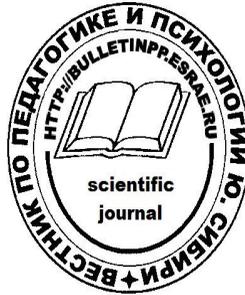


ISSN 2303-9744

Научный журнал



**«Вестник по педагогике
и психологии
Южной Сибири»
№ 3. - 2013**

ISBN 978-5-499-00641-2

МОСКВА 2013

Научный журнал «**Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири**» является научно-практическим изданием.
ISSN 2303-9744 • Bulletin on pedagogy and psychology of Southern Siberia • scientific journal.

В38

Журнал основан 22 января 2012.

Зарегистрирован: Роскомнадзор по Республике Хакасия.

Свидетельство о регистрации **ПИ № ТУ19-00145 от 11.12.2012.**

Периодичность – 4 номера в год.

Подписка через редакцию.

Электронная версия журнала (scientific e-journal) на издательской платформе RAE Editorial System

URL: <http://esrae.ru/list/> в свободном доступе по адресу:

URL: <http://bulletinpp.esrae.ru/> и <http://bulletinppfdc.1gb.ru/>

Редакционная коллегия

Л.Ф. Чупров (гл. редактор), М.В. Воропаев, Г.В. Вержибок, И.Н. Козубцов, И.М. Кыштымова, В.Г. Морогин, Е.Н. Патарчанова, Т. Попов, Н.В. Родина, Т.А. Фотекова, С.В. Якимец, Е.К. Янакиева

Ответственный секретарь А.С.Щукин.

Выпускающие редакторы номера Г.В. Вержибок, Л.Ф.Чупров.

Адрес редакции:

655158 Россия, Хакасия, г. Черногорск,
ул. Калинина, дом 15, кв. 67.

Для авторов Ichpr@rambler.ru (главный редактор журнала),
OtvetSec@ya.ru (ответственный секретарь журнала).

Подписано в печать 17.10.2013 (Online), 17.10.2013 (Print).

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2013.

© Авторы сообщений, 2013.

© Чупров, Л.Ф. (гл. редактор), 2013.

Запрещается перепечатка статей без разрешения редакции.

При использовании материала ссылка на журнал обязательна.

Журнал зарегистрирован в системе электронного нотариата (www.copyright.ru) 05.11.2012 г.

Регистрационный номер - 07N-4S-SH.

ОБ ЭТОМ НОМЕРЕ ЖУРНАЛА (вступительное слово главного редактора)

Предлагаемый вниманию читателей номер журнала имеет некоторое отличие от предыдущих выпусков его номеров. Это связано с тем, что в развитии проекта освоен новый этап: сотрудничество с Медико-психолого-социальным институтом (МПСИ) Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. Теперь уже два медицинских высших учебных заведения становятся активными участниками проекта. Первый – Факультет общественного здоровья Медицинского университета – (София, Болгария).

Такое расширение состава редакционной коллегии, партнерства и авторов позволяет приступить к реализации издания специального выпуска журнала предназначенного для региональных, Всероссийских и международных научно-практических конференций: «РЕМ: Psychology. Educology. Medicine». Это же дает основание и для расширения тематики публикаций, добавление в его профиль направления «Медицинские науки».

В этом номере журнала (№3) опубликованы статьи и краткие сообщения по педагогическим, психологическим и медицинским наукам авторов из России, Болгарии, Украины и др. государств.

Подборка статей экспериментального характера по психологии произведена в рамках близкого по методологии инструментария клинической психодиагностики.

В этом издательском году журнал постепенно переходит к системе отмены анонимности рецензирования, и как результат этого, в структуру журнала введен раздел «Рецензенты». Наконец, еще одним нововведением является транслитерация названий опубликованных материалов.

* * *

2013 год оказался урожайным на юбилеи. Их три, и все они в той или иной степени связаны с нашим журналом. Представители (выпускники, сотрудники) данных учреждений приняли активное участие в создании и развитии этого журнала.

1. **60-летие** Усольского медицинского училища (ныне медицинский техникум, г. Усолье-Сибирское, Иркутской области).

2. **25 лет** со дня образования кафедры психологии в Абаканском государственном педагогическом институте (ныне ХГУ им. Н.Ф.Катанова). Позднее она была преобразована в кафедру общей и клинической психологии МПСИ.

3. **50-летие** дефектологического факультета Иркутского государственного педагогического института (ныне Восточно-Сибирская Государственная академия образования). В Хакасии работает много выпускников этого славного института и, в частности, дефектологического факультета. Среди них к.псих.н. Л.Ф. Чупров и д.псих.н., доцент Т.А. Фотекова. **С Днем рождения, alma mater!**

© Л.Ф. Чупров, 2013.

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогические науки

Статьи

Вардарева, В. Интеркультурная интеграция в начальной школе и роль компьютерной презентации.....7

Корецкая, Л.А. Социально-педагогические аспекты семейного воспитания в условиях образовательно-воспитательного пространства Юга Украины второй половины XIX — начала XX веков24

Краткие сообщения

Смирнова, А.К. К вопросу духовно-нравственной культуры человека.....35

Психологические науки

Экспериментальные исследования: статьи

Чупров, Л.Ф. Состояния задержки психического развития у детей младшего школьного возраста: дифференциальная психологическая диагностика.....40

Фотекова, Т.А. Нейропсихологические методы в изучении возрастных особенностей пространственных представлений63

Петьков, В. А. Анализ главных компонентов структуры личности осужденных в условиях лишения свободы.....73

Бирон, Б.В. Структура личностных копинг-ресурсов и их влияние на проактивный копинг.....82

Краткие сообщения

<i>Зеличенко, А.И.</i> Главный вызов для «православной психологии». Открытое письмо православным психологам.....	92
--	----

Медицинские науки

Статьи

<i>Янева, Р.</i> Экономические и этические вопросы при лечении больных.....	97
<i>Попов, Т.</i> Терапия песочными фигурами – эффективный и многообещающий метод арт-терапии.....	108

МАТЕРИАЛЫ НА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКАХ

Alexander Zelitchenko. Manifest of deep sociopsychology.....	118
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ/Authors.....	147/149
РЕЦЕНЗЕНТЫ НОМЕРА	148
ABSTRACT.....	150
CONTENTS.....	154



Педагогические науки

Статьи

УДК: 159.9. + 373 + 681

ИНТЕРКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ И РОЛЬ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ

Веска Вардарева. Кафедра дошкольной педагогики и начального образования. Юго-западный Университет им. Неофита Рильского (Благоевград, Болгария) veska_v@mail.bg

Резюме. В статье обсуждается опыт использования методов компьютерной презентации на уроке при совместном обучении детей разного этнического происхождения. Даны теоретические психолого-педагогические обоснования, представлены экспериментальные данные и примеры методических разработок.

Ключевые слова: компьютерная презентация, учебные группы, этническое происхождение, начальная школа.

Начальный школьный этап обучения по своей сущности специфический и уникальный. Одна из его имманентных характеристик – это интенсивное переструктурирование „Я”. Этот процесс „вписывания ученика в структуру новых отношений и зависимостей, регулирует содержание, направление и интензитет личностного изменения” (Ем. Василева, 2002). Стремление к социальной стабильности в этом возрасте очевидно, но часто сопутствует разрыву между возможностями и конкретными практическими результатами. В ряде исследований этот период определяется, как кризисный из-за очевидного дисбаланса между естественным порывом личности проявить себя и ее неумением выбрать адекватный, соответствующий социальному контексту,

поступок. Ребенок, постепенно, отбрасывает все еще не изжитый „деформирующий эгоцентризм” и пассивное восприятие интеллектуальных принуждений и приобретает способность для сотрудничества” (Ж.Пиаже, 1992).

