

Министерство образования Московской области  
Государственный университет «Дубна»

---

Факультет социальных и гуманитарных наук  
Кафедра психологии

Психологический центр имени В.М. Мунипова

## ПСИХОЛОГИЯ ТРЕТЬЕГО ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ

VII Международная научно-практическая конференция

Актуальные вопросы современной психологии

(Дубна, 14–15 апреля 2020 года)

Сборник материалов

Под общей редакцией  
доктора психологических наук О. А. Гончарова,  
доктора психологических наук Б. Г. Мещерякова



Дубна  
2020

УДК 159.9(063)  
ББК 88я431  
П 86-3

**П 86-3 Психология третьего тысячелетия:** VII Международная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы современной психологии» : сборник материалов / под общ. ред. О. А. Гончарова, Б. Г. Мещерякова. — Дубна : Гос. ун-т «Дубна», 2020. — 158 [2] с.

ISBN 978-5-89847-600-7

В сборник вошли научные статьи авторов, принявших участие в VII Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы современной психологии», организованной кафедрой психологии государственного университета «Дубна» совместно с Психологическим центром имени В.М. Мунипова. Включенные в сборник статьи отражают широкий круг тем по проблемам современной психологии.

Сборник адресован специалистам, студентам и аспирантам в области психологии, а также смежных областей и читателям, интересующимся психологическими проблемами личности, семьи, образования, познавательных процессов и т.д.

УДК 159.9(063)  
ББК 88я431

**Редакционная коллегия:**

*А.Л. Венгер*, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии;

*О.А. Гончаров*, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии;

*С.Н. Крамарова*, старший преподаватель кафедры психологии, психолог государственного университета «Дубна», руководитель Психологического центра им. В. М. Мунипова;

*Б.Г. Мещеряков*, доктор психологических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры психологии;

*А.И. Назаров*, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, доцент кафедры психологии, зав. лабораторией экспериментальной психологии;

*Н.А. Сахарова*, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии;

*Д.В. Ющенко*, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии.

ISBN 978-5-89847-600-7 © Государственный университет «Дубна», 2020

**РЕЧЕВЫЕ НАРУШЕНИЯ И ИХ КЛИНИЧЕСКОЕ  
ДИАГНОСТИРОВАНИЕ В ШКОЛЕ**

Речевые нарушения являются группой врождённых или приобретённых клинических явлений, характеризующихся значительными изменениями на уровне языкового поведения, проявляющимися в течение долгого времени. Данные случаи встречаются часто среди детского населения, и необходимость раннего клинического вмешательства стала причиной развития прикладных исследований в рамках всех контекстов, в которых возможно столкнуться с данной проблемой [4; 10; 12; 13; 14].

В школе часто можно встретить детей, в речи которых наблюдаются нарушения на уровнях лексики, семантики и синтаксиса. Несмотря на обнаружение, дефекты обычно остаются без должного внимания, хотя в этих случаях необходимо тщательно исследовать характеристики данного клинического профиля и подготавливать специалистов, способных работать над успешным включением ребёнка в образовательный процесс.

В течение последних 30 лет системы классификации речевых нарушений постепенно эволюционировали вследствие всеобщего принятия результатов исследований, проведённых с точки зрения разных подходов, доминирующими среди которых являются клинические и нейролингвистические. Поэтому, переходя к оценке состояния пациента, необходимо учитывать нормативные аспекты на основе применения фундаментальных диагностических критериев, которые позволят специалисту изначально понять профиль исследуемого случая.

Основываясь на этих принципах и следуя определённым установкам, можно проводить оценку состояния ребёнка, используя при этом качественные и количественные техники и инструменты, которые позволят прийти к постановке правильного диагноза. Это значительно упростит работу экспертов, т.к. они также смогут объединить клинический и образовательный контексты в единый подход в течение всего лечения.

**Современные системы классификации речевых нарушений.** Для того, чтобы надлежащим образом начать вмешательство, специалист должен обладать набором соответствующих установок, или знанием системы классификации болезней, используемых сообществом специалистов, к которому он принадлежит. Несмотря на существование нескольких систем классификации, международное научное сообщество пользуется критериями, установленными Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) и Американской психологической ассоциацией (АПА) (таблица) [1; 2]. В классификации АПА речевые нарушения включены в расстройства нейроразвития, а точнее, в подгруппу расстройств коммуникативных навыков.

**Расстройства коммуникативных навыков.  
Сравнение DSM IV и DSM V**

DSM IV <sup>1</sup>		DSM V <sup>2</sup>	
Код	Клинический профиль	Код	Клинический профиль
F80.1	Смешанное расстройство восприятия и продукции речи	F80.2 [315.32]	Речевое нарушение
F80.2	Расстройство продукции речи		
F80.0	Фонологическое расстройство	F80.0 [315.39]	Расстройство звуков речи (фонологическое)
F98.5	Заикание	F80.81 [315.35]	Расстройство беглости речи (заикание)
		F98.5 [307.0]	Расстройство беглости речи среди взрослых
	Не включены	F80.89 [315.39]	Расстройства социальной коммуникации / прагматические
F80.9	Неуточнённое расстройство коммуникации	F80.9 [307.9]	Неуточнённое расстройство коммуникации
<sup>1</sup> Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам, 4-е издание.			
<sup>2</sup> Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам, 5-е издание.			

**Клиническая оценка и её важность для школьного диагностирования речевых нарушений.** Учитывая знание заранее установленных принципов и направлений, необходимо разработать инструментальный план или выбрать методику оценки, отталкиваясь от которых будут поставлены задачи в зависимости от предположений о природе данного случая. С точки зрения клинико-поведенческого подхода, можно подойти к проблеме, проанализировав основные виды языкового поведения (спонтанная речь, вербальное понимание, называние, повторение) при помощи клинического наблюдения, интервью или психологической оценки [3; 5; 6; 7; 8; 11]. Для более высокой точности исследования его можно дополнить нейролингвистическим анализом одного из компонентов речи – фонологического, лексического или семантического. Данная схема соответствует когнитивно-модулярной модели, именно поэтому необходимо выбирать психометрические тесты и экспериментальные парадигмы, позволяющие идентифицировать дефицитное вербальное поведение. Одновременное использование нескольких подходов облегчит работу специалистов как в клинической, так и в образовательной сфере и позволит педагогам разрабатывать психопедагогические программы, сосредоточенные на понимании проблемы и её будущего решения.

Исследование речевых нарушений представляет собой постоянный «вызов» для специалистов из-за их концептуальной и прикладной сложности. Степень сложности вмешательства в данные нарушения зависит не только от того, в какой сфере работает специалист, но и от его опытности и объективности мышления, необходимых для их исследования.

От знания основных принципов для постановки диагноза (установленных ВОЗ, АПА или другой организацией) и количественных и качественных техник оценки состояния пациента будет зависеть успешное одновременное применение их элементов. Положительный результат также будет зависеть от тщательного анализа собранной и сопоставленной в рамках используемого подхода (клинического или нейролингвистического) информации, что позволит правильно установить профиль данного случая.

Стоит отметить, что разработка программ и проектов вмешательства будет проводиться на основе успешного объединения ранее перечисленных критериев, что будет благоприятствовать эффективной работе психологов, логопедов и педагогов и расширит возможности практического применения их знаний и умений в реальных клинических случаях, в данном случае – в рамках школы [9].

### **Библиографический список**

1. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Washington, D.C.: American Psychiatric Association, 2000.
2. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Washington, D.C.: American Psychiatric Association, 2013.
3. Balconi M. Neuropsychology of communication. Milan: Springer, 2008.
4. Blackburn C., Read J. and Spencer R. Children with neurodevelopmental disabilities // Lemer C. (Ed.). Chief Medical Officer's annual report 2012: Our Children Deserve Better: Prevention Pays. London: Department of Health, 2012. P. 1–13.
5. Cuetos F. Neurociencia del lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas. Madrid: Panamericana, 2012.
6. Finneran D., Francis A. and Leonard L. Sustained attention in children with specific language impairment (SLI) // Journal of Speech, Language, and Hearing Research. 2009. V. 52. P. 915–929.
7. Fresneda M. y Mendoza E. Trastorno específico del lenguaje: Concepto, clasificación y criterios de identificación // Revista de Neurología Española. 2005. V. 41(S1). P. 51–56.
8. Hegde M. and Pomaville F. Assessment of Communication Disorders in Children Resources and Protocols. San Diego: Plural Publishing, 2017.
9. Monfort I., Monfort M. y Juárez-Sánchez A. Investigación y práctica profesional en logopedia // Revista de Neurología Española. 2014. V. 58(S1). P. 111–115.
10. Reilly S., Bishop D. and Tomblin B. Terminological debate over language impairment in children: Forward movement and sticking points // International Journal of Language & Communication Disorders. 2014. V. 49(4). P. 452–462.
11. Semrud-Clikeman M. y Teeter P. Neuropsicología infantil. Evaluación e intervención en los trastornos neuroevolutivos. Madrid: Pearson Educación, 2011.

12. Stromswold K. Specific language impairments // Feinberg T. and Farah M. (Eds.). Behavioral neurology and neuropsychology. New York: McGraw-Hill, 1997. P. 755–772.

13. Van der Lely H. and Howard D. Children with specific language impairment: Linguistic impairment or short-term memory deficit? // Journal of Speech and Hearing Research. 1993. V. 36. P. 1193–1207.

14. Verhoeven L. and van Balkom H. Classification of developmental language disorders. Theoretical issues and clinical implications. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004.

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАЧИ РАЗРАБОТКИ  
ТЕОРИИ АКТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО  
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЧЕЛОВЕКА С МИРОМ**

Одна из актуальных задач современной психологии состоит в построении такой общепсихологической теории, которая была бы применима и полезна в эмпирической и практической работе психологов, а также была гуманитарной по своим предметам и, вместе с тем, научной по методам их изучения и построения. Эта задача (необходимость), а также возможность построения научной психологической теории иногда отрицаются некоторыми философами и психологами по той причине, что они используют весьма ограниченные, «механистические» представления о методах и критериях научного познания, которые сформировались в XVII – IX веках при изучении «механических систем» и соответствуют «классическому идеалу рациональности».

Эти методы действительно не вполне пригодны для изучения живых, «органических систем», а также систем психологических актов взаимодействия людей с миром, которые могут и должны изучаться не только естественнонаучными (логическими, экспериментальными и др.) методами, но также с помощью их герменевтического и феноменологического анализа и описания. В связи с этим возникает задача такой психологической «модификации» методов феноменологического и герменевтического познания, чтобы они не исключали, а дополняли и расширяли возможности применения в психологии современных естественнонаучных и логических методов разработки теоретических понятий и утверждений, в том числе методов математического моделирования изучаемых в психологии предметов. Решение этой задачи возможно потому, что изучаемые в психологии акты осознанного жизненного взаимодействия людей с миром (при их соответствующем понимании) во многих отношениях подобны «феноменам бытия» из концепции М. Хайдеггера и «феноменам сознания» из концепции Э. Гуссерля.

Возникает также вопрос о том, что должно быть основным предметом изучения в гуманитарно-научной психологии: 1) психика или сознание человека; 2) его внутренний мир; 3) осмысленное жизненное взаимодействие человека с миром, побуждаемое его потребностями и опосредствованное чувственным восприятием или воображением компонентов мира. Следуя за А.Н. Леонтьевым, такое взаимодействие мы называем психологическим. Его можно рассматривать также как один из уровней жизненного взаимодействия человека с миром, который, с одной стороны, эволюционно надстраивается и доминирует над биологическим и физическим уровнем, а с другой – подчинен уровню социальных взаимодействий людей с миром.

На поставленный выше вопрос мы выбираем третий ответ, потому что для достаточно полного описания того, что такое психика, сознание или внутренний мир человека, необходимо предварительно понять, как в жизни человека могут возникать, функционировать и развиваться те психологические компоненты жизни, которые данные слова обозначают. Только лишь феноменологическим и герменевтическим методами такого понимания достичь невозможно. Однако это возможно в концепции актов психологического взаимодействия людей с миром. В ней наряду с двумя упомянутыми выше используется также метод функционально-генетического изучения сознания и внутреннего мира людей, а также методы логического анализа и разработки понятий о них.

Для формулирования других вопросов и задач развития теории актов психологического взаимодействия людей с миром необходимо кратко изложить исходные положения этой теории. Предварительно отметим, что традиционный вопрос о предмете психологии в целом, а также вопросы о более частных предметах психологического изучения или преобразования мы рассматриваем с трех позиций, выделяя в едином предмете психологии три взаимно дополняющих стороны, или предмета, на которые направлена преимущественно теоретическая, эмпирическая или практическая активность и работа психологов. (Предметом мы называем то, на что актуально направлена познавательная или практическая активность какого-либо субъекта.) Эти виды психологической работы различаются также целями,

средствами, результатами и другими компонентами, описанными в работе (Беспалов, 2019 б).

В связи с этим возникают вопросы о том, в чем могут состоять взаимно дополняющие отношения между разными видами психологической работы? Как может быть достигнуто гармоническое единство целей, предметов и результатов этих работ и установлена более тесная связь психологической теории, эмпирии и практики? В настоящее время теоретическая работа психологов часто сводится только лишь к применению различных психологических терминов при описании предметов и объяснении результатов эмпирических исследований. При этом герменевтическому и логическому анализу выражаемых этими терминами понятий (смысловых значений слов), а также теоретико-феноменологическому анализу обозначаемых теми же терминами предметов эмпирического изучения не уделяется достаточного внимания. В результате эти предметы оказываются не проясненными, а понятия о них не выраженными в явной форме. Это затрудняет «операционализацию» понятий и «общезначимое» понимание того, что именно (какие предметы) изучается в психологии, а также какими средствами и способами их нужно изучать.

Предметами изучения в теории психологических актов являются различные наблюдаемые и мыслимые взаимоотношения человека с миром, в которые включены также другие люди и данный человек. Некоторые из этих отношений рассмотрены С.Л. Рубинштейном в работе «Человек и мир» (1973, 2003). Центральным в теории психологических актов является отношение «включения» человека в мир, которое имеет различные интерпретации и смыслы, выявляемые герменевтическим и феноменологическим методом. Эти смыслы кладутся в основу различных психологических понятий, которые разрабатываются затем преимущественно научными, конструктивно-критическими и логико-математическими методами.

Через отношение включения определяется понятие «компонент» мира. Этим словом называется то, что в каком-либо смысле включено в мир. В физике, биологии и в классической теории систем под «компонентами» обычно имеются в виду части или элементы целостной системы, из которых она «состоит», которые могут быть «извлечены» из системы, существовать

независимо от нее и пр. В теории психологических актов термин «компонент» не всегда допускает такую интерпретацию и часто трактуется как то, что «образует» систему психологических актов, то, о чем можно мыслить, но нельзя практически извлечь из данной системы, не разрушив ее как целое. Некоторые компоненты психологических систем являются также их «единицами», которые по структуре и основным свойствам подобны всей системе и могут рассматриваться как фракталы.

Следующим по значимости является отношение «принадлежности» человеку различных компонентов мира. Это отношение также допускает разные интерпретации, которые в явном виде указываются при использовании данного термина в многообразных контекстах. Через это отношение определяются такие понятия, как «жизненный» и «внутренний» мир человека, понятие «трансценденция», как выход за пределы и расширение «жизненного мира», текущей ситуации и пр., понятие «личность», которое трактуется как человек, способный к разным видам трансценденции и к осознанию морально-этических и других последствий своих жизненных актов.

Человек может включаться в мир путем активного, т.е. направленного и осуществляемого за счет собственной энергии воздействия на него, а также может «втягиваться», включаться в мир пассивно, т.е. со своей стороны не направленно и преимущественно за счет энергии компонентов мира и прежде всего других людей. В обоих случаях человек взаимодействует с миром, поскольку активно или пассивно изменяет свойства и отношения его компонентов и одновременно изменяется сам.

Понятия «активность», «энергия» и их отношения здесь подробно не рассматриваются. Можно лишь отметить, что одной из форм психической активности является направляемое на объекты внимание, которое в психологии имеет также энергетическую трактовку (Д. Канеман и др.). Предполагается, что понятие «психологическая энергия» можно ввести в психологию путем обобщения соответствующего физического понятия. Это позволит не только метафорически говорить о различных формах психологической энергии, но также различать их эмпирически и изучать научными психологическими методами.

В качестве примера можно привести математическую квантовоподобную модель опознавательного действия, в кото-

рой представление о перцептивной и других формах познавательной энергии человека вводится с помощью психологических аналогов энергетического оператора Гамильтона в физике (Беспалов, 2019 а). Эти операторы описывают динамику функциональных психофизиологических систем, с помощью которых человек порождает качественные психологические значения (круглая форма, зеленый цвет и пр.) различных свойств опознаваемого предмета. Такие значения свойств предмета (круглый, зеленый и пр.) входят в его психический образ на разных стадиях опознания предмета. При этом свойства любого компонента мира определяются тем, какие компоненты включены в него, и тем, в какие он сам включен активно и/или пассивно.

Общее понятие «взаимодействие» каких-либо «агентов» (любых компонентов мира) можно определить как взаимное и активно-пассивное изменение их состояний, т.е. совокупностей их существенных свойств и отношений. Такое понимание взаимодействия допускает возникновение, функционирование и развитие в них различных посредников, а также новых свойств и отношений взаимодействующих «агентов». Достаточно быстрое, «мгновенное» изменение состояния компонента мира называется событием, а упорядоченная во времени последовательность событий называется процессом, «носителем» которого является изменяющийся компонент мира. Связь между состояниями взаимодействующих «агентов» трактуется как такое отношение между ними, при котором изменение состояния одного агента вызывается, сопровождается и прочее определенным изменением состояния другого. Связи между состояниями могут быть причинными, системными, не локальными и др. При дальнейшей разработке этого понятия открывается возможность теоретического объяснения эмпирических корреляций между состояниями различных компонентов психологических актов, например между состоянием человека как главного компонента актов и особенностями их результатов и пр.

Рассмотренные выше общенаучные и «метапсихологические» понятия в разных науках имеют свою специфику, которая требует конкретизации. В психологии речь идет о психологическом (т.е. осмысленном и опосредованном чувственно, эмоционально и пр.) взаимодействии человека с разными компонентами мира, в том числе с самим собой. В «потоке» такого взаимо-

действия можно мысленно, а иногда и практически выделять различные акты психологического взаимодействия, называемые также психологическими актами, которые представляют собой целостные компоненты данного «потока», имеющие начало во времени и относительно завершенные.

Например, актом психологического взаимодействия является целенаправленное зрительное опознание человеком ряда вещей, известных ему из прошлого опыта. Этот акт начинается с постановки перед человеком и принятия им цели опознания, а заканчивается в момент отнесения каждой вещи к одной из заранее заданных категорий. Этим опознание отличается от актов узнавания или свободного описания вещи, в которых ее «принудительная» классификация не предусмотрена. По классификации А.Н. Леонтьева подобные целенаправленные акты относятся к действиям, целостность которых обеспечивается их целью как главным «системообразующим фактором».

В акте опознания вещи она вначале воспринимается человеком. Акт восприятия начинается с момента предъявления вещи и заканчивается построением ее чувственного, психического образа, который затем соотносится с опознавательными эталонами. До момента предъявления конкретной вещи она оказывается для человека объектом, который находится для него в неопределенном и потенциальном (скрытом, но готовым проявиться) психологическом состоянии. В этом состоянии необходимые для опознания вещи значения ее свойств еще не определены человеком. После показа вещи она переходит из своего потенциального состояния в актуализированное, перцептивное состояние, которое включает набор выделенных человеком и необходимых ему перцептивных значений свойств вещи (ее видимого цвета, формы и пр.). Такой переход вещи из одного состояния в другое осуществляется примерно за 100 мс и является психическим процессом, включенным в данный акт восприятия. Его результатом является перцептивный образ воспринимаемой вещи, который включает необходимую для опознания целостную совокупность качественных значений психологических свойств вещи, например, ее зеленый цвет и круглую форму.

В упомянутой выше квантовоподобной модели опознания значения различных психологических свойств воспринимаемых объектов выделяются с помощью соответствующих этим свой-

ствам эрмитовых операторов, действующих в комплексных линейных пространствах. Эти операторы моделируют работу психологических функциональных органов человека, которые выступают в роли средств, направляющих перцептивную активность человека на преобразование текущего состояния воспринимаемого объекта и порождающих значения его перцептивных свойств. При этом воспринимаемый объект не отождествляется с его перцептивным образом, в котором воспринимаемый объект (но не объект «сам по себе») открывается субъекту.

Здесь следует отметить, что мы различаем понятия «объект» и «предмет». Первое соотносится с понятием «субъект», а второе – с понятием «средство». Субъектами психологического акта являются те люди, которые участвуют в его осуществлении, т.е. побуждают, иницируют, выполняют, оценивают и отвечают (несут ответственность) за результаты акта. («Осуществление» акта более широкое понятие, чем его «выполнение»: первое включает второе.)

Объекты акта – это те потенциальные или возможные компоненты мира, которые могут влиять, но актуально не влияют на результаты акта, могут быть включены в акт путем направления на них практической или познавательной активности человека, могут использоваться, потребляться в акте и пр. Слово «могут» указывает здесь на потенциально-возможную («виртуальную») форму существования объектов для субъектов акта, под которыми имеются в виду прежде всего живые люди, существующие в актуальной, действительной форме и обладающие признаками субъекта, указанными в определении этого понятия. Данные понятия иллюстрируют двухуровневую онтологию теории психологических актов, которая позволяет теоретически описывать такие психологические процессы, как «опредмечивание субъекта» и «распредмечивание объекта», процессы орудийного и знакового опосредствования психологических актов и др.

Под «предметами» акта понимаются те компоненты мира, на которые актуально направлена активность людей (субъектов этого акта), преобразующая их в возможные результаты акта. Взаимно двойственное понятие «средство» определяется как те компоненты мира, которые актуально направляют активность субъектов акта или используются ими для достижения необхо-

димых результатов акта. Переходы компонентов мира из состояния предмета акта в его средство и наоборот зависят от степени обученности субъекта и образуют особый класс психологических процессов. Через понятие «предмет» определяются понятия «цель» и «мотив» акта (последний трактуется в соответствии с концепцией А.Н. Леонтьева). Мотив акта – это одновременно и предмет потребности субъекта, и его опредмеченная потребность (их единство). Как предмет потребности мотив направляет на себя акты субъекта и способен удовлетворить его потребность, а как опредмеченная потребность мотив побуждает субъекта осуществлять эти акты.

Порождаемые человеком образы воспринимаемых объектов можно трактовать также как психологические состояния этих предметов, которые включаются в психологическое состояние человека и изменяют его в определенных направлениях. Поэтому восприятие вещи, включенное в какой-либо психологический акт, также является психологическим (точнее, психическим по конечному результату) актом взаимодействия человека с миром. В нем можно теоретически выделить такие психологические компоненты, как объект и субъект акта, его цели и мотивы, предметы и средства акта, орудия и знаки, процессы и результаты, условия и способы осуществления и другие. Эти компоненты и смысловые отношения между ними можно обнаружить в любом психологическом акте, т.е. они являются формально универсальными, хотя по своему конкретному содержанию могут в разных актах значительно различаться.

В словарях и в повседневной речи словам, обозначающим указанные компоненты актов, придаются так называемые «жизненные» (по Выготскому) значения. Они не поддаются логическому анализу, смысловые отношения между ними достаточно четко не описаны, и поэтому они не образуют концептуальную систему, необходимую для более глубокого понимания и описания психологических «механизмов» этих актов. В отличие от этого в теории психологических актов ее терминам придаются логически обработанные психологические значения, которые образуют систему понятий, позволяющую реконструировать и выражать на достаточно точном языке основные идеи культурно-исторической и деятельностной психологии, а также идеи ряда других психологических концепций. Такая реконструкция

(но не «деконструкция» по Ж. Деррида) различных психологических идей и представлений в настоящее время является актуальной задачей, решение которой может способствовать разработке гуманитарно-научной и общезначимой психологической теории.

### **Библиографический список**

1. Беспалов Б. И. Основные теоретические понятия культурно-деятельностной концепции трудовых актов // Материалы Международной конференции: Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии / под ред. А.Н. Занковского, А.Л. Журавлева. М.: Изд-во «ИП РАН», 2018. С. 41–50.
2. Беспалов Б. И. Классические и квантовоподобные модели нейросетей и познавательных процессов: анализ с позиций векторной психофизиологии // Векторная психофизиология: от поведения к нейрону. М.: Изд-во МГУ, 2019, а. С. 700–756. URL: <http://istina.msu.ru/profile/BespalovBI/>.
3. Беспалов Б. И. Отношения между теоретической и практической работой психологов в теории психологического взаимодействия человека с миром // Методология современной психологии / под ред. Козлова В.В., Карпова А.В., Мазилова В.А., Петренко В.Ф. Т. 9. ЯрГу: Изд-во «МАПН», 2019, б. С. 8–17.
4. Беспалов Б. И. Основные понятия психологической теории спортивных актов // Психология спорта: наука, искусство, профессия: Первая всероссийская конференция с международным участием / под ред. К.А. Бочавер, Л.М. Довжик. М.: Изд-во «МИП», 2019, в. С. 18–27.

А.С. Буслаева, С.Б. Лазуренко, А.Л. Венгер

## ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ХРОНИЧЕСКИ БОЛЬНЫХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КРУГЛОСУТОЧНОГО СТАЦИОНАРА

В настоящее время депрессивные расстройства у соматически больных школьников встречаются у 22–33% (Смулевич, 2003). Значительно чаще эмоциональные нарушения возникают у детей с тяжелым, непрерывно рецидивирующим течением болезни под влиянием длительного физического дискомфорта, болевых ощущений, астенизации, физических и социальных ограничений (Николаева, Арина, 1995). Ряд авторов связывают психологическое неблагополучие больного ребенка с воздействием негативных социальных факторов: социальной изоляцией, разлукой с родными, учебными трудностями, нарушением адаптации к изменяющейся жизненной ситуации и стрессом при тяжелой болезни (Иовчук, Северный, 1999; Исаев, 2005; Николаева, Арина, 1995).

Большинство авторов сходится в едином мнении, что депрессия в детском возрасте является труднораспознаваемой, имеет изменчивый, зачастую стертый и фрагментарный характер (Иовчук, Северный, 1999). Данное состояние часто сопровождается снижением жизненного тонуса, соматическими жалобами и разнообразными вегетативными расстройствами, его легко спутать с непосредственными проявлениями тяжелого физического состояния. При этом депрессии могут усложнять клиническую картину основного заболевания, увеличивать число жалоб со стороны больного и быть причиной назначения необоснованных исследований (Смулевич, 2003). Своевременно нераспознанные депрессивные расстройства могут приводить к выраженным трудностям адаптации в условиях стационара, невозможности проведения лечения и в итоге – к ухудшению соматического состояния. Поэтому необходимо своевременно выявлять первые признаки снижения настроения у хронически больных детей, причины эмоционального неблагополучия, вовремя начинать психологическую работу по улучшению эмоционального состояния.

**Цель:** изучить особенности эмоциональных состояний у хронически больных детей и определить необходимые виды медико-психологической поддержки.

**Выборка:** обследовано 30 детей 9–16 лет со средней тяжестью течения болезни (из отделения кардиологии ФГАУ «НМИЦ здоровья детей» Минздрава РФ – 5 детей, из отделения хирургии – 3, из отделения ревматологии – 9, из отделения гастроэнтерологии – 9, из отделения пульмонологии – 4). В исследование были включены дети с выраженным снижением настроения и особенностями поведения (замкнутость и нежелание отвечать на вопросы окружающих), без эндогенной психиатрической патологии.

**Методы.** Исследование начиналось с беседы с врачом и изучения медицинской документации для получения исчерпывающей информации о состоянии здоровья ребенка и истории его развития. Тяжесть физического состояния 13 детей определила необходимость проведения психологического обследования у постели больного. Другие 17 детей в более стабильном физическом состоянии были обследованы в кабинете психолога. В течение 3–5 встреч собиралась психологическая информация о динамике изменений физического и психологического состояния детей. В качестве диагностических методов использовались беседа и наблюдение за поведением и деятельностью ребенка. При этом учитывались его эмоциональные проявления, переживания, характер общения, особенности двигательной активности ребенка, его работоспособность, психологические потребности и способы их предъявления и реализации. В итоге клинические и психологические данные сопоставлялись.

**Результаты.** По результатам проведенного исследования, анализа динамики изменений психологического и физического состояния дети были разделены на три группы с учетом особенностей эмоциональных трудностей: 1-я – в стабильном физическом состоянии с эмоциональными трудностями на фоне астенизации и резкого изменения социальной ситуации развития (5 человек), 2-я – в тяжелом физическом состоянии с быстрым истощением психической активности, приводящим к эмоциональному приглушению (5 человек), 3-я – в стабильном физическом состоянии со сниженным фоном настроения, длительным переживанием факта наличия хронической болезни (20 человек).

Подавленное эмоциональное состояние детей из *1-й группы* – это адаптационная реакция соматически ослабленного ребенка на изменение привычных социальных условий. Наблюдение в течение госпитализации за детьми из первой группы не выявило связи между физическим и эмоциональным состоянием. Все дети из этой группы были в стабильном средне тяжелом физическом состоянии, по оценке врачей. Доверительный контакт с детьми позволил выявить у них широкий спектр негативных переживаний (тоска по родным и дому, выраженный дискомфорт в условиях стационара, боязнь медицинских процедур и др.). По мере оказания психологической поддержки, организации досуга и приближения момента выписки эмоциональное состояние детей постепенно улучшалось, они становились более общительными, начинали включаться в разные виды деятельности; в день выписки на лице можно было увидеть робкую улыбку и позитивные изменения в поведении.

*2-ю группу* составили дети после оперативных вмешательств или с резким обострением хронической болезни. Физическое состояние детей было нестабильным, эмоциональные реакции характеризовались слабостью эмоциональных проявлений, пассивностью, безразличием к происходящему, мимика лица отражала тяжелое физическое состояние. Эмоциональный фон детей определялся физическим состоянием. При стабилизации физического состояния настроение улучшалось. Специального внешнего воздействия при этом не оказывалось, социальная ситуация не менялась, психологическая помощь не предоставлялась. На фоне лечения у детей наблюдалась положительная динамика и переход из тяжелого в состояние средней тяжести. Необходимо заметить, что, находясь в тяжелом физическом состоянии, дети проявляли желание и стремление к деятельности, все эмоционально откликались на доброжелательный контакт со стороны взрослого, демонстрацию игровых пособий, задавали вопросы, высказывали жалобы на физический дискомфорт, говорили о том, что нуждаются во впечатлениях и общении.

Причиной эмоциональных нарушений детей *3-й группы* явилась длительная астенизация с устойчивым переживанием факта наличия хронической болезни. Физическое состояние детей оценивалось врачами как средне тяжелое, т.е. не могло вызывать столь сильные эмоциональные нарушения. Все неодно-

кратно ранее госпитализировались в больницу и не имели радикальных изменений привычного образа жизни. Детей отличало отсутствие эмоционального отклика на взаимодействие с окружающими, безынициативность, отсутствие интересов и отказ от любой целенаправленной детальности. Единственным поводом и темой взаимодействия с родителями, лечащим врачом и соседями по палате являлась невозможность полного выздоровления, произошедший крах надежд, существующая угроза жизни. Острота негативных переживаний детей была столь высокой, что никакие средства не могли переключить внимание ребенка и изменить эмоциональное состояние, которое, со слов родителей, наблюдалось длительное время и не зависело от самочувствия. Все дети нуждались в консультации психиатра, фармакологической коррекции состояния, психологической поддержке как в период госпитализации, так и после выписки из стационара.

### **Выводы**

1. Критериями дифференциации причин снижения эмоционального фона у хронически больных детей являются следующие: тяжесть физического состояния, острое переживание недавнего кардинального изменения социальной ситуации, длительное устойчивое переживание давно обнаруженной хронической болезни или произошедшего обострения.

2. Причины снижения эмоционального фона определяют содержание и вид медико-социальной помощи.

3. Снижение эмоций социальной природы может быть скорректировано в короткие сроки при оказании ребенку своевременной психологической поддержки, оптимизации стиля и содержания взаимодействия с ним родителей.

4. Улучшение эмоционального состояния, нарушенного в силу ухудшения физического функционирования, происходит при восстановлении здоровья и требует психологического мониторинга ситуации, своевременного удовлетворения актуализирующихся психологических потребностей ребенка.

5. Длительное снижение эмоционального фона у детей в стабильном физическом состоянии, воспитывающихся в привычных социальных условиях, устраняется с помощью медикаментозного лечения и систематической психологической помощи как в стационаре, так и после выписки.

6. Своевременное обследование психолога и психиатра детей со среднетяжёлым и тяжёлым течением хронической болезни позволяет предупредить снижение эмоционального состояния или определить эффективные меры для его восстановления.

#### **Библиографический список**

1. Иовчук Н. М., Северный А. А. Депрессии у детей и подростков. М.: Школа-Пресс. 1999. 80 с.
2. Исаев Д. Н. Эмоциональный стресс. Психосоматические и соматические расстройства у детей. СПб.: Речь, 2005. 400 с.
3. Николаева В. В., Арина Г. А. Тяжелобольной ребенок. Штрихи к психологическому портрету // Школа здоровья. 1995. № 2. С. 86–96.
4. Смулевич А. Б. Депрессии при соматических и психических заболеваниях. М.: Медицина, 2003. 432 с.

