответствует принятие в стиле родительского воспитания ($F=10,563$, $p<0,001$). При рассогласовании интеллекта и мотивации достижения у детей в стиле родительского воспитания значимо выражены такие шкалы, как отвержение ($F=26,559$, $p<0,001$), «маленький неудачник» ($F=9,485$, $p<0,001$) и симбиоз ($F=18,669$, $p<0,001$). Для оценки влияния профилей ФМА на согласованность интеллекта и мотивации достижения также использовался многофакторный ANOVA. Выявлено, что в группе с согласованным уровнем интеллекта и мотивации достижения преобладает левополушарный тип функциональной межполушарной асимметрии, при рассогласовании интеллекта и мотивации достижения – правополушарный тип функциональной межполушарной асимметрии. Значимые различия для двух групп получены по факторам «асимметрия зрения» ($F=4,17$, $p<0,05$), «асимметрия слуха» ($F=10,682$, $p<0,01$), «тактильная асимметрия» ($F=25,552$, $p<0,001$), «двигательная асимметрия» ($F=4,814$, $p<0,05$), «общая асимметрия» ($F=12,544$, $p<0,001$). Для выявления взаимосвязи между показателями межполушарной асимметрии и уровнем психометрического интеллекта был применен корреляционный анализ результатов по тесту Равена Дж. и показателей КЧА (коэффициентов частотной асимметрии) диапазонов α , β_1 в фоновой пробе ЭЭГ. В результате были получены значимые коэффициенты ранговой корреляции в альфа-диапазоне для пары отведений F7-F8 ($r=0,55$; $p<0,05$), в бета-диапазоне – для пары отведений Fp1-Fp2 ($r=0,58$; $p<0,05$). В тета-диапазоне значимые коэффициенты ранговой корреляции с показателями психометрического интеллекта были получены для абсолютных коэффициентов асимметрии (АКА) в паре отведений F7-F8 ($r=0,29$; $p<0,05$), а также относительных коэффициентов асимметрии в той же паре отведений ($r=0,32$; $p<0,05$). Для оценки влияния межполушарной асимметрии на уровень психометрического интеллекта использовался многофакторный ANOVA. **Выраженность межполушарной асимметрии в частотных диапазонах тета и бета-1 во фронтальных отведениях оказывает значимое влияние на уровень психометрического интеллекта: для пар отведений Fp1-Fp2 в тета диапазоне ($F=3$; $p<0,05$), F7-F8 ($F=1$; $p<0,05$); для пары отведений F3-F4 в бета-1 диапазоне ($F=6$; $p<0,01$).** С использованием многофакторного ANOVA также была произведена оценка влияния выраженности межполушарной асимметрии на уровень мотивации достижения. Значимое влияние зафиксировано для пары отведений C3-C4 в альфа-диапазоне ($F=2,39$; $p<0,05$). Согласно полученным в нашей работе данным, существует прямая корреляционная зависимость между мотивацией достижения детей и их родителей ($r=0,31$, $p<0,05$). Однако



«материнский» и «отцовский» эффекты здесь не равнозначны. Так, установлено, что взаимосвязь мотивации достижения в парах родственников «мать-сын» носит обратно пропорциональный характер ($r=-0,43$, $p<0.05$), а в парах родственников «отец-сын», взаимосвязь мотивации достижения имеет прямо пропорциональный характер ($r=0,8$, $p<0.01$).

Выводы. В парах родственников первой степени родства (родители-дети) существует значимое сходство по показателям двигательной асимметрии. В парах родственников «отец-сын» существует значимое сходство показателей сенсорной, моторной и общей асимметрии. Более высокому уровню психометрического интеллекта у детей соответствует большая выраженность левополушарной асимметрии фронтально-центральных отделов коры. Выраженность левополушарной функциональной асимметрии мозга в электроэнцефалограмме является предиктором согласования уровня интеллекта и мотивации достижения, а выраженность правополушарной функциональной асимметрии при регистрации электрической активности мозга является предиктором рассогласования уровня интеллекта и мотивации достижения. Выраженность таких стилей родительского воспитания, как отвержение и враждебность находятся в обратной зависимости с уровнем мотивации достижения детей, а кооперации и принятия, а также позитивного интереса – в прямой зависимости с высоким уровнем мотивации достижения детей. Мотивация достижения детей также взаимосвязана с мотивацией достижения и возрастом их родителей.