С другой стороны, современные общества характеризуются нарастающими уровнями культурного разнообразия. Это делает знание и соблюдение прав малочисленных групп исключительным. Образование, касающееся многих культур, является инструментом, который позволяет нам понять разнообразие и обменяться ценностями, которыми они обладают.

В нашей образовательной системе мы выбрали предметную систему обучения. У нее больше преимуществ по сравнению с интегративным обучением. Один из способов нейтрализовать недостатки предметного обучения – осуществлять внешние и внутренние предметные связи и реализовать принципы житейской правдоподобности с целью усвоения человеческой культуры в системе. Однако, к сожалению, не все учителя одинаково ангажированы этой задачей в процессе обучения. Таким образом, образовательная система лишается гибкости в своей социальной рефлексии.

Правовое регулирование организации „урока класса” – классного часа – сводится к утверждению приказа со следующим содержанием:

1. Классный час проводится раз в неделю – обычно на первом уроке в понедельник.
2. В начале учебного года каждый руководитель класса разрабатывает совместно с активом класса и родителями план для работы на уроках классного часа на наступающий год.
3. Руководитель класса вместе с учителями по отдельным предметам организует и контролирует присутствие учеников на уроках и информирует родителей, если это нужно, посредством утвержденных в ППЗНП и Правилах школьной деятельности, форм взаимодействия.
4. Руководитель класса организует и проводит классный час, внеклассную деятельность с учениками и оформляет обяза-

тельную школьную документацию, предназначенную для соответствующего класса.

Каждая вновь возникшая социальная проблема, требующая актуализированной подготовки учеников, трансформируется в задачу для решения на уроке классного часа. Однажды приходится говорить о безопасности дорожного движения, в другой раз – о наркотиках и зависимости от них, о насилии и агрессии, а может быть и о природных бедствиях; имея в виду и то, что не по всем вопросам, связанным с необходимым житейским и научным познанием есть подходящие материалы, а их наличие по своей сущности и смыслу, являются довольно консервативными источниками знания, образовательная ситуация усложняется. Так все нерешенные учителями других предметов вопросы направляются к классному часу. Возможно, что руководители класса не специалисты по всем вопросам. Кроме этого у них не всегда достаточно времени, не всегда есть подходящая методика, нужные образовательные материалы. Поэтому приходится заботиться о том, чтобы на уроки приходили специалисты по определенным вопросам, что приводит к подорожанию образовательного процесса и усложняет внутренние и внешние связи образовательной системы.

Отсюда возникает вопрос: классный час только классным часом ли является?

Необходимо ли на этот урок приходить психологу или педагогическому советнику? Да, необходимо, потому что образовательный процесс является развивающейся системой, в которой непрерывно меняют свои места разные доминанты.

Классный час не только урок классного руководителя, но он и урок всего класса. Групповое самоосознание и осуществление (при помощи состязаний, дискуссии и др. методов в школе и вне ее), формирование уважения к группной¹ деятельности, как стиль жизни, требует времени, которого не находится на других уроках. Не на последнем месте находится и активная деятельность классного

¹ Экипажи (экипажи) – учебные группы. Здесь и далее примечания редактора.

руководителя с родителями. За последние два года МОМН ввело еще один, дополнительный урок классного часа, для связи учителя с родителями, но этого тоже недостаточно.

Классный час не является одним из любимых уроков для большей части учеников. Другие пренебрегают им открыто. Часть учителей начальных классов используют его, чтобы наверстать пропущенный материал по другим учебным предметам. Стоит подумать: каким способом изменить содержание этого часа? Как приучить учеников к более хорошим взаимоотношениям между собой? Как преодолеть разницу между детьми разного этнического происхождения? Как улучшить атмосферу в смешанных коллективах?

Вот почему, целью нашего настоящего исследования является: **оптимизация процессов интеграции на уроках Классного часа среди детей разных этносов при помощи использования информационных компьютерных технологии (ИКТ), в частности, компьютерных презентаций на начальном школьном этапе обучения.**

Основной исследовательский этап проводился в марте, апреле и мае 2010 года. Он основывался на применении эксперимента как классического способа исследования. Анализ результатов предварительного исследования показал соответствие с предусмотренными прогнозами, а именно:

- учителя начального школьного этапа нуждаются в методической поддержке, чтобы организовать работу детей разного этнического происхождения;
- у 7-11 летних детей проявляются явные и неявные негативные взаимодействия, появившиеся от существующих этнокультурных различий;
- классный час - это то пространство, которое позволяет организовать деятельность, направленную на интересы и потребности детского коллектива и на отдельного ребенка;
- классный час помогает ребенку приобщиться к образовательной среде и оптимизирует формирование адаптивных, динамичных, равносоставленных и

конкурентоспособных личностей.

Сделанные констатации позволили нам разработать исследовательскую программу, функциональное предназначение которой сводится к:

- 1) формированию состава контрольной и экспериментальной детской группы;
- 2) разработке компьютерных презентаций, касающихся проблем интеграции детей из числа меньшинств;
- 3) апробации компьютерных презентаций перед детьми экспериментальной группы на Классном уроке.

Распределение детей по группам – экспериментальная и контрольная – основывалось на принципе равнопоставленности по отношению охвата детей из болгарского и ромского² происхождения, не имея ввиду характеристику их возраста:

Этническое происхождение	Контрольная группа	Экспериментальная Группа
Болгарское происхождение	37	42
Ромское происхождение	37	48
Общее	74	90

Опираясь на специфические способы пользования ИКТ в обучении, настоящая научная разработка акцентирует внимание на возможности применения компьютерных презентаций в классном часе, как способе решения межэтнических проблем в межэтнической среде. Разработка и применение компьютерных презентаций основывается на:

- конкретном моделировании образовательной среды;

² Ромское происхождение (от цыг. «романэ» - цыгане) – цыганское происхождение.

- выборе подходящих методов, способов и подходов, которые вполне подчиняются современным требованиям к деятельности, коммуникативности, интегративности, самостоятельности и проблемности.

Специфические методы использования ИКТ в обучении

Кроме традиционных методов обучения, интегрированных с ИКТ, учитель может иметь в виду и некоторые специфические способы применения технологий, у которых есть потенциал поднять опыт в области преподавания и обучения:

1. Поддерживающий метод – технологии используются для повышения точности представления работы.
2. Метод для исследования и контроля – технологии оказывают помощь ученику заучивать, исследовать, экспериментировать и принимать решения.
3. Руководящий метод – здесь информация представлена обучаемому подходящими уровнями и темпами, дающими возможность получить обратную связь об успехе в обучении.
4. Ресурсный метод – технологии используются для доступа к информации из разных ресурсов: как онлайн, так и оффлайн возможности Интернета, компакт-диски, различное программное обеспечение.
5. Связывающий метод – технологии используются для коммуникации между учениками, например электронная почта. В обучении учеников в начальном школьном возрасте этот метод можно применять, прежде всего, для поддержки самореализации.

Организация исследования включает:

- Первое, предварительное исследование, направлено на обоснование и конкретизацию необходимости подходящими методами и способами диагностировать предмет исследования.
- Второе, основное исследование и реализация разработанной исследовательской программы.

В период предварительного исследования проведено:

- Анкетирование 10 учителей начального этапа обучения.
- Анкетирование 48 учеников болгарского и 37 учеников ромского происхождения 7-11-летнего возраста.

Применение анкетных листов имеет интеллектуальный характер и их цель решить следующие задачи:

1. В эмоциональном плане – достичь максимальной степени близости между лицом, проводящим анкетирование и исследуемыми детьми;

2. В познавательном плане – изучить микроклимат и определить проблемные области, касающиеся взаимодействий детей разного этнического происхождения.

Период предварительного исследования охватывает март 2010 года. Исследованы 10 учителей и 68 учеников болгарского и ромского происхождения начального этапа обучения. С целью достижения большей корректности при получении информации до начала исследовательской деятельности проводился устный разговор – интервью с учителями и детьми. Были изготовлены заранее письменные инструкции по заполнению анкеты и соблюдению принципа конфиденциальности информации.