## ФУТУРОГЕНЕЗ ТРАНЗИТИВНОГО ЧЕЛОВЕКА В ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ ЭПОХИ ПЕРЕМЕН

В отечественном кинофильме режиссеров С. Тарамаева и Л. Львовой «Метаморфозис» (2015) показано, что «разорванность» и «мерцание» представляют собой метапатологические симптомы современного шизоидного общества, диагностированного экзистенциальными философами и психотерапевтами XX века: «Когда культура бьется в конвульсиях *переходного* периода, люди испытывают духовный и эмоциональный сдвиг и обнаруживают, что привычный образ мышления больше не обеспечивает им безопасность, и они либо уходят в догматизм и конформизм, переставая осознавать происходящее, либо стремятся к более высокому *уровню самосознания*, который позволит им *принять их существование* с опорой на новый фундамент» (Теория, 2014, с. 106). Главные герои действительно стараются быть собой, исчезая из видимости окружающих, вновь проявляясь, убегая и возвращаясь, но *не могут свободно творить свой личностный и жизненный путь*. Неловкие попытки эмпатического взаимодействия, помощи и сотворчества таких разных людей порой оказываются *неоценимыми* и точно *неоцененными по достоинству* эволюционными шансами на *лучшее* межличностное и индивидуальное *будущее*. Однако их полноценное переживание себя, самореализация, экзистенциально исполненное проживание своей жизни крайне затруднены в силу распадающейся *ситуации транзитивности*: «Повседневная жизнь представляет собой пространство слияния воображаемого и реального...» (Mobilis, 2018, с. 176). Отсюда проблематично любое бытие собой – созерцание и обсуждение, открытость и искренность, дружба и любовь, творение себя и мира в пламени искусства и живой жизни. Транзитивный процесс обращен в когнитивно, аксиологически и этически девальвированную «дурную» бесконечность, стирающую всякие пределы и границы человеческих отношений, где *невозможен никакой оконча-*

*тельный переход*, только циклический *метаморфозис*. Все варианты «развития человека в ситуации транзитивности» (Mobilis, 2018, с. 161) пока не приводят к конструктивным результатам, т.е. к появлению *транзитивной культуры* и – шире – *транзитивного мира*, порождающего *нового транзитивного человека*, становящегося “психологическим эквивалентом конституирования персональной аргументацией жизни «философского образа *‘играющего тростника’*» в мире перемен” (Валуев, 2019а, с. 84–85). Это реальный временной разрыв с прошлым и будущим, сопровождающийся чувством их безвозвратной утраты, *утраты* исторического, наполненного жизнью и душевным теплом *времени*, становится основанием деиндивидуализации, деперсонализации и деантропологизации киноперсонажей, их постепенного психологического вырождения и механического изживания. Дело в том, что «именно *будущее*, а не прошлое или настоящее, является *главным модусом времени для человека*. Личность может быть понята только по ее *траектории движения к будущему*» (Теория, 2014, с. 174), которая динамически связана со сменой образа жизни, изменением самого человека и поиском новых экзистенциальных смыслов. *Специально организованная ситуация существования в невозможности транзитивности есть футуроцид*. «Личность есть *неизменность в изменении*. Это одно из существенных определений личности. Изменения происходят в одном и том же субъекте. Если субъект подменяется другим субъектом, то нет в настоящем смысле и изменения. *Изменение разрушает личность, когда оно превращается в измену*» (Бердяев, 2010, с. 7). Следовательно, почти даосский вопрос современной психологии «*как изменяться, не изменяя себе*» (Mobilis, 2018, с. 4), связанный с вызовами ответственности и свободы, взросления и возрастания индивида и общества, есть ключевой вопрос *футурогенеза транзитивного человека, культуры и жизни*.

Согласимся с А.Г. Асмоловым, определяющим «методологию психологии перемен как мастерство и искусство *сомнения*» (Mobilis, 2018, с. 12), поскольку именно психологии будущего придется отделять «символические зерна от плевел воображаемого» (там же, с. 177). Сомнения в собственной взрослости и аутентичности, подлинности человеческих взаимоотношений в первую очередь связываются с экзистенциальной филосо-

фией, психологией и психотерапией. Н.А. Бердяев считал личность абсолютным *экзистенциальным центром* (Бердяев, 2010). Как говорил Р. Мэй, «возникновение этого подхода более вероятно *в переходные периоды*, когда одна эпоха умирает, а новая еще не родилась» (Теория, 2014, с. 107). В эпоху перемен актуальными представляются два направления развития экзистенциальной психологии в стране и мире: 1) горизонтальное, связанное с *массовой экзистенциализацией* разных жизненных сфер общества; 2) вертикальное, связанное с *элитарной персонализацией* индивидуальной человеческой жизни (Валуев, 2019а). На седьмой всероссийской конференции по экзистенциальной психологии (2019) Н.В. Гришина назвала происходящие в современном обществе и мире перемены «экзистенциальной революцией» (цит. по: Валуев, 2019а), *расшифровывающей* поставленный вопрос об изменениях и неизменности *в логике актуализации* классических и неклассических экзистенциальных вопросов: «Быть или не быть?» (У. Шекспир), «Иметь или Быть?» (Э. Фромм), «Быть или Казаться?» (С.Л. Львов, С. Кови). Наиболее отчетливо экзистенциальная смена образа жизни, мышления и деятельности проступает в искусстве, литературе и мысли (Теория, 2014), сегодня к этому можно добавить смысловые поиски в науке и медицине, кино и медиа, индустрии досуга и развивающих практиках культуры, общественной и сетевой жизни. Мировой спрос на экзистенциальную психологию и психологический запрос на помощь экзистенциалиста продолжает расти (Mobilis, 2018). Д.А. Леонтьев пишет, что «*фокусом экзистенциального подхода является сознание, укорененное в личности, и личность, центрированная вокруг сознания*» (Mobilis, 2018, с. 304), поэтому реальной и, надо добавить, неклассической «*методологией развития экзистенциальной психологии в мире перемен выступает “экзистенциально-культуральная рефлексия”*» (Валуев, 2019б, с. 297), впервые ставящая серию постнеклассических экзистенциальных вопросов *в логике смысловой персонологии*: Как (каким образом) Жить? Делать или Быть? Быть Кем-то или Быть Чем-то? Быть Не-Кем-то или Быть Не-Чем-то? Быть Собой или Быть Не-Собой? Быть Собой или Быть Другим? Быть-в-Себе или Быть-Не-в-Себе? Не-Быть-в-Себе или Не-Быть-Не-в-Себе? Быть-Самим-Собой или Быть-Не-Самим-Собой? Куда Быть? Зачем Быть? Как (каким образом)

Быть?.. Это *вопросы-вызовы* экзистенциальных перемен, где смысловая *связность* существования и временная *связанность* изменений образа жизни с сознанием человека помогают *сконцентрировать* силы в транзитивном акте творчества жизни. Фуртурогенез транзитивного человека осуществляется в экзистенциальных вызовах эпохи перемен.

### **Библиографический список**

1. Бердяев Н. А. О рабстве и свободе человека. М.: АСТ, 2010. 316 с.
2. Валуев О. С. Экзистенциальная психология в транзитивном обществе: диалектика данностей и заданностей существования // Седьмая Всерос. науч.-практ. конф. по экзистенциальной психологии, 29 апреля – 1 мая 2019 г.: [материалы] / под ред. Д.А. Леонтьева, А.Х. Фам. М.: Смысл, 2019а. С. 83–85.
3. Валуев О. С. Экзистенциальная психология одаренного человека в транзитивном обществе // I Международная междисциплинарная научная конференция «Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей и подростков: межпрофессиональное взаимодействие», 17–18 апреля 2019 г.: [материалы] / под общ. ред. О. Н. Усановой. М.: Когито-Центр, 2019б. С. 297–301.
4. Теория и практика экзистенциальной психологии / пер. с англ. С. Римского. М.: ИОИ, 2014. 336 с.
5. *Mobilis in mobili*: личность в эпоху перемен / под общ. ред. А.Г. Асмолова. М.: Издательский дом «ЯСК», 2018. 546 с.

## МОТИВАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ И РЕФЛЕКСИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ ФУТБОЛЬНЫХ ФАНАТОВ

Формирование иерархической структуры мотивов, согласно А.Н. Леонтьеву, знаменует собой так называемое первое рождение личности. Появление у индивида *отношения* к собственной иерархии мотивов знаменует второе рождение личности, которое приходится на начало периода вхождения во взрослость. В этот возрастной период начинается отличная от детского онтогенеза история психического развития (Л.С. Выготский), в которой главную роль начинает играть личность самого подростка. Механизмом преобразования личности подростка выступает особый способ организации процессов самосознания, называемый личностной рефлексией. Личностная рефлексия рассматривается как механизм дифференциации различных подструктур «Я» и интеграции «Я» в неповторимую целостность (Семенов, Степанов, 1983). Подросток способен осознавать содержание своего внутреннего мира – мотивы и потребности, возможности и способности, сравнивать себя с другими людьми, т.е. децентрироваться (словами Ж. Пиаже), выделять собственную точку зрения и вступать в диалог с другими, переосмысливать окружающую предметную и социальную действительность и собственные образы «Я» и на основе этого трансформировать новые образы «Я» и картину мира. Личностная рефлексия рассматривается многими авторами как важный аспект, функция процесса личностного самоопределения (Н.С. Пряжников, В.Ф. Сафин, Г.П. Ников и др.).

Личностное самоопределение – психологическая работа (усилие) по поиску, выбору и реализации значимых для личности ценностей, смыслов и деятельностей. Условно процесс самоопределения делится на два этапа – ориентировочный (поиск, экспериментирование, исследование альтернатив, по Э. Эриксону) и этап принятия обязательств (по Дж. Марсиа). Те виды активности, которые на ориентировочном этапе идентифицируются

и принимаются субъектом как значимые, становятся для него самостоятельной деятельностью, в отношении которой он «берет на себя» определенные обязательства, которой он посвящает свои время и энергию, мотив которой находится в ней самой.

Социальным контекстом взросления современного подростка часто становится молодежная субкультура. Она является пространством, где биологически и физиологически взрослые «социальные дети» могут удовлетворить потребности в самоутверждении и самовыражении, «потренироваться» в исполнении социальных ролей, развитии группового самосознания и солидарности. Кроме того, субкультура выступает и формой досуговой активности, к которой обращаются в свободное от учебы (работы) время и в которой юноши имеют возможность проявлять самостоятельность, принимать собственные решения, организовывать и организовываться (Левикова, 2004). Рассмотрим результаты исследования особенностей мотивационно-потребностной сферы и рефлексии изменения личностных и поведенческих качеств молодых людей, включенных в субкультуру футбольных фанатов.

*Методиками* исследования выступили: метод цветowych метафор (МЦМ) И.Л. Соломина (2008), авторская методика «Самооценка изменения личностных качеств» (СИЛК) (модификация методики В.Н. Куницыной «Самооценка 12»). *Выборку* составили 30 фанатов и 30 нефанатов в возрасте от 20 до 25 лет (средний возраст – 23,5 лет, средний стаж фанатства – 5,5 лет). При формировании экспериментальной группы автор опирался на критерии: посещение респондентом стадиона, выезды за командой на игры в другие города и силовые столкновения по поводу футбола, а также самоидентификация как футбольного фаната. Исследование проводилось при личных встречах с испытуемыми и посредством сети Интернет (бланки методик в едином документе высылались испытуемым на электронную почту).

По методике цветowych метафор для каждого респондента был составлен индивидуальный профиль ранговых оценок личной важности 42 понятий, отражающих разные области отношений человека (виды деятельности, группы людей, собственная личность, периоды и события жизни). Различия между средними значениями рангов для группы фанатов и нефанатов анализиро-

вались с помощью *t*-критерия Стьюдента. Были выявлены различия в оценке следующих понятий (табл. 1).

Таблица 1. Различия средних значений рангов понятий у фанатов и нефанатов

Понятие	Средние значения		Значимость ( <i>t</i> -тест)
	фанаты	нефанаты	
драка	22,7	28,9	0,05
игра	14,5	18,8	0,055
каким я хочу быть	16,5	9,4	0,01
матч	14,9	27,4	0,001
мой любимый ФК	12,8	27,1	0,001
надежность	22,8	14,3	0,01
победа	16,6	12,8	0,086
свобода	12,7	16,8	0,070
учеба	28,1	22,4	0,05

У фанатов более высокие значения рангов таких понятий, как *каким я хочу быть*, *надежность* и *учеба* указывают на их меньшую субъективную значимость в их иерархии мотивов. Другими словами, фанаты менее, чем нефанаты, озабочены и озадачены вопросом удовлетворения потребности в безопасности (отражена в понятии *надежность*), учебной деятельностью и образом идеального Я. Более значимые для них жизненные отношения – события, занятия и социальные группы – связаны с их увлечением футболом (*матч*, *любимый футбольный клуб* и *драка*). Потребность в самоутверждении, отраженная в понятии *свобода* (по И.Л. Соломину), для фанатов оказалась более значимой, чем для нефанатов (различия на уровне тенденции). И, как ни странно, понятие *победа* получило более высокий вес в группе нефанатов, что, вероятно, связано со значимой для них темой идеального Я. По критерию *U*-Манна – Уитни для понятия *игра* были также выявлены значимые различия ( $M_{\text{фан}} = 14,5$ ,  $M_{\text{нефан}} = 18,8$ ,  $p < 0,05$ ), а для понятия *конфликт* – различия на уровне тенденции ( $M_{\text{фан}} = 29,6$ ,  $M_{\text{нефан}} = 33,2$ ,  $p < 0,060$ ).

Таким образом, фанатов и нефанатов различают базовые потребности, лежащие в основе жизнедеятельности. Фанаты более направлены на активность в сфере досуга. Нефанаты в большей степени направлены на индивидуальные достижения и учебную деятельность, что побуждается стремлением к безопасности.

Полученные данные согласуются с результатами исследования рефлексии личностных и поведенческих качеств, полученных с помощью методики «Личностный дифференциал» (в модификации С.В. Медникова, 2005), которые указывают на то, что фанаты более, чем нефанаты, склонны оценивать образ реального Я как более привлекательный, чем образ идеального Я (Узикова, 2017).

Анализ результатов (табл. 2) по методике «Самооценка изменений личностных качеств» (СИЛК) с помощью *t*-критерия Стьюдента (с повторными измерениями) показал, что по всем 17 качествам, оцениваемым фанатами, имеются значимые различия между средними значениями их оценки «До» (на момент начала фанатского стажа) и «После» нескольких лет в статусе фаната (на момент прохождения опросника).

**Таблица 2. Значимые различия в средних значениях самооценки изменений личностных качеств в течение фанатского стажа**

Качество	Значимость	Средние значения		Δ*
		«До»	«После»	
Влияние фанатского опыта на оценку людей и событий	0,01	5,89	9,14	3,25
Умение выходить из затруднительных положений, справляться с трудностями	0,001	6,07	10,46	4,39
Сноровка, практичность, предприимчивость	0,001	6,64	10,36	3,72
Выносливость, стойкость	0,001	7,36	11,54	4,18
Уверенность в своих силах	0,001	6,75	11,07	4,32

Качество	Значимость	Средние значения		Δ*
		«До»	«После»	
Умение планировать своё время	0,01	6,79	8,93	2,14
Самообладание	0,001	6,71	10,32	3,61
Знание жизни	0,01	6,39	9,54	3,15
Знание себя	0,001	6,61	10,11	3,5
Оптимизм	0,05	8,04	10,29	2,25
Способность управлять событиями своей жизни	0,001	6,07	9,64	3,57
Самостоятельность	0,001	6,11	10,71	4,6
Решительность, мужественность	0,001	7,29	11,54	4,25
Целеустремленность	0,001	6,93	10,29	3,36
Умение получать удовольствие от жизни, умение отдыхать и развлекаться	0,001	7,71	11,39	3,68
Самоконтроль	0,001	7,61	10,68	3,07
Удовлетворённость жизнью	0,01	8,00	10,57	2,57
*– разность средних «До» и «После»				

Величина изменения личностных и поведенческих качеств с течением фанатского стажа рассчитывалась по разности средних значений самооценок «До» и «После». Выяснилось, что за годы участия в футбольном фанатском движении наибольшее изменение в сторону усиления претерпели, по мнению фанатов, маскулинные качества – *Самостоятельность, Умение выходить из затруднительных положений, справляться с трудностями, Уверенность в своих силах, Решительность, мужественность, Выносливость, стойкость*, что объяснимо особенностями их досуговых практик. По субъективным оценкам респондентов менее всего изменились такие качества, как *Опти-*

мизм и *Умение планировать своё время*. В комментариях к ответам испытуемые указывали, что данные качества либо были присущи им «изначально», либо развились независимо от событий в сфере фанатского досуга. Таким образом, полученные данные указывают на связь между реализацией фанатами значимой для них досуговой активности в пространстве субкультуры и маскулинизацией личности фаната.

#### **Библиографический список**

1. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
2. Левикова С. И. Молодежная субкультура. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. 608 с.
3. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 35–42.
4. Узикова А. Ю. Личностное и социальное в идентичности футбольных фанатов // Вопросы психологии. 2017. С. 41–53.
5. Щукина М. А. Особенности развития субъектности личности в подростковом возрасте: дисс. ... канд. психол. наук. СПб, 2004.

**ОПЫТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОТБОРА ПРИ  
ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНЫХ ГРУПП  
В МЕЖДУНАРОДНУЮ ИНЖЕНЕРНУЮ ШКОЛУ  
И ШКОЛУ ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ**

В государственном университете «Дубна» запущены и успешно осуществляют свою деятельность два образовательных проекта: Международная инженерная школа (МИШ) и Школа инновационной педагогики (ШИП).

МИШ была открыта в 2018 г. и является совместным образовательным проектом с Объединенным институтом ядерных исследований. Школа – это площадка для дополнительного образования студентов с целью развития у них компетенций, необходимых для решения научных, научно-прикладных задач, при разработке, конструировании и эксплуатации наукоемких технологий.

ШИП создана в 2019 г. с целью подготовки студентов к осуществлению педагогической деятельности. Задачами школы являются глубокая психолого-педагогическая подготовка будущих учителей, развитие у них дополнительных педагогических компетенций, необходимых для работы в современной системе школьного образования, а также хорошее владение предметной областью.

Учебные группы школ формируются из числа студентов, проявивших интерес к дополнительному образованию и прошедших конкурсные испытания.

Задачами проведения конкурса является отбор студентов, которые:

- способны успешно усвоить специализированные программы обучения и впоследствии эффективно работать в выбранной профессиональной области;
- имеют высокую и адекватную задачам обучения мотивацию, а также обладают личностными качествами, релевантными выбранной профессиональной области;
- ориентированы на обучение и завершение учебного

курса, имеют высокую учебную дисциплину.

В соответствии с этими задачами была предложена комплексная процедура оценки, включающая в себя:

- 1) оценку уровня знаний предметной области,
- 2) диагностику особенностей мотивации к получению дополнительного образования в выбранной школе,
- 3) диагностику индивидуально-психологических особенностей претендентов.

В данной работе представлен опыт проведения и результаты диагностики индивидуально-психологических особенностей и характера мотивации студентов, подавших заявление на обучение в соответствующую школу. В целях диагностики вышеперечисленных особенностей студентам было предложено написать мотивационное эссе и пройти два вопросника: «Ориентировочную анкету» Смекала – Кучера [3] и личностный опросник Д. Кейрси [7]. Для поступающих в ШИП дополнительно – опросник «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявского, В.А. Федорошина (КОС) [6].

### **Описание используемых методик**

**Контент-анализ текстов мотивационного эссе.** Целью контент-анализа являлось определение вида и степени мотивации. Категориями контент-анализа выступали внешняя и внутренняя мотивации. При выделении данных категорий мы опирались на понятия о видах мотивации Э. Деси [4].

Внутренней мотивацией называют такой тип мотивации, при котором иницирующие и регулирующие факторы проистекают изнутри личностного «я» и полностью находятся внутри самого поведения. Внутренняя (*intrinsic*) мотивация, по Эдварду Деси, – это стремление совершать деятельность ради нее самой, ради награды, которая содержится в самой этой деятельности.

Индикаторами внутренней мотивации в тексте, к примеру, являлись:

- упоминание опыта применения знаний и навыков в выбранной профессиональной области и их положительная оценка (пример: *«я часто помогаю друзьям и студентам с младших курсов объяснять тот материал, который по каким-либо причинам они не поняли, и это им реально помогает»*, *«я в детстве*

любил разбирать, а потом собирать всякие приборы, и это у меня хорошо получалось»);

- идентификация себя с представителем выбранной профессии (примеры: «На всю жизнь человек запоминает своего учителя... желание учиться прививает именно учитель... я бы хотела стать таким человеком»; «Моя цель – стать специалистом в области экспериментальной ядерной физики такого же уровня, как Ю.Ц. Оганесян»);

- выражение желания улучшить и совершенствовать данную профессиональную область и развиваться в ней самому (пример: «Успешная учеба... позволит мне как будущему специалисту подняться на более высокий уровень в своей профессии... сразу включиться в интересную работу, а возможно, и в стенах Объединенного института ядерных исследований»).

Внешняя мотивация – это мотивация, при которой факторы, воздействующие на поведение личности, находятся вне «я» личности или вне поведения.

Индикаторами внешней мотивации в тексте, к примеру, являлись:

- упоминание материальных «выгод» обучения в школе, таких, например, как повышенная стипендия;
- упоминание социальных «выгод» обучения в школе, например получение дополнительного диплома, положительного отношения преподавателей, повышение статуса.

Степень мотивации определялась количеством индикаторов в тексте, релевантных внутренней мотивации.

В результате контент-анализа текстов эссе были выделены следующие их виды:

- 1) тексты с отсутствием индикаторов как внешней, так и внутренней мотивации;
- 2) тексты, содержащие максимальное количество индикаторов внутренней мотивации;
- 3) тексты, содержащие фразы-индикаторы преимущественно внешней мотивации;
- 4) смешанные тексты.

Каждый тип текста оценивался по 5-балльной шкале, где 1 балл – тексты с отсутствием индикаторов мотивации; 5 баллов –

тексты с максимальным количеством индикаторов внутренней мотивации.

**«Ориентировочная анкета» В. Смекала – М. Кучера.**

Для подтверждения, дополнения и уточнения результатов контент-анализа эссе была проведена тестовая методика «Ориентировочная анкета» В. Смекала – М. Кучера [3]. Целью использования данной методики являлось определение направленности личности.

В. Смекал и М. Кучера выделяли три типа направленности личности:

- личностная – направленность на удовлетворение потребностей, связанных с собственным «Я»;
- деловая – направленность на задачу, при которой сама деятельность, ее содержание и результат представляют основную ценность для личности;
- коллективистская – направленность на взаимодействие, при которой основной ценностью является содержание и процесс межличностного взаимодействия.

Результаты данной методики оценивались в зависимости от требований школы. Для обеих школ приоритетной считалась направленность на задачу. Кроме того, для ШИП положительным результатом считалось сочетание направленности на задачу и на взаимодействие. Низкую оценку получали такие результаты тестирования, в которых имелись отрицательные значения показателя ориентированности на задачу. Для претендентов на обучение в ШИП отрицательным результатом являлось также отсутствие направленности на взаимодействие.

**«Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявского, В.А. Федорошина (КОС).** Данная методика применялась при конкурсном отборе в ШИП. Целью ее являлась оценка степени сформированности коммуникативных и организаторских склонностей как необходимых компетенций для педагогов [6].

Коммуникативные и организаторские склонности оцениваются по 5-балльной шкале, где 1 балл соответствует низкому уровню развития умения, а 5 баллов – очень высокому.

При проведении тестирования в ШИП положительно оценивались результаты выше средних значений по обоим показателям.

Отрицательно оценивались только показатели низкого уровня развития коммуникативных и организаторских умений.

**Личностный опросник Д. Кейрси.** Оценка индивидуально-психологических особенностей осуществлялась с помощью личностного опросника Д. Кейрси. Методика представляет собой развитую и дополненную концепцию К. Юнга о «функциональных типах» [5]. Д. Кейрси обосновал представления о четырех интегральных психологических типах, учитывающих ценностно-мотивационную структуру, стиль поведения.

Методика включает в себя следующие факторы:

- E – I (экстраверсия – интроверсия);
- S – N (сенсорность – интуитивность);
- T – F (рациональность – эмоциональность);
- J – P (планомерность – спонтанность).

Различные сочетания этих факторов позволяют выделить 16 личностных типов, каждый из которых, согласно ряду исследований, включает в себя качества, профпригодные для различных видов профессиональной деятельности [7].

Для участников МИШ высокую оценку по критерию профпригодности получили следующие типы: ESTJ, ISTJ, ENTJ, INTJ.

Для участников ШИП с учетом того, что речь идет об учителях естественнонаучных предметов, наиболее профессионально пригодными оказались такие типы, как ENFJ, ESTJ, ESFJ, ENTJ.

### **Предварительные результаты применения психологических методик при конкурсном отборе в Международную инженерную школу**

Первый набор в МИШ проходил в 2018 г. Всего в психологическом тестировании участвовало 39 человек, было зачислено 37 чел., при этом 30 студентов были зачислены на основные места, 7 человек – «вольнотружателями». По результатам обучения первого года была получена экспертная оценка успешности слушателей школы, что позволило провести сравнительный анализ этих показателей с результатами тестирования. Эксперты оценивали успеваемость в освоении программы, мотивированность и активное участие в проектах школы, учебную дисциплину (посещаемость).

Были выделены три группы слушателей:

- 1) с высокими показателями успешности по всем критериям;
- 2) со средними и низкими показателями;
- 3) отчисленные.

Сравнительный анализ экспертной оценки успешности с результатами конкурсного тестирования представлен на диаграмме.

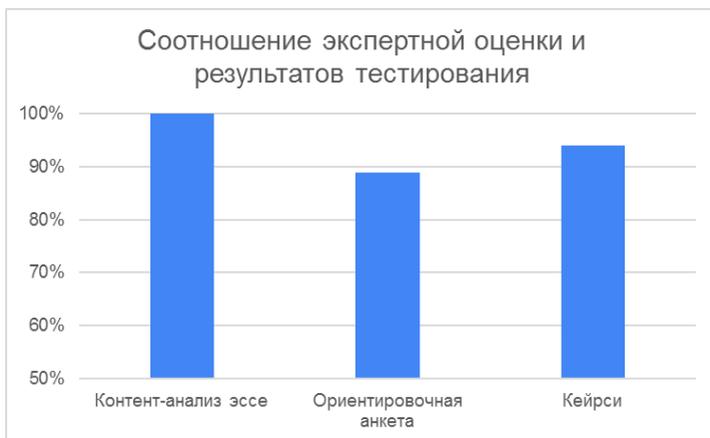


Диаграмма «Соотношение экспертной оценки и результатов тестирования»

Таким образом, подводя предварительные итоги конкурсного отбора в МИШ, можно сделать вывод о целесообразности применения вышеописанных психологических методик для прогноза успешности потенциальных слушателей школы.

#### **Библиографический список**

1. Бодалев А. А., Столин В. В., Аванесов В. С. Общая психодиагностика. СПб.: Речь, 2000. 440 с.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 670 с.
3. Бордовская Н., Реан А. Педагогика: учебное пособие. СПб., 2016. 304 с.
4. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл; Академия, 2006. 336 с.

5. Овчинников Б. В., Владимирова И. М., Павлов К. В. Типы темперамента в практической психологии. СПб.: Речь, 2003. 288 с.
6. Педагогическая психология: хрестоматия / сост. В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. СПб.: Питер, 2006. 412 с.
7. Психология индивидуальных различий: учебное пособие / ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романов. Изд. 2-е. М.: ЧеРо, 2002. 776 с.

## ЧАСТОТЫ БИОРИТМОВ КАК БИОЛОГИЧЕСКАЯ ПОСТОЯННАЯ В ЭВОЛЮЦИИ ЖИВЫХ СУЩЕСТВ

В опытах по изучению роли спонтанных генераторов электрических колебаний в организации и эволюционной истории живого вещества на Земле объектами исследований были представители большого числа разных биологических таксонов. Электрографическая регистрация позволяет выполнить качественный и количественный анализ функционального состояния биологического вещества, а частотный анализ позволяет определить его основные ритмы. Идентифицированы частотные ритмы, известные как альфа, бета и дельта. Между тем и нейрофизиологические механизмы, и функциональное значение ритмов до сих пор остаются предметом дискуссий. Поскольку осцилляции регистрируются в нервных системах разной сложности и, как показывают эксперименты, у живых существ, не имеющих нервной системы (Греченко и др., 2015), выдвигается предположение о том, что весь имеющийся у индивидов данного вида набор ритмов подготовлен эволюционно и имеется у самых ранних форм живых организмов.

Для проверки гипотезы выполнены электрофизиологические исследования на трех группах прокариот – цианобактериях *Oscillatoria terebriformis*, *Geitlerinema sp.* и *Halotheca sp.*, сенных палочках *Bacillus subtilis*, медицинском препарате бифидобактерий *Bifidobacterium*, на одноклеточных эукариотах – дрожжевых клетках *Saccharomyces cerevisiae*, инфузориях *Paramecia caudatum* и амебах *Amoeba proteus*, плодовом теле социальной амебы *Myxomycetes*, на многоклеточных организмах – молочных грибах *Zooaglea*, медицинских пиявках *Hirudo medicinalis* и наземных моллюсках *Helix lucorum*, срезах плодов – яблока *Malus Domestica* “Jonagold”, моркови *Daucus carota subsp. sativus* и огурца *Cucumis sativus*. Применялся метод регистрации электрической активности при помощи стеклянных микроэлектродов, заполненных 1 М или 2.5 М (для многоклеточных организмов) KCl.

При регистрации активности у цианобактерий *Oscillatoria terebriformis*, *Geitlerinema sp.* и *Halotheca sp.* обнаружено, что отдельная цианобактерия генерирует электрические осцилляции, а синхронизация индивидуальных осцилляторов порождает ритмическую активность, частота которой от 3 до 15 Гц (рис. 1а). Эксперименты показывают, что частота ритма зависит от активности цианобактерий, более высокий уровень активности требует более высокой частоты и амплитуды ритмических осцилляций. Ритмы в разных частях биопленки могут значительно отличаться – например, в активной зоне ритм равен 16 Гц, а в спокойной – 3 Гц.

У дрожжей *Saccharomyces cerevisiae* осцилляции, зарегистрированные внутриклеточным микроэлектродом от индивидуальной клетки, характеризуются чрезвычайным разнообразием амплитуды и формы. Синхронизация индивидуальных осцилляторных процессов у дрожжевых клеток порождает ритмическую активность, в которой выделяются высокочастотные компоненты 27–35 Гц и низкочастотные в диапазоне 7–10 Гц. На электрические процессы дрожжевых клеток влияют такие факторы внешней среды, как температура, состав жидкости в экспериментальной камере и длительность нахождения в растворе определенного состава.

Электрическая активность молочного гриба *Zoogloea* представлена ритмическими осцилляциями, организованными в веретена (рис. 1в). Анализ частотного спектра показал устойчивую локализацию пика в области 28–30 Гц, другие области фактически не заняты. По-видимому, это означает отсутствие генераторов ритмов других частот.

У пиявок *Hirudo medicinali* ритмическая активность представлена электрическими осцилляциями, организованными в веретена (рис. 1г). Частотный спектр имеет максимум в области 30–32 Гц в высокочастотном диапазоне и 4–5 Гц в низкочастотном.

Регистрация макроэлектродами от клеток яблок *Malus domestica* “Jonagold” и моркови *Daucus carota subsp. sativus* позволила обнаружить ритмическую электрическую осцилляторную активность, организованную в веретена (рис. 1д). Следовательно, клетки этих растительных организмов имеют генераторы осцилляций, синхронизация которых порождает различные

ритмы. Анализ спектрального состава показал локализацию пиков в области 28–32 Гц и 3–5 Гц. Необходимо отметить, что осцилляторная активность, регистрируемая от срезов названных плодов, постепенно исчезает, уменьшаясь по амплитуде.

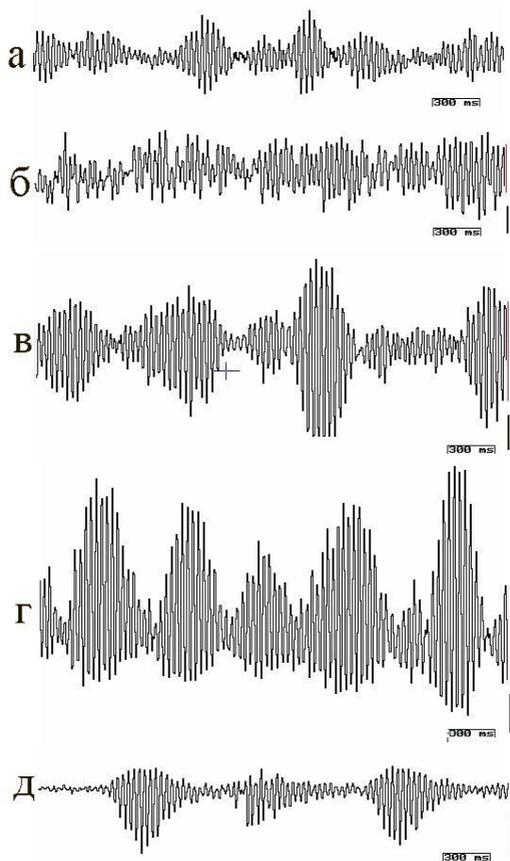


Рис. 1. Электрическая активность, зарегистрированная макроэлектродом от разных по сложности биологических объектов: *а* – цианобактерий *Oscillatoria terebriformis*; *б* – дрожжевых клеток *Saccharomyces cerevisiae*; *в* – кисло-молочного гриба *Zoogloea*; *г* – пиявки *Hirudo medicinalis*; *д* – яблока *Malus domestica* “Jonagold”. Длительность фрагментов 3 с. Калибровка: 10 мкВ, 300 мс

Частотные спектры электрической активности, зарегистрированной у организмов, различающихся по сложности строения и имеющих разную эволюционную историю, показали, что наиболее известные ритмы, идентифицированные в ЭЭГ человека, уже представлены на самых ранних этапах развития жизни (рис. 2). Результаты подтверждают предположение о том, что в ходе эволюции у живых организмов сформировался класс клеток, имеющих эндогенный осцилляторный механизм, позволяющий им контролировать различные аспекты жизни (Соколов, 1975). Наличие осцилляций в диапазоне одних и тех же частот у столь разнообразных существ может означать, что в основе генерации электрических сигналов лежат сходные механизмы, а постоянство частот свидетельствует об их эволюционной консервативности: созданные природой на самых ранних этапах возникновения жизни, они сохранились до наших дней, обеспечивая внутреннюю целостность и внешние связи любой единицы живого. Корни основных ритмов живых систем находятся в глубинах зарождения жизни. Накопленные к настоящему времени данные показывают, что многие биоритмы синхронизируются гелиогеофизическими колебательными процессами (Бреус и др., 1995; Хабарова, 2002).

Ритмы отражают сложные психофизиологические процессы, происходящие в любом организме. Имеющиеся экспериментальные данные свидетельствуют в пользу того, что характер этих ритмов является врожденным и, вероятно, наследственным (Gallinat et al., 2004).

Каков же механизм, синхронизирующий осцилляторы клеток? Роль синаптических контактов у прокариота и многих эукариотических организмов исключена по причине их отсутствия. У растений тоже не обнаружены «настоящие» синапсы, но имеются их функциональные аналоги (Baluška, 2010). Взаимодействие может осуществляться посредством нейротрансмиттера глутамата. Глутаматные рецепторы присутствуют и у прокариотических бактерий, и у растений. Предполагается, что вероятным механизмом синхронизации осцилляторов является и биологический резонанс (Basar, 1990).