Литература

1. Альманах психологических тестов. Издание 2-е. М.: КСП. 1996. 397 с.
2. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Функциональные асимметрии человека. М.: Медицина. 1998. 240 с.
3. Варга А.Я., Столин В.В. Тест – Опросник родительского отношения. Практикум по психодиагностике. М.: МГУ, 1998. С. 107 -113.
4. Воробьева Е.В. Интеллект и мотивация достижения: психофизиологические и психогенетические предикторы. Москва: Кредо, 2006. 288 с.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 2-е издание. С.-Пб.: «Питер», 1999. 368 с.
6. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение. 1990. 192 с.
7. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. СПб.: Речь, 2001. 448 с.
8. Функциональная межполушарная асимметрия. Хрестоматия / Под ред. Н.Н. Боголепова, В.Ф. Фокина. М.: Научный мир. 2004. 728 с.
9. Thrash T.M., Elliot A.J. Implicit and Self-Attributed Achievement Motives: Concordance and Predictive Validity // Journal of Personality. 2002. V. 70:5. P. 769-774.



Информация о конференциях

Акопов Г.В., Бакшутова Е.В.

I всероссийская конференция «Психология сознания: современное состояние и перспективы»

Проблематика сознания к концу XX – началу XXI вв. становится контрапунктной темой глобальных изменений в современном мире. Смена веков вызывает особую остроту не только экзистенциальных переживаний, но и активизирует *научный поиск* как единых оснований человеческой жизни, так и новой парадигмы. В последние десятилетия развития научной психологической мысли и в отечественной, и в зарубежной психологии в качестве важнейших предстают явления сознания, проблематика которого все более интенсивно и широко исследуется не только в психологии, но и в целом комплексе естественных, гуманитарных и общественных наук.

29 июня - 1 июля 2007 г. в Самаре состоялась I Всероссийская конференция «Психология сознания: современное состояние и перспективы» (поддержана грантом РГНФ № 07-06-26680 г/в, руководитель проекта Г.В.Акопов).

Основными направлениями конференции явились: *Теоретико-методологические проблемы сознания в современной науке. Творческое наследие отечественной науки в изучении сознания. Основные направления изучения сознания в зарубежной науке. Структурные образующие сознания. Психосемантика сознания. Психология сознания в исторической ретро- и проспективе. Ментальные типы (полиментальность) современной России. Самопознание и самопонимание субъекта как проблема психологии сознания. Экспериментальная психология сознания. Метакогнитивные процессы личности, сознание и рефлексия. Сознание как состояние, измененные состояния сознания. Экономическое и правовое сознание. Психология ответственности. Экология сознания. Сознание и образование. Онтогенез сознания. Сознание и культурно-исторический контекст. Сознание и невербальная коммуникация. Сознание и глобалистика. Прикладная и практическая психология сознания.*

В работе приняли участие более 160 человек из 29 городов: Альметьевска, Балаково, Балашова, Барнаула, Бирска, Бугульмы, Волгограда, Воронежа, Ижевска, Казани, Краснодар, Москвы, Набережных Челнов, Нижнего Новгорода, Омска, Оренбурга, Оулу (Финляндия), Перми, Ростова-на-Дону, Самары, Санкт-Петербурга, Саранска, Саратова, Славянска-на-Кубани, Смоленска, Томска, Тольятти, Уфы, Чебоксар. Присланы тезисы и статьи в сборник материалов конференции не только из разных городов



России, но и из ряда городов СНГ. Из участников конференции, присутствовавших на мероприятии, более 60 выступили с докладами и сообщениями.

Научная программа конференции включала в себя не только обсуждение теоретических и методологических проблем психологии сознания (пленарное и секционные заседания), но и вопросов практической работы. В рамках конференции прошли также презентации новых психологических изданий, психодиагностических комплексов, вечерние лекции и мастер-классы.