Анкетированные учителя	Первый класс	Второй класс	Третий класс	Четвертый класс
ОУ	2	3	3	2
Общее число	10			

Информация о числе анкетированных учителей детей начального этапа обучения:

Исследованные дети	Первый класс	Второй класс	Третий класс	Четвертый класс
Болгарского происхождения	14	8	6	6
Ромского происхождения	14	8	6	6
Общее число	28	16	12	12

Формирующий эксперимент проводился в апреле и мае 2010

года. Перед детьми экспериментальной группы на классном уроке апробировались разработанные компьютерные презентации.

Концептуальная схема разработанной образовательной модели сконструирована на идее информирования и понимания того, как добиться изменения в области мышления и поведения, чтобы на этой основе каждый участник операционализировал на индивидуальном уровне механизмы недопускающие противопоставления дискриминации в своих межличностных отношениях.

В содержательном аспекте компьютерные презентации рассматривают вопросы, связанные с хорошим и плохим, с дружбой и предательством, с человеческим достоинством и недостатками, с взаимоотношениями внутри семьи и вне ее, с разницей и сходством в настоящем жизненном плане, с проявлениями толерантности, насилия и дискриминации.

В познавательном аспекте разработанные компьютерные презентации при помощи подходящих иллюстрации, умело выбранных пословиц и поговорок, афоризмов и притч, вводили детей в философию жизни. Целью было прояснить такие понятия, как идентичность (индивидуальная и групповая), принадлежность (родовая, национальная, группово-этническая, религиозная), культура (национальная, этнокультурная), расизм, дискриминация, насилие.

В фронтальном аспекте разработанные компьютерные презентации применялись как:

- руководящий метод для фронтальной работы в детской группе;
- поддерживающий метод – способ, вводящий в тему дискуссии;
- ресурсный метод – кульминационная точка после проведенных дебатов или решения казусов;
- связывающий метод – «минуты раздумья»;
- гедонистичный³ метод – время для «улыбки и хорошего

³ Гедонизм (от греч. hedone — наслаждение) - стремление к удовольствиям, наслаждениям.

настроения»;

- укрепляющий метод – конечный этап после проведенного тренинга.

В практическом аспекте компьютерные презентации показываются в качестве элемента структурной схемы образовательного подхода, предназначенность которых отвечать на потребности современной школы. Настоящая модель является синтезом следующих дидактических уровней: введение в тему, дефинирование ключевых понятий, дискутирование о факторах состояния проблемы, идентифицирование потребностей, их распознавание и преодоление. Его применение обеспечивает переосмысление теоретических конструктов через восприятие социальных данностей под формой симуляции, ролевых игр, дискуссий и кооперативного учения.

Работая над отдельными темами, учителя формируют социальные умения у учеников, предпосылающие как утверждающее себя поведение, так и толерантное отношение в общности. Посредством приобретения конкретных знаний о нижеследующих понятиях:

- Собственная личность – добродетели, ценности, способы общения;
- Семья – семейные правила, роли, ответственности ее членов;
- Школа – нормы и правила, решения конфликтов;
- Учреждения – государственный и неправительственный сектор, дети расширяют свои представления и дальнейший процесс формирования настройки о самопознании, о значимости собственной личности и ценности собственной личности, ценности человеческого существования, об активном отношении к жизни, о толерантности и понимании разницы.

Эффективность применения компьютерных презентаций на классном уроке выражается следующими тезисами:

- они позволяют подчеркнуть целесообразность в отношении подчинения различных тем;
- на практике они охватывают все человеческое знание, так как информационное пространство является неисчерпаемым источником теоретического и практического опыта;
- к созданию конкретных компьютерных презентаций можно привлечь специалистов разных областей;
- в их создании могут участвовать и сами дети;
- компьютерные презентации являются инструментом, который универсально подходит для всех методов и форм работы с подростками, они провоцируют последующие дискуссии, дебаты, моделирование конкретных ситуации, ролевых игр.

Преимущества компьютерных презентаций перечислены в соответствии с требованиями учебной программы, в которой указывается, что «конкретное моделирование среды обучения и выбор подходящих методов, способов, подходов вполне подчиняется современным требованиям к действию, коммуникативности, интегративности, самостоятельности и проблемности».

Вот почему, я предоставляю компьютерные презентации и связи, которые применяю на классном уроке начального этапа обучения.

Так как у каждого педагога есть индивидуальные качества, которые являются сочетанием характера, темперамента, личностной направленности, стиля и организации работы, то он сам решает, как пользоваться этими презентациями, где их место на классном уроке, имея в виду:

- потребности (индивидуальные и групповые) учеников класса;
- задачи, связанные с учебным содержанием;
- проблемы, возникшие в процессе педагогического взаимодействия;

- конфликты, которые сопровождают общение в мультикультурной среде;
- проблемы, связанные с основной компетенции европейских граждан в динамичном и быстро меняющемся мире.

Предлагаем одну примерную блок-схему для разработки тем по интеркультурному образованию на классном уроке.

Тема: Насилие в школе

I. Цель урока:

- Идентифицировать характеристики насилия в школе.
- Определить причины насилия в школе.
- Поощрить общение учеников между собой.
- Помочь ученикам развить способность испытывать эмоции других.
- Помочь ученикам развить способность определить когда ситуация превращается в насилие.
- Обнаружить проблемы, связанные с поведением учеников.

Ключевые понятия: школа, насилие между учениками. Правила школьной деятельности.

Нужные материалы: мультимедиа, заранее разработанные презентации „Нет насилию“, „Толерантность“, „Дружба“, „Агрессия в школе“.

II. Теоретический блок:

Содержательная интерпретация:

Тема „Насилие в школе“ касается вопросов, связанных с агрессией в школе. Проблему нужно рассматривать как реальную для болгарских образовательных учреждений. В центр ставятся причины, приводящие к школьному насилию, а дискуссия направлена к пониманию, что все стороны – учителя, ученики и родители ответственны за случившееся в школе.

Это значит, нужно принять во внимание, что:

- школа, это учреждение со специфическими законами и правилами;
- школа – место для подрастающих и в ней осуществляется развитие личности;
- насилие в школе недопустимо и его можно удалить и преодолеть, объединяя усилия всей школьной общности.

Работа по теме предполагает информированность обучающихся о:

- Сущности школы как учреждения – организация школьной жизни сообразна с возрастом обучаемых. Взаимоотношения в школе формируются в продолжение нескольких лет и каждый делает свой вклад в характер этих взаимоотношений (позитивный – негативный). Когда каждый соглашается с требованиями учителей или класса, цели достигаются быстрее и результаты лучше.
- Особенности насилия – насилие появляется там, где нет строгого противодействия насильнику. Насилие – это выражение бессилия.
- Нужно соблюдать Правила деятельности школы.

Когда насилие над другими является поведенческим ответом под формой вербальной (обида, пренебрежение, обругание) или физической агрессией (столкновение, удары, ранение), тогда считается, что у насильника есть личные проблемы и он нуждается в помощи по их преодолению. Ему надо научиться преодолевать межличностные проблемы ненасильственными подходами.

Когда насилие над другими выражается как агрессивное проявление без конкретной причины, тогда нужно показать насильнику, что подобное поведение является грубым нарушением Правил школьной жизни и прав личности, и оно не будет санкционировано.

Возможности для устранения и предотвращения насилия в школе:

- знакомство, знание и применение человеческих прав ребенка;
- равнопоставленное участие в принятии решений, связанных со школьной жизнью;
- проявление толерантности, принятие и понимание межэтнических и межличностных отношений.