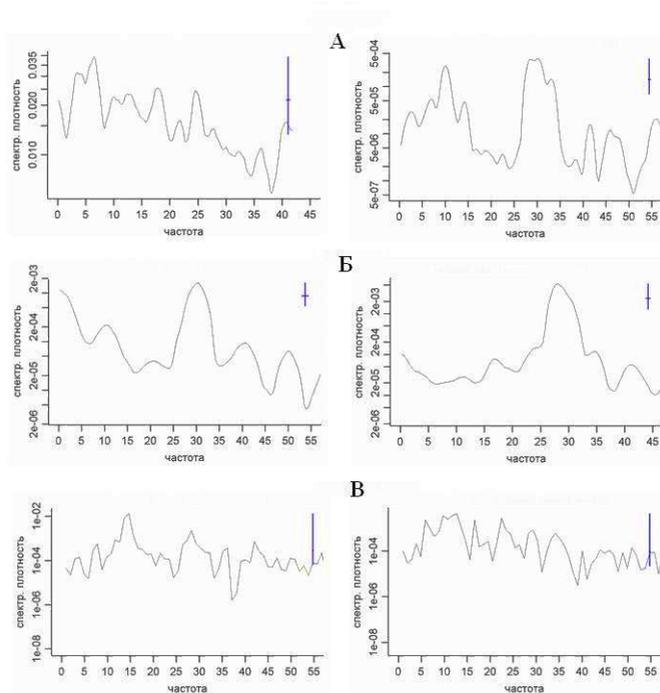


Рис. 2. Частотный спектр электрических осцилляций одноклеточных эукариотов: *A* – дрожжей *Saccharomyces cerevisiae*, *Б* – амёбы *Amoeba proteus* и *В* – инфузории *Paramecia caudatum*. Обозначения: по оси абсцисс – частоты в Гц; по оси ординат спектральная плотность в условных единицах; горизонтальная черта – полоса пропускания; вертикальная черта – 95% доверительный интервал

Оценивая полученные результаты, можно прийти к выводу о том, что они свидетельствуют о консерватизме эволюционной стратегии живых организмов. Поэтому на уровне клеток и их ансамблей обнаруживается единство в проявлении свойств осцилляторной активности, одинаковых у микроорганизмов, высокоорганизованных животных, приматов и человека.

Работа поддержана ФАНО РФ №0159-2018-0002.

### **Библиографический список**

1. Бреус Т. К., Халберг Ф., Корнелиссен Ж. Влияние солнечной активности на физиологические ритмы биологических систем // Биофизика. 1995. Т. 40, вып. 4. С. 737–749.
2. Греченко Т. Н., Харитонов А. Н., Жегалло А. В., Александров Ю. И. Психофизиологический анализ осцилляторных процессов в поведении биосоциальных систем // Психологический журнал. 2015. Т. 36, № 6. С. 75–87.
3. Соколов Е. Н. Пейсмекерный потенциал в организации ритмической активности нейрона // Пейсмекерный потенциал нейрона / ред. Е. Н. Соколов, Н. Н. Тавхелидзе. Тбилиси: Мецниереба, 1975.
4. Baluška F. Recent surprising similarities between plant cells and neurons // Plant Signaling and Behavior. 2010. V. 5, № 2. P. 87–89.
5. Basar E. Chaos in brain function. Berlin/Heidelberg/New York: Springer-Verlag, 1990.

## СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ХРОНИЧЕСКОЙ БОЛЕЗНЬЮ ПОЧЕК

Современные высокотехнологические методы медицинской помощи позволяют сохранить жизнь и кардинально улучшить качество жизни детей с хронической болезнью почек (ХБП) (Национальные рекомендации, 2012). Вместе с тем, сама ситуация болезни и длительного трудоемкого стационарного лечения становится причиной существенного искажения образа жизни пациентов (прежде всего, ограничение общения и совместной деятельности). Со временем отсутствие у тяжелобольных детей и подростков необходимого социального опыта приводит к появлению/усугублению эмоциональных трудностей, конфликтного образа Я и недостаточной социальной адаптированности, что снижает процесс адаптации ребенка в стационаре и затрудняет социализацию в период восстановительного лечения (Исаев, 1993). Необходимость оказания своевременной психолого-педагогической помощи детям с ХБП в процессе лечения стало основанием для проведения данного исследования.

Мы изучали особенности образа жизни и социальной компетентности детей младшего школьного возраста с ХБП с помощью включенного наблюдения, анализа медицинской документации и биографических данных, проб на совместную деятельность «Архитектор-строитель» и «Фрустрационного теста Розенцвейга».

Исследование проводилось на базе отделения заместительной почечной терапии ФГАУ «НМИЦ здоровья детей» Минздрава России в течение 2018–2019 гг., при этом было обследовано 30 детей с ХБП III – V стадии (19 девочек и 11 мальчиков в возрасте от 7 до 11 лет). Средняя продолжительность болезни – 4,5 года.

### Результаты

Анализ данных о социальной компетентности (по таким

критериям, как потребность в общении со сверстниками и взрослыми; умение учитывать в контакте с другими детьми и взрослыми их настроение, чувства и желания; умение самостоятельно конструктивными способами разрешать проблемные ситуации) позволил объединить детей в три группы.

В первую группу (26%, 8 чел., из них 3 девочки и 5 мальчиков в возрасте от 7 до 11 лет) были включены дети с низким уровнем социальной компетентности. У них наблюдалась низкая потребность в общении, они демонстрировали нежелание расширять круг контактов, избегали сотрудничества с другими детьми и взрослыми. В ситуациях вынужденной совместной деятельности со сверстником в палате игнорировали инициативу партнера, стремились прекратить взаимодействие, дистанцировались, избегали телесного контакта, к результату совместной деятельности проявляли безразличие. В сложной ситуации межличностного взаимодействия дети из данной группы терялись, затруднялись самостоятельно разрешить проблему (игнорировали трудности или эмоционально дистанцировались). Наблюдение за их поведением в отделении показало, что они предпочитали оставаться в своей палате, не знакомились с соседями по палате. Нежелание общаться выражали в грубой форме или игнорированием инициативы со стороны других людей. Для налаживания коммуникации в стационаре детям требовалась помощь в виде посредничества близкого взрослого. Анализ медицинской документации и биографических данных показал, что обучение детей данной группы в силу ранней манифестации болезни (в 2–3 года) осуществлялось преимущественно на дому, что резко ограничивало возможности регулярного общения и приобретения социокультурного опыта в полном объеме.

Во вторую группу (63%, 19 чел., из них 14 девочек и 5 мальчиков в возрасте от 7 до 11 лет) вошли дети со средним уровнем социальной компетентности. Они, по сравнению с детьми из первой группы, отличались более высокой потребностью в общении, стремились к расширению социальных контактов, проявляли инициативу в общении. В ситуации совместной деятельности поддерживали контакт взглядом и социально приемлемыми прикосновениями, были активны, выражали заинтересованность в ее результате. Однако были склонны излишне сокращать или увеличивать дистанцию в общении, ори-

ентировались преимущественно на собственные потребности без учета желаний и действий партнера, затруднялись в ситуации необходимости эмоциональной поддержки. В проблемных и конфликтных ситуациях межличностного взаимодействия испытывали напряжение и беспокойство, не могли самостоятельно выбрать рациональный способ поведения на основе оценки ситуации. Для преодоления трудностей нуждались в поддержке взрослых. В поведении данные особенности проявлялись в чрезмерной навязчивости, бестактности. При разногласиях со сверстниками дети из данной группы часто затруднялись самостоятельно находить приемлемые способы разрешения конфликтной ситуации (отстаивали свою позицию неконструктивными способами или запрашивали помощь близкого взрослого). Младшие школьники из второй группы имели разнообразный опыт включенности в дошкольное и школьное обучение. В силу более позднего обострения болезни (в 4–7 лет), большинство пациентов хоть и непродолжительное время, все-таки посещали группы кратковременного пребывания детского сада либо были включены в систему дополнительного образования.

Третью группу (11%, 3 чел., из них 2 девочки и 1 мальчик в возрасте от 7 до 11 лет) составили дети с высоким уровнем социальной компетентности. Они отличались устойчивой потребностью в общении, умением использовать разнообразные формы взаимодействия в зависимости от возраста и индивидуальных особенностей собеседника, были настроены на сотрудничество, учитывали эмоциональное состояние и желания другого. В совместной деятельности проявляли высокую заинтересованность в достижении результата, ориентировались на темп деятельности, интересы и настроение партнера, использовали разнообразные средства для поддержания контакта (взгляд, улыбка, интонация голоса, наводящие вопросы), выражали эмпатию, стремились поддержать партнера при неудаче. В проблемных и конфликтных ситуациях выбирали способ поведения на основе оценки конкретной ситуации, проявляли умение не создавать конфликтные ситуации и находить выход при разногласиях. Данные особенности проявлялись в тактичности при общении с медицинским персоналом, врачами, родителями других детей, сверстниками, в умении сопереживать другим детям и конструктивно договариваться во время свободной игровой

деятельности. У всех обследованных детей с высоким уровнем социальной компетентности болезнь манифестировала в школьном возрасте, поэтому они имели опыт посещения дошкольного образовательного учреждения с различным режимом пребывания и/или занятий в школе и успели приобрести разнообразный опыт общения с другими детьми наравне со здоровыми сверстниками.

В соответствии с полученными результатами было определено дифференцированное содержание психологической помощи. Дети с низкой социальной компетентностью для предотвращения социальной дезадаптации нуждаются в формировании устойчивой потребности в общении и развитии базовых навыков коммуникации. Пациенты со средней социальной компетентностью нуждаются в систематическом развитии социальной компетентности и помощи в решении ситуативных трудностей в общении. Психолого-педагогическая работа с детьми с высокой социальной компетентностью направлена на поддержание потребности в общении и помощи в ее реализации в условиях стационара.

### **Выводы**

1. Все дети с ХБП нуждаются в психологической поддержке по развитию социальной компетентности.

2. При определении содержания и формы психологической работы по развитию социальной компетентности необходимо учитывать физическое состояние, длительность болезни и актуальную потребность детей в общении и умении взаимодействовать с другими людьми.

3. Комплексный междисциплинарный подход к лечению детей с ХБП позволит предупредить/сгладить трудности социализации и максимально полно реализовать их личностный потенциал.

### **Библиографический список**

1. Исаев Д. Н. Психология больного ребенка. Лекции / Д. Н. Исаев. СПб.: ЛПМИ, 1993.

2. Национальные рекомендации. Хроническая болезнь почек: основные принципы скрининга, диагностики, профилактики и подходы к лечению / рабочая группа членов Правления Научного общества нефрологов России под. рук. А.В. Смирнова. СПб.: Левша, 2012.

## ХИАЗМ СВЕТА КАК ПАРАДОКСАЛЬНАЯ ИНТЕНЦИЯ СМЫСЛА

Распространение понятий, первоначально используемых в эстетике относительно узко, на новые ее области позволяет достичь понимания того воздействия, которое оказывают на зрителя произведения искусства. Нами было показано (Ермолаева, Лубовский, 2017, 2018, 2018а), как понятие катарсиса, первоначально предложенное Аристотелем применительно к драматургии и театральному действу и примененное Л.С. Выготским в психологии искусства в основном к литературе и драматургии, может быть приложено к другим сферам искусства для того, чтобы понять катарсическое воздействие произведений на зрителя или читателя. Было показано, как встреча с произведением искусства инициирует процесс порождения смысла, как катарсис позволяет пережить (пережить – *Ф.Е. Василюк*) трагедию или увидеть жизненный путь личности за единичным событием человеческой жизни (Василюк, 1997).

В данной статье понятие хиазма, первоначально применявшееся в анализе композиционных решений античной скульптуры, выведено за первоначальные рамки его использования и приложено к пониманию психологических механизмов смыслопорождения, неявно заложенных великим нидерландским художником Яном Вермеером в его полотна. Напомним, что хиазмом в исследованиях античной скульптуры называется поза человека, при которой перенос тяжести тела на правую ногу влечет за собой определенные соотношения: правому поднятому бедру соответствует левое поднятое плечо, а левому опущенному бедру – правое опущенное плечо. Возникает крестообразная симметрия: напряжение концентрируется справа снизу и слева сверху, покой – наоборот.

Подобное перекрестье мы можем видеть в большинстве полотен Яна Вермеера. При изучении его творчества возникает вопрос, почему дельфтского мастера как поэта бытовых сцен, т.е. представителя отнюдь не самого высокого жанра, причис-

ляют к великим художникам своего времени наравне с такими мастерами психологического портрета, как Рембрандт Харменс ван Рейн и Франс Хальс. Наше предположение заключается в том, что художественное открытие Вермеера позволило ему создать средствами живописи новый, не ведомый его предшественникам и современникам механизм смыслопорождения в искусстве. Не исключено, что его открытие значительно опережало время, натолкнулось на ограниченность технических средств середины XVII века и не было оценено по достоинству современниками, несмотря на высокую стоимость произведений еще при жизни мастера.

Художественное открытие Вермеера (*Ver Meer* – «гораздо более», нидерландск.) состояло в том, что практически во всех его произведениях используется прием, который можно назвать хиазмом света. Напомним, что на большинстве произведений мастера изображено одно и то же помещение, которое превращается за счет разнообразных предметов интерьера то в комнату богатого дома, то в уголок трактира, то в кабинет ученого, то в мастерскую художника. Свет льется из окна, расположенного слева, лучи солнца, с трудом просвечивающего сквозь пасмурное нидерландское небо, нисходят по диагонали из левого верхнего к правому нижнему углу картины. При этом освещенные детали изображения, наоборот, образуют восходящую диагональ, которая проходит из затененного левого нижнего в правый верхний угол, образуя восходящее направление. Этот прием и назван нами хиазмом света. По нашему предположению, именно этот прием и позволял мастеру высвечивать жизненный смысл в сценках из повседневного быта нидерландских бюргеров, богатых дам и их служанок, словом, всех тех, кто населяет мир Вермеера, произведения которого всегда отличаются камерностью.

В центре тесноватого пространства непременно находится контрастно освещенное лицо человека, который и становится главным героем произведения, даже если изображение многофигурное. Контраст довольно резок, освещенные части лица почти белые, тени уходят в черноту, но изображение парадоксальным образом источает гармонию, словно за моментом, выхваченным из потока размеренной и однообразной жизни, просвечивает нечто значительно большее, чем непосредственно изображаемое. Хиазм света становится в руках мастера тем

средством, которое позволяет совместить моментальное и вечное, заурядное и выдающееся, обыденное и экстраординарное. В центре хиазма света находится деталь, указывающая на моментальность происходящего, по диагонали смыслового восхождения, т.е. правее и выше – лицо человека, который, став героем картины, выводит изображаемое за рамки повседневности. Молоко тонкой струйкой льется из кувшина в миску, правее и выше – лицо молочницы, светящееся спокойным достоинством человека, уверенно делающего свое дело. Уголок письма словно колыхнется на легкой ветерке из окна, которое явно слева и, возможно, открыто, а на лице молодой женщины, читающей письмо, отразилась сложная гамма чувств, по которой мы угадываем смысл прочитанного для нее, и этот смысл выходит значительно дальше не только изображенного момента, но и повседневного течения жизни в целом.

Если Караваджо при помощи кьяроскуро выхватывал из темноты момент наивысшего эмоционального напряжения, не заботясь о чувствах зрителя, а Рембрандт своим неярким золотистым светом высвечивал жизненный смысл, то Вермеер намечал при помощи открытого им хиазма света вектор смыслопорождения, или путь, по которому зритель, ведомый героем картины, может вывести изображаемое на новый уровень осмысления. Этот вектор смыслопорождения, намеченный освещением и пространственной композицией, становится на полотнах великого голландца тем, что Л.С. Выготский назвал сюжетом, в отличие от фабулы как изображаемого материала. Прием, открытый Вермеером, можно сравнить с парадоксальной интенцией по В. Франклу, т.е. с психотерапевтическим действием, инициирующим радикальное переструктурирование смысла.

Известно, что мастер пользовался камерой-обскурой как техническим средством живописи. Сам по себе принцип ее устройства был известен еще в античности. Вполне вероятно, что он был известен Платону, выразившему с помощью знаменитой метафоры пещеры («Государство», книга 7) ключевой принцип его философии – учение об идеях. И до, и после Вермеера камера-обскура использовалась как средство пейзажной живописи, т.к. позволяла художникам перерисовывать контуры ярко освещенных дневным светом деталей ландшафта. Но для чего Вермееру она была нужна как средство жанровой и порт-

ретной живописи? Именно слабая освещенность интерьеров, в которых работал мастер, делала ее, казалось бы, бесполезной, поскольку камера-обскура дает темное и слегка расфокусированное изображение, к тому же перевернутое. Но, возможно, именно эта особенность устройства давала мастеру возможность абстрагироваться от деталей и сосредоточить свой взгляд на главном – лице героя. Лицо человека сквозь камеру-обскуру выглядит более контрастно, чем без нее – тени уходят в неразличимую черноту фона, а разглядеть мы можем только ярко освещенную область. Итак, наше предположение состоит в том, что применение устройства давало художнику возможность, говоря словами Александра Блока, стереть случайные черты, чтобы не только увидеть красоту мира, но и высветить нечто сущностно важное.

Что именно высвечивал открытый Вермеером хиазм света? Для ответа на этот вопрос необходимо вспомнить историю Нидерландов. Завоевание у моря земель, строительство дамб, откачка воды и подсыпка грунта, благодаря которым земля могла стать плодородной спустя несколько десятилетий, так что плодами труда могли воспользоваться в лучшем случае дети, а то и внуки тех, кто отвоевывал сушу у моря, – вот тот образ жизни, который проходил через историю народа из века в век. Известно, например, что первая дамба в устье реки Амстел, т.е. на месте современного Амстердама, существовала уже на рубеже XII – XIII веков. При таком образе жизни, когда достижение результата деятельности локализовано в отдаленном будущем, субъективная ценность актуальности может быть невысокой, а настоящее в сознании человека становится изнурительно тяжелым трудом ради отдаленного будущего. Хиазм как психотехническое средство насыщения смыслом настоящего появляется в работах Вермеера именно в таком культурно-историческом контексте. В нем распространенной психологической проблемой множества людей становится их низкая вовлеченность в настоящее в сочетании со склонностью жить мечтами о будущем либо держаться за прошлый опыт. Именно эту проблему основоположник гештальттерапии Ф. Перлс считал истоком невроза у современного человека.

В этих условиях хиазм света у Вермеера становится художественным средством, при помощи которого мастер амплифи-

цирует присутствие зрителя в настоящем, и за счет этого средства оно расцветает красками и поэтизируется, становясь среди потока обыденности таким прекрасным, что изображенный на картине момент длился бы и длился. Если у Рембрандта в изображенном на картине моменте жизни человека просматривается вся его жизнь, то у Вермеера хиазм света высвечивает насыщенный спектр красок. Правомерно предположить, что открытый великим голландцем художественный прием выступает для него метафорой сосредоточения на настоящем, которое на полотне расцветает сочностью красок, а в аффективно-смысловом плане зрителя отзывается эмоциональной и смысловой насыщенностью, которая может открыться лишь в момент максимально полного присутствия человека в настоящем.

Большая часть жизни великого голландского художника прошла в таком же закрытом, ограниченном четырьмя стенами пространстве дома, пространстве семьи, какое смотрит на нас с его полотен. Именно поэтому сведения о его жизни скудны, а люди, стремящиеся узнать о нем больше, невольно заполняют пустоты догадками и домыслами. Можно относиться к написанному в этой статье как к таким же догадкам и домыслам. Именно так мы рассматриваем еще одно свое предположение о творчестве Вермеера. К немногим сведениям о его творчестве относятся данные о том, что он пользовался техническими средствами не только для создания, но и для экспонирования своих произведений. В те времена именно в родном городе живописца художники выставляли свои произведения напоказ в так называемом дельфтском ящике, т.е. большой деревянной коробке, подсвеченной изнутри свечами и с отверстиями для рассматривания картин, помещенных внутрь. Такой способ показа создавал иллюзию трехмерности изображения. По некоторым данным, именно для такого показа был создан один из двух известных пейзажей Вермеера – «Вид города Делфта». Итак, вполне вероятно, что художнику было тесно среди нехитрых технических возможностей своего времени, и его воображение шло за их пределы. В связи с этим кажется неслучайным, что как великий художник Вермеер был признан во всем мире только во второй половине XIX века, т.е. тогда, когда появилось искусство, позволившее в полной мере воспользоваться возможностями схватывания мгновения (захвата, по терминологии

С.М. Эйзенштейна) и высвечивания самой сути при помощи оптики – искусство фотографии. Голландскому мастеру пришлось уйти в прошлое на двести с лишним лет, чтобы потомки уже в век фотографии осознали, насколько он был велик. Свет, выделяющий существенные черты портретируемых, на фотографиях Ф. Надара, К. Буллы, М. Наппельбаума, во второй половине XX века – Х. Ньютона, Р. Аведона и М. Рока и пространственные решения Э. Атже в конце XIX в. и великого Анри Картье-Брессона в XX в., где композиционные оси задают вектор смыслопорождения, стали общепризнанными и широко используемыми художественными средствами. Глядя на эти средства, мы еще более ясно понимаем, что Вермеер велик не только как живописец, но и как художник, опередивший свое время на два века.

### **Библиографический список**

1. Василюк Ф. Е. Психотехника выбора // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева и др. М.: Смысл, 1997. С. 284–314.
2. Выготский Л. С. Психология искусства. М.: Искусство, 1968. 568 с.
3. Ермолаева М. В., Лубовский Д. В. Культурно-психологические модели переживания личностью встречи с произведением искусства // Консультативная психология и психотерапия. 2017. № 2. С. 159–174. doi:10.17759/cpp.2017250210.
4. Ермолаева М. В., Лубовский Д. В. Психотерапевтическое значение катарсиса трагического // Консультативная психология и психотерапия. 2018. № 1. С. 35–52.
5. Ермолаева М. В., Лубовский Д. В. Эвдемонистический подход к катарсису трагического в живописи // Психологические исследования. 2018. Т. 11, № 59. С. 5. – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n59/1578-ermolaeva59.html> (дата обращения: 12.01.2020).

## **НАРУШЕНИЯ РАСПОЗНАНИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ОШИБОК ПРИ ШИЗОФРЕНИИ**

Существует особый вид ошибок, являющихся «экстремально трудными» для осознания и исправления человеком (Reason, 1990). Эти ошибки, допускаемые при восприятии и анализе текущей ситуации, есть так называемые «когнитивные ошибки» (Endsley, 1995; Wickens, 2002). Существуют разные виды когнитивных ошибок: перцептивные, мнемические, концептуальные. При перцептивных ошибках индивид не замечает важный для него объект, ошибочно его интерпретирует или путает с другим объектом. При мнемических ошибках индивид забывает или ошибочно воспроизводит запомненную ранее информацию. При концептуальных ошибках индивид ошибочно концептуализирует целостную ситуацию, в которой находится. В отличие от перцептивных и мнемических ошибок, концептуальные ошибки в основном остаются вне поля внимания исследователей. В связи со сказанным целью исследования являлось изучение процессов, обеспечивающих распознавание концептуальных ошибок другого человека.

### **Метод**

Исследование проводилось на выборке здоровых лиц (N=50) в возрасте от 18 до 28 лет и больных параноидной шизофренией (N=34) в возрасте от 20 до 55 лет, обследованных на базе ГПБ № 6 (г. Санкт-Петербург). В соответствии с инструкцией испытуемые просматривали 20 статичных юмористических картин, где один или несколько персонажей допускали ошибку в концептуализации ситуации. Задача испытуемых состояла в том, чтобы распознать эту ошибку и рассказать, кто именно ее совершил и в чем конкретно она заключалась. Движения глаз испытуемых регистрировались в течение просмотра всех картин. Сопоставлялись характеристики глазодвигательной активности испытуемых, распознавших и не распознавших концептуальную ошибку персонажа.

## Результаты

Рассмотрим результаты по трем картинам (рис. 1).

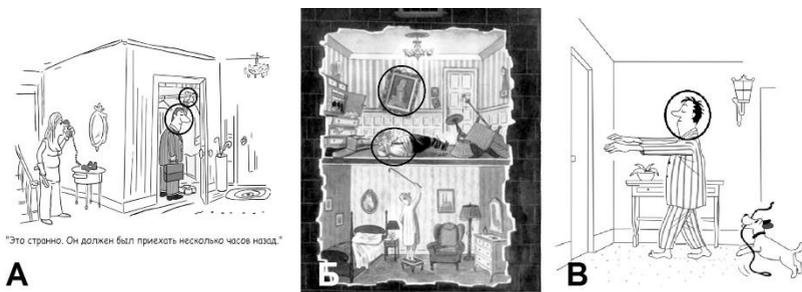


Рис. 1. Стимульный материал: картина 1 (А), картина 2 (Б), картина 3 (В). *Примечание:* кругом обозначены визуальные области, по которым проводился анализ различий в характеристиках движений глаз у лиц, распознавших когнитивную ошибку персонажа, и лиц, не распознавших ее

Исследование показало, что больные шизофренией значительно хуже, чем здоровые лица, распознают концептуальные ошибки других людей. В картине 1 когнитивную ошибку персонажа правильно распознали 92% здоровых лиц и 35% больных шизофренией; в картине 2 соответственно 90% и 44%, в картине 3 – 90% и 26%.

Здоровые лица и некоторые больные шизофренией не испытывали затруднений при описании концептуальной ошибки персонажа: «Женщина звонит кому-то по телефону и жалуется, что ее муж не приехал домой, хотя он спит в шкафу, держась за поручень, думает, что едет в транспорте» (картина 1); «Сосед снизу подумал, что соседи сверху просто шумят, какая-то вечеринка, например. На самом деле там оказался связанный мужчина в разгромленной квартире, что-то плохое произошло с ним. Ему нужна помощь, поэтому он шумит» (картина 2); «Собака подумала, что хозяин пошел гулять, хотя у него был приступ лунатизма» (картина 3). Большинство больных шизофренией не понимало ошибок персонажей картин и давало неверные, часто нелепые ответы.

**Картина 1.** «Мужчина спрятался в шкафу и не хочет входить в дом»; «Женщина ошибается. Она ищет мужчину, а он не

хочет с ней общаться и спрятался в шкаф»; «Жена ошибается. Разговаривает с любовником по телефону, муж подслушивает в шкафу»; «Мужчина забыл выйти из дома и заснул прямо в шкафу».

**Картина 2.** «Мужчина снизу ошибается. Он встал на табуретку с клюшкой. Так делать нельзя, можно упасть»; «Мужчина так сильно стучал палкой по потолку, что мужчина сверху упал, и картины тоже попадали»; «Ошибся мужчина сверху, который упал. Он упал, и предметы тоже попадали. Соседи подумали, что у него плохое поведение, что он делал что-то предосудительное».

**Картина 3.** «Ошибся мужчина, потому что он закрыл глаза. Так делать нельзя, он может удариться лбом»; «Мужчина ошибается: пока он делает зарядку, пес может погрызть его ремень»; «Ошибается собака. Несет мужчине шнурки, чтобы он надел ботинки, а он только встал с постели».

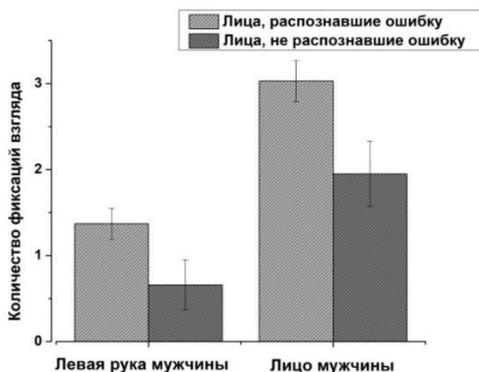
Был проведен сравнительный анализ движений глаз наблюдателей (здоровых индивидов и больных шизофренией), успешно распознавших ошибки персонажей, и наблюдателей (больных шизофренией), их не распознавших. Установлено, что успешные наблюдатели, в отличие от неуспешных, последовательно выделяли и анализировали элементы, вызывающие ошибочное понимание ситуации у персонажа. С другой стороны, обладая иной, чем персонаж, перспективой, наблюдатели также анализировали элементы, способствующие корректной концептуализации ситуации.

Рассмотрим результаты по **картине 1**.

Как видно из рис. 2, успешные наблюдатели (здоровые лица и больные шизофренией) достоверно чаще, чем неуспешные (больные шизофренией), фиксировали взгляд на руке мужчины, держащей перекладину ( $p < 0.01$ ), а также на его лице ( $p < 0.05$ ). Именно первый элемент был ключевым, способствуя метафорическому переносу и ошибке персонажа: «шкаф → салон автобуса; перекладина → поручень». Наличие закрытых глаз на лице мужчины также имело значение для корректного понимания ситуации наблюдателем.

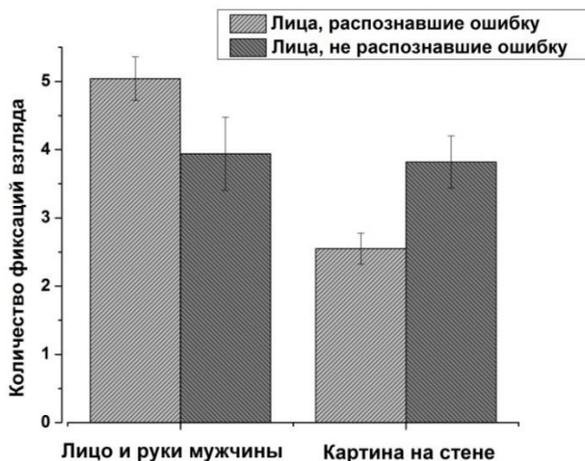
Как видно из рис. 3, в **картине 2** успешные наблюдатели достоверно чаще, чем неуспешные, фиксировали взгляд на таких ключевых элементах ситуации, как завязанный рот и связанные руки лежащего мужчины ( $p < 0.01$ ). Напротив, пациенты,

не понявшие ситуацию, достоверно чаще, чем понявшие испытуемые, фиксировали взгляд на «визуально заметной» картине, висящей на стене, не имеющей смысловой нагрузки ( $p < 0.01$ ).



Картина 1

Рис. 2. Среднее количество фиксаций взгляда на визуальных областях «левая рука мужчины» и «лицо мужчины» при просмотре картины 1 у лиц, распознавших ошибку персонажа, и лиц, не распознавших ее



Картина 2

Рис. 3. Среднее количество фиксаций взгляда на визуальных областях «лицо и руки мужчины» и «картина на стене» при просмотре картины 2 у лиц, распознавших ошибку персонажа, и лиц, не распознавших ее

В картине 3 лица, понявшие ошибку персонажа, в отличие от пациентов, ее не понявших, достоверно чаще фиксировали взгляд на таком ключевом для понимания ситуации элементе, как область закрытых глаз идущего к двери «лунатика» (соответственно  $3,29 \pm 0,23$  и  $2,43 \pm 0,32$ ,  $p < 0.01$ ).

Установлено, что наблюдатели часто совершали саккаду от лица персонажа, совершившего ошибку, на элемент ситуации, способствующий ее ошибочной концептуализации, затем снова переводили взгляд на лицо персонажа, после чего совершали саккаду на другой элемент ситуации и т.д. Количество саккад такого типа значительно отличалось в группах лиц, распознавших и не распознавших ошибку персонажа в картине 2 (соответственно  $2,42 \pm 0,14$  и  $1,8 \pm 0,20$ ,  $p < 0.05$ ) и картине 3 (соответственно  $2,46 \pm 0,15$  и  $1,65 \pm 0,21$ ,  $p < 0.01$ ). Предполагается, что такие фиксации облегчают процесс концептуализации ситуации с перспективы персонажа.

**Выводы.** Исследование показало, что в процессе распознавания концептуальных ошибок другого человека наблюдатель последовательно выделяет и анализирует элементы, вызывающие ошибочное понимание ситуации. Другими словами, чтобы понять концептуальную ошибку другого индивида, нужно самому ее воспроизвести, т.е. смоделировать процесс чуждого восприятия ситуации. Этот процесс является развернутым во времени, последовательным, ресурсно-затратным. Такое заболевание, как шизофрения, вызывает значительные нарушения данного процесса.

Выполнено при поддержке гранта РФФИ № 18-013-01217.

#### **Библиографический список**

1. Endsley M. R. Toward a theory of situation awareness in dynamic systems // Human Factors/Endsley, M.R. 1995. V. 37. P. 32–64.
2. Reason J. Human Error/Reason, J. New York: Cambridge University Press, 1990. 302 p.
3. Wickens C. D. Situation awareness and workload in aviation // Current Directions in Psychological Science/Wickens, C.D. 2002. V. 11. P. 128–133.

## ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ИНТЕГРАТИВНОЙ ПСИХОТЕРАПИИ

Ряд психотерапевтических подходов признан более эффективным и даже предпочтительным методом лечения в диапазоне психических диагностических категорий. Однако в клинической практике выбор наиболее эффективной психотерапии для каждого психологического расстройства осложняется наличием более 400 разновидностей психотерапевтических подходов, которые могут быть определены и классифицированы несколькими способами в соответствии с их теоретической моделью (когнитивной, поведенческой, системной, психодинамической и т.д.), форматом (индивидуальным, семейным, групповым), временной продолжительностью и частотой сеансов, а также любой возможной комбинацией этих элементов (Matthias et al., 2011).

Интегративная терапия – это объединяющий подход, который включает физиологические, аффективные, когнитивные, контекстуальные и поведенческие системы, создавая многомерную реляционную структуру, которая может быть создана заново для каждого отдельного случая. При этом развитие интегративной психотерапии ставит своей целью не объединить все психотерапевтические модели в одну, но разработать новую основу для диалога между различными подходами (Исурина, 2017). Роль консультанта в рамках интегративной терапии заключается в удовлетворении терапевтического опыта для каждого отдельного пациента с использованием специальных методов и ключевых концепций, взятых из различных подходов – все из которых считаются подходящими для пациента и его потребностей (Castonguay et al., 2015). В основе интеграции психотерапии лежат важные результаты исследований, которые, несмотря на различные теоретические обоснования и подходы разных школ психотерапии, дают одинаковые результаты. Научно обоснованные исследования показали, что психотерапевтиче-

ские методы лечения, которые являются интегративными по своей природе (например, межличностная психотерапия, когнитивно-аналитическая терапия), эффективны при некоторых психических расстройствах (например, депрессия, тревожность, расстройства личности) (Masli et al., 2012).

Одной из ключевых ценностей интегративной психотерапии является ее индивидуальный подход. Модель интегративной психотерапии направлена на то, чтобы реагировать на человека с особым вниманием по отношению к аффективному, поведенческому, когнитивному и физиологическому уровням его функционирования, а также к духовным убеждениям личности. Основное внимание в интегративной психотерапии уделяется индивидуальным особенностям пациента и терапевтическим отношениям, а также мотивации пациента, которые рассматриваются как ключевые элементы терапевтических изменений. В соответствии с этим определением интегративная психотерапия не является техникой, применяемой к пассивному пациенту, а пациент рассматривается как активный участник терапии, и подход к психотерапевтической процедуре корректируется в зависимости от характеристик и предпочтений пациента (Roediger et al., 2012).

Необходимо остановиться на рассмотрении интегративной терапии при консультации подростка с пограничным расстройством личности (ПРЛ), опирающейся на стратегии и вмешательства диалектической поведенческой терапии (ДПТ) и семейной терапии.

