

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

3 • 2013

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

Московский городской психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования
Moscow State University of Psychology and Education
Psychological Institute of the Russian Academy of Education



Содержание

ОТ РЕДАКЦИИ	4
<hr/> Психология образования	
О.Е. Хухлаев, И.М. Кузнецов, М.Ю. Чибисова ИНТЕГРАЦИЯ МИГРАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	5
М.И. Яновский ПРОБЛЕМА ОПТИМАЛЬНОГО ОБЪЕМА ОЦЕНОЧНОЙ ШКАЛЫ КАК ИНСТРУМЕНТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	18
А.И. Красило ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ. ЧАСТЬ 2	25
А.И. Ватолина АКТУАЛИЗАЦИЯ ДОВЕРИЯ К СЕБЕ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНО ОРГАНИЗОВАННОГО ПСИХОЛОГО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ	33
<hr/> Психологическая диагностика	
А.Р. Агрис, О.И. Егорова ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ «ДЕФИЦИТ ВНИМАНИЯ, ДВИГАТЕЛЬНОГО КОНТРОЛЯ И ВОСПРИЯТИЯ» (DEFICITS IN ATTENTION, MOTOR CONTROL AND PERCEPTION (DAMP)) В ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	43
А.С. Панфилова ПОДХОД К ТЕСТИРОВАНИЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И УСТРАНЕНИЮ АРТЕФАКТОВ	54
<hr/> Психология развития	
Н.М. Горшкова, Е.В. Филиппова ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА ТЕЛА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ БЕЗ ОТЦА В РАЗЛИЧНЫЕ ПЕРИОДЫ ДЕТСТВА	66
<hr/> Психология профессиональной деятельности	
Н.И. Олифиревич, Ю.М. Солодуха ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПСИХОЛОГОВ О СЕБЕ И О КЛИЕНТЕ В КОНТЕКСТЕ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	78
Л.Н. Касаткина ИДЕНТИФИКАЦИИ КАК СРЕДСТВО ПОНИМАНИЯ УНИКАЛЬНОГО ВНУТРЕННЕГО МИРА ДРУГОГО ЧЕЛОВЕКА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА	88
<hr/> Перспективы инклюзивного образования	
А.В. Суворов ПРОБЛЕМА ВНУТРЕННЕЙ И ВНЕШНЕЙ ЛИЧНОСТНОЙ ИНКЛЮЗИИ (НА ПРИМЕРЕ СЕРГИЕВО-ПОСАДСКОГО ДЕТСКОГО ДОМА ДЛЯ СЛЕПОГЛУХИХ)	99
<hr/> Психология в вузе	
Du Merac Emiliane Rubat A QUESTIONNAIRE OF THE THOUGHT AND BEHAVIORAL STRATEGIES OF UNIVERSITY STUDENTS	104

FROM THE EDITORS 4

Educational psychology

O.E. Huhlaev, I.M. Kuznetsov, M. Yu. Chibisova
THE INTEGRATION OF MIGRANTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS 5

M.I. Yanovski
THE PROBLEM OF OPTIMAL SCALE OF ASSESSMENT AS A TOOL OF A TEACHER'S WORK ... 18

A.I. Krasilov
PROBLEMS OF DIAGNOSTICS OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT. PART 2. 25

A.I. Vatolina
ACTUALIZATION OF SELF-CREDIBILITY IN CONDITIONS OF SPECIALLY ORGANIZED PSYCHO-EDUCATIONAL SUPPORT 33

Psychological diagnostics

A.R. Agris, O.I. Egorova
DIAGNOSTICAL CATEGORY "DEFICITS IN ATTENTION, MOTOR CONTROL AND PERCEPTION" IN FOREIGN LITERATURE 43

A.S. Panfilova
AN APPROACH TO TESTING INTELLECTUAL ABILITIES AND ELIMINATING ARTIFACTS 54

Developmental psychology

N.M. Gorshkova, E.V. Filippova
FEATURES OF THE BODY IMAGE IN PRESCHOOL CHILDREN RAISED WITHOUT FATHER IN DIFFERENT PERIODS OF THEIR CHILDHOOD 66

Psychology of professional activity

N.I. Olifirovich, Y.M. Solodukha
THE DYNAMICS OF PROFESSIONAL REPRESENTATIONS OF PSYCHOLOGISTS ABOUT THEMSELVES AND ABOUT THE CLIENT IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT TO STUDENTS 78

L.N. Kasatkina
IDENTIFICATION AS A MEANS OF UNDERSTANDING THE UNIQUE INNER WORLD OF THE OTHER IN PSYCHOLOGIST'S PRACTICE 88

Perspectives of inclusive education

A.V. Suvorov
THE PROBLEM OF INTERNAL AND EXTERNAL PERSONAL INCLUSION (ON THE EXAMPLE OF SERGIEV POSAD CHILDREN'S HOME FOR DEAF-BLIND) 99

Psychology in high school

Эмилиан Рубат дю Мерак
ОПРОСНИК СТРАТЕГИЙ МЫШЛЕНИЯ И ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ 104

От редакции

Дорогие читатели!

В очередном осеннем номере журнала «Психологическая наука и образование», который мы представляем вашему вниманию, как всегда много нового и интересного. Под одну обложку собрались авторы из Москвы, Рима, Донецка, Томска, Минска, Калуги. В номере представлены исследование взаимосвязи отцовской депривации и формирования образа тела ребенка дошкольного возраста (Е.В. Филиппова, Н.М. Горшкова); обзор подходов к психологической работе с детьми, демонстрирующими сочетание синдрома дефицита внимания и расстройства координации движений – категория «дефицит внимания, двигательного контроля и восприятия» (А.Р. Агрис, О.И. Егорова); анализ особенностей интеграции детей-мигрантов в образовательную среду – риски и ресурсы, юридические и политические аспекты интеграции, социально-психологическая модель интеграции мигрантов, основные отечественные программы по психологическому сопровождению адаптации мигрантов (О.Е. Хухлаев, И.М. Кузнецов, М.Ю. Чибисова); поднята проблема личностной инклюзии на примере опыта Сергиево-Посадского детского дома для слепоглухих (А.В. Суворов).

Особенностью номера стало то, что он послужил площадкой для молодых и талантливых ученых. В работе А.С. Панфиловой представлен новый подход к описанию процесса тестирования интеллектуальных способностей с применением самоорганизующихся карт Кохонена. В практико-ориентированном исследовании Л.Н. Касаткиной показана роль идентификации как средства понимания субъективности другого человека – основы его психологического бытия и личностного развития. В работе Рубат ди Мерак (Рим), направленной на изучение поведения студентов вузов с целью получения данных о стратегиях их поведения и мышления, показаны способы оценить преимущества и ограничения подходов к учебе и путей их усовершенствования.

Читайте, цитируйте, присылайте нам свои рукописи.

*С уважением,
редакция журнала «Психологическая наука и образование»*

Интеграция мигрантов в образовательной среде: социально-психологические аспекты

О.Е. Хухлаев*,

кандидат психологических наук, заведующий кафедрой этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования Московского городского психолого-педагогического университета

И.М. Кузнецов**,

кандидат социологических наук, доцент кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования Московского городского психолого-педагогического университета, ведущий научный сотрудник отдела этнической социологии Института социологии Российской академии наук

М.Ю. Чибисова***,

кандидат психологических наук, доцент кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования Московского городского психолого-педагогического университета

Представлены результаты анализа вопроса интеграции детей-мигрантов в образовательную среду. Рассматриваются риски и ресурсы миграции для системы образования. Описаны юридические и политические аспекты интеграции в образовании. Показана социально-психологическая модель интеграции мигрантов, включающая структурную (институциональную) и культурную интеграцию (аккультурацию). Кратко описаны основные отечественные программы по психологическому сопровождению адаптации мигрантов. Выделены стратегические задачи в работе с учащимися мигрантами в системе образования, которые требуют специального психологического обеспечения.

Ключевые слова: интеграция мигрантов, аккультурация, психологическая адаптация, психологическое сопровождение, мигрантофобия, беженцы.

* huhlaev@mail.ru

** ingvar31@yandex.ru

*** marina_jurievna@mail.ru

Миграция в современном обществе

В работе «От рисков к выгодам или от выгод к рискам?» крупнейший отечественный специалист в области миграционных исследований А. Вишневецкий отмечает:

«...в силу объективных и совершенно неустраняемых обстоятельств мировой истории международные миграции станут одним из главных пунктов повестки дня всего XXI века. И отнюдь не только в России. Это глобальный феномен, с которым связаны острейшие вызовы, стоящие перед мировым сообществом. Никто не знает, как будут развиваться события, здесь много непредсказуемого, но одно можно сказать с уверенностью: так, как было раньше, уже не будет» [4, с. 8].

Вишневецкий будто бы продолжает высказывание итальянского философа, писателя и медиевиста Умберто Эко, который еще в конце 90-х годов прошлого века в эссе «Миграции, терпимость и нестерпимое» отмечал:

«... в следующем тысячелетии Европа превратится в многорасовый, или, если предпочитаете, в многоцветный континент. Нравится вам это или не нравится, но так будет. И если не нравится, все равно будет так. Эта смывка (или стычка) культур может привести к кровавым последствиям, и я уверен, что в определенной степени эти последствия проявятся, и будут неизбежны, и будут тянуться долго» [28, с. 137].

Современное российское общество не сказать чтобы успешно справляется с вызовами миграции. Как пишет В. И. Мукомель:

«Доминирующие властный и массмедийный дискурс сходны в одном – в нагнетании алармистских настроений, переводе обсуждения проблем миграции (интерпретируемых в этническом контексте) в дискурс кризиса и дискурс травмы» [15].

Следствием этого является рост мигрантофобских настроений в обществе (по данным фонда «Общественное мнение» 63 % россиян считают, что «следует ограничить въезд представителей некоторых национальностей в нашу область (край, республику)»¹), при том что ценности культурного разнообразия и культурной свободы в целом не являются абсолютно неприемлемыми для большинства россиян.

Но какова может быть роль образования в содействии позитивного решения данной проблемы?

Вспомним опять Умберто Эко, который отмечал, что «приучать к терпимости взрослых, которые стреляют друг в друга по этническим и религиозным причинам, – только терять время. Время упущено. Это значит, что с дикарской нетерпимостью надо бороться у самых ее основ, неуклонными усилиями воспитания, начиная с самого нежного возраста, прежде чем она отольется в некую книгу и прежде чем она превратится в повседневную корку, непробиваемую, толстую и твердую» [28, с. 147].

Роль и значение системы образования в решении данных вопросов отражены во многих международных и российских документах. Так, согласно требованиям Конвенции о борьбе с дискриминацией в области образования ООН² «образование должно быть направлено на полное развитие человеческой личности и на большее уважение прав человека и основных свобод; оно должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами». В Конвенции также отмечается, что обязанность подписавших ее государств «не допускать – в случаях, когда государственные органы представляют учебным заведениям те или иные виды помощи – никаких предпочтений или ограничений, основанных исключительно на принадлежности учащихся к какой-либо определенной группе».

Таким образом, традиционная основа международного подхода к различиям – обе-

¹ Фонд «Общественное мнение», <http://fom.ru/>. Опрос «Доминанты № 8»

² Конвенция принята 14 декабря 1960 года на одиннадцатой сессии Генеральной конференции Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры.

спечение равноправного доступа к образованию вне какой-либо связи с национальной, религиозной и иными социокультурными принадлежностями.

В целом рост числа детей-мигрантов в столичных школах приносит следующие вызовы системе столичного образования.

1. Трудности включения детей-мигрантов в образовательный процесс (слабое знание русского языка, сложности вхождения в учебный процесс в целом, необходимость адаптации учебного процесса под нужды детей-мигрантов).

2. Риски роста межнациональной конфликтности (ксенофобия принимающего общества, столкновения на почве этнической/национальной принадлежности). Так, результаты мониторинга рисков межнациональной конфликтности, проведенного МГППУ среди московских старшеклассников в 2011 году, позволяют заключить, что: а) отношение старшеклассников Москвы к мигрантам остается угрожающе негативным и б) ксенофобия и экстремизм в подростковой среде напрямую связаны с недостаточной интегрированностью в московскую мегаполисную среду как родителей, так и детей мигрантов.

3. Риски распада единого образовательного пространства («анклавизация» образовательных учреждений, сегрегация детей-мигрантов в школах низкого уровня). В настоящее время в Москве уже существуют территории относительно компактного проживания мигрантов. Поэтому принцип приема в школу «по месту жительства» не всегда может обеспечить равномерное распределение детей мигрантов по школам округа.

Эти вызовы требуют системного реагирования, комплексного перестраивания всей педагогической работы с данной категорией детей, ориентируясь, в первую очередь, на эффективность и результативность интеграции.

В то же время миграционный фактор связан и с определенными ресурсами. Некоторые из них в настоящее время используются в столичной системе образования крайне слабо.

1. Высокая мотивация к обучению детей-мигрантов в целом (ценность образования

«как такового» (Per Se), «учиться в школе, чтобы получить образование»).

2. Возможность практического достижения ряда важных личностных и метапредметных результатов ФГОС (овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире, готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою – примеры из ФГОС ООП НОО).

3. Возможность построения системы образования, готовящей к жизни в глобальном, культурно-разнообразном мире (развитие способностей к ориентации в изменчивом пространстве, умение обмениваться «неявными» знаниями и использовать ресурс культурного разнообразия).

Вопрос в том, как минимизировать риски и, наоборот, максимально задействовать все ресурсы. Для этого мы должны как можно четче видеть конечную цель, предполагаемые достижения. На сегодняшний день ключевой термин, описывающий желаемый результат в ситуации миграции – это интеграция. Обратимся подробнее к его содержанию.

Интеграция в образовании: юридические и политический аспекты

Согласно Концепции Государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена президентом РФ от 13 июня 2012 г.), одним из основных направлений государственной миграционной политики Российской Федерации является содействие адаптации и интеграции мигрантов, формированию конструктивного взаимодействия между мигрантами и принимающим сообществом. В рамках этого направления предполагается:

- содействие развитию в обществе культуры межнациональных и межрелигиозных отношений, формирование у мигрантов и принимающего сообщества навыков межкультурного общения, противодействия ксенофобии, национальной и расовой нетерпимости;
- создание условий для адаптации и интеграции мигрантов, включая их обучение русскому языку, правовое просвещение, информирование о культурных традициях и нормах поведения путем формирования соответствующего

ющей инфраструктуры в странах их происхождения и в регионах Российской Федерации, испытывающих наибольший приток мигрантов, а также активно используя потенциал средств массовой информации и возможности культурно-адаптационных центров в странах происхождения мигрантов;

- разработка, внедрение и реализация программ адаптации и интеграции мигрантов и членов их семей в Российской Федерации на основе взаимодействия федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления, институтов гражданского общества и бизнес-структур;

- создание инфраструктуры, обеспечивающей содействие адаптации и интеграции, включая центры информационной и правовой поддержки мигрантов, курсы изучения языка, истории и культуры Российской Федерации, а также создание специализированного канала и циклов телепередач, ориентированных на социокультурную и языковую адаптацию мигрантов;

- создание программ по формированию конструктивного взаимодействия между мигрантами и принимающим сообществом.

На региональном уровне принята Концепция реализации государственной политики в сфере межэтнических отношений в Москве³. Вот некоторые принципы, на которых она построена:

- развитие интегрирующей роли русского языка в укреплении единства соционормативного пространства городского сообщества;

- совместимость и взаимодополняемость гражданской и этнической составляющих в идентичности гражданина;

- утверждение стратегии интеграции как базовой в реализации государственной политики в сфере межэтнических отношений в Москве;

- содействие интеграции в городское сообщество иммигрантов, добровольно переселяющихся на постоянное место жительства в Москву.

Значимость темы интеграции нашла свое отражение и в документах Департамента образования города Москвы. Так, в 2005 году была проведена коллегия Департамента образования на тему «Об интеграции детей зарубежных мигрантов в образовательную среду города Москвы». В ней, в частности, была обозначена необходимость «обеспечить детям зарубежных мигрантов равный доступ к образованию, а также к социальному обеспечению в образовательных учреждениях, независимо от правового статуса пребывания их родителей на территории столицы»⁴. А в 2006 году была принята «Программа интеграции детей зарубежных мигрантов в образовательную среду Москвы».

В Государственной программе Москвы на среднесрочный период (2012–2016 гг.) «Развитие образования города Москвы» («Столичное образование») отмечено, что концентрация в определенных общеобразовательных учреждениях детей из семей мигрантов, которые испытывают серьезные трудности в освоении образовательных программ, в социализации в городском обществе, усугубляет дифференциацию образовательного пространства столицы. Такая ситуация «несет в себе риски для социальной стабильности и культурной идентичности города». Таким образом, «перспективы развития города Москвы ставят перед системой образования города Москвы задачу реализации программ образовательной и культурной интеграции мигрантов, посредством целевых механизмов и технологий, способных обеспечить их учебную успешность и интеграцию в культуру города Москвы».

В целом можно утверждать, что на всех уровнях государственной власти интеграция в образовании признается приоритетной политикой по отношению к мигрантам в целом и к их детям в частности.

Но политическая воля не означает прямого ее воплощения в реальность. В первую очередь, это связано с многозначностью и противоречивостью терминов, используемых в политическом дискурсе. Понятие «интеграция» зачастую понимается совершенно по-

³ Утверждена постановлением Правительства Москвы от 22 июня 2010 г. N 522-ПП в 2011 г.

⁴ Решение Коллегии Департамента образования города Москвы от 22.12.2005 г. № 19/1.

разному в различных контекстах. Для более успешной работы в рамках психолого-педагогического сопровождения необходимо четко определиться, что мы будем иметь в виду под интеграцией.

Интеграция: социально-психологическая модель

В основе современных подходов к решению миграционных вопросов лежит понимание процесса интеграции в соответствии с современными международными стандартами. Ключевым является определение:

«Интеграция должна пониматься как двухсторонний процесс, основанный на одинаковых правах и соответствующих обязательствах как для резидентов из третьих стран, так и для принимающих обществ, что обеспечивает полное участие иммигрантов в общественной жизни.

Это предполагает, с одной стороны, ответственность принимающего общества по соблюдению формальных прав иммигрантов так, чтобы индивид имел возможность участвовать в экономической, социальной, культурной и гражданской жизни общества.

С другой стороны, это предполагает уважение иммигрантами фундаментальных норм и ценностей принимающего общества и активное участие в интеграционных процессах без ущерба для их собственной идентичности» [29].

Таким образом, сохранение этнической культуры страны (региона) исхода не противоречит логике интеграции детей-мигрантов в городское сообщество. В свою очередь идентификация с новой культурой не приводит с необходимостью к отрицанию культуры этнического меньшинства. Более подробно психологические аспекты интеграции изложены в литературе по кросскультурной психологии, в частности в рамках описания модели стратегий аккультурации Дж. Берри [2; 3].

Интеграция в самом широком плане состоит из двух аспектов:

1) «структурная» (институциональная) интеграция – мера включенности ребенка-мигранта в основные институты принимающего общества. В первую очередь в систему образования. Здесь может идти речь об обеспечении детям-мигрантам равного доступа к образованию, а также полноценного включения в учебный процесс. Если первый момент очевиден, то второй может вызвать затруднения.

Результатом такой интеграции является обеспечение доступа к качественному образованию детей из семей мигрантов вне зависимости от степени их изначального владения русским языком. Ключевая проблема структурной интеграции – изменчивость и непредсказуемость законодательства и правоприменительной практики в области организации доступа к образованию, а также отсутствие учета интересов особых групп детей (в том числе детей-мигрантов);

2) культурная интеграция (аккультурация) – мера включенности ребенка-мигранта в ценностно-нормативную и поведенческую систему городского сообщества, то есть мера его вовлеченности в новую ценностно-нормативную систему и формирование новой социально-культурной идентичности [30].

Результат культурной интеграции (или аккультурации) – психологическая и социокультурная адаптация детей-мигрантов.

Психологическая адаптация включает совокупность внутренних психологических последствий переживания при вхождении в новую культурную среду.

Основные критерии (признаки) психологической адаптации [12]:

- ясное чувство личной или культурной идентичности,
- хорошее психологическое здоровье,
- достижение психологической удовлетворенности и позитивной самооценки.

Социокультурная адаптация относится к совокупности внешних поведенческих следствий связи индивидов с их новой средой, включая их способность решать ежедневные социально-культурные проблемы (в семье, в быту, на работе и в школе).

Основные критерии (признаки) социокультурной адаптации:

– позитивные установки в отношении базовых правил и норм принимающего общества;

– преобладание частоты контактов с представителями принимающего общества над контактами с представителями страны исхода;

– свободное владение языком принимающего общества;

– распространенность «отклоняющегося» (делинквентного) поведения не выше среднего уровня принимающей страны [30].

Таким образом, интеграция – это не просто формальное обустройство детей-мигрантов в образовательной среде, обеспечение их экономических и социальных прав в соответствии с существующими законами. Это взаимный процесс объединения мигрантов и принимающего населения в новую социально-культурную среду без потери для обеих сторон ключевых параметров исходных социально-культурных идентичностей, чаще всего при доминировании культурной составляющей принимающего сообщества [10].

Представленная модель интеграции согласуется как с социально-психологическими исследованиями, так и с международной политической практикой, что позволяет говорить о возможности построения на ее основе деятельности по психологическому сопровождению интеграционных процессов в образовательной среде.

Далее обратим внимание, как вопросы интеграции мигрантов находили свое отражение в отечественной практической психологии. Этот опыт при всей его немногочисленности (а возможно, и по ее причине) требует описания и тщательного анализа.

Программы по психологическому сопровождению адаптации мигрантов: опыт одного десятилетия

Первый (из известных авторам) материал, связанный с технологиями психологической помощи мигрантам, появился на русском языке в 1998 г. Это было переводное пособие Всемирной Организации Здравоохранения «Психическое здоровье беженцев» [16]. Оно не предназначалось именно психологам, его целевая аудитория — те, кто имеет

дело с беженцами и вынужденными переселенцами, пострадавшими от войны или иного бедствия. Но, по сути дела, это был базовый учебник по консультированию вынужденных мигрантов, которым могут пользоваться психологи как методическим пособием. Вот несколько примеров, чем, по мнению авторов, эти материалы могут помочь:

- распознавать людей с выраженным стрессом и учить их с этим стрессом справляться;

- понимать, что такое «функциональные жалобы», распознавать людей с ними и помогать им;

- понимать психическое состояние детей-беженцев и их нужды.

Системная практическая работа проводилась отечественными психологами в рамках программы Российского общества Красного Креста «Экстренная помощь перемещенным лицам на Северном Кавказе и Юге России». С 1999 года и в дальнейшем эта работа велась в рамках проекта «Помощь перемещенным лицам и социально незащищенным слоям населения, проживающим на территории субъектов Российской Федерации Северного Кавказа» (действует по настоящее время). Ее материалы были представлены в серии публикаций под общим названием «Психологи о мигрантах и миграции в России» [17].

В центре «Гратис» под руководством Г. У. Солдатовой были разработаны четыре психологические программы для работы с принимающей стороной, направленные на создание условий для позитивного межкультурного общения в образовательном учреждении.

Первая из них – это базовый тренинг толерантности для подростков, получивший широкую известность у русскоязычных психологов [24]. Более того, практически каждая из современных тренинговых программ использует некоторое количество упражнений из этой публикации (правда, далеко не всегда дает прямые ссылки).

Вторая программа – «Позволь другим быть другими: тренинг толерантности для подростков по преодолению мигрантофобии» [25]. Как отмечают авторы, специальная цель программы – формирование у подростков

установок толерантного поведения в отношении одной из наиболее незащищенных и уязвимых групп российского общества – вынужденных мигрантов. В тренинге отрабатываются «различные социальные навыки позволяющие подростку постигать трудное искусство успешно жить в мире и согласии с собой и с другими» [25, с. 4].

Третья программа – тренинг по профилактике ксенофобии «Может ли «другой» стать другом?» [23]. Он работает на формирование позитивного отношения к различиям, на раскрытие базовых механизмов формирования и действия негативных стереотипов и предрасположений, на формирование навыков конструктивного межкультурного взаимодействия.

И четвертая программа, тренинг повышения межкультурной компетентности, предполагает «развитие черт мультикультурной личности, позволяющей человеку успешно контактировать с представителями любой культуры, отличающейся от его собственной» [7; 21].

Иная программа предлагается авторским коллективом в составе Н. М. Лебедевой, Т. Г. Стефаненко и О. В. Луновой [13; 14]. Она представляет тренинг этнокультурной компетентности и межкультурного взаимодействия, являющийся «комплексной программой и методом подготовки к толерантному и продуктивному межкультурному взаимодействию» [13, с. 3].

Позже появляются отдельные тренинговые программы, направленные именно на детей-мигрантов. Значительная их часть была разработана в рамках деятельности центра «Гратис» по оказанию психологической помощи детям вынужденных мигрантов из Афганистана, Ирака и некоторых африканских стран [18; 26].

В дальнейшем под руководством Г. У. Солдатовой были разработаны: а) комплексная программа социокультурной адаптации детей из семей мигрантов [20] и б) программа оценки адаптации детей и подростков из семей мигрантов [21]. Обе программы вместе представляют концептуально обоснованную системную модель деятельности педагога-психолога в области интеграции детей-мигрантов. Единственный их недостаток – труднодоступность для массового чита-

теля из-за ограниченности тиража публикации.

Интересная (и гораздо менее известная, чем предыдущие) модель психолого-педагогического сопровождения детей-мигрантов разработана совместно РГПУ им. А. И. Герцена и немецкой неправительственной организацией «Велленбрехер». Она заключается в создании технологий социально-педагогического сопровождения подростка, основанных на теории «культурного шока» [11].

В последние годы можно найти информацию об отдельных авторских программах психологической работы с детьми-мигрантами [6; 9]. Однако многие из существующих программ недоступны широкому кругу педагогов-психологов. При этом некоторые носят компилятивный характер, представляя собой набор упражнений, взятых из описанных выше программ, а также из нескольких опубликованных на русском языке тренингов межкультурной компетентности [8]. Авторы зачастую «собирают» задания и упражнения, не делая того, что превращает их работу в действительно авторский продукт.

Исключением является пособие В. В. Гриценко и Н. Е. Шустовой [5], которые подготовили программу социально-психологической поддержки и помощи детям и подросткам-мигрантам, направленную на преодоление отчуждения в новой социокультурной среде, оказание содействия в оптимизации адаптационного процесса в новой культуре. В учебно-методическом пособии «Работа психолога в многонациональной школе» О. В. Хухлаева и М. Ю. Чибисовой предложены разнообразные технологии, которые психолог образования может использовать и для сопровождения детей-мигрантов [27].

Таким образом, за последние 10–12 лет накоплен определенный технологический ресурс в области психологического сопровождения интеграции мигрантов. Но реформа образования, переход к Федеральным государственным стандартам (ФГОС) ставят новые задачи перед педагогами-психологами. Если раньше их работа могла носить преимущественно диагностическо-тренинговый характер, то сейчас возникают вопросы психологического сопровождения программ ин-

дивидуализации и дифференциации обучения, развития универсальных учебных действий, развития способностей обучающихся, развития детских объединений и т. д. Это также относится и к детям-мигрантам, а значит, необходимо разработать систему по психолого-педагогическому сопровождению детей-мигрантов, ориентируясь на новые требования. В фокусе внимания психологов образования, решающих вопросы интеграции детей-мигрантов, должна находиться тематика обеспечения психолого-педагогических условий реализации основной образовательной программы, в аспекте, имеющем отношения к детям, плохо говорящим на русском языке и испытывающим трудности в адаптации к новой культурной среде.

Рассмотрим подробнее, как в обеспечении интеграции мигрантов принимала участие и может участвовать психологическая служба образования.

Психологическая служба в интеграции детей-мигрантов

По данным «Всероссийского мониторинга службы практической психологии образования» [1], 49 % психологов общеобразовательных школ ни разу не решали проблемы адаптации ребенка-мигранта. При этом только 7 % психологов занимаются этим вопросом хотя бы с какой-нибудь регулярностью (от нескольких раз в месяц до «каждый день»). Оставшаяся часть (46 %) решают вопросы адаптации ребенка-мигранта несколько раз в год.

В гимназиях и лицеях ситуация более выражена – 55 % психологов данными вопросами не занимаются в принципе, а относительно регулярно – только 6 %. Наиболее ярко эта тенденция проявляется в учреждениях дополнительного профессионального образования (колледжах и др.). Каждый двадцатый психолог (5 % опрошенных) сталкивается с вопросами адаптации мигрантов раз в месяц или чаще, а 65 % (т. е. две трети) ни разу не обращались к данной теме. Примерно такое же соотношение в дошкольных образовательных учреждениях.

Ориентируясь на средние показатели, можно сказать, что в целом по системе образования психологи занимаются адаптацией

ребенка-мигранта от «ни разу» до «несколько раз в год», что, естественно, не может решить задач интеграции мигрантов в образовательное пространство.

Приведенные выше цифры, безусловно, не говорят о том, что психологи совсем не занимаются проблемами детей-мигрантов. Но фактически эта деятельность проходит локально, бессистемно и в целом не приносит масштабных социально-психологических результатов.

Мы считаем адекватную работу психологической службы ключевой при построении образовательной среды, потенциально инклюзивной по отношению к детям-мигрантам, потому что деятельность психологов в меньшей степени связана с «объективными» показателями академической успеваемости, ГИА, ЕГЭ и пр. Поэтому они могут рассматривать детей-мигрантов не как «препятствие» для достижения «хороших» показателей, а как целевую группу для психологической поддержки.

Основываясь на этом тезисе, мы предлагаем стратегические задачи в работе с учащимися мигрантами в системе начального, среднего и профессионального образования, требующими специального психологического обеспечения:

- а) полноценное включение учащихся-мигрантов в социокультурную среду образовательного учреждения;
- б) адаптация социокультурной среды образовательного учреждения к мигрантам (обеспечение ее инклюзивности);
- в) создание условий для позитивного межкультурного общения в образовательном учреждении;
- г) содействие проявлению позитивного влияния учащихся-мигрантов на развитие образовательного учреждения.

Для адекватного решения этих задач педагог-психолог должен обладать представленными ниже профессионально значимыми компетенциями.

А. Знание и понимание:

- базовых культурных особенностей и характеристик детско-

родительских отношений в культурно-этнических группах, представители которых посещают образовательное учреждение;

– специфики процессов социально-психологической адаптации к школе у детей-мигрантов;

– сущности основных социально-психологических феноменов, с которыми сталкиваются дети-мигранты (аккультурация, культурный шок и т. п.).

Б. Умение:

– дифференцировать значимость этнокультурного фактора при оценке учебной успешности и социально-психологической адаптированности ребенка;

– разрабатывать стратегию психологического сопровождения с учетом этнокультурных особенностей ребенка-мигранта и его семьи;

– варьировать формы и содержание своей профессиональной деятельности с учетом фактора этнокультурной принадлежности учащихся и их родителей.

В. Владение:

– технологиями оценки межкультурной компетентности педагогов;

– приемами диагностики культурной включенности ребенка и его семьи;

– технологиями индивидуальной коррекционной и развивающей работы с ребенком-мигрантом.

В целом работа по психологическому обеспечению детей-мигрантов должна быть одним из приоритетных направлений деятельности психолога образования и находить отражение в планах работы и аналитических отчетах.

Общая структура психологического обеспечения детей-мигрантов может строиться следующим образом:

• идентификация детей-мигрантов, имеющих трудности в обучении и социально-психологической адаптации;

• дифференциальная диагностика и оценка этнокультурной природы имеющихся трудностей;

• проведение психолого-медико-педагогического консилиума по проблемам интеграции детей-мигрантов и выработка единой стратегии психолого-педагогического сопровождения этих детей и их семей;

• реализация решений консилиума.

Конкретная стратегия психологического обеспечения детей-мигрантов должна определяться не формальными (например, общее число детей-мигрантов и уж, конечно, не «процентом детей иной национальности»), а содержательными характеристиками (итоги мониторинга, запрос со стороны педагогов и т. п.).

Содержательно работа педагогов-психологов образовательных учреждений, направленная на интеграцию мигрантов, может включать в себя:

1) работу с учащимися:

– углубленная индивидуальная диагностика;

– организация индивидуальных занятий для детей-мигрантов;

– организация групповых занятий для детей-мигрантов;

– организация групповых занятий для поликультурных классов;

2) работу с педагогами:

– организация групповых занятий, направленных на повышение психолого-педагогической компетентности педагогов;

– индивидуальное консультирование педагогов по проблемам взаимодействия с детьми-мигрантами;

– экспертиза программ психолого-педагогического сопровождения интеграции детей-мигрантов;

3) работу с родителями:

– индивидуальное консультирование родителей детей-мигрантов;

– групповое консультирование родителей детей-мигрантов (в том случае, когда в ОУ работают специализированные группы по содействию интеграции этих детей);

– индивидуальная и групповая работа с родителями детей, обучающихся в поликультурных классах.

Выполняя задачу по интеграции мигрантов, педагоги-психологи образовательных учреждений должны находиться в тесном вза-

и взаимодействии с окружающими психолого-медицинскими центрами (ПМСЦ), в структуре многопрофильной психологической службы которых необходимо иметь социального психолога с дополнительной подготовкой в области психологического обеспечения интеграции детей-мигрантов.

В идеале в каждом округе должна быть открыта стажировочная площадка по психологическому обеспечению интеграции мигрантов, методическое руководство которыми может осуществляться кафедрой этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования МГППУ.

Необходимо также обеспечить столичное образование высококвалифицированными специалистами по психологическому сопровождению интеграции мигрантов. В каждом округе (а лучше – муниципалитете) должен быть школьный психолог-куратор, завершивший магистратуру или, как минимум, программу переподготовки по практической этнопсихологии образования. Кроме того, специалисты по психологическому обеспечению интеграции детей-мигрантов должны быть представлены в окружных ПМСЦ.

Кроме того, в округах следует организовать сетевое взаимодействие по проблеме психологического обеспечения интеграции мигрантов.

В настоящее время в МГППУ завершена работа над НИР «Оптимизация работы психологической службы образовательных учреждений с высокой долей мигрантов», выполняемой в рамках Государственной программы Москвы на среднесрочный период (2012–2016 гг.) «Развитие образования города Москвы» («Столичное образование»). Основными ее результатами стали:

- написание раздела концепции модернизации психологической службы в системе образования, связанного с психологическим обеспечением интеграции детей-мигрантов; учебно-методического пособия для педагогов-психологов «Технологии психологического сопровождения интеграции мигрантов в образовательной среде»;

- написание диагностического пакета «Оценка социальной и культурной адаптации ребенка-мигранта»;

- создание программы курса повышения квалификации для психологов «Психологическое обеспечение интеграции мигрантов в образовательной среде»;

- создание интернет-ресурса «Психологическое сопровождение интеграции мигрантов в системе образования».

Эти материалы частично покрывают методические потребности психологической службы в области интеграции мигрантов, хотя, конечно, не дают ответы на все вопросы.

Выводы

1. Рост числа детей-мигрантов в столичных школах приносит определенные вызовы системе столичного образования, связанные с трудностями включения в образовательный процесс, рисками роста межнациональной конфликтности и распада единого образовательного пространства. В то же время миграционный фактор связан и с определенными ресурсами: мотивация детей-мигрантов, возможности соблюдения новых требований ФГОС и построения системы образования, готовящей к жизни в глобальном культурно-разнообразном мире.

2. Ключевой термин, описывающий желаемый результат в ситуации миграции, – это интеграция. На всех уровнях государственной власти интеграция признается приоритетной политикой по отношению к мигрантам в целом и к их детям в частности. При этом важно понимать интеграцию не как формальное обустройство детей-мигрантов в образовательной среде, обеспечение их экономических и социальных прав в соответствии с существующими законами. Это в первую очередь взаимный процесс объединения мигрантов и принимающего населения в новую социально-культурную среду без потери для обеих сторон ключевых параметров исходных социально-культурных идентичностей, чаще всего при доминировании культурной составляющей принимающего сообщества.

3. За последние 10–12 лет накоплен определенный технологический ресурс в области психологического сопровождения интеграции мигрантов. Но реформа образования, переход к Федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС) ставят но-

вые задачи перед педагогами-психологами. В фокусе внимания психологов образования должна находиться тематика обеспечения психолого-педагогических условий реализации основной образовательной программы в аспекте, имеющем отношение к детям, плохо говорящим на русском языке и испытывающим трудности в адаптации к новой культурной среде.

4. Работа психологической службы играет важную роль при построении образова-

тельной среды, потенциально инклюзивной по отношению к детям-мигрантам. В связи с этим нами определены стратегические задачи в работе с такими учащимися, требующими специального психологического обеспечения; предложена компетентностная модель педагога-психолога, занимающегося вопросами интеграции; выделены возможные составляющие работы педагогов-психологов образовательных учреждений, направленной на интеграцию мигрантов.

Литература

1. Аналитический отчет по результатам Всероссийского мониторинга службы практической психологии образования «Содержание и ресурсное обеспечение профессиональной деятельности педагогов-психологов в системе образования Российской Федерации» / Рубцов В.В. и др. М., 2009.
2. Берри Дж. Аккультурация и психологическая адаптация: обзор проблемы // Развитие личности. 2001. № 3 и 4, http://rl-online.ru/articles/3_4-01/198.html
3. Берри Дж. и др. Кросс-культурная психология. Харьков, 2007.
4. Вишневецкий А.Г. От рисков к выгодам или от выгод к рискам? // Миграция XXI век. Независимый информационно-аналитический журнал. Январь-февраль 2012. № 1 (10).
5. Гриценко В.В., Шустова Н.Е. Социально-психологическая адаптация детей из семей мигрантов. М., 2011.
6. Гуляева А.Н. Социокультурная адаптация детей мигрантов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2010. №5. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Gulyaeva.shtml
7. Искусство жить с непохожими людьми: психотехника толерантности / Под ред А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой, А.В. Макачук. М., 2009.
8. Кипнис М. Тренинг межкультурных отношений. М., 2006.
9. Ковалева Н.И. Социально-психологическое сопровождение процесса адаптации представителей разных культур в условиях образовательного учреждения // Культурно-историческая психология. 2010. № 1.
10. Кузнецов И.М. Мигранты в мегаполисе и провинции: вариативность реализации интеграционного потенциала // Россия реформирующаяся. Ежегодник / Отв. ред. М.К. Горшков. Вып. 7. М., 2008.
11. «Культурный шок» и социально-педагогическое сопровождение подростков за границей. Теория и практика / Под ред. С.А. Рачетиной, В.Э. Зюсса. СПб., 2010.
12. Лебедева Н.М. Теоретические подходы к исследованию взаимных установок и стратегий межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России // Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России. Сб. статей / Под ред. Н.М. Лебедевой, А.Н. Тарарко. М., 2009.
13. Лебедева Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г., Мартынова М.Ю. Межкультурный диалог. Тренинг этнокультурной компетентности. М., 2003.
14. Лебедева Н.М., Стефаненко Т.Г., Лунева О.В. Межкультурный диалог в школе. Книга 1: теория и методология. Книга 2: программа тренинга. М., 2004.
15. Мукомель В.И. Российские дискурсы о миграции: нулевые годы // «Демоскоп weekly» № 479, 480, 26 сентября – 9 октября 2011. <http://www.demoscope.ru/weekly/2011/0479/tema01.php>
16. Психическое здоровье беженцев. Киев, 1998.
17. Психологи о мигрантах и миграции в России. Информационно-аналитический бюллетень. М., 2001. № 3.
18. Психология беженцев и вынужденных переселенцев: опыт исследований и практической работы. М., 2001.
19. Рот Ю., Коптельцева Г. Межкультурная коммуникация: теория и тренинг. М., 2006.
20. Солдатова Г., Шайгерова Л., Шарова О. Жить в мире с собой и с другими. Тренинг толерантности для подростков. М., 2001.
21. Солдатова Г.У., Макачук А.В., Пантелеев А.Б. Комплексная программа социокультурной адаптации детей из семей мигрантов в поликультурном образовательном пространстве // Межкультурная компетентность педагога в поликультурном образовательном пространстве / Под ред. О.Е. Хухлаева, М.Ю. Чибисовой. СПб., 2008.

22. Солдатова Г. У., Макаручук А. В., Пантелев А. Б. Программа оценки адаптации детей и подростков из семей мигрантов к поликультурной образовательной среде // Межкультурная компетентность педагога в поликультурном образовательном пространстве / Под ред. О. Е. Хухлаева, М. Ю. Чибисовой. СПб., 2008.
23. Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Макаручук А. В. Тренинг повышения межкультурной компетентности. М., 2005.
24. Солдатова Г., Макаручук А. Может ли «другой» стать другим? Тренинг по профилактике ксенофобии. М., 2006.
25. Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Макаручук А. В., Хухлаев О. Е., Щепина А. И. Позволь другим быть другими: тренинг толерантности для подростков по преодолению мигрантофобии. М., 2002. Искусство жить с непохожими людьми: психотехника толерантности / Под ред. А. Г. Асмолова, Г. У. Солдатовой, А. В. Макаручук. М., 2009.
26. Хухлаев О. Е. Не такой как все: психологическая адаптация детей-мигрантов из инокультурной среды в начальной школе // Школьный психолог.. 2005. № 18 (352).
27. Хухлаева О. В., Чибисова М. Ю. Работа психолога в многонациональной школе. М., 2011.
28. Эко У. Пять эссе на темы этики. СПб., 2005.
29. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on Immigration, Integration and Employment [Электронный ресурс]. Brussels: Commission of the European, 2003 URL:<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52003DC0336:EN:NOT>.
30. Entzinger H., Biezeveld R. Benchmarking in Immigrant Integration. Rotterdam: European Research Centre on Migration and Ethnic Relations (ERCOMER), 2003.
31. Gordon M. M. Assimilation in American Life; New York: Oxford University Press, 1964.

The integration of migrants in the educational environment: social and psychological aspects

O. E. Huhlaev,

PhD in Psychology, Head of Chair of Ethnopsychology and Psychological Problems of Policultural Education, Moscow State University of Psychology and Education

I. M. Kuznetsov,

PhD in Sociology, Assistant Professor, Chair of Ethnopsychology and Psychological Problems of Policultural Education, Moscow State University of Psychology and Education, Leading Research Associate, branch of Ethnical Sociology, Institute of Sociology, Russian Academy of Sciences

M. Yu. Chibisova,

PhD in Psychology, Assistant Professor, Chair of Ethnopsychology and Psychological Problems of Policultural Education, Moscow State University of Psychology and Education

We present the analysis of the issue of migrant children integration into the educational environment. We discuss the risks and resources for the migration for the education system. We describe the legal and political aspects of integration in education. We show the socio-psychological model of the migrants integration, including structural (institutional) and cultural integration (acculturation). We briefly describe the main programs of psychological support for migrants integration. We identified the strategic aims in working with migrant students in the education system, who require a special psychological support.

Keywords: integration of migrants, acculturation, psychological adjustment, psychological support, migrants fobia, refugees.