Конференцию открыл доктор психологических наук, профессор, академик РАО, почетный профессор Самарского государственного педагогического университета **В.П. Зинченко**. В своем выступлении он отметил, что «приключения» сознания в психологии или взаимоотношения психологии и сознания – это удивительно интересный сюжет, особенно в России, где и до революции и после, вплоть до 30-х гг. были поразительно интересные идеи, мысли и прозрения, но потом наша страна сначала «потеряла бессознательное» – в 1925 году, когда был запрещен психоанализ, а потом она «утратила и сознание» – примерно в 1929 году, который официально обозначался «годом великого перелома», а в быту – «годом великого перелома», когда уничтожилась советская интеллигенция. Нужно отметить типичное для тоталитарных режимов обстоятельство – категорический запрет исследования сознания, в то время как исследование деятельности поощрялись. В российской психологии исследование сознания осталось в куцем, ограниченном виде, как проблема филогенеза сознания. Сознание, его структура, функции – стали исключительно прерогативой идеологии и связанного с ней методологического принципа о вторичности сознания. К счастью, сейчас мало-помалу интерес к сознанию стал возрождаться и нужно поторопиться, успеть сделать что-то существенное по проблематике сознания до тех пор, пока ее вновь не запретили. Кроме того, психологам сейчас нужно отстаивать свои подходы, свою позицию и вырабатывать свой взгляд на сознание, и не ходить за физиологами.

На **пленарном заседании** был заслушан ряд докладов. В докладе «Факторы контакта и свободы в объяснении явлений сознания» **Г.В. Акопов**, доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ (Самара), анализируя историю изучения проблемы сознания, определил новую линию исследований в этой области. Докладчик отметил периодические спады и подъемы интереса к проблеме сознания. В то же время такие отрасли психологии как возрастная, педагогическая психология не могут быть адекватны своему предмету без разработки вопросов сознания. Игнорирование проблематики субъекта сознания и соответствующих вопросов сознания связано, главным образом, с утилитарной установкой (манипуляция или формирование), которая доминирует в современной утилитарной психологии. Манипулятивизм возрос на плечах теоретического утилитаризма в психологии, когда психические явления рассматриваются как нечто, только полезное, необходимое, возникшее, развиваемое для чего-то.

Утилитарный, то есть, функционально-прагматический подход может быть противопоставлен ценностному, или этико-эстетическому. Ценностный подход к



сознанию, не только в психологии, но и в философии, культурологи, истории, позволяет отчасти снять жесткое противостояние. Однако, не все хорошо и в ценностном подходе, так как здесь представлен высочайшей степени субъективизм, или то, что называют «личностным знанием» в получении новой научной информации. В психологии сегодня обнаруживаются две позиции. Во-первых – подведение сознания под явления детерминации, установление законов, закономерностей работы сознания. Очень серьезные продвижения в этой области – в работах В.М. Аллахвердова и его учеников. Вторая позиция – отрицание, по сути, закономерного характера работы сознания. Согласно В.Ф. Петренко, в психологической науке нет законов. В первом случае камень преткновения – проблема «мозг и психика», во втором – упоминавшийся субъективизм. Как видим, без бинарности не обойтись и в психологии. В нашем подходе – это факторы контакта и свободы, которые, несмотря на их совершенно неопозиционное смысловое содержание, в действительности составляют оппозицию. Контакт, коммуникация, смысловое общение – что это как не объединение, слияние или поглощение. А свобода – разделение, разобочение, дифференциация. Возможно, это упрощенная схема, но здесь и закономерное, и случайное. Закономерное – в контактах (вся наша жизнедеятельность, даже биологическая), а свобода как возможность выбора, творчества и созидания – в большой степени случайность. Соединение закономерности и случайности – есть тот камень, который можно положить во главу угла в изучении сознания.

Доктор психологических наук, профессор **В.М. Аллахвердов** (Санкт-Петербург) в докладе «Когнитивная логика сознательного и бессознательного» отметил, что обычно описываемые функции сознания выполняются на неосознаваемом уровне. Сознание не является ни высшей формой отражения, ни интегратором психических процессов, ни инструментом регуляции деятельности для приспособления к изменяющимся условиям среды. В.М. Аллахвердов предположил, что сознание – это имитатор познавательной деятельности, стремящийся лишь получать эмоциональное подкрепление. Однако в результате этой своей деятельности сознание научается отождествлять нетождественное и различать неразличимое, что позволяет осуществить мощный прорыв в познании реальности. Ссылаясь на собственные экспериментальные исследования и исследования своих учеников, докладчик утверждает существование механизма, принимающего решение, что следует осознать, а что – нет. Им отмечены две тенденции в работе сознания. Прежде всего, сознание стремится подтверждать те представления, которые имеет. Поэтому одна из двух главных жизненных потребностей, создаваемая сознанием и образующая смысл существования человека, – доказать самому себе, что и мир такой, как он полагает, и сам он именно такой, как он о себе думает. Вторая тенденция в определенной степени противоположна первой: сознание стремится делать свои субъективные представления все более адекватными реальности. В.М. Аллахвердов убежден: необходимо конструировать специальные социальные институты, призванные, с одной стороны, поддерживать взгляды людей на мир и на себя, а с другой – делать их адекватными.