Индивидуально ориентированная модель сочетает в себе восточную философию, самопринятие, когнитивно-поведенческие вмешательства и обучение жизненным навыкам. Модель ДПТ вносит большой вклад в решение сложных проблем, таких как риск самоубийства. Интеграция ДПТ и устоявшегося семейного вмешательства привела к усовершенствованной модели семейной интегративной терапии для изменения подросткового поведения.

Модель семейной интегративной терапии фокусируется на изменении конкретных факторов индивидуального и семейного уровня, которые непосредственно способствуют различным аутоагрессивным паттернам поведения в подростковом возрасте. В соответствии с интеграцией теоретических ориентаций

моделей семейной психотерапии и ДПТ различные формы самоповреждения рассматриваются как итог нарушения регуляции эмоций и импульсивности у подростков; неспособности подростка установить жизненные цели и развить жизненные навыки; нестабильных семейных отношений и т.д.

Индивидуальные сеансы терапии проводятся психотерапевтом и имеют пять основных целей:

1) обеспечить тесное взаимодействие между подростком и психотерапевтом (например, 3 часа лечения в неделю, включая семейные сеансы);

2) помочь подростку установить личные цели в ключевых областях (личность, семья, сверстники, школа / карьера и сообщество);

3) мониторинг аутоагрессивного поведения, которое достаточно тяжело контролировать на семейных сессиях;

4) обеспечить обобщение навыков, приобретаемых в процессе обучения, в повседневной жизни подростка;

5) подготовить подростка к трудным семейным актам (например, альтернативные модели разрешения конфликта), которые должны пройти в семейной терапии.

Задачи семейной интегративной терапии:

1) развить понимание членами семьи уязвимости подростка перед эмоциональной и поведенческой дисрегуляцией,

2) устранить наличие проблем подростка в общении, носящих интерактивный / системный характер,

3) улучшить общение между подростком и членами семьи,

4) помочь развить сильные родительские навыки, необходимые для эффективной борьбы с подростком с ПРЛ,

5) увеличить размер поддерживающей сети вокруг подростка,

б) снизить уровень негативных семейных взаимоотношений.

Программа обучения навыкам семейной интегративной терапии охватывает модули, направленные на обучение регулированию в четырех областях: основополагающая внимательность, межличностная эффективность, эмоциональная регуляция и навыки терпимости к дистрессу.

Тренинг навыков межличностных когнитивно-эмоциональных схем применяется при отсутствии у клиента

умений в его поведенческом репертуаре, т.е. когда даже в идеальных условиях (поведению не мешают страхи, конфликтующие мотивы, нереалистичные представления и т.п.) он не может продемонстрировать необходимое поведение. Пока клиент не овладел навыком быстрой перестройки автоматических мыслей в рациональные, необходимо уделять время тому, чтобы записывать ситуации, в которых он чаще всего расстраивается или злится, и подбирать к данным ситуациям рациональные мысли.

С целью снижения тревожности можно использовать различные приемы ауторелаксации (дыхательные упражнения, аутотренинг и т.д.). Все упражнения выполняются под музыкальное сопровождение, предназначенное для медитаций. На этом этапе осуществляется «возвращение умения расслабляться», которое у многих тревожных клиентов не развито; наблюдение и освобождение от зажимов в мышцах в ходе выполнения упражнений; обучение «жизни в альфа-ритме».

На каждом из этапов кроме указанных форм и методов работы проводятся мини-лекции с включением диалога, в ходе которых активизируется мотивация к дальнейшей работе.

Таким образом, выбор индивидуальной психотерапевтической стратегии, комплексность и интегративность подхода в первую очередь повышает качество психотерапевтического воздействия, терапевтический процесс носит более последовательный и фундаментальный характер, снижается риск «потери» клиента из психотерапевтического процесса, укрепляются все формы функционирования клиента, улучшается социальная адаптация и межличностное взаимодействие.

### **Библиографический список**

1. Исурина Г. Л. Интегративная психотерапия: аргументы за и против // Антология российской психотерапии и психологии Материалы Международного конгресса. Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига и Национальная саморегулируемая организация «Союз психотерапевтов и психологов». 2017. С. 141.

2. Holm-Hadulla M. R., Hofmann F. H., Sperth M. An integrative model of counseling // *Asia Pacific Journal of Counselling and Psychotherapy*. 2011. V. 2, № 1. P. 3–24, DOI: 10.1080/21507686.2010.546864.

3. Castonguay L. G., Eubanks C. F., Goldfried M. R., Muran J. C., Lutz W. Research on integrating psychotherapy: drawing on the past, looking to the future // *Psychother. Domicile*. 2015. V. 25. P. 365–382. DOI:

10.1080 / 10503307.2015.1014010.

4. Masli S. A., Gillanders D. T., Simpson S. G., Taylor M. A. Systematic review of the evidence base of the therapy regimen // *Conn. Behav. Ther.* 2012. V. 41. P. 185–202. DOI: 10.1080 / 16506073.2011.614274.

5. Roediger E., Dieckmann E. Therapy scheme: an integrative approach to personality disorders // *Psychother. Psychosom. Med. Psychol.* 2012. V. 62. P. 142–148. DOI: 10.1055 / s-0032-1304615.

## ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОТОЛЕРАНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВОЕННОГО ВУЗА

В мире, где взаимопроникновение различных культур принимает глобальные масштабы, обучение ценностям и навыкам «жизни сообща» становится первоначальной задачей воспитания. Формирование установок толерантного поведения, веротерпимости, миролюбия, противодействие и конструктивная профилактика различных видов экстремизма для многонациональной России имеет особую актуальность.

В качестве предмета исследования проблема толерантности в отечественной науке изучается не так давно, но тем не менее самые разнообразные ее аспекты привлекли внимание теоретиков и практиков науки. В частности, рассмотрены общефилософские и социокультурные вопросы толерантности (Р.Р. Валитова, И.Б. Гасанов, М.П. Капустина). Предложены различные теоретико-методологические подходы к созданию психологии и педагогики толерантности (А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев, А.Б. Орлов, С.Л. Братченко). В социальной психологии толерантность понимается как терпимость к каким-либо отличиям – этническим, религиозным, расовым и другим (Л.М. Дробижева, Е.Г. Луковицкая, Г.У. Солдатова и др.).

Юношеский возраст связан с формированием активной жизненной позиции, самоопределением, осознанием собственной значимости, формированием собственных убеждений и ценностей. В социальном плане молодым людям свойственно осознание себя в качестве элемента социальной общности (социальной группы, нации и т.д.), выбор своего будущего социального положения и способов его достижения. Такие особенности юношеской психологии делают молодежь благоприятной аудиторией для пропаганды, разжигающей «обиды», нанесенные обществом, и персонифицирующей обидчика в образе другого народа или конкретного человека.

Поэтому важной задачей общества на данном этапе развития является воспитание толерантной личности, способной от-

стаивать свои права и достигать поставленной цели без ущемления прав и достоинств другого, личность, способную созидать, а не разрушать (Валитова, 1996).

В нашем исследовании толерантность понимается как основанная на ценностных ориентациях готовность субъекта к осознанным личностным действиям, направленным на выстраивание отношений с представителями иной социальной, нравственной, культурной среды на конструктивной основе, на достижение гуманистических отношений между людьми, имеющими различное мировоззрение, разные ценностные ориентации, стереотипы поведения, на расширение собственного опыта путем приобщения к иным культурам, взглядам, т.е. охватывает весь спектр социальных отношений, в которых реализуется личность (Кожухарь, 2006).

На кафедре гуманитарных и социально-экономических дисциплин Московского высшего общевойскового командного училища было инициировано проведение научно-исследовательской работы по проблеме формирования межэтнической толерантности курсантов (Калинина, Литинская, 2019). На первом этапе эксперимента проведено исследование особенностей этнической идентичности курсантов как внутренней предпосылки для воспитания межэтнической толерантности. Структура этнической идентичности включает несколько компонентов, имеющих отношение к осознанию и эмоциональному принятию своей этнической общности. Для исследования нами была использована методическая разработка Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжова (Солдатова, 2003), которая позволяет диагностировать особенности этнического самосознания (этническую идентичность как составляющую этнического сознания) и его трансформацию в условиях межэтнического взаимодействия. Нами было выделено две групп курсантов. Первая – курсанты основного факультета (граждане Российской Федерации, представляющие разные этнические группы), вторая – курсанты специального факультета (представители Палестины, Экваториальной Гвинеи, Таджикистана, Абхазии и Армении).

Результаты исследования показали, что у курсантов второй группы показатель этнонигилизма (отход от собственной этнической группы и поиск устойчивых социально-психологических ниш не по этническому критерию) выше по сравнению с кур-

сантами первой группы. Мы можем предполагать, что иностранные военнослужащие, находясь в другой стране, постоянно актуализируют связь со своей этнической общностью, находя в этом ресурсы поддержки и стабильности самооценки.

Показатель позитивной этнической идентичности (сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам) у курсантов иностранных государств выше, чем у российских военнослужащих. На наш взгляд, это достаточно ожидаемые результаты, т.к. они обучаются на территории другого государства. Но также такие данные говорят о необходимости более активной воспитательной патриотической работы с курсантами основного факультета.

У курсантов обеих групп выявлены низкие показатели представленности показателей этноэгоизма и этнофанатизма.

На втором этапе исследования на основе теоретического анализа источников мы разработали программу воспитательной и обучающей деятельности по развитию этнической толерантности военнослужащих Московского высшего общевойскового командного училища средствами гуманитарных наук, а также программу тренинга этнотолерантности для проведения групповых занятий по дисциплине «Психология и педагогика».

В процессе преподавания гуманитарных дисциплин мы реализовали ряд мероприятий по формированию установок этнотолерантности. В частности, мы включили и расширили содержание некоторых тем о культуре, обычаях, религиозных представлениях других народов (дисциплина «Культурология»), традиций работы с иноверцами в российской армии (дисциплина «История»), проблемах этнотолерантности в политике (дисциплина «Политология»), развитии этнотолерантных установок в общении на групповых занятиях по дисциплине «Психология и педагогика».

По итогам этой работы мы провели повторное диагностическое исследование показателей этнотолерантности среди курсантов обеих групп с целью сравнения результатов до и после реализации программы развития этнотолерантных установок.

По результатам сравнения показатели этнотолерантности особенно существенно изменились в первой группе. В частности, почти вдвое увеличилось число курсантов с преобладающей позитивной этнической идентичностью, что может свиде-

тельствовать, с одной стороны, о позитивном изменении в отношении к собственной культуре, с другой – о позитивном отношении к другим культурам.

В обеих группах снизились в 1,5 раза показатели этнонигилизма (сравнение по средним значениям в группах). Это может свидетельствовать в пользу повышения значимости собственной культуры и более уважительного отношения к ней как ресурсу поддержки и средству улучшения адаптации.

Показатели этноэгоизма и этнофанатизма у представителей обеих групп остались на том же уровне, что и в первом замере.

В целом сравнение результатов первого и второго замеров в одних и тех же группах после проведения формирующего эксперимента показало высокую эффективность внедренных мероприятий по формированию этнотолерантных установок военнослужащих.

Национальная принадлежность может быть фактором, влияющим на уровень и особенности протекания конфликтов в среде военнослужащих. Кроме того, военная служба предполагает особые условия жизнедеятельности, что может приводить к росту напряженности и конфликтности в среде военнослужащих (Калинина, 2018). Поэтому используемые нами сценарии групповых занятий включают элементы тренинга установок межэтнической толерантности, направленного на повышение уровня информированности об особенностях других культур, эмпатии к носителям этих культур, повышение уровня открытости и доверительности в межэтническом взаимодействии (Валитова, 1996).

Мы считаем, что важным является также наличие установок межэтнической толерантности у командиров и преподавателей военного вуза, ведь воспитание примером является одним из наиболее эффективных методов воспитания.

### **Библиографический список**

1. Валитова Р. Р. Толерантность: порок или добродетель? // Вестн. МГУ. Сер. 7. Философия. 1996. № 1. С. 33–37.
2. Калинина С. Б. Межэтническая толерантность как задача обучения и воспитания курсантов военного вуза. Электронный журнал «Наука. Общество. Оборона» (noo-journal.ru). 2018. № 1(14).
3. Калинина С. Б., Литинская Е. А. Исследование особенностей этнического самосознания курсантов военного вуза // Психология третьего тысячелетия». VI Международная научно-практическая конфе-

ренция: сборник материалов / под общ. ред. О.А. Гончарова, Б.Г. Мещерякова. Дубна: Гос. ун-т «Дубна», 2019. С. 62–65.

4. Кожухарь Г. С. Проблема толерантности в межличностном общении // Вопр. психолог. 2006. № 2. С. 3–12.

5. Лабунская В. А. Социально-психологические презентации толерантного-интолерантного межличностного общения: научно-метод. пособие. Ростов н/Д, 2002.

6. Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности. М., 2003.

## ТОЧНОСТЬ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ ДЛИТЕЛЬНОСТЕЙ В МУЗЫКАЛЬНЫХ ФРАГМЕНТАХ

Начиная свой путь, ученик постигает новую деятельность, обучается воспринимать, анализировать и усваивать совершенно новую информацию, строить компоненты деятельности не всегда осознанно. На начальной стадии обучения музыкальной деятельности зарождаются ориентировочные компоненты – это фигура и фон восприятия поля клавиатуры и музыкального нотного текста, действий учителя, своих действий и др. (Крамарова, 2019). Происходят отдельные двигательные реакции, воспроизведение и одновременное слежение за своими действиями и оценка качества воспроизведения звука. Параллельно совершается развитие рефлексивного уровня самосознания, самокорректировки. Постепенно шаг за шагом формируется, как замечают многие авторы (Савшинский, 1964; Маккиннон, 1967), синтезированная, сотканная из модальных взаимодействий музыкальная память. Она создается из полимодального взаимодействия четырех типов памяти: «то, что обычно понимается под музыкальной памятью, в действительности представляет собой сотрудничество различных видов памяти, которыми обладает каждый нормальный человек, – это память уха, глаза, прикосновения и движения; опытный музыкант обычно пользуется всеми типами памяти» (Маккиннон, 2006, с. 20). Одновременно/последовательно активизируется зрительная, аудиальная и кинестетическая память, и в процессе возникает музыкальная память. Современные исследования (Кременштейн, 2009) в области обучения игре на музыкальном инструменте подтверждают то, что его успешность достигается только тогда, когда у исполнителя можно выделить «два плана деятельности: внутренний, совершающийся в представлениях, в работе сознания, и внешний, включающий те конкретные операции и действия, которые следует совершить, чтобы идеальное перешло в реальный план действий, актуализировалось в физической реальности» (с. 16). Между формированием программирующего эле-

мента нужных представлений в головном мозге и исполнительным элементом, связанным с непосредственным выполнением движения, существует неразрывная связь. Возникающие тренировочные идеомоторные процессы связывают представление о движении с выполнением движения. Постоянно происходит процесс восприятия и извлечения информации из следов памяти.

Профессиональные навыки музыканта базируются на представлениях памяти, которая позволяет взаимодействовать с воспринятыми ранее образами предметов и явлений, в то же время подвергаясь значительным изменениям, которые совершаются как произвольно, в силу трансформации внутренних образов, так и под влиянием произвольной деятельности.

В проведенных ранее экспериментальных исследованиях (Назаров, Крамарова, 2010; Крамарова, Назаров, 2014; Крамарова, 2015) процесса запоминания и воспроизведения музыкального материала, где существовал некоторый идеальный, эталонный пример, было установлено, что при воспроизведении эталонных последовательностей<sup>1</sup> все участники эксперимента (как музыканты, так и не музыканты) допускали определенного рода ошибки<sup>2</sup>, среди которых наиболее частыми были ошибки длительности звучания, гораздо реже совершались ошибки выбора неверных клавиш. Однако ни одно из воспроизведений даже из самых коротких фраз не повторяло эталон на 100%. Выбор неверных клавиш у музыкантов был минимальным, пространственные ошибки отсутствовали, это говорит в пользу того, что пространство клавиатуры для них не ново, оно хорошо усвоено и для них не требуется дополнительной визуальной ориентировки на этом поле, что представляло собой сложность для новичков. Но в то же время попасть в эталонную длительность звучания было сложно даже музыкантам с большим стажем. Можно предположить, что субъективная разносторонность, а у музыкантов-исполнителей еще и уверенность в хорошей заученности ими предыдущих «примеров пространственного поля», не всегда отражает действительное положение дел. Точность воспро-

---

<sup>1</sup> Происходило оценивание каждого отдельного звука. Звук предъявлялся одной нотой или аккордом.

<sup>2</sup> Два типа ошибок: ОП – ошибка пространственная и ОД – ошибка временная, ошибка длительности.

изведения длительностей в музыкальных последовательностях музыкантами и немусыкантами значительно снижается по сравнению с точностью воспроизведения отдельного звука, и практически нивелируется разница между музыкантами и немусыкантами (таблица). Однако в случае единичных звуков точность воспроизведения длительности была значительно выше, причем средние показатели точности воспроизведения единичного звука [2] у музыкантов были близкими к 100% (находились в минимаксном диапазоне 0,81–0,92), а у немусыкантов этот диапазон был от 0,66 до 0,96, т.е. нижняя граница была значительно ниже.

**Точность воспроизведения музыкальных фрагментов (14 нот) по параметру «длительность звучания» (Т, %)**

Участники-музыканты	Т, %	Участники-немусыканты	Т, %
<b>1</b>	16,67	<b>2</b>	22,62
<b>3</b>	16,07	<b>4</b>	11,90
<b>5</b>	15,08	<b>7</b>	17,86
<b>6</b>	11,90	<b>8</b>	8,33
<b>11</b>	5,36	<b>10</b>	11,90
<b>12</b>	8,93		
Среднее	12,33	Среднее	14,52

Почему точность воспроизведения последовательностей, во-первых, в целом хуже, а во-вторых, различия между музыкантами и немусыкантами исчезают? На первую часть этого вопроса можно дать следующее объяснение.

Стимул, состоящий из 14 нот, теоретически может восприниматься гештальтно (целостно), т.е. как один стимул, на основе формирования целостного образа при запоминании. Но формирование гештальтов может быть долгим процессом, и на пути его завершения эти стимулы должны рассматриваться не как единые, а как несколько стимулов (нецелостно). И оценка длительности тогда состоит из нескольких оценок длительностей (каждая из которых имеет определенную ошибку), которые суммируются. Следовательно, сложность стимула должна ока-

зывать влияние на оценку длительности. Этот результат мы и получили.

На вопрос о том, почему нет различия между музыкантами и немусыкантами по точности воспроизведения длительности в случае воспроизведения последовательности звуков, наше объяснение будет столь же гипотетическим и требующим дальнейшего исследования. Мы предполагаем, что восприятие последовательности у немусыкантов является более целостным (холистическим), чем у музыкантов. Это означает, что в восприятии музыкантов оценка длительности основывается на большем количестве единиц музыкального материала, чем в восприятии той же последовательности у немусыкантов. В результате общая ошибка в оценках длительности у обеих групп может сравняться.

Сторонники перспективной теории оценки времени говорят о том, что ни размер стимула, ни его сложность не влияют на оценку времени (Ziv, Omer, 2010; Zakay, 2014). Однако наши результаты показывают, что это не так.

В серии предыдущих экспериментов (Крамарова, 2014, 2015) изучались факторы, влияющие на точность воспроизведения музыкального материала, предъявленного в разных модальностях (аудиально, визуально, кинестетически). Было показано, что точность воспроизведения длительности зависит от длительности стимула (от 0,5 до 2 с): величина ошибки изменяется в соответствии с U-образной кривой, ошибки были меньше при средних длительностях. И эта зависимость была одной и той же как у музыкантов, так и немусыкантов. Этот результат не согласуется с перспективной теорией оценки времени.

Заметим также, что по результатам нашего предыдущего исследования еще одним фактором, влияющим на точность воспроизведения длительности стимула, была высота звука. Более высокие звуки воспринимались как неприятные, и ошибки были более выраженными, чем в случае низких звуков (как у музыкантов, так и немусыкантов), что тоже не объясняется перспективной теорией. Вероятно, теория оценки длительности музыкального материала должна учитывать фактор целостности восприятия такого рода материала.

Автор выражает особую благодарность рецензенту, доктору психологических наук, профессору Б.Г. Мещерякову за критические замечания и ценные советы.

### **Библиографический список**

1. Крамарова С. Н., Стёпкина С. В., Назаров А. И. Типология субъективных оценок длительности музыкальных звуков // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2014. № 1. С. 47–57. – URL: <http://www.psyanima.ru/>.
2. Крамарова С. Н., Назаров А. И. Точность оценки длительности звучания у музыкантов и нем музыкантов // «Психология третьего тысячелетия»: I Международная научно-практическая конференция (сборник материалов) / под общей ред. Б.Г. Мещерякова ; Междунар. ун-т природы, об-ва и человека «Дубна». Дубна: Гос. ун-т «Дубна», 2014. С. 109–113.
3. Крамарова С. Н. Точность оценки длительности звучания консонансов и диссонансов // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2015. № 3. С. 12–18. – URL: <http://www.psyanima.ru/>.
4. Назаров А. И., Крамарова С. Н. О модальных взаимодействиях при заучивании последовательностей // Экспериментальная психология. 2010. № 1. С. 74–87.
5. Маккиннон Л. Игра наизусть. М.: Классика XXI, 2006. С. 152. ISBN 5-89817-164.
6. Кременштейн Б. Л. Постскрипtum. Записки педагога. М.: Классика-XXI, 2009. 224 с. ISBN: 978-5-89817-295-4.
7. Савшинский С. И. Работа пианиста над музыкальным произведением. М.; Л.: 1964.
8. Zakay D. Psychological time as in formation: the case of boredom // *Frontiers in Psychology*. 2014. – URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00917/full>.
9. Ziv N., Omer E. Music and time: the effect of experimental paradigm, musical structure and subjective evaluations on time estimation // *Psychology of Music*. 2010. V. 39(2). P. 182–195.

## САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ И ПОТРЕБНОСТЬ В СМЫСЛЕ В КОНТЕКСТЕ ЗАГОРОДНОЙ ЖИЗНИ ГОРОЖАН

Разнообразные аспекты актуализации и самоактуализации личности, личностных ценностей, поиска смысла исследуются давно и широко самыми разными психологическими школами и различными психотерапевтическими подходами, прежде всего, экзистенциально-гуманистического направления.

Актуальность исследований нередко определяется особыми социальными условиями, возникшими в обществе процессами, высвечивающими существующий психологический феномен и позволяющими изучить его более полно и объемно. В рамках наших исследований таким феноменом является переезд горожан за город на постоянное жительство, его внутреннее, зачастую скрытое содержание, включающее проблематику актуализации личности и поиска смысла жизни.

И отечественных, и зарубежных исследователей в основном интересует прагматичная, внешняя, рациональная сторона явления (здоровье – физическое и психическое, экономика, реабилитация, городская среда, экология, благополучие), она же рассматривается как достаточная для пояснения стремления горожан к садам и загородной жизни. В то же время ряд авторов отмечает несостоятельность рациональных критериев, которые плохо увязываются с разнообразием жизненных обстоятельств, загородных условий, в которых живут бывшие горожане, их личных историй.

В данной работе мы хотели бы рассмотреть феномен загородной жизни в первую очередь в ключе переживания личности и ее стремления к актуализации.

Вопросы, которые формируют наши исследования, звучат следующим образом: «Что заставляет современного человека двигаться прочь от мегаполиса, терять предоставляемые и обещаемые мегаполисом возможности? Почему включается “организмический процесс оценивания всем своим существом” и это оценивание выводит человека из замкнутого круга мегаполис-

ной жизни, из круга намерений, сопряженных с самоактуализацией? Как происходит работа переживания, связанная с “оцениванием всем существом”?»

Если рассматривать пояснения бывших горожан о причинах переезда, можно отметить в большинстве случаев отчетливую декларацию внешних, эксплицитных ценностей (здоровье, благополучие семьи) и скрытые имплицитные личностные смыслы, лежащие в основе переезда горожан за город.

Представляется важным обратить внимание на уровни вопросов, которыми задается человек, принимая решение о загородной жизни. Финансовые, хозяйственные, организационные вопросы, представляющие сферу рационального, отступают на второй план перед главным вопросом-переживанием: «Кем я буду, живя за городом?» За вопросом «кем я буду» следует вопрос «Кто я сейчас?» А там рукой подать до вопроса «Кто я есть на самом деле?»

Этот вопрос – «Кем я буду, живя за городом?» – точно проверочный вопрос, захватывающий не просто отдельную практическую область (профессиональная самореализация, положение, достаток), но – внезапно – жизнь человека в целом (Кретова, 2019).

*«Приезжаешь и становишься самим собой, таким, какой ты есть»,* – так звучит фраза жительницы мегаполиса.

Кем же хочет оказаться будущий загородный житель? Прежде всего, он знает, кем он быть *не хочет*. Он не хочет быть частью городского механизма, где город задает правила игры и статус, говорит ему, кем он должен становиться, в какие процессы включиться, чтобы получать и поддерживать свое благополучие. «Приставленность» к городу, «захваченность» человека событиями технологического мира «принуждает его отказаться от своей субъектности» (Виноградская, 2018). Внутренний кризис, с которым сталкивается нынешний житель мегаполиса – будущий загородный житель, – это «реальная опасность отрыва жизни от организмического чувствования, уход в когнитивные абстракции и жизнь в соответствии с внешней когнитивной и оценочной системой» (Колпачников, 2018). *Кем он и хочет, и не хочет быть?* В самоописаниях или беседах можно заметить амбивалентное отношение к своему статусу горожанина и к своему положению в профессиональном поле, гаранти-

рующем возможности и достижения, круг коллег и клиентов. *Кем он хочет быть?* Ответ на этот вопрос, как правило, не дается в виде краткого категоричного заявления о себе, а представляет собой описание сложно устроенного мира и соответствующего ему уровня переживания (Василюк, 1984), в котором человек надеется вернуть себе свою субъектность, ощущать себя *собой*. «Живя в сложном и трудном мире, человек постоянно символизирует и концептуализирует, осмысляет свой жизненный опыт и оформляет его в свой образ мира, который выступает сознательным инструментом самоактуализации» (Колпачников, 2018).

Вопрос «Кем я буду, живя за городом?» обозначает препятствие и невозможность (невозможность быть собой в большом городе, невозможность сохранить в загородной жизни статус «приставленного» к благам большого города) и одновременно побуждает, *отталкиваясь от невозможного, двигаться к себе настоящему*.

Наше исследование отношения бывших и нынешних жителей мегаполиса к садам и жизни за городом было проведено летом 2019 года. В опросе приняли участие 83 человека. Один из разделов анкеты был посвящен мнению респондентов о своей актуализации \ самоактуализации.

Большинство участников опроса оценили загородную жизнь как жизнь с человеческими условиями, которые невозможно заменить городскими парками и садами, согласились с тем, что существует связь между своим детским самовосприятием, бытием собой и своим восприятием загородной жизни, и отмечают загородную жизнь (сады, природу) как особое смысловое пространство, пространство восприятия себя и мира.

Что касается вопросов, ответы на которые, вероятно, говорят о сомнениях и неопределённости позиции респондента, представляется, что они отражают «неуверенные» стороны загородной жизни: возможность реализовать профессионально, финансовую нестабильность, готовность поступиться карьерой ради загородной свободы, неверие в независимость в загородной жизни, недоверие к собственным силам, физическим и душевным.

Сама по себе загородная жизнь не дает человеку ощущения «бытия собой» (различия между «убежденными горожана-

ми» и «приверженцами загородной жизни» оказались статистически незначимыми). Наибольшую убежденность в том, что они «те, кто есть на самом деле», «живут той жизнью, к которой предназначены», продемонстрировали участники, придерживающиеся крайней, однозначной позиции в отношении загородной жизни: те, кто не собирается жить за городом даже на даче, и те, кто уверенно выбрал для себя загородную жизнь.

Для приверженцев загородной жизни, в отличие от приверженцев жизни в мегаполисе, такие категории переживания и восприятия, как «смысл жизни, духовность», «бытие собой», «творчество и энтузиазм», «ностальгия» сопряжены с их опытом загородной жизни (анализ данных показал значимые различия между группами приверженцев загородной жизни и приверженцев жизни в мегаполисе). Результаты опроса позволяют предположить, что загородная жизнь (не только нынешняя, но и ее опыт, превратившийся в опыт онтологический) представляет для них смыслообразующее пространство, в котором возможна «истинная, аутентичная самоактуализация в современных условиях» (Колпачников, 2018), целостная устремленность к жизни, «какой она должна быть».

### **Библиографический список**

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во МГУ, 1984. 200 с.
2. Виноградская О. Я. Онтологические основания переезда горожан в деревню // Крестьяноведение. 2018. Т. 3, № 4. С. 123–135. DOI: 10.22394/2500-1809-2018-3-4-123-135.
3. Колпачников В. В. Соотношение тенденций к актуализации и к самоактуализации в человекоцентрированном подходе // Мир психологии. Научно-методический журнал. 2018. № 3(95). С. 104–113.
4. Кретьова, Л.А. Бегство из мегаполиса: обретение себя, ностальгия и духовность современного человека // Материалы VII Научно-практической конференции с международным участием «Границы понимания» (г. Москва, 21–23 июня 2019 г.). М.: Ассоциация понимающей психотерапии, 2018. С. 71–83.

## СРАВНЕНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛЕВОЙ РУКИ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ УНИМАНУАЛЬНЫХ И БИМАНУАЛЬНЫХ ГРАФОМОТОРНЫХ ЗАДАНИЙ

Природа координации содружественных движений до сих пор остается одной из наименее разработанных проблем в отечественной и мировой психологии действия (и восприятия). Особого внимания здесь заслуживает вопрос о формировании моторного алфавита движений парных частей тела, в частности рук. Каким образом реализуется двигательная программа, предусматривающая одновременное или последовательное использование обеих рук?

Современные исследования проблемы координации бимануальных движений основываются на двух гипотезах (Gribova, 2001). Первая предполагает, что координация парных частей тела в рамках одной двигательной задачи строится точно так же, как если бы каждая из рук решала поставленную задачу по отдельности, т.е. обе конечности здесь выступают как независимые друг от друга органы. При этом предполагается наличие некой третьей силы (программы), которая бы осуществляла пространственно-временную синхронизацию мануальных движений в процессе решения задачи. Подтверждением подобного предположения являются результаты исследований, которые показывают, что бимануальное решение двигательной задачи требует больших усилий и времени на его выполнение, чем унимануальное (т.е. при помощи одной руки) решение этой же задачи. На психофизиологическом языке это положение определяется так, что для управления двумя конечностями требуется больше «когнитивных ресурсов», нежели для каждой из них по отдельности. Вторая гипотеза предполагает, что содружественные движения парных органов тела изначально координируются одной общей программой, а не содержат в своей основе две независимые двигательные программы, которые через посредника на время действуют сообща и слаженно. В таком случае разницы во времени и качестве исполнения двигательного акта бимануально или унимануально не должно быть, что и подтверждается некоторыми исследованиями.

Не менее важным аспектом данной проблемы является вопрос перцептивно-моторного взаимодействия, т.е. построение и контроль движения, регулируемые оперативными перцептивными единицами, или образами действий. Если мы допускаем, что при бимануальном действии руки являются независимыми друг от друга рабочими органами в рамках одного тела, то каким количеством образов они регулируются? В таком ключе логично предположить, что на каждый рабочий орган приходится по своему эталону действия. Однако насколько такая схема будет экономичной в плане выделения когнитивных ресурсов и общего ведения жизнедеятельности, поскольку она вынуждает иметь по два (порой идентичных) образа, которые следует между собой синхронизировать? И наоборот, вторая гипотеза предполагает наличие сложных комплексных образов, не сводимых к простым слагаемым двух образов, как если бы они выстраивали и корректировали унимануальные движения каждой руки в отдельности.

Большинство исследований по данной проблеме направлено на выявление нейрофизиологической основы бимануального двигательного акта (Franz et al., 2002), однако полное описание и объяснение содружественных движений требует выхода на более высокий функциональный (психологический) уровень этого процесса. В этом смысле уместно вспомнить, что парные конечности при решении двигательной задачи являются одним слитым целым, выражаясь словами А.А. Ухтомского (впоследствии развитыми В.П. Зинченко), «функциональным органом», т.е. «временным сочетанием сил, способных осуществить определенное достижение» (Ухтомский, 1978; Гордеева, Зинченко, 1982). Понятно, что функциональным органом здесь выступают не только непосредственно исполнительные части тела – руки, их эффекторные пути, но и та часть афферентной системы, из которой складывается сенсорный синтез для осуществления произвольного движения, решения задачи. Иначе говоря, нас интересует, какой уровень построения движений в терминологии Н.А. Бернштейна участвует и руководит всем движением (функциональным органом), а также какие ограничения накладывает тот или иной уровень построения на осуществление разных движений в рамках своей компетенции (Бернштейн, 1947)? Таким образом, мы возвращаемся к вопросу о формировании

программы бимануального движения и тем ограничениям, которые накладываются на него уровнем, на котором оно протекает. Мы предполагаем, что в зависимости от уровня построения содружественных движений вклад унимануальных и бимануальных программ может существенно различаться.

Другая сторона, с которой придется столкнуться при рассмотрении двигательных актов парных конечностей – это межполушарная функциональная асимметрия мозга, наличие (или отсутствие) ведущего исполнительного звена в этой паре. В этом отношении наиболее важным представляется вопрос о том, улучшаются ли показатели двигательной активности субдоминантной руки при выполнении исполнительного действия совместно с доминантной рукой (бимануальное условие) по сравнению с изолированным действием (унимануальное условие). Другими словами, ведет ли за собой в развитии доминантная рука субдоминантную, и следовательно, будут ли движения одной и той же руки иметь качественные отличия при бимануальном и унимануальном условиях.

Итак, намечается перспективный путь исследования, который предполагает изучение развития бимануальных движений в соответствии с их уровневой структурой по Н.А. Бернштейну. Это структурная динамика бимануальных движений в соответствии с изменением уровня построения самих движений – от простых и примитивных движений рубро-спинального уровня, доступных уже примитивным животным, к сложным предметным и символическим действиям, доступным только человеку на высшем кортикальном уровне регуляции.

Апробация исследования (в том числе и разработка методики) бимануальной координации была проведена на примере графомоторной деятельности – рисунка и письма. Методика исследования подобных движений заключается в использовании двух графических планшетов, подключенных к разным компьютерам (ноутбукам) с установленным специальным программным обеспечением, которое регистрирует положение кончика стилуса на поверхности планшета с частотой 100 Гц (т.е. пространственно-временные координаты фиксируются в 10-миллисекундных интервалах). Синхронизация регистрации движений с обоих планшетов достигается за счет одновременного включения программы на обоих компьютерах и подачи команды испытуемому.