References

1. Analiticheskij otchet po rezul'tatam Vserossijskogo monitoringa sluzhby prakticheskoy psihologii obrazovanija «Soderzhanie i resursnoe obespechenie professional'noj dejatel'nosti pedagogov-psihologov v sisteme obrazovanija Rossijskoj Federacii» / Rubcov V.V. i dr. M., 2009.
2. *Berri Dzh.* Akkul'turacija i psihologicheskaja adaptacija: obzor problemy // *Razvitie lichnosti.* 2001. № 3 i 4, http://rl-online.ru/articles/3_4-01/198.html
3. *Berri Dzh. i dr.* Kross-kul'turnaja psihologija. Har'kov, 2007.
4. *Vishnevskij A.G.* Ot riskov k vygodam ili ot vygod k riskam? // *Migracija XXI vek. Nezavisimyj informacionno-analiticheskij zhurnal.* Janvar'-fevral' 2012. № 1 (10).
5. *Gricenko V.V., Shustova N.E.* Social'no-psihologicheskaja adaptacija detej iz semej migrantov. M., 2011.
6. *Guljaeva A.N.* Sociokul'turnaja adaptacija detej migrantov [Jelektronnyj resurs] // *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* 2010. №5. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Gulyaeva.shtml
7. *Iskusstvo zhit' s nepohozhimi ljud'mi: psihotehnika tolerantnosti* / Pod red. A.G. Asmolova, G.U. Soldatovoj, A.V. Makarchuk. M., 2009.
8. *Kipnis M.* Trening mezhkul'turnyh otnoshenij. M., 2006.
9. *Kovaleva N.I.* Social'no-psihologicheskoe soprovozhdenie processa adaptacii predstavitelej raznyh kul'tur v uslovijah obrazovatel'nogo uchrezhdenija // *Kul'turno-istoricheskaja psihologija.* 2010. № 1.
10. *Kuznecov I.M.* Migranty v megapolise i provincii: variativnost' realizacii integracionnogo potenciala // *Rossija reformirujushhajasja. Ezhegodnik* / Otv. red. M.K. Gorshkov. Vyp. 7. M., 2008.
11. «Kul'turnyj shok» i social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie podrostkov za granicej. Teorija i praktika / Pod red. S.A. Raschetinoy, V.Je. Zjussa. SPb., 2010.
12. *Lebedeva N.M.* Teoreticheskie podhody k issledovaniju vzaimnyh ustanovok i strategij mezhkul'turnogo vzaimodejstvija migrantov i naselenija Rossii // *Strategii mezhkul'turnogo vzaimodejstvija migrantov i naselenija Rossii.* Sb. statej / Pod red. N.M. Lebedevoj, A.N. Tatarko. M., 2009.
13. *Lebedeva N.M., Luneva O.V., Stefanenko T.G., Martynova M.Ju.* Mezhkul'turnyj dialog. Trening etnokul'turnoj kompetentnosti. M., 2003.
14. *Lebedeva N.M., Stefanenko T.G., Luneva O.V.* Mezhkul'turnyj dialog v shkole. Kniga 1: teorija i metodologija. Kniga 2: programma treninga. M., 2004.
15. *Mukomeľ V.I.* Rossijskie diskursy o migracii: nulevyje gody // «Demoskop weekly» № 479, 480, 26 sentjabrja – 9 oktjabrja 2011. <http://www.demoscope.ru/weekly/2011/0479/tema01.php>
16. *Psihicheskoe zdorov'e bezhencev.* Kiev, 1998.
17. *Psihologi o migrantah i migracii v Rossii.* Informacionno-analiticheskij bjulleten'. M., 2001. № 3.
18. *Psihologija bezhencev i vynuzhdennyh pereselencev: opyt issledovanij i prakticheskoy raboty.* M., 2001.
19. *Rot Ju., Koptel'ceva G.* Mezhkul'turnaja kommunikacija: teorija i trening. M., 2006.
20. *Soldatova G., Shajgerova L., Sharova O.* Zhit' v mire s soboj i s drugimi. Trening tolerantnosti dlja podrostkov. M., 2001.
21. *Soldatova G.U., Makarchuk A.V., Panteleev A.B.* Kompleksnaja programma sociokul'turnoj adaptacii detej iz semej migrantov v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve // *Mezhkul'turnaja kompetentnost' pedagoga v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve* / Pod red. O.E. Huhlaeva, M.Ju. Chibisovoj. SPB., 2008.
22. *Soldatova G.U., Makarchuk A.V., Panteleev A.B.* Programma ocenki adaptacii detej i podrostkov iz semej migrantov k polikul'turnoj obrazovatel'noj srede // *Mezhkul'turnaja kompetentnost' pedagoga v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve* / Pod red. O.E. Huhlaeva, M.Ju. Chibisovoj. SPB., 2008.
23. *Soldatova G.U., Shajgerova L.A., Makarchuk A.V.* Trening povysenija mezhkul'turnoj kompetentnosti. M., 2005.
24. *Soldatova G., Makarchuk A.* Mozhet li «drugoj» stat' drugom? Trening po profilaktike ksenofobii. M., 2006.
25. *Soldatova G.U., Shajgerova L.A., Makarchuk A.V., Huhlaev O.E., Shhepina A.I.* Pozvol' drugim byt' drugimi: trening tolerantnosti dlja podrostkov po preodoleniju migrantofobii. M., 2002. *Iskusstvo zhit' s nepohozhimi ljud'mi: psihotehnika tolerantnosti* / Pod red. A.G. Asmolova, G.U. Soldatovoj, A.V. Makarchuk. M., 2009.
26. *Huhlaev O.E.* Ne takoj kak vse: psihologicheskaja adaptacija detej-migrantov iz inokul'turnoj sredi v nachal'nojshkole // *Shkol'nyj psiholog.* 2005. № 18 (352).
27. *Huhlaeva O.V., Chibisova M.Ju.* Rabota psihologa v mnogonacional'noj shkole. M., 2011.
28. *Jeko U.* Pjat' jesse na temy jetiki. SPb., 2005.
29. *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on Immigration, Integration and Employment* [Jelektronnyj resurs]. Brussels: Commission of the European, 2003 URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52003DC0336:EN:NOT>.
30. *Entzinger H., Biezeveld R.* Benchmarking in Immigrant Integration. Rotterdam: European Research Centre on Migration and Ethnic Relations (ERCOMER), 2003.
31. *Gordon M.M.* Assimilation in American Life; New York: Oxford University Press, 1964.

Проблема оптимального объема оценочной шкалы как инструмента деятельности педагога

М. И. Яновский*,
кандидат психологических наук, доцент
кафедры психологии Донецкого националь-
ного университета

Исследование было направлено на выявление степени погрешности, даваемой известными в системе образования оценочными шкалами: 5, 12 и 100 баллов. Предполагалось, что такая погрешность возрастает, если объем шкалы превышает границы объема внимания оценивающего («пропускную способность наблюдателя», по Дж.А. Миллеру): 7 ± 2 . Для проверки гипотезы был проведен эксперимент, в котором испытуемым предлагалось оценить в 5-, 12- и 100-балльной системах выполнение письменной школьной работы. Определялась степень согласованности оценок у разных испытуемых, возникающая при применении каждой из этих трех шкал. В исследовании участвовали 68 студентов-филологов третьего курса Донецкого национального университета. Установлено, что высокая согласованность в оценках наблюдается при использовании 5- и 12-балльной шкал, низкая – при использовании 100-балльной шкалы. Таким образом, качество оценочной шкалы как инструмента оценивания значительно падает, если ее объем существенно превышает объем внимания. При незначительном превышении (12-балльная шкала) такого падения качества не наблюдается, по-видимому, в силу легкости компенсаторных когнитивных процессов по отношению к такой шкале.

Ключевые слова: оценочная шкала, отметка, объем внимания, погрешность, естественная оценочная шкала.

Проблема отметок в системе обучения – предмет давних споров. Показательно, например, что отметки иногда воспринимаются как инструмент репрессивной государственной системы, так что это даже может приводить к «революционной» их отмене [4].

Однако споры вокруг данной проблемы небезосновательны. По результатам некоторых современных исследований, лишь чуть

больше половины школьников считают свои отметки справедливыми [8]. Остальные считают их либо заниженными, либо завышенными, либо просто не могут оценить степень их адекватности и справедливости [там же]. Ясно, что такая ситуация лишает отметки мотивирующей и ориентировочной функции, а значит, обесмысливает их для учащихся. Тем самым культивируется почва для воз-

*yanovs@rambler.ru

можной «демонизации» образа школы (или вуза) в сознании части общества.

При этом несмотря на нашу склонность к личностной атрибуции любых проблемных сфер общества, не всегда в наличии трудностей, связанных с отметками в системе обучения, было бы правильно искать виноватого – предвзятого или некомпетентного педагога или «лукавого» в оценке себя учащегося. Оценивание (деятельность, продуктом которой является педагогическая оценка и, в частности, отметка как ее количественное выражение [1]), – процесс психологически сложный, и его реализация сопровождается рядом проблем.

Например, оценивание может рассматриваться как разновидность социального восприятия и поэтому оно может быть подвержено влиянию соответствующих психологических факторов. Исследователи выделяют целый ряд типичных ошибок, возникающих на такой почве:

- ошибка снисходительности – склонность завышать средние оценки, что может происходить, например, при давлении на оценивающего системы отношений (социальных, межличностных и т. д.);

- ошибка центральной тенденции – склонность избегать высоких и низких оценок, которая может возникать по той же причине;

- эффект ореола – склонность оценщика генерализовать частные успехи или неудачи объекта оценивания на любые его проявления [2]. Нередко встречается также ошибка контраста, когда оценщик дает более высокую оценку в силу того, что предыдущая оценка была низка [9].

Эти факторы часто не осознаются, что может быть причиной неадекватности оценок.

С другой стороны, действие оценивания – сложный когнитивный процесс. Для своей успешной реализации он требует формирования и удержания во внутреннем плане определенной шкалы, которая выступает фактически как рабочий инструмент оценивающего действия преподавателя, как виртуальный измерительный прибор. Так же как в любом приборе, ценность его определяется степенью погрешности в измерениях (достоверности его показаний), так и уровень погрешности в оценочной деятельности преподавателя – переменная, за-

висимая не только от личности преподавателя и его позиции в системе отношений, но и от самой используемой оценочной шкалы.

Действительно, оценочная шкала для субъекта поделена на определенные участки, каждый из которых соответствует определенному значению (баллу) оцениваемого параметра. Чтобы правильно оценить объект, нужно правильно определить место для объекта на шкале, т. е. выбрать из континуума как бы предстоящих перед мысленным взором субъекта участков шкалы участок, максимально соответствующий качеству объекта. Как дробно должна быть поделена на участки шкала, чтобы она вся, во всех своих частях, могла охватываться и удерживаться сознанием (т. е. чтобы она вся была для сознания «активирована» и чтобы в ней не было «мертвых», неактивных зон)? Общеизвестно, что в среднем объеме внимания взрослого человека составляет 5–6 единиц информации [6]. По Дж. А. Миллеру, «пропускная способность» наблюдателя составляет 7 ± 2 [3]. При этом «пропускная способность» понимается как «верхняя граница области, в пределах которой наблюдатель может согласовывать свои реакции с предъявляемыми ему стимулами» [3, с. 204]. Следовательно, естественно полагать, что и шкала, которую мы могли бы всю, без «слепых пятен» использовать, не должна состоять из большего числа градаций.

Несоответствие шкалы характеристикам сознания будет определять неэргономичность шкалы как рабочего инструмента и, в силу этого, приводить к росту количества случайных флуктуаций оценок, т. е. фактически к возрастанию погрешности шкалы, и, следовательно, снижению ее качества.

Справедливость этого предположения подтверждается экспериментальными данными о границах дробности оценочных шкал, формируемых испытуемыми для оценки стимулов разного рода, например, временных отрезков [5]. Предел количества градаций, при котором испытуемые еще способны адекватно использовать шкалу, обычно близок к «числу Миллера».

Нами был разработан и проведен эксперимент, позволяющий оценить качество, т. е. погрешность, 5-, 12- и 100-балльной шкал. 5-балльную мы взяли в силу того, что она ис-

пользовалась и используется в российском школьном образовании, при этом периодически подвергается жесткой критике; 12-балльную – поскольку она введена и используется в системе среднего образования Украины, а 100-балльную – как применяемую в современных вузах в результате «болонской» реформы.

По нашей гипотезе, в деятельности оценивания наиболее эргономична и обеспечивает наибольшую точность и надежность шкала, количество делений в которой не превышает границы объема внимания оценивающего субъекта 12-балльная (отчасти) и особенно 100-балльная шкалы дают высокую степень погрешности при их использовании для оценивания.

Процедура эксперимента состояла в следующем: испытуемым-экспертам (в роли которых выступили 68 студентов-филологов третьего курса Донецкого национального университета) предоставлялась одинаковая копия письменной работы ученика средней школы, выполненная на среднем уровне (работа оценена школьным учителем на «6» по 12-балльной системе). Задачей экспертов было оценить – грамматически и орфографически – данную работу в трех разных шкалах оценивания (5-, 12- и 100-балльной). Выборка условно делилась на три группы, и в каждой группе очередность использования шкал была разной. Таким образом, каждый участник исследования оценивал одну и ту же работу три раза по трем разным шкалам. С испытуемыми заранее оговаривалась возможность использования в 5-балльной шкале добавочных знаков «+» и «-».

Отметим, что испытуемые были хорошо знакомы со 100-балльной (2,5 года учебы в университете) и с 12-балльной системами оценивания (11 лет учебы в средней школе). 5-балльная система в их обучении не использовалась (по крайней мере, официально).

Погрешность шкал устанавливалась посредством определения согласованности даваемых экспертами отметок при использовании каждой из трех шкал. Для этого все множество отметок были поделено на три условных подмножества – по используемой шкале. В каждом подмножестве фиксировались все задействованные конкретные отметки и часто-

та их использования экспертами. Далее определялся коэффициент вариации – мера, позволяющая сводить к единой шкале и адекватно сопоставлять относительный размах вариаций, колебаний *разномасштабных* величин [7]. Коэффициент рассчитывается по формуле

$$v = \frac{\sigma}{x_{\text{ср}}} \times 100\%$$

где σ – стандартное отклонение; $x_{\text{ср}}$ – среднее от x .

Если v больше 100 %, это свидетельствует о чрезмерном разбросе данных, если v меньше 30 %, однородность результатов достоверна.

Мы, таким образом, определяли, каков разброс оценок (в процентах) в каждой из использованных шкал.

При проведении исследования также были учтены некоторые особенности реального использования оценочных шкал в учебных заведениях. Во-первых, мы учли, что 5-балльная шкала на практике имеет более сложную структуру. В ней к цифровым значениям могут добавляться знаки «+» или «-». Мы приравнивали знаки «+» или «-» к 0.5 балла (например, «4+» = «4.5»), что совпало с мнением опрошенных нами педагогов. В итоге это означает, что 5-балльная шкала может рассматриваться как имеющая 7 градаций, т. е. как 7-балльная (рис. 1). Во-вторых, в некоторых шкалах есть недействующие зоны – отрезок шкалы, который не применяется на практике. Такой зоной является отметка «1» в 5-балльной шкале и целый отрезок 100-балльной шкалы: от 1–49, который является «незачетом». Для этой функции на практике, т. е. реально, используется одна отметка «49», ее мы и оставили в рамках эксперимента. Следовательно, для чистоты исследования были вычтены (сдвинуты) эти «недействующие зоны»: в 5-балльной каждая оценка сдвинулась на единицу, а в 100-балльной – на 49 соответственно. 12-балльную шкалу не меняли, так как опрошенные нами учителя утверждали, что в этой шкале применяются на практике все баллы.

Результаты проведенного исследования на выявление степени согласованности приведены в диаграммах (рис. 1–3).

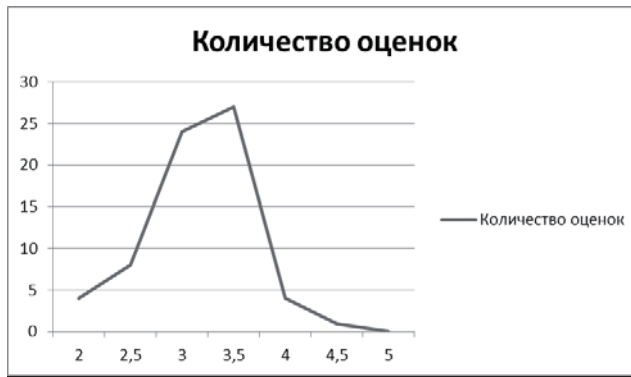


Рис. 1. Распределение количества отметок по баллам в 5-балльной шкале

Коэффициент вариации по 5-балльной шкале равен 23,5%. Это достаточно высокий уровень согласованности оценок внутри группы. Значит, данная оценочная система обладает относительно неплохой надежностью и застрахованностью от вмешательства фактора случайных ошибок оценивающего.

Что касается 12-балльной шкалы оценивания, здесь ситуация практически та же самая: показатель коэффициента вариации равен 21,3%. Таким образом, данная оценочная система также дает довольно высокую степень точности. Это в некоторой степени расходится с нашим предположением, что если размер шкалы превышает объем внимания ($> 7 \pm 2$ единиц), то шкала дает повышенную погрешность. Отметим, однако, что, во-первых, 12-балльная шкала превышает объем внимания ненамного, и, во-вторых, она, воз-

можно, несколько сжата, сокращена испытуемыми. Так, хотя по 5-балльной системе 1 испытуемый выставил отметку «4+», в 12-балльной эквивалентные ей «10» баллов не встречаются. Также по 5-балльной системе 4 испытуемых выставили отметку «2», но в 12-балльной «1» как вариант эквивалента ей не встречается (встречаются «2» и «3»). В целом можно предположить, что в данной шкале при ее использовании достаточно легко реализуется компенсаторный процесс: для оценивания создается рабочая зона, близкая к границам объема внимания. Эта зона может при необходимости немного сдвигаться в верхнюю или нижнюю часть шкалы. Однако поскольку отличие общего размера 12-балльной шкалы от объема внимания невелико, такое усложнение действия оценивания не отражается на эффективности шкалы.

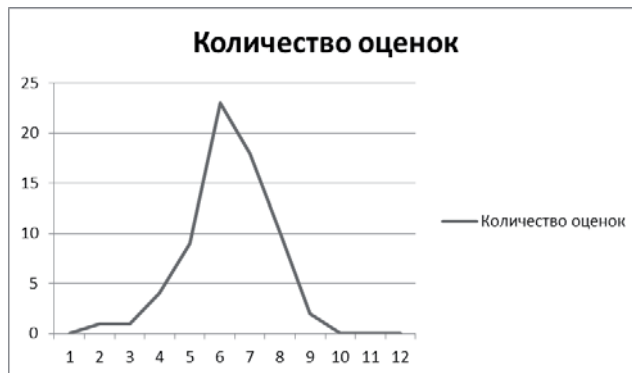


Рис. 2. Распределение количества отметок по баллам в 12-балльной шкале



Рис. 3. Распределение количества отметок по баллам в 100-балльной шкале

И, наконец, самая «точная» (по замыслу авторов данной шкалы) в системе образования – 100-балльная шкала. При расчете коэффициента вариации мы получили 63,9 %. Учитывая, что зона «хорошей» однородности данных приходится на промежуток от 0 % до 30 %, 100-балльная шкала не может рассматриваться как оптимальная (по сравнению с 5- или 12- балльной шкалами) для практического использования. Она дает достаточно большой уровень рассогласованности, и, следовательно, в ней заложена возможность довольно сильного влияния случайных, ситуативных обстоятельств, в том числе субъективизма. По-видимому, чрезмерная дробность оставляет за пределами объема внимания оценщика многие ее участки; это делает ее громоздкой и трудной в использовании, в связи с чем обратим внимание, что некоторые из баллов не были использованы ни одним из 68 испытуемых, даже несмотря на то, что они соседствуют с баллами, по которым был максимум ставившихся отметок. Так, отметку «65» выбрали 13 испытуемых, а соседние отметки «66» и «67» – ни один. Такой результат противоречит закону нормального распределения и означает, что данная оценочная шкала психологически неоднородна: в ней есть «мертвые» зоны, т. е. участки, которые практически не используются (или, по крайней мере, используются с существенно меньшей вероятностью, чем соседние). По-видимому, оценивающий субъект редуцирует чрезмерно дробную шкалу к пси-

хологически более естественной и простой. Действительно, можно обратить внимание, что в распределении отметок наблюдается 8, или, точнее, 9 пиков: «49», «50», «55», «60», «65», «70», «75», «80» и «85» баллов (своего рода округление к кратным пятерке числам). По-видимому, происходит процесс изменения масштаба шкалы: градации укрупняются, чтобы сознанию было возможно их использовать для оценивания как единую шкалу (поскольку объем внимания составляет 7 ± 2 , то 9 пиков – это количество реально используемых делений 100-балльной шкалы, которое совпадает с верхней границей объема внимания).

Итак, если сравнивать используемые в системе образования оценочные шкалы, можно сделать вывод, что 5- и 12-балльная шкалы наиболее точны и надежны в использовании, т. е. обладают наиболее высоким качеством как инструменты оценочной деятельности педагога. Они отличаются малым разбросом отметок при их применении разными людьми, а это значит, что вероятность случайности и субъективности здесь относительно невелика.

100-балльная шкала в силу своей психологической неэргономичности обуславливает большую рассогласованность в оценках, даваемых одному и тому же объекту разными субъектами. Заметим, что неуверенность, которую она порождает у педагога, повышает вероятность неосознанного влияния на отметку и субъективного личного от-

ношения педагога к личности учащегося, а также других феноменов социального восприятия, о которых мы упоминали в начале статьи.

При этом, на наш взгляд, не может иметь принципиального значения аргумент, что 100-балльная шкала чаще используется как накопительная, а не как шкала однократной оценки. При формировании и реализации «разбалловки» в накопительной системе педагог использует 100-балльную шкалу как единый виртуальный измерительный инструмент, и это значит, что психологические особенности данной шкалы, о которых мы говорили, сохраняются.

Литература

1. *Амонашвили Ш.А.* Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: Экспериментально-педагогическое исследование. М., 1984.
2. *Бергер Л.* Ошибки оценщика // Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. СПб., 2006.
3. *Миллер Дж.А.* Магическое число семь плюс или минус два. О некоторых пределах нашей способности перерабатывать информацию // Инженерная психология / Под ред. Д. Ю. Панова и В. П. Зинченко. М., 1964.
4. Об отмене отметок. Постановление народного комиссара по просвещению, май 1918 года // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 гг. / Сост. А. А. Абакумов,

Выводы

1. 100-балльная оценочная шкала психологически является наименее адекватной. Поэтому как инструмент деятельности педагога она может считаться неэргономичной и привносящей в оценочную деятельность педагога повышенную степень неточности и, возможно, субъективизма.

2. Достаточно высокий уровень согласованности при использовании дают 5- и 12-балльные шкалы.

3. С точки зрения психологической естественности оптимальной шкалой могла бы быть та, количество градаций в которой не превышает объем внимания.

Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. М., 1974.

5. *Подвигина Д.Н., Варовин И.А.* О структуре субъективных шкал оценки человеком коротких интервалов времени // Экспериментальная психология. 2010. Т. 3, № 3.

6. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб., 2012.

7. *Сепетлиев Д.А.* Статистические методы в научных медицинских исследованиях / Под ред. А. М. Меркова. М., 1968.

8. *Собкин В.С., Калашникова Е.А.* От двойки до пятерки: грани школьной отметки // Национальный психологический журнал. 2011. № 1(5).

9. *Эйкен Л.Р.* Оценочные (рейтинговые) шкалы // Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. СПб., 2006.

The problem of optimal scale of assessment as a tool of a teacher's work

M. I. Yanovski,

PhD in Psychology, Assistant Professor, Chair of Psychology,
Donetsk National University

Our study is aimed to determine the degree of uncertainty given by well-known in the education system rating scales: 5, 12 and 100 points. It was assumed that this error increases when the scale volume exceeds the limits of attention of the evaluating person ("observer's bandwidth" by J.A. Miller): 7 ± 2 . To test the hypothesis, an experiment was conducted in which subjects were asked to estimate a written school work in 5-, 12- and 100-point systems. We determined the degree of consistency of ratings in different subjects, which arises in the application of each of these three scales. The study involved 68 third year Philology students of Donetsk National University. High consistency is found in scores on 5 and 12-point scales, and low when using a 100-point scale. Thus, the quality of the rating scale as a tool for estimating drops significantly as its volume significantly exceeds the capacity of attention. With its slight excess (12-point scale), the quality drop is not observed, presumably, due to ease of compensatory cognitive processes relative to the scale.

Keywords: rating scale, school mark, attention capacity, accuracy, natural grading scale.

References

1. *Amonashvili Sh.A.* Vospitatel'naja i obrazovatel'naja funkcija ocenki uchenija shkol'nikov: Jeksperimental'no-pedagogicheskoe issledovanie. M., 1984.
2. *Berger L.* Oshibki ocenshika // Psihologicheskaja jenciklopedija. 2-e izd. / Pod red. R. Korsini, A. Auferbaha. SPb., 2006.
3. *Miller Dzh.A.* Magicheskoe chislo sem' pljus ili minus dva. O nekotoryh predelah nashej sposobnosti pererabatyvat' informaciju // Inzhenernaja psihologija / Pod red. D.Ju. Panova i V.P. Zinchenko. M., 1964.
4. Ob otmene otmetok. Postanovlenie narodnogo komissara po prosveshheniju, maj 1918 goda // Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obshheobrazovatel'naja shkola. Sbornik dokumentov. 1917–1973 gg. / Sost. A.A. Abakumov, N.P. Kuzin, F.I. Puzyrev, L.F. Litvinov. M., 1974.
5. *Podvigina D.N., Varovin I.A.* O strukture sub'ektivnyh shkal ocenki chelovekom korotkih intervalov vremeni // Jeksperimental'naja psihologija. 2010. T. 3, № 3.
6. *Rubinshtejn S.L.* Osnovy obshhej psihologii. SPb., 2012.
7. *Sepetliev D.A.* Statisticheskie metody v nauchnyh medicinskih issledovanijah / Pod red. A.M. Merkova. M., 1968.
8. *Sobkin V.S., Kalashnikova E.A.* Ot dvojki do pjaterki: grani shkol'noj otmetki // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2011. № 1(5).
9. *Jejken L.R.* Ocenochnye (rejtingovye) shkaly // Psihologicheskaja jenciklopedija. 2-e izd. / Pod red. R. Korsini, A. Auferbaha. SPb., 2006.

Проблемы диагностики психологической безопасности образовательной среды. Часть 2

А. И. Красило,

кандидат психологических наук, доцент,
руководитель структурного подразделения
ГБОУ «Центр диагностики и консультирования
«Участие»»

Представлено продолжение обсуждения проблемы диагностики психологической безопасности образовательной среды¹. Выстраивается примерная логика возможного варианта анализа эмпирических результатов, намечаются ориентиры и основания для необходимых выводов. Вводится понятие индикаторов психологической безопасности.

Ключевые слова: психологическая безопасность, травма, смыслообразующие ценности, совместная деятельность, структура продуктивного учебного взаимодействия, продуктивное сотрудничество, цель-результат, цель-противоречие, социально-психологическая позиция учителя в системе управления, образовательная среда, тревожность, критерий Фидлера, психологический климат, социометрия, референтометрия.

Психологическую опасность мы связываем с риском получения ребенком психологической травмы. В отличие от острой конфликтной ситуации, травму мы понимаем как специфические – интериоризованные – взаимоотношения власти персонификатора над пострадавшим, которые препятствуют реализации жизненных планов последнего и актуализации его смыслообразующих ценностей. Сами эти взаимоотношения понимаются нами как способ разделения и закрепления за персонификатором и пострадавшим существенных составляющих травматических действий [9]. Ориентировочная часть – под влиянием аффекта, который, как известно, метит ситуа-

цию, – закрепляется за персонификатором, а операционально-техническая – исполнительская – за пострадавшим [8; 9].

Понятно, что социального невротика, криминального авторитета – травмировать психологически почти невозможно. Они сами уже давно отвергли культурно-исторические ценности и социум, который обеспечивает возможность смыслообразующей – т. е. творческой и созидательной – деятельности. Они опираются на нормы и ценности криминальной антикультуры или особых деструктивных групп. Конечно же, и они могут испытать ситуацию острого конфликта, запредельную силу стрессовой напряженности, но никакой

* aikrasilo@list.ru

¹ См. «Психологическая наука и образование» 2013. № 1.

психологической травмы у них просто не может быть. Образно можно сказать, что нельзя подрезать крылья тем, у кого их нет.

Агрессия и насилие в отношении несовершеннолетних может исходить от взрослых участников образовательного процесса и провоцироваться внутренними процессами функционирования и развития самой учебной группы. Иными словами, угроза безопасности для одной части учебной группы может исходить не только от представителя мира взрослых, – вне или внутри образовательной среды, – дворовой компании хулиганов и т. п., но и от другой части той же самой учебной группы. Здесь возможны два варианта: либо небольшая группа терроризирует всех остальных, либо это типичная малочисленная группа «отверженных», о драматическом психологическом состоянии которых относительно благополучное большинство, как правило, даже не подозревает. Первый вариант характерен для либерально-безличной позиции учителей, которая, несомненно, является одним из источников (или фасилитаторов) негативных проявлений «вожачества» [9]. Второй вариант не коррелирует с какой-то определенной позицией учителей и выявляется в результате любого социометрического исследования.

Конечно, категория «отверженных» может и не заслуживать столь драматического названия, но это всегда (даже при отсутствии явного отвержения со стороны большинства) периферия группового общения, имеющая наибольший риск – при воздействии на группу негативных факторов образовательной среды или при воздействии внешней угрозы – стать «делегируемыми группой» носителями основной тяжести этих негативных факторов.

Обе эти ситуации хорошо схватываются (фиксируются) социометрией и методиками изучения психологического климата [10]. Но при этом само понятие психологической безопасности – в чем мы снова можем легко убедиться – как бы готово рассыпаться на сумму традиционных психологических показателей, не имеющих между собой никакой внутренней связи. Социометрическая картина никак не зависит от показателей психологи-

ческого климата. Группа бандитов, террористов может быть сплоченной, бесконфликтной, а социально значимая группа образовательного учреждения может быть раздираема внутренними конфликтами. И опять же внутри каждой группы есть участники, имеющие высокий групповой статус, всегда сопровождаемый ощущением комфортности, и низкий, сопровождаемый более высоким риском девиантного поведения.

Более того, низкий социальный статус, даже если группа не отвергает индивида, часто является причиной девиантного поведения, поскольку – особенно в условиях конфронтации группы учителей и группы учеников – демонстративное непослушание нередко оказывается единственным доступным способом повышения группового статуса подростка. Такое поведение неизбежно оказывается фрустрирующим для учителя. А чем больше фрустрирован учитель, тем больше вероятность его импульсивно-агрессивных защитных действий, направленных на предвосхищение вероятного падения авторитета учителя как руководителя учебной группы.

Прямое отношение к задачам определения состояния психологической безопасности образовательной среды имеет так называемый критерий Фидлера [11] – позитивное отношение руководителя к наименее предпочитаемым в группе сотрудникам, – в котором генерализуются и показатель успешности учителя как руководителя, и состояние психологического климата в группе. Ведь практическая задача изучения психологической безопасности вовсе не в том, чтобы по результатам диагностики расположить все образовательные учреждения в порядке убывания или возрастания их безопасности для учащихся. Так же как, например, в случае с пожарной безопасностью нас интересует не безличная исследовательская градация опасности. Нам важно установить, обеспечена ли *необходимая степень* психологической безопасности детей, достаточны в целом – или же нет – принятые меры. Критерий Фидлера позволяет сделать заключение, обеспечил ли руководитель учебно-воспитательного процесса формирование такой системы групповых норм и ценностей, которая гарантирует всем участ-

никам групповой деятельности, включая даже тех, которые остались на периферии группового общения, чувство защищенности.

Для уточнения и дополнения информации по критерию Фидлера оптимальны, на наш взгляд, методики определения социально-психологической позиции учителей [9]. При их использовании мы также неизменно должны учитывать, что во взаимоотношениях учителя и учеников психологическая безопасность учеников имеет субъективно-объективную форму. Чем больше стремление к риску у детей и подростков находит свое выражение в форме девиантного поведения по отношению к правилам школьной жизни, правилам общения с учителями и сверстниками, тем менее безопасной становится для них же – и остальных учеников – образовательная среда.

Кроме отмеченных выше, здесь может также быть привлечена методика измерения референтности группы для участников групповой деятельности, которая не просто дополняет пакет социально-психологических средств. Многие исследователи придают ей особое значение в качестве постоянного компонента комплекса необходимых методик [2; 3]. Непосредственно представляется, что понятие референтности [7] «схватывает» искомое субъективно-объективное единство личности и «среды». Но только при условии абсолютного ценностно-ориентационного и структурного единства учебной группы. В реальности такая ситуация – почти экзотическая. Большинство реальных учебных групп делится на группировки. И учащиеся референтны не ко всем одноклассникам, а в первую очередь к членам своих группировок, а также к тем, кто борется с ними за влияние и власть в группе. Эти группировки могут различаться по содержанию нравственных ценностей и норм, без сопряжения с которыми понятие «референтности» теряет психологический смысл одного из показателей психологической безопасности. Если группа референтна – как сказала одна старшеклассница – в смысле возможности «прикалываться» над учителями и сверстниками на периферии общения,

то такая референтность снижает уровень безопасности в группе.

В первой части статьи мы уже отмечали необходимость использования фокус-группы, которая может позволить и самим исследователям превратиться из «констататоров» и «экспертов» в «деятели» и «созидатели» психологически безопасной среды. Можно сколько угодно манипулировать понятиями «референтность», «сплоченность», «психологический климат» и т. п., но все это не будет иметь никакого отношения к психологической безопасности до тех пор, пока мы не узнаем, какие ценности защищают участники группового взаимодействия. Не случайно развитие школы А. В. Петровского неизбежно привело исследователей к проблематике ценностно-ориентационного единства группы [7].

Свобода от всех социальных запретов или свобода для решения социально значимых задач; эгоцентрическая ценность самоутверждения за счет других или ценность созидания вместе с другими; и т. п. Понятно, что эгоцентрическая, ничем не ограниченная свобода социального невротика, отсутствие в образовательном учреждении системы сложившихся, реально действующих гуманистических норм и требований как раз и является основным источником психологической опасности как для учащихся, так и для педагогов. Поэтому в качестве фокус-группы, которая может позволить нам определить достаточно общие и устойчивые параметры психологической безопасности, необходимо выделить подгруппу, которая является носителем созидательных культурно-исторических ценностей. Наивно рассчитывать, что такие подгруппы сплочены в активные группировки, которые являются доминирующими в условиях распада глобальной социальной системы указанных выше ценностей, в условиях криминализации всего современного общества¹. Ожидать их следует, напротив, – и наши исследования подтверждают это предположение – на периферии группового общения. Наивно также предполагать, что эти учащиеся находятся в состоянии комфорта. Но именно эта

¹ Даже правозащитное движение ориентировано сейчас на защиту лиц – и послабление наказаний, – признанных судом преступниками, а не на защиту интересов пострадавших.

группа учащихся заслуживает, на наш взгляд, определения «психологической нормы».

Главным критерием пристрастности представителей психологической нормы к созидательным ценностям является нежелание пострадавших заменить их смыслообразующее содержание на более адаптивное – социально-невротическое – даже в условиях травматической ситуации. Несмотря на очевидный формальный парадокс – малочисленная группа психологически травмированных учащихся признается не только нормальной, но и психологически здоровой, в отличие от большинства представителей многочисленной статистической нормы, представители которой не выдерживают деструктивную напряженность травматического конфликта.

Но это их психологическое здоровье находится в *кризисном состоянии*. Степень их фрустрации и стрессовые нагрузки превышают по своей интенсивности – и возможным катастрофическим последствиям риска разрушения личности – интенсивность отрицательных эмоций, испытываемых всеми остальными категориями детей и подростков, нуждающихся в психологической поддержке и сопровождении. Число таких детей сопоставимо с числом детей с ОВЗ. В силу указанных особенностей группа детей психологической нормы должна быть признана нуждающейся в такой же первоочередной помощи, как и группа детей с ОВЗ. Необходимо подчеркнуть, что это не только самая малочисленная и самая фрустрированная подгруппа, но это и реальная надежда на будущее страны. Кроме того, важно отметить, что выстраивая психологически безопасную среду для представителей этой группы, мы тем самым выстраиваем и универсальную среду – отвечающую задачам ответственного, социально значимого воспитания и развития – ценностно-ориентированную среду для всех детей, вместо статистической смеси безопасности курьёзов и привилегий, эгоцентрических мотивов и пробелов в развитии личности. В центре практического созидания психологически безопасной среды образовательного учреждения должна стоять творческая работа психолога в сотрудничестве с представителями психологической

нормы, которые составляют необходимую для этих целей фокус-группу.

В таком контексте задачи диагностики приобретают совершенно новое содержание. Стандартные методики позволяют нам вплотную подойти к диагностике психологической безопасности. Их пересечение и последующее содержательное сопоставление, повторяющее логику большинства принципиальных моментов и выводов этой работы, позволяет избежать многих методологических и методических ошибок. На этом пути мы можем добиться позитивного результата в рамках конкретного учебного заведения, имеющего свою историю развития, особенности постановки воспитательной работы, специфику контингента учащихся и т. п.

Понятно, что наличие большого количества методик, требующих тщательного комплексного анализа их результатов, создает проблему затратности и трудоемкости диагностики психологической безопасности образовательной среды. Поэтому дальнейшей задачей разработки практической диагностики должно стать уже не выявление всего комплекса возможных проявлений верифицируемого понятия, а нахождение немногочисленных *индикаторов* психологической безопасности. Экспресс-методики должны позволить проводить многократные контрольные замеры в целях текущего самоанализа качества и эффективности работы образовательного учреждения и сравнивать между собой различные учебные заведения по уровню психологической безопасности.

И первый вопрос: что конкретно они должны измерять? Какие реалии могут служить индикаторами состояния психологической безопасности? Многолетняя работа с представителями группы психологической нормы позволила нам сориентироваться в отношении двух существенных реалий (самооценки и уровня притязаний представителей подгруппы психологической нормы), диагностика которых позволяет обеспечить выполнение всех отмеченных выше методических требований к изучению сущности психологической безопасности.

В предпубертатном и пубертатном возрасте социализирующийся индивид выстраивает

первые контуры своих взаимосвязей с обществом и тем самым основу своей собственной личности. Он притязает на участие в решении перспективных социальных задач, масштаб которых зависит как от социальных условий, в которых он живет, так и от своего личного выбора. Делая этот личный выбор, подросток принимает на себя определенную социальную ответственность. Содержание и уровень этих *социальных притязаний* является основой выстраивания подростком своей *жизненной перспектив*ы.

Социальный невротик притязает не на решение социальных задач, а на место в социуме, на позицию в социальной системе, также могущие значительно варьировать по уровню социальной значимости.

Психологически нормальный, т. е. социализированный индивид также небезразличен к своему будущему социальному статусу, но, в отличие от социального невротика, считает для себя неприемлемым занять высокий социальный статус, не приложив определенных усилий в решении актуальных социальных задач. Иными словами, путь к высокому положению в обществе опосредован для него развитием и реализацией всех его способностей в целях решения ответственных социальных задач, конкретность или обобщенность которых зависит от степени его информированности в содержании наиболее значимых и актуальных социальных проблем.

Поскольку притязания социализированного подростка устремлены в будущее, нет никакой возможности оценить их адекватность. Мы не знаем, на что будет способен индивид через десять-пятнадцать лет в плане реализации своей жизненной перспективы. Поэтому большее диагностическое значение приобретают ценностные ориентиры подростка. Общее для всех подростков стремление стать взрослым – у представителей группы психологической нормы – обнаружило некоторую парадоксальную особенность. Эти подростки, как правило, разочарованы тем, что делают – или сделали в ближайшем историческом прошлом – взрослые, и одновременно настолько уверены в своих собственных созидательных способностях, умении принимать правильное и ответственное решение, что не столько хо-

тят стать взрослыми, сколько мечтают занять их место в социуме *вместо взрослых*. Поэтому внешние негативные признаки взросления – курение и т. п. – для них не характерны.

Их личностная самооценка, определенная в первой части статьи как *самооценка социовалидности*, также тесно связана с ценностной сферой. Это, с одной стороны, придает единство и гармоничность их личности, а с другой – повышает риск запредельной глубины травмы, полученной в экстремальных условиях, вплоть до катастрофического распада личности. Именно поэтому представители данной группы, находясь в условиях запредельной фрустрированности, но будучи не в силах отбросить смыслообразующие ценности, чтобы воспользоваться широко практикуемыми сверстниками приемами социально-невротической адаптации, нуждаются в первоочередной психологической помощи, поддержке и сопровождении.

Уже само выделение группы психологической нормы является важным шагом на пути создания более безопасной образовательной среды. Процесс диагностики переходит в активное воспитательное действие, поскольку формируются новые взаимоотношения педагогического коллектива с группой учащихся. Опора на психологическую норму в образовательном взаимодействии создает потенциальную возможность формирования новой структуры взаимоотношений и новой, более безопасной в психологическом плане, образовательной среды.

Мы также учитываем, что формирование психологически безопасной образовательной среды невозможно без учета специфики учебной деятельности. Традиционная учебная деятельность, в отличие от трудовой, – это деятельность «рядом, а не вместе» с другими [14; 17]. Сформировать социализированную систему ценностных ориентаций для решения воспитательных задач на фактически конкурентной основе образовательного индивидуализма длительный период считалось маловероятным. Даже самые талантливые педагоги вынуждены были в этих целях использовать трудовую деятельность [15].

Отсюда такое исключительное и пристальное внимание к ценностным ориентациям [7],

к опосредованности взаимоотношений – и психологического климата в учебной группе – содержанием совместной деятельности, точнее, целями совместной деятельности [9].

Здесь надо отметить два принципиальных момента.

Во-первых, парадоксальный факт, что если в предметно-содержательном плане подросток только готовится к будущей взрослой деятельности, то в морально-ценностном плане он уже является полноправным участником социальной жизни общества. Поэтому работа с ценностями, поиск нравственных ориентиров могут стать основой совместной деятельности учителя и группы учеников. А для этого сам учитель должен быть хорошо ориентирован в социально-этических проблемах современности. Это тоже важная сторона и условие психологической безопасности, которые должны найти свое отражение в пакете диагностических методик.

А во-вторых, современная реформа образования должна быть ориентирована на такие методы и формы обучения, в центре которых должны оказаться уникальные условия выравнивания позиции ученика и учителя. Для этого существует только одна возможность: периодическое вынесение на обсуждение с учащимися задач, непосредственного решения которых не знает и сам учитель [9]. Это могут быть задачи, решение которых находится взрослым и детьми совместно за отведенное для этого учебное время. Или проблемы, которые остаются нерешенными, но приобретают статус ответственных социальных притязаний и служат для подростков как раз такими ориентирами, которые позволяют им выстроить свою социально значимую жизненную перспективу.

Возможность выравнивания позиций ученика и учителя напрямую зависит от типа цели, которой опосредованы их взаимоотношения: целью-результатом или целью-противоречием [9].

Цель-результат предполагает установление педагогом в качестве совместной цели учебного занятия некоего результата своей индивидуальной деятельности, к которому – посредством управленческих манипуляций – он подводит всю группу учащихся.

Цель-противоречие означает, что цель совместной деятельности задается с учетом структуры продуктивного учебного взаимодействия [14; 17] – от целого к части – в форме психологически напряженного противоречия.

Без использования этих понятий анализ одного из трех «основных системных базисных факторов» [3] психологической безопасности – содержания образования – неизбежно провоцирует элементы педагогического редуционизма.

Необходимо отметить, что статистический материал по этой позиции учителя, которую мы назвали *конструктивной*, нам не удалось собрать в силу единичности и уникальности такого опыта в конце 80-х годов прошлого века. В течение последующих двадцати лет эти идеи практически не продолжались и непосредственно не разрабатывались. Но отсутствие какого-то значимого элемента психологической безопасности в наличной статистической картине образовательной среды не дает нам основания для его исключения из списка необходимых условий. Другое дело, что проблемы его изучения заслуживают специального экспериментального исследования. И это необходимо сделать в ближайшее время. Диагностика наличия такого условия психологической безопасности не может быть сведена к использованию методик массовых психологических опросов. Но прежде чем диагностировать эти условия, надо их сначала создать, т. е. провести не только экспериментальную, но и необходимую массовую инновационную работу. В этом как раз и проявляется деятельностная природа понятия «психологической безопасности».

Выводы

1. Массовое тестирование детей с помощью стандартных социально-психологических методик не может обеспечить нас надежными данными для определения качества психологической безопасности образовательной среды.

2. Психологическая диагностика должна быть ориентирована на систему наиболее емких и содержательных индикаторов психологической безопасности. Сюда отно-

ются такие важнейшие критерии психологической безопасности, как конструктивная социально-психологическая позиция учителя в системе управления образовательным процессом, позитивное отношение учителя к наименее предпочитаемому в учебной группе ребенку, опосредование образовательного взаимодействия целью-противоречием, стимулирование выстраивания жизненной перспективы детей в отношении наиболее актуальных научно-практических проблем, устойчивость самооценки социовалидности у представителей психологической нормы.

3. Психологическая диагностика образовательной среды является деятельным процессом и не может быть ограничена только констатацией наличных условий. Сама диагностика уже есть процесс воздействия, соз-

дания и конструирования необходимых условий психологической безопасности. Решающую роль в этом процессе играет сотрудничество педагогического коллектива с детской группой психологической нормы, которая выступает в качестве фокус-группы в процессе созидания оптимальных условий психологической безопасности.

4. Вместе с задачами содержательной работы внутри учебного коллектива – в целях сравнительного анализа и оценки качества работы в образовательных организациях – можно рекомендовать использование такого условного экспресс-показателя психологической безопасности образовательной среды, как количественное соотношение психологически здоровых детей по отношению к числу детей, адаптированных социально-невротически.

Литература

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. Т. 1, Т. 2. М., 1982.
2. Баева И.А. Психология безопасности в образовании. Монография. СПб., 2002.
3. Баева И.А., Лактионова Е.Б. Определенные показатели экспертизы психологической безопасности образовательной среды // Информационно-методический бюллетень «Экспертиза психологической безопасности образовательной среды». 2009. № 2.
4. Выготский Л.С. Детская психология. Собр. соч. Т. 4 / Под ред. Д.Б. Эльконина. М., 1984.
5. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987.
6. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М., 1978.
7. Кондратьев М.Ю. О научной психологической школе А.В. Петровского в Московском городском психолого-педагогическом университете // Социальная психология и общество. 2011. № 3.
8. Красило А.И. Психологическое консультирование: проблемы, технологии. М., 2007.
9. Красило А.И. Социально-психологическая позиция преподавателя в системе управления учебно-воспитательным процессом // Дисс. ... канд. психол. наук. 19.00.05. М., 1986.
10. Красило А.И., Новгородцева А.П. Статус психолога и проблемы его адаптации в учебном заведении. М., 1998.
11. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы. М., 1991.
12. Лебедев В.И. Личность в экстремальных условиях. М., 1989.
13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
14. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А. Бодалёва, В.Я. Ляудис. М., 1980.
15. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. М., 1977.
16. Обеспечение психологической безопасности в образовательных учреждениях: Практическое руководство / Под ред. И.А. Баевой. СПб., 2006.
17. Панюшкин В.П. Освоение деятельности: индивидуальная репродукция или продуктивное сотрудничество // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А. Бодалёва, В.Я. Ляудис. М., 1980.
18. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружлов В.А. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. № 4.
19. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.

Problems of diagnostics of psychological safety of educational environment: Part 2

A. I. Krasilo,

PhD in Psychology, Associate Professor, Head of structural unit, Center of Diagnosis and Counseling "Uchastie"

We present the continued discussion of the problem of diagnostics of the psychological safety of educational environment. We built exemplary logic of the possible analysis of the empirical results, outline guidelines and bases for the necessary conclusions. We introduce the concept of indicators of psychological safety.

Keywords: psychological safety, trauma, meaning values, joint action, structure of productive educational interaction, productive cooperation, purpose-result, purpose-contradiction, socio-psychological position of a teacher in the management system, educational environment, anxiety, Fiedler test, psychological climate, sociometry, referentometry.