III. Практический блок

Учитель в качестве модератора

- Предварительная подготовка
 - по теме урока;
 - необходимых материалов для работы;
 - предварительное решение об управлении классом.

Учебный урок как переживание

- учитель как режиссер;
- ученики как артисты.

Учебный урок как процесс руководства среды

Ученики переживают урок, как отношения между собой.

Учебный урок как процесс создания личностей

Учитель отмечает:

- известные проблемы учеников;
- личностные проблемы учеников;
- отклонения от принятых правил работы;
- для работы с нуждающимся учеником выбирает подходящий стиль коррекции.

Структура урока

Учитель как модератор

У учителя следующие предварительные обязанности:

- В конце прошлого урока учитель заранее объявляет тему следующего урока "Насилие в школе".
- Потом дает задачу ученикам подумать о случае насилия в школе, о котором они услышали или в котором участвовали.
- Подготовить презентацию к теме.

- Чтобы следующий урок прошел по теме и по плану, учитель должен изготовить ситуацию (тренинг), которую ученики сыграют.

II Учебный урок как переживание

1. Ученики садятся в круг, учитель садится вместе с учениками.
2. Они вспоминают правила работы, которые, как предполагается, уже сформулированы и записаны на видном месте. Если кто-нибудь предложит новое правило, его добавляют к остальным.
3. Учитель напоминает тему и записывает ее на доске.
4. Потом делает предложение ученикам: пусть урок пройдет как ролевая игра.

III. Учебный урок как процесс руководства среды

1. Учитель предлагает вниманию учеников следующую ситуацию:

„Конец учебных занятий (после 2-ой смены обучения), на дворе темно. Группа первоклассников пошли домой одни и возвращаются, чтобы было быстрее, по неосвещенной, безлюдной улице. За ними идут старшеклассники из этой же школы скоро догоняют их и спрашивают: „Который час?“. Один из маленьких учеников достает мобильник, чтобы ответить на вопрос. Тогда старшеклассники набрасываются на маленьких и начинают обшаривать их карманы в поиске денег, часов, мобильных телефонов и в то же время жестоко их бьют. В это время по улице идут двое взрослых людей и видят, что случилось. Как они поступят?

А) Проходят безучастно;

Б) Вмешиваются, хватают нападающих и отдают вещи маленьким детям. Провожают каждого ребенка до его дома.

Учитель дает возможность ученикам самим выбрать конец истории в процессе ролевой игры. Уточняет, что те, которые выполняют роль взрослых должны решить как поступить в каждом из моментов игры.

2. Теперь распределяются роли. Учитель дает возможность ученикам самим выбрать роль.
3. После всех уточнений роли распределены, игра начинается. Ученики очень быстро понимают свои роли, настоящему принимают их. Когда наступает кульминационный момент – появляются взрослые – артисты решают, что правильнее помочь маленьким, чтобы у этой истории был положительный конец.
4. После окончания игры все садятся в круг и начинают обсуждать.
 - Каждый должен сказать, как чувствовал себя в своей роли, как переживал, какие чувства обладали им во время игры.
 - Ученики, выполняющие роль взрослых, должны объяснить: почему они выбрали решение помочь маленьким, а не прошли мимо всех.
 - Объяснения начинают „первоклассники”. В общем они почувствовали прежде всего страх и ужас. Они предпочли отдать все свои вещи, чтобы их не били.
 - „Нападающие” со своей стороны чувствовали беспокойство и стыд, но это никак не отразилось на их игре. Эти чувства объясняются тем, что они никогда не делали этого в реальной жизни.
Они думают, что этот поступок крайне неправильный и такие ситуации не должны происходить.
 - „Взрослые” объясняют выбор своего действия чувством долга, гуманности и сострадания к маленьким и беззащитным детям. Они утверждают, что вообще не колебались, делая свой выбор, и если действительно попадут в такую ситуацию, они действительно поступят так.
5. Учитель призывает своих учеников к тому, чтобы они поделились личным опытом – случалось ли с кем-нибудь что-то подобное или видел ли кто-нибудь из них что-то такое. Если видел – рассказать. Некоторые рассказывают подобные истории, о которых слышали, но никому из учеников не

случалось участвовать в них и никто из них даже не присутствовал при подобном. Все вместе пробуют определить мотивы для подобного поступка насилия или «рэкета» над своими одноклассниками или учениками младших классов.

6. После всех высказывании учеников о своих чувствах и переживаниях во время игры все вместе делают следующее: машут руками и так освобождаются от своей роли.

7. Учитель показывает компьютерную презентацию по теме «Скажем СТОП агрессии» и дает возможность ученикам комментировать и сделать выводы.

8. Учитель обобщает сделанное словами:

„На этом уроке мы коснулись очень глубокой, болезненной и скрытой проблемы – насилие в школе. Во время игры мы задумываемся над своими чувствами, связанными с этой проблемой, пробуем разоблачить ее и сделать что-нибудь, чтобы начать решать ее при помощи правил безопасности и поведения в классе. Мы поняли, что должны быть толерантными друг с другом по пути наших взаимоотношений, дружба должна стоять впереди, чтобы быть сильной, и мы смогли сказать: „Стоп насилию и агрессии в школе“.

9. Чтобы оценить урок и получить обратную связь, учитель прикрепляет к доске заранее подготовленный лист бумаги с перечисленными пунктами с 1-го до 6-го, чтобы оценить атмосферу в классе на уроке. Ученики должны дать свою оценку, используя некоторые из этих пунктов. Свое мнение они записывают на маленьком листке и сворачивают его. Учитель собирает листки.

IV. Учебный урок как процесс создания личности

Задача учителя следить активно:

- Как каждый ученик определяет сам себя, выбирая свою роль.
- Как чувствует себя каждый из учеников во время игры.

- Каковы субъективные впечатления и рассуждения каждого ученика, когда он делится своими чувствами после окончания игры. Какие новые вопросы возникли. Изменилась ли позиция и в какое направление.
- Каковы реакции, настроения и мотивы учеников в данной ситуации. Каков смысл жестов и мимики, которые они выражают.
- Каковы индивидуальные переживания и комментарии.
- Какие обобщающие выводы они делают.

Цель не только дать определение школьному насилию как виду нарушения прав или способа действия. Очень важно, чтобы ученики почувствовали и оформили свое отношение к переживаниям и мотивам двух сторон в ситуации школьного насилия. Наблюдая за участием, рассуждениями и отношениями учеников, учитель имеет возможность создать свое мнение о проявившихся особенностях в поведении учеников, не отвечающих общепринятым и об их личностных проблемах. Так учитель проявляет себя как профессиональный диагност личностного развития каждого ученика из класса. На основании этой констатации появляется возможность правильно воспитать личность ученика, используя самый точный метод для корректирования, базируемый на подходящей альтернативе действию.

Литература:

1. Ангелов, Б. Мультимедията, играта и играчките в социокултурната среда на човека. - Ерфурт, 2001.
2. Ангелов, Б., Миленова, М., Стойчев, В. Детско общество, творчество, Интернет общество // Сп. Предучилищно възпитание, кн. 6/7, 2003.
3. Бурлаков, И., Компьютерные игры //Журнал для родителей, кн. 1, М. 2003. – Тоже: Киберпсихология [электронный ресурс] URL: <http://cyberpsy.ru/2011/02/burlakov-i-v-kompyuternye-igrы/>
4. Бъргър П., Лукман, Т. Социално конструиране на личността. С. 1993;

5. Василева, Е.. Съвременното начално училище – реалност и предизвикателства. - С. 2004.

© *Веска Вардарева*, 2013.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2013.

Translitteracija:

Vardareva, V. Interkul'turnaja integracija v nachal'noj shkole i rol' komp'juternoj prezentacii //Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - №3. - 2013. - S. 7-24.