Н.Н. Вересов, кандидат психологических наук, профессор (Оулу, Финляндия) выступил с докладом на тему «Проблема сознания в западной и российской психологии: возможные точки пересечения». Он отметил, что в ходе исследования, проведенного среди западных психологов, среди самых значительных российских книг по психологии были названы труды Л.С. Выготского, Н.А. Бернштейна, М.М. Бахтина и А.Р. Лурия. Это обусловлено самим развитием западной психологии в 60-70 годы XX столетия, когда проводилось множество исследований, связанных с нейропсихологией, дававших основания невероятному оптимизму, когда казалось, что скоро станет известно, как же мозг производит сознание. Однако оказалось, что более тонкие свойства ума, такие как вдохновение, творческие способности оказались принципиально непостижимыми. То есть, если сознание не есть функция мозга, то оно принципиально непостижимо. И именно в это время на западе стали популярными книги российских психологов, поскольку даже Лурия, «чистый нейропсихолог», говорил: «Я делю свою жизнь на две части – до встречи с Выготским и после встречи. И я занимаюсь развитием культурно-исторической психологии, суть которой в том, что для того, чтобы объяснить формы сознательной жизни человека, нужно выйти за пределы организма в пространство культуры». Там лежит ответ на вопрос о происхождении и работе сознания. Понять происхождение сознания невозможно на основе изучения даже самых тонких процессов. Говоря о возможных точках пересечения, Н.Н. Вересов отмечает, что сопряжение российской и западной психологии сознания возможно во многих точках, но главное - в пространстве человеческой культуры, где можно найти и память, и смысл, и эмоции, и чувства.

В докладе доктора философских наук, профессора **С.И. Голенкова** (Самара) «Сознание и социальное» отмечены моменты сопряжения философии и психологии в изучении проблематики сознания, поскольку сознание издавна трактуется как эффект совместного существования людей. Сознание обладает глубинной фундаментальной связью с социальным бытием. При этом совместность рассматривается как расположение Одного и Другого не просто рядом-друг-с-другом, но относительно-друг-друга, что создает напряженную связь безразличия друг к другу.

Философская тенденция в анализе проблематики сознания продолжена докладом **В.П. Зинченко** (Москва) «Порождение смысла: монтаж метафор», собравшего коллекцию метафор смысла, поскольку без метафор никакое познание невозможно, а сознание проявляет себя в смысле. В.П. Зинченко из множества приводит два ряда метафор – природных и бытийных, психологических, начиная с метафоры «пропасти» Гуссерля: между нашим сознанием и бытием находится пропасть смысла, и мы в эту пропасть можем падать всю жизнь. А в пропасти – «плавильный тигль» (Гумбольдт), котел cogito, в котором «кипит», «варится» (пушкинский образ), проваривается «сор», из которого «растут стихи, не ведая стыда» (Ахматова), и «тяжесть недобрая» (Мандельштам), из которой создается прекрасное; и начинают подниматься испарения над пропастью, и дальше мы встречаем новые метафоры:



«капли смысла» (Белый), «кристаллы смысла», «облако смысла» (Щедровицкий), «облако мысли» (Выготский). И это облако начинает проливаться, по Выготскому, дождем слов. Но в этом облаке возможна «радуга смысла» (Белый), и это уже счастье – «когда радуга соединяет края пропасти».

Другой ряд метафор сознания так же связан со смыслом: «человек – это животное, которое находится в паутине смыслов, которую же он сам сплел» (Вебер). И человек может оказаться в ситуации, когда эта паутина слетела – в катастрофической для себя жизненной ситуации. Кроме паутины смыслов, паутины живого движения, - отмечает докладчик, есть еще и паутина перцептивных образов, имеющих большое число степеней свободы по отношению к оригиналу, но и делающих всякое движение целесообразным. Но метафоры есть и в физиологических механизмах: нужно вспомнить давние исследования нейрофизиологов о том, что «сеть дендритов колыхается как веточки деревьев на ветру». Докладчик отметил, что никакого интегрирования этих разных систем – смысловой, перцептивной, двигательной, нервной быть не может в принципе. Но возможна их совместная работа, возможны резонансные отношения между ними, рефлексия, бытийный слой сознания.