Для зрительной обратной связи в стилусе наконечник заменяется на грифель простого карандаша, а на планшет при помощи зажимов или скреп крепится лист бумаги, на котором испытуемый видит, что он рисует. Получается, что испытуемый как бы рисует на обычном листе бумаги простым карандашом.

Далее, зная позиционные координаты точки ( $X$ ,  $Y$ ) за единицу времени, мы высчитываем кинематические параметры, которые характеризуют определенные стороны движения, такие как его равномерность, синхронность по времени одной и другой руки или соответствие рисунка испытуемого поставленному перед ним эталону и др. К вычисляемым параметрам относятся: средняя и максимальная скорость движения стилуса (рабочей точки) по поверхности планшета; стандартное отклонение от средней скорости; время движения, которое требуется для выполнения графомоторной задачи; начальный импульс, определяемый как разница между временем подачи команды экспериментатором и временем первого движения стилуса испытуемого; площадь и форма нарисованной фигуры.

Испытуемыми ( $N=20$ ) являлись студенты-психологи, которым в двух группах по десять человек было предложено рисовать окружности левой рукой и обеими руками по часовой стрелке, начиная с верхней точки (двенадцать часов): одной группе – сначала левой рукой, а после обеими, второй – сначала обеими руками, затем только левой. Среди возможных испытуемых проводился отбор на пробу ведущей руки, глаза и ноги. До основного эксперимента допускались только те испытуемые, у кого при прохождении тестов выявлялся правосторонний латеральный профиль. На каждое условие испытуемым отводилось по четыре попытки, итого получается восемь окружностей, нарисованных левой рукой и четыре – правой. Рисунки выполнялись стоя.

Далее анализировались и сравнивались кинематические, пространственно-временные показатели левой руки при унимануальном условии с показателями той же левой руки, но при бимануальном условии. Сравнились как средние показатели движений левой руки для всех проб (т.е. агрегированные данные) при унимануальных и бимануальных условиях, так и динамика изменений от первой к четвертой пробе (динамика формирования графомоторного навыка). Статистическая обработка

данных проводилась с помощью  $t$ -критерия для парных выборок и дисперсионного анализа с повторными измерениями. Показатели правой руки при бимануальном условии в том числе были подсчитаны и учтены при анализе, оказавшись полезными при уточнении контролирующих условий.

Итак, в пилотном исследовании были замечены следующие закономерности, которые заслуживают внимания и дальнейшего изучения. Во-первых, большинство показателей левой руки при разных условиях значимо отличаются друг от друга: при бимануальном условии левая руки движется дольше, чем при унимануальном ( $t(79) = -4,498$ ;  $p = 0,000$ ); движения руки для рисования окружностей при бимануальном условии, как правило, медленнее и точнее (для средней скорости при  $t(79) = 5,083$ ;  $p = 0,000$ ; для стандартного отклонения от средней скорости при  $t(79) = 1,785$ ;  $p = 0,078$ ), а размеры (площади) окружностей меньше по сравнению с теми же показателями унимануальных движений левой руки ( $t(79) = 4,253$ ;  $p = 0,000$ ). Во-вторых, динамика кинематических показателей бимануальных движений левой руки от первой пробы к последней (четвертой) отличается от той же руки при унимануальном условии (для средней скорости при  $F = 4,178$ ,  $p = 0,022$ ; для максимальной скорости при  $F = 4,582$ ,  $p = 0,016$ ; для стандартного отклонения от средней скорости при  $F = 2,997$ ,  $p = 0,06$ ; для времени движения при  $F = 5,942$ ,  $p = 0,006$ ). Можно сделать вывод, что показатели левой руки при бимануальном условии постепенно улучшаются и приближаются к правой, в то время как при унимануальных движениях левой руки динамика отсутствует (кроме времени движения:  $F = 4,767$ ,  $p = 0,014$ ). Наконец, в-третьих, на основе обработки нескольких кинематических параметров складывается впечатление, что левая рука при бимануальном условии начинает уподобляться движениям правой руки.

Таким образом, на начальном этапе исследования можно отметить, что в целом метод исследования и заявленные параметры хорошо зарекомендовали себя для сравнительного анализа унимануальной и бимануальной двигательной активности в графомоторных заданиях. Что более важно, проглядывается тенденция, приоткрывающая завесу природы содружественных движений, – уподобление субдоминантной руки ведущей и выделение бимануальных движений как цельных, не сводимых

к слагаемым двух униманульных движений функциональных органов.

#### **Библиографический список**

1. Бернштейн Н. А. О построении движений. М.: Медгиз, 1947. 254 с.
2. Гордеева Н. Д., Зинченко В. П. Функциональная структура действия. М.: Изд-во МГУ, 1982. 208 с.
3. Ухтомский А. А. Избранные труды. Л., 1978.
4. Franz E. A., Rowse A., Ballantine B. Does Handedness Determine Which Hand Leads in a Bimanual Task? // *Journal of Motor Behavior*. 2002. Vol. 34, No. 4. P. 402–412.
5. Gribova A. D. Bimanual coordination: electrophysiological and psychophysical study. Hebrew University of Jerusalem, 2001. 95 p.

**И.И. Лысова, О.А. Витохина, О.В. Волкова**

**ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ ПСИХОЛОГО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА**

Во второй половине прошлого столетия в психологии, социологии, педагогике и философии гендерные исследования перешли на новый уровень, расширив понимание актуальности гендерных теорий. В связи с разделением понятий биологического (совокупность анатомических и биологических особенностей) и социального (социокультурная конструкция) пола при проведении анализа социокультурных отношений в качестве одного из основных подходов стал применяться гендерный подход.

Гендерные исследования появились в противовес женским исследованиям, в которых, по причине их близости к феминизму, на переднем плане находилось противопоставление мужчин и женщин. Новый подход позволяет переосмыслить взаимодействие полов, отражение гендера в истории и культуре, социальные и психолого-педагогические аспекты человеческой деятельности и многое другое, пропуская их через призму культурного контекста полоролевых различий и избавляясь от гендерных стереотипов и штампов. Опираясь на законы и механизмы формирования и развития гендерной идентичности личности, гендерная психология определяет гендер как «социально-психологический пол человека, совокупность его психологических характеристик и особенностей социального поведения, проявляющихся в общении и взаимодействии» (Чекалина, 2006). Сегодня ученые склонны считать, что психологический пол индивида не ограничивается осознанием себя как представителя определенного биологического пола или демонстрацией мужественности и женственности, что позволяет человеку менее жестко следовать гендерно-ролевым нормам. Изучение показателей одного и того же человека по шкале маскулинность / фемининность позволяет выявить уровень его психологической андрогинности, т.е. способности успешно сочетать мужские и женские характеристики, которые являются гармоничными и взаимодополняющими.

В постсоветской России развитие гендерных исследований пришлось на девяностые годы прошлого века. Этот период характеризуется бурным развитием гендерной психологии (Бендас, 2005). За три десятилетия свое развитие и признание приобрела такая научная дисциплина, как «гендерные исследования». Многие вузы внесли гендерный модуль в свои учебные планы. Наряду с высшими учебными заведениями изучением гендерной проблематики занимаются центры гендерных исследований, институты переподготовки и системы непрерывного образования. Актуальной задачей их деятельности является разработка современной психолого-педагогической гендерной технологии, предназначенной как для повышения уровня гендерной культуры всего общества, так и для оптимизации образовательного процесса, поскольку термин «гендер» ориентирован на социальный статус, уровень образования, психологические характеристики человека в биологическом и культурном контексте.

С учетом происходящих социальных изменений приоритетной задачей системы высшего образования является не только формирование у обучающихся соответствующих профессиональных компетенций, но и развитие коммуникативной компетенции, лежащей в основе культуры межличностных отношений (Волкова, 2017). Включение будущего специалиста в быстро меняющиеся профессиональные и социальные отношения тесно связано с социализацией его личности. Процесс социализации в образовательной среде формирует у студентов стандарты поведения на основе усвоенных ими норм и ценностей. Нравственные ценности складываются в процессе получения базовых и специальных знаний, знакомства с культурным наследием, принятия и следования нормам общества, что составляет фундаментальную основу культуры личности. По мнению авторов, гендерная культура, впитавшая в себя гендерные ценности общества, должна быть составной частью базовой культуры личности. Уровень гендерной культуры в значительной мере зависит от успешного решения ряда актуальных проблем в области образования: 1) предоставление равного доступа к образованию; 2) признание существования, выявление и ликвидация гендерных барьеров, мешающих предоставлению равнодоступных образовательных возможностей; 3) борьба с культурными стереотипами, отражающими характер бюрократической иерархии;

4) критическая оценка сложившихся противоречий между равенством и качеством, распространением инклюзивного и традиционного образования.

Обосновывая процесс формирования гендерной культуры выпускника высшего учебного заведения, мы полагаем, что ведение образовательной деятельности в университете необходимо осуществлять 1) с учетом психофизических, генетических, физиологических, когнитивных, коммуникативных и конативных различий фемининной и маскулинной аудиторий; 2) с опорой на партнерскую модель взаимодействия разногендерной аудитории.

Без учета перечисленных выше различий черты женской и мужской идентичности окажутся размытыми, а равноправная основа естественного взаимодействия полов, каждый из которых обладает собственной значимостью и достоинством, может быть нарушена. Поэтому «гендер должен быть интегрирован в каждый шаг процесса образования и профессиональной подготовки, что позволит повысить качество существующего образования» (Чекалина, 2006).

Формирование гендерной культуры обучающихся в образовательном процессе высшей школы происходит через решение триединой задачи: наполнение содержания предмета гендерными знаниями; использование форм и методов преподавания, направленных на формирование гендерной культуры обучающихся; создание в учебной аудитории гендерно-нейтрального психолого-педагогического климата.

Прежде чем перейти к рассмотрению способов решения первой задачи на примере преподавания иностранного языка, мы хотели бы обратить внимание на тот факт, что, изменяя содержание и организацию образовательного процесса, мы обеспечиваем достижение цели – формирование гендерной культуры будущего специалиста как части его общей и профессиональной культуры. Одним из способов формирования гендерного мировоззрения обучающихся в высшей школе является включение гендерной тематики в содержание дисциплин учебного плана. Сегодня преподавание иностранного языка тесно связано с пониманием всеми участниками образовательного процесса взаимосвязи языка и пола. Появление нового направления языкознания – гендерной лингвистики – нашло отражение в трудах таких

отечественных лингвистов, как А.В. Кирилина, Е.И. Горошко, А.П. Мартынюк, П.Н. Землянский, А.М. Шахмайкин, Н.М. Габриэлян, О.А. Воронина.

Дисциплина «Иностранный язык» предполагает работу с аутентичной информацией, что позволяет знакомить студентов с алгоритмом проведения гендерного анализа текстов; раскрывать гендерные стереотипы, транслируемые через устойчивые словосочетания, фразеологические единицы; использовать технику выравнивания гендерно маркированной лексики. Гендерный компонент помогает понять, с какими аспектами социокультурного знания он взаимодействует, выявить лексику с положительной, отрицательной или нейтральной оценкой. Негативная или дискриминационная коннотация текста может быть нивелирована в результате следующих действий:

1) перефразирование текста с максимально полной передачей содержания оригинала и сохранением основных авторских идей;

2) снабжение текста соответствующими комментариями и/или послесловием;

3) замена «сексистского» словаря, задевающего чувства и достоинство индивидуума, гендерно-нейтральной лексикой при передаче контента;

4) развенчание ложных гендерных стереотипов и мифов.

При подборе дидактического материала из оригинальных источников авторы рекомендуют пользоваться следующими критериями:

1) текст должен передавать пропорционально значимые сведения о мужчинах и женщинах (где это представляется возможным);

2) текст должен продвигать гендерное равенство, представляя мужчин и женщин без гендерных предубеждений и дискриминационных социальных установок;

3) гендерно-окрашенные тексты должны быть представлены в релевантном историческом контексте, сопровождаться ретроспективным анализом (нейтральным в гендерном отношении) и пояснениями / толкованием существовавших реалий;

4) видео- и аудиоматериалы должны показывать мужчин и женщин в различных ситуациях, включая поведение дома, на работе, в свободное время; они не должны демонстрировать

гендерные стереотипы, упрощенные (часто искаженные) представления о предназначении, роли и поведении представителей разных полов;

5) дидактический материал должен инициировать высокую познавательную активность, обладать ценностной составляющей для академической аудитории.

Вторая задача формирования гендерной культуры обучающихся касается отбора форм и методов преподавания. Педагогу следует руководствоваться теми из них, которые позволяют максимально эффективно раскрыть познавательный и творческий потенциал разногендерной аудитории и вовлечь студентов эмоционально и когнитивно в предмет изучения (Витохина, 2016). Многолетний опыт преподавательской деятельности позволяет авторам утверждать, что одной из наиболее доступных и продуктивных технологий формирования гендерной культуры обучающихся средствами иностранного языка является технология обучения в сотрудничестве (*cooperative learning*) (Волкова, 2017). Формы обучения в сотрудничестве, такие как *Student Team Learning (STL)* (обучение в команде), *Jigsaw* (пила), *Learning Together* (учимся вместе), способствуют созданию условий для активизации совместной образовательной деятельности студентов с применением различных образовательных и профессиональных ситуаций и кейсов. В смешанных группах юноши и девушки могут выполнять разнообразные функции, примерять на себя различные роли. В ходе поиска решения поставленной кейс-задачи студенты учатся ведению диалога, осуществлению устного и письменного взаимодействия, используя готовые и создавая новые синтаксические структуры. Практика показывает, что такие группы достигают более качественного результата, быстрее приобретают рецептивные и продуктивные навыки, повышающие их успеваемость.

Третья задача связана с созданием на занятии гендерно-нейтрального психологического климата. Поскольку знания в области преподавания и передовые практики обучения становятся все более доступными в контексте быстро развивающейся информационной среды, то возможности оперативного внесения изменений в учебные планы и рабочие программы, организацию контактной и самостоятельной работы обучающихся, методы преподавания дисциплин, критерии оценки результатов позво-

ляют создать благоприятный психологический климат в аудитории. Решению этой задачи также будет способствовать формирование команд с учетом психологической совместимости обучающихся, предоставляя им равные возможности для осуществления парной, групповой или ролевой работы.

Следует отметить, что в позитивном психологическом климате творческая реализация гендерной составляющей развития личности студента позволяет: а) критически относиться к существующим стереотипам и предрассудкам; б) рационально оценивать личный и чужой опыт в поле феномена «гендерная культура»; в) планировать траекторию собственного развития как необходимость самореализации через неприятие гендерных барьеров; г) нести ответственность в непростых жизненных обстоятельствах, принимая во внимание социокультурный феномен «гендерная культура».

Сегодня в системе высшего образования пока сохраняются как очевидные, так и скрытые гендерно-дискриминационные технологии. Результатом их использования являются систематические и продолжительные практики неравенства, отрицательно влияющие на качество жизни женщин и мужчин. Гендерная направленность психолого-педагогической деятельности способствует внедрению гендерного подхода в образовательное пространство высшей школы, помогает уйти от несправедливости и помогает оптимальному раскрытию личностного потенциала каждого студента.

### **Библиографический список**

1. Бендас Т. В. Гендерная психология: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2005. 431 с.
2. Витохина О. А. Модель обучения иностранному языку студентов-психологов в кооперативном образовании // Психология третьего тысячелетия : III Международная научно-практическая конференция : сборник материалов / под общ. ред. О. А. Гончарова. Дубна: Гос. ун-т «Дубна», 2016. 248 с.
3. Волкова, О.В., Витохина О.А., Лысова И.И. Педагогические инновации: лингвистический квест // Профессионально-педагогическая культура: опыт прошлого – вызовы настоящего. Материалы VI Международной научно-практической конференции (г. Белгород, 23–24 июня 2017 г.). Белгород: ГиК, 2017. С. 37–40.

4. Кирилина А. В. Гендерные исследования в лингвистике и теории коммуникации: учеб. пособие. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. 252 с.

5. Чекалина А. А. Гендерная психология: учеб. пособие. М.: Ось-89, 2006. 256 с.

## ОБ ИСХОДНЫХ ОСНОВАНИЯХ ПОСТРОЕНИЯ ОБЩЕПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

Несмотря на множество публичных заявлений об открытиях в области когнитивной психологии (когнитивной науки) и создании искусственного интеллекта, центральной проблемой психологии, как и 100, и 500, и 2500 лет назад, остается определение предмета исследования на основе выделения психических процессов (функций) и материального субстрата, на котором они строятся и воспроизводятся. В связи с неопределенностью оснований, на которых строятся различные направления психологии, широкое распространение получили методологические принципы плюрализма и взаимной дополнительности разных теоретических подходов к анализу и объяснению психических явлений. Если придерживаться подобных принципов, то строгое выделение предмета исследования не требуется, а обсуждение психических явлений неизбежно приобретает черты мистицизма.

Пока не будет относительно строго определен эмпирически регистрируемый предмет исследования, такие принципы будут неизбежно воспроизводиться, модифицируясь и изменяя свои наименования. А предмет исследования психологии будет строиться на основе гипотез, «исследование» которых будет неизбежно порождать новые гипотезы подобно тому, как гипотетические или интуитивные представления о сознании (мышлении, личности, воле и т.д.) порождают выдвижение других гипотез. Получается, что гипотезы по поводу гипотез порождают и будут порождать бесконечные логические круги в определениях и объяснениях! А при использовании каждого нового определения будет начинаться построение новой «науки» – новой области научных (?) исследований. В таком случае исследоваться начинают не явления, за которыми скрываются объективные закономерности, а субъективные и гипотетические представления о явлениях.

Так же, как и любому достаточно развитому направлению научных исследований, психологии требуется придерживаться

принципа монизма. А это необходимо требует «сокращения сущностей», которых становилось все больше по мере появления новых направлений психологии. И предмет исследования психологии следует искать не в методах, «конструирующих психическую реальность», а в самой объективной реальности материальных процессов, которые реализуются на материальном субстрате (Науменко, 1968; Сурмава, 2012). Возможно ли это?

Отметим, что в обыденном сознании и в рефлексивных представлениях людей доминируют гипотезы о локализации психических процессов (функций, явлений) внутри организма, что приводит к тому, что и научно ориентированные направления психологии первоначально строятся на подобных гипотезах. В результате начинается поиск внутри организма материального субстрата, который порождает психику. Это неизбежно приводит к выводу, что главным органом, порождающим психику, выступает мозг и мозговые физиологические и биохимические функции. Опираясь на такие исходные гипотезы, невозможно избавиться от следствия, что должно быть хоть «немного врожденной (наследуемой) психики в мозге». А это «немного» неизбежно приводит к мистическому тезису, что «мозг внутри мозга с помощью мозга должен каким-то чудесным способом психику породить».

Совсем на другие исходные позиции начинает опираться советская психология в первой половине XX века. Так, Л.С. Выготский выдвигает гипотезу о том, что высшие психические функции (особенности человеческой психики) исходно формируются по мере включения ребенка во **внешние** совместные с людьми практические действия и в речевые формы общения. Позднее в работах А.Н. Леонтьева обосновывается тезис о том, что и процессы построения «психического образа» (известная «гипотеза уподобления»), и эволюционное происхождение психических функций следует рассматривать в составе **внешних** активных взаимодействий животных организмов с предметными условиями окружающей среды (Леонтьев, 1965). Еще позднее в работах П.Я. Гальперина выделяется в качестве предмета исследования психологии две стороны таких взаимодействий – предметно направленная ориентировочно-исследовательская активность и строящиеся на такой основе способы организации предметных действий (ориентировочная основа деятельности)

(Гальперин, 1998; Маланов, 2018). Так, выделяемый предмет исследования в психологии становится доступен для объективного выделения и эмпирической регистрации. В результате причинно-следственные отношения, предполагаемые гипотезами о том, что главные причины психики следует искать в анатомии и физиологии организма, оборачиваются. Психические функции, строящиеся во взаимодействиях целостного животного организма с предметными условиями окружающей среды (окружающего мира), становятся причиной, обуславливающей подстройку различных физиологических функций организма (включая и нейрофизиологические функции) под новые способы ориентировки и организации взаимодействий с внешней предметной средой.

При этом эволюционное формирование и развитие психических функций тесно связано с относительным разделением функционально-физиологических процессов в организме, обеспечивающих, с одной стороны, поддержание динамического постоянства внутренней среды, с другой – функциональную подстройку под активные взаимодействия с предметными условиями окружающей среды. У способных к научению высших животных такие процессы приобретают индивидуализированный характер. Между такими процессами на протяжении индивидуальной жизни выстраивается сложная функциональная динамика, которая может гибко и избирательно совершенствоваться. Например, в условиях соревнований после финиша бегуна-профессионала, двигательная активность которого подчинена достижению высокого результата, функционально-физиологическое состояние организма оказывается далеко за границами параметров, которые рассматриваются как совместимые с нормой (и даже с жизнью). Если подобным образом анализировать динамику физиологических процессов и соответствующих им функциональных состояний организма, то процессы индивидуальной подстройки физиологических функций организма под разные способы реальных или возможных (потенциальных) взаимодействий с окружающим миром (формирование «функциональных систем» по П.К. Анохину) выступают основой и эмоциональных переживаний. Такой подход позволяет рассматривать эмоции как результат гибкой системной функциональной подстройки физиологических процессов в организ-

ме под определенные взаимодействия с окружающим миром (реальные и потенциальные), которые строятся и воспроизводятся в составе ориентировочной и исполнительной активности – в составе практических и умственных действий. Так решается «проблема единства интеллекта и аффекта».

У животных организмов отсутствуют возможности выделять и ориентироваться в собственных органических состояниях. Вместе с тем в период антропогенеза и последующего культурно-исторического развития в составе совершенствующейся общественной деятельности людям приходилось произвольно регулировать межсубъектные взаимодействия с предметными условиями окружающего мира, выделяя не только предметные условия, но и различные функционально-физиологические состояния собственного организма. Для выделения, регуляции и описания таких состояний, которые могут позитивно или негативно отражаться на межсубъектных взаимодействиях и (или) на организации предметных действий, начинают использоваться языковые средства. В последующем для объяснения таких состояний, получивших обозначения, начинается поиск их причин, которые и связываются с гипотезой об особых эмоциональных психических процессах, которые «порождаются» в организме наряду с физиологическими процессами. С тех пор сохраняется традиция выделять внутри организма наряду с физиологическими процессами и состояниями особые эмоциональные процессы и состояния.

#### **Библиографический список**

1. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.
2. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: Мысль, 1965. 574 с.
3. Науменко Л. К. Монизм как принцип диалектической логики. Алма-Ата: Наука, 1968.
4. Маланов С. В. Генетический анализ психологических явлений в теоретическом контексте системно-деятельностной культурно-исторической психологии // Методология и история психологии. 2018. Вып. 3. С. 47–61.
5. Сурмава А. М. Мышление и деятельность. М.: НИУ МИЭТ, 2012. 264 с.

## ТИПЫ РОДИТЕЛЬСТВА В СЕМЬЯХ ДЕТЕЙ С ДЦП

Проблематика и специфика родительства в условиях разных форм психического дизонтогенеза ребенка – одна из самых актуальных областей исследований последних десятилетий. Интерес к данной теме обусловлен фундаментальными и прикладными задачами, которые продиктованы в немалой степени социальным заказом на профессиональное обеспечение квалифицированного социально-психологического сопровождения семей в условиях детской инвалидизации. Одним из направлений исследований в обозначенной сфере является определение и характеристика различных типов родительства в ситуации детской инвалидизации (Краузе, 2006; Левченко, 2008; Бразгун, 2017).

С 2014 года в рамках научной и консультативной работы автора с семьями детей с детским церебральным параличом (ДЦП) реализуется многоаспектное исследование содержания и динамики родительской позиции в семьях, воспитывающих детей с ДЦП. Смыслообразующим стержнем исследования стал ряд сформулированных нами тезисов:

– родительство – это не только система отношения к ребенку и взаимоотношений с ним, но также целенаправленная деятельность родителей в отношении ребенка, реализуемая в соответствии с определенными мотивами и при помощи спонтанно или произвольно освоенных средств (Карбанова, 2005, Захарова, 2017);

– эмпирические варианты родительства при ДЦП могут быть разделены на ряд условных типов на основании характерного сочетания общих и специфических (обусловленных ситуацией дизонтогенеза ребенка) критериев: отношения к ребенку, восприятия ситуации болезни ребенка, стиля взаимодействия с ребенком, ведущего мотива действий в отношении ребенка, динамики психического онтогенеза ребенка. Последние два критерия определены нами как центральные.

На сегодняшний день собран и проанализирован эмпирический материал по 50 семьям детей с ДЦП в возрасте от 2.6 до 17

лет. В исследовании использованы метод клинической беседы с родителями с параллельным построением линии развития ребенка посредством методики “*Life line*”, общение с ребенком в рамках совместной игры (до 7 лет) или клинической беседы (с 7 лет).

В результате анализа и обобщения полученных к настоящему моменту результатов нами условно выделены пять типов родительства в семьях детей с ДЦП: избегающий (отвергающий), нозоцентрированный, сверхкомпенсирующий, адаптирующий, развивающий (диаграмма). Данные формулировки типов носят рабочий характер и могут быть уточнены или изменены в процессе продолжения исследования. В настоящей статье мы представляем эмпирическое описание выделенных типов родительства, которым располагаем на данный момент.

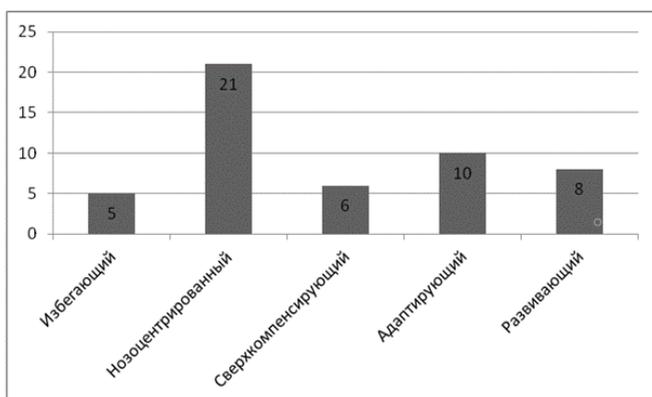


Диаграмма «Распределение выборки родителей по типам родительства (чел.)»

*Избегающий* тип. В числе основных характеристик этого типа – эмоциональное неприятие своего ребенка в связи с его болезнью, иными словами – я не хочу больного ребенка. Очевидно, что неприятие ребенка может быть обусловлено другими причинами, не связанными с его заболеванием. Данный момент нами учитывался и специально проверялся в контексте клинической беседы. Неприятие ребенка обуславливает мотив ухода от родительства, т.е. от заботы о ребенке, эмоционального общения с ним, усилий по его восстановлению и развитию. Характерными чертами детско-родительских отношений в таких семьях является отчужденность, эмоциональная холодность,

формальность: родители удовлетворяют только материально-бытовые потребности ребенка, переключаясь при этом на работу, собственные отношения или на другого ребенка. Динамика развития больного ребенка при таком типе родительства обусловлена исходной клинической картиной заболевания и элементарным медицинским и психолого-педагогическим сопровождением.

*Нозоцентрический* тип. Центральной характеристикой данного типа является фиксированность родителей на болезни ребенка и ее излечения как ведущего мотива своих усилий. Сразу отметим, что родительский нозоцентризм никак не связан со степенью тяжести заболевания ребенка: в нашей практике встречались случаи, когда родители ребенка с односторонней гемиплегией (одна из легких форм ДЦП) демонстрировали явную озабоченность его болезнью, и лечение было центральной темой как клинической беседы, так и в целом родительских устремлений. При нозоцентрическом типе также наблюдается дефицит эмоциональности в детско-родительских отношениях в связи с тем, что ребенок в восприятии родителей оказывается «в тени» собственного заболевания. В динамике онтогенеза таких детей преобладает физическое развитие в виду большего внимания со стороны родителей.

*Сверхкомпенсирующий* тип. Предметом сверхкомпенсации здесь может выступать не проходящее личный ценз непринятие ребенка, страх общественного осуждения, субъективно ощущаемое чувство вины, а также дефицит ориентировки родителей в сложившейся ситуации. Этот тип родительства наполнен эмоциями, которые при этом эгоцентричны: они связаны с самими родителями, а не с ребенком. Центральными характеристиками данного типа являются гипертрофированность и неравномерность родительской активности в отношении ребенка: как правило, из всех сфер развития ребенка какая-то одна становится для родителей ведущей, а порой и единственной, причем на основании субъективных предпочтений, нередко мало связанных с реальными потребностями ребенка. Динамика онтогенеза ребенка при таком типе родительства, прежде всего, отличается неравномерностью, которая обусловлена не закономерной гетерохронией детского развития, а асинхронией родительских действий.

*Адаптирующий* и *развивающий* типы родительства. При данных типах внимание родителей в большей мере направлено

на будущее ребенка с той лишь разницей, что при адаптирующем типе родители нацелены преимущественно на адаптацию своего ребенка к жизни с имеющимися у него нарушениями и ограничениями, а при развивающем ставят перед собой задачи именно всестороннего развития ребенка и его максимальной интеграции в общество. Очевидно, адаптирующий тип для развития ребенка является менее продуктивным. Однако преимущество обоих типов относительно предыдущих в том, что в восприятии и мотивах действий родителей появляется сам ребенок как таковой и его жизнь (в настоящем и будущем) отдельно от болезни и, что немало важно, от жизни самих родителей. Иными словами, здесь ребенок появляется как субъект детско-родительских отношений, а не объект родительских усилий. В основе обоих типов родительства лежат такие характеристики родителей, как личностная зрелость, самостоятельность в суждениях и оценках, изначальное принятие ребенка безотносительно его состояния здоровья, оптимистическая картина будущего.

Ограниченные рамки статьи не позволяют детально осветить каждый из типов родительства и варианты их взаимодействия друг с другом. Однако нами ведется работа в направлении более глубокого анализа родительства в семьях детей с ДЦП, а также с другими типами дизонтогенеза, и ее результаты мы намерены представить в последующих публикациях.

### **Библиографический список**

1. Бразгун Т. Н. Диагностика межличностных отношений в семьях детей с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование: материалы XIII междунар. науч.-практ. конф., 26–27 апр. 2017 г. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2017. Т. I. С. 53–58.
2. Захарова Е. И. Родительство как возрастно-психологический феномен: дис. ... канд. психол. наук: 13.00.19: защищена 19.05.17: утв. 08.02.17 / Захарова Елена Игоревна. М., 2017. 367 с.
3. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М.: Гардарики, 2005. 320 с.
4. Краузе М. П. Дети с нарушениями развития: психологическая помощь родителям. М.: Академия, 2006. 274 с.
5. Левченко И. Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: методическое пособие. М.: Просвещение, 2008. 239 с.

## ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-СПЕЦИФИЧЕСКАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ И АКАДЕМИЧЕСКАЯ УСПЕВАЕМОСТЬ У УЧАЩИХСЯ 8-х И 9-х КЛАССОВ

Тревожность (беспокойство) человека может пониматься как черта (личностное свойство) и как состояние (см. Spielberger, 1966), при этом подразумевается, что тревожность как черта может прогнозировать тревожность (или тревогу) как состояние во множестве жизненных ситуаций. Однако, учитывая разнообразие этих ситуаций, разнообразие видов деятельностей человека и разнообразие историй прошлого опыта той или иной деятельности, можно сомневаться в том, что общая (неспецифическая) тревожность будет успешно предсказывать ситуационную тревогу во всех ситуациях. Подобные соображения и конкретные исследования привели к пониманию необходимости наряду с оценкой общей (неспецифической) личностной тревожности проводить оценку личностной тревожности в конкретных видах деятельности, например, тестовой, экзаменационной или соревновательной (для примера о последней см. в этом же сборнике статьи: Мещеряков, Новикова; Новикова, Мещеряков). Теоретически этот вывод согласуется с деятельностным подходом к формированию личности, представленным в итоговой работе А.Н. Леонтьева (Деятельность. Сознание. Личность, 1975). Ключевая идея формулировалась им следующим образом: «Личность [человека] создается объективными обстоятельствами, но не иначе как через целокупность его деятельности, осуществляющей его отношение к миру. Её особенности и образуют то, что определяет тип личности» (с. 218). В приложении к обсуждаемой теме личностной тревожности и в переводе на более понятный язык идея А.Н. Леонтьева состоит в том, что в каждой области жизненных отношений человека, т.е. в каждом секторе «обширного круга разнообразной деятельности» формируются личностные свойства человека, специфичные для данного сектора. При этом важно отметить, что именно тревожность (беспокойство) наиболее тесно связана как с внеш-

ними требованиями к деятельности человека, так и с личностной значимостью для человека данной деятельности, в силу чего оценки специфической личностной тревожности могут служить для диагностики мотивационной сферы личности, определения ее структуры, широты и иерархизированности, т.е., по словам А.Н. Леонтьева, «трех основных параметров личности».

Все это составляет теоретический контекст, скорее даже фундамент для разработки и валидизации методики «опросник деятельностно-ориентированных переживаний» (ОДОП) (Мещеряков, 2010; Мещеряков и др., 2010; Рахматуллина, 2012 а,б; Кондрашова, Мещеряков, 2014; Кондрашова, 2015), которая, по интенции авторов, предназначена для оценки силы мотивов семи видов деятельности у подростков (в других терминах, у учащихся среднего и старшего школьного возраста). Прошлые исследования в основном ограничивались задачами определения надежности методики и изучения вариативности ее показателей в зависимости от возраста и пола респондентов. В настоящее время наступил этап валидизации методики путем изучения связей ее показателей как с психометрическими оценками разных свойств личности (например, тревожности, агрессивности), так и с реальными жизненными достижениями (например, академической успеваемостью).

Настоящее исследование ставило цель выявить связи между деятельностно-ориентированными переживаниями и успеваемостью у учащихся 8-х и 9-х классов. Для сбора данных (в 2019 г., во второй половине учебного года) был использован ревидированный опросник деятельностно-ориентированных переживаний (Кондрашова, Мещеряков, 2014). Данные об успеваемости по разным предметам (оценки за предшествующую четверть) были предоставлены школьной администрацией. Помимо среднего значения по всем предметам (общая успеваемость) вычислялись еще средние по двум блокам предметов: естественнонаучному и гуманитарному.

Методика ОДОП требует от респондентов отдельно оценивать по пяти точечным ответным шкалам частоты (от «никогда» до «всегда») и интенсивности (от «не беспокоит» до «крайне беспокоит») переживаний беспокойства в семи видах деятельности, которые соответствуют тем видам деятельности,

которые разными авторами рассматривались как ведущие или значимые в подростковом возрасте:

- 1) учебно-профессиональная деятельность;
- 2) общение (со сверстниками);
- 3) мировоззренческое самоопределение;
- 4) учебная деятельность;
- 5) социально-одобряемая деятельность (внешкольные деятельности – художественная самодеятельность, спортивные секции, помощь семье и пр.);
- 6) профессиональное самоопределение;
- 7) самооценивание.