УДК 37.013

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ЮГА УКРАИНЫ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ

Л.А.Корецкая, Межрегиональная академия управления персоналом (Херсон, Украина). Koretskaya.Lyuba@mail.ru

Резюме. Главные пункты семейного института показывают в исследовании диссертации «формирование и функционирование социальных учреждений в условиях области юга Украины во второй половине 19-го – начала 20-го столетия» (L.Koretskaya).

Теоретический материал семейного воспитания в условиях, относящихся к разным культурам области юга Украины проанализирован в этой статье. Главная цель, действительность и степень разработанности проблем готовности в современной научной литературе сформулированы. Главный акцент находится на национальности воспитания, роли матери в детях, образовании.

Положительны акценты, которые обращают особое внимание на образование мальчиков и девочек на общих и отличительных особенностях семейного образования в

соответствии с их религиозным присоединением и социальным статусом.

Но по нашему мнению это было бы необходимо, чтобы проанализировать особенности воспитания в каждой национальной группе, которая это представило южную область Украины в этот период.

Статья написана в содержании, правильно, в согласии со всеми требованиями и может быть рекомендована для публикации.

Ключевые слова: социальный институт, семья, практические навыки и способности, формирование человека, образовательной системы, национальные традиции и инструкции, моральные нормы, опыт родителей.

Семья принадлежит к важнейшим общественным ценностям. Согласно некоторым научным теориям, именно форма семьи могла на протяжении многих веков определять общее направление эволюции макросоциальных систем [2; 8]. Поэтому вопрос семейного воспитания всегда остается актуальным и животрепещущим, так как демонстрирует важность семейного воспитания для жизни общества. Именно благодаря семейному воспитанию, которое лежит в основе формирования личности и успешной социализации индивида, усвоения им норм и правил конкретного общества, достигается повышение человеческого потенциала нации и, тем самым, обеспечивается успешное социальное развитие.

Как показывает практика, невнимание к семейному воспитанию и проблемам семьи в целом ведет к широкому распространению девиаций в обществе и, в конечном счете, к духовно-нравственной деградации нации. Детство и семья, семейное воспитание должны выступать в качестве гуманитарной основы и, одновременно, основополагающей целью государственной социальной политики. Только такой подход позволит добиться успешного решения задач повышения конкурентоспособности государства и укрепления его позиций на международной арене.

В теоретическом аспекте исследование фокусируется на

ретроспективном анализе становления и развития социальных институтов в образовательно-воспитательном пространстве Юга Украины второй половины XIX – начала XX веков. Исследование направлено на изучение социально-педагогических условий функционирования семьи в числе других институтов – церкви, образования, опеки и попечительства.

Поэтому рассмотрение социальных институтов Юга Украины второй половины XIX – начала XX веков мы начинаем с института семьи, ведь именно ему принадлежит приоритетное место в процессе формирования и развития личности с момента ее рождения. Семья является первой инстанцией, которая прививает ребенку определенные нормы и правила поведения, регламентирует его жизнь. Она является проводником духовного богатства и национального наследия, культурных традиций, чем существенно влияет на формирование личности, ее практических умений и навыков. Как мы уже отмечали в предыдущей статье, именно недостаток семейного воспитания приводит к условиям лишения свободы. Поэтому целью нашей статьи является анализ социально-педагогического содержания семейного воспитания в условиях образовательно-воспитательного пространства Юга Украины второй половины XIX – начала XX веков.

С позиций поликультурного образовательно-воспитательного пространства Юга Украины указанного периода в каждой семье существовала своя, индивидуальная воспитательная система, которая включала полученный опыт родителей, национальные традиции и порядки, моральные нормы. Семья второй половины XIX – начала XX веков определяла социальный ориентир воспитательного идеала. Ценности порядочного семьянина в регионе обычно «...подкреплялись семейными традициями поколений: культом рода и матери, честью рода, родословной, семейным согласием, сохранением семейных реликвий, семейного единства, этикой отношений между членами семьи, любовью и уважением к родителям, их культуре, заботой родителей о детях, гостеприимстве» [4 с. 67]. Отец всегда олицетворял достоинство, стойкость духа своего рода и своей семьи, выступал защитником

своих потомков, воспитывал у своих детей волевые качества – выносливость, ответственность; мать всегда была носителем любви, гуманизма, благотворительности, хранительницей своей семьи. В семье детей учили «... делать так, чтобы отцу-матери не было стыдно перед людьми». Традиции добрососедства способствовали воспитанию человечности, доброты, сочувствия, взаимопомощи [4, с. 80]. В.В. Зеньковский чрезвычайно большую роль в воспитательном воздействии на ребенка отводил семье, по его утверждению, «семья подобна цветку, который производит аромат, необходимый для ребенка» [6, с. 64].

Семья имела широкие и разнообразные возможности воздействия на детей, будущих отца или мать, формируя у них определенные представления о брачно-семейных отношениях. Общественно-воспитательная деятельность родителей предусматривала решение различных задач. Эти задачи условно разделялись на стратегические, направленные на отдаленные цели и рассчитанные на длительные усилия, и оперативные, направленные на решение наболевших вопросов повседневности [11]. Однако круг влияния семьи на ребенка не ограничивался только воспитательной деятельностью родителей, на формирование личности ребенка большое влияние оказывали в целом образ жизни семьи и сообщества. Наличие в семье отца и матери, определенного количества детей в ее составе, численность и соотношение поколений влияли не только на жизнь конкретной семьи, но и на определенные аспекты жизни общества. А именно: соблюдение требований общества и выполнения его правил, принятие власти, умение добровольного подчинения старшему, умения социального взаимодействия, взаимопонимание и взаимопомощь, взаимную заботу, толерантность, доверие и, в конце концов, любовь, – которые создавали органическое единство народов, проживавших на Юге Украины второй половины XIX – начала XX веков.

По мнению философа И.А. Ильина, именно в семье ребенок учится правильному восприятию авторитета в лице отца и матери. То есть ребенок впервые встречается с идеей ранга и учится

воспринимать высший ранг другого лица с благоговением, но, не унижаясь, учится мириться со своим низким рангом, не впадая ни в злость, ни в зависть, ни в ненависть, ни в злобность. Ребенок учится находить из начал ранга и начал авторитета всю их творческую и организующую силу, в то же время, освобождая себя духовно от «ига» через любовь и уважение [7].

Следует отметить, что особая роль в воспитании ребенка всегда отводилась и отводится матери. Она является источником морально-духовных отношений в семье: «Мама для ребенка – это Вселенная. Как ребенок воспринимает мать, так он воспринимает и мир. С этой информацией ребенок будет расти, развиваться и приумножать добродетели» [2, с.189]. Атмосфера доброжелательности в семье создавала моральный комфорт, стимулировала духовный рост. Именно семья была источником хранения традиций своего народа.

В исследуемый период воспитание основывалось на принципах народности. И как отмечает В.С. Безрукова, организация и функционирование системы образования зиждилось на взаимоотношениях народа и образования, которые предусматривали доступность образования народа, признание за народом права участвовать в образовательной системе в качестве субъекта и наравне с государством, соблюдение интересов, обычаев, традиций и национальных особенностей народа, соответствие образования образовательным потребностям [3].

Ведущее место в воспитании личности на принципах народности занимает менталитет народа как значимый источник развития идеи народности, поскольку он включает в себя осознаваемые особенности, стереотипы, архетипы социального поведения. Уместными для нашего исследования являются слова К.Д. Ушинского: «Посмотрите на людей, которые поселились на чужбине, и вы убедитесь вполне, как живуча народность в человеке. Поколения сменяют друг друга, десятки из них не могут войти в живой организм народа, оставаясь в нем мертвой вставкой. Можно забыть имя своей родины, но носить в себе ее характер, пока непрерывные приливы новой крови не сведут ее на нет» [14,

с. 117].