References

1. Anastazi A. Psihologicheskoe testirovanie. T. 1, T. 2. M., 1982.
2. Baeva I.A. Psihologija bezopasnosti v obrazovanii. Monografija. SPb., 2002.
3. Baeva I.A., Laktionova E.B. Opredelenie pokazatelej jekspertizy psihologicheskoi bezopasnosti obrazovatel'noj sredy // Informacionno-metodicheskij bjulleten' «Jekspertiza psihologicheskoi bezopasnosti obrazovatel'noj sredy». 2009. № 2.
4. Vygotskij L.S. Detskaja psihologija. Sobr. soch. T. 4 / Pod red. D.B. Jel'konina. M., 1984.
5. Dobrovich A.B. Vospitatelju o psihologii i psihogigijene obshhenija. M., 1987.
6. Dodonov B.I. Jemocija kak cennost'. M., 1978.
7. Kondrat'ev M.Ju. O nauchnoj psihologicheskoi shkole A.V. Petrovskogo v Moskovskom gorodskom psihologo-pedagogicheskom universitete // Social'naja psihologija i obshhestvo. 2011. № 3.
8. Krasilo A.I. Psihologicheskoe konsul'tirovanie: problemy, tehnologii. M., 2007.
9. Krasilo A.I. Social'no-psihologicheskaja pozicija prepodavatelja v sisteme upravlenija uchebno-vospitatel'nym processom // Diss. ... kand. psihol. nauk. 19.00.05. M., 1986.
10. Krasilo A.I., Novgorodceva A.P. Status psihologa i problemy ego adaptacii v uchebnom zavedenii. M., 1998.
11. Krichevskij R.L., Dubovskaja E.M. Psihologija maloj gruppy. M., 1991.
12. Lebedev V.I. Lichnost' v jekstremal'nyh uslovijah. M., 1989.
13. Leont'ev A.N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1975.
14. Ljaudis V.Ja. Struktura produktivnogo uchebnogo vzaimodejstvija // Psihologo-pedagogicheskie problemy vzaimodejstvija uchitelja i uchashhihsja / Pod red. A.A. Bodaljova, V.Ja. Ljaudis. M., 1980.
15. Makarenko A.S. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija: V 2-h t. M., 1977.
16. Obespechenie psihologicheskoi bezopasnosti v obrazovatel'nyh uchrezhdenijah: Prakticheskoe rukovodstvo / Pod red. I.A. Baevoj. SPb., 2006.
17. Panjushkin V.P. Osvoenie dejatel'nosti: individual'naja reprodukcija ili produktivnoe sotrudnichestvo // Psihologo-pedagogicheskie problemy vzaimodejstvija uchitelja i uchashhihsja / Pod red. A.A. Bodaljova, V.Ja. Ljaudis. M., 1980.
18. Rubcov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. O dejatel'nostnom sodержanii psihologo-pedagogicheskoi podgotovki sovremennogo uchitelja dlja novoj shkoly // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2010. № 4.
19. Jasvin V.A. Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanija k proektirovaniju. M., 2001.

Актуализация доверия к себе в условиях специально организованного психолого-образовательного сопровождения¹

А.И. Ватолина*,

студентка магистратуры кафедры общей и педагогической психологии факультета психологии Национального исследовательского Томского государственного университета

Описана программа диагностики и развития доверия к себе и другим у людей с разной степенью инновационной активности и представлены результаты ее апробации. Выдвинуто предположение о существовании различий во взаимосвязи аттитудов доверия и доверительного поведения, а также их проявлений у людей с разной степенью инновационной активности. В исследовании приняли участие 129 человек, имеющих разный опыт инновационной деятельности (возраст: 18–30 лет, 80 мужчин и 49 женщин). В качестве средств использовались инвестиционная игра, беседа, наблюдение, опросниковые методы, тестирование. Обнаружено, что инновационно активные молодые люди стремятся к гармонизации системы доверительных отношений, у них существует неоднозначная взаимосвязь между установкой на доверие и доверительным поведением, в отличие от молодых людей, не являющихся участниками инновационных конкурсов. На основе полученных результатов разработан модуль психолого-образовательной технологии, направленный на развитие доверия к себе. Реализация программы в группе магистрантов 1-го курса Биологического института Томского государственного университета (22 человека в возрасте от 21 до 25 лет) позволила доказать, что актуализация доверия к себе наиболее эффективно осуществляется в условиях специально организованного психолого-образовательного сопровождения.

Ключевые слова: доверие, доверие к себе, доверие к миру, доверие к другим, доверительное поведение, инновационная активность, психолого-образовательное сопровождение.

Происходящие в российской экономике, социальной сфере и сфере образования изменения требуют вовлечения молодежи в ин-

новационные процессы. Последние рассматриваются нами как «процесс последовательного проведения работ по преобразова-

¹Исследование выполнено при финансовой поддержке МГППУ в рамках конкурса стипендии имени А. В. Петровского.

*vatolinaanna@gmail.com

нию новшества в продукцию и введение ее на рынок для коммерческого применения» [3, с. 223]. При этом молодые люди могут испытывать целый ряд психологических затруднений и проблем, пытаясь находить новые возможности в себе, в мире и способы их эффективного использования. У таких людей возможны следующие дефициты: низкий уровень исследовательской культуры; сложности при взаимодействии с людьми (невозможность организации, управления, коммуникации и пр.); низкий уровень внешней и внутренней мотивации; отсутствие навыков целеполагания; низкий уровень толерантности к неопределенности; низкий уровень гибкости; неуверенность в собственных силах; низкое доверие к себе и т. д.

Указанные дефициты были выявлены в процессе тренинговой работы с различными группами молодежи. Так, студенты факультета инновационных технологий (специальность «управление инновациями») Томского государственного университета указывали на данные психологические трудности в ходе тренинговой работы, реализованной нами в рамках курса «психологическое сопровождение студентов на этапе вхождения в инновационную деятельность» в 2011 г. Также подобные психологические дефициты проявляли участники «Лица инноватора» Общесибирского предпринимательского конкурса бизнес-проектов «БИТ Сибирь 2011». Перечисленные психологические трудности были выявлены и проанализированы при реализации проекта психолого-образовательного сопровождения участников данного инновационного конкурса, организованного факультетом психологии Томского государственного университета.

Опыт работы с различными группами активной молодежи позволяет утверждать, что на этапе вхождения в инновационную деятельность молодым людям необходимо психологическое сопровождение, которое направлено на раскрытие внутренних ресурсов для актуализации инновационной активности. Вхождение в инновационную деятельность рассматривается нами «как обретение молодыми людьми опыта инновационной деятельности опосредования усложнения соб-

ственной системной организации, что проявляется в разворачивании способности к проектированию своего продвижения в инновационном секторе экономики и бизнеса» [там же, с. 229].

Проблеме инновационного поведения в новом тысячелетии уделяется внимание ученых, представляющих разные науки, так как экономическая, образовательная, социальная сферы современной России в значительной степени ориентированы на такого рода развитие. Отвечая социальному запросу, В.Е. Клочко и Э.В. Галажинский [3] в своих работах предпринимают попытки выделения нового раздела психологической теории и практики, названного ими «психология инновационного поведения». Под инновационным поведением исследователи понимают «поведение, которое осуществляется путем выхода за пределы сложившихся установок и поведенческих стереотипов и инициируется не системой периодически актуализируемых (воспроизводимых) потребностей, но возникает инициативно в тех точках жизненного пространства человека, в которых сходятся между собой как минимум три фактора. Это: 1) возможности человека, представленные его личностным, духовным, творческим, интеллектуальным и т. д. потенциалом, 2) среда, отвечающая этим возможностям, т. е. размеченное ценностно-смысловыми «маркерами» пространство, в котором возможна самореализация, 3) готовность человека реализовать свои возможности “здесь и теперь”» [там же, с. 229–230].

В современной психологии активно обсуждается вопрос (Т.П. Скрипкина, А.Б. Купрейченко, О.Г. Фатхи, О.В. Голубь, С.П. Табхарова и др.) доверительных отношений, которые позволяют гармонизировать отношения молодого человека с миром и с самим собой. Авторы указывают на особое значение феноменов доверия к себе, к миру, к другим, которые позволяют нам ориентироваться в окружающем мире и являются важными условиями активности человека. Доверие позволяет человеку оставаться открытым миру, несмотря на неопределенность его условий, и поэтому может играть важную роль на этапе вовлечения молодых людей в инновационные процессы.

Рассмотрение особенностей проявления феномена «доверие-недоверие» у молодых людей с разной степенью инновационной активности является весьма актуальным в связи с запросами со стороны инновационных образовательных практик, реального сектора экономики и бизнеса к исследованиям способности человека к инициативному поведению.

Подход к доверию как к психологическому отношению (Т.П. Скрипкина, А.Б. Купрейченко, Р.Ю. Кондрашова и др.) предполагает выделение в его структуре когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Существует многообразное сочетание форм доверия/недоверия по степени выраженности его структурных компонентов. Специфика этих форм показывает, что сама взаимосвязь представленных компонентов неоднозначна [4; 7; 9]. Как показали Е. Глэйзер, Д. Либсон с соавт., фактически отсутствует связь между аттитюдами доверия, измеренными при помощи опроса, и доверительным поведением, наблюдаемым в экспериментальной среде [12].

В 2010–2012 годах нами было проведено эмпирическое исследование с целью разработки и апробации программ диагностики и развития доверия к себе и к другим у молодых людей с разной степенью инновационной активности. Приступая к работе, мы предполагали, что взаимосвязь аттитюдов доверия и доверительного поведения людей, а также их проявление будут иметь различия у имеющих опыт инновационной деятельности и у тех, у кого такого опыта нет. Всего в исследовании приняли участие 129 человек в возрасте от 18 до 30 лет включительно, из них 80 мужчин и 49 женщин. Выборку составили молодые люди, имеющие разный опыт инновационной деятельности.

1. Участники программы У.М.Н.И.К., 24 человека (участник молодежного научно-инновационного конкурса).

2. Молодые люди, проходившие обучение инновационному предпринимательству в «Лицее инноватора» Общесибирского предпринимательского конкурса бизнес-проектов «БИТ Сибирь 2011» (36 человек) и «БИТ Сибирь 2012» (16 человек).

3. Молодые люди, работающие над бизнес-проектом в томском межвузовском студенческом бизнес-инкубаторе «Дружба» (4 человека) и молодые предприниматели, работающие в томской дизайнерской студии «Web Art» (4 человека).

4. Молодые люди, не являющиеся участниками молодежных инновационных конкурсов – студенты томских и красноярских вузов и их выпускники (45 человек). Из них 4 молодых человека и 3 девушки, которые закончили вуз около 1 года назад; 24 молодых человека и 14 девушек – студенты вузов.

Методами сбора эмпирических данных явились инвестиционная игра, беседа, наблюдение, опросниковые методы, тестирование. Полученные результаты были обработаны с помощью пакета программ «Statistica 7.0». Статистическая обработка данных производилась с помощью методов параметрической статистики, корреляционного анализа, *t*-критерия Стьюдента. Методом качественно-го анализа выступил контент-анализ.

Для экспериментального изучения доверия в малой группе была использована инвестиционная игра Ф.Болла, Д.Кэхлера, где каждому участнику команды было предложено либо самому распорядиться деньгами, либо доверить это своему коллеге, который в ответ мог вознаградить его за проявленное доверие или забрать большую часть суммы себе.

Для исследования особенностей проявления доверия к себе была модифицирована методика «Неоконченный рассказ» (О.В. Голубь) в соответствии с возрастом испытуемых. Модифицированный проективный рассказ, также как и оригинальный, включает несколько линий: мотив познавательного интереса, мотив сиюминутного желания релаксироваться, конформное поведение, подчинение мнению и намерению группы, мотив преданности другу, его поддержки, противоречие, сомнение в решении.

Для изучения аттитюдов доверия были использованы следующие тестовые методики.

1. «Оценка доверия к себе» (Т.П. Скрипкина), которая направлена на выявление способности человека рефлексировать разную степень (или меру) доверия к себе в различных областях жизни.

2. Методика Дж. Б. Роттера «Шкала межличностного доверия» (перевод и адаптация С. И. Достовалова), направленная на изучение уровня доверия индивида к окружающим людям, с которыми он поддерживает непосредственные контакты, а также уровня социального доверия – доверия, оказываемого индивидом политической системе, государственным институтам и обществу, в котором он существует. С помощью данного опросника можно выявить выраженность доверия к социальному миру.

3. Методика оценки доверия/недоверия личности другим людям (А. Б. Купрейченко), предназначенная для диагностики особенностей доверия и недоверия другим людям личности или группы. Она позволяет определить основные критерии доверия/недоверия другим людям: надежность, единство или знание, склонность к замене доверия верой или расчетом, выраженность амбивалентного отношения к людям, принадлежность к определенному типу доверия/недоверия другим людям.

4. Также были применены методики А. В. Сидоренкова, И. И. Сидоренковой: методика изучения межличностного доверительного статуса членов группы, методика изучения межличностного доверия в группе и методика изучения группового/микрогруппового доверия. Авторы считают, что доверие в малой группе имеет полимерную природу, и различают содержательные разновидности доверия в зависимости от сферы социальной активности субъектов (поступки, коммуникация, деятельность): конфиденциально-охранительное, информационно-инфлюативное и деятельностно-совладающее [8]. Методики позволяют диагностировать степень выраженности структурно-функциональных разновидностей доверия (межличностное, микрогрупповое, групповое) по этим трем содержательным аспектам.

Перейдем к обсуждению результатов, полученных в ходе исследования.

По итогам инвестиционной игры, направленной на изучение поведенческого компонента доверия в малой группе, выяснилось, что все участники команд продемонстрировали доверительное поведение друг к другу. Но несмотря на такое поведение, лишь в одной из команд аттитюды доверия, измеренные по

средством тестовых методик, оказались такими же высокими. Корреляционный анализ полученных в ходе игры и с помощью опросников данных не обнаружил достоверных корреляционных связей.

В ходе исследования поведенческого и когнитивного компонентов доверия к себе также не обнаружены достоверные корреляционные связи между психологической позицией доверительного отношения, выявленной с помощью методики «Неоконченный рассказ», и аттитюдами доверия, измеренными при помощи опроса. Участники в процессе ответов на вопросы и продолжения рассказа проявили различные позиции доверительного отношения: доверие к себе, доверие к другому, одновременное проявление доверия к себе и подчинение нормам, а также одновременное проявление доверия к себе и доверия к другому.

Далее вся выборка была разделена на 2 группы: 1-я группа – участники БИТ 2011, БИТ 2012, У.М.Н.И.К., члены бизнес-инкубатора, предприниматели. Она условно названа «инновационно активные молодые люди». 2-ю группу составили студенты и выпускники вузов. К результатам, полученным с помощью тестовых методик, был применен корреляционный анализ в каждой из выделенных групп.

В 1-й группе были выявлены следующие корреляционные связи. Доверие к себе положительно коррелирует с доверием к миру ($r=0,31$, при $p=0,006$) и с показателем доверия к другим ($r=0,23$, при $p=0,042$). Яркой особенностью 2-й группы испытуемых является отсутствие корреляционных связей между показателями доверия к себе, к миру и к другим. Значит, молодые люди, участники конкурсов, стремятся к гармоничному соотношению доверия к себе и к миру. Доверие к миру позволяет им активно включаться в инновационные процессы, для которых характерны новизна, высокий риск и неопределенность. Полагаясь на свой прошлый опыт, на свои возможности и способности, доверяя себе, такие молодые люди стремятся расширить представление о своих способностях. Это проявляется у них в желании найти новые пути реализации себя.

Далее с помощью t -критерия Стьюдента было проведено сравнение обеих групп по показателям тестовых методик (рисунок 1).

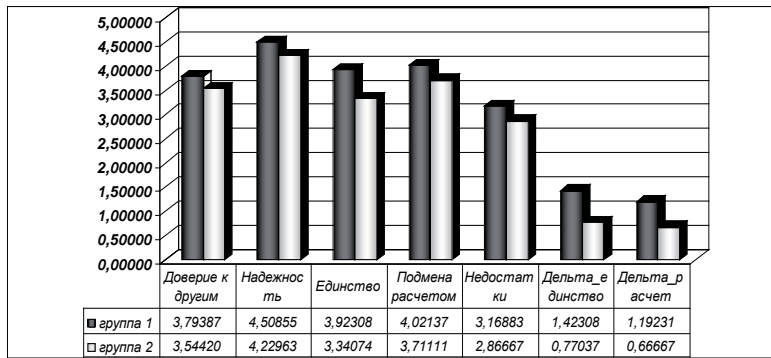


Рис. Результаты сравнения выборок (1-я группа – БИТ 2011; БИТ 2012; У.М.Н.И.К.; члены бизнес-инкубатора, предприниматели; 2-я группа – студенты и выпускники вузов)

Получены достоверные значения, что доверие к другим в 1-й группе выше, чем во 2-й группе ($t_1=3,79$, $t_2=3,54$; при $p=0,000$). При этом такие показатели доверия как надежность ($t_1=4,51$, $t_2=4,23$; при $p=0,015$) и единство ($t_1=3,92$, $t_2=3,34$; при $p=0,000$) для молодых людей из 1-й группы являются наиболее значимыми. Это подтверждает и преобладающий показатель дельты по шкале «Единство» в 1-й группе ($t_1=1,42$, $t_2=0,77$; при $p=0,006$).

Респонденты из 1-й группы чаще склонны также подменять доверие расчетом ($t_1=4,02$, $t_2=3,71$; при $p=0,048$). Это подтверждает и преобладающий показатель дельты по шкале «Расчет» в 1-й группе ($t_1=1,19$, $t_2=0,67$; при $p=0,035$).

Достоверных данных по методике «Оценка доверия к себе» и «Шкала межличностного доверия» не обнаружено.

Итак, у участников инновационных конкурсов, молодых людей, работающих над собственным проектом в бизнес-инкубаторе, молодых предпринимателей более выражено доверие к другим, чем у молодых людей, не вовлеченных в молодежные конкурсы. Этот факт представляется важным, поскольку известно, что доверие в малой группе влияет на сплоченность и рассматривается в качестве одного из главных факторов групповой эффективности [8].

Надежность партнера при формировании доверия к нему для инновационно активных молодых людей является также более значимым критерием. Это говорит о том, что для

них как членов команды важны представление, способен ли другой человек оказать помощь в трудной ситуации, и убежденность в способности их коллег эффективно выполнять деятельность и делать вклад в общую работу.

Такой компонент как единство (тождественность) оказался тоже более значимым критерием доверия у инновационно активных молодых людей. Обладая определенной ценностной позицией, молодые люди соотносят ее с ценностной позицией другого человека. Успешно отождествляя себя с другим, они разделяются верой в возможность установления доверительных отношений. Значит, при формировании доверия молодые люди будут опираться на представление о наличии общих целей, принципов или мировоззрения с другим человеком.

В целом проведенное эмпирическое исследование позволило сделать следующие обобщенные выводы.

1. Не обнаружено однозначных связей между когнитивным и поведенческим компонентами доверия как у инновационно активных молодых людей, так и у студентов и выпускников томских, красноярских вузов, что согласуется с данными, обнаруженными зарубежными исследователями (Е. Глэйзер, Д. Либсон).

2. Сравнительный анализ аттитудов доверия и доверительного поведения у молодых людей, имеющих разный опыт инновационной деятельности, выявил, что у студентов

и выпускников вузов нет взаимосвязи между поведенческим и когнитивным компонентами доверия. А у участников инновационных курсов, бизнес-инкубатора и молодых предпринимателей существует связь между данными компонентами доверия, но она неоднозначная. Как правило, среди людей, имеющих опыт инновационной деятельности, обладающих низким уровнем когнитивного компонента, не встречается высокого уровня поведенческого компонента. А у молодых людей с высоким уровнем когнитивного компонента встречаются в равной степени представленности как высокого, так и низкого уровней поведенческого компонента. Это может говорить о стремлении инновационно активных молодых людей к гармонизации системы доверительных отношений.

3. В группе инновационно активных молодых людей существует прямая связь между аттитудами доверия к себе, к миру и к другим людям, а в группе студентов и выпускников вузов этой связи не выявлено. Так, молодым людям, ориентированным на инновационную деятельность, свойственно гармоничное сочетание различных видов доверия.

Следовательно, инновационно активные молодые люди могут проявлять высокий уровень доверия к себе и миру одновременно в ситуациях, характеризующихся высоким риском и неопределенностью [7]. Этим людям свойственно стремление к гармоничному сочетанию доверия к себе и доверия к миру, что позволяет им быть активными суверенными целостными субъектами деятельности и одновременно быть включенными в мир. Чем сильнее эти люди будут доверять себе, тем чаще будут демонстрировать доверяющее поведение по отношению к другим людям и миру в целом [7]. Это может способствовать «выходить» за рамки ситуации, проявляя надситуативную активность, что позволяет им активно действовать в ситуациях неопределенности [9].

Итак, гармоничное соотношение доверия к себе, к миру, к другим может являться показателем эффективного взаимодействия с условиями, который предлагает современный мир. При этом доверие к себе выступает условием активности личности в ситуациях неопределенности, а доверие к миру позволяет челове-

ку оставаться открытым миру, несмотря на неопределенность и нестабильность его условий.

4. У инновационно активных молодых людей более выражено доверие к другим, чем у студентов и выпускников вузов. В этой связи можно полагать, что доверие к другим у инновационно активных молодых людей, имеющих опыт работы в команде при реализации проектов, может играть важную роль и способствовать эффективной работе команды, поддерживая психологический комфорт, устойчивость группы по отношению к различным неблагоприятным факторам [8].

5. Обнаружен преобладающий низкий уровень доверия к миру в обеих группах респондентов, что говорит о том, что недоверие к миру становится психологической особенностью современного общества. В последние годы все острее в обществе встает проблема социального отчуждения людей друг от друга в связи с нарастающей индивидуальной автономией и эгоцентризмом каждого человека. Оно проявляется в отсутствии взаимопонимания, приводит к формированию жестокости у людей, непринятия ими друг друга. В результате появляются недоверие и страх к формированию близких отношений [1]. Таким образом, современному миру характерна все большая степень утраты доверия к другим людям, а недоверие к окружающим и к миру в целом постепенно становится чертой и российского общества [2].

Выявленные у молодых людей психологические дефициты, проявляющиеся при попытках организации инновационной деятельности, обозначили направления разработки психолого-образовательной технологии «Повышение уровня личностной эффективности». При создании данной технологии мы опирались на представления о психолого-образовательном сопровождении вхождения молодежи в инновационную деятельность, разрабатываемые на факультете психологии Томского государственного университета как составляющей открытой образовательной системы, которая предполагает становление «открытого человека», самостоятельно полагающего себя в мир культуры и трансформирующего ее в ценностно-смысловые основания собственного многомерного мира [5; 6].

Технология разработана по модульному принципу. Содержание каждого модуля может быть скорректировано в зависимости от специфики группы. Результаты описанного исследования легли в основу разработки модуля под названием «Доверие к себе как условие самоэффективности», включенного в представленную технологию. Он включает в себя традиционные методы тренинга: практические упражнения, ролевые игры, групповые дискуссии. Также модуль включал моделируемые ситуации неопределенности и стрессовые ситуации, которые вызывали внутренние противоречия у участников, требовали ответственности каждого участника тренинга и способствовали проявлению доверия к себе. Важной частью тренинговых занятий являлась послегрупповая и итоговая рефлексия опыта.

В основу разработки модуля легло представление о феномене доверия к себе Т.П. Скрипкиной. Автор построила теоретическую модель данного явления, которое является сложным образованием, включающее в себя психологические образования разного порядка [9].

1. В структуру доверия к себе входит побудительная переменная – потребности, интересы, стремления, все, что инициирует активность человека (переживание «я хочу»).

2. Доверие к себе включает прогностическую переменную, то есть все связанное с возможностями человека, позволяющими ему удовлетворять возникшие устремления (переживание «я могу»).

3. В структуру феномена доверия к себе входит ценностно-смысловая переменная, актуализирующая имеющиеся у человека смысловые образования, связанные с оценкой ситуации и выполняющие функцию контроля (переживание «я должен»).

Феноменологически доверие к себе выступает как способность самостоятельно делать выбор и ставить цели, основывающиеся на осознании человеком своих возможностей [10].

На этом основании была сформулирована цель модуля – актуализация доверия к себе у студентов, а также поставлены задачи:

сформировать у студентов навыки уверенного поведения;

актуализировать способность проявлять доверие к себе в неопределенных, стрессовых ситуациях;

развить навыки целеполагания.

В соответствии с поставленными задачами были разработаны блоки модуля: 1) уверенное поведение, 2) умение проявлять доверие к себе в неопределенных ситуациях, 3) постановка четких целей как залог успеха деятельности.

Первый блок «Уверенное поведение» направлен на раскрытие представлений об уверенном поведении; анализ жизненных ситуаций, которые требуют проявления уверенного поведения. В ходе его реализации происходило обсуждение трудных ситуаций, которые сами участники оценивали как «провал». В заключение участники пытались переформулировать свое поведение с точки зрения признаков уверенности, выделенных ими самими.

Центральным звеном второго блока «Умение проявлять доверие к себе в неопределенных ситуациях» явилось создание неопределенных ситуаций и их рефлексия. Также блок включал в себя практические упражнения, способствующие развитию умения и готовности принимать ответственность на себя.

Основной целью третьего блока «Постановка четких целей как залог успеха деятельности» явилось развитие умения ставить ясные цели и искать необходимые для их реализации ресурсы. В ходе его реализации участники ставили цели, которые могли быть обращены в непосредственные действия, переводили проблемы в цели, а также мечты в конкретные цели. Участники искали инструменты для их достижения, ориентируясь на имеющиеся у них возможности.

Представленный модуль технологии был реализован в группе магистрантов 1-го курса Биологического института Томского государственного университета. Группа состоит из 22 человек в возрасте от 21 до 25 лет включительно. В данной группе преобладающее число женщин – 19 человек.

Организованное диагностическое сопровождение реализации технологии в группе магистрантов позволило выявить динамику актуализации доверия, проявившейся в нескольких параметрах: актуализация доверия

к себе, развитие доверия к другим, проявление недоверия в группе.

У 41 % респондентов по окончании занятий изменилось самоотношение, осознание себя, а доверие к себе предполагает, прежде всего, отношение к себе как к самооценности [9]. У этих студентов на начальном этапе по методике Т.П. Скрипкиной был выявлен только средний (86 %) и низкий (14 %) уровень доверия к себе. Эти молодые люди в процессе тренинговых занятий проявляли доверительное поведение по отношению к себе и к другим людям. После проведенного психологического тренинга у них усилилась рефлексия своих возможностей и слабых сторон. Некоторым молодым людям удалось преодолеть себя, свои страхи.

Образовательным эффектом явилось сплочение группы (39 % испытуемых), что является результатом групповой работы. Таким образом, мы можем говорить о минимизации дефицита доверия друг к другу, который на начальном этапе психологического тренинга проявлялся в следующих поведенческих характеристиках. В начале тренинговых занятий студенты проявляли недоверие друг к другу, не хотели рассказывать о себе, сдерживали эмоции, старались все рационализировать. Постепенно они начали высказываться не только по факту пройденного упражнения, но и рассказывать друг другу о возникающих у них эмоциях, как положительных, так и отрицательных. В процессе занятий улучшилась атмосфера в группе. Студенты перестали скрывать возникающие в ходе занятий претензии друг к другу, а возникающие конфликты решали «здесь-и-теперь».

По окончании занятий у 17 % студентов все же были высказаны мысли, которые сопровождались недоверием: «Приятно не быть осужденным, по крайней мере, вслух», «Люди не любят разговаривать "без тормозов", ничего не пряча и говорить правду», «Узнал сущность некоторых моих одноклассников, некоторые у меня вызвали подозрение», «Я смог представить им себя таким, каким хотел бы, чтобы они видели меня». Здесь проявилась главная функция недоверия – защитная, которая заключается в сохранении человека и его социально-психологического пространства [7].

Помимо динамики феномена доверия/недоверия у студентов были отслежены изменения по следующим параметрам.

У 17 % испытуемых по завершении тренинговой работы можно было наблюдать пассивную позицию. Также хотелось бы отметить, что у 17 % студентов по данным эссе был выявлен такой ведущий мотив посещения и работы на тренинговых занятиях, как подчинение нормам. На начальном этапе такая позиция и мотивы наблюдались у большинства членов группы. Они выражались в следующих поведенческих проявлениях: не было внутренней мотивации на познание нового материала, стимул большинству членов группы был нужен только внешний (в форме зачета). Студенты пришли с четкой установкой на лекцию. При этом лекция для них воспринимается стереотипно, как неактивная, пассивная форма подачи материала, которой характерна монологичность преподавателя. К активной позиции молодые люди были не готовы.

Мы можем предположить, что проведенная психологическая работа способствовала формированию внутренней мотивации по отношению к предложенному курсу, что позволило участникам преодолеть пассивную позицию и проявлять активное поведение в ходе занятий.

На основании наблюдений, полученных результатов рефлексивного анализа изменений, происшедших с участниками обучения, можно сделать вывод об эффективности разработанного модуля. Актуализация доверия к себе как составляющей инновационной активности молодых людей наиболее эффективно осуществляется в условиях специально организованного психолого-образовательного сопровождения. Были выявлены различные особенности динамики психологических изменений. Обнаружена тенденция актуализации доверия к себе и доверия к другим. Проведенный психологический тренинг позволил этим студентам развить доверие друг к другу, открыться опыту и изменить отношение к себе. Также у них изменился характер мотивации, что способствовало проявлению активной позиции в самом тренинге.

Полученные результаты исследования позволили наметить перспективу внедрения работы с феноменом «доверие» в содержание программ подготовки специалистов в высшей школе.

Литература

1. Балуцкий И.В. Особенности проявления доверия в статусных межличностных отношениях. Ростов н/Д., 2002. Электронная версия: <http://www.diss.rsl.ru>
2. Вершинин С.Е. Социальное недоверие: парадигмы анализа, источники, функции (к постановке проблемы) // Научный ежегодник Института философии и права УрО РАН. 2007. № 7.
3. Клочко В.Е., Галажинский Э.В. Психология инновационного поведения. Томск: Томский государственный университет, 2009. 240 с.
4. Кондрашова Р.Ю. Формирование доверия в системе ценностных ориентаций студентов педагогического вуза. Волгоград, 2007. Электронная версия: <http://www.diss.rsl.ru>
5. Красноярцева О.М. Психолого-образовательное сопровождение подготовки специалиста // Вестник ТГУ. 2007. № 305.
6. Красноярцева О. М., Малкова И. Ю. Сетевой проект психолого-образовательного сопровождения вхождения молодежи в инновационную деятельность: условие становления инновационных сообществ в образовании // Психология обучения. 2010. № 12.
7. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. М., 2008.
8. Сидоренков А.В., Сидоренкова И.И. Доверие в малых группах // Вопросы психологии. 2011. № 1.
9. Скрипкина Т.П. Психология доверия (теоретико-эмпирический анализ). Ростов н/Д., 1997.
10. Скрипкина Т.П. Доверие к себе как основание субъектности // Доверие в социально-психологическом взаимодействии: Коллективная монография / Под ред. Т. П. Скрипкиной. Ростов н/Д., 2006.
11. Фатхи О.Г. Доверие как фактор повышения адаптационных возможностей в экстремальных ситуациях. Ростов н/Д., 2003. Электронная версия: <http://www.diss.rsl.ru>
12. Glaeser E., Laibson D., Scheinkman J., Soutter C. Measuring trust // Quarterly Journal of Economics. 2000.

Actualization of self-credibility in conditions of specially organized psycho-educational support

A. I. Vatolina,

*Master Student, Chair of General and Educational Psychology,
Department of Psychology, National Research Tomsk State University*

We describe a plan of diagnostics and development of trust in themselves and in others in people with varying degrees of innovative activity. The results of its testing are presented. It is suggested that there are differences in the relationship of attitudes of confidence and confidential conduct, and their manifestations in people with varying degrees of innovative activity. The study involved 129 people with different experiences of innovation (age 18 to 30 years, 80 men and 49 women). We used such methods as investment game, conversation, observation, questionnaires, testing. We found that innovation-active young people tend to harmonize the system of trust relationships, they have ambiguous relation between the attitude to confidence and confidential behavior, in contrast to the young people who are not members of innovative competitions. Based on the results, we developed a module of psychological and educational technology designed to develop self-trust. The implementation of the program in a group of 1st year undergraduates of the Biological Institute of Tomsk State University (22 subjects aged 21 to 25 years old) allowed to prove that the self-trust actualization is most effectively actualized under specially organized psycho-educational support.

Keywords: trust, credibility, trust in the world, trust in others, trust behavior, innovation activity, psycho-educational support.

References

1. *Baluckij I. V.* Osobennosti projavlenija doverija v statusnyh mezhlčnostnyh otnoshenijah. Rostov n/D., 2002. Jelektronnaja versija: <http://www.diss.rsl.ru>
2. *Vershinin S. E.* Social'noe nedoverie: paradigmy analiza, istochniki, funkcii (k postanovke problemy) // Nauchnyj ezhegodnik Instituta filosofii i prava UrO RAN. 2007. № 7.
3. *Klochko V. E., Galazhinskij Je. V.* Psihologija innovacionnogo povedenija. Tomsk: Tomskij gosudarstvennyj universitet, 2009. 240 s.
4. *Kondrashova R. Ju.* Formirovanie doverija v sisteme cennostnyh orientacij studentov pedagogičeskogo vuza. Volgograd, 2007. Elektronnaja versija: <http://www.diss.rsl.ru>
5. *Krasnorjadceva O. M.* Psihologo-obrazovatel'noe soprovozhdenie podgotovki specialista // Vestnik TGU. 2007. № 305.
6. *Krasnorjadceva O. M., Malkova I. Ju.* Setevoj projekt psihologo-obrazovatel'nogo soprovozhdenija vhozhdenija molodezhi v innovacionnuju dejatel'nost': uslovie stanovlenija innovacionnyh soobshhestv v obrazovanii // Psihologija obuchenija. 2010. № 12.
7. *Kuprejchenko A. B.* Psihologija doverija i nedoverija. M., 2008.
8. *Sidorenkov A. V., Sidorenkova I. I.* Doverie v malyh gruppah // Voprosy psihologii. 2011. № 1.
9. *Skripkina T. P.* Psihologija doverija (teoretiko-empiricheskij analiz). Rostov n/D., 1997.
10. *Skripkina T. P.* Doverie k sebe kak osnovanie sub'ektnosti // Doverie v social'no-psihologičeskome vzaimodejstvii: Kollektivnaja monografija / Pod red. T. P. Skripkinoj. Rostov n/D., 2006.
11. *Fathi O. G.* Doverie kak faktor povyšhenija adaptacionnyh vozmožnostej v jekstremal'nyh situacijah. Rostov n/D., 2003. Elektronnaja versija: <http://www.diss.rsl.ru>
12. *Glaeser E., Laibson D., Scheinkman J., Souster C.* Measuring trust // Quarterly Journal of Economics. 2000.

Диагностическая категория «дефицит внимания, двигательного контроля и восприятия» (Deficits in Attention, Motor Control and Perception) в зарубежной литературе¹

А.Р. Агрис*,

аспирант кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, младший научный сотрудник лаборатории исследования трудностей обучения Института проблем интегрированного (инклюзивного) образования Московского городского психолого-педагогического университета

О.И. Егорова**,

научный сотрудник лаборатории исследования трудностей обучения Института проблем интегрированного (инклюзивного) образования Московского городского психолого-педагогического университета

Представлен обзор зарубежной литературы, посвященной анализу диагностической категории «дефицит внимания, двигательного контроля и восприятия» (Deficits in Attention, Motor Control and Perception, сокр. DAMP). Обращается внимание на историю появления данной категории и специфику установления такого диагноза. В обзоре рассматриваются данные по эпидемиологии, частоте встречаемости, коморбидности, факторам риска возникновения DAMP, особенностям когнитивного функционирования и прогнозу развития пациентов с данной патологией развития.

Ключевые слова: дефицит внимания, двигательного контроля и восприятия (Deficits in Attention, Motor Control and Perception, сокр. DAMP), синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВ(Г)), расстройство координации движений, нарушения поведения в детском возрасте, нейрокогнитивный подход к нарушениям развития, нейропсихологический синдромный анализ.

¹Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 12-06-00341-а. Авторы выражают благодарность своему научному руководителю Т.В. Ахутиной за помощь в работе над статьей.

* agris.anastasia@gmail.com

** olga1egorova1@gmail.com

Развитие представлений о синдроме дефицита внимания с гиперактивностью, или СДВ(Г), в 1980-х гг. позволило постепенно отойти от зонтичного термина «минимальная мозговая дисфункция» (ММД) в детской неврологии и психиатрии. С другой стороны, концепт СДВГ, значительно потеснивший популярный ранее термин ММД в современной клинической практике, более узок по своим диагностическим критериям. Все сопутствующие симптомы при диагностике СДВ(Г) зачисляются в симптомы коморбидных расстройств, что не всегда является продуктивным для понимания структуры дефекта и этиопатогенетических механизмов при СДВ(Г). В противовес такому подходу в 1980-х гг. в скандинавских странах возникла диагностическая категория «дефицит внимания, двигательного контроля и восприятия» (Deficits in Attention, Motor Control and Perception, сокр. DAMP).

Впервые понятие DAMP было введено в работах по детской психиатрии [17] и неврологии [35], посвященных исследованию детей дошкольного и младшего школьного возраста с ММД. В данных работах делалась попытка уйти от излишне обобщенного характера термина «ММД» и проанализировать его конкретное содержание и область симптомов, которые он охватывает. Авторы данных работ обращали особое внимание, что дети с ММД, не имеющие диагноза «ДЦП» или «тяжелая умственная отсталость», часто демонстрируют сочетание дефицита внимания, слабости тонкой и/или общей моторики и нарушений процессов восприятия (perception/conceptualization dysfunction). При этом дефицит перцептивных процессов в данной категории детей практически всегда сочетался с моторными дисфункциями той или иной степени тяжести [28]. Дальнейшее исследование данного симптомокомплекса привело к формулированию диагностических критериев DAMP, которые до настоящего времени используются преимущественно в скандинавских странах в детской клинической психиатрии и неврологии, а также являются предметом научных исследований по всему миру.

Диагноз DAMP выставляется детям, демонстрирующим сочетание дефицита вни-

мания (attention deficit-hyperactivity disorder по критериям DSM-IV) и нарушений координации движений (developmental coordination disorder по критериям DSM-IV), но не имеющим тяжелой умственной отсталости (IQ>50) и нарушений опорно-двигательного аппарата (к примеру, ДЦП) [15]. Тяжелой формой DAMP считается сочетание нарушений внимания, дефицита как крупной, так и мелкой моторики, процессов восприятия и речевых нарушений. Наличие только части этих симптомов (при этом обязательно присутствие дефицита внимания и ряда признаков нарушения координации) характеризует более мягкие формы данного расстройства. Напомним, что синдром дефицита внимания и гиперактивности предполагает выраженные в течение жизни и проявляющиеся в различных сферах жизни признаки невнимательности и/или импульсивности-гиперактивности, оказывающие выраженное дезадаптирующее влияние на социальную адаптацию [10]. В зависимости от выраженности симптомов того или иного типа выделяют СДВ(Г) с преобладанием симптомов невнимательности (СДВ), гиперактивности-импульсивности и комбинированный тип (собственно СДВГ). Диагноз «расстройство координации движений» (*developmental coordination disorder*) выставляется детям, демонстрирующим значительно сниженную по сравнению с возрастными нормативами и текущим уровнем интеллектуального развития эффективность координации движений в повседневной жизни. Этот дефицит может затрагивать элементарные навыки в области крупной моторики (ходьба, ползание, сидение); такие простые действия, как бросание предметов; приводить к общей неповоротливости, неуклюжести ребенка; затруднять формирование навыков письма и успешные занятия спортом. Указанные слабости должны отчетливо влиять на академическую успеваемость и не должны быть обусловлены текущими неврологическими нарушениями (например, ДЦП, мышечная дистрофия) или первазивными расстройствами развития (к примеру, расстройствами аутистического спектра). Для оценки степени выраженности указанных нарушений используются такие методы, как исследование истории раз-

вития по данным клинической беседы с близким взрослым, опросники поведения ребенка типа ADHD-R interview [15] и Child Behavior Checklist [9], методы неврологического обследования моторной сферы [19; 28]. Иногда для диагностики DAMP дополнительно привлекаются данные ЭЭГ, генетических и нейровизуализационных исследований [16].

Авторы понятия DAMP и его исследователи указывают, что связь СДВГ и расстройства координации движений вряд ли может быть объяснена только за счет понятия коморбидности. Так, показано, что степень тяжести симптомов СДВГ у детей с DAMP пропорциональна степени тяжести у них симптомов расстройства координации: дети с ярко выраженными признаками СДВГ страдают расстройством координации в тяжелой форме, а низкая степень выраженности СДВГ также соответствует низкой степени проявлений расстройств координации [там же]. Важно, что эта степень связи даже выше, чем степень связи между отдельными группами симптомов самого СДВГ: менее половины всех детей с признаками невнимательности также имеют признаки импульсивности-гиперактивности. Также совсем иначе выглядит связь СДВГ и оппозиционного расстройства поведения (oppositional defiant disorder, или ODD): ODD встречается у 60 % детей с тяжелой формой СДВГ и только у 10 % детей с умеренным вариантом СДВГ [29]. По мнению названных авторов, такое соотношение СДВГ и ODD приводит к гипотезе, что ODD является значимым маркером степени тяжести СДВГ, входя в структуру дефекта преимущественно в этих случаях. Таким образом, расстройство координации и СДВГ оказываются крайне тесно связанными между собой симптомокомплексами, что, возможно, указывает на синдромальный, объединенный общим механизмом характер этой связи. Такой вывод, разумеется, требует дальнейших исследований.

По данным *эпидемиологических* исследований, в Швеции критериям DAMP соответствует 1 из 20 детей 6–7 лет, т. е. около 5 % детской популяции [21]. В выраженной форме им страдают около 1,5 % детей [16]. Соотношение мальчиков и девочек с диагнозом DAMP описывается пропорцией 3–5:1, что, по

мнению ряда авторов [16], может быть обусловлено пропусками случаев DAMP в женской популяции – так, девочки с DAMP могут проходить только по категории тревожных и/или депрессивных расстройств, поскольку поведенческие и когнитивные нарушения у них обычно более сглажены. Критериям DAMP соответствует около половины всех детей с СДВ(Г), что позволяет рассматривать DAMP как один из вариантов (подтипов) СДВ(Г), причем достаточно распространенный [29].

Работы по *коморбидности* DAMP [16; 27] с другими нарушениями показывают, что DAMP часто сопровождается такими психиатрическими нарушениями, как тревожные и депрессивные расстройства (встречаются у 1 из 3 детей с DAMP) и поведенческие проблемы (conduct disorder), связанные с нарушением принятых норм и правил поведения и часто затрагивающие интересы других детей (встречаются у 1 из 10 детей с DAMP). Тяжелые формы DAMP (но не отдельно СДВ(Г) или расстройства координации движений) также высоко коморбидны с расстройствами аутистического спектра, в особенности с синдромом Аспергера (не менее $\frac{2}{3}$ детей с тяжелым вариантом DAMP страдают аутистическими расстройствами). 65–80 % всех детей с DAMP демонстрируют трудности освоения школьных навыков – счета, чтения, письма (learning disabilities по критериям DSM-IV), сохраняющиеся и к 10, и к 13 годам по данным популяционных исследований. У $\frac{1}{2}$ – $\frac{2}{3}$ детей с DAMP также отмечаются отклонения в речевом развитии в виде задержки в появлении речи, медленного накопления словаря, системных расстройств речи и языка (receptive-expressive disorder, semantic-pragmatic disorder), сохранения нарушений звукопроизношения и дизартрических явлений к моменту поступления в школу, заикания и т. п. [16; 31]. При этом у детей со средней и легкой формой DAMP речевые нарушения встречаются в $\frac{1}{4}$ случаев.

Исследования *факторов риска* возникновения DAMP [21; 31] демонстрируют более высокую частоту курящих матерей, менее благоприятно протекающую беременность, а также более низкий социоэкономический статус в семьях детей с DAMP по сравнению с детьми группы нормы. Обнаружена более вы-

сокая частота встречаемости семейных нарушений развития речи и моторной ловкости. Во многих семьях детей с DAMP также присутствуют близкие родственники (родители, сиблинги) с признаками СДВ(Г), нередко стертыми, нерезко выраженными. К сожалению, данные исследования не включали в себя группу сравнения с другими нарушениями развития, поэтому его результаты скорее свидетельствуют о значительном отклонении условий развития данной группы детей от оптимальных для нормального развития, но не об этиопатогенетических механизмах самого DAMP. С другой стороны, полученные данные свидетельствуют о высокой вероятности нарушения развития на уровне мозговых систем, поскольку указанные вредности провоцируют многочисленные нейробиологические отклонения на генетическом уровне и на пренатальном этапе развития, а также не способствуют компенсации врожденных функциональных слабостей за счет средовых факторов, что является возможным при более благоприятных условиях развития [1; 23; 24; 30].

До настоящего времени не вполне ясна *нейробиологическая* составляющая DAMP: данные по этому поводу в современной нейроркогнитивной науке отсутствуют. С учетом того что и СДВ(Г) и расстройство координации движений нередко связывают с дофаминовой дисфункцией, можно предположить, что нарушения, связанные с данным нейромедиатором, обуславливают и возникновение DAMP как сочетания СДВ(Г) и расстройства координации, но данная гипотеза требует конкретных исследований [16]. Исследования мозговых механизмов поддержания бдительности (*vigilance*) в дневное время и обеспечения оптимального паттерна сна в ночное время [34] не выявляет нарушений ночного сна и дневной сонливости среди детей с DAMP, но указывает на наличие у данной категории детей ряда специфических признаков мозговой активности (*short sleep latencies*), сближающей ее с пациентами с дневной гиперсомнией. Показанное в данной работе увеличение по сравнению с нормой времени реакции среди детей с DAMP также подтверждает предположение о слабости мозговых механизмов обеспечения стабильного и оптимально-

го функционального состояния (процессов активации) при DAMP.