Любая деятельность требует определенных условий для своей реализации как внутреннего, так и внешнего порядка. Затруднения, или проблемы, которые затрагиваются в пунктах ОДОП, относятся к нехватке различных ресурсов, необходимых для полноценного выполнения деятельности. Это может быть недостаток временных, организационных, материальных ресурсов, отсутствие необходимой информации, помощи от окружающих, т.е. затруднения, вызванные внешними обстоятельствами. Поскольку для осуществления деятельности требуются и внутренние условия (ресурсы), например, умения, знания, интерес, желание, то некоторые пункты были нацелены на диагностику внутренних условий и соответствующих им переживаний, например: «не понимаю объяснений учителя» (учебная деятельность), «не знаю, какие качества в себе развивать, чтобы стать более успешным (успешной) в жизни» (самооценивание), лично значимые вопросы о мире (мировоззренческое самоопределение).

В нашем исследовании приняли участие два 8-х и два 9-х класса. Обработка данных показала, что у 9-х классов отсутствует какая-либо связь между *интегральным показателем переживаний* ( $ИПП = \sum (f_i \cdot w_i)$ , т.е. сумма произведений частоты и интенсивности переживаний в данном виде деятельности по 10 пунктам; ИПП варьирует от 10 до 250 баллов) и *успеваемостью*, а в 8-х классах была обнаружена обратная связь между ИПП и успеваемостью: учащиеся с более низкими показателями успеваемости имеют более высокие уровни переживаний, причем не только в учебной деятельности, но в общении, социально-одобряемой деятельности и самооценивании. Обратная связь

свидетельствует о том, что учащиеся, имеющие низкую успеваемость, имеют более тяжелый груз переживаний в учебной деятельности, а также в других видах деятельности (общении, социально-одобряемой деятельности и самооценивании). Результаты корреляционного анализа представлены в таблице.

### Корреляции Пирсона между ИПП и показателями успеваемости отдельно в 8-х и 9-х классах

Виды деятельности	8-е классы (n = 45)			9-е классы (n = 41)		
	Общая успех.	Ест. научн.	Гуман.	Общая успех.	Ест. научн.	Гуман.
Уч.-проф.	0,002	0,010	-0,011	-0,012	-0,046	0,029
Общение	-0,205	-0,164	<b>-0,249<sup>M</sup></b>	0,071	0,001	0,151
Мировоз.	0,159	0,210	0,070	0,125	0,073	0,172
Учебная	<b>-0,350*</b>	<b>-0,318*</b>	<b>-0,365*</b>	0,056	0,029	0,082
Соц.-одоб.	<b>-0,303*</b>	<b>-0,302*</b>	<b>-0,283<sup>M</sup></b>	-0,200	-0,200	-0,179
Проф. самоопр.	-0,157	-0,166	-0,132	0,055	-0,031	0,154
Самооценив.	<b>-0,260<sup>M</sup></b>	<b>-0,258<sup>M</sup></b>	-0,242	0,053	0,028	0,079

Уровни значимости: \* –  $p < 0,05$ ; <sup>M</sup> – на уровне тенденции.

Существование обратной связи между личностной тревожностью и успеваемостью не является неожиданным результатом. Метаанализ 126 исследований (156 независимых выборок) связи личностной тревожности и академической успеваемости (Seipp, 1991) показал, что средняя величина корреляции равна  $-0,21$  (95% дов. инт. от  $-0,37$  до  $-0,07$ ).

Неожиданным является то, что в 9-х классах совершенно нет значимых корреляций. Теоретически отсутствие этих корреляций можно было бы объяснить двумя противоположными способами: 1) снижением уровня требований к учащимся в связи с необходимостью подготовки к сдаче государственных экзаменов (есть неформальное мнение, согласно которому учащиеся выпускных классов понимают, что учителя будут снисходительно оценивать их текущую и итоговую успеваемость по разным предметам), и это, вероятно, могло бы вести к снижению тревожности прежде всего у отстающих учащихся; или 2) как раз наоборот – общим повышением уровня требований к учебным достижениям со стороны учителей и родителей, а также повышением ответственности самих учащихся, причем, быть может, в большей степени самых успевающих. При одновре-

менном действии обеих тенденций мы могли бы получить не отсутствие значимой корреляции, а положительную связь между успеваемостью и тревожностью. Если правильным является первое объяснение, то следовало бы ожидать не только отсутствие значимой корреляции, но и снижение тревожности именно в области учебной деятельности у 9-х классов по сравнению с 8-ми классами. Если же верно второе объяснение, то, наоборот, тревожность (ИПП) в области учебной деятельности должна возрастать. Полученные результаты соответствуют именно второму предсказанию. На рисунке представлены профили средних ИПП у учащихся 8-х и 9-х классов.

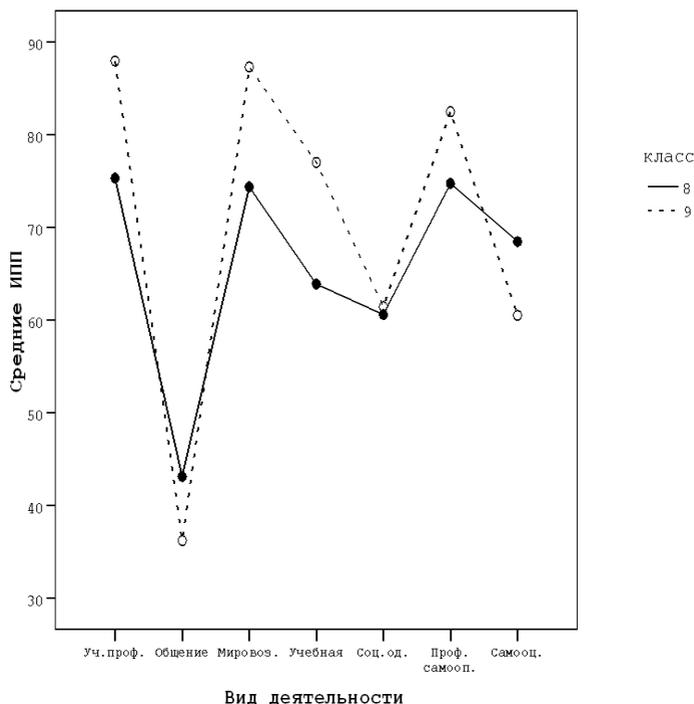


Рисунок. Профили средних ИПП отдельно для 8-х и 9-х классов

В целом, на наш взгляд, профили ИПП в разных классах очень похожи, что, очевидно, свидетельствует о надежности методики. Статистическое сравнение средних величин ИПП по каждому виду деятельности между 8-ми и 9-ми классами обнаружива-

ет только два существенных различия: в 9-м классе ИПП значимо выше для учебной деятельности ( $t = -2,058$ ,  $df = 84$ ,  $p < 0,05$ ) и маргинально значимо выше для учебно-профессиональной деятельности ( $t = 1,851$ ,  $df = 84$ ,  $p = 0,068$ ), т.е. тоже для учебной деятельности, но более тесно связано с профессиональными и вообще дальнейшими планами учащихся. Для других видов деятельности различия в ИПП между классами не являются существенными. Таким образом, у нас есть основание сделать вывод в пользу второго объяснения отсутствия в 9-х классах корреляции между тревожностью и успеваемостью. Для проверки этого вывода следует провести повторное (лонгитюдное) исследование нашей выборки 8-классников, которые в текущем учебном году учатся в 9-х классах. Кроме того, представляет интерес и вопрос об аналогичном различии связи тревожности и успеваемости в 10-х и 11-х классах.

### Библиографический список

1. Кондрашова М. С. [Хотулева] Сравнение мотивационных профилей учащихся с разным статусом профессионального выбора // 21-я научно-практическая конференция студентов, аспирантов и молодых специалистов, Дубна, 17–28 марта 2014 г: сборник материалов. Дубна: Гос. ун-т «Дубна», 2015. С. 203–204.
2. Кондрашова М. С. [Хотулева], Мещеряков Б. Г. Ревизованный опросник деятельностно-ориентированных переживаний (ОДОП) // Психология третьего тысячелетия. Сборник материалов I Международной научно-практической конференции. Дубна: Междунар. ун-т природы, общества и человека «Дубна», 2014. С. 89–92.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
4. Мещеряков Б. Г. Деятельностно-ориентированные переживания учащихся среднего и старшего школьного возраста // Молодежь в эпоху перемен: материалы региональной науч.-практ. конф. (29–30 ноября 2010). СПб.: Ленинградский гос. ун-т им. А.С. Пушкина, 2010. С. 17–21.
5. Мещеряков Б. Г., Рахматуллина Е. А., Хотулева М. С. [Кондрашова], Авдонина, Н.Б. Деятельностно-ориентированные переживания в подростковом возрасте // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2010. № 2. – URL: <http://www.psyanima.ru>.

6. Рахматуллина Е. А. Возрастная динамика деятельностно-ориентированных переживаний в подростковом возрасте // Культурно-историческая психология. 2012. № 1. С. 12–18.

7. Рахматуллина Е. А. Индивидуальные и половозрастные особенности деятельностно-ориентированных переживаний в подростковом возрасте : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. М., 2012. 129 с.

8. Seipp В. Anxiety and academic performance: a meta-analysis of findings // Anxiety Research. 1991. V. 4. P. 27–41.

9. Spielberger C. D. Theory and research on anxiety // C. D. Spielberger (Ed.). Anxiety and Behavior. New York: Academic Press, 1966.

**КОНЦЕНТРАЦИЯ ВНИМАНИЯ У СПОРТСМЕНОВ-  
СТРЕЛКОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ИХ  
СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ТРЕВОГИ И ПРЕДИКТОР  
СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ**

Вопрос о влиянии эмоциональных переживаний на спортивную деятельность и её результаты, на наш взгляд, очень актуален в настоящее время, т.к. в последние годы спортивные результаты значительно выросли, а вместе с ними и требования, предъявляемые спортсменам тренерами и обществом. Это давление имеет свои последствия, которые могут проявляться в сильных эмоциональных переживаниях спортсменов, в появлении у них чувства тревоги, а также в состоянии стресса. Мы не будем здесь вдаваться в детали сложного вопроса о соотношении понятий стресса и тревоги/тревожности, заметим только, что в спортивной психологии чаще обсуждается именно тема тревоги/тревожности в качестве психологического (причем нередко эмоционально-когнитивного) компонента стресса, подразумевая, что понятие стресса является более широким и не только психологическим.

Как же эмоции спортсмена влияют на результат его деятельности? На этот вопрос невозможно дать однозначный ответ, т.к. влияние эмоциональных переживаний на спортивную деятельность может быть как положительным, так и отрицательным, кроме того, это влияние может быть для каждого человека индивидуально, и, наконец, эта связь может существенно варьировать от одного вида спорта к другому.

Одним из вопросов, остро стоящих в спорте, является вопрос о сознательном управлении человеком своими эмоциональными переживаниями. Так, О.В. Черникова (Черникова, 2002) отмечает, что человеку необходимы навыки владения собой, своими мыслями и действиями, т.к. спорт предъявляет повышенные требования к точности выполнения определенных двигательных или умственных операций, а также предполагает выполнение сложных спортивных упражнений. А в таких условиях человек должен быть способным к самоконтролю.

Несмотря на сложность этого процесса, спортсмен постепенно развивает и совершенствует способность управления своим психическим состоянием. Он делает это в процессе тренировок и особенно в период соревновательной деятельности. Обучение спортсмена умению хорошо владеть собой во время соревнований является одной из основных задач тренера, поскольку умение сдерживать внешние реакции, характерные для эмоций, способствует уменьшению остроты и самих эмоциональных переживаний. Важно отметить, что данная способность тесно связана с воспитанием всей личности спортсмена (Черникова, 2002).

Большое значение для исследований во многих областях психологии имела теория Ч. Спилбергера (Spielberger, 1966), которая получила название «теория тревоги как состояния и черты» (*state-trait theory of anxiety*). Спилбергер определял состояние тревоги (тревогу-состояние) как негативное эмоциональное состояние, варьирующее от момента к моменту и пропорциональное воспринимаемой угрозе в ситуации. Тревога как черта относится к устойчивой для индивидуума склонности (предиспозиции) оценивать ситуации как угрожающие, приводя к состоянию тревоги. В дальнейшем был разработан *State Trait Anxiety Inventory (STAI; Spielberger, Gorsuch, and Lushane, 1970)* для того, чтобы оценивать тревогу и как состояние, и как черту, и исследователи применяли его во многих областях, включая и спорт. На русском языке адаптацию этого опросника осуществил Ю.Л. Ханин (1982), и в соответствии с его терминологией тревога-черта получила на русском языке название «личностная тревожность», а тревога-состояние – «реактивная тревожность».

Тревожность как черта представляет собой индивидуальное психологическое свойство человека. Высокая степень тревожности проявляется в склонности людей к регулярным и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения. Тревожность понимается двояко: как свойство темперамента, обусловленное слабостью нервных процессов, и как личностное образование.

При рассмотрении тревожности как состояния говорят о неприятном по своей окраске эмоциональном состоянии, характеризующимся субъективным чувством страха (опасения), негативными предчувствиями, неуверенностью и ощущениями

напряжения. Состояние тревоги возникает в тех случаях, когда человек воспринимает определенный раздражитель или ситуацию (стрессоры) как несущие в себе актуальную или потенциальную опасность, угрозу или вред.

Позднее спортивные психологи (напр., Martens, 1977) пришли к выводу о необходимости различать общую (или неспецифическую) тревогу/тревожность и специфически соревновательную, и на этой основе были разработаны соответствующие самоотчетные методики как для соревновательной личностной тревожности, так и для соревновательной тревоги-состоянии.

Б.Дж. Кретти отмечает, что виды спорта, где требуется проявление выносливости и силы, в большой мере снижают тревожность, а такие виды спорта, как пулевая стрельба, стрельба из лука или легкая атлетика, наоборот, повышают тревогу и напряженность в процессе соревнования (Кретти, 2008).

Для того чтобы оказать спортсменам помощь, указать им пути и способы регуляции своих эмоциональных состояний, необходимо эти состояния корректно диагностировать. Помимо самоотчетных методик для диагностики тревоги-состояния могут использоваться более объективные методики когнитивного типа, в частности методики оценки характеристик внимания. Эстонские психологи (Шнейдер, Оя, 1979), изучавшие пятиборцев во время соревнования по фехтованию, предложили для оценки эмоционального состояния спортсменов использовать результаты теста Шульте, поскольку имели основание предполагать, что фехтование требует от пятиборцев хорошего сосредоточения внимания. Тест выполнялся 15 спортсменами (средний возраст 19,2 года, спортивный стаж составлял 5,9 лет) до и после соревнования, но точных сведений о временных интервалах не приводилось. Сообщается, что в общем время просмотра таблиц Шульте до соревнований было хуже, чем после соревнований, но, к сожалению, в статье отсутствует результат более формальной статистической проверки. Сравнивая результаты теста Шульте со спортивными результатами спортсменов, авторы заключили, что спортсмены, показавшие лучшие результаты в тесте Шульте, заняли и лучшие места в соревновании по фехтованию (этот вывод не подкреплялся сведениями о корреляции). В итоге авторы утверждали, что результатами теста Шуль-

те можно пользоваться для оценки состояния пятиборцев в условиях соревнований.

В своем исследовании мы ставили цель проверить результаты и выводы рассмотренного исследования на спортсменах-стрелках, обратив также особое внимание на половые различия, на фактор спортивного мастерства и на связи между оценкой внимания и показателем самоотчетной методики оценки тревоги-состояния.

### **Метод**

В исследовании приняли участие спортсмены-стрелки обоих полов, различного возраста (от 17 до 35 лет,  $M = 21,7$  лет,  $SD = 3,81$ ) и уровня спортивного мастерства (спортивный разряд – табл. 1). Общее количество испытуемых – 30 (15 мужчин и 15 женщин). Распределение испытуемых по уровню мастерства представлено в параллельной статье в данном сборнике (Новикова, Мещеряков, табл. 1).

**Процедура и методики.** Сбор данных с помощью методики «Таблица Шульте» («ТШ») и определение ситуативной тревоги (далее – СТ) посредством шкалы реактивной тревожности из опросника ШРЛТ Спилбергера – Ханина проводились в период соревнований по пулевой стрельбе (в полевых условиях) два раза: непосредственно перед соревнованием (примерно за час до приглашения на огневой рубеж) и сразу после него (в течение получаса после собственного выступления в зоне для разминки), причем для большинства участников этот этап предшествовал моменту общего завершения соревнования, т.е. окончательному распределению мест.

В обоих случаях испытуемые получали бланк с вопросами на руки и самостоятельно его заполняли. Для методики «ТШ» было использовано мобильное приложение, которое автоматически подсчитывает время, затраченное на пробу, а также фиксирует ошибки, допущенные испытуемым (в итоге анализировалось только время выполнения, т.к. тест выполнялся практически без ошибок). Размер матрицы, предложенной испытуемым, составлял  $5 \times 5$  белых клеток с черными цифрами внутри. Спортсмены выполняли по одной пробе данной методики до и после соревнования.

## Результаты

В табл. 1 можно видеть описательные статистики (средние и стандартные отклонения) выполнения самоотчетной методики для оценки СТ и временного показателя методики «ТШ». Там же приводятся результаты проверок половых различий по *t*-тесту. Статистически значимые половые различия обнаружены только по самоотчетной ситуативной тревоге до старта соревнования. Методику «ТШ» женщины в среднем выполняли быстрее мужчин и с меньшей вариативностью, но значимых половых различий нет.

Таблица 1. Описательные статистики показателей тревоги мужчин ( $n_1 = 15$ ) и женщин ( $n_2 = 15$ ), а также значимости половых различий (по *t*-тесту)

	Пол	Сред.	Станд. откл.	Уровень значимости
Опросник СТ до соревнования	М	31,13	7,56	$p < 0,05$
	Ж	38,20	7,86	
Опросник СТ сразу после соревнования	М	37,13	10,98	нз
	Ж	35,87	7,35	
Методика «ТШ» до соревнования	М	38,71	13,28	нз
	Ж	35,57	10,52	
Методика «ТШ» сразу после соревнования	М	35,72	14,12	нз
	Ж	30,00	7,84	

Как и для самоотчетной ситуативной тревоги (см.: Новикова, Мещеряков, этот сборник), анализ данных по методике «ТШ» проводился с помощью трехфакторного дисперсионного анализа с внутрисубъектной переменной – «Сдвиг СТ» (разница между показателями до и сразу после соревнования) и межсубъектными факторами – «Пол» и «Спортивный разряд». Его результаты оказались предельно простыми: не выявлено ни одного значимого главного эффекта, ни одного значимого взаимодействия факторов.

Тем не менее дополнительный анализ тестовых результатов указывает на некоторые половые различия в величинах сдвигов «до» и «после». На рисунке можно видеть эти данные.

Заметим, что как у мужчин, так и у женщин результаты улучшаются сразу после соревнования, но только у женщин это улучшение является маргинально значимым ( $M_{\text{до}} = 35,57$ ,  $M_{\text{после}} = 30,00$ ;  $t = 2,070$ ,  $df = 14$ ,  $p = 0,057$ ).

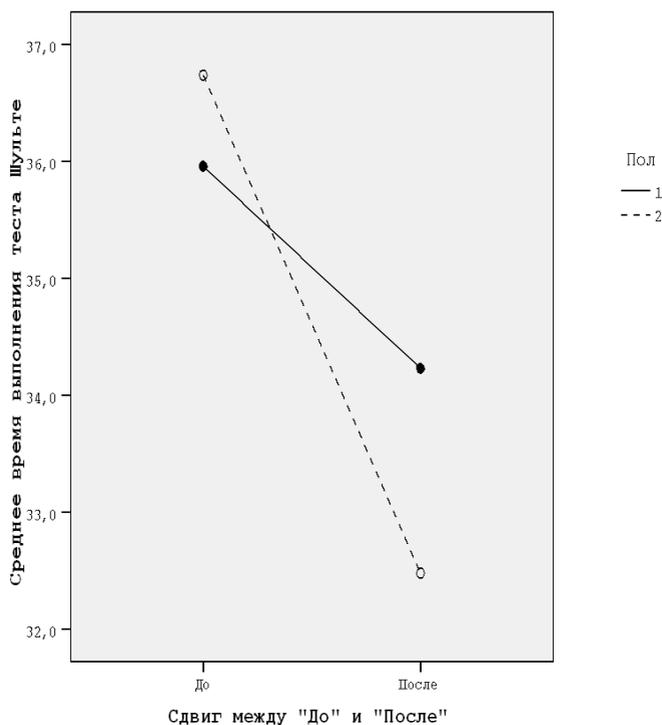


Рисунок. Среднее время выполнения теста «Таблица Шульце» до и после соревнования у мужчин (1 – сплошная линия) и женщин (2 – пунктир)

Иначе ведет себя показатель самоотчетной СТ: у женщин нет значимых различий (хотя средние значения снижаются после соревнования), у мужчин же, наоборот, имеет место значимое ее повышение ( $t = -3,532$ ,  $df = 14$ ,  $p < 0,01$ ).

В табл. 2 представлены величины коэффициентов корреляции Пирсона между показателями двух методик оценки ситуативной тревоги.

Таблица 2. Коэффициенты корреляции Пирсона между опросными и тестовыми показателями ситуативной тревоги (N = 30)

	Опросник СТ (после)	«ТШ» (до)	«ТШ» (после)
Опросник СТ (до)	<b>,595***</b>	,043	-,048
Опросник СТ (после)		,032	,093
«ТШ» (до)			<b>,588***</b>

Уровни значимости: \*\*\* –  $p < 0,001$ .

Как можно видеть в табл. 2, между двумя методиками (опросной и тестовой) в двух временных срезах нет значимых корреляций. Значимые положительные корреляции выявлены только между показателями одной и той же методики «до» и «после».

Примерно такую же картину показывают и отдельные по половым подгруппам корреляционные анализы. В табл. 3 и 4 приводятся эти корреляции, дополненные корреляциями с показателями итогов соревнования – количество заработанных очков и занятое место<sup>1</sup>.

Таблица 3. Коэффициенты корреляции Пирсона между опросными и тестовыми показателями СТ, а также этих показателей с итогами соревнования у мужчин (n<sub>1</sub> = 15)

	«ТШ» (до)	Опросник СТ (после)	«ТШ» (после)	Очки	Место
Опросник СТ (до)	,068	<b>,810***</b>	-,074	,199	-,198
«ТШ» (до)		,180	<b>,675**</b>	,368	,247
Опросник СТ (после)			,130	,067	-,093
«ТШ» (после)				,180	,246
Очки					,092

Уровни значимости: \*\* –  $p < 0,01$ , \*\*\* –  $p < 0,001$ .

<sup>1</sup> Соревнования мужчин и женщин проводятся раздельно, поэтому было бы некорректно проводить такой анализ в общей выборке респондентов.

Таблица 4. Коэффициенты корреляции Пирсона между опросными и тестовыми показателями СТ, а также этих показателей с итогами соревнования у женщин ( $n_2 = 15$ )

	«ТШ» (до)	Опросник СТ (после)	«ТШ» (после)	Очки	Место
Опросник СТ (до)	,168	<b>,567*</b>	,321	,009	<b>,521*</b>
«ТШ» (до)		-,274	,385	,245	-,039
Опросник СТ (после)			-,060	<b>-,464<sup>M</sup></b>	,349
«ТШ» (после)				-,058	,400
Очки					-,001

Уровни значимости: <sup>M</sup> – на уровне тенденции, \*  $p < 0,05$ .

Значимые или маргинально значимые корреляции между показателями СТ и итогами соревнования имеются только у женщин, причем только для опросной методики.

### Обсуждение результатов

Как было показано выше, результаты методики «Таблица Шульте» не имеют тесных связей ни с самоотчетной ситуативной тревогой, ни с итогами соревнования. Этот факт не согласуется с выводом предшествующего исследования (Шнейдер, Оя, 1979) о полезности теста Шульте для оценки состояния спортсменов в условиях соревнований. В отличие от показателей методики «ТШ», самоотчетная ситуативная тревога (предстартовая) имеет значимую корреляцию с положением в турнирной таблице у женщин ( $r = 0,521$ ,  $p < 0,05$ ), причем эта корреляция может интерпретироваться таким образом, что высокий уровень предстартовой тревожности у женщин оказывает негативное влияние на соревновательную успешность. У спортсменов мужского пола такой связи не выявлено, что, возможно, свидетельствует об их лучшей саморегуляции эмоционального состояния. Методика «ТШ» оказалась нечувствительной к половым различиям ни до, ни после соревнования.

Конечно, психологические методики (опросные или тестовые), предназначенные для оценки ситуативной тревоги, могут не отражать точно реальной тревоги, которую испытывает

спортсмен во время самого соревнования (здесь, видимо, более информативны психофизиологические измерения), но, по крайней мере, они должны друг с другом значимо коррелировать, когда применяются в одной и той же ситуации (до или после соревнования). Как видно из полученных данных, корреляция между двумя показателями ситуативной тревоги (опросник и таблица Шульте) оказалась незначимой и практически нулевой. Таким образом, мы должны сделать вывод, что применявшаяся нами методика «ТШ» не может служить показателем ситуативной тревоги у спортсменов-стрелков.

Тем не менее следует отметить, что в психологии есть успешный опыт разработки когнитивных методик для объективной оценки стресса и диагностики эмоциональных состояний и черт (депрессии, тревожности), в частности можно упомянуть методики типа эмоциональной задачи Струпа (сошлемся лишь на одну из ранних публикаций: Mathews A., MacLeod, 1985). Полагаем, что аналогичная методика, адаптированная специально к ситуации соревновательной тревоги, могла бы оказаться более валидной, чем таблица Шульте.

#### **Библиографический список**

1. Кретти Б. Психология в современном спорте. М.: Физкультура и спорт, 2008. 236 с.
2. Ханин Ю. Л. Адаптация шкалы соревновательной личностной тревожности // Вопросы психологии. 1982. № 3. С. 136–141.
3. Черникова О. В. Эмоциональные состояния в спорте // Спортивная психология в трудах отечественных специалистов / под ред. И.П. Волкова. СПб.: Питер, 2002. С. 73–77.
4. Шнейдер Г., Оя С. Оценка эмоционального состояния пятиборцев // Биологическое обоснование физического воспитания и спортивной техники учащихся. Труды по физической культуре VIII. Уч. зап. ТГУ, вып. 497. Тарту, 1979. С. 51–56.
5. Martens R. Sport competition anxiety test. Champaign, Illinois, 1977.
6. Mathews A., MacLeod C. Selective processing of threat cues in anxiety states // Behaviour Research and Therapy. 1985. V. 23. P. 563–569.
7. Spielberger C. D. Theory and research on anxiety // C. D. Spielberger (Ed.) Anxiety and Behavior. New York: Academic Press, 1966.
8. Spielberger C. D., Gorsuch R. L. & Lushene R. L. Manual for the State-Trait Anxiety Inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists, 1970.

## ОБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ КОРРЕКЦИИ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ У ДЕТЕЙ

Обычно методики коррекции психосоматических расстройств имеют то или иное концептуальное обоснование, которое служит своего рода критерием их эффективности и основанием для доверия к ним. Однако в большинстве (если не во всех) случаях концептуальный критерий не сопровождается объективным эмпирическим подтверждением его эффективности в конкретной ситуации. Без такого подтверждения всегда остается сомнение в том, действительно ли в психосоматическом состоянии пациента произошли те изменения, которые, по мнению терапевта, должны быть вызваны применяемой им методикой. Очевидно, что необходимо иметь объективную информацию о ее результате с минимальной задержкой во времени получения этой информации. Такая обратная связь позволит, во-первых, оценить качественно и количественно эффективность применяемой методики и, во-вторых, вносить коррективы в терапевтическую процедуру, если ожидаемая ее эффективность оказалась недостаточной или нулевой.

Ниже описан опыт применения одного из психофизиологических показателей – суммарного кожного потенциала (СКП) – для объективной оценки успешности коррекции психосоматического состояния детей с особенностями развития. Связь между некоторыми поведенческими расстройствами у ребенка и нарушениями в построении движений на том или ином уровне (Бернштейн, 1947), а также методика терапевтической коррекции этих нарушений подробно описаны в работах Е.В. Максимовой (2016, 2018). Эта методика была применена и в данной работе. СКП регистрировался путем монополярного отведения кожного потенциала от предплечья левой руки ребенка (подробнее о СКП и методе его регистрации в диапазоне 0.05–300 Гц см.: Назаров, 2017, 2018).

Процедура коррекции и регистрации состояла из трех сле-

дующих один за другим (практически без перерывов) этапов. На первом этапе в течение 1–2 минут регистрировался исходный (фоновый) кожный потенциал. На втором этапе Е.В. Максимова проводила с ребенком сеанс психосоматической коррекции, который продолжался около 1 часа; в это время никакой регистрации не производилось. На заключительном третьем этапе вновь регистрировался СКП также в течение 1–2 минут. Во время 1-го и 3-го сеансов ребенок на экране дисплея наблюдал короткий мультфильм о птичках. Все процедуры проводились в присутствии родителей ребенка.

Путем обработки «сырой» записи СКП получались производные от СКП показатели как функции от времени: динамика низкочастотной компоненты СКП (аналог КГР), динамика величины электротонуса (среднеквадратичной амплитуды СКП), профили медианной и средней частоты СКП и др.

На рис. 1 показан пример обработанной записи СКП, полученной с применением системы МР-150, работающей под управлением компьютерной программы AcqKnowledge 4.4 (Biopac, USA).

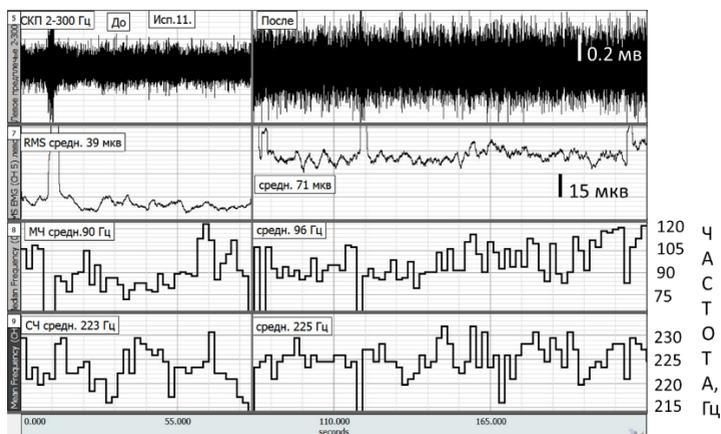


Рис. 1. Обработанная запись участницы № 11 до и после коррекции. СКП – «сырая» запись суммарного кожного потенциала левого предплечья; *RMS* – среднеквадратичная амплитуда СКП (электротонус); МЧ, СЧ – медианная и средняя частота кожного потенциала соответственно. Средние значения для этих параметров (указаны в прямоугольниках) вычислялись для каждой длительности сеансов «До» и «После» (слева и справа от разделительной вертикали соответственно)

Для исходной амплитуды электротонуса характерны существенные индивидуальные различия; это видно на рис. 2 (серые столбики). Индивидуальные результаты после коррекции (рис. 2, заштрихованные столбики) также оказались разными. У одной половины участников (№ 12, 13, 4, 14, 8, 11, 10) электротонус возрастал в разной степени (от 4 до 24 пунктов у участников № 12 и № 11 соответственно), у другой половины он уменьшался от 4 до 31 пункта (участники № 3 и № 6 соответственно) или оставался практически неизменным (участник № 5).

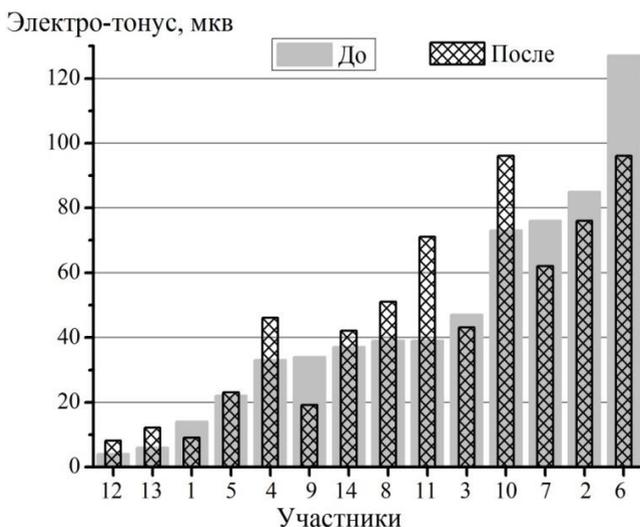


Рис. 2. Средние амплитуды электротонуса до и после коррекции. Последовательность участников (по горизонтали) определена по принципу возрастания фоновой амплитуды

Если уровень электротонуса от 40 до 80 мкв условно принять за норму, то можно заключить, что в отношении участников № 4, 14, 8, 11, 3, 7, 2 коррекция прошла успешно, тогда как в отношении остальных участников для достижения условной нормы необходима модификация коррекционной процедуры. Возможно также, что необходимо изменить уровни нормы.

Средние данные, по которым построен график на рис. 2, не дают полного представления о динамике поведения СКП, ее амплитудно-частотном диапазоне и соотношении СКП с другими

показателями. Соответствующую информацию можно получить с помощью двухмерных графиков, как это показано на рис. 3.

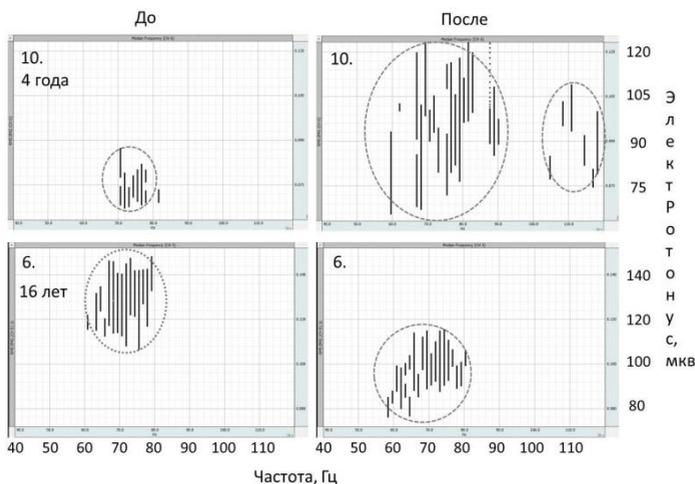


Рис. 3. Соотношение средних показателей электротонуса (ось Y) и медианной частоты (ось X). Пунктиром показаны аппроксимирующие эллипсы, позволяющие наглядно представить различие в параметрах СКП до и после сеанса коррекции. В левом верхнем углу указан номер участника

Здесь видны, во-первых, отсутствие корреляции между амплитудой электротонуса и медианной частотой: одной и той же частоте могут соответствовать разные значения амплитуды (множество этих значений изображено вертикальными отрезками); во-вторых, что разница между сеансами может проявляться или в изменении только амплитуды электротонуса (нижние графики на рис. 3) или, кроме этого, в изменении медианной частоты (верхние графики на рис. 3). Можно выбирать разные пары показателей для координат X и Y, получая наглядные портреты их соотношений для каждого конкретного участника.