Доктор психологических наук, профессор **В.В. Знаков** (Москва) в докладе «Самосознание, самопонимание и понимающее себя бытие» проанализировал проблемы взаимосвязи самосознания с самопониманием. С позиций психологии человеческого бытия он попытался дать положительный ответ на вопрос: может ли понимающее себя бытие рассматриваться не только как известная философская метафора (М. Хайдеггер), но и как реальный феномен самосознания? Иначе говоря, является ли понимающее себя бытие предметом психологического исследования? Многие современные психологи (например, К. Герген) при анализе закономерностей порождения психического указывают на необходимость поиска различных психологических феноменов не только внутри ментального и экзистенциального опытов субъекта, но и в межсубъектном пространстве. К упомянутым феноменам относится и понимающее себя человеческое бытие. По С.Л. Рубинштейну, бытие, рассматриваемое как объект, в частности предмет психологического познания, это всегда бытие, включающее субъекта. Человек является той частью бытия, которая осознает сущее, целостное бытие. Специфические способы существования человека проявляются в функционировании сознания и реализации действий. Познающий и понимающий ситуации человеческого бытия субъект – это одновременно и уникальный человек, и универсальный представитель человеческого рода, т.е. субъект, воплощающий в себе группу, содружество эмпирических субъектов. Человеческое бытие не тождественно жизни индивидуального субъекта. Это понятие скорее соответствует рубинштейновскому понятию «мира» как совокупности вещей и явлений, соотношенных с взаимодействующими людьми, как организованной иерархии различных способов существования. Человеческое бытие представляет собой такое единичное (в частности, индивидуально-психологические особенности общающихся людей), в котором потенциально представлено общее - весь мир, все человечество. Отсюда следует, что человеческое бытие может понимать себя. Понимающее себя



бытие представляет собой диалектическое единство самопонимания взаимодействующих субъектов и группового понимания. Такое понимание порождается в межсубъектном пространстве на стыке разных ценностно-смысловых позиций. Оно базируется на общей платформе принимаемых определенными группами людей норм, ценностей, смыслов.

В заключении В.В. Знаков кратко рассмотрел современные психологические исследования, вносящие вклад в изучение проблемы понимающего себя бытия: самопонимания, индивидуальной и групповой рефлексии, самоанализа коллективного субъекта, коллективной памяти, экзистенциального опыта.

В докладе доктора философских наук, профессора **А.П. Назаретяна** (Москва) «Дисбалансы сознания как фактор антропогенных кризисов» раскрывается гипотеза техно-гуманитарного баланса. Историко-психологический анализ показывает, что чем выше мощь производственных и военных технологий, тем более совершенные средства регуляции необходимы для сохранения социума. Декомпенсированно агрессивное общество подрывает природные и/или геополитические основы существования и гибнет под обломками своего могущества. Есть закономерная зависимость между тремя переменными: силой, мудростью и жизнеспособностью социума или, иными словами: инструментальной ипостасью сознания, гуманитарной ипостасью сознания и внутренней устойчивостью социальной системы. Эта зависимость выведена из анализа многочисленных антропогенных катастроф в далеком и недалеком прошлом. Предполагается, что на протяжении всей человеческой истории и предыстории закон техно-гуманитарного баланса служил механизмом отбора, последовательно выбраковывая разбалансированные общества. Благодаря этому механизму, как показывают расчеты, в долгосрочной исторической ретроспективе, с ростом убойной мощи оружия и демографической плотности, коэффициент кровопролитности общества (отношение среднего числа жертв насилия в единицу времени к количеству населения) не увеличивался, а, напротив, неустойчиво, но последовательно сокращался...