Исследования *когнитивных процессов* при DAMP до настоящего времени далеко не полны. Так, показано, что дети с DAMP, как и дети с СДВ(Г), в среднем демонстрируют снижение показателей общего интеллекта на 5–6 баллов по сравнению со своими здоровыми сверстниками [14; 16]. Существуют данные, что часть детей с DAMP демонстрируют неравномерный профиль выполнения теста Векслера, показывая в одних субтестах значительно лучший результат, чем в других, тогда как выполнение другой части детей с данным нарушением характеризуется равномерным снижением показателей продуктивности. В этой связи возникает предположение, что DAMP нередко выставляется детям с субнормальным интеллектом/легкой степенью умственной отсталости [16]. Известно, что современные психиатры в силу ряда социальных и образовательных установок в Западной Европе редко выставляют диагноз «легкая степень умственной отсталости», предпочитая ставить вместо него значительно более социально желательный диагноз «СДВ(Г)». При этом по данным клинических наблюдений и следящей диагностики, дети с легкой степенью умственной отсталости могут выглядеть крайне похожими на детей с DAMP, поскольку дефицит произвольной регуляции в той или иной степени характерен для большинства детей с неврологическими и психиатрическими патологиями. Такая гетерогенность нейроркогнитивных профилей детей с DAMP и вероятное наличие среди них детей с тотальным недоразвитием ВПФ и с парциальной несформированностью отдельных компонентов ВПФ требует дальнейшего исследования специфики когнитивного функционирования данной категории пациентов.

Данные о состоянии различных компонентов ВПФ при DAMP к настоящему моменту недостаточно полны, однако дают приблизительную картину психического функционирования при данном виде патологии. Показано, что данная категория детей демонстрирует заметную слабость управляющих функций (*executive functions*); в целом нейроркогнитивный профиль при DAMP близок к таковому

при СДВ(Г), хотя при DAMP отмечается более выраженная слабость зрительно-моторной координации [33]. Этот дефицит связан, по всей видимости, с сочетанием слабости процессов программирования и контроля и координации движений. По сравнению с детьми с СДВГ, дети с DAMP имеют более выраженный дефицит в звене фонологической переработки информации [32]. Имеются данные о заметном снижении невербального интеллекта при DAMP: у 1/6 детей с этим нарушением показателем невербального интеллекта ниже 70 [29]. Показано, что дети с DAMP отличаются увеличенным временем реакции и временем выполнения задания, а также испытывают трудности с восприятием и идентификацией формы предметов [14]; к сожалению, данное исследование проведено на небольшой по объему (22 человека) и имеющей слишком большой возрастной разброс (7–18 лет) выборке. Данные об увеличении времени реакции (то есть о замедленном выполнении) уже описывались выше в исследованиях нейрофизиологического направления.

Существуют данные лонгитюдных исследований детей с DAMP, описывающие динамику основных симптомов данного нарушения и общий уровень социальной адаптации. Симптомы дефицита внимания к 22 годам остаются достаточно выраженными и оказываются одними из наиболее стойких дефектов при DAMP [36], хотя полному перечню критериев СДВ(Г) удовлетворяет только половина пациентов. С другой стороны, исследования СДВ(Г) показывают, что к юношескому возрасту симптомы дефицита внимания и гиперактивности всегда склонны смягчаться и принимать другие формы [11]. При этом увеличенное время реакции (снижение скорости переработки остается отличительной чертой данной выборки пациентов) [26]. Также с возрастом значительно смягчаются симптомы расстройства координации движений: только 1/2 детей, получивших диагноз DAMP в 7 лет, демонстрируют симптомы нарушения координации к 10 годам, а к подростковому возрасту их число сокращается до 1/3; при этом в 16–22 года это число уже не снижается. Возможно, данное снижение является артефактом недостаточной точности и ме-

тодической оснащенности системы оценки моторной компетентности в раннем юношеском возрасте [39]; кроме того, ряд других исследований на небольших выборках показывают сохранение симптомов расстройств координации и их дезадаптирующего влияния к 11–12 годам [13]. С другой стороны, лонгитюдные исследования показывают, что во взрослом возрасте дефицит моторной сферы оказывает значительно меньшее дезадаптирующее влияние на общий уровень функционирования, чем в детстве [25]. Это вполне совпадает с представлениями отечественной психологии развития, базирующихся на идеях Л.С. Выготского [2], что в детском возрасте нарушенные «нижележащие» функции (например, расстройство координации) оказывают выраженное патогенное влияние на высшие этапы психического функционирования, тогда как во взрослом возрасте такой эффект уже не наблюдается в силу возможности компенсации дефекта «сверху вниз» за счет развитых «вышележащих» функций планирования, программирования и контроля (в том числе – мотивационно-личностного). Данное положение уместно как для нарушений, приобретенных во взрослом возрасте, так и для рано возникших трудностей, поскольку даже в дефицитарных условиях развитие высших уровней регуляции деятельности продолжается, хотя нередко идет обходным путем и не всегда достигает нормативного уровня.

В то же самое время, несмотря на смягчение симптомов дефицита внимания и выраженную нивелировку двигательных нарушений, прогностически DAMP, особенно в его тяжелой форме, является достаточно неблагоприятным расстройством. По данным лонгитюдных исследований, 2/3 всех детей с DAMP к 16 годам соответствуют критериям хотя бы одного психиатрического расстройства (расстройства настроения, невротические расстройства, личностные расстройства). Та же тенденция сохраняется к 22 годам. При этом чаще всего дети с DAMP демонстрируют такие нарушения, как антисоциальное личностное расстройство, прием психоактивных веществ и биполярное расстройство [36].

В качестве основных путей *психокоррекционного* вмешательства исследователи

DAMP указывают следующие направления работы. Постановка диагноза обязательно должна сопровождаться работой с семьей ребенка, которая должна получить достаточно полную и доступную информацию о природе расстройства, основных симптомах и коморбидных нарушениях. При этом крайне рекомендуется в доступной форме донести основную информацию и до ребенка: следует понимать, что дети с DAMP достаточно рано получают от учителей, сверстников и родных обратную связь о собственной неукладности в тех или иных сферах функционирования, и в данной ситуации выбор стоит не между знанием/незнанием ребенка о своем дефиците, но между адекватными знаниями о природе собственных трудностей и обрывочными представлениями о своих проблемах, негативно окрашенными вследствие реакции окружающих на неуспехи ребенка. Аналогичная работа должна проводиться и с учителями: DAMP легкой и средней степени тяжести в значительной степени может быть нивелирован за счет поддержки ребенка со стороны педагога. При этом рекомендуется регулярное предоставление ребенку положительной обратной связи относительно его конкретных успехов, а также учет трудностей длительной концентрации внимания путем регулярного предоставления ребенку коротких перерывов в работе и увеличения времени, отведенного на выполнение заданий. С учетом моторных трудностей детей с DAMP очень важной является работа над развитием моторного контроля. Учитель физкультуры в классе, где есть дети с DAMP, также должен быть информирован о природе и последствиях имеющихся у ребенка трудностей для выработки к ним адекватного и конструктивного отношения. Таким детям на уроках физкультуры рекомендуется работа в малых группах вместе с детьми с не очень высоким уровнем физического развития (например, с детьми, которым по состоянию здоровья показаны минимальные физические нагрузки). В таких груп-

пах дети с DAMP не чувствуют свою неуспешность в подвижных играх и упражнениях так остро, как в большой группе нормативных сверстников, что позволяет им успешнее и продуктивнее осваивать программу физического развития и не фиксироваться на остро переживаемом неуспехе. Важным также является подключение к работе с таким ребенком физического терапевта (physical therapist) или эрготерапевта (occupational therapist)¹. Работа по психомоторному развитию детей с DAMP должна включать коррекцию мышечного тонуса (часто дети с DAMP имеют гипотонус), позы тела (преодоление скованности, зажатости мышц), схемы тела (часто плохо сформирована) и работу с мелкой моторикой (работа над постановкой руки к письму, обучение завязыванию шнурков на ботинках, оперированию столовыми приборами и т. п.). Как и в лечении СДВ(Г), важную роль играет прием назначаемых лечащим врачом медикаментозных средств, среди которых ключевую роль играют центральные стимуляторы. Регулярный прием такого рода лекарств дает как непосредственный, так и отсроченный положительный эффект [20]. При этом страх по поводу формирования тенденции к принимаемым веществам опровергается исследованиями, показывающими, что в юношеском возрасте дети с СДВ(Г) и DAMP, получавшие регулярное медикаментозное лечение, не только не страдают зависимостью от принимаемых ими в детстве препаратов, но также значительно реже начинают принимать психоактивные вещества, чем дети с тем же диагнозом, не прошедшие медикаментозного лечения [12]. По всей видимости, употребление психоактивных веществ оказывается для данной категории пациентов неадекватным средством совладания, к которому они могут прибегать при отсутствии своевременных терапевтических воздействий. В то же самое время профессор Кристофер Гиллберг, один из наиболее известных мировых экспертов в области DAMP, справедливо отмечает,

¹ В России данную задачу часто выполняют инструкторы ЛФК, поскольку специальность «эрготерапевт» или «кинезотерапевт» в нашей стране в настоящее время крайне редка; также похожие задачи могут частично решаться на занятиях (индивидуальных или групповых) по психомоторной коррекции, которые часто ведутся с участием нейропсихологов.

что при первой постановке диагноза лучше избегать немедленного назначения ребенку медикаментозной терапии и попытаться организовать эффективное сопровождение ребенка в семье и в школе так, как это описано выше. Оценив возможности компенсации дефекта конкретного ребенка силами среды, в которой он развивается, можно через некоторое время (обычно примерно через 6 месяцев) вынести решение относительно объема и длительности приема медикаментов [16]. Полезными могут быть и психотерапевтические вмешательства – однако зачастую дети и подростки с DAMP оказываются плохо приспособлены к терапевтической работе из-за крайне низкой и непродолжительной концентрации внимания. С другой стороны, в юношеском возрасте психотерапевтическая поддержка, напротив, оказывается для данной категории пациентов достаточно целесообразной [16] – к этому моменту симптомы дефицита внимания несколько смягчаются, но, напротив, нарастают вторичные и третичные симптомы (антисоциальное поведение, личностные расстройства), которые требуют целенаправленного терапевтического вмешательства. Кроме того, существуют исследования, описывающие эффективность терапевтической работы и с детьми с DAMP с участием их семей и предоставляющие конкретные рекомендации по организации терапевтического процесса с учетом таких психологических особенностей детей с DAMP, как повышенная чувствительность к вербальным интерпретациям вследствие ненадежных отношений с внутренним объектом [38].

Понятие DAMP интересно в настоящее время не столько в силу своей диагностической мощности, которая, как справедливо указывают современные авторы [37], недостаточна, хотя бы по причине избыточной коморбидности данного симптомокомплекса с

рядом тяжелейших патологий развития, но в первую очередь в силу попытки описать само содержание этого симптомокомплекса как закономерное сочетание симптомов. В этом смысле данный подход оказывается отчасти близок луриевскому синдромному анализу. Исследование DAMP предполагает анализ сочетания проблем длительной концентрации внимания, моторной неловкости и нарушения координации и дефицита процессов восприятия и категоризации (т. е. различных высших звеньев познавательных процессов). В понятие DAMP темповые характеристики не включены – критерии СДВ(Г) по DSM-IV не предполагают отсылки на темп. Для отечественной нейропсихологии такое сочетание симптомов тесно связано с описанием дефицита при функциональной слабости и при органических поражениях подкорковых структур. Традиционно подкорковый дефицит у взрослых пациентов связывают со снижением работоспособности, трудностями концентрации внимания, модально-неспецифическим снижением памяти, а также дефицитом фоновых компонентов движений, а именно познотонического и координационного [3; 4; 8]. В детском возрасте локальное органическое поражение подкорковых структур часто сопровождается и разнообразными когнитивными нарушениями, в частности, нарушениями восприятия [7]; разнообразные, часто нестабильные как во времени, так и среди выборок пациентов когнитивные нарушения описываются и при функциональной слабости подкорковых структур [5; 6]. В этой связи зарубежные данные о часто встречающемся сочетании дефицита внимания, моторики и когнитивных процессов при наличии стертой неврологической патологии вносят вклад в анализ различных синдромов нарушения развития мозговых структур и психических процессов при различных вариантах дизонтогенеза.

Литература

1. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб., 2008.
2. Выготский Л. С. Проблема развития и распада высших психических функций // Проблемы дефектологии / Сост. Т. М. Лифанова. М., 1995. С. 404–418.
3. Корсакова Н. К., Московичюте Л. И. Подкорковые структуры мозга и психические процессы. М., 1985.
4. Корсакова Н. К., Московичюте Л. И. Клиническая нейропсихология. М., 2003.
5. Семаго Н. Я., Чиркова О. Ю. Типология отклоняющегося развития: Недостаточное развитие / Под общей ред. М. М. Семаго. М., 2011.
6. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М., 2008.
7. Симерницкая Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. М., 1985.
8. Хомская Е. Д. Нейропсихология. СПб., 2007.
9. Achenbach T. M. Manual for the Child Behavior Checklist/4–18 and 1991 profile. University of Vermont, 1991.
10. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed. – Text Revision). Washington, DC: American Psychiatric Association, 2000.
11. Barkley R., Murphy K., Fischer M. ADHD in adults: What the science says. New York: Guilford Press, 2008.
12. Biederman J., Wilens T. E., Mick E. et al. Does attention-deficit hyperactivity disorder impact the developmental course of drug and alcohol abuse and dependence? // Biological Psychiatry. 1998. Vol. 44. P. 269–273.
13. Christiansen A. S. Persisting motor control problems in 11- to 12-year-old boys previously diagnosed with deficits in attention, motor control and perception (DAMP) // Developmental Medicine & Child Neurology. 2000. Vol. 42(1). P. 4–7.
14. Díaz-Lucero A. H., Melano C. A., Etcheparebor-da M. C. Deficits in attention, motor control and perception (DAMP) syndrome: neuropsychological profile [Abstract; full article in Spanish] // Revista de Neurologia. 2011. Vol. 52. Suppl. 1. P. 71–75.
15. DuPaul G. J., Power T. J., Anastopoulos A. D. et al. ADHD Rating Scale IV. Checklists, norms, and clinical interpretation. New York: Guilford Press, 1998.
16. Gillberg C. Deficits in attention, motor control, and perception: a brief review // Archives of Disease in Childhood. 2003. Vol. 88. P. 904–910.
17. Gillberg C. Neuropsychiatric aspects of perceptual, motor and attentional deficits in seven-year-old Swedish children [Thesis]. Acta Universitatis Upsalensis. 1981. № 408.
18. Gillberg C. Perceptual, motor and attentional deficits in Swedish primary school children. Some child psychiatric aspects // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1983. Vol. 24. P. 377–403.
19. Gillberg C., Carlström G., Rasmussen P. et al. Perceptual, motor and attentional deficits in seven-year-old children. Neurological screening aspects // Acta Paediatrica Scandinavica. 1983. Vol. 72. P. 119–124.
20. Gillberg C., Melander H., von Knorring A-L. et al. Long-term stimulant treatment of children with attention-deficit hyperactivity disorder symptoms. A randomized, double-blind, placebo-controlled trial // Archives of General Psychiatry. 1997. Vol. 54. P. 857–864.
21. Gillberg C., Rasmussen P. Perceptual, motor and attentional deficits in seven-year-old children: background factors // Developmental Medicine & Child Neurology. 1982. Vol. 24. P. 752–770.
22. Gillberg C., Rasmussen P., Carlström G., Svensson B., Waldenström E. Perceptual, motor and attentional deficits in six-year-old children. Epidemiological aspects // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1982. Vol. 23. P. 131–144.
23. Gottlieb G. Individual Development and Evolution. New York, NY: Oxford University Press, 1992.
24. Gottlieb G. The relevance of developmental-psychobiological metatheory to developmental neuropsychology // Developmental Neuropsychology. 2001. Vol. 19(1). P. 1–9.
25. Hadders-Algra M. Two distinct forms of minor neurological dysfunction: perspectives emerging from a review of data of the Groningen Perinatal Project // Developmental Medicine & Child Neurology. 2002. Vol. 44. P. 561–571.
26. Hellgren L., Gillberg C., Gillberg I. C., Enerskog I. Children with deficits in attention, motor control and perception (DAMP) almost grown up: general health at 16 years // Developmental Medicine & Child Neurology. 1993. Vol. 35(10). P. 881–892.
27. Hellgren L., Gillberg I. C., Bågenholm A., Gillberg C. Children with deficits in attention, motor control and perception (DAMP) almost grown up: psychiatric and personality disorders at age 16 years // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1994. Vol. 35. P. 1255–1271.
28. Kadesjö B., Gillberg C. Developmental coordination disorder in Swedish 7-year-old children // Journal of American Academy of Child Adolescent Psychiatry. 1999. Vol. 38. P. 820–828.

29. *Kadesjö B., Gillberg C.* The comorbidity of ADHD in the general population of Swedish school-age children // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2001. Vol. 42. P. 487–492.
30. *Johnson M.H.* *Developmental Cognitive Neuroscience*. Malden, MA: Blackwell, 1997.
31. *Landgren M., Kjellman B., Gillberg C.* Attention deficit disorder with developmental coordination disorders // *Archives of Disease in Childhood*. 1998. Vol. 79. P. 207–212.
32. *Landgren M., Kjellman B., Gillberg C.* Deficits in attention, motor control and perception (DAMP): a simplified school entry examination // *Acta Paediatrica*. 2000. Vol. 89(3). P. 302–309.
33. *Nydén A., Billstedt E., Hjelmqvist E.* et al. Neuro-cognitive stability in Asperger syndrome, ADHD reading and writing disorder: a pilot study // *Developmental Medicine & Child Neurology*. 2001. Vol. 43. P. 165–171.
34. *Palm L., Persson E., Bjerre I., Elmqvist D., Blenow G.* Sleep and wakefulness in preadolescent children with deficits in attention, motor control and perception // *Acta Paediatrica*. 1992. Vol. 81(8). P. 618–624.
35. *Rasmussen P.* *Neuropediatric aspects of seven-year-old children with perceptual, motor and attentional deficits* [Thesis]. University of Gothenburg, 1982.
36. *Rasmussen P., Gillberg C.* Natural outcome of ADHD with developmental coordination disorder at age 22 years: a controlled, longitudinal, community-based study // *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 2000. Vol. 39. P. 1424–1431.
37. *Rydellius P.-A.* DAMP and MBD versus AD/HD and hyperkinetic disorders // *Acta Paediatrica*. 2000. Vol. 89. P. 266–268.
38. *Soorani-Lunsing R.J., Hadders-Algra M., Touwen B.C.* Do girls with minor neurological dysfunction mature at a later age? // *Acta Paediatrica*. 1998. Vol. 87. P. 117–118.
39. *Salomonsson B.* The impact of words on children with ADHD and DAMP. Consequences for psychoanalytic technique // *The International Journal of Psychoanalysis*. 2006. Vol. 87(4). P. 1029–1047.

Diagnostical category “Deficits in Attention, Motor Control and Perception” in foreign literature

A. R. Agris,

Post-graduate Student, Chair of Neuro- and Pathopsychology, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Junior Research Associate, Laboratory of Educational Difficulties Research, Institute of Problems of Integrative (Inclusive) Education, Moscow State University of Psychology and Education

O. I. Egorova,

Research Associate, Laboratory of Educational Difficulties Research, Institute of Problems of Integrative (Inclusive) Education, Moscow State University of Psychology and Education

We present a review of foreign literature on analysis of diagnostical category “Deficits in Attention, Motor Control and Perception” (DAMP). Attention is drawn to the history of the emergence of this category and to specifics of establishing such a diagnosis. We review epidemiological data, frequency of incidence, comorbidity, DAMP risk factors, cognitive functioning features and developmental prognosis in patients with this developmental pathology.

Keywords: deficits in attention, motor control and perception (DAMP), attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD), ataxia, behavioral disorders in childhood, neurocognitive approach to developmental disorders, neuropsychological syndromic analysis.

References

1. *Ahutina T.V., Pylaeva N.M.* Preodolenie trudnostej uchenija: nejropsihologicheskij podhod. SPb., 2008.
2. *Vygotskij L.S.* Problema razvitija i raspada vysshih psihicheskikh funkcij // Problemy defektologii / Sost. T. M. Lifanova. M., 1995. S. 404–418.
3. *Korsakova N.K., Moskovichjute L.I.* Podkorkovye struktury mozga i psihicheskie processy. M., 1985.
4. *Korsakova N.K., Moskovichjute L.I.* Klinicheskaja nejropsihologija. M., 2003.
5. *Semago N.Ja., Chirkova O.Ju.* Tipologija otklonjajushhegosja razvitija: Nedostatochnoe razvitie / Pod obshhej red. M.M. Semago. M., 2011.
6. *Semenovich A.V.* Nejropsihologicheskaja korekcija v detskom vozraste. Metod zameshhajushhego ontogeneza. M., 2008.
7. *Simernickaja Je. G.* Mozg cheloveka i psihicheskie processy v ontogeneze. M., 1985.
8. *Homskaja E.D.* Nejropsihologija. SPb., 2007.
9. *Achenbach T.M.* Manual for the Child Behavior Checklist/4–18 and 1991 profile. University of Vermont, 1991.
10. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed. – Text Revision). Washington, DC: American Psychiatric Association, 2000.
11. *Barkley R., Murphy K., Fischer M.* ADHD in adults: What the science says. New York: Guilford Press, 2008.
12. *Biederman J., Wilens T.E., Mick E.* et al. Does attention-deficit hyperactivity disorder impact the developmental course of drug and alcohol abuse and dependence? // *Biological Psychiatry*. 1998. Vol. 44. P. 269–273.
13. *Christiansen A.S.* Persisting motor control problems in 11- to 12-year-old boys previously diagnosed with deficits in attention, motor control and perception (DAMP) // *Developmental Medicine & Child Neurology*. 2000. Vol. 42(1). P. 4–7.
14. *Díaz-Lucero A.H., Melano C.A., Etchepareborda M.C.* Deficits in attention, motor control and perception (DAMP) syndrome: neuropsychological profile [Abstract; full article in Spanish] // *Revista de Neurologia*. 2011. Vol. 52. Suppl. 1. P. 71–75.
15. *DuPaul G.J., Power T.J., Anastopoulos A.D.* et al. ADHD Rating Scale IV. Checklists, norms, and clinical interpretation. New York: Guilford Press, 1998.
16. *Gillberg C.* Deficits in attention, motor control, and perception: a brief review // *Archives of Disease in Childhood*. 2003. Vol. 88. P. 904–910.
17. *Gillberg C.* Neuropsychiatric aspects of perceptual, motor and attentional deficits in seven-year-old Swedish children [Thesis]. Acta Universitatis Upsalensis. 1981. № 408.
18. *Gillberg C.* Perceptual, motor and attentional deficits in Swedish primary school children. Some child psychiatric aspects // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1983. Vol. 24. P. 377–403.
19. *Gillberg C., Carlström G., Rasmussen P.* et al. Perceptual, motor and attentional deficits in seven-year-old children. Neurological screening aspects // *Acta Paediatrica Scandinavica*. 1983. Vol. 72. P. 119–124.
20. *Gillberg C., Melander H., von Knorring A-L.* et al. Long-term stimulant treatment of children with attention-deficit hyperactivity disorder symptoms. A randomized, double-blind, placebo-controlled trial // *Archives of General Psychiatry*. 1997. Vol. 54. P. 857–864.
21. *Gillberg C., Rasmussen P.* Perceptual, motor and attentional deficits in seven-year-old children: background factors // *Developmental Medicine & Child Neurology*. 1982. Vol. 24. P. 752–770.
22. *Gillberg C., Rasmussen P., Carlström G., Svenson B., Waldenström E.* Perceptual, motor and attentional deficits in six-year-old children. Epidemiological aspects // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1982. Vol. 23. P. 131–144.
23. *Gottlieb G.* Individual Development and Evolution. New York, NY: Oxford University Press, 1992.
24. *Gottlieb G.* The relevance of developmental-psychobiological metatheory to developmental neuropsychology // *Developmental Neuropsychology*. 2001. Vol. 19(1). P. 1–9.
25. *Hadders-Algra M.* Two distinct forms of minor neurological dysfunction: perspectives emerging from a review of data of the Groningen Perinatal Project // *Developmental Medicine & Child Neurology*. 2002. Vol. 44. P. 561–571.
26. *Hellgren L., Gillberg C., Gillberg I.C., Enerskog I.* Children with deficits in attention, motor control and perception (DAMP) almost grown up: general health at 16 years // *Developmental Medicine & Child Neurology*. 1993. Vol. 35(10). P. 881–892.
27. *Hellgren L., Gillberg I.C., Bågenholm A., Gillberg C.* Children with deficits in attention, motor control and perception (DAMP) almost grown up: psychiatric and personality disorders at age 16 years // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1994. Vol. 35. P. 1255–1271.
28. *Kadesjö B., Gillberg C.* Developmental coordination disorder in Swedish 7-year-old children // *Journal of American Academy of Child Adolescent Psychiatry*. 1999. Vol. 38. P. 820–828.
29. *Kadesjö B., Gillberg C.* The comorbidity of ADHD in the general population of Swedish school-age children // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2001. Vol. 42. P. 487–492.

30. *Johnson M.H.* Developmental Cognitive Neuroscience. Malden, MA: Blackwell, 1997.
31. *Landgren M., Kjellman B., Gillberg C.* Attention deficit disorder with developmental coordination disorders // *Archives of Disease in Childhood*. 1998. Vol. 79. P. 207–212.
32. *Landgren M., Kjellman B., Gillberg C.* Deficits in attention, motor control and perception (DAMP): a simplified school entry examination // *Acta Paediatrica*. 2000. Vol. 89(3). P. 302–309.
33. *Nydén A., Billstedt E., Hjelmquist E., et al.* Neuro-cognitive stability in Asperger syndrome, ADHD reading and writing disorder: a pilot study // *Developmental Medicine & Child Neurology*. 2001. Vol. 43. P. 165–171.
34. *Palm L., Persson E., Bjerre I., Elmqvist D., Blennow G.* Sleep and wakefulness in preadolescent children with deficits in attention, motor control and perception // *Acta Paediatrica*. 1992. Vol. 81(8). P. 618–624.
35. *Rasmussen P.* Neuropediatric aspects of seven-year-old children with perceptual, motor and attentional deficits [Thesis]. University of Gothenburg, 1982.
36. *Rasmussen P., Gillberg C.* Natural outcome of ADHD with developmental coordination disorder at age 22 years: a controlled, longitudinal, community-based study // *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 2000. Vol. 39. P. 1424–1431.
37. *Rydellius P.-A.* DAMP and MBD versus AD/HD and hyperkinetic disorders // *Acta Paediatrica*. 2000. Vol. 89. P. 266–268.
38. *Soorani-Lunsing R.J., Hadders-Algra M., Touwen B.C.* Do girls with minor neurological dysfunction mature at a later age? // *Acta Paediatrica*. 1998. Vol. 87. P. 117–118.
39. *Salomonsson B.* The impact of words on children with ADHD and DAMP. Consequences for psychoanalytic technique // *The International Journal of Psychoanalysis*. 2006. Vol. 87(4). P. 1029–1047.

Подход к тестированию интеллектуальных способностей и устранению артефактов

А. С. Панфилова*,
аспирантка кафедры системного анализа, управления и обработки информации факультета информационных технологий МГППУ

Представлен новый подход к описанию процесса тестирования интеллектуальных способностей с использованием факторных моделей с симплекструктурой, учитывающих результативность и динамику прохождения тестовой методики. Его специфичность – в применении самоорганизующихся карт Кохонена для вероятностной оценки принадлежности испытуемого к определенному уровню развития способностей. Устранение артефактов, обусловленных различными формами влияния внешней среды, выполняется на основе сравнения наблюдаемых и прогнозируемых результатов ответов на вопросы с помощью многомерного цифрового фильтра Калмана, адаптированного для решения рассматриваемой задачи.

Ключевые слова: тестирование интеллекта, факторные модели, фильтр Калмана.

*«Всякий умный человек знает,
что такое интеллект...
Это то, чего нет у других!»*
Mc Nemar, 1964

1. Введение

Проблема интеллекта, интеллектуальных способностей, интеллектуального (умственного) развития в психологии относится к числу старейших. Порой представляется, что это «вечная» проблема данной науки, относящаяся к системе категорий и проблем, которые подвергаются исследованию на всем протяжении ее возникновения, развития и существования. Более того, идеи относительно происхождения интеллекта и его сущности

высказывались учеными еще в период донаучного развития психологии (например, античными мыслителями Гераклитом, Парменидом, Платоном, Аристотелем и др.) [1].

На протяжении длительного времени существовало два мнения относительно интеллекта. Согласно первому из них – это черта сугубо наследственная: либо человек рождается умным, либо нет. В соответствии же со второй точкой зрения интеллект связан со скоростью восприятия или реагирования на внешние стимулы.

В 1885 году Дж. Кэттелл разработал с десяток более «психологических» тестов, которые он назвал «ментальными». В данных тестах определялись быстрота рефлексов, вре-

* panfilova87@gmail.com

мя реакции, время восприятия определенных раздражителей, болевой порог при надавливании на кожу, число букв, запоминаемых после прослушивания буквенных рядов, и т.п. С помощью такого инструментария Кэттелл определил параметры реакции на раздражители разной силы. Важным результатом явился тот факт, что если у большинства людей эти показатели лишь ненамного отклоняются от среднего уровня, то у какой-то части испытуемых время реакции было значительно больше или меньше наиболее типичных величин. Представив эти данные графически, Кэттелл получил колоколообразную кривую, сходную с кривыми распределения некоторых физических или химических показателей.

В тестах, которые были разработаны позже, показателем их эффективности служило время, затраченное испытуемым на решение предложенных задач. Главным измерительным прибором психологов стал хронометр: чем быстрее справлялся с заданием испытуемый, тем больше он набирал очков. Колоколообразное распределение времени реакции, полученное Кэттеллом, было использовано для оценки интеллекта с помощью различных тестов и для выяснения вопроса, как распределяется уровень интеллекта среди населения. По одну сторону оказывались «отсталые», а по другую – «сверходаренные». И, наконец, периодически всплывало представление о том, что интеллект должен быть наследственным свойством.

Между тем ученые, разработавшие первые тесты на интеллект (Binet, Simon, 1905), рассматривали это свойство более широко. По их мнению, человек, обладающий интеллектом, – это тот, кто «правильно судит, понимает и размышляет» и кто благодаря своему «здравому смыслу» и «инициативности» может «приспосабливаться к обстоятельствам жизни».

Эту точку зрения разделял и Векслер – ученый, создавший в 1939 году первую шкалу интеллекта для взрослых. Он считал, что «интеллект – это глобальная способность разумно действовать, рационально мыслить и хорошо справляться с жизненными обстоятельствами» [4].

Сегодня большинство психологов согласны именно с тем определением интеллекта, где он рассматривается как способность индивидуума адаптироваться к окружающей среде. Однако ряд ученых в предлагаемых ими тестах приняли за главный показатель интеллекта скорость выполнения определенных заданий. При использовании подобных тестов естественно возникает вопрос: «Что же мы измеряем?». Ганс Айзенк дает на него следующий ответ.

«Накопленный мною опыт показывает, что есть одна психологическая характеристика, которая в значительной степени определяет успех или неудачу испытуемого. Эта характеристика – скорость протекания умственных процессов. Характеристика скорости умственных процессов есть фундаментальный базис интеллектуальных различий между людьми, но упорство и настойчивость могут компенсировать недостаточную скорость мышления. А при нехватке настойчивости можно растерять те преимущества, которые дала Вам природа, наделив Вас высоким темпом мышления. Даже если человек быстро соображает и достаточно настойчив, он может оказаться несобранным, склонным к поспешным действиям и неметодичным. Он хватается за первую же идею, пришедшую ему в голову, не давая себе труда проверить, правильно ли полученное решение. Плохая работа «детектора ошибок» приводит к очень низким результатам тестирования так же неотвратимо, как и недостаточная скорость мышления и отсутствие настойчивости» [3].

Что же касается самих тестов на интеллект, они в значительной степени зависят от того, как каждый исследователь представляет себе это свойство личности. И хотя в настоящее время психологи пришли к согласию по поводу общего распределения интеллекта, его компоненты и способы их оценки все еще вызывают споры.

2. Структура интеллекта по Ч. Спирмену и Л. Терстону

Следует проанализировать понятие структуры интеллекта, как оно сложилось в рамках исследований индивидуальных различий Ч. Спирмена и Л. Терстона. Структура в математическом смысле слова означает совокупность отношений, заданных на множестве элементов. В феноменальном плане структура интеллекта определена на множестве всех задач в широком смысле этого слова. Задача в данном случае – это не только специально сформулированная исследователем для проверки умственных способностей головоломка, а любая ситуация, требующая интеллектуального поведения (написать текст, убедить слушателя или разобраться в техническом устройстве). Отношения, задающие структуру интеллекта на множестве ситуаций интеллектуального поведения, – это корреляционные отношения сходства и различия. Две ситуации А и В сходны в той степени, в какой на выборке людей успешность действий в ситуации А связана с успешностью действий в ситуации В.

Структура интеллекта означает признаки высокой вероятности одних паттернов интеллектуального поведения и невозможности других. Следовательно, структура интеллекта понимается как структура механизмов, осуществляющих различные формы интеллекту-

ального поведения. Тем самым проект исследования структуры интеллекта оказывается еще и проектом выявления взаимосвязи механизмов интеллектуального поведения. Этот проект при его очевидной заманчивости оказался одним из самых длительных и дорогостоящих в психологии, приведя даже к достижениям в сфере математической статистики (создание факторного анализа) [10].

В начале XX века Спирмен пришел к выводу, что он может, исходя из поведения индивидуума, выделить некий «генеральный» фактор интеллекта, который он назвал фактором *G* (от *general* – общий). Однако нельзя было не признать, что при решении арифметической задачи, ремонте двигателя или изучении иностранного языка мозг работает по-разному. Некоторые люди более способны к одним видам деятельности, чем к другим, хотя общий («генеральный») уровень интеллекта у них может быть сходным. Поэтому Спирмен наряду с фактором *G* ввел еще фактор *S* (от *special* — специальный), служащий показателем специфических способностей. Между общим и частными факторами в этой модели постулируется существование факторов промежуточной степени общности, которые участвуют в решении достаточно широких классов задач. Объясняя корреляцию результатов различных измерительных процедур влиянием общего свойства, он пред-

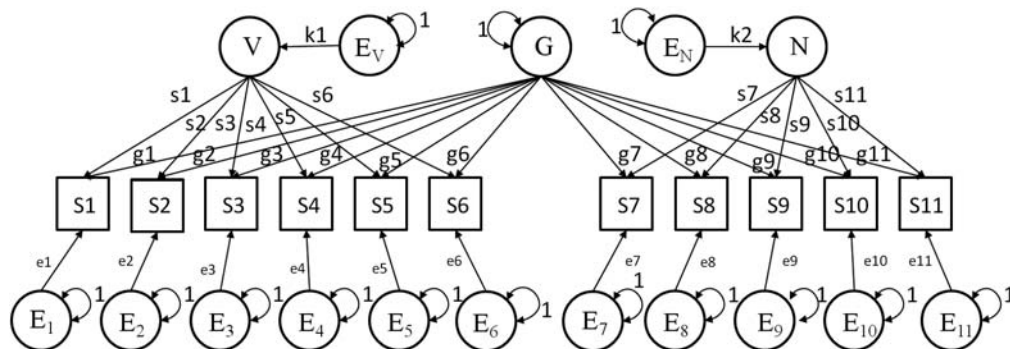


Рис. 1. Гнездовая модель интеллекта: а) факторы: G – генеральный фактор; V – специальный фактор, влияющий на вербальный интеллект; N – специальный фактор, влияющий на невербальный интеллект; E_V – фактор оценки ошибки измерения вербального интеллекта; E_N – фактор оценки ошибки измерения невербального интеллекта; E₁ – E₁₁ – факторы оценки ошибки измерения показателей соответствующих субтестов; б) наблюдаемые переменные: S₁ – S₁₁ – показатели соответствующих субтестов в близнецовой паре; в) факторные нагрузки: s₁–s₁₁, g₁, g₂, e₁ – e₁₁, k₁, k₂

ложил в 1927 году метод факторного анализа для выявления этого латентного генерального фактора.

В исследовании, которое было посвящено проблеме адекватности факторных моделей интеллекта [8], была разработана гнездовая факторная модель интеллекта, согласованная с теорией Ч. Спирмена, в которой в качестве наблюдаемых параметров использовались результаты тестирования близнецов по тесту Векслера, приведенная на рис. 1.

С точки зрения Спирмена, каждый человек характеризуется определенным уровнем общего интеллекта, от которого зависит, как этот человек адаптируется к окружающей среде. Кроме того, у всех людей имеются в различной степени развитые специфические способности, проявляющиеся в решении конкретных задач такой адаптации.

Многие психологи поняли, что представление о едином интеллекте не вполне соответствует действительности и не отражает всего многообразия задач, которые возникают при адаптации к окружающему миру. Каждый человек в повседневной жизни действует по-своему, и его интеллект при этом проявляется в его перцептивных, мнемических, языковых, счетных и иных способностях.

Л. Терстон с помощью статистических методов исследовал эти различные стороны общего интеллекта, которые он назвал *первичными умственными потенциями*. Он вы-

делил семь таких потенций: *счетную способность, вербальную гибкость, вербальное восприятие, пространственную ориентацию, память, способность к рассуждению, быстроту восприятия*. По его мнению, достаточно лишь разработать тесты на каждую из этих способностей, и можно будет вычертить профиль интеллектуального потенциала индивидуума. Оказалось, однако, что все эти способности отнюдь не столь независимы друг от друга, как полагал Терстон, и что необходима еще большая детализация факторов интеллекта. Модели, придерживающиеся идеи единого фактора, постепенно стали преобразовываться в иерархические. В уже упомянутой ранее работе [8] также приводится иерархическая модель интеллекта, представленная на рис. 2.

В процессе анализа обе модели показали свою адекватность наблюдаемым параметрам. Исключение фактора G из моделей и дальнейшее сравнение полной и упрощенной моделей доказало значимость исследуемого фактора, поэтому при разработке факторной модели, отражающей процесс тестирования интеллектуальных способностей в виде симплекс-структуры, в основу были положены и та и другая модели.

3. Модель процесса тестирования интеллектуальных способностей

Большинство тестов интеллекта было разработано согласно различным теориям,

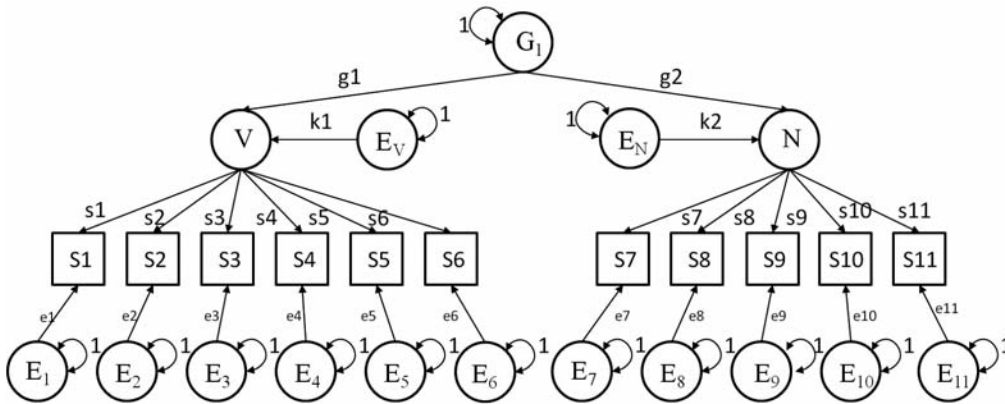


Рис. 2. Иерархическая факторная модель интеллекта

описывающим структуру интеллектуальных способностей, с целью понимания, что именно измеряет тест. Разработка прототипа системы поддержки принятия решений (СППР) для тестирования интеллекта ведется на базе прогрессивных матриц Равена. Данная методика опирается на подход Чарльза Спирмена к структуре интеллектуальных способностей, который был первым, кто отметил, что результаты тестирования таких учебных способностей как, например, способности к арифметике, чтению и правописанию, обнаруживают тенденцию к взаимной корреляции на уровне от 0.7 до 0.8. Он сделал вывод, что такие корреляции можно объяснить наличием в основе умственных способностей некоего единого, или общего «фактора g », и предположил, что различные тесты в разной степени апеллируют к этой базовой способности.

Тест Равена «Прогрессивные матрицы» был разработан как инструмент для максимально простой и непротиворечивой оценки фактора g . Данная методика была создана с перспективой изучения вклада генетических и средовых факторов в природу умственных способностей, а также их личностных и социальных последствий. В работе Дж.К. Равена с соавт. [9] приводится информация, что Фодегель-Матцен обнаружила следующее: испытуемые, получившие более высокие оценки, тратили больше времени на рассмотрение матриц перед принятием решения. Это наводит на предположение, что лучшие из выполнявших тест способны удерживать в краткосрочной памяти больше информации. Впрочем, возможно, они просто затрачивают больше усилий при решении заданий теста.

Основная полемика развернулась вокруг факторно-аналитической модели, которая наилучшим образом подходит для описанного паттерна корреляций между тестами, и относительно того, существует ли общий фактор, определяющий умственные способности, как альтернатива идее накопления шаблонов, адекватных решению задач определенных типов. В частности, Перкинс и Саломан (Perkins and Saloman, 1989) опубликовали обширный обзор, из которого следует, что действительно

но существует такой общий фактор для способности к рассуждению.

Принято считать, что используя термины «интеллект» и «фактор g », психологи предполагают врожденность и неизменность этих характеристик. Действительно, такие допущения были включены в бертовское (Burt, 1957) определение «интеллекта» как «врожденной общей когнитивной способности». В противоположность этому, Дж.К. Равен ставил целью своего исследования выделение *средовых*, а также генетических причин умственных отклонений. В своих работах (Raven, 1959) Равен настойчиво протестовал против введения допущения о врожденности в определение интеллекта. В качестве перво-степенной он ставил перед собой задачу разработки тестов, которые были бы теоретически обоснованы и легко интерпретируемы, и оценки которых минимально зависели бы от различий в образовании и жизненном опыте среди представителей западного общества. Второй его задачей было использование этих тестов, чтобы попытаться выделить специфический вклад генетических и средовых источников вариативности тестовых оценок, особенно у людей, принадлежащих к сходным социоэкономическим группам или у детей из одной и той же семьи. [9]. Методика Равена – «Тест прогрессивных матриц», ориентированная на диагностику способности к выявлению закономерностей в организации серий последовательно усложняющихся геометрических фигур, была создана для измерения продуктивных возможностей интеллекта.

Таким образом, нами была разработана факторная модель процесса тестирования интеллектуальных способностей с симплекструктурой, включающая как влияние фактора g (в модели обозначены как C_i), так и факторов среды (в модели обозначены как E_i) на ответы испытуемых. Она представлена на рис. 3 и подробно описана в ранее опубликованной статье [7].

Результаты ответов испытуемых представлены наблюдаемыми параметрами T_i (рис. 3). При верном ответе на вопрос тестовой методики параметр T_i принимает значение расчетной сложности вопроса, а при неверном – приравнивается к нулю. Сложность

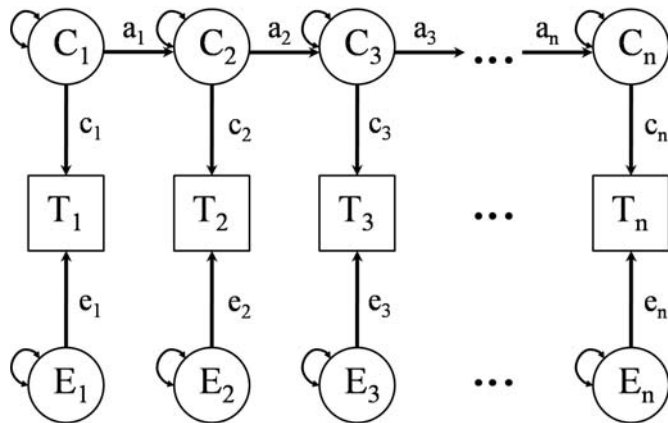


Рис. 3. Модель процесса тестирования для результатов ответов испытуемых: $C_1 \dots C_n$, $E_1 \dots E_n$ – скрытые факторы; $T_1 \dots T_n$ – наблюдаемые параметры

тестовых вопросов измеряется в шкале логитов¹. Данные о проценте верных ответов на каждый вопрос теста для большой выборки испытуемых были предоставлены разработчиками теста. Наборы наблюдаемых параметров, переведенных в логиты, могут быть разделены по итоговому результату на несколько групп сложности.

Как было указано ранее, время, затраченное испытуемыми при ответе на вопрос теста, также учитывалось при анализе интеллектуальных способностей разными авторами, поэтому нами была составлена аналогичная факторная модель, в которой в качестве наблюдаемых параметров I_i выступает время ответа на каждый вопрос тестовой методики (рис. 4).

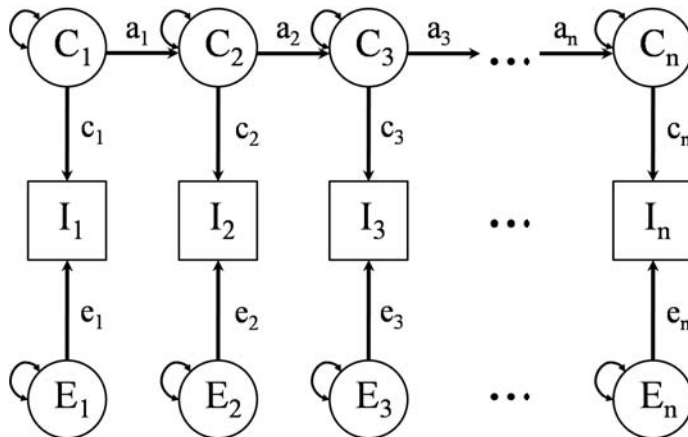


Рис. 4. Модель процесса тестирования для времени, затрачиваемого испытуемыми на выполнение заданий: $C_1 \dots C_n$, $E_1 \dots E_n$ – скрытые факторы; $I_1 \dots I_n$ – наблюдаемые параметры

¹Логит уровня трудности задания – это единица измерения сложности тестового вопроса, введенная Г. Рашем и вычисляемая как натуральный логарифм отношения доли неправильных ответов на задание теста к доле правильных ответов на тот же вопрос по множеству испытуемых [12].