Сказанное дает основание заключить, что методика коррекции психосоматических аномалий у детей, предложенная Е.В. Максимовой, действительно вызывает ряд изменений в их состоянии, и эти изменения объективно подтверждены такими показателями, как электротонус и частота суммарного кожного потенциала. Эти показатели были получены при наложении все-

го трех электродов: два активных (по одному на левое и правое предплечья) и один референтный. Процедура регистрации не создавала каких-либо ощутимых неудобств для участников, что немаловажно при работе с детьми.

Но оценка результативности корректирующей процедуры путем сравнения показателей до и после ее применения – это только полдела. Далее возникает задача интерпретации установленных изменений с точки зрения их отношения к норме. В данной работе такая задача не ставилась в виду отсутствия на данный момент нормативов для используемых показателей. Создание таких нормативов – задача ближайшего будущего.

### **Библиографический список**

1. Бернштейн Н. А. О построении движений. М.: Медгиз, 1947.
2. Максимова Е. В. Уровни общения. Причины возникновения раннего детского аутизма и его коррекция на основе теории Н.А. Бернштейна. М.: Диалог-МИФИ, 2018. 288 с.
3. Назаров А. И. Экспериментальные тетради (2010–2017 гг.). Lambert Academic Publishing, Beau Bassin, Mauritius, 2017. С. 319–336.
4. Назаров А. И. Сравнение частотных компонент ЭЭГ и кожного потенциала (количественный анализ) // Экспериментальная психология. 2018. Т. 11, № 2. С. 95–109. doi:10.17759/ expsy.2018110207.
5. Нарушения восприятия себя как основная причина формирования искаженного психического развития особых детей: сборник статей / А. Б. Архипов, Е. В. Максимова, Н. Е. Семенова. М.: Диалог-МИФИ, 2016. 64 с.

**Е.В. Новикова, Б.Г. Мещеряков**

## **ПСИХОДИАГНОСТИКА СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ТРЕВОГИ И ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У СПОРТСМЕНОВ-СТРЕЛКОВ**

Спортивная психология стоит перед лицом грандиозного разнообразия видов спорта со своими специфическими требованиями к деятельности спортсменов, помноженное на огромное множество изучаемых психологических факторов успешности этой деятельности и большое количество методик, предназначенных для оценки и измерения этих факторов. С этой точки зрения в общем нет ничего удивительного в том, что предпринятые до сих пор исследовательские усилия в области спортивной психологии выглядят непропорционально малыми и недостаточными для создания целостной и одновременно детализированной картины сложных взаимоотношений психики и спортивной деятельности. А вклад каждого отдельного исследования вообще может показаться бесконечно малой величиной.

Поскольку каждый вид спорта наряду с некоторыми общими требованиями предъявляет ряд специфических требований к оптимальному сочетанию физических, физиологических и психологических (в т.ч. личностных) качеств спортсмена, значимых для успешной спортивной деятельности (особенно в спорте высоких достижений), то помимо прочего (особенностей тренировки, подготовки и т.п.) отсюда следует необходимость учитывать специфику спортивной деятельности при оценке валидности используемых средств психодиагностики и психопрогностики. Это положение, давно ставшее своего рода прописной истиной, в полной мере применимо и к методикам диагностики тревоги/тревожности как одного из самых изученных и, бесспорно, влиятельных факторов успешности (эффективности) спортсменов на соревнованиях (Ханин, 1978, 1982; Морган, Эликсон, 1990; Кретти, 2008; Martens et al., 1990; Jones, 1995; Mellalieu et al., 2009 и многие др.).

Огромный вклад в развитие русскоязычных опросных методов диагностики и прогностики тревоги/тревожности внес

Юрий Львович Ханин, разработавший до сих пор позитивно оцениваемую в психологии спорта оригинальную концепцию зоны оптимального функционирования (ЗОФ). Благодаря его усилиям появились русскоязычные адаптации шкал реактивной и личностной тревожности (*STAI* – Spielberger et al. 1970; ШРЛТ – Ханин, 1978) и специфической соревновательной личностной тревожности (*SCAT*, Martens R., 1977; шкала СЛТ, Ханин, 1982). И хотя впоследствии разрабатывались новые методики, учитывающие многомерность тревоги, но и эти методики не утратили своей исследовательской и практической востребованности.

Для того чтобы оказать спортсменам помощь, указать им пути и способы регуляции своих эмоциональных состояний, необходимо эти состояние корректно диагностировать. Различные приемы и методы психодиагностики оказывают большую помощь тренерам и спортсменам. Результаты, полученные с помощью этих методик, дают тренерам возможность строить планы тренировочных мероприятий с учетом индивидуальных особенностей каждого спортсмена, а самим спортсменам позволяют скорректировать свою деятельность в условиях соревнований и добиться лучших результатов.

Основная цель данного исследования состояла в том, чтобы выяснить взаимосвязь между показателями ситуативной тревоги (ее часто называют «реактивной тревожностью») и личностной тревожности друг с другом, а также с результативностью соревнования у спортсменов-стрелков разного пола, возраста и уровня спортивного мастерства. Для определения личностной тревожности использовались шкала личностной тревожности из опросника Спилбергера – Ханина (ШРЛТ) и опросник соревновательной личностной тревожности (СЛТ), о которых выше уже упоминалось; эти два типа личностной тревожности принято также различать с помощью категорий «неспецифическая» и «специфическая» (в данном конкретном случае – «соревновательная») соответственно. Во время соревнования (в полевых условиях) для оценки ситуативной тревоги использовалась шкала реактивной тревожности из опросника Спилбергера – Ханина (ШРЛТ). Тем самым результаты исследования могут добавить недостающие детали в картину показателей валидности указанных психодиагностических средств.

## Метод

В исследовании приняли участие спортсмены-стрелки обоих полов различного возраста (от 17 до 35 лет,  $M = 21,7$  лет,  $SD = 3,81$ ) и уровня спортивного мастерства (спортивный разряд – табл. 1). Общее количество испытуемых – 30 (15 мужчин и 15 женщин).

Таблица 1. Распределение респондентов по уровню спортивного мастерства

Спортивный разряд		Частота
1.	Заслуженный мастер спорта (ЗМС)	2
2.	Мастер спорта международного класса (МСМК)	12
3.	Мастер спорта (МС)	13
4.	Кандидат в мастера спорта (КМС)	3
Всего		30

Сравнение мужской и женской групп по возрасту и спортивному разряду с помощью  $t$ -теста показало, что значимых различий между ними нет.

## Процедура и методики

Определение ситуативной тревоги (СТ) посредством шкалы реактивной тревожности из опросника ШРЛТ проводилось в период соревнований по пулевой стрельбе (можно сказать, в полевых условиях) два раза: непосредственно перед соревнованием (примерно за час до приглашения на огневой рубеж) и сразу после него (в течение получаса после собственного выступления в зоне для разминки), причем для большинства участников этот этап предшествовал моменту общего завершения соревнования, т.е. окончательному распределению мест.

Личностная тревожность (ЛТ) оценивалась после соревнований (примерно через неделю). Испытуемым на электронную почту высылались два опросника – шкала ЛТ (из ШРЛТ) и опросник соревновательной ЛТ – и предлагалось заполнить их в свободное от соревнований время.

## Результаты

Описательные статистики показателей ситуативной тревоги (СТ) и личностной тревожности (ЛТ) представлены в табл. 2. Там же приводятся результаты проверок половых различий по  $t$ -тесту. По этим результатам можно сделать вывод, что у женщин значимо выше, чем у мужчин, предстартовая СТ и соревновательная ЛТ.

Таблица 2. Описательные статистики показателей тревоги/тревожности мужчин ( $n_1 = 15$ ) и женщин ( $n_2 = 15$ ), а также значимости половых различий (по  $t$ -тесту)

	Пол	Среднее	Станд. откл.	Уровень значимости
СТ до соревнования	М	31,13	7,56	$p < 0,05$
	Ж	38,20	7,86	
СТ сразу после соревнования	М	37,13	10,98	нз
	Ж	35,87	7,35	
Неспецифическая ЛТ	М	34,93	5,53	нз
	Ж	36,20	5,05	
Соревновательная ЛТ	М	16,00	2,85	$p < 0,05$
	Ж	19,13	3,78	

Данные по СТ проанализированы с помощью трехфакторного дисперсионного анализа с внутрисубъектной переменной – «Сдвиг СТ» (разница между показателями до и сразу после соревнования) и межсубъектными факторами – «Пол» и «Спортивный разряд». Главные эффекты всех трех факторов не были значимыми, а из взаимодействий значимым было одно: «Сдвиг \* Пол» ( $F = 12,636$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0,01$ ). Наглядно это взаимодействие представлено на рисунке. Сдвиг в ситуативной тревоге между результатами «До» и «После» соревнования у женщин не является значимым, тогда как у мужчин имеет место значимое ее повышение ( $t = -3,532$ ,  $df = 14$ ,  $p < 0,01$ ).

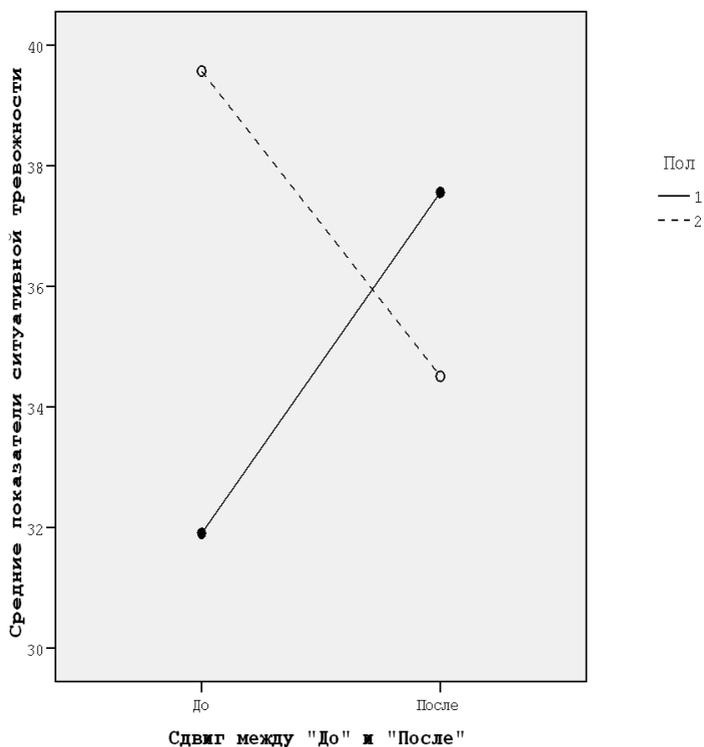


Рисунок. Средние показатели ситуативной тревоги до и после соревнования у мужчин (1 – сплошная линия) и женщин (2 – пунктир)

С точки зрения целей исследования важно проанализировать корреляции между двумя измерениями СТ между собой и итогами соревнования. В целом по всей выборке участников корреляция (Пирсон) между индивидуальными показателями СТ до и после соревнования является значимой:  $r = 0,595$  ( $p < 0,001$ ). Эта корреляция была значимой как в мужской, так и женской подвыборках, но у мужчин она оказалась выше, чем у женщин: соответственно  $r = 0,810$  ( $p < 0,001$ ) и  $r = 0,567$  ( $p < 0,05$ ).

В табл. 3 приводятся отдельно по половым подгруппам величины корреляций между показателями СТ и показателями

итогах соревнования – количество заработанных очков и занятое место<sup>1</sup>.

Таблица 3. Коэффициенты корреляции Пирсона между ситуативной тревогой (СТ) и итогами соревнования у мужчин и женщин

	Мужчины		Женщины	
	Очки	Место	Очки	Место
СТ до соревнования	,199	–,198	,009	<b>,521*</b>
СТ сразу после соревнования	,067	–,093	<b>–,464<sup>М</sup></b>	,349

Уровни значимости: <sup>М</sup> – на уровне тенденции, \*  $-p < 0,05$ .

Как можно видеть в табл. 3, существенные корреляции между показателями СТ и итогами соревнования имеются только у женщин. Положительная корреляция между предстартовой СТ и занятым местом свидетельствует о том, что у женщин СТ перед стартом оказывает негативное влияние на результативность; обратную корреляцию набранных очков с СТ после соревнования мы прокомментируем в следующем разделе.

Приведем величины корреляции между двумя показателями ЛТ друг с другом по данным всей выборки участников, а также отдельно для мужчин и женщин. Для всей выборки  $r = 0,477$  ( $p < 0,01$ ), у мужчин  $r = 0,633$  ( $p < 0,05$ ) и у женщин  $r = 0,358$  (нз). Все три корреляции положительные, но у женщин она ниже по величине и немного не дотягивает до значимости (вполне объяснимо из-за сравнительно небольшой выборки).

В табл. 4 представлены корреляции между показателями ситуативной тревоги и личностной тревожности в полной выборке.

---

<sup>1</sup> Соревнования мужчин и женщин проводятся отдельно, поэтому было бы некорректно проводить такой анализ в общей выборке респондентов.

Таблица 4. Коэффициенты корреляции Пирсона между показателями ситуативной и личностной тревожности (N=30)

	Неспециф. ЛТ	СЛТ
СТ до соревнования	<b>,632**</b>	<b>,616**</b>
СТ сразу после соревнования	<b>,665**</b>	,315

Уровни значимости: \*\* –  $p < 0,01$ .

Как можно видеть в табл. 4, предстартовая ситуативная тревога значимо коррелирует с обоими показателями личностной тревожности, тогда как ситуативная тревога сразу после соревнования значимо коррелирует лишь с показателем неспецифической личностной тревожности, но не с показателем соревновательной личностной тревожности.

В табл. 5 представлены корреляции показателей личностной тревожности с итогами соревнования отдельно для мужчин и женщин. У мужчин нет значимых связей, напротив, у женщин обнаруживается значимая корреляция между неспецифической личностной тревожностью и занятым местом, показывающая, что менее тревожные женщины добиваются больших успехов на соревновании.

Таблица 5. Коэффициенты корреляции показателей личностной тревожности (ЛТ) с итогами соревнования у мужчин и женщин

	Мужчины		Женщины	
	Очки	Место	Очки	Место
Неспецифическая ЛТ	-,183	-,009	-,086	<b>,596*</b>
СЛТ	,271	,316	-,093	,177

Уровни значимости: \* –  $p < 0,05$ .

### Обсуждение результатов

Полученные результаты в целом свидетельствуют о существовании значительных половых различий. Во-первых, уровень предстартовой тревоги значимо выше у женщин, у них же выше и соревновательная личностная тревожность, являющаяся своего рода обобщенной ретроспективной оценкой соревновательной тревоги во время прошлых соревнований. И это вполне ожидаемо, т.к. более высокая тревога/тревожность женщин подтверждается результатами многих прошлых исследований (одно

из обобщений множества исследований половых различий приводится в: Feingold, 1994). Конкретно о соревновательной личностной тревожности Ю.Л. Ханин (1982, с. 140) сообщал, что в ходе стандартизации русского варианта шкалы СЛТ были получены средние показатели для мужчин:  $M = 18,64$  ( $\sigma = 4,61$ ) и для женщин (66 чел.):  $M = 20,18$  ( $\sigma = 3,72$ ). При этом различия между мужской и женской выборками оказались достоверными ( $t = 2,57$   $p < 0,01$ ), а сами показатели сопоставимыми с имеющимися нормами для соответствующих американских выборок (Martens, 1977). Однако более удивительный результат, полученный в настоящем исследовании, состоит как раз в том, что не было значимых различий между стрелками мужского и женского пола по неспецифической личностной тревожности и по ситуативной тревоге сразу после соревнования, и это дает основание для предположения о специфике психотипа женщин-стрелков, по-видимому, обладающих в общем повышенной стрессоустойчивостью по сравнению с нормативными неспортивными женскими выборками.

В-третьих, половые различия проявились в обратных направлениях сдвига ситуативной тревоги после соревнования по сравнению с предстартовой тревогой: у мужчин имело место значимое повышение ситуативной тревоги сразу после соревнования, а у женщин незначимое, но достаточно выраженное снижение.

В-четвертых, половые различия проявились в корреляционных результатах, оценивающих связи между показателями тревоги/тревожности и успешностью выступления в соревновании. У мужчин не было обнаружено никакой значимой связи между ситуативной тревогой / личностной тревожностью и результативностью. Иная картина у женщин: обнаружена значимая положительная корреляция между показателями предстартовой ситуативной тревоги и занятым местом ( $r = 0,521$ ,  $p < 0,05$ ), из чего следует, что более высокий уровень предстартовой тревожности не способствует успеху в соревновании. Помимо этого, у женщин была выявлена маргинально значимая отрицательная корреляция между ситуативной тревогой сразу после соревнования и количеством набранных очков ( $r = -0,464$ ). Возможно, последняя корреляция является отражением реакции женщин на неуспех: низкая результативность соревнования вы-

зывала у них повышение уровня ситуативной тревоги. Отметим и то, что только у женщин имеется значимая связь результативности (место в соревновании) с личностной тревожностью, причем неспецифической.

Отсюда можно сделать вывод, что показатели ситуативной тревоги и неспецифической личностной тревожности имеют прогностическую валидность в отношении эффективности деятельности только для спортсменов-стрелков женского пола.

Тем не менее, оба показателя личностной тревожности (неспецифической и соревновательной) имеют примерно равную прогностичность в отношении предстартовой ситуативной тревоги (в полной выборке), которая, в свою очередь, правда, только у женщин, имеет значимую связь с местом в турнирной таблице.

Ранее Ю.Л. Ханин (1982) сообщал, что в ситуациях, не связанных с соревновательной деятельностью, неспецифическая личностная тревожность в большей мере, чем соревновательная может быть использована для предсказания уровня ситуативной тревоги. Напротив, соревновательная личностная тревожность коррелирует больше с состоянием тревоги, которое испытывают спортсмены в предсоревновательных и соревновательных ситуациях, однако собственных данных этот автор не приводил, а ссылался на результаты Р. Мартенса, которые позволили ему считать, что шкала соревновательной личностной тревожности более адекватна для прогноза уровня ситуативной тревоги в спорте, чем известная методика Спилбергера (подшкала личностной тревожности).

Полученные нами результаты не подтверждают особых прогностических преимуществ соревновательной тревожности по сравнению с неспецифической личностной тревожностью, что, возможно, связано со спецификой психотипа спортсменов-стрелков, но для полной уверенности необходимо было бы провести повторное исследование.

#### **Библиографический список**

1. Кретти Б. Психология в современном спорте. М.: Физкультура и спорт, 2008. 236 с.
2. Морган У. П., Эликсон К. А. Ситуативная тревога и результативность деятельности // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 155–161.

3. Ханин Ю. Л. Исследование тревоги в спорте // Вопросы психологии. 1978. № 6. С. 94–106.
4. Ханин Ю. Л. Адаптация шкалы соревновательной личностной тревожности // Вопросы психологии. 1982. № 3. С. 136–141.
5. Feingold A. Gender differences in personality: a meta-analysis // Psychological Bulletin. 1994. V. 116 (3). P. 429–456.
6. Jones G. More than just a game: Research developments and issues in competitive anxiety in sport // British Journal of Psychology. 1995. V. 86 (4). P. 449–478.
7. Martens R. Sport competition anxiety test. Champaign, Illinois, 1977.
8. Martens R., Vealey R. S., Burton D. Competitive anxiety in sport. Champaign, Illinois, 1990.
9. Mellalieu S. D., Hanton S., Fletcher D. A competitive anxiety review: Recent directions in sport psychology research // S. Hanton, S.D. Mellalieu. Literature reviews in sport psychology. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, 2009.
10. Spielberger C. D., Gorsuch R. L., Lushene R. L. Manual for the State-Trait Anxiety Inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists, 1970.

## ДУХОВНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА В ЕЁ ДИАЛЕКТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ

Охарактеризовать явление, которое очень редко встречается в реальной современной жизни, и описать пути его развития в не соответствующих этому условиях, очень трудно. Поэтому мы попытаемся прийти к описанию *духовности* через анализ и характеристику условий и ситуаций, препятствующих ее развитию, которые сейчас наличо.

Определим сначала понятие «духовность». Психологи «духовностью называют поиск, практическую *деятельность*, опыт, посредством которых субъект осуществляет в *самом себе* преобразования, необходимые для достижения поставленной *цели*, для *самоопределения*. Точнее, *Духовность*, – духовно-практическая (не утилитарная) деятельность по самосозиданию, самоопределению, духовному росту человека. Без нее невозможны ни самостоянье человека, ни величие его» (4, с. 149). Из определения видно, что это *работа человека над собой*, проявляющаяся как *процесс*, исследовать которую следует с *диалектических* позиций. Предлагаемые нами рассуждения содержат в своей основе *диалектический* подход к исследованию психики человека (Э.В. Ильенков, А.С. Арсеньев, В.С. Библер, Ф.Т. Михайлов), что позволит судить *о развитии духовности* человека.

Состояния *души* являются наиболее *подвижными*: это и *содержание*, и *процесс* (В.С. Библер), субъективное и объективное одновременно. Основываясь на *диалектическом* понимании *духовного развития*, нетрудно сделать вывод о том, что имеющиеся у субъекта знания не являются единственным, и даже основным, показателем развития его *духовности*; главное здесь – *процесс* ее развития, в основе которого, на наш взгляд, лежит отношение и *взаимоотношение* человека к миру и к *самому себе*.

Так как человеку приходится осваивать этот, *двойственный* по своей природе, мир (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Ю.М. Лотман и др.), то любую выполняемую субъектом деятель-

ность следует рассматривать как *двойко детерминированную*, т.е. как включающую в себя, как минимум, две составляющие: **лично-смысловую** и **операционально-техническую** (5).

*Двойственный* характер побудительности, соответствующий *двойственности* выполняемой человеком деятельности, проявляется в ориентации человека на *внешний* и на *внутренний* мир, в умении согласовать характер их побудительности между собой. И, если один «мотив», направленный на решение *внешней* задачи, чаще всего характеризует сознательно поставленную конкретную цель (*то, что делается*), то другой «мотив» отражает глубинную **смысловую** ориентацию личности (*то, ради чего* что-то делается). Тогда выполняемую человеком деятельность можно рассматривать как **равнодействующую** двух факторов, в результате *взаимодействия* которых порождается «я» субъекта, развивается его психика, а на определенном этапе его развития начинает расти его *духовный* потенциал.

Развитие психики субъекта имеет место в случае постоянной активации двух указанных составляющих, состоит как бы в «**деятельном проживании**» осуществляемой деятельности, в процессе которой происходит становление личностных **смысловых** и **операционально-технических** свойств в их единстве. Только в этом случае *чувственная* и *рациональная* ткани сознания реализуют себя в совместной одновременной и параллельной работе, в творческом *поиске*, обращаясь то к **прошлому** (имеющийся *опыт*), то к **будущему** (*цели* и *смыслы*), составляющем одно из необходимых условий *духовного* развития.

При этом феномен развития, или, иначе, **взаимодействие** субъективной и объективной сторон психических процессов, ответственных за выполнение осуществляемой человеком активности, можно охарактеризовать следующим образом. «Сознание предполагает – по своему смыслу – невозможное (и насущное) несовпадение моего Я с самим собой, беседу, общение с собой, – общение незавершенного, незаконченного, нерешенного, мгновенного, открытого, – со мной завершенным, замкнутым на себя, уже состоявшимся, отрешенным от всех изменений, но – могущим быть “перерешенным”. В сознании мое бытие неизбежно *сдвоено*. Ведь именно (и только) в сознании бытие не совпадает с самим собой, отличается от себя самого,

насушно себе самому. Сознание есть (по логике Бахтина) бытие как событие, как ДИАЛОГ» (3, с. 126).

Итак, становление личности субъекта в процессе *творческой* деятельности (в отличие от *функциональной*) происходит как бы в «зазоре» между *внешней* и *внутренней* целью деятельности. Ситуация же преодоления *внутренними, субъективными* факторами *внешних (ситуативных)* факторов или условий (но не наоборот!) может считаться *развивающей* личность. Так, например, *развивающее* обучение, реализующее себя в процессе *общения*, предполагающего возможную смену ролей, как бы увеличивая этот «зазор», способствует более полноценному развитию каждого из этих планов, а также их *взаимодействию*, успешно воздействуя на развитие личности учащегося. Условием, благоприятствующим такому развитию, на наш взгляд, является то, что учащиеся этой школы имеют возможность постоянно менять позицию (учителя, собеседника, учащегося, наблюдателя) в течение урока, поскольку особую роль в этом процессе выполняет *ролевая игра* детей, способствующая увеличению «зазора» и развитию умения переключения (В.С. Библер). Подобная **борьба за реализацию смыслов, позволяющая человеку овладеть собственным поведением, и является основой развития духовности**. Совпадение *внешнего* и *внутреннего* планов, когда «зазор» между ними практически отсутствует, или явно выраженное доминирование *внешнего* плана ведут к развитию *функциональных* отношений вместо становления *личностных*, к подчинению социуму в ущерб развитию личности.

О полноценном *развитии духовности* субъекта возможно говорить только тогда, когда задействованы обе составляющие, т.е. когда субъект способен *одновременно* изменять себя и *внешний мир*. В этом случае «... сама жизнь, сам образ жизни человека оказывается предметом его собственной деятельности, воли, сознания, внимания. Это – способность выйти за свои собственные пределы в своей деятельности» (2, с. 49). При этом субъект развивается в процессе достижения личностно-значимых *целей*, корректируемых принятыми в окружающем социуме нормами, реализуя себя как *целостная личность*, а не наоборот: двигаясь от принятия норм и правил к поиску себя. «Не можешь изменить ситуацию, измени отношение к ней», – говорится в одной из известных русских пословиц. Способность

же **переосмысления** ситуации является одной из основных возможностей проявления **духовной** силы, где особую роль играет способность **переключения и установления связей** между двумя выделенными сферами.

В нашем понимании **духовность** – это своего рода **характер жизнедеятельности** человека, направленной на поиск **смысла** и подчинение ему осуществляемой активности, **управление собой**, что, благодаря **свободному выбору**, прокладывает путь к **свободе**. **Ситуативное** же подчинение действий и **смыслов** сложившимся обстоятельствам проявляется в том, что человек как бы «плывет по течению»: не он владеет ситуацией, а ситуация владеет им. Например, если субъект руководствуется в основном побуждениями, направленными на решение внешних, поставленных (кем-то) **извне**, задач, а именно таковы, например, особенности **потребительского** общества, в котором мы живем, то развитие **смысловой** сферы его сознания сильно замедляется и даже прекращается, что переводит активность людей на **функциональный** уровень.

Наблюдения показывают, что **смысловая и операционально-техническая** сферы сознания в их **взаимодействии** проецируются во **внешнюю** действительность соответственно в виде **целенаправленной и планомерной** деятельности. Если доминирование **смысловой** сферы сознания субъекта находит свое проявление в **целенаправленной** деятельности, то доминирование **операционально-технической** сферы сознания – в **планомерной** деятельности (5). Различия между ними очень важны для понимания особенностей развития **сознания** субъекта и возможностей ведения с ним коррекционной работы, поскольку, только понимая **планомерную и целенаправленную** деятельности как соответствующие **проекции** работы сознания, можно корректировать **процесс** развития психики субъекта.

**Смысловая** же сфера сознания (деятельности) проявляет себя в **осмыслении**, переосмыслении, а также в **проживании** **будущего** (**цели**, мечты), в поиске **средств** ее достижения, а также путей и способов дальнейших действий. Поэтому доминирование **смысловой** сферы сознания, способствуя **самовыражению** действующего субъекта, проявляется в его **целенаправленной** деятельности, значительно более **гибкой**, способной к **уточнению** **выбранных шагов**. Таким образом, **целенаправленная** дея-

тельность, способствуя *осмыслению и переосмыслению* фактов, «заставляет» субъекта обращаться к *самому себе*, развивая его *интуицию и духовность*.

При этом *цель*, являясь сначала смутной, еле определенной, как это обычно бывает при *интуитивном* предвосхищении событий, постепенно конкретизируется в процессе ее достижения *от общего*, еще неопределенного, к более явному и *конкретному*. Такое постепенное прояснение устремленности *от общего*, не совсем ясного, к *частному и конкретному* характерно для развития *духовной* жизни, что соответствует *логике органических систем*, определяющей законы развития всего *живого*.

В заключение отметим, что развитие *целенаправленной* активности, являющейся характерной для *духовной* жизни особенностью, позволяет человеку овладеть собой, подчиняя производимые им действия *собственной воле*. В противном же случае осуществляемая субъектом деятельность, спустя некоторое время, начинает руководить им, подчиняя его действия своим законам.

#### Библиографический список

1. Библер В. С. «Михаил Михайлович Бахтин, или поэтика культуры». На путях к гуманитарному разуму. М.: Прогресс : Гнозис, 1991.
2. Библер В. С. Самостоянье человека. Кемерово, 1993.
3. Библер В. С. «Школа диалога культур». Опыт. Идеи. Проблемы. Кемерово, 1993.
4. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб, 2007.
5. Овчинникова Т. Н. Развивающийся человек в меняющемся мире // Психотерапия. 2013. № 4. С. 63–70.

**RELATIONSHIP BETWEEN BIG FIVE PERSONALITY TRAITS AND MEDIA MULTITASKING BEHAVIOR OF THE INDIAN SAMPLE**

Media multitasking is a growing phenomenon among Indian college students (Shukla & Sharma, 2018). Previous studies on different nationalities highlight that user's personality traits play an important role in engaging them in this behaviour. Personality traits like sensation seeking, impulsivity, and the need for cognition were found to be general predictors of media multitasking behaviour but its explicit relationship with Big Five personality traits was lacking (Chang, 2017; Sanbonmatsu, Strayer, Mederois-Ward, & Watson, 2013). Besides, these findings may not extend to the general population and do not examine whether the socio-demographic factors, such as age, affect the interaction between personality and media multitasking behavior.

The present study investigates the relationship between media multitasking behavior and the Big Five personality traits using a sample of Indian college students. It also explores the influence of age group (by dividing the participants into two groups, i.e. group 1: 18 to 21 years old, and group 2: 21 to 24 years old) on the interactions between personality and media multitasking.

152 engineering students (Males = 113, Females = 39) in the 16–24-year-old age group participated voluntarily in a pen and paper based questionnaire study, conducted in a strict laboratory environment. In their preliminary information survey the participants reported age, gender and duration of media ownership. Their media multitasking activity was measured by a Media Use Questionnaire (MUQ) (Ophir, Nass, & Wagner, 2009). This questionnaire deals with twelve media activities, such as TV, music, etc. Here, in the questionnaire given to them, participants reported the total time (in hours or minutes) spent on each media on an average day (during the past one month starting from the test day). Researcher also recorded their frequency of combining the use of a primary medium and other 11 media with the following options on a four-point rating scale, a) 'most

of the time' b) 'some of the time' c) 'a little of the time' and d) 'never'). Their personality traits were assessed through the Big Five Inventory (BFI) (John & Srivastava, 1999). It is a 44-item inventory that measures Big Five personality factors (dimensions) of an individual such as Openness to experience, Conscientiousness, Extraversion, Agreeableness, and Neuroticism.

Out of 152 students, the final data were analyzed for a sample of 120 students. Since 32 students failed to complete the entire survey, their data was discarded. The Media Multitasking Index (MMI) was calculated for each individual, and a relatively normal distributed MMI with an average of 4.24 and a standard deviation of 1.27 for 120 participants was obtained. It suggested that the participants used about 4 media at the same time in their average hour of media use. Afterwards, hierarchical multiple regression was performed to analyze the relationship between Big Five personality factors and media multitasking activity controlling the other variables, such as age, gender, and duration of media ownership. Results suggested that the block of the control variables of the model explained 39.8% (adjusted  $R^2$  was 0.38) of the variance of MMI,  $F(3, 116) = 25.57$ ,  $p < 0.0005$ . In the second block, when the big five factors of personality were included,  $R^2$  increased to 68.1% (i.e. the variance explained increased by 28.3%) and this increase was statistically significant,  $F(8, 111) = 29.596$ ,  $p < 0.0005$ . Further, it was observed that after controlling the socio-demographic factors, traits like openness to experience and neuroticism are positively related with high media multitasking behaviour (Refer Table 1). Though not hypothesized yet, extraversion too emerged to be a significant predictor for media multitasking behavior (Refer Table 1).

## Hierarchical multiple regression analysis<sup>1</sup>

Variable	Model 1			Model 2		
	<i>B</i>	$\beta$	<i>p</i> value	<i>B</i>	$\beta$	<i>p</i> value
Constant	-2.132		0.178	-6.044		0.001
Gender	0.134	0.049	0.505	0.357	0.129	0.022
Age	0.000	0.123	0.169	0.000	0.125	0.063
Duration of ownership of Media	1.404	0.545	0.000	0.630	0.245	0.001
Openness to Experience				0.092	0.280	0.000**
Conscientiousness				-0.31	-0.076	0.171
Extraversion				0.045	0.137	0.045*
Agreeableness				-0.003	-0.007	0.896
Neuroticism				0.098	0.328	0.000**
R <sup>2</sup>	0.398			0.681		
Adjusted R <sup>2</sup>	0.383			0.658		

In order to examine whether the personality and media multitasking behavior is influenced by age, the sample was divided into two age groups each having an age range of three years, viz.,

- group 1 (18years <= age <21),
- group 2 (21 <= age <24).

The results show that for group 1, Big Five personality predictors explain 2.03% of the variance in media multitasking,  $F(7, 47) = 7.38, p < 0.01$ . Among this category, the only trait linked to media multitasking was the openness to experience,  $\beta = 0.45, p < 0.01$ . The other personality traits were not related to it. For the group 2, neuroticism was the only personality traits that was positively related to media multitasking  $\beta = 0.48, p < 0.001$ . Other personality traits and media multitasking behaviour had no significant relationship. In

---

<sup>1</sup> Note.  $N = 120$ ,  $B$  = Unstandardized regression coefficient;  $\beta$  = Standardized coefficient

\*  $p < 0.05$ ,

\*\*  $p < 0.0005$ .

group 2, personality predictors explain 2.77% of the variance in media multitasking,  $F(7,57) = 6.47, p < 0.001$ .

Overall results, therefore suggest that individual personality traits (openness to experience, neuroticism, and extraversion) act as a predictor of media multitasking behaviour among Indian college students. But the association between Big Five personality traits and media multitasking behavior varies among different age groups. These findings may be useful in designing separate intervention techniques to alleviate excessive media multitasking behavior for different age groups taking into consideration their personality traits.