Доклад доктора психологических наук, профессора **А.О. Прохорова** (Казань) «Рефлективный слой психических состояний» был посвящен роли сознания в детерминации психических состояний. Докладчик обозначил свой подход, в основе которого лежит предположение о том, что смысловая организация сознания обуславливает избирательность влияния ситуаций жизнедеятельности и их содержания на субъекта. Ситуация опосредуется смысловыми структурами, в ней выделяются значимые составляющие, имеющие смысл для субъекта. Отражением этой детерминации являются психические состояния. В зависимости от смысловой организации сознания (личностный смысл, мотивы, ценности и пр.) даже в одной и той же объективной ситуации задается «направление» действия и возникают психические состояния разного качества, модальности, интенсивности.

В докладе доктора психологических наук, профессора **В.Е. Семенова** (Санкт-Петербург) говорилось о необходимости понимания любого общества как полиментального – и российского, и американского, и любого другого. К сожалению,



чаще всего мы применяем западные психологические методики, рассчитанные на человека, обладающего специфическим западным рациональным сознанием - к носителям нашего отечественного менталитета, что получается не всегда адекватно. Начавшаяся перестройка, которую большинство из нас ожидало, и думало, что это будет социализм с человеческим лицом, и наступит настоящая гуманизация, к сожалению, оказалась совсем не гуманной по отношению к собственному народу. Еще в 2000 г., когда были выборы российского президента, Г. Явлинский, отражающий преимущественно прозападный менталитет, получил только 6 % голосов; в 2004 г. на выборы вышла И. Хакамада, представительница того же менталитета, и получила еще меньше голосов. И это свидетельствует о том, что нашему обществу, нашей науке нужно лучше понимать собственную ментальность, а не тупо американизироваться. У нас есть своя замечательная психологическая наука, свое выдающееся наследие. Это - Сеченов, Павлов, Ухтомский, Лазурский, Выготский, Рубинштейн, Ананьев, Мясищев, Поршнева, Платонов, Ломов и многие другие. Наша проблема в том, что мы не можем по-настоящему связать теорию с практикой, не используем собственные теории и плохо над ними работаем.

Е.А. Сергиенко, доктор психологических наук, профессор (Москва) в своем докладе «Непрерывность становления понимания в онтогенезе как проблема сознания» отметила, что доминирующей концепцией в отечественной психологии остается понимание сознания как присвоения культурных форм и средств психической организации. Однако такое присвоение оставляет пассивным субъекта развивающегося сознания. Кроме того, важно помнить, что сознание не возникает внезапно, вдруг. Е.А.Сергиенко раскрывает модель психического мира как непрерывный эволюционный процесс осознания, центром которого выступает структура Я. В становлении Я-концепции первым представлением о себе является Экологическое Я, далее появляется Я – Интерперсональное. Этот протоуровень становления «первичной субъектности», уровень неосознаваемого Я, который необходим для возникновения вторичной intersубъектности. Таким образом, базовая концепция физического и социального мира строится на уровнях досознательного «понимания», первичной дифференциации отличия законов физического мира от человеческого, наделенного интенциями. Этот процесс становления можно представить как предсознание. В дальнейшем уровни развития модели психического раскрывают переход от становления уровня обладания внутренним миром, к пониманию эмоций, интенций, агента действий к субъекту действий и, наконец, самосознающему субъекту.

Доктор философских наук, профессор **В.А. Шкуратов** (Ростов-на-Дону) в докладе «К антропоисторике европейского «Я» рассуждает о связи диссоциации личности с генезисом сознания. Многими исследователями признано, что сознание непознаваемо (Гельмгольц, Рейман) для позитивной естественной науки, но наука непрерывно объективирует, опосредует это непознаваемое, она создала множество конструктов из этого непознаваемого, с помощью которых организует и человека в нашей дисциплинарной матрице, в так называемой пси-культуре. Но



есть и другой способ опосредования – гуманитарный, рассказывающий. Теперь он легитимирован, поскольку есть такой метод – объясняющий рассказ. В.А. Шкуратов рассуждает о дихотомии тела и человеческого «Я», обращаясь к «Метаморфозам» Апулея, где ослиная шкура героя не только охватывает, но и давит рефлексивное Я, где тело выступает могилой души. И именно персонажная матрица апулеева романа, затеянная ради фиксирующего обман и единственно подлинного сознания, оказывается колыбелью индивидуального европейского «Я».