Особенно это касается Юга Украины второй половины XIX - начала XX веков, поскольку элементы народности четко прослеживаются в воспитании в поселениях колонистов – немцев, евреев, шведов, греков, болгар. Народность воспитания является источником национального воспитания, которую В.Н. Сорока-Росинский определяет «... не правом, а обязанностью, небрежное выполнение которых, есть грех; ибо кто не подготовил себя к служению народности, так же вреден, как беглец с поля битвы, как отступник, который спокойно уходит в сторону в то время, когда родному народу грозит опасность, как злостный банкрот, не хотящий выплатить своей стране то, что он получил от ее культуры еще с молоком матери. Также и школа, и педагог, и государство, которые мало или плохо воспитывают и учат подрастающие поколения, совершая такое же преступление, если бы они во время войны задерживали боеприпасы, изготавливали бы некачественные снаряды и давали бы армии плохих, недоучившихся, недисциплинированных и трусливых солдат. Национальное воспитание – строгий долг перед народностью» [13, с. 121].

Ввиду того, что Юг Украины второй половины XIX – начала XX веков был поликультурным, его особенностью было то, что все народы имели желание совместно работать в тяжелых природно-климатических условиях, вместе праздновать общие праздники, однако с соблюдением своих собственных национальных традиций, обычаев. Можно утверждать, что основой воспитания детей в семье Юга Украины было единство национального и общечеловеческого идеалов, поскольку было поликультурное окружение. В условиях поликультурного региона ценными были следующие характеристики общечеловеческих добродетелей и ценностей: семейственность, уважение к старшим, трудолюбие, настойчивость, храбрость, мужество, находчивость, сила воли. В соответствии с воспитательным идеалом населения у детей формировались такие черты, как любовь к родной земле, религиозность, соборность, труд на благо Отечества и ближнего,

уважение к семье и женщине, чувство национального достоинства, чистоты рода, языка и культуры [1, с. 21-31]. Базисом общественно значимых основ воспитания детей в семьях были труд и культура быта. Экономические, этнические, религиозные особенности образа жизни поликультурного образовательного пространства региона (русских, украинцев, евреев, немцев, греков, болгар, шведов и др.) определялись через ценностное отношение к труду, к старшим, к отцу и матери.

С давних времен образцовой считалась многодетная семья, а идеалом женщины – мать в окружении большого количества детей. Дети воспринимались как основное богатство семьи, а материнство – основной ценностью женщины, смыслом и содержанием ее жизни; бесплодие рассматривалось как большое несчастье. Прерывание беременности было большим грехом, который приравнялся к детоубийству, нарушением моральных норм. То есть, эти требования были обусловлены высоким уровнем ответственности, нравственности и подкреплены религиозностью.

Ребенок до семи лет не воспитывался в современном понимании, считалось, что ребенок на «стадии младенца» – существо неразумное и целенаправленно чего-то его учить не имеет смысла» [5]. Дети до семи лет не имели домашних и хозяйственных обязанностей. Следует обратить внимание на различия в вопросах воспитания в крестьянской семье, в которой ненавязчиво приучали ребенка к мысли о том, что ему придется много работать, и работа может быть с радостью и удовольствием. Маленьким детям разрешалось делать все: кричать, чего-то требовать. Это не вызвало у родителей ни раздражения, ни гнева, ни злобы, ни желания наказать непослушного. Родители вообще редко наказывали детей, поскольку считали, что наказание сделает их робкими. Отношения между детьми и взрослыми строились на взаимной любви и ласке [5]. Понятие чести у крестьян сочеталось с честным выполнением своего долга и взятых на себя обязательств. Для мужчин оно заключалось в умении ответить за бесосновательные оскорбления, для девушек оно заключалось в сохранении чистоты, для женщин – в сохранении верности мужу.

Начиная с семи лет, родители приучали детей к системной работе, передавая им все свои знания и умения. В семьях независимо от социального статуса девочкам поручалась работа, которая готовила их к женской роли, а мальчикам передавались знания и умения, которые необходимы мужчине. Исходя из этого, девочки более были на попечении матери, а мальчики – на попечении отца. Во всех семьях поликультурного образовательно-воспитательного пространства Юга Украины второй половины XIX – начала XX веков мать должна была не только произвести ребенка на свет, но вырастить его и воспитать: «Умела дитя родить, умей и научить». На матери лежала ответственность за нравственный климат в семье, поддержание в ней согласия и покоя. Она должна была предотвращать проявления насилия в семье, унимать поссорившихся, регулировать внутрисемейные конфликты. По народным представлениям, это ей удавалось только в том случае, если она сама относилась ко всем членам семьи с добротой, лаской, была спокойной и уравновешенной, не позволяла себе брани. Крестьяне считали, что в обязанности матери входит также защита детей от несчастий на их жизненном пути. Способность матери защитить своих детей считалась врожденной, и была обусловлена ее любовью к ним, постоянными думами о детях и молитвами за них.

В отношении воспитания мальчиков, причем у всех представителей Юга Украины, основная задача ложилась на отца, так как сын считался «продолжателем рода», наследником семейного имени и имущества, опорой семьи, защитником семейной чести, заместителем отца в случае его смерти или болезни, кормильцем родителей в старости. Сыну полагалось перенять отцовское отношение к жизни, его манеру поведения, то есть все то, что считалось в обществе «правильным поведением».

В крестьянских семьях родители стимулировали у ребенка желание работать, заработать своим трудом небольшие средства. Они считали необходимым, чтобы подросток получал похвалу за свой труд, чтобы он видел, что его труд необходим и нужен семье. Таким образом, дети и подростки в процессе труда практически

усваивали житейский опыт и трудовую сноровку. А в семьях горожан, купцов, дворян установкой являлось – сохранить и приумножить то, что имели родители и оставили своим детям. В случае потери родителей назначались опекуны, которые следили, чтобы дети не встали на ложный путь и не растратили отцовское имущество, не превратились в нищих [4, с. 92].

Следует отметить, что воспитывая детей на народных традициях, а именно: на песнях, сказках, святом писании, рассказах о прошлом – родители старались привить любовь к Родине, к родной земле, которая начинается с любви к родителям и уважения к старшим. Родители стремились сделать все для того, чтобы дети любили родительский дом, родную деревню с ее лугами, полями, лесами, соседние села и деревни, связанные друг с другом родственными узами. Но, требуя от детей любви, послушания и заботы, родители должны были сами проявлять одинаковые чувства к своим, как малым, так и взрослым детям.

Одна из основных задач, которая возникала перед родителями, – задача постепенного введения их в религиозно-обрядовую жизнь согласно религиозной принадлежности. Представители разных конфессий Юга Украины второй половины XIX – начала XX веков считали веру в Бога бесспорной чертой нравственной личности, а поведение сочеталось непосредственно с ее религиозностью. Детей привлекали к вере через изучение молитв, чтение Псалтири, Часослова, Торы, Корана, Евангелия, через первую исповедь и причастие.

Материалы научных исследований А.В. Коротяева, А.П. Орловой, М.М. Прокопевой, И.М. Трубавиной, Т.Д. Тхоржевської, В.Л. Федяевой свидетельствуют о глубине влияния семейного воспитания на личность, при котором обычаи народа лучше познаются через изучение семейных укладов, восстановление истории родов и семей. Именно семья является фундаментальным институтом, важнейшей социальной ценностью, первоосновой общества и первоосновой социализации личности. А.П.Орлова указывает, что нравственный идеал народа включает в себя такие качества, как трудолюбие, патриотизм, честность, правдивость,

уважение к людям, совесть, доброту, честь, достоинство, которые формируются за счет определенных средств и методов нравственного воспитания [10, с. 17].