В данных моделях дисперсия C_i фактора выражается формулой:

$$D_{C_i} = \left(\prod_{j=1}^{i-1} a_j^2 \right) D_{C_1} .$$

Оценки свободных параметров модели определяются как компоненты псевдорешения переопределенной системы уравнений [6]:

$$F(\mathbf{x}) = \mathbf{b},$$

где $F(x)$ – n -мерный нелинейный оператор, действующий на m -мерный вектор x свободных параметров модели, компоненты которого являются аналитическими выражениями прогнозируемых дисперсий и ковариаций наблюдаемых переменных через m свободных параметров рассматриваемой факторной модели; \mathbf{b} – вектор-столбец, составленный из n выборочных оценок дисперсий и ковариаций наблюдаемых переменных.

Для вычисления псевдорешения может применяться любой подходящий численный метод нелинейной многомерной локальной оптимизации, в котором критерий минимизации представлен евклидовой нормой невязки. В частности, для этого приемлемы градиентные методы.

В процессе работы была получена выборка ответов испытуемых по методике «Advanced Progressive Matrices» (Продвинутые прогрессивные матрицы Равена, состоящая из одного субтеста и 36 вопросов), которая в дальнейшем была разделена на 3 группы (высокий, средний и низкий) по уровню развития невербальных способностей. Идентификация факторных моделей для результатов и для времени ответов испытуемых проводилась для каждого уровня развития способностей по выборочным ковариационным матрицам с использованием метода наименьших квадратов.

После получения значений факторных нагрузок, используя метод Монте-Карло, имеется возможность путем генерации нормально распределенных случайных значений фактора C_1 с различными стандартными отклонениями, лежащими в окрестности идентифицируемого стандартного отклонения C_1 , и долями случайных компонентов, выходящими

за рамки доверительных интервалов, применяя выражения наблюдаемых переменных T_i и I_i через факторы модели, получить выборки наблюдаемых значений для каждой из групп различного уровня способностей с учетом вариативности, присутствующей в генеральной совокупности.

Столь большая выборка наблюдаемых параметров необходима для обучения самоорганизующихся карт Кохонена для каждого из уровней с целью получения выборок евклидовых расстояний между входным вектором, описывающим процесс прохождения тестирования испытуемым, и центрами нейронов-победителей обученной сети. Выборочные оценки этих расстояний идентифицируют эмпирическое распределение и позволяют оценивать вероятности превышения расстояния между полученным вектором ответов испытуемого, а также времени, затраченного при ответе на каждый вопрос, и соответствующим центром нейрона-победителя, что дает возможность судить о степени адекватности модели наблюдениям.

Таким образом, после каждого ответа испытуемого на вопрос теста система подаст вектор ответов на вход обученных карт Кохонена для разных уровней развития способностей и даст вероятностную оценку, к какой из модели наиболее близок конкретный испытуемый. На определенном вопросе, когда оценка превысит допустимый порог, процесс тестирования завершается, и формируется итоговая оценка принадлежности испытуемого к уровню развития невербальных способностей по его результатам и по времени, затраченному на прохождение теста.

4. Устранение артефактов при тестировании

В процессе прохождения тестовой методики на испытуемого воздействуют различные факторы внешней среды, такие как усталость, нервное перенапряжение, подсказки и др., что может исказить итоговый результат. Для устранения артефактов тестирования используется многомерный цифровой фильтр Калмана. Его выбор среди близких по содержанию подходов является оптимальным, поскольку он наилучшим образом согласуется

с принятой концепцией тестирования и контекстом ее использования. В частности, этот фильтр:

- в отличие от фильтра Винера, способен обрабатывать текущую информацию об ответах испытуемого в реальном времени, формируя свои оценки сразу же после получения очередного ответа и не требуя полного протокола тестирования, который недоступен до завершения всей процедуры ответов на вопросы;

- в отличие от фильтра Стратоновича, использует только линейные методы оценки, наилучшим образом согласующиеся с применяемой линейной дифференциальной моделью адаптивного тестирования, и не приводит к неоправданному усложнению процесса решения;

- в отличие от фильтра Льюинбергера, учитывает ошибки наблюдений и обеспечивает оптимальные оценки.

Фильтр Калмана использует уравнения информационного и наблюдаемого процессов и для моделей рассматриваемого типа¹ имеет следующий вид [11]:

$$\mathbf{X}(n+1) = \Phi(n)\mathbf{X}(n)$$

$$\mathbf{Y}(n) = \mathbf{H}(n)\mathbf{X}(n) + \mathbf{V}(n).$$

В случае данного варианта процесса тестирования наблюдаемый процесс представляет историю ответов испытуемого на вопросы из субтеста. Он выражается вектором

$$\mathbf{Y}[n] = [T_1, T_2, T_3, \dots, T_n]^T,$$

у которого с каждым новым ответом на вопрос размерность увеличивается на 1 при ограничении из k вопросов субтеста, где n – дискретный момент времени. В свою очередь, исследуемый информационный процесс, отражающий динамику изменения влияния генетического фактора на возможность испытуемого ответить на предъявляемый вопрос, представлен вектором

$$\mathbf{X}[n] = [C_1, C_2, C_3, \dots, C_n]^T,$$

размерность которого определяется числом вопросов в методике, а количество компонентов увеличивается на 1 при ответе на очередной вопрос. Полагается, что

$$\mathbf{X}[1] = 1.$$

Оценка характеристик случайных ошибок наблюдений проводится при идентификации модели и представляется вектором

$$\mathbf{V}[n] = [e_1, e_2, e_3, \dots, e_n]^T,$$

на который накладываются следующие условия: $\mathbf{E}(\mathbf{V}[n])=0$, $\mathbf{E}(\mathbf{V}[n]\mathbf{V}^T[k])=\mathbf{R}[n]\delta[n-k]$, $\mathbf{E}(\mathbf{X}[0]\mathbf{V}^T[k])=0$, где \mathbf{R} – симметричная положительно определенная матрица, которая полагается не зависящей от времени. При проведении практических расчетов эта матрица заменится на одну из своих выборочных оценок $\hat{\mathbf{R}}$, полученных для каждого из рассматриваемых уровней способностей на основе результатов наблюдений.

Матрица формирующего фильтра Φ и диагональная матрица наблюдений \mathbf{H} содержат соответствующие идентифицированные факторные нагрузки из моделей, рассмотренных ранее для каждого уровня развития способностей. Используя уравнение информационного процесса, мы имеем возможность построить график информационного процесса для разных уровней развития способностей, пример которого приведен на рис. 5.

В процессе ответа испытуемым на вопросы методики его результаты корректируются согласно трем моделям, описывающим информационный процесс для каждого уровня с использованием уравнения цифрового фильтра Калмана, определяющего несмещенную оценку исследуемого процесса, представленного в виде

$$\hat{\mathbf{X}}(n+1) = \Phi(n)\hat{\mathbf{X}}(n) + \mathbf{K}(n+1)$$

$$[\mathbf{Y}(n+1) - \mathbf{H}(n+1)\Phi(n)\hat{\mathbf{X}}(n)],$$

где $\mathbf{K}(n+1)$ – матричный коэффициент усиления фильтра Калмана.

¹Особенностью этих моделей является отсутствие информационного шума.

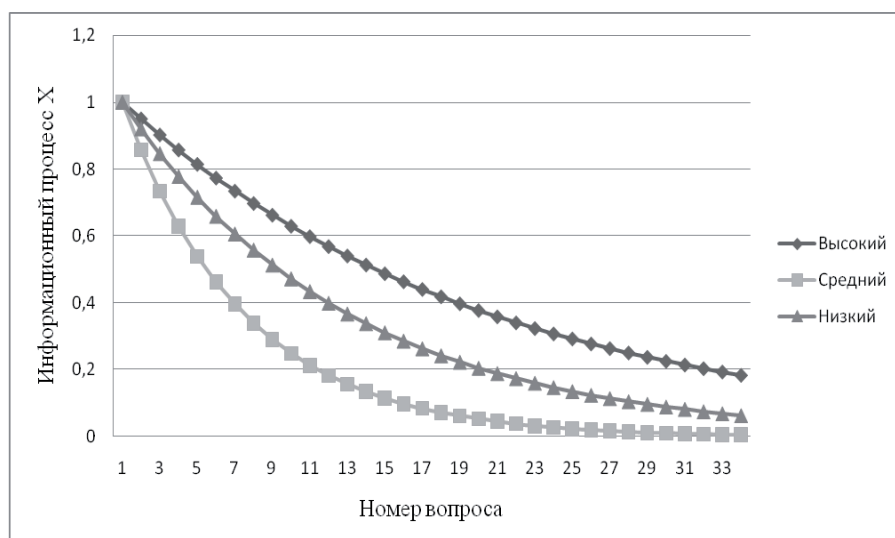


Рис. 5. Модель информационного процесса $X(n)$ при фильтрации Калмана для трех уровней развития способностей

Данный коэффициент вычисляется по формуле

$$\mathbf{K}(n+1) = \tilde{\mathbf{P}}(n+1)\mathbf{H}^T(n+1) \left[\mathbf{H}(n+1)\tilde{\mathbf{P}}(n+1) + \mathbf{R}(n+1) \right]^{-1},$$

где $\tilde{\mathbf{P}}(n+1)$ – априорная матрица дисперсий, определяемая следующим уравнением:

$$\hat{\mathbf{X}}(n+1) = \Phi(n)\hat{\mathbf{X}}(n) + \mathbf{K}(n+1) \left[\mathbf{Y}(n+1) - \mathbf{H}(n+1)\Phi(n)\hat{\mathbf{X}}(n) \right].$$

В этом уравнении $\mathbf{P}(n+1)$ – апостериорная матрица дисперсий, представленная следующим уравнением:

Начальное условие определяется эмпирической оценкой дисперсии ошибки $\mathbf{P}(1) = \mathbf{c}$ при $n = 1$, которая полагается одинаковой для всех типов моделей.

Скорректированный вектор ответов испытуемого согласно каждому уровню развития способностей подается на вход соответствующей обученной самоорганизующейся карте Кохонена, после чего происходит вероятностная оценка принадлежности испытуемого к одной из моделей.

5. Перспективы использования СППР с другими тестовыми методиками

Возможности применения предлагаемого подхода не ограничиваются только рассмотренным тестом Равена. Существует ряд методик, которые также возможно адаптировать для работы в СППР. Рассмотренный тест «Продвинутые прогрессивные матрицы Равена» состоит из одного субтеста. Например, к числу наиболее широко применяемых в России тестов структуры интеллекта принадлежит тест Р. Амтхауэра (Amthauer Intelligenz-Struktur-Test, IST). Тест предложен автором в 1953 году (последняя редакция – 1973 года). Он предназначался для дифференцированного отбора кандидатов на разные виды профессионального обучения и для профессионального отбора.

Амтхауэр рассматривал интеллект как специализированную подструктуру в целостной структуре личности, состоящую из различных факторов (речевого, счетно-математического, пространственных представлений, мнемического). При составлении теста он исходил из двух предпосылок: 1) корреляция результатов каждого субтеста с результатами по всему тесту должна быть максимальной, 2) корреляция между субтестами должна быть возможно минимальной (но

положительной). Тест диагностирует четыре компонента интеллекта: вербальный, счетно-математический, пространственный, мнемический. Корреляция этих факторов (три из которых аналогичны факторам Спирмена) равна 0.36. Следовательно, для адаптации данного теста к разрабатываемой СППР требуется для каждого компонента (субтеста) проводить идентификацию факторных моделей для результатов и времени ответов испытуемых, обучать самоорганизующиеся карты Кохонена для вероятностной оценки уровня развития способности, а также адаптировать фильтр Калмана для коррекции артефактов, возникающих в процессе тестирования.

Еще одним из наиболее известных и часто используемых в психологической, педагогической и медицинской практике является тест Д. Векслера. Он относится к числу индивидуальных тестов и применяется в ходе личного взаимодействия психолога с испытуемым. Вследствие того что компьютерный вариант данной методики не рекомендуется создавать, его невозможно использовать в СППР.

Разрабатываемая СППР может быть адаптирована для работы с классическими тестами интеллектуальных способностей, для которых существует возможность создания их компьютерного варианта, такими как 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла, придерживавшегося аналогичного подхода к структуре интеллекта Ч. Спирмена, тест Айзенка, состоящего также из нескольких субтестов, измеряющих вербальные, математические и визуально-пространственные способности, рассмотренные различные варианты прогрессивных матриц Равена и др.

6. Основные результаты и выводы

Разработана концепция новой системы поддержки принятия решений для тестирования интеллекта, основанной на использовании факторных моделей и позволяющей оптимизировать процедуру тестирования за счет сокращения избыточных заданий.

Предложенный подход имеет преимущества по сравнению с использованными ранее способами тестирования, что обусловлено его большей информативностью, связанной с учетом влияния фактора времени на результаты тестирования, а также уменьшением времени прохождения процедуры испытаний.

Устранение искажающих оценки артефактов, обусловленных воздействием на испытуемого факторов внешней среды, выполняется на основе сравнения наблюдаемых и прогнозируемых результатов прохождения теста при разных уровнях способностей с помощью многомерного цифрового фильтра Калмана, приспособленного для решения задачи тестирования.

Разработан и программно реализован тест «Advanced Progressive Matrices», работающий на основе предложенной концепции и имеющий существенные преимущества перед аналогами.

Благодарности

Автор выражает благодарность доктору психологических наук, члену-корреспонденту РАН, заведующему лабораторией психологии и психофизиологии творчества Института психологии РАН профессору Д.В. Ушакову и доктору технических наук, декану факультета информационных технологий МГППУ профессору Л.С. Куравскому за консультации и обсуждение результатов работы.

Литература

1. *Акимова М.К.* Психологическая диагностика / Под ред. М.К. Акимовой. СПб., 2005.
2. *Анастаси А., Урбина С.* Психологическое тестирование. СПб., 2001.
3. *Гамезо М.В., Домашенко И.А.* Атлас по психологии: Информ.-метод. пособие к курсу «Психология человека». М., 2001.
4. *Годфруа Ж.* Что же такое психология: В 2-х т. Изд. 2-е, стереотипное, Т.1: Пер. с франц. М., 1966.
5. *Карданова Е.Ю.* Моделирование и параметризация тестов: основы теории и приложения. ФГУ «Федеральный центр тестирования», 2008.
6. *Куравский Л.С., Мармалюк П.А., Панфилова А.С., Ушаков Д.В.* Исследование факторных влияний на развитие психологических характеристик с применением нового подхода к оценке адекватности моделей наблюдения // Информационные технологии. 2011. № 11.
7. *Панфилова А.С.* Система тестирования интеллекта на базе факторных моделей и самоорганизующихся карт Кохонена // Нейрокомпьютеры: разработка и применение. 2012. № 9.
8. *Панфилова А.С.* Применение самоорганизующихся карт Кохонена и метода Монте-Карло для исследования адекватности факторных моделей интеллекта // Психологическая наука и образование. 2011. № 5.
9. *Равен Дж.К., Равен Дж., Курт Дж.Х.* Руководство к Прогрессивным матрицам Равена и Словарным шкалам. Разд. 1. Общая часть руководства. М., 1997.
10. *Ушаков Д.В.* Интеллект: структурно-динамическая теория. М., 2003.
11. *Шахтарин Б.И.* Случайные процессы в радиотехнике. 4-е изд., перераб. и дополн. Т. 1. Линейные преобразования. М., 2010.
12. *Rasch G.* Probabilistic models for some intelligence and attainment tests // Copenhagen, Danish Institute for Educational Research, expanded edition (1980) with foreword and afterword by B.D. Wright. Chicago: The University of Chicago Press. 1960/1980.

An approach to testing intellectual abilities and eliminating artifacts

A. S. Panfilova,

Post-graduate Student, Chair of System Analysis, Information Management and Processing, Department of Information Technologies, MSUPE

We present a new approach to the description of the testing process of intellectual abilities using factor models with simplex structure, taking into account the results and dynamics of completing a test. Its feature is the application of Kohonen self-organizing maps for the probabilistic assessment of subject's being on a certain level of intelligence. Elimination of artifacts caused by various forms of environmental influence is performed by comparing the observed and the expected results of the answers to the test questions using a digital multi-dimensional Kalman filter adapted to solve the problem.

Keywords: intelligence testing, factor models, Kalman filter.

References

1. *Akimova M.K.* Psihologicheskaja diagnostika / Pod red. M.K. Akimovoj. SPb., 2005.
2. *Anastazi A., Urbina S.* Psihologicheskoe testirovanie. SPb., 2001.
3. *Gamezo M.V., Domashenko I.A.* Atlas po psihologii: Inform.-metod. posobie k kursu «Psihologija cheloveka». M., 2001.
4. *Godfrua Zh.* Chto zhe takoe psihologija: V 2-h t. Izd. 2-e, stereotipnoe, T.1: Per. s franc. M., 1966.
5. *Kardanova E.Ju.* Modelirovanie i parametrizacija testov: osnovy teorii i prilozhenija. FGU «Federal'nyj centr testirovanija», 2008.
6. *Kupavskij L.S., Mapmajuk P.A., Panfilova A.S., Ushakov D.V.* Issledovanie faktornyh vlijanij na pazvitie psihologicheskikh hapaktepistik s ppimeneniem novogo podhoda k ocenke adekvatnosti modelej nabljudenijam // Informacionnye tehnologii. 2011. № 11.
7. *Panfilova A. S.* Sistema testirovanija intellekta na baze faktornyh modelej i samoorganizujshijsja kart Kohonena // Nejrokompjutery: razrabotka i primenenie. 2012. № 9.
8. *Panfilova A. S.* Primenenie samoorganizujshijsja kart Kohonena i metoda Monte-Karlo dlja issledovanija adekvatnosti faktornyh modelej intellekta // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2011. № 5.
9. *Raven Dzh.K., Raven Dzh., Kurt Dzh.H.* Rukovodstvo k Progressivnym matricam Ravena i Slovarnym shkalam. Razd. 1. Obshhaja chast' rukovodstva. M., 1997.
10. *Ushakov D.V.* Intellekt: strukturno-dinamicheskaja teorija. M., 2003.
11. *Shahtarin B.I.* Sluchajnye processy v radiotekhnike. 4-e izd., pererab. i dopoln. T. 1. Linejnye preobrazovanija. M., 2010.
12. *Rasch G.* Probabilistic models for some intelligence and attainment tests // Copenhagen, Danish Institute for Educational Research, expanded edition (1980) with foreword and afterword by B.D. Wright. Chicago: The University of Chicago Press. 1960/1980.

Особенности образа тела у детей дошкольного возраста, воспитывающихся без отца в различные периоды детства

Н. М. Горшкова*,
аспирант кафедры детской и семейной психотерапии Московского городского психолого-педагогического университета

Е. В. Филиппова**,
кандидат психологических наук, профессор, заведующая кафедрой детской и семейной психотерапии факультета психологического консультирования Московского городского психолого-педагогического университета

В статье рассматривается влияние отцовской депривации разной длительности на формирование образа тела детей старшего дошкольного возраста. Представлены результаты сравнительного анализа образа тела детей из полных семей, детей, воспитывающихся только матерью (с рождения без отца), детей, проживающих только до трех лет с отцом и матерью (разведенные семьи), детей до трех лет, проживающих только с матерью без отца (а затем с отчимом), и детей, воспитывающихся без родителей на протяжении всего детства (воспитанники детских домов). Описываются выявленные особенности образа тела и образа-Я детей из разных типов семей. Показана специфичность влияния периода, в течение которого ребенок воспитывался без отца, на образ тела ребенка. Результаты могут быть использованы при разработке программ консультативной и коррекционной помощи семьям и детям в целях снижения травматического влияния отцовской депривации на образ-Я детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: образ тела, телесные границы, фигура отца, отцовская депривация, возрастные периоды развития.

В последние годы в связи с трансформациями, которые претерпевает институт семьи, все больший интерес у исследователей вызывает фигура отца, его роль в психическом развитии ребенка, новые модели отцов-

ства, исследуется влияние отцовской позиции на развитие личности самого мужчины и т. д. Однако наряду с тем, что значимость отца в жизни ребенка находит все больше научных подтверждений, в реальной жизни продвиже-

*gor_nm@mail.ru

**e.v.filippova@mail.ru

ния в осмыслении роли отца не столь заметны – количество разводов не снижается, количество высококонфликтных разводов растет, по-прежнему чрезвычайно высоко число детей, оставленных в родильных домах, детей, оставшихся без попечения родителей, социальных сирот. Именно поэтому, на наш взгляд, конкретные эмпирические исследования последствий отсутствия отца в жизни ребенка не теряют своей актуальности.

Работы, направленные на изучение роли отца в развитии ребенка, появившиеся в последние годы, показывают влияние отца на социальное, эмоциональное, познавательное развитие детей, формирование полоролевой идентичности, образа Я, отношения к будущему и т. д. (О. Г. Калина, А. Б. Холмогорова [13], Ю. В. Евсеенкова [11], Е. В. Филиппова, Е. В. Туманова [21], Г. Г. Зубова [12] и др.). Однако практически неисследованной остается роль отца в формировании образа телесного Я. В первую очередь это относится к раннему и дошкольному детству, а ведь именно в «до»школьном возрасте происходит формирование основ построения телесного образа. Мы имеем в виду именно эмпирические, достаточно масштабные исследования, а не анализ случаев, которые все-таки можно встретить [2].

Целью настоящей работы является выявление особенностей образа тела детей дошкольного возраста (телесное Я; образ тела и образ телесного Я мы используем как синонимы), воспитывающихся в условиях отцовской депривации разной длительности, т. е. без отца или замещающей его фигуры в различные периоды жизни от рождения до 6 лет, в сравнении с их сверстниками, живущими в полных семьях.

Как известно, первыми привлекли внимание к роли отца в психическом развитии представители психоаналитического направления. Так, для З. Фрейда именно эдипальный отец является главной фигурой, влияющей на развитие ребенка [24]. Для Ж. Лакана отец – это фигура, от которой исходит запрет, он вмешивается в воображаемую связь между матерью и ребенком, предотвращает замыкание отношений ребенка только на матери [16]. В рамках теории объектных отношений, где внима-

ние было смещено на взаимодействие в диаде «мать-ребенок», отец также рассматривается как фигура, стимулирующая раннюю исследовательскую активность ребенка и защищающая его от симбиотической связи с матерью [13; 17].

Образ тела является одним из компонентов образа-Я. Он является базисом, на котором разворачивается дальнейшее развитие Я-концепции. Глобальная функция «образа тела» – функция отделения Я от внешнего мира. Четкое отделение Я от не-Я считается основным признаком актуального сознательного состояния личности, началом ее развития. Без выделения образа тела и его отграничения от образа объективной ситуации ребенок не может успешно адаптироваться к среде [4].

Представления о телесности и образе тела развивались, прежде всего, в русле психоаналитического направления (А. Фрейд, М. Кляйн, Д. Винникотт, М. Малер, У. Р. Бион, Ф. Дольто [23; 14; 9; 17; 7; 10] и др.), в отечественной психологии проблеме телесности посвящены работы Е. Т. Соколовой, Г. А. Ариной, В. В. Николаевой, А. Ш. Тхостова, В. С. Мухиной, Н. В. Коваленко [17; 1; 22; 18; 15] и др. Несмотря на принципиальные различия в исходных представлениях о психическом развитии, оба направления решающую роль в формировании телесности отводят взаимодействию и эмоциональной коммуникации ребенка с родительскими фигурами.

Анализ исследований образа тела и его связи с Я-концепцией в зарубежной клинической психологии, проведенный Е. Т. Соколовой, позволил ей выделить среди них три направления. Каждое из них определяет в качестве основания одну из характеристик телесного опыта: это хранилище, обладающее более или менее субъективными границами; внешность (здесь выделяется либо эмоциональное отношение к собственной внешности, либо когнитивный компонент); носитель символических значений [19]. Следует отметить, что отношение между терминами, используемыми в литературе при описании различных сторон телесности, является само по себе сложной проблемой. Продуктивный анализ этой проблемы тоже отражен в работе

Е. Т. Соколовой. В своей работе «образ тела» мы рассматриваем как результат осознанного и неосознанного психического отражения своего тела, его психическую репрезентацию [19]. Схема тела понимается как часть образа тела, она связана с органической основой, является моделью соматических ощущений. Схема тела определяется работой проприоцепции, это фундаментальный уровень телесного переживания.

Как отмечает Р. Бернс, формирование представлений о собственном теле может начинаться уже в период внутриутробного развития. По его мнению, на структуру образа тела влияют: 1) реальное субъективное внешнее восприятие тела с точки зрения функциональной способности в целом; 2) интериоризованные психологические факторы, возникающие в связи с эмоциональными переживаниями и различными жизненными ситуациями индивида; 3) социологические факторы-реакции окружающих на индивида и его интерпретация этих реакций; 4) идеальный образ тела, суммирующий отношение индивида к своему телу, возникающий в результате конкретных наблюдений, сравнений и отождествлений с телесными качествами других людей.

Одной из центральных составляющих образа тела является граница телесности. С. Фишер и С. Кливленд в исследованиях «границ образа тела» определяли их как совокупность представлений субъекта о своей телесной ограниченности и локализованности в пространстве внешнего мира (приводим по: [3]). «Я» ощущает себя имеющим местонахождение внутри тела. Телесная граница подчеркивает осознание субъектом собственной изолированности от внешних не-Я объектов, является средством защиты от окружающей среды и защищает «Я» от «посягательств». Дефицит ясной представленности границ тела и, соответственно, чувства защищенности Я от посягательств внешней среды препятствует качественной интеграции личности, формированию полноценного образа Я.

Как и другие психические функции, образ тела изменяется в процессе развития ребенка. Этапы формирования образа тела развиваются в онтогенезе постепенно и име-

ют, с нашей точки зрения, следующие сензитивные периоды. Мы предполагаем, что для схемы тела – это младенческий и ранний возраст; контроль за телесными функциями начинается формироваться в раннем возрасте; границы тела – в раннем и дошкольном возрасте; для полоролевой идентичности сензитивными являются ранний, дошкольный и подростковый возрасты; осознанное отношение к функциональным возможностям тела формируется в школьном периоде; осознание отношения к своему телу и эстетическое отношение к нему формируется в подростковом возрасте. Эти периоды по-разному чувствительны к влиянию отца.

Младенческий возраст является начальным этапом развития образа тела, центральными здесь являются ощущения, получаемые ребенком посредством телесного контакта с миром и с матерью. Выделение себя, своего тела (*соматической границы «Я»*) происходит постепенно, благодаря отзеркаливающей и контенирующей роли матери в отношении ребенка (Д. Винникотт, М. Малер и др.). Одной из основных функций отца на данном этапе является поддержание психологического комфорта матери, он влияет на формирование телесности ребенка опосредованно, через психическое состояние матери [13; 26; 27].

Ранний возраст – возраст отделения ребенка от матери и укрепления границ физического Я, в это время все большую роль начинает играть отец. Именно в данном возрасте происходит первичная триангуляция – формирование системы «отец-мать-ребенок». Правда, современные экспериментальные исследования семейного взаимодействия показывают, что триадические отношения складываются уже на первом году жизни (E. Fivaz-Depeursinge, F. Frascarolo и др.). Центральная задача отца при переходе к раннему возрасту – разрушить симбиотическое единство матери и ребенка. Отец появляется как третий объект в отношениях с ребенком, он поддерживает агрессивные импульсы ребенка, смещая их с матери на себя, что помогает ребенку легче пережить потерю особых первичных отношений с матерью и способствует сепарации и индивидуации ребенка. Исследования по-

казали, что отцы привносят новые, дистантные формы взаимодействия с ребенком, они склонны играть со своими детьми более активно и на физическом уровне. Благодаря стимулирующему воздействию физических игр в 12–18 месяцев ребенок начинает лучше осознавать части своего тела и телесное Я, расположение тела в пространстве. Отец выступает также в качестве еще одной отзеркаливающей фигуры, что способствует формированию образа-Я.

Дошкольный возраст, по-видимому, является возрастом, в котором завершается первый этап формирования телесных границ. В дальнейшем развитие телесных границ идет по линии их совершенствования, повышения их чувствительности, адекватности, адаптивности. Важным условием телесного развития остается близкий взрослый, который эмоционально поддерживает ребенка, вселяет в него уверенность, развивает его самооценку. Этот возраст – центральный в процессе формирования половозрастной идентичности, которая происходит в процессе идентификации с родителем своего пола. Присутствие отца в этот период обеспечивает нормальный процесс идентификации с мужской фигурой у мальчиков, формирование женственности у девочек. Помимо этого, отец выполняет функцию социального контроля и является носителем требований, дисциплины и санкций [4]. В этом возрасте на развитие телесности начинает активно влиять взаимодействие со сверстниками.

Младший школьный возраст – это возраст формирования самоконтроля двигательной активности и оценки и сравнения себя с другими с точки зрения их ловкости, физических навыков. На данном этапе формируется отношение к функциональным возможностям своего тела, к телу как к средству самоутверждения. В этот период отец выступает не только как носитель требований и дисциплины, но и как образец мужских умений, носитель способов действий, относящихся к мужской культуре, он «умеющий», «помогающий», «знающий».

Подростковый возраст – это возраст мощнейших физиологических, телесных и психологических изменений, перестройки со-

циальных отношений. Прежде всего, это обретение полоролевой идентичности. В этом процессе именно отец оказывается фигурой, влияющей на обретение маскулинности мальчиками и женственности девочками. Новообразованием этого возраста является чувство взрослости, которое проявляется и во внешнем облике, на первый план выходит эстетическая функция – сравнение себя, своей внешности с неким эталоном. Задача подросткового возраста амбивалентна – это и психологическое отделение от родительских фигур и идентификация с родителями своего пола [24].

Таким образом, на формирование телесности влияет множество факторов, среди которых взаимодействие с родительскими фигурами, и в частности с отцом, являются определяющими.

Перейдем теперь к описанию предпринятого нами исследования.

В исследовании приняли участие 214 детей старшего дошкольного возраста. Исследуемую группу (ИГ1) составили 140 детей, имеющих разный опыт воспитания без отца: 54 ребенка, воспитывающихся с рождения и до 6 лет без отца, только матерью (подгруппа МО); 50 детей, воспитывающихся до трех лет и матерью и отцом, а затем, после развода родителей, только матерью (подгруппа РС); 36 детей, воспитывающихся от рождения до трех лет без отца, а затем, после замужества матери, матерью и отчимом (подгруппа ОТЧ). Нами была также подобрана вторая исследуемая группа (ИГ2), включающая детей, воспитывающихся в детских домах с младенческого возраста (т. е. без матери и без отца с рождения), которую составили 24 ребенка. Группу сравнения составили 50 детей из полных семей с родными родителями (контрольная группа – КГ).

Мы предположили, что образ тела у детей, воспитывающихся в условиях отцовской «депривации», с большой вероятностью может отличаться от образа тела детей из полных семей. Мы предположили также, что особенности образа тела зависят как от длительности депривации отцовского влияния, так и от периода развития, на который приходится этот опыт. Данные особенности могут про-

явиться и в искажении телесных границ, их несформированности, в нарушении половозрастной идентичности, в низкой дифференцированности образа тела, неустойчивости телесной координации. Вероятно, можно предположить, что у детей, воспитывающихся без отца с рождения, искажения в восприятии образа тела наиболее выражены.

В исследовании были использованы: «Рисунок человека» (К. Маховер), «Половозрастная идентификация» (Н.Л. Белопольская), «Тест геометрических фигур» (Д.А. Бескова, А.Ш. Тхостов), «Гомункулус» (А.В. Семенович), «Метаморфозы» (интерпретация ассоциаций проводилась по схеме С. Фишера), «Три дерева» (Э. Клессманн), «Рисунки семьи».

Важно заметить, что до начала основного этапа работы с детьми группы ИГ1 и контрольной группы было проведено исследование пространственного праксиса (проба Хеда), тактильных и соматогностических функций (локализация прикосновений, пробы Тойбера, Ферстера, называние частей тела и др.). Все пробы выполнялись детьми правильно, различий между группами не оказалось, что может говорить об отсутствии у этих детей нарушений на уровне «схемы тела».

Данные, полученные в ходе исследования, были подвергнуты качественному и количественному анализу. В ходе анализа были применены два способа обработки результатов: дихотомический (наличие или отсутствие того или иного выделенного признака) и количественный (присвоение баллов по каждому параметру). Обработка результатов проводилась при помощи статистического пакета SPSS. Для проверки значимости различий использовались критерий Манна–Уитни (для порядковых шкал и шкал отношений) и критерий χ^2 Пирсона (для номинативных шкал). Также были проведены: корреляционный анализ по Спирмену, факторный анализ, номинальный регрессионный анализ (НРА), применена процедура CHAID.

Опишем особенности образа тела, выявленные на основании статистически значимых различий между группами по перечисленным методикам. Сразу заметим, что по всем методикам были получены значимые от-

личия как между исследуемыми и контрольной группами, так и внутри исследуемой группы ИГ1 (в зависимости от того, на какой период пришлось воспитание без отца).

Методика «Рисунок человека». Сравнение групп ИГ1 и КГ показало статистически значимые различия по параметрам: рисунок меньше 1/6 листа, толстая жирная линия, слабая прорисовка кистей рук и отсутствие шеи, фигура противоположного себе пола ($p < 0.01$). Это может свидетельствовать о том, что для детей группы ИГ1 характерна низкая самооценка, отсутствует ощущение опоры, уверенности, имеются нарушения в сфере общения.

Значимые отличия были получены также при сравнении результатов ИГ1 и КГ по обобщенному параметру «дифференцированность образа тела», который отражает одновременно и способ изображения и число имеющихся основных и второстепенных деталей. Для оценки этого показателя мы использовали количественный анализ рисунка человека [8]. Проведенный анализ показал, что рисунки детей исследуемой группы менее дифференцированы, т. е. дети этой группы изображают меньше частей тела, чем рисунки детей контрольной группы ($p < 0.01$).

Следует отметить, что рисунки детей подгруппы «мать-одиночка» (МО) в сравнении с рисунками детей группы КГ асимметричны, фигура наклонена, отсутствует шея, кисти рук, ступни прорисованы слабо, размер фигур маленький, контур прерывистый или с нажимом ($p < 0.05$).

Сравнение внутри исследуемой группы ИГ1 подгруппы МО с РС и ОТЧ показало, что для рисунков детей, воспитывающихся только матерью (МО), характерны нарушение симметрии в изображении человека, отсутствие шеи, а также нечеткая паутинообразная линия контура. Часто в рисунках детей данной группы возраст персонажа младше возраста автора, пол персонажа противопоставлен полу автора рисунка. Это может говорить о том, что у детей подгруппы МО нарушена регуляция телесных функций, слабо выражены телесные границы, нарушена возрастная и половая идентификация. В рисунках детей из подгруппы РС значимо чаще

(по сравнению с подгруппой МО) встречается слабая прорисованность ступней, т. е. отсутствует ощущение опоры, а также дети из разведенных семей (РС) чаще (чем дети подгруппы ОТЧ) изображают человека противоположного себе пола, что свидетельствует о нарушении половой идентификации. В свою очередь, у детей подгруппы ОТЧ (семьи с отчимом) чаще отсутствует шея в рисунке человека, т. е. нарушена регуляция телесных функций. (Различия представленных признаков значимы при $p < 0,05$.)

Результаты, полученные по методике «Гомункулус», показали статистически значимые различия между группами ИГ1 и КГ по следующим параметрам: выход при раскрашивании за границы рисунка, разноцветные руки, отсутствие лица, заштриховка фигуры одним цветом, сильный нажим, а также по параметру «акцентуации внутреннего тела» (сумма показателей перечисленных негативных параметров) ($p < 0,05$). Вероятно, телесные границы детей группы ИГ1 представлены более слабо, они проницаемы, интроцептивные ощущения у них ослаблены, что говорит об их слабой чуткости к ощущениям «внутреннего тела» [25].

Интересно, что дети подгруппы МО чаще, чем дети из полных семей, обозначали зону гениталий, прорисовывая нижнее белье или затемняя данную зону с сильным нажимом ($p < 0,05$).

Рассмотрим теперь результаты сравнения внутри исследуемой группы ИГ1, т. е. между подгруппами МО, РС и ОТЧ. Оказалось, что дети, воспитывающиеся только матерью (МО), значимо чаще, чем дети других подгрупп, рисуют пятно на теле, используют крупные штрихи, от детей из разведенных семей (РС) их отличает еще и обозначение зоны гениталий, выход за контур рисунка, заштриховка фигуры одним цветом и отсутствие лица ($p < 0,01$). То есть детям подгруппы МО в большей степени свойственна неустойчивость, проницаемость телесной границы, слабое восприятие телесных ощущений, акцентуация половой сферы.

Сравнение подгрупп РС и ОТЧ показало, что значимо чаще такие признаки как «перевязка на горле», т. е. трудности в выражении

чувств и эмоций, и «нераскрашенная часть» встречаются в подгруппе РС, а «выход за контур тела», т. е. нарушение границ, чаще встречается в подгруппе ОТЧ ($p < 0,05$).

Сравнение групп ИГ1 и КГ по методике «Тест геометрических фигур» показало, что у большинства детей исследуемой группы ИГ1 телесные границы не сформированы и менее устойчивы, у них чаще встречается нарушение целостности телесной границы ($p < 0,01$). Они часто прибегают к стратегии избегания, в то время как для КГ характерна более активная стратегия построения контакта с миром ($p < 0,05$).

Сравнение подгрупп внутри группы ИГ1 показало, что и дети из разведенных семей (РС) и дети подгруппы ОТЧ чаще на первые позиции ставили фигуры с разомкнутым контуром, т. е. целостность границ у них нарушена, в отличие от детей, воспитывающихся только матерью (МО) ($p < 0,05$). При этом дети, проживающие с отчимом (ОТЧ), в отличие от детей подгруппы РС, предпочитали фигуры с несформированной, неустойчивой границей ($p < 0,05$).

Методика «Метаморфозы» была использована для оценки уровня барьерности и проницаемости телесной границы. Ребенку предлагалось выбрать, в какое животное, растение, мебель и одежду он хотел бы превратиться, а в какое нет. Для оценки качества барьерности и проницаемости мы использовали схему, предложенную С. Фишером. Показателями барьерности по Фишеру являются ссылки на покров, маскировку, границы, на все, что обладает качеством поверхности (пушистый, колючий и т. д.), показателями проницаемости являются все ссылки на факт разрушения, поврежденности объекта, его уязвимости, неопределенные в своих границах образы и др. [3].

Сравнение групп ИГ1 и КГ показало, что дети группы ИГ1 значимо чаще отвергали, не принимали животных, растения, предметы мебели, одежды с признаками высокой барьерности границ, чем дети контрольной группы. При отвержении они, как правило, подчеркивали барьерную функцию предмета, например: «Я не хочу быть похожим на ёлку, потому что она колючая», «Я не хочу быть похо-

жим на дверь, потому что она глухая» и т. п. ($p < 0.01$).

При сравнении *внутри исследуемой группы ИГ1* оказалось, что дети, воспитывающиеся только матерью (МО), чаще, чем дети, проживавшие с отцом или отчимом хотя бы в какой-то период (подгруппы РС, ОТЧ), выбирают в качестве желательных образы с выраженной проницаемостью границ ($p < 0.05$), а в качестве нежелательных – образы с выраженной барьерностью ($p < 0.01$). То есть для детей подгруппы МО характерна недостаточная защита от внешних и внутренних стимулов, повышенная восприимчивость к собственной уязвимости.

Анализ результатов по методике «*Половозрастная идентификация*» проводился по параметрам: возрастная идентификационная последовательность, актуальный возраст. Оказалось, что наиболее выраженные нарушения возрастной идентификационной последовательности, по сравнению с детьми контрольной группы, наблюдаются в группах «мать-одиночка» (МО), «семья с отчимом» (ОТЧ), т. е. у детей, воспитывающихся без отца в младенческом и раннем возрасте. Внутри исследуемой группы ИГ1 статистически значимых различий между подгруппами не обнаружено.

Также были получены статистически значимые различия по методикам «Рисунок семьи» (между группами ИГ1 и КГ, а также отличия МО и РС и ОТЧ) и «Три дерева», которые подтверждают закономерности, выявленные другими методиками. К сожалению, рамки статьи не позволяют остановиться на них более подробно. Отметим лишь, что наиболее интересными оказались различия в деревьях, с которыми ребенок идентифицирует себя. Так, дети, проживающие с отчимом (ОТЧ), чаще сравнивали себя с засохшим деревом, с деревом с обрубленными ветвями, они реже идентифицировали себя с Я-фигурой и т. д. Дети подгруппы МО чаще сравнивали себя с несуществующими деревьями (волшебным, конфетным) ($p < 0.05$).

Результаты проведенного **корреляционного анализа r-Спирмена** выявили связь восприятия семейной ситуации с особенностями телесной границы и дифференциро-

ванностью образа тела, а также проницаемости телесной границы с акцентуацией внутреннего тела. Кроме того, была выявлена связь между дифференцированностью образа тела и проницаемостью телесной границы и устойчивой возрастной идентификацией.

Для анализа связей и взаимоотношений между параметрами был применен **метод главных компонент** с последующим Varimax-вращением (по данным групп ИГ1 и КГ), в результате которого были выделены три главных компонента, объясняющих 71 % суммарной наблюдаемой дисперсии. Первый главный компонент F1 – «*устойчивость телесной границы*» – представляет 17,7 % указанной дисперсии признаков и обуславливается такими характеристиками как устойчивость (факторная нагрузка ,922) и целостность (.879), отражающими особенности телесной границы. Вторым главным компонентом F2 – «*восприятие семейной ситуации*» – представляет 13,4 % указанной дисперсии признаков и обуславливается такими характеристиками как благоприятная атмосфера в семье (-,520), конфликтность в семье (.530), враждебность в семье (.792), тревожность в семье (.522), неблагоприятная атмосфера в семье (.949), отражающими особенности внутрисемейной ситуации и ощущение ребенком своего положения в семье. Третьим главным компонентом F3 – «*особенности образа Я*» – представляет 9,4 % указанной дисперсии и обуславливается такими характеристиками как половозрастная идентификация (.601), дифференцированность образа тела (.565), чувство неполноценности в семье (-,670). Различия по факторным переменным между детьми исследуемых групп показали, что в группе КГ больше выражен компонент F1, в подгруппе МО больше выражен компонент F2, а подгруппу РС больше характеризует компонент F3.

Для выявления сопряженностей между множествами зависимых и номинальных независимых переменных мы использовали также **процедуру CHAID**, позволяющую проводить качественный анализ данных [20]. На основании результатов была построена дендрограмма (дерево классификации), которая показывает порядок селекции признаков по критерию χ^2 на достоверно различающи-

еся подмножества. С помощью дендрограммы была четко выделена группа ИГ2, которая отличалась характерной только для неё совокупностью признаков. Также по дендрограмме выделена совокупность признаков, характерная для детей группы ИГ2 и подгруппы МО, которые говорят о том, что детей данных групп характеризует телесная рассогласованность, чувство нескоординированности, нарушение соотношения и координации главных измерений образа тела: целостности, пластичности, явно выражена неадекватность телесной интеграции.

Для определения достоверности связи полученных результатов с исследуемыми группами и получения возможности определенного рода прогноза нами был проведен **номинальный регрессионный анализ** [20]. Результаты показали достоверность связи полученных результатов с выделенными группами (КГ – 100%, МО – 100%, РС – 96%, ОТЧ – 88.9%). Общая связанность полученных данных выделенными группами определяется в 96.8 %, что говорит о том, что полученные данные надежны и различия характерны именно для выделенных групп.

Таким образом, анализ полученных данных позволил выделить **особенности образа тела**, характерные для детей, имеющих разный по длительности опыт отцовской депривации, и отличающие их от детей из полных семей.

Образ тела у детей *исследуемой группы ИГ1* (куда вошли дети, имеющие разный по длительности опыт отцовской депривации: подгруппы МО, РС, ОТЧ) менее дифференцирован, телесные границы неустойчивы, что свидетельствует о низком контроле своего внутреннего пространства, у них встречается выход за телесные границы, выраженная акцентуация на функциях барьерности и проницаемости границ.

Сравнение результатов внутри исследуемой группы ИГ1 показал, что наиболее выраженные искажения образа тела характерны для детей, *воспитывающихся с рождения только матерью (МО)*. Только у детей данной группы отмечается в образе тела нарушение координаций главных измерений образа тела: симметрии и интеграции. Вероятно,

функция контроля телесных переживаний у детей группы МО нарушена, что приводит к малой осознанности своих телесных импульсов и возможности их контролировать. Также данные выявили особую структуру телесной границы, заключающуюся в недостаточности барьерности и высокой степени проницаемости. Такой тип границы отличается повышенной чувствительностью к напряжениям от влечений и внешних стимулов и слабой защитой от них. Исходя из того что ребенок в период младенчества находится в симбиотических отношениях с матерью и связан с ней телесно, можно предположить, что отсутствие отца лишь косвенно влияет на формирование телесности ребенка в этом возрасте. Однако затем отец, разбивая симбиотические отношения между матерью и ребенком, способствует установлению телесных границ, границ между Я и другим, Я и социумом. Следовательно, отсутствие фигуры отца замедляет процесс сепарации и установления собственных границ.

Также важными являются выявленные отличия в построении возрастной идентификационной последовательности, а именно, нарушение интеграции представлений о себе во временной перспективе. Интересно, что нарушения в идентификации возрастной последовательности значимо чаще встречаются у детей, воспитывающихся в условиях отцовской депривации в младенческом и раннем возрасте (дети групп МО, ОТЧ, ИГ2).