Не менее интересной и продуктивной была и работа секций. Проблематику пленарного заседания продолжила секция **«Теоретико-методологические проблемы сознания в современной науке»** (руководители – Н.Н. Вересов, В.В. Селиванов). Обсуждались проблемы соотношения философии психологии и философской психологии, проблемы сознания, осознания и самосознания, динамика смыслов и значений сознания.

Наиболее репрезентативными по количеству выступающих и разнообразию тематики были секции **«Самопознание и самопонимание субъекта как проблема психологии сознания»** (руководители – В.В. Знаков, Е.А. Сергиенко), **«Экспериментальная психология сознания. Метакогнитивные процессы личности, сознание и рефлексия»** (руководители – В.М. Аллахвердов, А.Ю. Агафонов), **«Структурные образующие сознания. Психосемантика сознания. Проблемы значения и смыслов»** (руководители – В.П. Зинченко, Л.Р. Фахрутдинова). Важно отметить, что при сохранении в качестве базового подхода в изучении сознания – культурно-исторического, было сделано большое количество докладов, представляющих как эмпирические исследования, так и лабораторные эксперименты, схема которых тщательно продумана, а результаты подвергнуты адекватной математической обработке. Широко представлены исследования, проведенные в русле психологии понимания.

Большой интерес вызвала проблематика, связанная как с историей психологии сознания – секция **«Творческое наследие отечественной науки в изучении сознания. Основные направления изучения сознания в зарубежной науке»** – руководители Г.В. Акопов, Л.М. Попов), так и с проблемами будущего науки, и общества в целом. Дискуссионный характер носила работа объединенных секций **«Психология сознания в исторической ретро- и перспективе. Ментальные типы (полиментальность) современной России»** и **«Сознание и глобалистика. Экология сознания. Сознание и образование»** (Руководители – А.П. Назаретян, В.Е. Семенов, В.А. Шкуратов). Представлены интересные доклады, представляющие историю проблемы сознания в трудах отечественных и зарубежных ученых, исследования, связанные с изучением группового сознания и ценностей людей в историческом контексте – на основе анализа самых разных текстов. Однако обнаружена и сложность исследований такого рода, поскольку они зачастую обеспечены только качественными методами анализа.

Работа секции **«Сознание как состояние, измененные состояния сознания. Сознание и невербальная коммуникация»** (руководители – В.А. Лабунская,



А.О.Прохоров) показала важность, но и сложность исследования проблемы соотношения осознаваемых и неосознаваемых компонентов выражения личности. Работа секций **«Экономическое и правовое сознание. Психология ответственности»** (руководители – В.П. Позняков, С.В. Быков) и **«Психотерапия и практическая психология сознания»** (руководители – К.С. Лисецкий, Р.Ф. Ихсанов) так же вызвала большой интерес участников.

На конференции были представлены новые книги и психологические периодические издания 2006-2007 гг. В.М. Аллахвердов презентовал журнал «Методология и история психологии», первый выпуск которого уже вызвал большой интерес. В дальнейшем в журнале будут публиковаться не только тематические собрания статей, но и материалы для подготовки аспирантов по предмету «История и философия науки». В.П. Зинченко информировал участников конференции о журнале «Культурно-историческая психология», представляющем одну из ведущих школ отечественной психологии. В отличие от него, журнал «Историческая психология и социология истории», представленный А.П. Назаретяном, будет носить междисциплинарный характер и включать материалы разных школ и направлений.

Участники конференции имели возможность представить свои новые книги, изданные в 2006-2007 гг.: В.В. Знаков «Понимание в мышлении, общении и человеческом бытии»; Е.А. Сергиенко «Раннее когнитивное развитие. Новый взгляд»; В.А. Шкуратов «Искусство экономной смерти», Н.И.Леонов «Конфликтология», «Конфликты и конфликтное поведение – методы изучения», «Психология социального мира»; В.Е.Семенов «Социальная психология искусства», П.В. Яньшин «Психосемантика цвета».

На конференции прошли презентации компьютерных психодиагностических комплексов (С.А. Мирошников, М.Г. Филиппова, Р.В. Чернов - Санкт-Петербург; П.В. Яньшин - Самара), разработанных для учебных и исследовательских работ в психологии.

В рамках конференции состоялись мастер-классы: Н.Л.Карпова (доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник ПИ РАО, Москва): «Логопсихотерапия: формирование творческого сознания» и М.Л. Покрасс (психотерапевт, врач высшей квалификационной категории, Самара): «О бережности в психотерапии». Профессор Н.Н.Вересов прочел вечернюю лекцию «Идеи Л.С.Выготского и западная психология».