Процесс трудовой подготовки детей на Юге Украины второй половины XIX – начала XX веков осуществлялся постепенно, с учетом физических и психических особенностей и возможностей в разные периоды их взросления. Объем нагрузки и воспитательные меры, которыми в семьях пользовались для привлечения детей к работе, определялись с учетом количества лет прожитых ребенком. В противном случае можно отбить у ребенка охоту к труду, воспитать у него отношение к работе как к тяжелой повинности. При этом обучение строилось таким образом, что ребенок точно знал свои обязанности, и родителям не приходилось напоминать о них ребенку. С раннего детства ребенка ненавязчиво приучали к выполнению незначительных домашних работ и поручений родителей. Привлекая ребенка к совместной работе, предлагая ему дело по силам, родители поддерживали в нем ощущение радости от сопричастности к делу вместе с взрослыми, удовольствия от выполняемого труда. Стремясь походить на своих постоянно занятых трудом родителей, видя с их стороны доброжелательное отношение к попыткам детей научиться делу, слушая приятную похвалу в свой адрес, дети не могли себе представить, что можно не работать.

По утверждениям многих современных исследователей, семья всегда была основой нравственной и хозяйственной деятельности народа, смыслом его существования. По мнению М.М. Прокопевой, изъятие хотя бы одного звена из этой схемы системы воспитания на семейных традициях «Я – Семья – Род – Народ – Родина – Земля – Вселенная» приводит к деформации сознания личности [12, с. 12]. Вышеуказанные показатели основывались на религиозности сообщества исследуемого периода.

Итак, подытоживая выше сказанное, можно сделать вывод, что семья закладывала фундамент формирования общественных общечеловеческих ценностей и социальных добродетелей и была

главенствующим институтом в процессе воспитания, важнейшей социальной ценностью, первоосновой общества.

Литература:

1. Арсеньев Н. Дело любви. О духовной и религиозной традиции русской семьи / Н.Арсеньев. // Социум. – 1995. – № 6. – С. 21–31;

2. Бим-Бад Б.М., Гавров С.Н. Семья как социокультурный феномен // Модернизация института семьи: макросоциологический, экономический и антрополого-педагогический анализ. Монография. – М.: Интеллектуальная книга, Новый хронограф, 2010. – С. 27-53. – ISBN 978-5-94881-139-0;

3. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В.С.Безрукова. – Екатеринбург: [б.и.], 2000. – 936 с.;

4. Беленька Г.В., Богініч О.Л., Машовець М.А. Здоров'я дитини – від родини / Г.В.Беленька, О.Л.Богініч, М.А.Машовець. – К.: СПД Богданова А.М., 2006. – 220 с.;

5. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение человека, культуры и нравственности // Основные положения концепции воспитания в изменяющихся социальных условиях: [науч.- метод. разработка] / Е.В.Бондаревская. – Ростов-н/Дону: Изд-во РГПИ, 1991. – 22 с.;

6. Зеньковский В.В. Социальное воспитание, его задачи и пути: Психология детства / В.В.Зеньковский.– М.: [б.и.], 1995. – С. 295–344;

7. Ильин И.А. Собрание сочинений / И.А.Ильин. – Т. 3. – М.: [б.и.], 1994. – 592 с.;

8. Коротаев А.В. Семья в социально-экономической структуре докапиталистических классовых формаций // История и филология древнего и средневекового Востока / Отв. ред. Васильев Д.Д., Волков С.В. – М.: Наука, 1987. – С.3-11;

9. Материнская вера в ребенка // Педагогический листок. – 1874. – № 3. – С.159–163;

10. Орлова А.П. Преемственность народной и научной педагогики в развитии нравственного воспитания (на материале рус-

ской, украинской и белорусской народной педагогики): дис... канд. пед. наук: 13.00.01 – теория и история педагогики, общая педагогика / А.П.Орлова. – М., 1996. – 176 с.;

11. Педагогическая энциклопедия.– М.: Советская энциклопедия, 1964. – Т. 1. – 831 с.;

12. Прокопьева М.М. Семья как самоорганизующаяся среда воспитания детей: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика / М.М.Прокопьева. – Якутск: [б.и.], 1999.– 172 с.;

13. Сорока-Росинский В.Н. Путь русской национальной школы // Педагогические сочинения [Сост. А.Т. Губко]. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.;

14. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании / К.Д.Ушинский. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – С. 51–122.

© Л.А.Корецкая, 2013.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2013.

Transliteracija:

Koreckaja, L.A. Social'no-pedagogicheskie aspekty semejnogo vospitanija v uslovijah obrazovatel'no-vospitatel'nogo prostranstva Juga Ukrainy vtoroj poloviny XIX — nachala XX vekov //Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - №3. - 2013. - S. 24-35.

— ● —

Краткие сообщения

УДК: 378

К ВОПРОСУ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЧЕЛОВЕКА

А.К. Смирнова. Государственный университет управления
(Москва). zhr@yandex.ru

*«Важно не количество знаний, а
качество их. Можно знать очень многое,*

не зная самого нужного».

Л.Н.Толстой

Пожалуй, ни для кого не откровение, что духовно-нравственный кризис, свидетелями которого мы все являемся, называют одной из глобальных проблем нашего общества.

Тема духовно-нравственной культуры и необходимость соблюдения морали сегодня обсуждается повсеместно. Исключительная важность и приоритетность этих знаний, как внутренней основы для каждого человека, которая в итоге будет определять дальнейшую судьбу нашего общества, признается практически всеми ведущими педагогами, учеными и мыслителями. Очевидно, что вклад в формирование моральных и нравственных критериев, средняя и высшая школа должны внести, сориентировав соответствующим образом учебный и воспитательный процесс.

В соответствии с этим подходом в школьную программу в нашей стране недавно включили новый предмет «Основы духовно-нравственной культуры народов России», предметным результатом, которого является готовность к нравственному совершенствованию и духовному саморазвитию.

Об этой необходимости развития в обществе духовной составляющей и следования принципам морали говорили еще мыслители эпохи Просвещения, которые обращали внимание своих современников на то, что начинающаяся новая эра нашей цивилизации приводит к падению нравов людей, которые все более и более отдаляются от природы и разрушают ее. В этой связи нужно также отметить, что многие современные ученые и философы, указывая на сложившуюся драматическую ситуацию с нравственностью, призывают наше общество обратить пристальное внимание на необходимость изучения основ морали, видя в этом единственную возможность избежать краха нашей цивилизации и вернуть человеческое общество в русло уважения и соблюдения законов природы.

Размышляя об этом, советский и российский учёный, академик Никита Николаевич Моисеев, в своей книге

«Современный рационализм», писал: «Мораль – понятие более тонкое, чем нравственность, связанное не только с системой нравов, но и с духовным миром человека, его ориентацией на внутренние ценности. От вопросов экологии, технологии, политологии мы неизбежно должны перейти к обсуждению проблем эволюции внутреннего мира человека. Необходимо найти способы такого воздействия на него, чтобы внутренний духовный мир человека превратился в его основную ценность. В этом и лежит ключ к самому главному – сохранению вида *homo sapiens*» [1].

Об этом же говорит философ и ученый наших дней, лауреат премии Вернадского, Дарио Салас Соммэр (Darío Salas Sommer; род. 1935 – чилийский мыслитель, исследователь, писатель и философ). Его книгу «Мораль XXI века» можно рассматривать в качестве основы для формирования моральных и нравственных критериев современного общества. Она включена в перечень ста книг зарубежных авторов, рекомендуемых к самостоятельному прочтению в рамках проекта Президента Российской Федерации В.В. Путина [2]. В этой книге впервые научно доказывается, что быть моральным выгодно и единственное, что делает человека человеком, — это высокий уровень его сознания.

Являясь автором книг, посвященных теме морального совершенствования человека и улучшения человеческих и общественных взаимоотношений, Салас Соммэр высказывает обоснованное мнение, что «Человек с высокой моралью подобен волевому атлету или дисциплинированному спартанцу, способному пожертвовать мимолетным наслаждением либо временно отказаться от него, чтобы впоследствии достичь более возвышенной добродетели, которая при должном управлении приводит к счастью». В то время как «деморализация напрямую ведет к потере смысла существования и, как следствие, к нравственной деградации» [3].