Главной характерной особенностью детей, *имеющих опыт отцовского влияния (РС и ОТЧ)*, отличающей их от детей из полных семей, и детей, проживающих без отца с рождения (МО), является нарушение целостности телесной границы. Данная особенность проявляется как чувство незащищенности и открытости, уязвимости, желание себя защитить, что отражается у детей данных групп в гипертонусе телесных мышц и акцентуации на функции барьерности границы. Возможно, развод родителей, прерывание значимых отношений с отцом (РС) или необходимость построения отношений с отчимом (ОТЧ), т. е. появление ситуаций, потенциально угрожающих самооценке и идентичности ребенка, сопровождается внутренней тревогой, беззащитно-

стью, которая проживается в теле и приводит к повышенной проницаемости собственных границ. В ситуации с отчимом может быть и противоположная реакция ребенка – повышение барьерности границ, если ребенок готов отстаивать себя, или если отчим воспринимается как фигура защиты, а ребенок начинает испытывать положительное внимание к себе. Похожие данные приводятся С. Фишером. К сожалению, из-за рамок статьи мы не можем на этом остановиться.

Интересно заметить, что отсутствие отца на протяжении **всех шести лет** приводит к **проницаемости** телесной границы ребенка, но не нарушает ее целостности (МО), а **развод** или появление **отчима**, т. е. изменение ситуации взаимодействия со взрослым, исчезновение или появление значимой фигуры **приводит к нарушению целостности** телесной границы. (Эти данные, с нашей точки зрения, требуют еще специального осмысления.)

Также были выявлены особенности, характерные только для детей, *проживающих с отчимом (подгруппа ОТЧ)*. В отличие от детей других групп (КГ, МО, РС, ИГ2), для которых характерна гибкая стратегия построения контакта с миром, дети, воспитывающиеся до трех лет без отца, склонны к однонаправленной стратегии контакта с миром, а именно стратегии избегания контактов. Возможно, появление мужской замещающей отцовской фигуры в период установления собственных границ Я, изменение устоявшихся взаимоотношений с матерью, страх неизвестности влечет за собой травматические переживания и застревание на препятствии, избегание неудачи.

Следует отметить особенность, *отличающую детей группы МО и ОТЧ*, т. е. тех, которые первые три года воспитывались только матерью: выход за свои телесные границы (значимо частый выход за границы фигуры в методике «Гомункулус»), отторжение, проецирование части себя вовне, все это свидетельствует о неадекватном расширении границы Я, выносимой за пределы фактических границ тела. Можно предположить, что отсутствие отца в первые годы жизни, который имеет свой специфичный способ означивания проявлений ребенка и который несет в себе правила и законы социума, отличный от мате-

ри способ взаимодействия, искажает восприятие ребенком своего внутреннего пространства. Поскольку на втором году жизни отец, который должен разбивать симбиоз матери и ребенка, не появляется, это может привести к тому, что граница между Я и другим не будет сформирована, границы между ребенком и матерью останутся проницаемыми.

Заметим, что примененные нами методики дали возможность получить представления не только об образе тела, но и об образе-Я детей исследуемых групп. Понятия эти находятся в тесной связи, образ тела рассматривается нами как составляющая образа-Я. Однако из-за ограничений по объему данные по образу-Я не были включены в настоящую статью.

По той же причине в статью не вошли данные по группе детей из детских домов (ИГ2), которые воспитывались с момента рождения без матери и отца. Эта группа принципиально отличается от других групп детей, участвующих в исследовании, так как их психическое развитие происходило не только под влиянием отсутствия отца, но и под влиянием более сильного фактора – отсутствия матери. Заметим лишь, что по всем использованным методикам были получены статистически значимые различия между группой ИГ2 и группой ИГ1, а также контрольной группой. Именно в группе ИГ2, как и следовало ожидать, обнаружены наиболее существенные негативные особенности образа тела. Так, лишь для группы ИГ2 характерны нарушения актуальной половозрастной идентичности. Важно также, что при сравнении группы ИГ2 с подгруппами МО, РС и ОТЧ наиболее близкими по характеристике образа тела оказались группы ИГ2 и МО, что подтверждает значимость фигуры отца в формировании образа тела.

Итак, исследование образа тела у детей, воспитывающихся без отца в разные периоды детства, позволило говорить о следующих особенностях образа тела.

1. Для детей, воспитывающихся без отца с рождения, только матерью, характерны неустойчивость и проницаемость телесных границ, нарушение представлений о себе во временной перспективе, нарушение координации главных измерений образа тела (симметрии и интеграции), слабая связь между сфе-

рой контроля и сферой влечений, т. е. регуляция телесных функций не сформирована.

2. Для детей, воспитывающихся без отца в младенческом и раннем возрасте (подгруппа ОТЧ), характерны: нарушение представлений о себе во временной перспективе; целостности телесной границы, барьерная функция границы акцентуирована, часто встречается выход за свои телесные границы, отторжение, проецирование части себя вовне, этим детям свойственна также такая стратегия построения контакта с миром, как избегание контактов.

3. Для детей, воспитывающихся без отца с трех лет (подгруппа РС), характерны нарушение целостности телесной границы, акцентуация на функции барьерности границы.

Таким образом, полученные в настоящем исследовании результаты можно рассматривать как подтверждение теоретических положений, существующих в психологии, о роли отца в психическом развитии ребенка, и дают представление о неявных телесных изменениях в образе Я детей, воспитывающихся без отца в различные периоды детства.

Литература

1. Арина Г.А., Николаева В.В. Психология телесности: методологические принципы и этапы клинико-психологического анализа // Психология телесности между душой и телом. М., 2005.
2. Асанова И.К. Пресуицидное состояние у девочки-подростка: нарушение образа тела и роль отца // Московский психотерапевтический журнал. 2007. № 2.
3. Барьерность и проницаемость телесной границы. Пер. с англ. М.Л. Мельникова. Ижевск, 2005.
4. Белопольская Н.Л., Иванова С.Р., Свистунова Е.В. Самосознание проблемных подростков. М., 2007.
5. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: пер. с англ. / Р. Бернс. М., 1986.
6. Бескова Д.А., Тхостов А.Ш. Телесность как пространственная структура // Психология телесности. М., 2005. Бион У.Р. Научение через опыт переживания. М., 2008.
7. Бион У. Р. Научение через опыт переживания. М., 2008.
8. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика: В 2-х ч. Ч. 2. М., 2001.
9. Винникотт Д.В. Психо-соматическое заболевание в позитивном и негативном аспекте // Журнал практической психологии и психоанализа. 2003. № 3.
10. Дольто Ф. Бессознательный образ тела. Ижевск, 2006.
11. Евсеенкова Ю.В., Портнова А.Г. Система отношений в диаде «отец-ребенок» как фактор развития личности // Семейная психология и семейная терапия. 2003. № 4.
12. Зубова Г.Г. Роль отца в социальной ситуации развития ребенка-дошкольника // Как помочь ребенку войти в современный мир? / Под ред. Т.В. Антоновой. М., 1995.
13. Калина О.Г., Холмогорова А.Б. Роль отца в психическом развитии ребенка. М., 2011.
14. Кляйн М. Некоторые теоретические выводы, касающиеся эмоциональной жизни младенца // Кляйн М., Айзек С., Райвери Дж., Хайманн П. Развитие в психоанализе. М., 2001.
15. Коваленко Н.А. Эмоциональный и телесный опыт ребенка с бронхиальной астмой: Автореф. дисс. канд. психол. наук. МГУ, 1998.
16. Лакан Ж. Образования бессознательного. Семинары. Книга 5. М., 2002.
17. Малер М. Психологическое рождение человеческого младенца. М., 2011.
18. Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность. Екатеринбург, 2007.
19. Соколова Е.Т. Я-образ тела // Психология самосознания / Под ред. Д. Я. Райгородского. Самара, 2003.
20. Толстова Ю.Н. Анализ социологических данных. Методология, дескриптивная статистика, изучение связей между номинальными признаками. М., 2000.
21. Туманова Е.В., Филиппова Е.В. Образ отца и образ себя у подростков // Психологическая наука и образование. 2007. № 2.

22. Тхостов А.Ш. Психология телесности. М., 2002.
23. Фрейд А. Норма и патология детского развития // Детская сексуальность и психоанализ детских неврозов. СПб., 2000.
24. Фрейд З. Три очерка по теории сексуальности // Фрейд З. Психология бессознательно-го. СПб., 2004.
25. Цветков А.В., Миронов Д.И. Когнитивные и аффективные компоненты «образа-Я» у младших школьников [Электронный ресурс] // URL:<http://www.teoria-practica.ru/-2-2012/psychology/tsvetkov-mironov.pdf> (дата обращения 2.07.13).
26. Etchegoyen A. Psychoanalytic ideas about fathers / Trowell J., Etchegoyen A. (eds). The importance of fathers. Hove, 2002.
27. Marks M. Letting fathers in / Trowell J., Etchegoyen A. (eds). The importance of fathers. Hove, 2002.

Features of the body image in preschool children raised without father in different periods of their childhood

N. M. Gorshkova,

*Post-graduate Student, Chair of Child and Family Psychotherapy,
Moscow State University of Psychology and Education*

E. V. Filippova,

*PhD in Psychology, Professor, Head of Chair of Child and Family Psychotherapy,
Department of Psychological Counseling, Moscow State University of Psychology
and Education*

We describe the impact of paternal deprivation of varying duration on the formation of body image in preschool children. We present the results of comparative analysis of the body image in children from intact families, children brought up only by mother (without a father from birth), in children who lived with their father and mother until the age of three (in divorced families), in children who lived with their mother and without a father until the age of three (and then with a stepfather), and in children living without their parents throughout childhood (brought up in an orphanage). We describe the revealed features of the body image and self-image in children from different types of families. We show the specificity of the influence of period during which the child was brought up without a father, on the image of the child's body. The results can be used to develop counseling and correctional programs for families and children in order to reduce the traumatic impact of paternal deprivation on the self-image in preschool children.

Keywords: body image, physical boundaries, father's figure, paternal deprivation, development periods.

References

1. *Arina G.A., Nikolaeva V.V.* Psihologija telesnosti: metodologicheskie principy i jetapy kliniko-psihologicheskogo analiza // Psihologija telesnosti mezhdu dushoj i telom. M., 2005.
2. *Asanova I.K.* Presuicidnoe sostojanie u devochki-podrostka: narushenie obraza tela i rol' otca // Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal. 2007. № 2.
3. Bar'ernost' i pronicaemost' telesnoj granicy. Per. s angl. M. L. Mel'nikova. Izhevsk, 2005.
4. *Belopol'skaja N.L., Ivanova S.R., Svistunova E.V.* Samosoznanie problemnyh podrostkov. M., 2007.
5. *Berns R.* Razvitie Ja-koncepcii i vospitanie: per. s angl. / R. Berns. M., 1986.
6. *Beskova D.A., Thostov A.Sh.* Telesnost' kak prostranstvennaja struktura // Psihologija telesnosti. M., 2005. *Bion U.R.* Nauchenie cherez opyt perezhivaniya. M., 2008.
7. *Bion U.R.* Nauchenie cherez opyt perezhivaniya. M., 2008.
8. *Venger A.L.* Psihologicheskoe konsul'tirovanie i diagnostika: V 2-h ch. Ch. 2. M., 2001.
9. *Vinnikott D.V.* Psiho-somaticheskoe zabolevanie v pozitivnom i negativnom aspekte // Zhurnal prakticheskoy psihologii i psihoanaliza. 2003. № 3.
10. *Dol'to F.* Bessoznatel'nyj obraz tela. Izhevsk, 2006.
11. *Evseenkova Ju.V., Portnova A.G.* Sistema otnoshenij v diade «otec-rebenok» kak faktor razvitiya lichnosti // Semejnaja psihologija i semejnaja terapija. 2003. № 4.
12. *Zubova G.G.* Rol' otca v social'noj situacii razvitiya rebenka-doshkol'nika // Kak pomoch' rebenku vojti v sovremennyj mir? / Pod red. T. V. Antonovoj. M., 1995.
13. *Kalina O.G., Holmogorova A.B.* Rol' otca v psihicheskom razvitii rebenka. M., 2011.
14. *Kljajn M.* Nekotorye teoreticheskie vyvody, kasajushhiesja jemocional'noj zhizni mladenca // Kljajn M., Ajzeke S., Rajveri Dzh., Hajmann P. Razvitie v psihoanalize. M., 2001.
15. *Kovalenko N.A.* Jemocional'nyj i telesnyj opyt rebenka s bronhial'noj astmoj: Avtoref. diss. kand. psihol. nauk. MGU, 1998.
16. *Lakan Zh.* Obrazovaniya bessoznatel'nogo. Seminary. Kniga 5. M., 2002.
17. *Maler M.* Psihologicheskoe rozhdzenie chelovecheskogo mladenca. M., 2011.
18. *Muhina B.C.* Lichnost': Mify i Real'nost'. Ekaterinburg, 2007.
19. *Sokolova E.T.* Ja-obraz tela // Psihologija samosoznaniya / Pod red. D. Ja. Rajgorodskogo. Samara, 2003.
20. *Tolstova Ju.N.* Analiz sociologicheskikh dannyh. Metodologija, deskriptivnaja statistika, izuchenie svyazej mezhdu nominal'nymi priznakami. M., 2000.
21. *Tumanova E.V., Filippova E.V.* Obraz otca i obraz sebja u podrostkov // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2007. № 2.
22. *Thostov A.Sh.* Psihologija telesnosti. M., 2002.
23. *Frejd A.* Norma i patologija detskogo razvitiya // Detskaja seksual'nost' i psihoanaliz detskih nevrozov. SPb., 2000.
24. *Frejd Z.* Tri ocherka po teorii seksual'nosti // Frejd Z. Psihologija bessoznatel'nogo. SPb., 2004.
25. *Cvetkov A.V., Mironov D.I.* Kognitivnye i afektivnye komponenty «obraza-Ja» u mladshih shkol'nikov [Jelektronnyj resurs]// URL:<http://www.teoria-practica.ru/-2-2012/psychology/tsvetkov-mironov.pdf> (data obrashhenija 2.07.13).
26. *Etchegoyen A.* Psychoanalytic ideas about fathers / Trowell J., Etchegoyen A. (eds). The importance of fathers. Hove, 2002.
27. *Marks M.* Letting fathers in / Trowell J., Etchegoyen A. (eds). The importance of fathers. Hove, 2002.

Динамика профессиональных представлений психологов о себе и о клиенте в контексте оказания психологической помощи студенческой молодежи¹

Н. И. Олифирович,*

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка

Ю. М. Солодуха,**

магистр психологических наук, аспирантка сектора психологии развивающего образования Национального института образования Республики Беларусь

Изложены результаты эмпирического исследования представлений психологов о себе как личности, как профессионале и о клиенте, направленное на выявление динамики профессиональных представлений у будущих психологов и у работающих в вузе специалистов. Описаны результаты, полученные с помощью методики «Диагностика межличностных отношений» (ДМО) в адаптации Л.Н. Собчик у 279 студентов-психологов 1-, 3- и 5-х курсов и 69 психологов социально-психологических служб вузов в возрасте от 23 до 47 лет. Обнаружено, что содержание образа клиента противоположно профессиональному и актуальному «образам Я» психолога. Выявлена тенденция психологов компенсировать неадекватность «образа Я» через размещение отвергаемых характеристик в образе клиента с использованием проективных механизмов. Также выявлена компенсаторная стратегия психологов, направленная на формирование представления о своем «профессиональном Я» как образе, более гармоничном по сравнению с реальным. В качестве средства осознания неадекватности данных образов, а также используемых психологами защитных механизмов предложены рефлексивно-инновационные тренинги.

Ключевые слова: психологическая служба образования, психолог, клиент, профессиональный образ Я, образ клиента.

¹Работа выполнена при финансовой поддержке МО РБ, НИР «Разработать научно-методическое обеспечение деятельности социально-психологических центров высших учебных заведений», № госрегистрации 20064304, научный руководитель – канд. психол. наук, доцент Н. И. Олифирович.

*olivka.psy@rambler.ru

**leila_30@tut.by

В последние 20 лет на постсоветском пространстве происходит активное развитие психологической службы образования. Большинство исследований и публикаций посвящено школьной психологической службе, в то время как ряд проблем деятельности психолога в высшей школе остается практически нерешенным. Студенческая молодежь становится все более неоднородной: растет социальное и экономическое расслоение студентов; в вузе зачастую учатся люди старшего возраста, имеющие семьи; помимо адекватно функционирующих индивидов все чаще встречаются студенты с различными проблемами, требующими вмешательства профессионала в области психологического здоровья. В то же время квалификация психологов, работающих со студенческой молодежью, остается достаточно низкой [2]. Таким образом, по-прежнему актуальна проблема изучения различных аспектов «профессионального Я» как будущих психологов, так и работающих профессионалов.

Современный психолог-практик, работающий со студенческой молодежью, должен обладать не только набором «знаний, умений и навыков», но и определенными профессионально-личностными характеристиками: На сегодняшний день проведен ряд исследований профессиональной идентичности психологов (К. Мак-Говен, У. С. Родыгина, И. Ю. Хамитова, Л. Б. Шнейдер и др.), особенностей процесса ее формирования (О. А. Волкова, Е. П. Ермолаева, Ю. П. Поваренков и др.). Новизна данного исследования заключается в изучении динамики содержательных характеристик «профессионального образа Я» и образа клиента в процессе становления профессиональной идентичности психологов в контексте деятельности социально-психологических служб вузов.

«Профессиональный образ Я» является системой представлений психолога о себе как специалисте. Он базируется на представлениях психолога о себе как личности, преломленных через призму профессиональной психологической деятельности. В отечественной психологии «профессиональный образ Я» часто описывается через понятие «профессиональная идентичность».

Образ клиента включает в себя представления психолога о клиенте как субъекте профессиональной деятельности. Представления о клиенте как потенциальном или актуальном «потребителе услуг» приобретает особое значение для специалистов, занимающихся помогающей профессиональной деятельностью. Различные аспекты психологической помощи (профессиональная позиция психолога, предпочитаемая модель взаимодействия, степень ответственности, выбор интервенций и др.) базируются как на интериоризированных за время обучения теоретических конструктах, так и на представлениях психолога о себе как профессионале и клиенте как субъекте профессиональной деятельности [1].

Построение образа клиента может проходить по принципу компенсации, когда психолог приписывает клиенту отвергаемые в себе качества, неудовлетворенные потребности, в ходе чего естественная неадекватность «образа Я» психолога оказывается скомпенсированной путем формирования образа клиента по принципу дополнительности [4]. Формирование у психологов адекватных представлений о себе и клиенте снижает риск некорректного применения психологических знаний специалистами, а также оказывает положительное воздействие на эффективность психологической помощи.

Для изучения представлений психологов о себе и клиенте нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 348 человек: 69 респондентов – специалисты социально-психологических центров и служб вузов, 279 – будущие психологи, студенты 1-, 3- и 5-х курсов БГПУ им. М. Танка и БрГУ им. А. С. Пушкина. Была использована методика «Диагностика межличностных отношений» (ДМО) в адаптации Л. Н. Собчик (Собчик, 2005). В процессе работы с методикой респондентам предъявлялась модифицированная инструкция, согласно которой предлагалось отметить в регистрационном листе определения, которые описывают их «актуальное Я» (Я как человек) на момент обследования, их представления о себе как психологе (Я как профессиональный психолог) и представления о клиенте (типичный клиент

психолога). Затем полученные баллы соотносились с имеющимися «нормами».

Для выявления особенностей «профессионального образа Я» и образа клиента, сравнения их с «актуальным образом Я», обнаружения особенностей динамики этих образов нами использовался метод поперечных срезов. Для этого проводился подсчет средних показателей для студентов каждого курса и работающих специалистов, а также определение ранговых мест, которые занимает каждый из показателей в исследуемых образах. С целью исследования значимости различия между средними мы использовали трехфакторный дисперсионный анализ (программа STATISTICA). Полученные результаты представлены в табл. 1–3.

Вначале нами были проанализированы представления респондентов о себе как личности («актуальное Я»). Содержательные характеристики образа Я психологов представлены в табл. 1.

В «образе Я» студентов 1-го курса преобладают VIII, VII, I и V октанты, студентов 3-го курса – I, VIII, VII и V октанты. Таким образом, «образ Я» студентов 1-го и 3-го курсов характеризуется *дружелюбием, выраженной по-*

требностью в сотрудничестве с референтной группой, желанием и готовностью помогать другим, уступчивостью, добросовестным выполнением своих обязанностей, скромностью.

Студенты 5-го курса представляют себя как людей с преобладанием характеристик I, VII, II и V октантов. «Актуальное Я» студентов 5-го курса характеризуется *уверенностью в себе, упорством, настойчивостью, дружелюбием, развитым чувством ответственности, независимостью, скромностью, застенчивостью.* Отметим, что в «актуальном Я» пятикурсников альтруистические черты (выраженная готовность помогать окружающим, развитое чувство ответственности) теряют свое значение по сравнению с остальными респондентами: VIII октант занимает 5-е ранговое место.

Очевидно, что «актуальный образ Я» студентов 5-го курса является достаточно противоречивым. С одной стороны, в нем присутствуют черты лидера (уверенность, независимость, настойчивость), а с другой, застенчивость и уступчивость. Данный факт можно объяснить социальной ситуацией, в которой находятся студенты 5-го курса. Это этап завершения обучения; уверенность и настой-

Таблица 1

«Актуальный образ Я» у психологов (средние значения по октантам и ранги)

Ок-тант	Стиль межличностных отношений	Средние значения				Ранги			
		1-й курс	3-й курс	5-й курс	специалист	1-й курс	3-й курс	5-й курс	специалист
I	Властный-лидирующий	5,69	6,42	6,04	5,49	3	1	1	3
II	Независимый-доминирующий	4,21	4,01	5,55	4,23	7	7	3	4
III	Прямолинейный-агрессивный	4,28	4,08	4,98	3,58	5,5	6	6	5
IV	Недоверчивый-скептический	4,28	3,95	4,77	2,22	5,5	8	7	8
V	Покорный-застенчивый	4,89	4,73	5,31	3,57	4	4	4	6
VI	Зависимый-послушный	4,02	4,42	4,43	3,41	8	5	8	7
VII	Сотрудничающий-конвенциональный	6,47	6,05	5,59	6,06	2	3	2	2
VIII	Ответственный-великодушный	7,02	6,28	5,29	6,09	1	2	5	1

чивость пятикурсников обусловлены достаточным количеством теоретических знаний, карьерными устремлениями, готовностью к профессиональной самореализации. В то же время предстоящая смена социального статуса со студента на специалиста, а также отсутствие достаточного количества практических умений, проблемы с трудоустройством снижают уровень уверенности в себе.

В «образе Я» специалистов социально-психологической службы вуза преобладают VIII, VII, I и II октанты. По сравнению со студентами, V октант теряет свое значение. Таким образом, «актуальное Я» психологов социально-психологической службы вуза характеризуется выраженной потребностью в сотрудничестве с референтной группой, дружелюбием, желанием и готовностью помогать другим, развитым чувством ответственности, уверенностью в себе и независимостью.

Отметим, что по всем октантам в «актуальном образе Я» показатели не превышают 8 баллов, что соответствует гармоничному поведению.

Далее приведен анализ содержательных характеристик «профессионального образа Я» респондентов.

Анализ данных, представленных в табл. 2, свидетельствует о преобладании в «профессиональном образе Я» студентов 1-го курса VIII, VII, I и II октантов. Это говорит о наличии у большинства студентов-психологов таких личностных особенностей, как *выраженная готовность помогать окружающим, ответственность, склонность к компромиссам, дружелюбие, стремление к сотрудничеству, уверенность в себе, настойчивость, независимость.*

По VIII октанту «ответственный-великодушный» показатели большинства студентов (58 %) не превышают 8 баллов, т. е. они как психологи готовы помогать людям, отличаются ответственностью за свои действия, отзывчивостью. Показатели, превышающие 9 баллов, выявлены у 42 % респондентов и свидетельствуют о наличии в «профессиональном образе Я» тенденции к гиперответственности и гиперсоциальности установок, подчеркнутому альтруизму, навязчивости в предложении своей помощи. Отметим, что средний балл по этому октанту у первокурсников находится на верхней границе нормы.

По VII октанту «сотрудничающий-конвенциональный» у 23 % респондентов выявлены показатели свыше 9 баллов, т. е. излишнее

Таблица 2

«Профессиональный образ Я» у психологов (средние значения по октантам и ранги)

Октант	Стиль межличностных отношений	Средние значения				Ранги			
		1-й курс	3-й курс	5-й курс	специалист	1-й курс	3-й курс	5-й курс	специалист
I	Властный-лидирующий	6,42	5,89	5,23	4,39	3	1	1	3
II	Независимый-доминирующий	4,13	4,29	4,68	3,99	4	4	4	4
III	Прямолинейный-агрессивный	3,47	3,80	4,34	3,0	5	5	5	5
IV	Недоверчивый-скептический	1,44	2,05	2,99	1,10	8	8	8	8
V	Покорный-застенчивый	2,06	2,53	3,72	2,46	7	7	6	7
VI	Зависимый-послушный	3,04	2,80	3,66	2,54	6	6	7	6
VII	Сотрудничающий-конвенциональный	6,52	5,67	5,02	4,93	2	2	2	2
VIII	Ответственный-великодушный	8,15	5,66	4,97	5,71	1	3	3	1

проявление своего дружелюбия, склонность к компромиссному поведению. В I октанте «властный-лидирующий» у 22 % испытуемых были выявлены тенденции к доминантности, нетерпимости к критике, переоценке собственных возможностей, переходящие во властность, диктаторство, стремление навязывать и поучать.

Таким образом, «профессиональный образ Я» студентов 1-го курса характеризуется дружелюбием, выраженной потребностью в сотрудничестве с референтной группой, желанием и готовностью помогать другим, развитым чувством ответственности, уверенностью в себе и независимостью. Потребность в сотрудничестве, с одной стороны, независимость и соперничество, с другой, можно объяснить новым социальным статусом первокурсников, особенностями их личностного и профессионального развития. Так, 1-й курс является периодом приобретения статуса взрослого человека, что предполагает становление независимости; однако недостаток опыта способствует развитию потребности в сотрудничестве.

В «профессиональном образе Я» студентов 3-го курса преобладают I, VII, VIII и II октанты (см. табл. 2). «Профессиональное Я» студентов 3-го курса характеризуется уверенностью в себе, упорством, настойчивостью, дружелюбием, развитым чувством ответственности, готовностью помогать окружающим, независимостью. Преобладающие октанты в данной группе студентов совпадают с таковыми у студентов 1-го курса, однако их значимость изменяется. Так, студенты 3-го курса считают уверенность в себе, умение быть хорошим руководителем и организатором, энергичность (I октант «властный-лидирующий») наиболее важными для профессионального психолога, в то время как для первокурсников главными качествами психолога являются альтруистические черты (VIII октант «ответственный-великодушный»).

Основным отличием «профессионального образа Я» от актуального является преобладание V октанта («покорный-застенчивый») вместо II («независимый-доминирующий»). V октант выражается в скромности, уступчивости, послушании при высоких значениях

подчиняемости, застенчивости. Наличие противоположных тенденций в актуальном и профессиональном образе Я (V и II октанты) можно объяснить компенсаторной функцией последнего. Желание студентов обладать независимостью, уверенностью косвенно удовлетворяется путем приписывания себе данных характеристик в профессиональной области.

«Профессиональный образ Я» студентов 5-го курса характеризуется преобладанием I, VII, VIII и II октантов (см. табл. 2). Большинство этих показателей не превышает 8 баллов, что означает адаптивную выраженность данных свойств и адаптивное поведение соответственно. Таким образом, профессиональный образ Я включает в себя тенденцию к лидерству, уверенность в себе, упорство, настойчивость, дружелюбие по отношению к окружающим, развитое чувство ответственности, готовность помогать окружающим, независимость, отзывчивость. По значимости стилей межличностного взаимодействия профессиональный образ Я студентов 5-го курса в целом совпадает с таковым у студентов 3-го курса.

В представлениях психологов социально-психологических служб вузов о себе как профессионалах преобладают VIII, VII, I и II октанты (см. табл. 2). Их значения не превышают 8 баллов, что означает адаптивную выраженность данных свойств. Показатели III, VI, V и IV октантов также находятся в пределах нормы, занимают 5-, 6-, 7- и 8-ю ранговые позиции. Профессиональный образ совпадает с реальным образом Я и характеризуется желанием и готовностью помогать другим, эмоциональной отзывчивостью, выраженной потребностью в сотрудничестве с референтной группой, дружелюбием, развитым чувством ответственности, уверенностью в себе, настойчивостью и независимостью. В целом образ после ранжирования совпадает с таковым у студентов 1-го курса. Можно отметить снижение средних значений у специалистов в сравнении с первокурсниками по всем октантам, кроме V. Однако мы предполагаем, что выбор вышеназванных черт в качестве профессиональных будет детерминироваться другими факторами. Например, потребность в сотрудничестве можно объяснить опорой на профес-

сиональные ценности, где клиент выступает как равноправный субъект взаимодействия, а сотрудничество является основой эффективности оказываемой помощи.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что в процессе обучения и дальнейшей работы «профессиональный образ Я» постепенно трансформируется. Происходят изменения в предпочтении тех или иных способов профессионального взаимодействия, а также в степени выраженности характеристик. Однако в целом «профессиональное Я» остается схожим у всех представителей профессии и характеризуется преобладанием I, VII и VIII октантов в различных их сочетаниях, что отражает типичные представления об идеальном психотерапевте, враче, психологе [5].

В процессе обучения и практической деятельности «актуальный образ Я» также постепенно изменяется и становится конгруэнтным профессиональному. Профессия и личность находятся во взаимовлиянии, вследствие чего психологи, участвуя в различных обучающих семинарах и тренингах, направленных на развитие самосознания, а также взаимодействуя с реальными клиентами, ме-

няют представления о себе, Другом и профессиональном взаимодействии. Происходящее «схождение» профессионального и реального Я обусловлено спецификой профессиональной помогающей деятельности, главным инструментом которой является личность самого психолога.

Нами также были проанализированы представления о клиенте как «объекте» профессиональной помогающей деятельности (несомненно, являющимся полноправным субъектом профессионального взаимодействия). Особенности представлений психологов о клиенте представлены в табл. 3.

Образ клиента студентов 1-го курса характеризуется преобладанием IV («недоверчивый-скептический»), VI («зависимый-послушный»), V («покорный-застенчивый») и III («прямолинейный-агрессивный») октантов. Представления студентов о клиенте противоположны профессиональному и актуальному образам Я. Общей чертой образа клиента и образа себя является наличие покорно-застенчивых черт (V октант). В целом средние показатели по октантам не превышают 8 баллов. Однако по IV октанту («недоверчивый-скептический») у 30 % сту-

Таблица 3

Образ клиента у психологов (средние значения по октантам и ранги)

Октант	Стиль межличностных отношений	Средние значения				Ранги			
		1-й курс	3-й курс	5-й курс	специалист	1-й курс	3-й курс	5-й курс	специалист
I	Властный-лидирующий	2,41	2,46	3,59	2,19	8	7	7	7
II	Независимый-доминирующий	3,74	2,53	3,87	2,41	6	6	6	6
III	Прямолинейный-агрессивный	4,51	3,86	4,53	2,84	4	4	4	5
IV	Недоверчивый-скептический	6,91	5,80	5,29	4,13	1	1	2	2
V	Покорный-застенчивый	6,23	4,86	5,39	4,25	3	3	1	1
VI	Зависимый-послушный	6,61	5,31	4,90	4,03	2	2	3	3
VII	Сотрудничающий-конвенциональный	4,41	3,67	3,99	3,19	5	5	5	4
VIII	Ответственный-великодушный	2,55	1,99	3,37	1,94	7	8	8	8

дентов баллы достигают максимальных значений (от 9 до 12), что свидетельствует о представлении будущих психологов о клиентах как о людях с выраженной акцентуацией данных характеристик, переходящей в трудности социальной адаптации.

Таким образом, образ клиента у студентов 1-го курса включает в себя реалистичность суждений, скептицизм с тенденцией к обидчивости, замкнутости, недоверчивости, недовольству другими и подозрительности; потребность в признании и помощи со стороны окружающих, скромность, уступчивость, прямолинейность, агрессивность, непосредственность.

В образе клиента у студентов 3-го курса преобладают IV, VI, V и III октанты, что полностью совпадает с представлениями студентов 1-го курса.

Студенты 5-го курса представляют типичного клиента как человека с преобладанием V, IV, VI и III октантов. По сравнению с предыдущими курсами, происходит смена ранговых позиций по октантам. Так, V октант перемещается с третьей ранговой позиции (1-й и 3-й курсы) и занимает первую ранговую позицию на 5-м курсе. Таким образом, образ клиента у студентов 5-го курса характеризуется уступчивостью, отсутствием собственного мнения, послушанием, недоверчивостью, скептицизмом, потребностью в помощи со стороны окружающих, непосредственностью.

Специалисты выделяют в образе клиента в качестве доминирующих V («покорный-застенчивый»), IV («недоверчивый-скептический»), VI («зависимый-послушный») и VII («сотрудничающий-конвенциональный») октанты. Основным отличием образа клиента у специалиста от такового у студентов является выделение в нем дружелюбных черт (VII октант), отсутствие прямолинейно-агрессивных качеств (III октант). Образ клиента у профессиональных психологов характеризуется робостью, уступчивостью, послушанием, критичностью, скептицизмом, потребностью в помощи и признании, стремлением к тесному сотрудничеству, дружелюбием.

Так как в исследовании участвовали психологи социально-психологических служб вузов, эти данные отражают реальный опыт

взаимодействия с обращающимися за помощью студентами, а описанный ими образ – это типаж студента, готового к сотрудничеству с психологом, что подтверждают данные наших других исследований [3]. Отметим, что все балльные показатели у работающих психологов являются более низкими, что свидетельствует о снижении стереотипизации образа клиента и понимании, что разные клиенты могут обладать различными, зачастую противоположными характеристиками.

Таким образом, в процессе обучения и практической деятельности образ клиента у психолога постепенно трансформируется. Происходят изменения в представлениях о преобладании тех или иных способов поведения клиентов, а также в степени выраженности их характеристик.

Для статистического изучения динамики исследуемых образов применялся трехфакторный дисперсионный анализ с использованием апостериорного критерия Дункана для подтверждения статистической значимости различий. Выявлено значимое взаимодействие между исследуемыми переменными («образ» и «стаж») ($F(42,4816=7,84, p=0,00001)$). Следовательно, на разных этапах профессионального становления преобладающими будут являться различные представления о себе как профессионале, человеке, и о клиенте, значимо отличные друг от друга (рисунок).

Полученные данные свидетельствуют о противоположности содержания образа клиента профессиональному и актуальному образам Я (см. рис.). Если клиент представляется психологам зависимым, покорным, но при этом достаточно искренним, прямолинейным, то образ себя как профессионала и человека характеризуется ответственностью, дружелюбностью, готовностью помогать окружающим, уверенностью в себе. Помимо этого величина средних показателей в целом снижается при переходе от 1-го курса к специалистам. Наблюдается небольшое увеличение средних значений характеристик на 5-м курсе. Снижение показателей связано, с одной стороны, с накоплением знаний и опыта, что приводит к более реалистичному восприятию себя и клиента. С другой стороны, работающие психологи с осторожностью относятся к различным

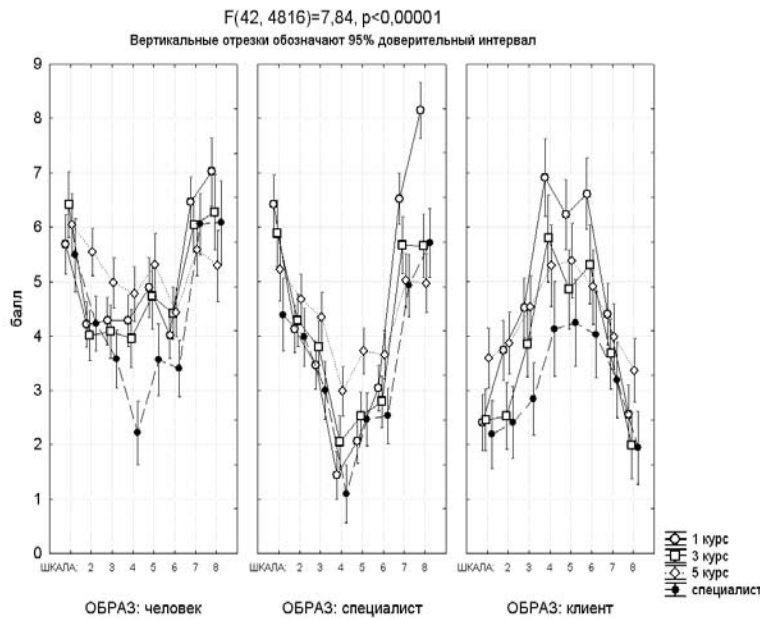


Рис. График средних значений по методике ДМО

опросам и более закрыты в личностном плане.

Таким образом, на ранних этапах профессионализации естественная неадекватность «образа Я» психологов компенсируется размещением отвергаемых характеристик в образе клиента, а также формированием более гармоничного, по сравнению с реальным, образа «профессионального Я». Этот своеобразный защитный механизм позволяет будущим психологам проецировать непринимаемые аспекты собственного «Я» на клиентов, хотя многие пришли в профессию вследствие собственной травмированности и, очевидно, гораздо ближе к позиции клиентов, чем психологов. Однако данная информация, оставаясь вне зоны осознания, зачастую ведет к разделению всех людей на дихотомию «клиент-психолог».

Полученные в ходе исследования результаты показали, что при подготовке психологов необходимо уделять особое внимание личностному становлению специалистов, изучать их представления о себе, потенциальных клиентах и будущей профессиональной деятельности с целью коррекции неадекватных представлений, обучения навыкам саморефлексии и развития профессионального самосознания.

Студенты высших учебных заведений – специфические клиенты психологической службы, характеризующиеся непостоянством при посещении психолога, а также многогранностью проблем, которые включают в себя типичные конфликты позднего подросткового – раннего взрослого возраста, университетские нагрузки, различные жизненные проблемы, психопатологию и др. Психолог должен помогать студентам решать актуальные проблемы и осознавать неадекватные паттерны поведения, несмотря на сжатые сроки их совместной работы. Стереотипизированные и неадекватные представления о клиенте могут быть разрушительными и опасными и для самих психологов, и для потребителей их услуг. Так как представления о себе у психологов детерминируют их представления о клиенте, наиболее адекватным средством для осознания и изменения своего «Я» представляются рефлексивно-инновационные тренинги, позволяющие не только развить рефлексивность у будущих специалистов в области помогающей профессиональной деятельности, но и научить их сочувствию, пониманию, человечности в самом широком смысле этого слова.

Литература

1. Колпачников В.В. Индивидуальные модели консультативного процесса и психологического здоровья в консультировании // Журнал практического психолога. 1997. № 5.
2. Олифирович Н.И. Консультативная работа психолога в высшей школе // Высшая школа: опыт, проблемы и перспективы: Материалы междунар. науч.-практ. конф. Часть 1. Москва, РУДН, 25–26 мая 2010 г. / Науч. ред. В.И. Казаренков. М., 2010.
3. Олифирович Н.И., Каганова Д.А. Готовность к обращению за психологической помощью у современной молодежи // Личность в пространстве и времени: Мат-лы 2-й Междунар. науч. конф. Смоленск, 2009.
4. Олифирович Н.И., Солодуха Ю.М. Образ клиента в структуре профессиональной идентичности психолога // Весті БДПУ. 2009. № 1.
5. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. СПб., 2005.

The dynamics of professional representations of psychologists about themselves and about the client in the context of psychological support to students

N. I. Olifirovich,

PhD in Psychology, Assistant Professor, Chair of Developmental and Educational Psychology, M. Tank Belarus State Pedagogical University

Y. M. Solodukha,

Master of Psychology, Post-graduate Student, segment of Psychology of developmental Education, Belarus National Institute of Education

We present the results of an empirical study of representations of psychologists about themselves as a person and professional, and about the client. Our aim was to determine the dynamics of professional representation in Psychology students and professionals working in high school. The results were obtained using the method of "Diagnosis of interpersonal relations" (DMO) in the adaptation of L.N. Sobchik. Subjects were: 279 Psychology students of 1, 3 and 5 years of education, and 69 psychologists from high school psycho-social services, 23 to 47 years old. We revealed that the content of the client image is opposite to the professional and actual self-images of the psychologist. We showed a tendency of psychologists to compensate for the inadequacy of self-image through the placement of rejected characteristics into the image of a client using projective mechanisms. We also revealed a compensatory strategy of psychologists, aimed at establishing a representation of the "professional self" as more harmonious image than the real one. As a means of realizing the inadequacy of these images, as well as the defense mechanisms used by psychologists, we propose reflexive innovative training.

Keywords: educational psychological service, psychologist, client, professional self-image, the image of a client.

References

1. *Kolpachnikov V.V.* Individual'nye modeli konsul'tativnogo processa i psihologicheskogo zdorov'ja v konsul'tirovanii // Zhurnal prakticheskogo psihologa. 1997. № 5.
2. *Olifirovich N.I.* Konsul'tativnaja rabota psihologa v vysshej shkole // Vysshaja shkola: opyt, problemy i perspektivy: Materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Chast' 1. Moskva, RUDN, 25–26 maja 2010 g. / Nauch. red. V.I. Kazarenkov. M., 2010.
3. *Olifirovich N.I., Kaganova D.A.* Gotvnost' k obrashheniju za psihologicheskoi pomoshh'ju u sovremennoj molodezhi // Lichnost' v prostranstve i vremeni: Mat-ly 2-j Mezhdunar. nauch. konf. Smolensk, 2009.
4. *Olifirovich N.I., Soloduha Ju.M.* Obraz klienta v strukture professional'noj identichnosti psihologa // Vesci BDPU. 2009. № 1.
5. *Sobchik L.N.* Psihologija individual'nosti. Teorija i praktika psihodiagnostiki. SPb., 2005.

Идентификации как средство понимания уникального внутреннего мира другого человека в деятельности психолога

*Л. Н. Касаткина**,
аспирант Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского,
педагог-психолог МБОУ СОШ № 2
г. Калуги

В статье акцентируется внимание на уникальных возможностях идентификации как средства понимания субъективности другого человека. Проживание в идентификации рассматривается как процесс, совмещающий в себе познание информационного и эмоционального бытия психики, что оценивается как ценный гуманистический способ постижения внутреннего мира Другого человека. Предлагается рассматривать линию развития способности к идентификации вплоть до мастерства в помогающих профессиях, в частности в деятельности психолога. Представлен анализ научных работ по данной теме, который дает возможность автору теоретически обосновать использование осознанной идентификации в психологической практике. Делается вывод, что идентификационные способности психолога можно и нужно развивать, совершенствовать осознанное, гармоничное, управляемое использование эмоционального, когнитивного и поведенческого каналов при воспроизведении цикла жизнедеятельности Другого человека.

Ключевые слова: Другой, субъект, понимание, эмпатия, идентификация, осознанная идентификация.

Рассматривая идентификацию как средство понимания субъективности другого человека – основы его психологического бытия и личностного развития – выделим то, что касается ее ценности как гуманистического способа постижения внутреннего мира Другого человека. Это связано с тем, что в современной психологической практике преобладают традиционные естественнонаучные, объективные, внешние способы познания, не чувствительные к уникальности человеческой лично-

сти. А. Маслоу, В. Тэхкэ, О. С. Анисимов в своих работах обращают внимание на то, что существующую в психологии проблему получения знаний об особенностях другого человека преимущественно решают методами естественных и точных наук [17; 26; 2]. В частности, В. Тэхкэ описывает сложившуюся ситуацию с методами познания в практической психологии как отвержение, признание ненаучными внутренних посланий, объектно-поисковых реакций на другого человека [26]. А. Маслоу

*Inkasatkina@mail.ru

утверждал, что психологи пытаются использовать «каноны и пути безличной науки в нашей личностной науке» [17, с. 276]. На наш взгляд, проживание «как бы» за другого в идентификации, совмещающее в себе познание информационного и эмоционального бытия психики, является ценным способом постижения внутреннего мира Другого человека.

Наш опыт дискуссий и проблематизации взглядов специалистов на осознанную идентификацию показывает, что практические психологи с большой осторожностью относятся к данному способу познания, опасаясь «заражения», «выгорания», навязывания своего видения клиенту. Применение этого же инструмента изучали у менеджеров по персоналу, работников социальной сферы и пришли к выводу: оптимальный уровень идентификации с клиентом является необходимым компонентом профессионализма, механизм идентификации – обособления используется при соотношении потребностей всех сторон полисубъектного взаимодействия [7; 18]. Исследования по проблеме идентификации в межличностном познании выполнялись в рамках социальной психологии и не получили развития с позиции общей психологии и в других разделах.

В данной работе речь пойдет о попытках интеграции различных подходов в целостную концепцию идентификации с Другим.

Теоретическое понятие «идентификация» формировалось в рамках постнеклассической познавательной парадигмы, признающей разнообразие, неопределенность, множественность. Эти принципы становятся условиями существования и познания субъектов деятельности, поэтому «идентификация» может быть вписана только в современную теоретическую модель. Первоначально идентификация рассматривалась в психоанализе как полное эмоциональное отождествление, вывод по аналогии, отпечаток, бессознательный перенос, который определяется биолого-психологическими аспектами и защитными механизмами.

Но уже родоначальник этого понятия З. Фрейд отмечал:

«... мы далеко не исчерпали проблему идентификации, ... мы стоим перед процессом, который психология

называет «вживанием» и который играет первостепенную роль для нашего понимания чужеродности Я других людей» [29, с. 43].

В поисках исходного значения идентификации мы обратились к словарям и вот что обнаружили:

- в толковом словаре С. И. Ожегова «отождествление» – производное от глагола отождествить, признать тождественным; там же «тождество» – полное сходство, совпадение;

- русские синонимы слова «отождествление» – уподобление, сверка, сравнение, сличение, сопоставление (словарь Н. М. Абрамова);

- в том же словаре С. И. Ожегова «уподобление» – от уподобиться, сделать подобным кому- чемунибудь; там же «сравнение» – уподобление одного предмета другому, одной ситуации – другой;

- в новом словаре русского языка Т. Ф. Ефремовой «сверка» – сличение с чем-либо, взятым за образец.