В заключение конференции профессор **В.П. Зинченко** отметил ряд приятных моментов: географическая представленность участников конференции, что показывает развитие науки и психологии сознания не только в столичных университетах, но и по всей стране, и особенно – молодых исследователей; большое количество экспериментальных докладов, что придает реальность и фактуру столь спекулятивной теме как сознание. Были высказаны и критические соображения, связанные с тем, что одной из сквозных тем конференции явился смысл. И в этом проявляется наша отечественная традиция: на рубеже XIX-XX вв. было много великих книг о смысле: «Смысл любви» В.Соловьева, «Смысл творчества» и «Смысл истории»



Н.Б ердяева, «Смысл познания» А. Белого, «Явление и смысл», «Слово и смысл» Г. Шпета. Но страшно думать: не этот ли интерес породил эпоху бессмыслицы. И другая опасность, проистекающая из нашей ментальности. Возьмем протестантов: вошло солнце и надо работать. А возьмем русского человека: пока он не увидит смысл, он работать не начнет. А когда он найдет смысл, то зачем работать? Вот о чем нам нужно задуматься – как повысить культуру размышлений о смысле. Отщепление психологии от философии и превращение ее в самостоятельную, позитивную науку, не говорит о том, что философская психология перестала существовать. Она есть, она удивительно интересная и не только в постмодернизме. И нам не следует делать вид, что ее нет. Раз мы взялись за этот гуж – сознание, то мы должны дружить с нашими соседями – философами. Сознание – это великая тайна, и мозг – великая тайна, но это две разные тайны.

На закрытии конференции было принято решение о необходимости сделать регулярным проведение конференций по психологии сознания. С этой целью – целесообразным было бы создание постоянно действующего координационного совета и секции при РПО, ответственных за организацию исследований проблематики психологии сознания.



Сведения о порядке подачи публикаций

В журнале могут быть опубликованы оригинальные теоретические и экспериментальные работы по различным разделам психологии, а также обзоры отечественных и зарубежных исследований.

В редакцию принимаются материалы в электронном виде в редакторе Word, набранные 14-м кеглем через 1,5 компьютерных интервала (все поля по 2,0 см), объемом не более 20 страниц, включая список цитированной литературы. При наборе использовать стандартные гарнитуры шрифта: Times или Arial.

Цитированная в статье литература (автор, название, место, издательство и год издания) приводится в алфавитном порядке в виде списка в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после отечественной. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в квадратных скобках) порядкового номера цитируемой книги или статьи, через точку с запятой – цитируемых страниц. Материалы для раздела «Научная жизнь» принимаются лишь в течение двух месяцев после окончания срока проведения соответствующего мероприятия (съезда, конференции, симпозиума и т.д.)

Рисунки представлять на дискете отдельными файлами в формате TIF или PCX с распечатками и перечнем подрисовочных подписей. Допускается представление рисунков в редакторе Word внутри текста статьи.

К статье прилагаются резюме объемом не более 0,5 стр. и ключевые слова, а также сведения об авторе (фамилия, имя и отчество, домашний почтовый адрес с индексом, телефон, специальность, ученое звание, место работы и должность, фотография в электронном формате TIF с разрешением не менее 300 dpi, либо фотокарточку размером не менее 10x15 см).

Материалы, направляемые в редакцию, должны быть представлены на двух языках: русском и английском.

Статьи, направленные авторам на доработку и не возвращенные в редакцию к обозначенному сроку, исключаются из портфеля редакции.

По всем вопросам публикаций обращаться по адресу:
344038, Ростов-на-Дону, пр. Нагибина, 13, ком. 243,
Редакция журнала «Российский психологический журнал».
Тел. +7(863)243-07-67; факс +7(863)243-08-05
E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

Научно-аналитическое издание

РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2007

ТОМ 4 № 3

Сдано в набор 20.09.07. Подписано в печать 26.09.07.
Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Гарнитура Mypriad Pro.
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ № 128/07.

Подготовлено к печати и отпечатано DSM
ИП Лункина Н.В. Св-во № 002418081. г. Ростов-на-Дону, ул. Седова, 9/15.
E-mail: dsigroup@mail.ru