### References

1. Chang Y. Why Do Young People Multitask With MultipleMedia? Explicating the Relationships Among Sensation Seeking, Needs, and Media Multitasking Behavior // *Media Psychology*. 2017. V. 20. P. 685–703. doi:10.1080/15213269.2016.1247717.
2. John O. P., & Srivastava S. (1999). The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin, & O. P. John // *Handbook of personality: Theory and research*. New York: Guildford Press. 1999. V. 2. P. 102–138.
3. Ophir E., Nass C. & Wagner A. D. Cognitive control in media multitaskers // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2009. V. 106(37). P. 15583–15587. doi: <http://doi.org/10.1073/pnas.0903620106>.
4. Sanbonmatsu D. M., Strayer D. L., Mederois-Ward N. & Watson J. Who multi-tasks and why? Multi-tasking ability, perceived multi-tasking ability, impulsivity and sensation seeking // *PLoS ONE*. 2013. V. 8(1). doi:10.1371/journal.pone.0054402.
5. Shukla S. & Sharma P. (2018). Emotions and Media Multitasking Behavior Among Indian College Students // *Journal of Creative Communications*. 2018. V. 13(3). P. 197–211. doi:10.1177/0973258618790794.

## МАСКОТЕРАПИЯ: ПРАКТИКА ВОССТАНОВЛЕНИЯ ПОСЛЕ ИНСУЛЬТОВ И ТРАВМ

В данной статье автор изложит основные гипотезы и промежуточные результаты исследования применения метода маскотерапии в реабилитации лиц, переживших инсульты и травмы.

Актуальность данного исследования состоит в поиске эффективных инструментов восстановления после инсультов и травм. Первые три месяца после инсульта – это пик неврологического восстановления, когда при активной реабилитации можно вернуть половину основных функций, в последующие три месяца еще 20–30%. Риск потери памяти себя и близких после инсультов значительно велик, реабилитация пациентов может длиться годами. Помимо потери физической и речевой активности велика вероятность возникновения депрессии, в том числе так называемой большой депрессии, клинической. Маскотерапия доказала свою эффективность при лечении психических расстройств в Институте маскотерапии Г.М. Назлояна. Метод маскотерапии позволит сократить период восстановления, даст возможность многим людям быстрее вернуться к нормальной жизнедеятельности.

Применение маскотерапии для лиц, переживших инсульт, может дать дополнительные ответы на вопрос об эффективных комплексных методах в практике реабилитации. Исследование направлено на изучение перспектив применения метода скульптурного автопортрета в области реабилитации после инсультов и травм, восстановления психических функций, связанных с потерей памяти, образа себя, своего лица, амнезией своей жизни и близких лиц.

Автор метода скульптурного автопортрета Г.М. Назлоян (1947–2016), российский психиатр, доцент МГУ имени М.В. Ломоносова, МГПУ И КГМУ им. С.И. Георгиевского, был почетным доктором педагогики в Лозанне (Швейцария), представлял нашу страну на 9-м всемирном конгрессе христиан-врачей в Сеуле (Южная Корея) [3]. С 1990 г. Г.М. Назлоян в со-

зданном им Институте маскотерапии успешно применял метод скульптурного автопортрета для лечения тяжелых форм психических расстройств, таких как параноидная шизофрения, аутизм. Посмотреть истории болезней, их излечение путем проживания катарсиса через применение маскотерапии можно на сайте Института маскотерапии [1].

Его последователь – С.А. Кравченко, автор темпоральной психологии и книг по маскотерапии – в своей многолетней практике в реабилитационных центрах доказал эффективность и огромный потенциал метода маскотерапии с зависимыми клиентами (алкоголизм, наркомания, игровая зависимость, а также созависимость). Автор данной статьи обучалась и регулярно проходит супервизию у С.А. Кравченко [2].

Гипотеза исследования состоит в том, что метод маскотерапии эффективен в реабилитации лиц, переживших инсульты и травмы, для восстановления моторных связей, речевой деятельности и качества психологической жизни. Выдвинутая гипотеза, подход к диагностике, коррекции, профилактике и прогнозу процессов восстановления после инсультов и травм опираются на базовые постулаты **клинико-эволюционной системной парадигмы** (Х. Джексон, К.Г. Юнг, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, П.К. Анохин, Л.А. Орбели, Н.А. Бернштейн, А.С. Шмарьян, Л.О. Бадалян, В.П. Самохвалов и др.), **нейропсихологические законы строения, развития и реабилитации мозговой организации ВПФ** А.Р. Лурия – Л.С. Цветковой и Э.Г. Симерницкой, **научно-практические технологии телесно-ориентированной психотерапии** (В. Райх, А. Лоуэн, Д. Боделла и др.), **арт-терапевтические методики восстановления психо-эмоциональной сферы** (Г.М. Назлоян, С.А. Кравченко, А.С. Копытин, О.В. Богачев, Т.Ю. Колошина и др.).

В исследовании автором использовалось два важных постулата: 1) взаимосвязь моторики с функциями головного мозга, особенно взаимосвязь моторики и речевой активности, 2) восстановление образа себя и своего лица является важной составляющей в реабилитации после инсультов и травм.

Основные теоретические положения эффективности применения метода маскотерапии и этапы в создании скульптурного автопортрета следующие.

К.Г. Юнг и вслед за ним юнгианский подход рассматривает пять этапов развития психики – животный, общечеловеческий, родовой, семейный, индивидуальный. Эти этапы наглядно прослеживаются в методе маскотерапии – в создании скульптурного портрета / автопортрета (авторы Г.М. Назлоян, С.А. Кравченко). Первый этап – животный уровень (яйцо) – история пренатального и постнатального развития, родовые травмы. Задача – выявление и коррекция отношения человека к миру. Второй этап – общечеловеческий, когда слепок напоминает примитивные скульптуры древних людей. Задача – выявление и коррекция отношения человека к людям. Третий этап – родовой уровень – человекоподобное лицо с признаками пола. На этом этапе решается задача выявления и коррекции отношений человека к полам. Четвертый этап – семейный. В скульптурном портрете выступают семейные признаки (черты бабушек, дедушек и др.). Задача – выявление и коррекция отношения человека к своим предкам. Пятый этап – индивидуальный – считается завершением, т.к. наступает стадия душевного благополучия – открытие своего лица. Задача – выявление и коррекция отношения человека к самому себе во всех измерениях времени (прошлое, настоящее, будущее, безвременье и вечность).

В терапевтической практике портрет зачастую помогает решить не только психотерапевтические проблемы пациента, но и экзистенциальные вопросы клиента. Поэтому были добавлены еще два этапа – личностный и лидерский (С.А. Кравченко). Личностный уровень в развитии портрета выводит личность за пределы пути индивидуации, помогает ответить на вопрос – для чего был пройден этот путь, и что дальше... Лидерский уровень в развитии автопортрета помогает раскрыть лицо личности в полной мере, что создает условия максимального раскрытия всех уровней внутренней и внешней жизни клиента.

Основой для психотерапевтической работы на сеансах маскотерапии являются образы и ассоциации, возникающие во время создания скульптурного автопортрета собственного лица. Для психотерапевта важен не столько сам портрет клиента, сколько его ассоциативные связи при создании образа личности, всплывающие синхронно портретированию. Лицо в автопортрете является собранием информационных знаков о человеке, а ассоциативные связи с этими знаками раскрывают цепочки,

уходящие в историю не только личности портретируемого, но и историю всего человечества.

В процессе создания автопортрета клиент начинает осознавать, что живет по чужому сценарию (значимых близких людей, оказавших влияние в процессе воспитания) и у него появляется желание снять маски, обнаружить под ними свое лицо и начать жить собственной жизнью. По мере увеличения сходства скульптура обеспечивает присутствие «двойника», к портрету возникает чувство привязанности, возрождается, укрепляется и становится более аутентичным внутренний диалог, что обеспечивает взаимовлияющий контакт Персоны и Самости.

Творчество при автопортретировании переносится на творчество в жизни. Проявление человека в автопортрете синхронно его проявлению в жизни. Автопортрет делает человека более отчетливым в собственных глазах и в мире вообще.

В лице проявляются архетипы, которые руководят и организуют жизнь. Доминирующий архетип лица может определять судьбу человека.

Архетип Тени в развитии автопортрета. Клиент создает портрет своей Тени, что позволяет максимально полно исследовать глубины подсознания, установить диалог с той частью себя клиента, которой невозможно управлять, можно только договориться. Две основные силы – Эрос и Танатос, Жизнь и Смерть – отражаются в автопортретах, предоставляя обширный материал для исследования и терапевтического воздействия.

Сосредоточение на лице с помощью портрета и познание знаков портрета объединяет множество психотерапевтических методов вокруг конкретной физической реальности, а не вокруг теоретических конструкций. Познание архетипов лица дает нам психоанализ будущей жизни личности. Развитие психоанализа по линии времени в будущее превращает его в прогностическую психотерапию.

Цель пилотного исследования состояла в оценке возможности и перспектив применения метода скульптурного автопортрета в реабилитации пациентов, переживших инсульт и травмы головного мозга.

Задачи исследования:

1) выделить группу пациентов, переживших инсульт, травматических опыт;

2) провести ряд индивидуальных и групповых встреч, в рамках которых пациентам будет предложена работа со скульптурным пластилином для создания автопортрета;

3) оказать индивидуальную консультативную помощь в создании портрета (но не делать за пациента).

Исследование проводилось в Центре патологии речи и нейрореабилитации (г. Москва) с октября по декабрь 2019 г. на альтруистических началах и носило статус индивидуального исследования.

Всего в исследовании приняло участие 14 человек в возрасте от 30 до 65 лет: 8 женщин и 6 мужчин.

Структура процесса проводимых индивидуальных и групповых занятий состоит в следующем:

1) проходит знакомство маскотерапевта с пациентами в индивидуальном или групповом процессе;

2) маскотерапевт кратко объясняет суть методики и ее пользу в процессе реабилитации, пациенту предлагается взять в руки скульптурный пластилин (предварительно разогретый в теплой воде);

3) на первом этапе маскотерапевт предлагает вылепить яйцо, на этом этапе для маскотерапевта становятся очевидны силы и возможности пациента в создании автопортрета;

4) все этапы создания портрета инструктируются маскотерапевтом и проходят при его непосредственном участии.

В процессе индивидуальных и групповых занятий автор исследования наблюдала интерес и увлеченность процессом у пациентов к деятельности по созданию своего автопортрета из скульптурного пластилина. Пациенты с сохранной одной рукой могли создавать автопортреты с опорой и постоянным включением нарушенной конечности. Пациенты с нарушением речи также были погружены в процесс создания автопортрета. Пациенты, участвующие в 1–2 занятиях по маскотерапии, создавали свои автопортреты на уровне общечеловеческих черт.

На данный момент исследование носит начальный уровень. Определена гипотеза, цели и задачи. Проведены первые практические индивидуальные и групповые занятия. Определен алгоритм и процесс занятия по маскотерапии для лиц, переживших инсульты и травмы. Очень важный практический момент состоит в том, чтобы давать пациентам размягченный скульпп-

турный пластилин, уменьшая таким образом возможное сопротивление на начальном этапе создания автопортрета.

Сложности исследования и получения статистических данных обнаружались в том, что реабилитация в Московском центре патологии речи и нейрореабилитации проводится очень интенсивно, с применением различного рода процедур в течение одного месяца. После месяца основной реабилитации продолжить занятия по маскотерапии с пациентами, которые начали создавать свои автопортреты в данном центре, не представляется возможным.

Исследование будет продолжено с выделением двух групп пациентов: контрольной и экспериментальной. По мнению автора, важным показателем результатов реабилитационного процесса является психологическое состояние и отсутствие показателей депрессии, как психологических ее критериев, так и медицинских. В результате пилотного исследования можно сказать, что есть перспектива для применения метода маскотерапии как эффективного инструмента в реабилитации лиц, переживших инсульты и травмы. Вместе с этим есть ряд трудностей, которые состоят в том, что уже сложился определенный набор реабилитационных процедур в центрах и клиниках. Нужно набрать большую статистическую базу для выявления воздействия маскотерапии в реабилитации лиц после инсультов и травм.

#### **Библиографический список**

1. Сайт Института маскотерапии Г.М. Назлояна: <http://www.maskoterapy.ru/>.
2. Кравченко С. А. Маскотерапия: портрет в открытии, развитии и психотерапии личности // Ridero. 2018.
3. Кравченко С. А. Маски лиц и лики: обретения и утраты Я-личности // Ridero. 2019.
4. Назлоян Г. М. Концептуальная психотерапия: портретный метод. Москва: ПЕР СЭ, 2001.
5. Назлоян Г. М., Назлоян Г. Г. Арт-терапия в клинической практике (портрет, автопортрет, бодиарт). Симферополь: АРИАЛ, 2013.

## ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ ТЕАТР КАК МЕТОД РАБОТЫ СО ШКОЛЬНИКАМИ, ИМЕЮЩИМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

Статья посвящена такому арт-терапевтическому групповому методу работы со школьниками, как психотерапевтический театр. В статье сравниваются отдельные арт-терапевтические подходы, рассматриваются преимущества и цели данного метода, приводится подробная структура авторского занятия и результаты совместной работы детей с психологом над самооценкой и образом «Я».

Психотерапевтический театр (ПТ) представляет собой форму групповой работы, которая включает в себя вычленение, детализацию и инсценировку проблемы или проявлений *каждого* участника. Цель ПТ, как и других арт-терапевтических групповых методов, – помочь лучше понять свой внутренний мир, особенности других людей и т.п. Но хотелось бы подчеркнуть отличия подходов и преимущества именно ПТ. Здесь нет одного протагониста (главного актера), человека, который занимает центральное место в действии и с помощью группы разряжает тягостные события своей жизни, что характерно для **психодрамы**. Это не плейбэктеатр, в котором зрители рассказывают личные истории, а актёры превращают их в художественное произведение на сцене. Это и не театр в чистом виде, где основными целями являются формирование актёрских навыков и постановка существующих произведений. Здесь нет рабочего пространства с четкой структурой, системой координат, наглядными ориентирами и внешними границами.

Основывается метод на арт-терапевтическом направлении «драматерапия», или «театротерапия». Театротерапия является экспрессивным психотерапевтическим методом. Конкретно она состоит в общей подготовке и реализации театральной формы и в её презентации перед зрителями. Театротерапия – это дисциплина, точно стоящая на воображаемой границе между искусством и терапией. И если в остальных терапиях искусство явля-

ется лишь средством, здесь оно становится одной из целей (1, с. 125).

Театрализованная игра в ПТ направлена и на сам процесс получения от него удовольствия, и на исследование своей «проблемной ситуации», а также проживание её иначе, различными способами. Психотерапевтическая игра ресурсна, потому что дает возможность генерировать новые идеи, проявлять множественность личности, расширять поведенческие паттерны, жить «здесь и теперь». Проблема – это нечто, что может усложнять нам жизнь, а может чему-то научить, дать какой-то урок, ресурс.

«...Стереотипная жизненная стратегия является единственно возможной основой для рождения того, что называется “психологическими проблемами”. При использовании исследовательской стратегии ход развития ситуации и его результат неизвестны по определению, а значит, не могут быть причиной неудовлетворенности. Ведь любая неудовлетворенность порождается сравнением ожидаемого (или желаемого) с действительным. Исследовательская же стратегия в том и состоит, что для человека, ею руководящегося, все возможные результаты равно возможны и равно ожидаемы. Человек существует в том самом “здесь и теперь”, которое и есть решающее – если не единственное – условие внутреннего покоя и удовлетворенности...» (2, с. 10).

В данном формате ПТ все участники – исследователи и протагонисты. Их сценическое проявление в групповой постановке позволяет через спонтанное формирование актерской группы выполнить следующее:

- сформировать позицию исследования «проблемной ситуации»;
- осознать актуальные переживания и стороны своего характера;
- улучшить способы взаимодействия с окружающими людьми;
- расширить поведенческий диапазон, представления о себе и улучшить самооценку;
- самовыразиться в театральном творчестве, получить удовольствие от собственного участия, а в дальнейшем – удовлетворение результатами;

- получить навыки сценарной, режиссёрской и актёрской работы.

Ведущий психолог и «зрители» (родители, кураторы, преподаватели) в процессе наблюдения также получают возможность провести наблюдение и первичную диагностику своих подопечных. Кроме того, зритель, воспринимая происходящие на сцене события, в случае если поставленная в спектакле психологическая проблема ему близка, эмоционально включается в сюжет, вновь проживает тягостное для него событие и получает возможность разрешить свою проблему по-другому, внутри себя. Результат для обоих – катарсическое освобождение от негативных, болезненных переживаний, эффект психологической завершенности (гештальт).

Проявления психологических проблем школьников могут быть развернуты и представлены в виде истории, имеющей определенную структуру, несущей ту или иную информацию и обладающей зарядом энергии. Но любая личная история вплетается в истории других участников, создаётся общий сценарий, а затем ставится под руководством специалиста, освоившего технологию работы психотерапевтического театра. Психотерапевтическое воздействие происходит по следующим направлениям:

- сценарное;
- режиссерско-постановочное;
- актерско-исполнительское;
- зрительское.

### **Структура занятия «Психотерапевтический театр»**

**Первый этап:** интервью. С помощью направленной активной визуализации в расслабленном состоянии дети представляют себя какими-то персонажами. Затем выбирают костюм и уточняют роль. Происходит связь «роль-костюм». Возможна также связь костюма, его элементов с характерологическими радикалами персонажа «от костюма к роли», т.е. если ребёнку трудно представить себя героем, ему предоставляется возможность интуитивно выбрать себе костюм из театральной костюмерной. Это позволяет развивать чуткость к предмету, переходящую в логику поведения.

На этом же этапе происходит проживание роли. Дети двигаются, превращаясь в какой-либо конкретный персонаж, меняя походку, позы, жесты, наблюдая друг за другом.

**Второй, основной, этап:** объединение героев в одну историю и составление сценария постановки. Это происходит в со-творчестве. Каждый рассказывает о своём герое, его жизненных обстоятельствах. Ведущий психолог помогает «объединить» действия персонажей разнообразными вопросами. Ответы детей часто служат толчком для появления новых вопросов и уточнения событийного ряда спектакля. Ведущий психолог корректирует линии поведения персонажей, если это позволит лучше раскрыть образ и обогатить деталями обстоятельства происходящего.

На этом же этапе закладываются и терапевтические траектории, когда герою обозначаются «маячки» выхода из его «проблемной» ситуации. Эта работа требует наработанного опыта коррекции у психолога, чтобы не происходило переноса значимых отношений самого ведущего и, как следствие, «директивно-го» программирования траектории действий персонажа ребёнка.

**Третий этап:** дизайн сцены и репетиция. Школьники действуют в условных декорациях, с условными предметами (большие кубы, стулья, палки, платочки, флажки), что также развивает их творческий подход. Разыгрывая роли и пытаясь разобраться в человеческих взаимоотношениях в безопасной обстановке, дети школьного возраста получают возможность отрепетировать межличностные столкновения, не расплываясь за возможные ошибки тяжелыми последствиями. Возникают мизансцены, уточняются содержание и последовательность событий.

**Четвёртый этап:** сам спектакль, который проводится с различным объемом участия и помощью ведущего-психолога: от режиссёра сцены, суфлёра, голоса за сценой до ведущего повествование в спектакле. Это происходит в зависимости от возраста детей, подготовленности и количества занятий, проведённых с группой. Обычно группы формируются в трёх возрастных диапазонах от 7 до 9 лет, от 10 до 12 лет и от 13 до 15 лет.

**Пятый заключительный этап:** обратная связь от участников или анализ зрителями происходившего действия, определение актуальной личной психологической проблемы каждого

участника спектакля, проведение последующей консультации с родителями.

**Пример динамики образа «Я» у ребёнка школьного возраста, посещавшего занятия ПТ:**

Мальчик Ф. 11 лет.

На 1-м занятии происходил выбор персонажа «Сломанная стиральная машина-трансформер», которой недовольна хозяйка и передаривает своей подруге. В тёплом доме стиральная машина работает лучше.

На 2-м – «Заколдованный гость в доспехах в королевском дворце». Никто его не видит, когда он перемещается.

На 3-м – «Советник королевы, отражающий с помощью масок своё отношение к происходящему».

На 4-м – «Сопровождающий героев (королеву и принцессу) по порталам времени».

На 5-м – «Хаос-Мумия». Сильный и неуклюжий, неудачливый, забывчивый. Строит пирамиды, но иногда рушит.

На 6-м – Дед Мороз, приносящий подарки с «сюрпризом» (Пранкер).

На 7-м – «Человек Дарвин, который трансформируется под среду обитания. Становится железным, каменным, могут вырастать жабры».

На 8-м – «Учёный, который смешивает гены и создаёт киборгов. Хочет, чтобы люди приспособились к новым условиям».

На 9-м – «Хозяин лаборатории и изобретатель людей-воинов».

На 10-м – «Захвативший власть новый император».

По нашим наблюдениям, ПТ позволяет школьникам, действовавшим в «показе», проявить в социально приемлемой форме неосознанные ими ранее или отрицаемые и сознательно контролируемые влечения. А при систематическом посещении ПТ – улучшить процессы адаптации в социальной среде, повысить самооценку, изменить и разнообразить представления о себе.

ПТ требует от ведущего высокой психологической квалификации и опыта театральной деятельности. Кроме того, психолог или психотерапевт должен проявить внутреннюю готовность работать в непредсказуемой творческой среде, где разыгрываются спонтанно подчас драматические стороны жизни де-

тей. Психолог также должен быть способен удерживать две основные цели в работе с группой: проводить театрализованное действие и одновременно применять психокоррекционные подходы к каждому ребёнку.

#### **Библиографический список**

1. Капшук О. Н. Игротерапия и сказкотерапия. Развиваемся играя. Ростов-на-Дону: Феникс, 2011.
2. Колошина Т. Ю. Арт-терапия: методические рекомендации. М., 2010. 75 с.
3. Михайлова А. Я. Театр в эстетическом воспитании школьников. М.: Просвещение, 2005.

## ОБ АВТОРАХ

**Агилар-Валера Хосе Алонсо** – лицензированный психолог, Национальный университет Сан-Маркос, Республика Перу, Лима. ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», РФ, Казань. *E-mail:* aguilarvalera.logopediaunmsm@gmail.com.

**Белоусова Анна Юрьевна** – студент кафедры медицинской психологии и психофизиологии СПбГУ, РФ, Санкт-Петербург. *E-mail:* anna.yurievna.belousova@gmail.com

**Беспалов Борис Иванович** – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, РФ, Москва. *E-mail:* bespalovb@mail.ru.

**Буслаева Анна Сергеевна** – старший научный сотрудник ФГАУ «Национальный медицинский исследовательский центр здоровья детей» Министерства здравоохранения Российской Федерации, РФ, Москва. *Email:* perepisska@ya.ru

**Васильева Анна Юрьевна** – старший преподаватель кафедры психологии ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна», РФ, Дубна. *E-mail:* alterabsence@gmail.com.

**Валуев Олег Сергеевич** – младший научный сотрудник Школы антропологии будущего Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, преподаватель-исследователь в области психологических наук, психолог-консультант, РФ, Москва. *E-mail:* o.valuev@yandex.ru.

**Венгер Александр Леонидович** – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна», РФ, Москва. *E-mail:* alvenger@gmail.com.

**Витохина Ольга Алексеевна** – кандидат педагогических наук, доцент, АНО ВО «Белгородский университет кооперации, экономики и права», РФ, Белгород. *E-mail:* violga1944@mail.ru.

**Волкова Ольга Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент, АНО ВО «Белгородский университет кооперации, экономики и права», РФ, Белгород. *E-mail:* kafin@buker.ru.

**Воробьева Елена Вячеславовна** – старший преподаватель кафедры психологии, психолог Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работ-

ников ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна», РФ, Дубна. *E-mail:* elendi@yandex.ru

**Греченко Татьяна Николаевна** – доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Института психологии РАН, РФ, Москва. *E-mail:* grecht@mail.ru.

**Гончаров Олег Анатольевич** – доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии Института общественных наук РАНХиГС, профессор кафедры психологии ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна», РФ, Дубна. *E-mail:* gonchar1000@gmail.com.

**Данилова Полина Андреевна** – бакалавр психологии, студент первого курса магистратуры кафедры психологии ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна», РФ, Дубна.

**Егоренкова Ольга Сергеевна** – медицинский психолог ФГАУ «Национальный медицинский исследовательский центр здоровья детей» Министерства здравоохранения Российской Федерации, РФ, Москва, *E-mail:* egorenkovaos@rambler.ru.

**Ермолава Марина Валерьевна** – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры педагогической психологии Московского государственного психолого-педагогического университета (ФГБОУ ВО МГППУ), РФ, Москва. *E-mail:* mar-erm@mail.ru.

**Зотов Михаил Владимирович** – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры медицинской психологии и психофизиологии СПбГУ, РФ, Санкт-Петербург. *E-mail:* mvzotov@mail.ru.

**Зотова Наталия Евгеньевна** – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры медицинской психологии и психофизиологии СПбГУ, РФ, Санкт-Петербург. *E-mail:* n.e.zotova@mail.ru.

**Исагулова Елена Юрьевна** – клинический психолог, генеральный директор Клинического центра Итальянского института микропсихоанализа РФ, Москва. *E-mail:* 9477877@gmail.com.

**Калинина Светлана Брониславовна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Московское высшее общевойсковое командное училище, РФ, Москва. *E-mail:* klenova\_s@mail.ru.

**Короткова Инга Сергеевна** – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры медицинской психологии и психофизиологии СПбГУ, РФ, Санкт-Петербург. *E-mail:* remphix@mail.ru

**Крамарова Светлана Николаевна** – психолог I категории отдела воспитательной и социальной работы, старший преподаватель кафедры психологии ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна», координатор Психологического центра им. В.М. Мунипова, РФ, Дубна. *E-mail:* munipov.centre@yahoo.com.

**Кретова Лола Адриановна** – исполнительный директор Ассоциации понимающей психотерапии, соискатель ФГБУН «Институт психологии Российской Академии Наук», РФ, Москва. *E-mail:* lola.kretova@gmail.com.

**Кришталь Валерий Николаевич** – аспирант кафедры психологии ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна», РФ, Дубна. *E-mail:* syddielion@gmail.com.

**Лазуренко Светлана Борисовна** – доктор педагогических наук, профессор РАО, заведующая отделением специальной психологии и коррекционного обучения ФГАУ «НМИЦ Здоровья детей» Минздрава России, РФ, Москва. *E-mail:* preeducation@gmail.com.

**Литинская Елена Александровна** – кандидат философский наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Московское высшее общевойсковое командное училище, РФ, Москва. *E-mail:* litinskaya.alena@mail.ru.

**Лубовский Дмитрий Владимирович** – кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры педагогической психологии Московского государственного психолого-педагогического университета (ФГБОУ ВО МГППУ), РФ, Москва. *E-mail:* lubovsky@yandex.ru.

**Лысова Ирина Ивановна** – заведующая кафедрой иностранных языков, АНО ВО «Белгородский университет кооперации, экономики и права», доцент, кандидат педагогических наук, РФ, Белгород. *E-mail:* kaf-in@buker.ru.

**Маланов Сергей Владимирович** – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии образования НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», РФ, Москва. *E-mail:* MalanovSV@mail.ru.

**Максимова Елена Владимировна** – действительный член и официальный преподаватель Профессиональной психиатрической лиги, действительный член Национальной федерации массажистов, член Педагогического общества К. Орфа “ROSA”, ООО «Со-творение», руководитель методической группы, РФ, Москва. *E-mail:* elena@maximiva.org.

**Меренков Валерий Александрович** – психолог, старший преподаватель кафедры психологии БУ ВО «Сургутский государственный университет», РФ, Сургут. *E-mail:* valmer2008@yandex.ru.

**Мещеряков Борис Гурьевич** – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна», РФ, Дубна. *E-mail:* borlogic1@gmail.com.

**Назаров Анатолий Иосифович** – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, руководитель лаборатории экспериментальной психологии, ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна», РФ, Дубна. *E-mail:* koval39@inbox.ru.

**Новикова Елизавета Владимировна** – мастер спорта по пулевой стрельбе, студент 4-го курса кафедры психологии ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна», РФ, Дубна. *E-mail:* novikova.elizzaveta@gmail.com.

**Овчинникова Татьяна Николаевна** – кандидат психологических наук, МГСИ (Московский социально-гуманитарный институт), психолог, РФ, Москва. *E-mail:* tatjana.nik.ov@mail.ru.

**Позднякова Александра Валерьевна** – магистр психологии, психолог.

**Пузова Светлана Васильевна** – старший преподаватель кафедры психологии, начальник Аналитического центра «Образование и карьера» ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна», РФ, Дубна. *E-mail:* profk@uni-dubna.ru.

**Федулова-Босык Яна Сергеевна** – психолог, кандидат психологических наук, маскотерапевт, специалист по инициациям мужской и женской зрелости, РФ, Москва, *E-mail:* jana\_story@bk.ru.

**Фокина Ирина Георгиевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна», руководитель Семейного центра развития «Джонатан», РФ, Дубна. *E-mail:* irinafok@mail.ru.

**Shanu Shukla** – PhD, Senior Researcher, Indian Institute of  
Technology Indore, Indore, India, *E-mail:*  
shanu.shukla11@gmail.com.

## Содержание

<i>Х.А. Агилар-Валера.</i> Речевые нарушения и их клиническое диагностирование в школе.....	3
<i>Б.И. Беспалов.</i> Актуальные вопросы и задачи разработки теории актов психологического взаимодействия человека с миром .....	8
<i>А.С. Буслаева, С.Б. Лазуренко, А.Л. Венгер.</i> Особенности эмоциональных состояний хронически больных школьников в условиях круглосуточного стационара.....	17
<i>О. С. Валуев.</i> Футурогенез транзитивного человека в экзистенциальной психологии эпохи перемен.....	22
<i>А.Ю. Васильева.</i> Мотивационная направленность и рефлексия личностных изменений футбольных фанатов.....	26
<i>Е.В. Воробьева, С.В. Пузова.</i> Опыт психологического отбора при формировании учебных групп в международную инженерную школу и школу инновационной педагогики .....	32
<i>Т.Н. Греченко.</i> Частоты биоритмов как биологическая постоянная в эволюции живых существ .....	39
<i>О.С. Егоренкова.</i> Социальная компетентность детей младшего школьного возраста с хронической болезнью почек.....	45
<i>М.В. Ермолаева, Д.В. Лубовский.</i> Хиазм света как парадоксальная интенция смысла.....	49
<i>Н.Е. Зотова, М.В. Зотов, И.С. Короткова, А.Ю. Белоусова.</i> Нарушения распознавания концептуальных ошибок при шизофрении.....	55
<i>Е.Ю. Исагулова.</i> Особенности современной интегративной психотерапии .....	60
<i>С.Б. Калинина, Е.А. Литинская.</i> Формирование этнотолерантности в условиях военного вуза .....	65
<i>С.Н. Крамарова.</i> Точность воспроизведения длительностей в музыкальных фрагментах .....	70
<i>Л.А. Кротова.</i> Самоактуализация и потребность в смысле в контексте загородной жизни горожан .....	75
<i>В.Н. Кристаль, О.А. Гончаров.</i> Сравнение двигательной активности левой руки при выполнении унимануальных и бимануальных графомоторных заданий.....	79
<i>И.И. Лысова, О.А. Витохина, О.В. Волкова.</i> Гендерный аспект психолого-педагогической деятельности преподавателя вуза .....	85
<i>С.В. Маланов.</i> Об исходных основаниях построения общепсихологической теории .....	92
<i>В.А. Меренков.</i> Типы родительства в семьях детей с ДЦП .....	96

<i>Б.Г. Мещераков, П.А. Данилова, А.В. Позднякова. Деятельностно-специфическая тревожность и академическая успеваемость у учащихся 8-х и 9-х классов</i> .....	100
<i>Б.Г. Мещераков, Е.В. Новикова. Концентрация внимания у спортсменов-стрелков как показатель их соревновательной тревоги и предиктор соревновательной успешности</i> .....	107
<i>А.И. Назаров, Е.В. Максимова. Объективная оценка результативности коррекции психосоматических расстройств у детей</i> .....	116
<i>Е.В. Новикова, Б.Г. Мещераков. Психодиагностика соревновательной тревоги и личностной тревожности у спортсменов-стрелков</i> .....	121
<i>Т.Н. Овчинникова. Духовность человека в её диалектическом развитии</i> .....	131
<i>S. Shukla. Relationship between big five personality traits and media multitasking behavior of the indian sample</i> .....	136
<i>Я.С. Федулова-Босык. Маскотерапия: практика восстановления после инсультов и травм</i> .....	140
<i>И.Г. Фокина. Психотерапевтический театр как метод работы со школьниками, имеющими психологические проблемы</i> .....	146
<i>Об авторах</i> .....	152

## **Магистратура**

1. «Психология развития» (37.04.01).

2. «Психологическое консультирование» (37.04.01).

Образовательную программу обеспечивают доктора и кандидаты психологических наук, педагогическая деятельность которых тесно связана с научно-исследовательской, практической и методической работой.

Обучение в магистратуре осуществляется в соответствии с учебным планом и составленным на его основе индивидуальным планом работы студента-магистранта, который содержит тему и этапы его самостоятельной и индивидуальной работы, включающей подготовку к магистерской диссертации, научные доклады, публикации и т.д.

### **Поступление в магистратуру**

В конкурсе на бюджетные и внебюджетные места в магистратуру участвуют лица гуманитарного профиля, имеющие подготовку на уровне бакалавра или специалиста, с баллами, полученными на основе вступительного междисциплинарного испытания и с учетом индивидуальных достижений.

Не прошедшие по конкурсу на бюджетные места имеют возможность обучаться на платной (договорной) основе.

### **Кафедра психологии им. профессора В.П. Зинченко**

проводит вступительные экзамены в магистратуру

в июле и августе.

### **Контакты:**

**Адрес:** г. Дубна, ул. Университетская, д. 19, ком. 2-210

**Тел.:** +7 (49621) 6-60-83

**E-mail:** psy@uni-dubna.ru

*Научное издание*

## **Психология третьего тысячелетия**

**VII Международная научно-практическая конференция**

**Актуальные вопросы современной психологии**

**Сборник материалов**

Под общей редакцией  
доктора психологических наук, профессора О.А. Гончарова,  
доктора психологических наук, профессора Б.Г. Мещерякова

Технический редактор Ю.С. Цепилова  
Компьютерная верстка Ю.С. Цепилова  
Корректор Ю.С. Цепилова

Подписано в печать 17.04.2020. Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 9,18.  
Тираж 60 экз. Заказ № 9.

ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна»  
141980, г. Дубна Московской обл., ул. Университетская, 19