Таким образом, смысл слова «идентификация» связан с активными познавательными (сличение, сопоставление) и преобразовательными (сделать подобным образцу кого- или что-либо) действиями. В процесс идентификации (с точки зрения русского языка) включены разнородные операции: достижения тождественности и опознание различий. Это значит, что слияние позиций в идентификации не предопределено, напротив, в этом процессе заложены предпосылки для рефлексии.

Рассмотрим мотивационные корни, истоки идентификации. Как любой психический акт она не начинается с «пустого места», а служит для удовлетворения каких-либо потребностей. В классическом психоанализе преимущественно изучалась защитная идентификация на ранних этапах развития индивида, когда в поведении преобладают эмоциональные компоненты. Идентификация проистекает, по мнению психоаналитиков, от следующих стремлений: редуцировать угрозу лишения вознаграждения или наказания через интроекцию поведения и черт источника угрозы; овладеть своими влечениями; вызвать желательное поведение со стороны значимого

взрослого, присвоить привлекательные формы поведения [28; 13; 30].

Особый интерес у нас вызывает идентификация, направленная на связь, близкий контакт с другим как уникальным субъектом. В раннем возрасте наряду с защитной формируется информативная идентификация, которая мотивируется раздельностью внутренних миров ребенка и матери и является попыткой связаться с объектом в разделяемом эмоциональном переживании, обеспечить эмпирическое существование Собственного Я и объекта во внутренних мирах друг друга [26]. В. Тэхкэ считает, что в последующей жизни временные информативные идентификации необходимы во всех зрелых человеческих отношениях, требующих понимания внутреннего мира другого человека, в том числе и в отношениях психоаналитика и клиента.

С развитием индивида идентификация усложняется, добавляется прагматическая сторона: владение ситуацией, познание окружающего и овладение оптимальными формами поведения [31]. Как зрелая форма нами рассматривается осознанная идентификация. Человек, осознанно идентифицирующийся, произвольно управляет процессом отождествления, ему понятны причины, цели и принципы идентификации [7].

Таким образом, прослеживается линия развития способностей к идентификации: от примитивных ранних форм эмоциональной идентификации к развитию когнитивного компонента идентификации, к осознанной идентификации, к овладению искусством вживания, вчувствования в творческих и помогающих профессиях.

Идентификация в своей структуре содержит когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты, которые взаимно влияют друг на друга и в разной степени выражены на разных этапах возрастного развития [20; 25; 16].

На наш взгляд, в методологической версии этого феномена О. С. Анисимову удалось выявить взаимосвязь отдельных структурных компонентов идентификации и определить механизм их функционирования как целостный акт жизнедеятельности, проживаемый «как бы» за другого с целью более глубоко-

го и точного понимания оснований его жизнедеятельности. В «проживании за другого» запускается весь психознергетический цикл от возникновения потребности до поведения, «для достижения данной цели ищутся прототипы в себе, через эмоциональное заражение и подражание, идентифицирующийся максимально точно приближается к психоэмоциональному состоянию другого с сохранением себя» [2, с. 7]. В решении проблемы понимания Другого мы опираемся на методологическую версию идентификации.

Значимость целостного, бытийного проживания в понимании другого человека отмечали известные психотерапевты и аналитики, режиссеры. В отношении субъективного мира есть своя модальность: правдоподобное или неправдоподобное. В. И. Немирович-Данченко указывает на контролируемую функцию вживания, включающего в анализ образа не только мозг, но и весь организм: тело, чувство и интуицию, которые сразу же «проверяют» работу мозга [14]. В. Тэхкэ подчеркивает влияние эмоционального компонента на точность познания: переживание, не прошедшее через аналитика, не может быть источником близости между ним и пациентом; чтобы получить доступ к индивидуальному распределению смысла другим человеком, при воспроизведении чувств должны учитываться их количественные и качественные характеристики [26].

Воссозданные чувства естественным образом взаимосвязаны с внутренним действием – потребность, мотив, а затем и внешние действия: как, например, демонстрации версий понимания у В. Сатир, ее знаменитые семейные скульптуры. Воспроизводимый идентифицирующимся жизненный акт становится полным, входит в фазу действий и на психодраматической сцене Я. Л. Морено.

В поисках психодинамических единиц идентификации мы проанализировали техники перевоплощения в системе Станиславского, нейролингвистических технологиях Р. Бэндлера, психотерапии В. Сатир, К. Роджерса [5; 3; 22]. Особое внимание мы обращали на описания операционально-действенной стороны уподобления и пришли к выводу о взаимной дополняемости приемов вживания,

с индивидуальными акцентами у перечисленных авторов на разных стадиях единого процесса воспроизведения актов жизнедеятельности Другого. Наиболее разработана техника воссоздания, конструирования живых образов. Используя возможности воображения, концентрации внутреннего внимания, обращаясь к эмоциональной памяти, восстанавливая всю гамму ощущений из собственного опыта в сходных жизненных ситуациях, проявляя интерес и внимание к Другому, можно достичь такой степени ясности, четкости, динамичности и живости образов, чтобы они представляли собой, по выражению К.С. Станиславского, «киноленту видений». Объемность образа наилучшим образом отражает многомерную психическую реальность Другого.

А.А. Гостев и В.М. Петухов определяют контроль над образами как способность ими манипулировать, например, увеличивая их четкость и динамичность [10]. Р. Бэндлер в управлении образами предлагает заполнять разрывы, пустоты, вызывающие чувство замешательства при обращении к образам, чтобы связать их в динамичную, ясную цепочку [5].

Образы, возникающие в процессе идентификации, являются частью когнитивного компонента, который может быть как бессознательным, так и осознанным. В обучении психологов осознанной идентификации очень важно взять на вооружение перечисленные приемы, улучшающие качество построения образов.

Закономерно, что столь сложная проблема осознанного корректного воспроизведения жизненных состояний Другого без утраты собственного Я лежит в области глубинного человеческого общения, хотя чаще всего в психологической литературе идентификацию рассматривают как примитивную форму понимания между людьми. На наш взгляд, определение «примитивная идентификация» чаще всего подразумевает естественную, природную основу человеческого контакта. Здесь уместно высказывание А. Маслоу, что понимание посредством интуиции и сопереживания, любви и альтруизма, отождествления себя с другими принимается как должное, само собой разумеющееся, «...но разумнее

было бы рассматривать это как чудо, которое ждет своего объяснения» [17, с. 32].

Современные исследователи Б.Д. Парыгин, Н.Н. Авдеева, В.С. Мухина, Е.З. Басина, О.С. Анисимов считают идентификацию глубинным процессом, основой таких интегральных психологических феноменов как смыслообразование, взаимопонимание, развитие личности.

Мы также придерживаемся позиции, что осознанная идентификация – способ понимания Другого, позволяющий преодолеть ограничения внешнего наблюдения, обогащающий новыми смыслами партнеров по общению.

Понимание включает в себя такие фенотипически сходные и взаимосвязанные феномены, как идентификация и эмпатия. Смешение эмпатии и идентификации объясняют тем, что они имеют общую социально-психологическую природу и реализуются в сходных ситуациях межличностного взаимодействия, требующих понимания; представлены на сознательном и бессознательном уровнях; их структура содержит эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты [25].

Существует ряд точек зрения, характеризующих взаимосвязь эмпатии и идентификации, в частности:

- идентификация включается в процесс эмпатии: как ее разновидность – эмпатическая идентификация в качестве механизма [1; 22; 23];
- идентификация рассматривается как предпосылка эмпатического понимания [26];
- идентификация представляется как результат интроекции – проекции в эмпатии [4];
- идентификация оценивается как разновидность эмпатических способностей [6; 11];
- эмпатия рассматривается как способность идентифицироваться с другим, почувствовать то, что он ощущает [8].

Таким образом, мы видим самые противоположные версии, характеризующие связь этих явлений. Одна из самых распространенных: идентификация выступает как центральный механизм эмпатии или один из его элементов; идентификация – предпосылка эмпатии, а в другой интерпретации – ее результат;

идентификация – производная от эмпатии и, наоборот, эмпатия как производная от идентификации. Так или иначе, связь между эмпатией и идентификацией тесная, вполне вероятно, что идентификация присутствует практически на всем протяжении эмпатии.

Более высокий уровень психической организации идентификации проявляется при ее сравнении с подражанием. У идентификации и подражания можно выделить существенные отличия: идентификация распространяется на многие ситуации; реализуется и в отсутствие объекта уподобления; продуцируется внутренними мотивами индивида; субъект идентификации в большей степени способен осознать воспроизведение действий другого лица [15]. В идентификации присутствуют активность субъекта и его «независимость» от объекта, что важно для осмысления источников защиты собственного Я от болезненного слияния с реальностью другого человека.

Особый интерес у нас вызывает гуманистический недирективный подход К. Роджерса, изобилующий образцами понимания другого человека как уникального и неповторимого. Рассмотрим развитие взглядов автора на процессы эмпатии и идентификации. В 50-е годы прошлого века он утверждал, что эмпатию как проживание установок клиента нужно рассматривать не в терминах эмоциональной идентификации, а в терминах эмпатической идентификации, когда консультант воспринимает эмоции клиента, но сам их не ощущает [32].

Позже (в 60-е годы) он, определяя эмпатию, включает в этот процесс ощущение терапевтом мира клиента, но с очень существенной поправкой «как если бы он был его собственным», утрата «как если бы», по его мнению, ведет к идентификации. В последних работах К. Роджерс характеризует эмпатию как временное проживание жизни другого [33]. На наш взгляд, процесс поиска автором равновесия между процессами эмоциональной идентификации с ее проживанием чувств Другого и сохранением личности консультанта прошел цикл отрицания отрицания: вначале К. Роджерс исключал из эмпатии синхронное эмоциональное переживание, затем ввел «как если бы», позволявшее терапевту

ощущать переживания клиента и не потерять себя, а в итоге признал проживание в эмпатии как основной процесс, но временный.

Всякий раз в процессе идентификации возникает сложность сохранения самости Я. Распространенный взгляд на идентификацию как на исключительно бессознательный процесс подразумевает, что даже временная идентификация сопровождается потерей самости. Продолжительная идентификация, как правило, ведет к болезненному поглощению состояниями другого человека [26; 19]. На наш взгляд, центральный неразрешенный вопрос, вызывающий путаницу в понятийном разделении процессов эмпатии и идентификации: «Возможно ли сохранение собственной позиции субъекта в идентификации?» Положительно на него отвечает Б. Д. Парыгин. Автор считает, что в идентификации заложена возможность самосознания индивидуальности [21]. В. Тэхкэ утверждает, что объектная утрата, свойственная идентификации, может быть устранена за счет способности к интроспекции, которая помогает осознавать разделяемую природу своего переживания и дает информацию относительно внутренних миров обеих сторон [26]. О. С. Анисимов даже подчеркивает усиление Я идентифицирующегося за счет смыслообразования. Автор рассматривает уподобление как «поддавки под давлением из вне», но через себя, в результате которых идентифицирующийся реагирует, чтобы не самосохраняться в периферии (в несущественном), а сохраняться в базе, создавая в себе метаядро [2]. Такие кардинальные различия в оценке результатов воздействия идентификации на самость, вероятно, обусловлены тем, что авторы подразумевают у идентифицирующегося разный уровень осознания данного процесса.

В отношении приемов экологичного погружения в позицию клиента интересен взгляд Н. Шварц-Салант. Он утверждает, что когда аналитик способен «сознательно выносить комплекс слияния и «пригибаться под» его поле», оппозиция слиянности и дистанцирования может стать сознательным и последовательным рядом состояний [27]. Автор считает, что помимо патологических проявлений (дестабилизирующая тревожность, компенса-

торная ярость и временное нарушение способности к рефлексии и ясному мышлению) в комплексе слияния присутствует потенциал для развития эго – сознания, самости. Комплекс слияния связан с творческими идеями, с выходом из бессознательного и вступлением в жизнь в пространстве и времени и сопровождает движение из одной «психической территории» в другую. Данная трактовка использования аналитиком возможностей слияния перекликается с нашим видением осознанной идентификации, с той лишь разницей, что Н. Шварц-Салант в феномене фузии акцентирует состояние замешательства, неуверенности в продуктивности связи с Другим, одновременное физическое ощущение связи и «пропасти» между тобой и партнером, мы же в осознанной идентификации подчеркиваем сознательный, временный (уверенный в ресурсах возврата к себе) отказ от своей психической реальности с погружением в чужую.

Важным теоретическим положением «техники безопасности идентифицирующегося» мы считаем взгляд В. Тэхэ об экзистенциальной отделенности друг от друга индивидуальных психических миров переживания, которая не преодолевается путем «прямой» передачи психических содержаний от одного эмпирического мира другому [26]. Значение «как если бы» – условия сохранения собственной самости – заключено в факте осознания конкретным человеком того, что все отклики и чувства в общении с Другим – это прежде всего его собственные чувства и что абсолютно точное уподобление в принципе невозможно и не предусмотрено «разумной» природой. Вот почему мы говорим о возникновении близости между людьми, а не об их слиянии.

Немаловажным фактором, сдерживающим использование идентификации в психологической деятельности, является ее высокая энергозатратность. А. Маслоу писал «... включение человека в какую-нибудь систему требует гораздо меньше энергии, чем познание его таким, каков он есть на самом деле» [17, с. 162]. Идентификация с Другим оправдана, если исчерпаны возможности взаимодействия и согласования, а потребность в понимании и общении присутствует у обеих сто-

рон. Относительно оправданного, «точечного» использования психологами идентификации в консультативной практике мы придерживаемся позиции, что это должен быть осознанный выбор, базирующийся на соответствующих гуманистических ценностях, знаниях и способностях:

- оставаться открытыми к новым эмоциональным переживаниям;
- способность к саморефлексии;
- способность к эмпатии;
- переносить замешательство, выносить неопределенность;
- способность к «регрессии на службе другого»;
- концентрировать, распределять и переключать внимание между восприятием собственных ощущений и состояний Другого;
- конструировать яркие, живые, четкие вторичные образы;
- способность к направленному воображению.

Широко распространены опасения, что понимание чужой индивидуальности может привести к укреплению в ней эгоистических или разрушительных тенденций. Мы опираемся на опыт К. Роджерса, который убеждает в противоположном: осознание, опирающееся на данные органического опыта, способствует рождению уникальных ценностных систем и не приводит к ценностному хаосу, так как базовые потребности у всех индивидов «носят глубоко социальный характер» [22, с. 733]. Через новый опыт отношений в процессе идентификации можно «выращивать» ценность принятия уникальности, неповторимости другого человека.

Все вышеизложенное позволяет нам прийти к следующим обобщениям.

1. Понятие идентификации в психологии развивалось, его содержание тесно связано с возрастными характеристиками индивида как объекта исследования (младенчество, дошкольный возраст, юность, представители помогающих профессий). Первоначальная психоаналитическая трактовка идентификации как бессознательного эмоционального процесса эволюционировала, и отождествление стали рассматривать как фундаментальный механизм когнитивных, аффективных и

поведенческих процессов, взаимодействующих, взаимовлияющих друг на друга и усложняющихся по мере возрастного развития индивида. Методологическая версия данного понятия интегрировала все компоненты идентификации в цикл жизнедеятельности от возникновения потребности до поведения, запускающийся в проживании как бы за Другого, и может служить основой психотехники осознанной идентификации с Другим.

2. Идентификация может быть вызвана не только стремлением защититься от угрозы, исходящей от другого человека, но и попыткой связаться с ним в разделяемом эмоциональном переживании, установить эмпирическое существование Другого в собственном внутреннем мире, что необходимо во всех зрелых человеческих отношениях, требующих понимания внутреннего мира другого человека, в том числе и в отношениях психолога и клиента.

3. Развитые формы идентификации подразумевают целенаправленное использование собственной субъективности.

4. Психологические технологии воссоздания живого, яркого, контролируемого образа Другого основываются на использовании эмоциональной памяти, творческого воображения и сосредоточении внутреннего внимания.

5. Идентификация ведет к пониманию только в том случае, если она скоротечная, временная и контролируется интроспекцией, рефлексией собственных состояний, а также уравновешивается обособлением, отчуждением.

6. Мы считаем, что идентификационные способности психолога можно и нужно развивать, совершенствовать осознанное, гармоничное, управляемое использование эмоционального, когнитивного и поведенческого каналов при воспроизведении цикла жизнедеятельности Другого, что существенно повысит качество понимания уникального субъективного мира человека. На наш взгляд, опираясь на субъектное понимание, можно эффективно содействовать становлению саморазвивающейся личности.

В настоящее время мы исследуем возможности организационно-деятельностной игры (ОДИ) в развитии способов осознанной иден-

тификации у психологов с Другим. Мы считаем, что организация в ОДИ процессов самоопределения у психологов к решению проблемы осознанного использования идентификации с их последующей рефлексией и проблематизацией мотивирует на развитие средств, методов, техник и недостающих идентификационных способностей и, как результат, повышает уровень осознанного использования идентификации. Моделирование процессов понимания в ОДИ с разносторонним проживанием сюжета вовлекает в развитие личности психолога: его мыслительные, чувственные, оценочные и действенные механизмы идентификации.

В заключение приведем сюжеты из психологической практики, подобранные в соответствии с критериями осознанной идентификации. Они представлены в форме диалога. В ходе дискуссии при организационной поддержке игротехника персонажи осуществляют поиск неслучайных психотехнических единиц в образцах идентификации с клиентом. Диалог ранее нами обсуждался как методологическое средство в ОДИ [12].

Диалог. Идентификация в практике психолога

Персонажи:

ИТ – игротехник

И 1 – первый игрок

И 2 – второй игрок

К – концептолог.

ИТ: – Наша задача: смоделировать переход от непонимания к пониманию, используя случаи из практики. Для контроля над ходом рассуждений будем использовать рабочее определение идентификации и схему общения.

И1: – Нужно вспомнить попытки идентифицироваться с клиентом.

И2: – Пытаясь понять клиента, привлекая свой опыт, я идентифицируюсь.

И1: – Не факт. Это может быть воспоминание по аналогии, только по внешнему рисунку схожее с тем, что переживает Другой. Есть опасность, что человек замкнется, видя, как вы уходите в сторону.

И2: – Сложно войти во все тонкости переживания Другого, если он замкнулся или хитрит, не пускает в личный опыт.

И1: – Не нужно относиться к тому, чего нет. Проявления, разворачивающиеся перед нами, надо понимать. Вообразить, что заставило бы меня вести себя так же.

И2: – А это разве не фантазии по аналогии?

И1: – Идентифицируясь с Другим здесь и сейчас, мы гораздо ближе к человеку, чем когда целиком опираемся на разного рода рассказы.

ИТ: – Резонно начать с конкретных примеров из вашей практики.

И1: – Если концентрируешься на чувствах клиента, соотносишь их с тем, что и как он говорит, не сложно распознать эмоции, которые он переживает. Все стабильно...

ИТ: – Вспомните критерии идентификации, чтобы разобраться с примером.

И1: – За разъяснением критерия «близость» я обращаюсь к концептологу.

К: – Близость результата идентификации, в ходе которой переживание клиента «прошло через» психолога, было им разделено и получило двухстороннюю оценку как совпадающее.

И1: – По критерию близости внимательное следование за чувствами клиента, да еще при условии корректного эмпатического отклика, подходит. А вот новизны, динамики нет, если чувства распознаются и сразу все ясно.

И2: – Не надо торопиться. Возможно, новизна появится при выделении какого-то переживания как ключевого, а если удастся через уподобление ощутить его как конкретное, уникальное, возникшее у Другого в определенных обстоятельствах, то и дело в шляпе.

ИТ: – Это рассуждения на тему, но никак не конкретные примеры.

И2: – Мне приходит на ум случай из практики... Младший подросток вызывал серьезную тревогу у матери и учителей: хроническая неуспеваемость, замкнутость, проявление агрессии, конфликты... В учительской бурно обсуждалось происшествие: Никита что-то поджог в подъезде. Некоторые учителя давно предсказывали неизбежность правонарушений у ребенка и пророчили ему судьбу преступника. У меня было много нерешенных вопросов в связи с причинами такого поведения Никиты. Вступив в общение с ребен-

ком по факту происшествия, я столкнулась с явным сопротивлением к обсуждению. Попыталась убедить Никиту, что стараюсь понять, как ему трудно в данный момент, и искренне хочу ему помочь.

И1: – Ваше описание иллюстрирует вход в идентификацию: трудности во взаимодействии и потребность психолога понять ребенка?

И2: – Да. В ребенке боролись желание получить поддержку и страх перед осуждением и наказанием, что выражалось в скованной позе, отрывистых фразах и редких взглядах в глаза. Я с чувством и на понятном языке постаралась выразить, то, что, на мой взгляд, происходило в его душе. Ребенок стал все с большей надеждой смотреть на меня.

ИТ: – После того как вы верно уловили и прочувствованно отразили эмоции мальчика, контакт между вами стал крепнуть?

И2: – Вслед за разделением лежащих на поверхности переживаний он стал «впускать к себе», раскрывая подробности происшествия.

И1: – Сопоставляя содержание последнего эпизода в вашем примере со схемой общения, обнаруживаю, что затруднение в общении было снято и началось согласование.

ИТ: – Ваша задача – сосредоточиться на поиске неслучайных действий, обеспечивающих сдвиг от непонимания к пониманию.

И2: – Я подхожу к кульминационному моменту в понимании, что двигало Никитой. Выяснилось, что Никита вместе с товарищем долго ждал в подъезде, пока выйдет их друг. В кармане у него был клей, у товарища спички. Друзья заскучали и решили поджечь клей. Клей нанесли на стекло распределительного щита и подожгли его. Оказалось, что окошко на щите из пластмассы, которая загорелась вместе с клеем. Никита понял угрозу и стал тушить пламя своей курткой (день назад мать жаловалась, что Никита прожег куртку и не признается где). То что я буквально ощущала себя на месте ребенка в его ситуации, подтверждалось «яркой кинолентой образов»: я «видела» щит, лестничную площадку, конечно, так, как я это привыкла представлять, чувствовала скуку и всплеск азарта, пришедшего после того как в кармане был нащупан

клей, обнаружены спички и мелькнула мысль поджечь его. Понимая состояния Никиты, выражая их доступным языком, погрузившись в его переживания, я помогла осознать ребенку поведение, дала возможность реабилитироваться, что не было злого умысла. Были скука и необдуманная тяга к острым впечатлениям.

ИТ: – Какие критерии идентификации были проявлены в вашем случае?

И2: – Случай иллюстрирует проживание «как бы» за другого, когда я представляю себя в его обстоятельствах с вытекающими отсюда чувствами.

К: – То, что описана идентификация, подтверждает: отказ от своего бытия; проигрывание в фантазии эмоций и импульсов к действию в заданных обстоятельствах. Характерно, что такое внутреннее разыгрывание прерывается рефлексией, указывающей на то, что образы принадлежат психологу и несут свою специфику, например, образ «моей лестницы».

И1: – Очень пространно. От какого непонимания, к какому пониманию в данном случае вы пришли?

И2: – От непонимания состояния, подтолкнувшего мальчика к поджогу, к ясному пониманию внешних и внутренних обстоятельств происшествия. Могу показать динамику в общении, переход на новый уровень взаимодействия, влекущий за собой цепочку разрешения проблем. Осознав, что скука и сменивший ее азарт привели к поджогу, ребенок все равно был подавлен, растерян перед угрозой, что предпримут взрослые в связи с этим инцидентом. Подбирая варианты разрешения ситуации, опять столкнулись с очередным страхом, что пострадавшая бабушка может разгневаться и не позволит заменить стекло, не примет извинения. Я предложила свою поддержку: «Я буду рядом». Одного обещания и доверия было достаточно, чтобы у ребенка возросла вера в себя. Через полчаса он вместе с другом прибежал запыхавшийся, радостный и общил, что стекло вставлено, а бабушка даже угостила их конфетами. Позже Никита пришел сам и сказал, что хочет закончить год без двоек, почти надеется, но ему страшно, что не получится и поэтому так задиристо вел себя на классном часе. А дальше в школьной жизни Никиты случился первый год без двоек...

Литература

1. *Авдеева Н.Н.* Понятие идентификации и его применение к проблеме понимания человека человеком // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга / Под ред. А. А. Бодалева. Краснодар, 1975.
2. *Анисимов О.С.* Акмеология и методология. Проблемы психотехники и мыслетехники. М., 1998.
3. *Андреас С.* Паттерны магии Вирджинии Сатир. СПб., 2005.
4. *Басина Е.З.* Идентификация с другими как механизм формирования смысловой сферы личности: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1986.
5. *Бендлер Р.* Используйте ваш мозг для изменения. М., 1991.
6. *Бойко В.В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М., 1996.
7. *Бурякова Е.С.* Взаимосвязь механизма идентификации-обособления и социально

- значимых качеств личности в полисубъектном взаимодействии: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2005.
8. *Гингер С., Гингер А.* Гештальттерапия контакта. СПб., 1999.
9. *Гиппенрейтер Ю.Б., Карягина Т.Д., Козлова Е.Н.* Феномен конгруэнтной эмпатии // Вопросы психологии. 1993. № 4.
10. *Гостев А.А., Петухов В.М.* Измерение и факторизация характеристик вторичных образов // Вопросы психологии. 1987. № 2.
11. *Ичаловская Е.А.* Развитие эмпатических способностей педагогов, работающих с творчески одаренными учащимися: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ростов-н/Д, 1999.
12. *Касаткина Л.Н.* Организационно-деятельностная игра как средство развития способности к осознанной идентификации у педагогов-психологов // Вестник Брянского государственного университета. 2012. № 1.

13. Кляйн М. Эмоциональная жизнь ребенка // Психоанализ в развитии: сборник переводов. Екатеринбург, 1998.
14. Кнебель М. Поэзия педагогики. М., 1976.
15. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. О функции и механизме идентификации во внутригрупповом межличностном общении // Психология межличностного познания / Под ред. А.А. Бодалева. М., 1981.
16. Малейчук Г.И. Модель становления идентификации // Журнал практического психолога. 1996. № 6.
17. Маслоу А. Психология бытия. М., 1997.
18. Молчанова Н.В. Влияние личностных качеств будущих социальных работников на идентификацию с клиентами: Дисс. ...канд. пед. наук. М., 2003.
19. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Учебник. М., 1995.
20. Обозов Н.Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия // Психология межличностного познания / Под ред. А.А. Бодалева. М., 1981.
21. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М., 1971.
22. Роджерс К.Р. Искусство консультирования и терапии. М., 2002.
23. Сарджвеладзе Н.И. О балансе проекции и интроекции в процессе эмпатического взаимодействия // Бессознательное: природа, функции, методы исследования. Т.3. Познание. Общение. Личность. Тбилиси, 1978.
24. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве. М., 2000.
25. Тютяева О.В. Функциональные механизмы эмпатийного взаимодействия // Ярославский педагогический вестник. 2005. № 1.
26. Тэхэ В. Психика и ее лечение. Психоаналитический подход. М., 2001.
27. Шварц-Салант Н. Черная ночная рубашка. Комплекс слияния и непрожитая жизнь. М., 2008.
28. Фрейд З. Я и Оно. Тбилиси, 1991.
29. Фрейд З. Психоаналитические этюды. Минск, 1991.
30. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа: Собр. соч. в 2-х т. Т. 2. М., 1999.
31. Bandura A. Social-learning Theory of Identificatory Processes. In: Handbook of Socialization Theory and Research. Chicago, 1969.
32. Walkins J. G. The therapeutic self. N.Y., L., 1978.
33. Rogers C. R. Client-centered therapy. Boston, 1951.

Identification as a means of understanding the unique inner world of the other in psychologist's practice

L. N. Kasatkina,

Post-graduate Student, K. E. Tsiolkovsky Kaluga State University,
Educational Psychologist, Secondary General Education School № 2

The article focuses on the unique capabilities of identification as a means of understanding the subjectivity of another person. Living out in identification is defined as a process that combines the knowledge of informational and emotional existence of psychic, what is estimated as a valuable humanistic way of understanding the inner world of another person. We propose to consider the development line of identification ability up to excellence in helping professions, particularly in the work of a psychologist. Presented analysis of scientific papers on the topic enables the author to prove theoretically the use of conscious identification in psychological practice. We conclude that psychologist's ability to identify can and should be developed, and conscious, balanced, controlled use of emotional, cognitive and behavioral channels in reconstruction of the life cycle of another person should be mastered.

Keywords: another person, subject, understanding, empathy, identification, conscious identification.

References

1. Avdeeva N.N. Ponjatje identifikacii i ego primeneniye k probleme ponimaniya cheloveka chelovekom // Teoreticheskie i prikladnye problemy psihologii poznaniya ljud'mi drug druga / Pod red. A. A. Bodaleva. Krasnodar, 1975.
2. Anisimov O.S. Akmeologija i metodologija. Problemy psihotehniki i mysletehniki. M., 1998.
3. Andpeas S. Patterny magii Virdzhinii Satir. SPb., 2005.
4. Basina E.Z. Identifikacija s drugimi kak mehanizm formirovaniya smyslovoj sfery lichnosti: Diss. ... kand. psihol. nauk. M., 1986.
5. Bendler R. Ispol'zujte vash mozg dlja izmene-nija. M., 1991.
6. Bojko V.V. Jenergija jemocij v obshhenii: vzgljad na sebja i na drugih. M., 1996.
7. Burjakova E.S. Vzaimosvjaz' mehanizma identifikacii-obosoblenija i social'no znachimyh kachestv lichnosti v polisub'ektnom vzaimodejstvii: Diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2005.
8. Ginger S., Ginger A. Geshtal'tterapija kontakta. Spb., 1999.
9. Gippenrejter Ju.B., Karjagina T.D., Kozlova E.N. Fenomen kongrujentnoj jempatii // Voprosy psihologii. 1993. № 4.
10. Gostev A.A., Petuhov V.M. Izmerenie i faktorizacija harakteristik vtorichnyh obrazov // Voprosy psihologii. 1987. № 2.
11. Ichalovskaja E.A. Razvitie jempaticheskikh sposobnostej pedagogov, rabotajushhih s tvorcheski odarennymi uchashhimisja: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. Rostov-n/D, 1999.
12. Kasatkina L.N. Organizacionno-dejatel'nostnaja igra kak sredstvo razvitija sposobnosti k oznannoju identifikacii u pedagogov-psihologov // Vestnik Brjanskogo gosudarstvennogo universiteta. 2012. № 1.
13. Kljajn M. Jemocional'naja zhizn' rebenka // Psihoanaliz v razvitii: sbornik perevodov. Ekaterinburg, 1998.
14. Knebel M. Pojezija pedagogiki. M., 1976.
15. Krichevskij P.L., Dubovskaja E.M. O funkcii i mehanizme identifikacii vo vnutrigruppovom mezhlichnostnom obshhenii // Psihologija mezhlichnostnogo poznaniya / Pod red. A. A. Bodaleva. M., 1981.
16. Malejchuk G.I. Model' stanovlenija identifikacii // Zhurnal prakticheskogo psihologa. 1996. № 6.
17. Maslou A. Psihologija bytija. M., 1997.
18. Molchanova N.V. Vlijanie lichnostnyh kachestv budushhih social'nyh rabotnikov na identifikaciju s klientami: Diss. ...kand. ped. nauk. M., 2003.
19. Muhina V.S. Vozrastnaja psihologija: fenomenologija razvitija, detstvo, otrochestvo. Uchebnik. M., 1995.
20. Obozov N.N. O trehkomponentnoj strukture mezhlichnostnogo vzaimodejstvija // Psihologija mezhlichnostnogo poznaniya / Pod red. A. A. Bodaleva. M., 1981.
21. Parygin B.D. Osnovy social'no-psihologiceskoj teorii. M., 1971.
22. Rodzhers K.R. Iskusstvo konsul'tirovanija i terapii. M., 2002.
23. Sardzhveladze N.I. O balanse proekcii i introekcii v processe jempaticheskogo vzaimodejstvija // Bessoznatel'noe: priroda, funkcii, metody issledovanija. T.3. Poznanie. Obshhenie. Lichnost'. Tbilisi, 1978.
24. Stanislavskij K. S. Moja zhizn' v iskusstve. M., 2000.
25. Tjutjaeva O.V. Funkcional'nye mehanizmy jempatijnogo vzaimodejstvija // Jaroslavskij pedagogiceskij vestnik. 2005. № 1.
26. Tjehkje V. Psihika i ee lechenie. Psihoanaliticeskij podhod. M., 2001.
27. Shvarc-Salant N. Chernaja nochnaja rubashka. Kompleks slijanija i neprozhitaja zhizn'. M., 2008.
28. Frejd 3. Ja i Ono. Tbilisi, 1991.
29. Frejd Z. Psihoanaliticeskie etjudy. Minsk, 1991.
30. Frejd A. Teorija i praktika detskogo psihoanaliza: Sobr. soch. v 2-h t. T. 2. M., 1999.
31. Bandura A. Social-learning Theory of Identificatory Processes. In: Handbook of Socialization Theory and Research. Chicago, 1969.
32. Walkins J.G. The therapeutic self. N.Y., L., 1978.
33. Rogers C. R. Client-centered therapy. Boston, 1951.

Проблема внутренней и внешней личностной инклюзии (на примере Сергиево-Посадского детского дома для слепоглухих)

А. В. Суворов*,

доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психолого-педагогических проблем непрерывного образования детей и молодежи с особенностями развития и инвалидностью Института проблем инклюзивного образования Московского городского психолого-педагогического университета

В статье анализируются формы личностной – внеклассной – инклюзии как процесса преодоления изоляции воспитанников детдома и друг от друга, и от внешнего, расположенного за детдомовским забором, мира. Обращается внимание на то, что разнообразие контингента такого рода учреждения ставит в центр внимания специалистов проблему преодоления барьеров между воспитанниками, которую автор и определяет как проблему внутренней (внутридетдомовской) личностной инклюзии. Интеграция в окружающий мир рассматривается как внешняя личностная инклюзия, осуществляемая благодаря общению воспитанников с теми, кто приходит в детдом извне – здоровыми школьниками, студентами, клиром и прихожанами храма при детдоме. Подчеркивается, что особое значение имеет внешняя инклюзия через библиотеку и компьютерный класс. Особо выделяется вопрос о неблагополучии в жизненных перспективах выпускников данного учреждения.

Ключевые слова: инклюзия (личностная, внутренняя, внешняя), изоляция (одиночество), перспектива взрослой жизни.

«Инклюзия», переводимая как «включение», едва ли не синоним «интеграции», – термин весьма «резиновый», допускающий на практике великое множество вариантов. Цыганята, не знающие русского языка, в обычной русской школе – чем не вариант инклюзивного образования [2]? А хронически больные и/или педагогически запущенные дети в

обычном детском саду? Да и вообще, с точки зрения разнообразия уровней развития, образовательных возможностей, связанных в том числе (а не только) и с состоянием здоровья, – любое детское учреждение можно рассматривать как инклюзивное. И дело не только в том, чтобы интегрировать больных среди здоровых (или наоборот). Внутри любого детско-

*asuvorov@yandex.ru

го учреждения найдутся более/менее изолированные группы, изоляцию которых желательно как-то уменьшить, если не снять, – чем не инклюзивная задача?

Смысл здесь именно в этом – в преодолении/снятии барьеров, всевозможных форм изоляции. В интеграции всех так или иначе, по тем или иным причинам «выпадающих в осадок». Инклюзия направлена против одиночества (не путать с уединением) как дискриминирующего фактора, полностью исключающего или тормозящего развитие, а там, где какое-то развитие все же состоялось, приводящего к противоположному процессу – деградации. Следовательно, по существу, главная забота любого педагога и психолога в любом детском учреждении – именно инклюзия как преодоление и/или профилактика одиночества.

Сказанное полностью относится к Сергеево-Посадскому детскому дому слепоглухих. Контингент его воспитанников весьма разнообразен. В нем есть дошкольное и школьное отделения, а также общежитие для взрослых. Есть также отделение для ребят, у которых не только сенсорная патология, но и олигофрения, и ДЦП. Есть некоторое число слышащих слепых... И всем по возможности надо между собой содержательно общаться, а не изолированно сосуществовать, подобно соседям в многоквартирном доме.

Именно это я и называю проблемой внутренней личностной инклюзии – создания среды общения не только между членами тех или иных групп воспитанников детдома, но и между этими группами. Например, между ребятами с более/менее развитой словесной речью и теми, кто владеет в основном жестовым языком; между хотя бы некоторыми слепоглухими и слышащими слепыми.

Убежден, что слышащих слепых воспитанников детдома надо обязательно учить дактилологии – пальцевому алфавиту. Это очень трудно, потому что слышащие слепые не умеют осязать. То есть когда показываешь им дактильный знак, им трудно его воспринять, а следовательно, и воспроизвести. Приходится одновременно учить не только пальцевому алфавиту, но и грамотному ощупыванию – осязанию. При том что не только им, но

и многим взрослым непонятно, зачем это нужно, если нормальный слух...

Думаю, при разнообразии контингента воспитанников детдома неизбежных и непреодолимых барьеров общения слишком много, и надо пользоваться малейшей возможностью создать условия для свободного общения, где только, между кем только это сколько-нибудь реально. И мне было очень приятно убедиться, что один слышащий слепой подросток четырнадцати лет умеет-таки говорить дактильно. Очевидно, это можно объяснить фактом его дружбы со слепоглохой ровесницей, свободно владеющей словесной речью в дактильной форме.

Как только встала проблема профессиональной подготовки и трудоустройства старших воспитанников, так неизбежно возникла и внешняя личностная инклюзия – сначала в виде надомного участка по производству английских булавок от ближайшего учебно-производственного предприятия Всероссийского общества слепых (УПП ВОС) [4]. Были попытки наладить постоянные содержательные контакты между воспитанниками детдома и учениками ближайших обычных школ. В детдом приезжали школьники из других городов – Москвы, Ростова-на-Дону. Шефствовали члены строительно-педагогического объединения «Радуга» во главе с А. А. Савельевым [1]. Наконец, со второй половины 80-х годов XX века начались регулярные выезды воспитанников детдома в детские оздоровительные лагеря.

Всё это были разнообразные формы внешней инклюзии – включения внешнего мира в жизнь детдома и жизни детдома – во внешний мир. Можно сказать, что детдом никогда не был закрытым учреждением. Он всегда был так или иначе открыт внешнему миру, тем или иным его представителям. Это расширяло круг общения воспитанников детдома и тем самым благотворно влияло на их личностное становление, уменьшая и, пожалуй, даже иногда снимая дефицит общения – одиночество, особенно губительное при слепоглухоте.

В 90-е годы прошлого века из детдома постепенно исчезли представители различных молодежных организаций. Но внешняя ин-

клюзия не исчезла, а только переориентировалась. В частности, постепенно расширялось и, наконец, в 2000-е годы стало преобладающим проникновение в детдом религиозных организаций, в первую очередь семинаристов и священников Троице-Сергиевой Лавры. Насколько я знаю, Лавра стала если не самым главным, то одним из главных спонсоров детдома. С этого момента решались конкретные проблемы, неразрешимые на официальном уровне. Например, из Лавры привозили обеды для детдомовского персонала. Не знаю, как сейчас, но с момента основания детдома долгое время педагогам было запрещено питаться вместе с детьми.

Детдом выделил помещение под часовню, постепенно перестроенное в храм Сергия Радонежского. Рядом с детдомовским комплексом построили церковь, соединенную с детдомом крытым переходом-пандусом. В церкви разместились три храма: Явления Богородицы Сергию Радонежскому, Блаженной Матроны и Святителю Луки Крымского.

Воспитанников детдома приводят в церковь на различные богослужения. Мне, например, 7 апреля 2013 года довелось впервые в жизни собороваться вместе с частью воспитанников. Семинаристы и священники бывают в детдоме, общаются с его воспитанниками. Многие сотрудники детдома одновременно сотрудничают и с храмом. Педагог может уволиться из детдома, но продолжает ходить в храм, который открыт и окрестному населению, и многочисленным гостям, приезжающим со всей России. Я встречал в храме и членов добровольческих служб при других храмах, например, из Московского храма царевича Димитрия.

Всё это паломничество напоминает мне происходившее в детдоме в 70-е и особенно 80-е годы XX века, но – гораздо шире, глубже, многостороннее. Не отдельные представители внешнего мира, а, пожалуй, весь внешний мир во всей его целостности включается через храм в жизнь детдома – и, через храм, включает жизнь детдома в себя.

Правда, «религиозное воспитание» у меня вызывает ничуть не меньшее сомнение, чем «коммунистическое» или любое другое идеологическое. Ну, обряды... Их действие скорее

эстетическое. Или психотерапевтическое. Но мировоззрение формируется – если вообще до его формирования дорастают, – в зрелом, взрослом возрасте. Ну, какие-то предпосылки мировоззренческого выбора могут формироваться тем, что те или иные обряды, телодвижения притягиваются за уши к той или иной мировоззренческой парадигме. Дела суть, однако, не в парадигмах, а – в живых людях. В том, как они обращаются к тебе – и с тобой [5]. Остальное вторично, третично, десятерично.

В 60-е годы XX века, когда я сам был воспитанником детдома, книжный фонд его библиотеки регулярно обновлялся: одни книги увозили в главную московскую библиотеку слепых, а на их место привозили другие, в том числе по заказу старших воспитанников и учителей. Часть книг заказывалась по плану издательства «Просвещение» и приобреталась по почте наложенным платежом. Я всегда с нетерпением ждал эти бандероли и с удовольствием распаковывал их, а библиотекаря вносила их в каталог и расставляла по полкам. Мне разрешалось рыться на этих полках, поскольку я всегда ставил книги туда, откуда взял. Детдом выписывал и брайлевские журналы. Очевидно, средства на эти цели были заложены в бюджет.

В. А. Сухомлинский [6] говорил, что в школе может быть много всяких нехваток, но если в ней хорошая библиотека – школа есть. А без библиотеки, какой бы в любых остальных отношениях богатой ни была школа – на самом деле без библиотеки школы нет.

Свободный доступ к литературе на бумажных ли, электронных ли носителях – тоже форма внешней инклюзии. Благодаря этой форме окружающий мир становится доступен наиболее полно. Библиотека должна обязательно пополняться, обновляться. Брайлевскую литературу можно заказывать и предварительно оплачивать на год вперед и в Москве, в издательстве «Репро», и в Санкт-Петербурге, в издательстве «Чтение».

Совершенно недостаточно компьютерных «программ-говорилок» – речевых синтезаторов для слышащих слепых. В спецшколах для слышащих слепых детей компьютерные классы оборудованы брайлевскими дис-

плеями, хотя бы одним. Тем более необходимы такие дисплеи в школе для слепоглухих. В идеале брайлевский дисплей должен иметься в распоряжении каждого слепоглохого ученика с сохранным интеллектом и развитой словесной речью. (Так же, как в мои 60-е годы прошедшего века, в распоряжении каждого старшего воспитанника детдома имелись и брайлевская, и обычная «зрячая» пишущие машинки). Кроме дисплеев, подключенных к стационарным системным блокам, необходимы брайлевские органайзеры типа «Пронто». На карты памяти этих устройств можно «накачать» такое количество литературы, которое многократно превосходит книжные фонды самой хорошей школьной брайлевской библиотеки.

В благоустроенном обществе у человека должна быть перспектива на всю жизнь. Педагогика вообще, как настаивал А.С. Макаренко [3], – это наука именно о перспективах: от перспективы ближайшего дня и часа до самых отдаленных человеческих, вершинных личностных перспектив. Нет перспективы – нет развития, нет человека.

Увы, российская коррекционная педагогика и при советской власти, и особенно в нынешнем обществе всегда была подобна реке в пустыне, никуда не впадающей, пересыхающей, теряющейся в бесплодных песках не-

упорядоченного, бессмысленного «социума». Раньше были хоть УПП – как в системе ВОС, так и в системе ВОГ (Всероссийского общества глухих). Сейчас вызывают горькую улыбку воспоминания про гневные советские публикации о талантливых слепых с высшим образованием, не принятых на работу по специальности. Могли быть учеными, могли быть учителями, да не брали ни в НИИ, ни в школу, даже школу слепых, и шли – на УПП, становились – о ужас! – заместителями директоров...

Сейчас и такая перспектива, пусть «не по специальности» – несбыточная мечта. Массовая безработица среди здоровых, а уж среди инвалидов...

Сергиево-Посадский детдом – оазис. Есть общежитие для взрослых воспитанников, есть производственный корпус, учебные мастерские. Часть взрослых воспитанников возят куда-то работать в условиях цеха. Но ... выпустить ребят никуда. Для подавляющего большинства выпускников «перспективы» сводятся к различным вариантам прозябания: в семье ли, в доме престарелых... Учили-учили, а после школы – деградация!

Педагоги коррекционной школы возятся со своими «убогими» учениками не ради их будущего, а ради своего настоящего: чтобы иметь хоть какую-то работу, хоть как-то оплачиваемую...

Литература

1. *Апраушев А. В.* Воспитание оптимизмом. Записки директора Загорского детского дома для слепоглухонемых детей. М., 1983.
2. *Бим-Бад Б. М.* Богатырша [Электронный ресурс]. URL: [http:// Vim-Bad.ru](http://Vim-Bad.ru) <Педагогическая библиотека>.
3. *Макаренко А. С.* Педагогическая поэма. М., 1981.
4. *Мещеряков А. И.* Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. М., 1974.
5. *Михайлов Ф. Т.* Избранное. М., 2001.
6. *Сухомлинский В. А.* О воспитании / Сост. С. Соловейчик. М., 1985.

The problem of internal and external personal inclusion (on the example of Sergiev Posad children's home for deaf-blind)

A. V. Suvorov,

Doctor of Psychology, Leading Research Associate, Institute of Humanitarian Education of the Disabled, Moscow State University of Psychology and Education

The paper analyzes the forms of personal (extracurricular) inclusion as a process of overcoming the isolation of residents of a children's home from each other as well as from the outside world, located behind the orphanage fence. Attention is drawn to the fact that the diversity of the contingent of such an institution, brings into focus of the experts' attention the problem of overcoming the barriers between pupils, which the author defines as a problem of the internal (inside orphanage) personal inclusion. Integration into the outside world is considered as an external personal inclusion, carried out by the interaction of students with those who come from outside the orphanage – healthy school children, students, clergy and parishioners of the orphanage Church. We emphasize that the external inclusion through the library and computer lab is of particular importance. We highlight the issue of ill-being in the life prospects of graduates of this institution.

Keywords: inclusion (personal, internal, external), isolation (loneliness), prospects of adulthood.

References

1. *Aprushev A. V.* Vospitanie optimizmom. Zapiski direktora Zagorskogo detskogo doma dlja slepogluhonemyh detej. M., 1983.
2. *Bim-Bad B. M.* Bogatyrsha [Jelektronnyj resurs]. URL: [http:// Bim-Bad.ru](http://Bim-Bad.ru) <Pedagogicheskaja biblioteka>.
3. *Makarenko A. S.* Pedagogicheskaja poema. M., 1981.
4. *Meshherjakov A. I.* Slepogluhonemye deti. Razvitiye psihiki v processe formirovanija povedenija. M., 1974.
5. *Mihajlov F. T.* Izbrannoe. M., 2001.
6. *Suhomlinskij V. A.* O vospitanii / Sost. S. Solovchik. M., 1985.

A Questionnaire of the Thought and Behavioral Strategies of University Students

Emiliane Rubat Du Merac,
PhD Student, University of Roma Tre

This research concerns the design and trial of a questionnaire surveying the behavior of university students, containing 82 items, whose purpose is to gather data on university students' thought and behaviour strategies. The instrument is based on PNL and, more specifically, on the categorization of meta-programs proposed by Hall and Bodenhamer (1997). Ten scales were obtained by factorial analysis, which were compared with the pace with which students' successfully complete exams. The resulting profiles helped students to improve their approach to studying and to evaluate the benefits and limitations of this approach.

Keywords: NLP, Meta-programs, Neuro-Linguistic Programming (NLP), Learning strategies, Assessment, Motivation, Tertiary education.

This research consists of a preliminary study whose objective is to develop a tool to better understand the interpersonal differences of students to gather data about their thought and behavioral strategies and to verify if these strategies tend to combine themselves to define general profiles.

In this stage, a survey of 82 questions based on the categorization of meta-programs proposed by Hall and Bodenhamer (1997) was developed and a trial of the instrument on an assessment sample of 129 students from the Science of Education and Instruction program at the University of Rome "La Sapienza" was performed. It consisted of a first stage, useful for verifying the instrument constructed.

The preliminary study at the scaling of the instrument consists of a project containing a wider scope with which it is intended to verify if some approaches are susceptible to reducing or increasing students' difficulty during their university

career, in future university plans, and, furthermore, if the contexts of some choices of program of study promote some strategies more than others. The intent is to verify the possibility of transferring elaborate models prevalently in a clinical context within the educational field and verify their effectiveness with an experimental approach.

Once scaled, the instrument will further be able to help students to better understand the type of behavioral strategies that they use, permitting them to evaluate their benefits and limits.

Theoretical Premises

The first problem confronted regards the validity of the contents of the instrument; it not being possible to propose a gamma of a very broad item, a selection was done of behavioral strategies inspired by the descriptions of the study-based meta-programs, based on the model of the NLP (Neuro Linguistic Programming). These

studies, often conducted with methodologies that are not strictly experimental, have, however, merit for having explored, through a clinical approach, important aspects of personality, temperament and character and for having highlighted the role of so-called meta-programs on the quality of the individuals' experience.

For the construction of the instrument, reference was made to the theoretical construction of the Neuro-Linguistic Programming. The NLP was made into a discipline in the beginning of the Seventies and is categorized in the behavioral and cognitive science field. Its founders are Richard Bandler and John Grinder (1975), two students from the University of Santa Cruz in California. Bandler, expert of cybernetics, was working on his PhD in psychology when he met Grinder, linguistics professor, mentored by Noam Chomsky.

These authors were inspired principally by the school of Paolo Alto, by Gregory Bateson (1977) and Paul Watzlawick (1967) to study "the modeling of excellence," that is, the cognitive and behavioral patterns behind the realization of an effective therapeutic report. The Neuro-linguistic Programming was thus born from the intent to systemize linguistic and behavioral models used in therapy.

Bandler and Grinder further developed the method of communication, verbal and otherwise, of groups of psychologists, psychotherapists and of their patients. They were, in this way, able to describe a set of behavioral strategies capable of creating a sympathetic relationship with the patients. From these fundamental observations, the models of mental behavior, showing that they could influence the interpretation of facts and reactions to information, were later highlighted.

Later on, Grinder and Bandler's group quickly included other researchers such as Judith Delozier, Leslie Cameron, David Gordon, Robert Dilts, Todd Epstein, Steve and Connirea Andreas. After having described a communication model inherent to effective therapeutic work, they studied the interdependency between behavioral methods, coding processes, use of personal information and thought patterns.

In 1976, the results of this work were formalized, giving the name "Neuro-Linguistic

Programming" to this discipline:

"with programming, it is intended the organization of the components in a system, in this case the sensorial representations;

- With neuro (from Greek; neuron) we are referring to the cognitive behavior of each individual, determined by neurological processes, in the way with which, through the five sense, the individual comes into contact with reality;

- With linguistic, we refer to language, which represents, orders, and puts cognitive processes into sequence and allows, by observing how it is used, us to modify it and therefore modify ourselves through our behavior" (Bettoni e Lopriore, 2000, p. 117).

The meta-programs of the NLP are a part of our mental paradigms (Kuhn, 1962) and they determine our characteristic way of acting and reacting to situations. "By definition, we define the Meta-Programs as those programs above the everyday thoughts-and-emotions that we experience. In terms of levels, the everyday thoughts-and-emotions operate on the primary level as the content that describes what we think-and-feel. In these content programs we have specific details and strategies. Above the content of our thoughts, we have other thoughts-and feelings, ones that operate more out-of-consciousness. These "programs" function as the sorting and perceiving "rules" that thereby govern how we think-and emote" (Hall e Bodenhamer, 1997, p. 4).

The definition of meta-programs is modelled after the "psychological types" by Carl G. Jung (1921). The terms "extroverted" and "introverted" of the Jungian dichotomy were used before the release of his book, but their use in modern psychology related to his concept of these criteria. Jung is distinguished by his use of these two axis to connote the psychical "functions" of "feeling, thought, sensation, and intuition."

The term "meta-programs," was coined by John C. Lilly (1967) in his book *Programming and Metaprogramming in the Human Biocomputer*. Like the majority of cognitivists, Lilly considers man to be an elaborator of information and makes use of the metaphor of the computer to explain the mind.

The founders of the NLP, more interested in how to resolve problems and conflicts than in

finding out why they took place, constructed their hypothesis of work on the theoretic basis of cognitivism. As opposed to behaviorism, for cognitivism, the mind is an active agent that participates both in the management of the input that comes from the environment as well as in the behavioral response in a determinate way. Despite this, this intervention is sometimes thought of as the result of the “stimulus-response” relationship, or rather of a process reflected between thought and behavior.

The “Encyclopedia of Systemic NLP and NLP New Coding” brings the description of meta-programs in the work of Richard Bandler (end of 1970) and of Leslie Cameron-Bandler (1982), together with David Gordon, Robert Dilts and Maribeth Meyers Anderson back up.

Rodger Bailey and Ross Steward, two students of Cameron-Bandler, continued the research at the NLP Center for Advanced Studies in San Francisco. They devised a data gathering instrument with thirteen categories and they commercialized it with the name LAB Profile. The LAB Profile is based on the classifications of Cameron-Bandler and on the MBTI ((Myers-Briggs Type Indicator) published in 1962, which return to the Jungian typologies.

Shelle Rose Charvet (1995), one of Grinder’s students, further extended their work and wrote the book “Words That Change Minds” (1995), about her experience regarding the use of this instrument. In 2000, in the wake of the LAB Profile, the iWAM questionnaire was constructed.

Researchers Tad James and Wyatt Woodsmall (1988), Bob G. Bodenhamer and Michael Hall (1997), instead worked both to group the different meta-programs identified as well as to revisit their definition and organize them into categories.

The study of meta-programs remains a field of study open to revision and to betterment and needs experimental confirmation. “The domain of Meta-programs exists as an open field. NLP and the cognitive/perceptual psychologies have only begun to identify numerous patterning sorts that people use in structuring their perceptions” (Hall e Bodenhamer, 1997, p. 26).

The experimentations in NLP were not oriented towards the verification of the psychological reality of these mental processes. These hypothetical constructions, which have to do with per-

ception, are assumed only when they become reality for the person that thinks by way of this modality; “they are the programs which guide and direct other thought processes. Specifically they define common or typical patterns in the strategies or thinking styles of a particular individual, group or culture” (Dilts e Delozier, 2000, p. 756). Their reality is relative to the way of thinking of a person in a given context and is verified by way of the behavior that results from it. The pragmatic philosophy that subtends the NLP brought its researchers to develop familiarities that have a practical use and that can become instruments of favorable change and progress. The important thing for the NLP, therefore, is not to know if the mental processes, which are derived from a person or a culture’s own view of the world, have a reality or not, but rather to understand if this model is useful and functional and, if it’s not, to see how it could be exchanged for a different one.

The theoretical assumptions that we picked up in the elaboration of the survey can be summarized into four points: “the map is not the territory”; the mental and behavioral strategies adopted depend on the context; the mental representations influence the set of mental life, affective and behavioral; and finally, learning, success in exams, and the ease with which one studies are all expressions of self and are influenced by the personal view of the world and of the self and of the relation to others.

In this research, the interest was focused on the accord and the cohesion between the strategies used in a university context and on the formulation of hypothesis with respect to their implications in the benefit obtained at university.

We know that if the mental representations (or patterns) act on inhibition or on the facilitation of expression of our motivational systems they, in turn, determine the quality and the quantity of our memory. In other words, the concepts that were memorized talking of the self, of what intelligence is, or of what the university-centered goals are, configure a belief on the possibility of reaching or not reaching university objectives. So, the idea of being able to obtain results is necessary to the expression of a motivation. The action will be motivated if the proposed experience (or the interpretation of it) corresponds to the expectations of

realization, to the person's own objectives (what makes sense for this person and what eventually defines the desired identity). "Motivation in a scholastic context is a dynamic state that has its origins in perceptions that a student has of himself and of his environment and that incite him to choose an activity, to dedicate himself and persevere to his realization with the goal of reaching an objective" (Viau, 1997, p. 7).

The instruments used for the identification of meta-programs doesn't focus, however, on behaviors, but rather on contents of discourse and on the linguistic forms used. The LAB Profile uses a semi-structured interview in which verbal structures used are noted together with subjects discussed. The iWAM is a survey with set questions that have to do with aptitudes and motivations in the context of work.

Characteristics of the instrument

The Questionnaire on Metaprograms (QM), finalized at the evaluation of the meta-programs in an educational environment was custom-made starting from the categorization of Hall and Bodenhamer (1997).

Since the objective of the research is to reveal the mental, behavioral, emotional, and motivational strategies of students in the context of university studies, the classification of Hall and Bodenhamer's meta-programs was chosen to identify the set of strategies to consider and to identify questions to specify.

Hall and Bodenhamer described fifty one meta-programs, classifying them into five macro-categories:

- Mental meta-programs linked to cognitive strategies;
- Emotional meta-programs that regard the emotional management of information and responses;
- Volitional meta-programs on the orientation of attention and volition;
- Behavioral meta-programs (External Response), or rather behavioral responses;
- Meta meta-programs (Meta-states) that are the values, beliefs, and Kantian structures like space, time and categories.

The survey, still, was not organized according to these categories, but rather in accordance with the tendency of each strategy to connect to others to form tendential profiles.

The context analyzed in this research is an academic one and the majority of the questions were constructed in such a way as to explicitly make reference to problems with studying, behavior during examination or with inter-colleague relationships.

It was indispensable to try to reduce the items, in such a way that the compilation of the questionnaire did not require more than around fifteen minutes, so as not to discourage those surveyed from completing the task.

Most of the meta-programs describe a strategy accompanied by another opposite one, and, sometimes, by a third that corresponds to the intermediate tendency. Some meta-programs refer to different tendencies that are not opposing and that contain more than two options. Only six meta-programs are present in a single item; in this case, the opposing strategy corresponds to the negation of the item.

The choice to analyze a meta-program was made on the basis of its usefulness (ability to describe strategies that have not yet been researched) and of the possibility to analyze it through closed-ended questions.

Individualization and classification of the items in the survey

There are 82 questions relative to meta-programs. The questions were formulated according to the modality of the Likert scale. Each item corresponds to the affirmation that describes the behavior that was desired to be researched. Together with each affirmation, the possibility to choose between four alternative answers that express the degree to which the student was in agreement with the affirmation of the item was given. It was decided to use a definite scale of terms of agreement: strongly agree, agree, don't agree, strongly don't agree. To illustrate the modality with which the items were constructed starting from the classification of reference, some examples will be proposed.

"Mental" Meta-programs

Mental meta-programs describe the way in which attention is present and participates in the cognitive elaboration and which type of information it tends to select.

Meta-program 1, *Chunk size (General – Specific; Global – Detail)*, regards the tendency to

Du Merac Emiliane Rubat

be more brief or analytical. This meta-program is manifested in three different ways.

- a) *Global sorting, deductive*;
- b) *Detail sorting, inductive*;
- c) *Lateral sorting, abductive*.

Global sorting, deductive: People that adopt this meta-program prefer synthetic and concise discourses that go straight to the point and avoid details. They become quickly bored of meticulous descriptions. In general, they tend to begin with an idea, a concept or a global vision to then pass to the action.

Item 9: "During an exam, I prefer to remain in general terms without getting into details".

Item 80: "During an exam, I prefer to speak of the subject in general terms".

Detail sorting, inductive: This modality corresponds to a person who considers being specific important. The individual that uses this meta-program insists on using detail when he speaks, while synthetic discourses seem to him reductive or botched. He starts from concrete fact to analyze the situation, get an idea, and act.

Item 24: "During an exam, I prefer that the teacher asks specific questions".

Lateral sorting, abductive: This typology was not taken into consideration. It refers to the ability to connect more than one level of perception through analogy, metaphor, or the use of symbols. This aptitude did not seem to us to enter into contradiction with the two preceding abilities, but to be able to associate itself with one or the other strategy indifferently.

"Emotional" Meta-programs

This category groups meta-programs that, according to Hall and Bodenhamer, describe cognitive processes that influence the formation of emotion and the way of emotionally interpreting situations.

Meta-program 14, *Frame of reference or Authority sort (Internal – External; Self-referent – Other-referent)*, has to do with how decisions are made, with reference to the internal or external.

Self-referencing people make their decisions based on what believe to be most just in accordance with their personal reflection. Their evaluation depends only on their judgment.

Item 26: "The decision to sign up for this degree was influenced only by personal reflection."

This typology was considered, in the survey, under two prospective. A second item describes

the capability of someone who makes decisions on the basis of their own considerations, but further demonstrates an openness of the mind that allows him to use other points of view to enrich his reflection.

Item 41: "The decision to sign up for this degree was influenced by information that I went in search of."

Other-referencing people make decisions depending on judgments formed by others. They give priority to outside opinions to evaluate a decision, an idea, or a fact. They have a strong need for advice and feedback.

Item 72: "The decision to sign up for this program of study was influenced only by personal reflection."

The evidence put to the test

The survey was administered online through the Moodle platform on program of study Science of Education and Instruction's website; participation was voluntary. The survey was operational for twenty days (from 05/16/2011 to 06/04/2011). They were preceded by questions about their specialization, their year, the number of exams sustained and the number of credits obtained.

The Science of Education and Instruction students at the University of Rome "La Sapienza" participate as the sample during the 2010/2011 academic year.

It is useful mentioning that, given the inherent limits, especially in terms of subjects to whom the trial was given, the analysis and the statistics adopted only have an indicative value. In this sense, it will only hint at tentative facts to obtain a summary of variables (profiles) through statistical analysis.

One hundred and twenty nine students answered the questionnaire of which 120 were female and 9 were male. The referred set for this explorative analysis is constituted by 107 students from the Science of Education and Instruction department and 22 Masters students from the same department and students from the school of education specializing in pedagogy and science of instruction.

Eighty three percent of students from the research are bachelor's degree student and sixty percent of them are in their first or second year, while thirty percent are in their third or fourth year, while ten percent are in their fifth, sixth, or seventh year.

Masters students and school of education students represent seventeen percent of the examined set.

The analysis of the averages obtained for each question gives us a description of the characteristics of the Science of Education students. The choice to sign up for this program of study appears to be strongly motivated by social reasons and by an open mind. Students especially tend to recognize themselves in the affirmations that describe aspects of curiosity (item 13: "I get the most satisfaction from learning something I didn't know") and sociability (item 53: "It's essential that work allow me to be in contact with other people") and reject those that reflect dependency, ability to be influenced (item 72: "The decision to sign up to this program of study was influenced by what I heard about it") or the tendency to not take responsibility for themselves (item 54: "Others are at fault for things that have gone wrong in my life").

The scale created from the questions on the survey

To make a summation of results obtained, an examination of the correlations between the questions was first carried out and then we identified the groups.

After the explorative analysis, we continued by constructing scales summing up the results of the questions whose contents could reasonably define more complex strategies and verifying the internal

coherence of these scales with the Cronbach's Alfa. In the composition of the scales, inverting the point system of some items became necessary, adopting the content backwards in the scale.

On the tables that follow, when the name of a question is preceded by the letter R, it means that the question was recoded, attributing a score of 4 at "strongly disagree" with the affirmation proposed and 1 at "strongly agree" with the affirmation proposed.

There are ten scales obtained from the study. We tried to attribute a name to each scale.

Scale 1: Diligent and methodical (alfa .688)

Scale 2: Curious (alfa .673)

Scale 3: Decisive and Planner(alfa .668)

Scale 4: Cooperative (alfa .633)

Scale 5: Empathetic and Sociable (alfa .625)

Scale 6: Competitive (alfa .603)

Scale 7: Reflective (alfa .593)

Scale 8: Careful (alfa .573)

Scale 9: Skeptical and untrusting (alfa .561)

Scale 10: Follower (alfa .457)

Scale 1. Diligent e methodical

A high score on scale 1 indicates agreement with items 6, 15, 24, 25, 29, 32, 76 and disagreement with items 3, 9, 10, 56, 58, 59, 80. The items describe a particularly diligent subject in their studies who confronts tasks adopting a defined and tendentially rigorous methodology.

Table 1

Scale 1. Correlations between questions and Scale. Cronbach's Alfa of the scale

Diligent and Methodical	Scale 1
Ritem 59 I generally prepare exams at the last minute	,637**
Ritem 10 Sometimes I start reading a book and don't finish it.	,553**
Item 15 When I prepare an exam, I start studying from the first lessons	,545**
Item 25 When I prepare an exam, the joy of learning prevails	,525**
Ritem 9 During an exam, I prefer to be vague rather than getting into details	,511**
Item 29 I have my own method to prepare for exams and I know how to get good grades	,457**
Item 76 Before I start a new book, I always finish the one that I was reading	,446**
Item 32 When I go to class, I take notes on everything the teacher says	,394**
Ritem 58 The important thing isn't which exam to take, but taking as much as possible	,378**
Ritem 3 I don't like having to plan exams	,375**
Ritem 56 My method for studying changes depending on the timing and the subject matter	,361**
Item 24 During exams, I prefer that teachers ask me specific questions	,360**
Ritem 80 On exams, I prefer talking about a topic in general terms	,352**
Item 6 I can relax only after having finished the things that I have to do	,339**
Cronbach's Alfa	,688

** Correlation is significant at the level: 0,01 (2-code).

Du Merac Emiliane Rubat

Scale 2. Curious

People that obtain a high score in scale 2 express agreement with items 27, 28, 43, 44 e 68.

The scale, as seen here, expresses curiosity, the desire for adventure and new stimuli and willingness to question oneself.

Table 2

Scale 2. Correlations between questions and Scale. Cronbach's Alfa of the scale

Curious	Scale 2
Item 44 Adventurous situations attract me	,756**
Item 43 I like meeting lots of different people	,724**
Item 28 I like using new technology or new materials	,677**
Item 27 I am ready to question things in which I believe	,586**
Item 68 When I study, I like to discover things that are different from what I already know	,555**
Cronbach's Alfa	,673

** Correlation is significant at the level: 0,01 (2-code).

Scale 3. Decisive and a planner

Scale 3, composed of items 26, 41, 42, 45, 50, 53 e 65 associate questions that describe thought and behavioral processes that refer to the ability to make decisions autonomously and

according to one's own objectives. Students that have a high score on this scale chose majors that corresponded to their aspirations by searching for the necessary information on their own.

Table 3

Scale 3. Correlations between questions and Scale. Cronbach's Alfa of the scale

Decisive and a planner	Scale 3
Item 42 I chose this major for my professional plans	,714**
Item 41 The decision to sign up to this program of study was influenced by information that I went searching for	,658**
Item 65 My past experience determined the choice of this program of study	,610**
Item 26 The decision to sign up to the program of study was influenced by personal reflection	,564**
Item 45 When I chose this program of study, I considered the opportunities that it could offer me	,510**
Item 53 It is essential that my job allow me to be in contact with other people	,497**
Item 50 The goals that I'd like to reach motivate me to move forward	,475**
Cronbach's Alfa	,668

** Correlation is significant at level: 0,01 (2-code).

Scale 4. Cooperative

People who obtain a high score in scale 4 express agreement with items 38 and 51 and disa-

greement with items 4, 8, and 46. The scale, as seen here, describes strategies that are linked to the desire to socialize and study with others.

Table 4

Scale 4. Correlations between questions and Scale. Cronbach's Alfa of the scale

Cooperative	Scale 4
Item 51 I study with other students and we help each other	,708**
Ritem 46 When I study, I like to be in an isolated and silent environment	,678**
Ritem 4 I study alone; I neither give advice, nor do I ask for i.	,622**
Item 38 When I'm going through hard times, I prefer to have people around	,596**
Ritem 8 To work well, I need a well-organized space	,580**
Cronbach's Alfa	,633

** Correlation is significant at level: 0,01 (2-code).

Scale 5. Empathetic and Sociable

The scale, composed of items 7, 30, 33, 55, e 57 associated elements of emotional expan-

sion, communicability and sociability. It defines, therefore, a profile in which openness to others is prevalent.

Table 5

Scale 5. Correlations between questions and Scale. Cronbach's Alfa of the scale

Sociable and Empathetic	Scale 5
Item 30 Sometimes i give advice to other students about how to prepare an exam	,648**
Item7 I generally tend to trust people that I meet	,637**
Item 33 I expect that people can change	,632**
Item 55 Everything that I think can be seen; I can't hide anything	,592**
Item57 People tend to confide in me	,531**
Cronbach's Alfa	,625

** Correlation is significant at level: 0,01 (2-code).

Scale 6. Competitive

People that obtain a high score on scale 6 express agreement with items 16, 20, 22, 60, 78

and disagreement with items 18 e 19, 69 e 81. The scale, as seen here, expresses a strong motivation for success and the desire of social recognition.

Table 6

Scale 6. Correlations between questions and Scale. Cronbach's Alfa of the scale

Competitive	Scale 6
Item 22 It's important to try to be the best	,573**
Ritem 69 Only the thought of speaking in front of people makes me feel sick	,555**
Ritem 19 I prefer to not have big expectations so that I'm not disappointed	,503**
Item 60 I prefer to repeat an exam rather than accepting a bad grade	,500**
Item 78 I like to be at the center of attention	,491**
Item 20 I am satisfied only when the obtained result is the same as my initial objective	,476**
Ritem 18 If I've done my best, I'm happy even if the result isn't perfect	,464**
Ritem 81 It's more important to finish a task than to get a good result	,437**
Item 16 When the objective is more difficult to obtain, I'm more motivated	,385**
Cronbach's Alfa	,603

** Correlation is significant at level: 0,01 (2-code).

Scale 7. Reflective

Scale 7, composed of items 13, 17, 37 rec, 48,63, 64, 73, 75 associated items referring to a reflective type profile that tends to examine prob-

lems and to choose after having evaluated their pros and cons. Studying, for these subjects, is important as an instrument of evaluation and solution to problems.

Table 7

Scale 7. Correlations between questions and Scale. Cronbach's Alfa of the scale

Reflective	Scale 7
Item 48 If I have a problem, I remain calm and I analyze the situation	,594**
Item 75 In the choosing of my bachelor's program, I considered the difficulties and risks that I could encounter	,545**
Ritem 37 In general, I first react and then reflect	,532**
Item 73 When faced with a problem, I first want to understand the different aspects	,521**
Item 64 I learn by studying	,456**
Item 63 When faced with a problem, I first want to know how to resolve it	,446**
Item 66 If I talk about something that happened to me, I tend to tell it without any particular emotional involvement	,440**
Item 17 While I'm in class, I try to reflect on what the teacher is saying	,428**
Item 13 I get the most satisfaction from learning something that I don't know	,394**
Cronbach's Alfa	,593

** Correlation is significant at the level: 0,01 (2-code).

Du Merac Emiliane Rubat

Scale 8. Careful

People that get a high score on this scale express agreement with items 47, 49, 70, 77, 79. It was not easy to find a name that summarized the strategies present in this scale. The described student actually seems to be in a position of lis-

tening to people more expert than themselves, prefers to find themselves in a safe environment to which they try to adapt, and waits to express themselves in order to evaluate the people with whom they interact. For this, we decided to call this scale "careful."

Table 8

Scale 8. Correlations between questions and Scale. Cronbach's Alfa of the scale

Careful	Scale 8
Item 47 Before speaking, I prefer to know what other people think	,666**
Item 70 I learn only by experiencing what is being taught	,662**
Item 49 When I study, I like to come across things I know	,596**
Item 77 It's essential for me to feel safe and among friends	,559**
Item 79 I adapt my behavior to the contexts in which I find myself	,550**
Cronbach's Alfa	,573

** Correlation is significant at level: 0,01 (2-code).

Scale 9. Skeptical and untrusting

Scale 9, composed of items 2, 36, 52, 54, 62 e 67, describes a person equipped with rigid beliefs that lead him to consider the environment

and other people as potential threats and causes of difficulty and, upon adopting a passive behavior, he or she tends to turn responsibility over to others.

Table 9

Scale 9. Correlations between questions and Scale. Cronbach's Alfa of the scale

Skeptical and untrusting	Scale 9
Item 67 The more I go ahead, the most I realize that things don't change	,661**
Item 36 When I meet a new person, I keep my distance	,586**
Item 54 When things have gone wrong for me, other people have been at fault	,542**
Item 62 I have a strategy for studying that could be useful to others, but I don't give advice	,541**
Item 52 If a conversation goes on too long, I like to intervene to change the subject	,526**
Item 2 I decide on the basis of things that I'd like to avoid	,499**
Cronbach's Alfa	,561

** Correlation is significant at level: 0,01 (2-code).

Scale 10. Follower

Students that obtain a high score on scale 10 express agreement with items 5, 34, 61, e 74.

This scale seems, overall, to delineate a strategy of dependency on authoritative references.

Table 10

Scale 10. Correlations between questions and Scale. Cronbach's Alfa of the scale

Follower	Scala 10
Item 5 To decide to take a class, I go listen to a few lessons	,695**
Item 61 I prefer to learn by using someone I believe to be skilled as a model	,606**
Item 34 To study, I prefer to be advised by the teacher or by other students	,588**
Item 74 When i want to know something, I refer myself to experts in the field	,560**
Cronbach's Alfa	,457

** Correlation significant at level: 0,01 (2-code).

Prevalent profiles among Science of Education students

After having examined the scales created by the survey, and their reciprocal relations, we analyzed the average score had by the various scales.

Scale 3, 'Decisive and a Planner (average 3.18 with a standard deviation of 0.46),' and scale 2, 'Curious (average 3.15 with a standard deviation of 0.47),' obtain the highest average scores. From this we can see that singing up to this program of study is product of an individual choice according to a professional product linked to the world of education. A distinctive openness to the new and different and a sense of adventure seem to be characteristics of the prevalent thought strategies and behavioral strategies among the students.

Scale 8, 'careful,' follows with an average equal to 2.95 and a standard deviation of 0.44. A scale that reflects the relationship that girls who attend the Science of education program of study have with the university. In general, it shows desire for attention, but not necessarily to be the center of attention, with a strong dimension to listen to the teachers and lots of care when exposing oneself to communicate one's own points of view.

Scale 7, 'reflective (average 2.87 with a std. dev. 0.35),' empathetic and sociable (average 2.86 std. dev. 0.49),' and 1, diligent and methodical (average 2.82 std. dev. 0.37) present very

similar vales and they highlight some traits of thought and behavior present in students in the program of study.

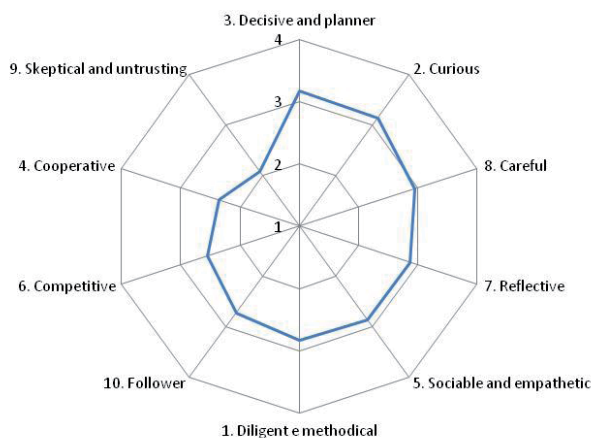
Average values slightly lower are present in scale 10, follower (average 2.72 with std. dev. 0.50).

It's interesting to observe scale 4, 'cooperative,' obtain an average of only 2.36 and therefore be one of the less chosen scales and to obtain a slightly lower concordance than scale 6, 'competitive (average 2.55 and std. dev. 0.41).'

While sociability seems to be associated with the choice of career that implicates relationships with others, these two approaches do not appear to be linked to a cooperative tendency. Cooperation, in this research, was evaluated only in its application to study and it's important to repeat that the same way of being are not used in all contexts. A person could, in fact, prefer to study alone, not help others at the university and, instead, at work, with the family, or in other environments, collaborate, help, and interact with others.

The scale that had the lowest average was scale 9, 'skeptical and untrusting (average 2.8 std. dev. 0.43).

Graph 1 summarizes the pace of the scales and represents a map of average values of how the students in the science of education program of study represent their thought strategies and behavioral strategies.



Graph 1. Average score of students in Science of education by scale

Du Merac Emiliane Rubat

Regularity Factor

The regularity factor per year was obtained with factor analysis, which put together the number of exams per year with the number of university credits per year into a single factor.

Scores had for this factor were, then, transformed into points t ($100z + 500$). In the same way, to allow for a comparison between the scales and the regularity factor per year, we standardized the scale scores and we transformed them in t points.

The regularity factor doesn't regard merit, only the rhythm of a student's studies. It is based on a quantitative evaluation of exams passed per year of study and of credits obtained per year of study. From these variables, a single factor by way of the analysis factor was calculated. In a later phase of this work, it will be possible to integrate the data with the other indicators available at the program of study and in particular to the occupational results of graduates, obtainable through the data of the obligatory communication that our Ateneo is elaborating in collaboration with the Ministry of Work.

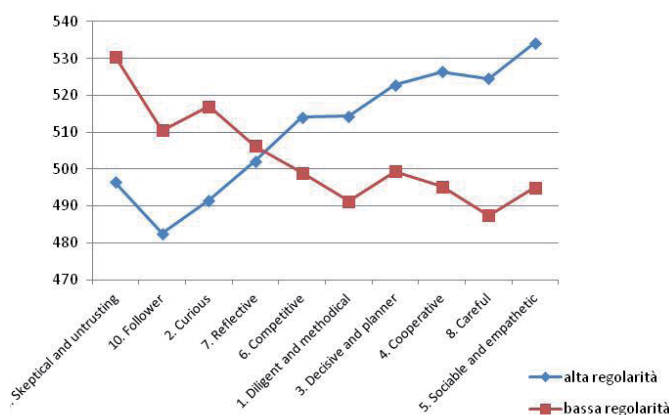
Between the regularity factor and the scales, the only significant correlation is relative to scale 5, empathetic and sociable ($r = 0.21$ sign. 0.02). This scales presents significant correlations with the number of exams per year and the number of university credits per year, also.

We have, nevertheless, tried to verify in what way average values of the profiles of students that are found at the two extremes of the regularity factor compare with one another.

For this analysis, we compared the results of the students in the quartile with the best scores (32 subjects) with those in the quartile with the worst scores and we ordered them based on the interquartile difference.

From this analysis, it is possible to see that the scores in some scales seem to produce a difference in favor of the group with high scores. Examples are scale 5 *Sociable and empathetic* in which the difference between the two groups is one standard deviation, of scale 4 *Cooperative* (94 points difference), of scale 11 *Cooperative*, of scale 5 *Competitive*, and of scale 9 *Diligent methodical*. The score in other scales seems not to produce much of a difference, while it's worth observing that scales 10 *skeptical and untrusting* (58 points difference) and 8 *Careful* (84 points difference) find students in the greatest disagreement and the least regularly in agreement. This has to do with, therefore, a pace that seems to be in harmony with the theoretical model of this instrument.

From these results, we can hypothesize that students that tend to have clear ideas about the job they'd like to have and having chosen a program of study in accordance with both the opportunities that it offers as well as their own past experience, that consider themselves trusting towards other and that show themselves to be open and available to help and that cooperate with their classmates seem to have an advantage when actively proceeding with exams. The student that seems, on the other hand, to encounter greater difficulty at maintaining a



Graph 2. Comparison of averages of scales of students with high and low regularity

rhythm of exams tends not to demonstrate interest in study nor do they demonstrate strong determination; they organize themselves at the last minute and focus on quantity over quality, easily consider people and circumstances unchangeable, attribute the responsibility of what doesn't go well to others and needs verification of information and of learning that occurs through using competent people as a model and to referring themselves to experts.

An ulterior analysis allowed us to highlight which strategies were prevalent among students with a high regularity. For this, we identified the questions that presented significant correlations with the regularity variable. In reality, only four of the 82 questions present this result (table 11). This involves questions that make reference to different scales: question 30, which is part of the sociable and empathetic scale, question 46, which is part of the cooperative scale, question 47, which is part of the careful scale, and question 65 which is part of the decisive and planner scale.

We tried to verify the possibility of adding these four strategies in a score; a score extracted this way presents a correlation with a significant and fairly high (.524) regularity factor.

Students' profiles

The instrument allows us to further obtain a layout for each individual student. To realize this layout, we calculated, for the ten scales, a standardized score that can be proposed as a description of the strategies adopted by each student that can compare his profiles with the average pace of his colleagues. The first case describes a closed student that perceives herself to be methodical but that gets her motivations from a competitive

push, while her curiosity is much lower. The regularity of the student is very low. The second graph is relative to a student with a more that satisfying regularity, the scale in which she is distinguished the most is decisive and planner-

Conclusion

The variability of the situations of the students, of their behavior, but also of how variables of context influence their regularity doesn't yet allow this data to offer explanations. The instrument, nevertheless, seems to have worked in the correct way and thus it is reasonable to use it for trials on a wider sample.

An ulterior analysis on wider samples can allow us to highlight which strategies are prevalent among students with a high regularity versus a low regularity, or which strategies are prevalent among students with a high average in grades obtained versus a low average for the same exams sustained. The most frequent strategies and behaviors in correspondence with positive results in learning can give indication as to how to facilitate formative success (though potentiality of functional behaviors with respect to different individuals).

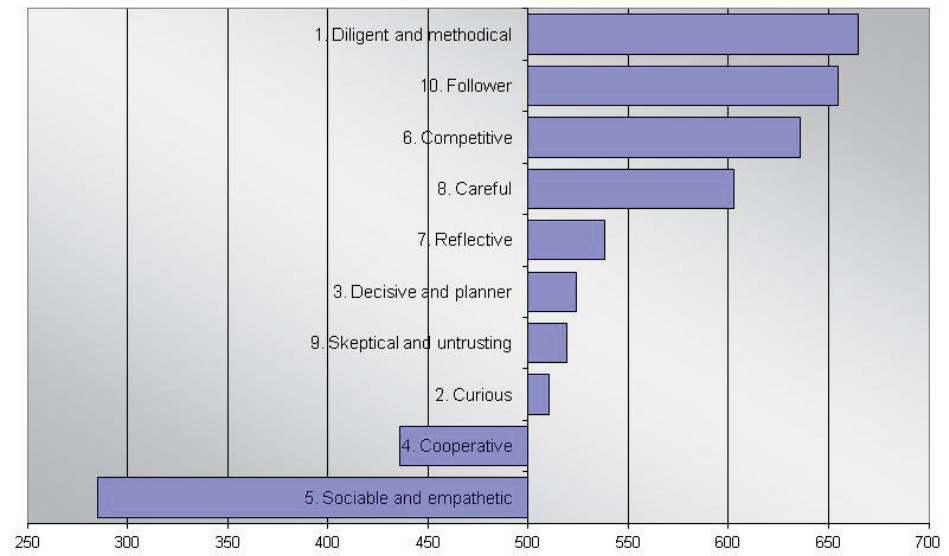
The instrument will necessarily have to undergo ulterior quantitative and qualitative validations. For quantitative validations, it will be necessary to raise the number of subjects and compare the scales obtained with the information on the students in possession of the program of study (socioeconomic survey, pace of exams, data from entrance exam). For the qualitative verifications, interviews of the students will be useful and verifying until what point they recognize themselves in the results of the trial.

Table 11

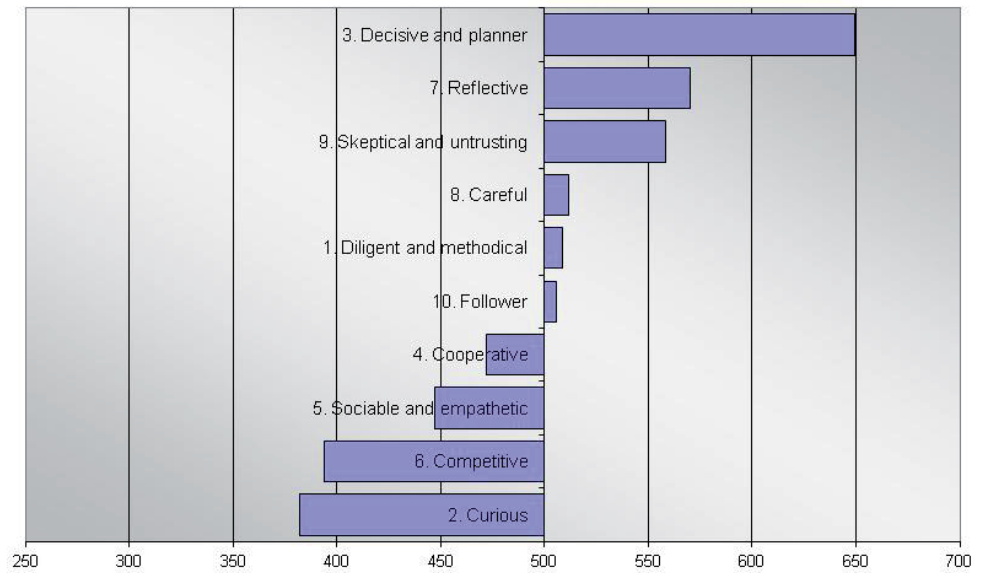
Questions on the survey with significant correlations to the regularity factor

		Regularity factor
Item 30 Sometimes I give advice to other students about how to prepare an exam	r	,303
	Sig. (2-code)	,000
Ritem 46 When i study, I like to be in an isolated and silent environment	r	,292
	Sig. (2-code)	,001
Item 47 Before speaking, I like to first know what other people think	r	,232
	Sig. (2-code)	,008
Item 65 My past experiences determined my choice of program of study	r	,312
	Sig. (2-code)	,000

Du Merac Emiliane Rubat



Graph 3. Profile of a student. Score for each scale in relation to the average of the population examined



Graph 4. Profile of a student. Score for each scale in relation to the average of the examined population

Reference

1. *Bandler R. & Grinder J.* (1975). *The Structure of Magic I: A Book About Language and Therapy*, California: Palo Alto, Science & Behavior Books.
2. *Bandler R. & Grinder J.* (1975). *The Structure of Magic II: A Book About Communication and Change*, California: Palo Alto, Science & Behavior Books.
3. *Bateson G.* (1972). *Steps to an Ecology of Mind. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology*. Northvale, New Jersey, London: Jason Aronson Inc., 1987.
4. *Bettoni C. & Lopriore L.* (2000). La programmazione Neurolinguistica. *CADMO*, 24, 116–123.
5. *Carli R. & Giovagnoli F.* (2007). La verifica della formazione, in R. Carli, M. Grasso & R. M. Paniccia (EDs) *La formazione alla psicologia clinica. Pensare emozioni*. Milano: Franco Angeli.
6. *Cattell H.E.P. & Mead A.D.* (2007). The 16 Personality Factor Questionnaire (16PF). In G.J. Boyle, G. Matthews & D.H. Saklofske (EDs). *Handbook of personality theory and testing*, vol. 2: Personality measurement and assessment, London: Sage.
7. *Cattell, R. B.* (1946). *The description and measurement of personality*. New York: Harcourt Brace & World.
8. *Cerutti N.* (2009). La memoria autobiografica ed il racconto di sé. Retrieved June 29, 2009, from <http://sociologia.tesionline.it/sociologia/articolo.jsp?id=3505>.
9. *Dilts R. & Epstein T.* (1995). *Apprendimento dinamico*. Roma: Astrolabio, 2002.
10. *Dilts R. & Delozier J.* (2000). *Encyclopedia of Systemic NLP and NLP New Coding*. California: NLP University Press.
11. *Edelman G.M. & Tononi G.* (2000). *A universe of consciousness: How matter becomes imagination*. New York: Basic Books. Trad. it. *Un universo di coscienza. Come la materia diventa immaginazione*. Torino: Einaudi.
12. *Eysenck H.J. & Eysenck S.B.G.* (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire*. Londra: Hodder and Stoughton.
13. *Frijda N.H.* (1988). The laws of emotions. *American Psychologist*, 43, 349–358.
14. *Hall L.M. & Bodenhamer, B.G.* (1997). *Figuring Out People: Design Engineering with Meta-Programs*. Wales, UK: Crown House Publications, 2000.
15. *Johns Jonassen D., Mayes T. & McAleese R.* (1993). *A manifesto for a constructivism approach to uses of technology in higher education*. Berlino: Springer-Verlag.
16. *Jung C.G.* (1921). *Psychologische Typen*. Zurich: Rascher. Trad. It. *Tipi psicologici*. In C.L. Musatti & L. Aurigemma (EDs) *Opere di Carl Jung*, vol. 6. Torino: Boringhieri, 1969.
17. *Korzybski A.* (1941). *Science and Sanity*, New York: Science Press.
18. *Leopardi F.* (2006). *I test di personalità e il debito verso Jung*. Retrieved February 2, 2006, from <http://www.psicolab.net/2006/I-test-di-personalita-e-il-debitoverso-jung/>.
19. *Likert R.* (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1–55.
20. *Malle B. & Knobe J.* (1997). The Folk Concept of Intentionality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 33, 101–121.
21. *Mitchell S. A.* (1993). *Hope and Dread in Psychoanalysis*. New York: Basic Books. Trad. It. *Speranza e timore in psicoanalisi*. Torino: Bollati Boringhieri, 1995.
22. *Murray H. A.* (1943). *Thematic Apperception Test Manual*. Cambridge: Harvard University Press.
23. *Myers I. B.* (1962). *Manual: The Myers-Briggs Type Indicator*. Princeton: NJ: Educational Testing Service.
24. *Oliverio A.* (1999). *L'arte di imparare*. Milano: Rizzoli.
25. *Palazzani L.* (1996). *Il concetto di persona tra bioetica e diritto*. Torino: Giappichelli Editore.
26. *Rorschach H.* (1921). *Psychodiagnostik. Methodik und Ergebnisse eines Wahnehmungdiagnostischen Experiments (Deutenlassen von Zufallsformen)*. Berna: Birchen. Trad. Eng. *Psychodiagnostic. A diagnostic Test Based on Perception*, New York: Grune & Stratton, 1942.
27. *Rosch E.* (1999). Reclaiming Concepts. *Journal of Consciousness Studies*, 6(11), 61–77.
28. *Semprun J.* (2005). *L'écriture ou la vie*. Paris: Folio.
29. *Siegel D. J.* (1999). *The Developing Mind*. New York: The Guildord Press Inc. and Mark Pater-son. Trad. It. *La Mente Relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Cortina.
30. *Spari D.* (2000). *Identità e coscienza*. Bologna: Il Mulino.
31. *Thelen E. & Smith L.* (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*, Cambridge: MIT Press.
32. *Thiry A. & Lellouche Y.* (2007). *Apprendre à apprendre avec la PNL*. Bruxelles : De Boeck, 2009.
33. *Viau R.* (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck.
34. *Vygotskij L.S.* (1931). *Istorija razvitija vyssih psicheskikh funktsij*. Trad. it. *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*. In M.S. Veggetti (Ed), Firenze: Giunti, 1974.
35. *Vygotskij L.S.* (1934). *Myšlenie i re* *Psychologi eskie issledovanija*. Trad. Fr. *Pensée et Language*. F. Sève (Ed.). Paris: La Dispute, 1997.

Опросник стратегий мышления и поведения студентов вузов

Эмилиан Рубат дю Мерак,
аспирант, Университет Рима 3

В настоящей работе описаны структура и процедура апробации опросника, направленного на изучение поведения студентов вузов с целью получения данных о стратегиях их поведения и мышления. Опросник состоит из 82 высказываний. Он основан на PNL, в частности, на предложенной Холлом и Боденхамером категоризации мета-программ (Hall, Bodenhamer, 1997). При помощи факторного анализа были выделены десять шкал, которые соотносились с темпом, в котором студенты успешно выполняли задания письменных экзаменов. Полученные профили позволили студентам усовершенствовать их подход к учебе и оценить преимущества и ограничения данного подхода.

Ключевые слова: НЛП, мета-программы, нейролингвистическое программирование, стратегии обучения, оценка, мотивация, высшее образование.