В 2006 году «Вестник Российской академии естественных наук» опубликовал статью этого мыслителя «Экология внутреннего мира» [4], в которой он обосновывает, что Мораль должна

основываться на научных постулатах, которые покажут: быть плохим, в конечном счёте, крайне убыточно, а действовать согласно принципами добра – выгодно. В данной статье Дарио Салас Соммер прямо пишет о роли науки в становлении морали в человеческом обществе: «Роль прогрессивной науки, особенно роль математики – показать вектор развития цивилизации, показать и математически доказать, что без соблюдения Морали и принципов Вселенской Гармонии нет будущего».

Соответственно помещая науку в контекст морали, необходимо направить деятельность научного сообщества на изучение нравственных основ через проявления морали в законах природы, что будет способствовать вызволению человечества из процессов моральной и нравственной деградации. Прямо указывая на эту задачу, выдающийся мыслитель Л. Н. Толстой писал, что «В безнравственном обществе все изобретения, увеличивающие власть человека над природою, – не только не блага, но несомненное и очевидное зло» [5].

Таким образом, необходимость глубокого осознанного изучения и соблюдения основ морали в современном обществе, в том числе и с учетом научных подтверждений данных основ, очевидна. Обратив внимание на мораль как на основополагающую дисциплину, способную преобразить внутренний мир каждого человека, а через это и все современное общество, мы создадим надежные основы для формирования духовно-нравственной культуры человека и постижения глубоких истин. Переоценить данную задачу невозможно, ведь постижение глубоких истин — единственное, что ведет к высшей этике.

Литература:

1. Моисеев, Н. Н. Современный рационализм / Н.Н. Моисеев. - М.: МГВП КОКС, 1995. - 376 с.
2. Литературная газета. Сто книг зарубежных авторов, рекомендуемых к самостоятельному прочтению в рамках проекта Президента Российской Федерации В.В. Путина - URL: <http://old.lgz.ru/article/20747/>;

3. Дарио Салас Соммэр. Мораль XXI века / Д.С. Соммэр. - М.: Кодекс, 2013. - URL: <http://www.morality.ru>

4. Дарио Салас Соммэр. Экология внутреннего мира / Д.С. Соммэр // Вестник РАЕН. - 2006 т.6 № 1. – URL: <http://bib.gendocs.ru/docs/7900/index-128005-3.html>

5. Толстой, Л. Н. Афоризмы, цитаты. Полное собрание сочинений / Л.Н. Толстой. - М.: Амрита-Русь, 2010. - URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/aphorism/3034/Толстой>.

Материал поступил в редакцию научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» 13.07.2013 г. Первичное размещение:

Библиографическая ссылка.

Смирнова А.К. К вопросу духовно-нравственной культуры человека / Краткие сообщения. // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2013. – № 1.ср; URL: www.es.rae.ru/bulletinpp/204-896 (дата обращения: 22.09.2013).

© А.К. Смирнова, 2013.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2013.

Transliteracija:

Smirnova, A.K. K voprosu duhovno-nravstvennoj kul'tury cheloveka //Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - №3. - 2013. - S. 35-39.



Психологические науки
Экспериментальные исследования: статьи

УДК: 616.8 + 159.922.766

**СОСТОЯНИЯ ЗАДЕРЖКИ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА:
ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА**

Л.Ф. Чупров, научный журнал «Вестник по педагогике и психологии
Южной Сибири», leo-chuprov@yandex.ru

Резюме. В статье рассматривается возможность психологической дифференциации состояний задержки психического развития (ЗПР) у детей младшего школьного возраста с помощью комплекса из четырех психодиагностических методик (психодиагностическая тетрада). Описаны методики и теоретическое обоснование их использования, как взаимосвязанных элементов диагностической батареи. Результаты исследования группы детей с ЗПР сопоставлены с результатами, полученными при исследовании группы детей с нормальным психическим развитием, успешно усваивающих программу обучения.

Ключевые слова: младшие школьники, задержка психического развития, дифференциация состояний ЗПР.

Введение в проблему

В настоящее время диагностика состояний задержки психического развития (ЗПР) у детей претерпевает методологический кризис. Специфику такого кризиса следует рассматривать как своеобразный просчет специалистов, занимающихся исследованием и коррекцией этих состояний. В

Международной классификации болезней (МКБ) последнего пересмотра ЗПР как самостоятельная нозологическая единица отсутствует. Этот факт вызвал растерянность как среди клиницистов, так и среди психологов-практиков. Собственно произошло то, о чем предупреждали многие теоретики, исследующие вопросы клинической и психологической диагностики. Тесная связь коррекционной психологии и детской психиатрии, взаимоперекликаемость терминологического аппарата привели к тому, что состояния, существующие реально, не получили своего официального подтверждения.

С одной стороны, это следует рассматривать как своеобразный, качественный прорыв в клинической диагностике, поскольку на практике врачи – детские психиатры – порой шли за психологическими и педагогическими данными, с другой стороны, коррекционная психология получила свое поле деятельности в рамках клинко-психологического и психологического сопоставления и дифференциации этих состояний.

И сами состояния, и проблемы, связанные с ними, остаются, не смотря на смену парадигмы в научных и практических подходах к ЗПР [25]. Если клиницист диагностирует минимальную мозговую дисфункцию или синдром дефицита внимания с гиперактивностью, педагог отмечает у ребенка неуспеваемость и недисциплинированность, педагогические психологи относят к категории учащихся с низкой обучаемостью, то специальный и клинический психологи понимают, что речь идет в данном случае о ребенке с ЗПР. Запросы практики образования диктуют необходимость и возможность сохранения нозологической единицы ЗПР как чисто психолого-педагогического заключения, не смешивая эти состояния с клиническими диагнозами, постановка которых находится вне компетенции психологов. Естественно, этот вопрос требует детальной проработки и более широкого отдельного (вне темы данного сообщения) обсуждения специалистами [26, 27, 28].

Методики исследования.

Для исследования возможности психологической

дифференциации состояний ЗПР нами использован комплекс ранее разработанных и внедренных в практическую психологию диагностических методик, впервые использованных как батарея из четырех инструментов [15, 16, 23]. В процессе изучения диагностических возможностей каждой методики и их комбинаций были разработаны упрощенные диагностические алгоритмы, реализованные в двух батареях: психодиагностическом комплексе методик (ПДК по Л.И. Переслени, Е.М. Мاستюковой, Л.Ф. Чупрову, 1990) [11] и психодиагностическом наборе (ПДН по Л.Ф. Чупрову, 2003) [19]. В целом же комплекс получил название «Психодиагностическая тетрада» (ПДТ) – по числу используемых в нем диагностических инструментов [22], включающих:

1) методику исследования прогностической деятельности «Угадайка» (по Л.И. Переслени, В.Л. Подобеду, 1982) и доработанную как вариант по Л.И. Переслени, В.Л. Подобеду, Л.Ф. Чупрову (1990) [5];

2) методику исследования наглядно-образного мышления по Т.В. Розановой (1978), созданную на основе использования стимульного материала цветных прогрессивных матриц Дж. Равена [4, 13];

3) вариант методики «Словесные субтесты» (Л.И. Переслени, Е.М. Мاستюкова, Л.Ф. Чупров, 1989) [10, 12, 20];

4) методику совмещения признаков В.М. Когана (1967) [18].

Исходно эти методики были апробированы и представлены с вопросником-характеристикой в пособиях по ПДК и ПДН и в диссертации Л.Ф. Чупрова [16].

Теоретико-методологическое обоснование психодиагностической тетрады.

В настоящее время признается существование сложной структуры интеллекта, включающей общие и специфические факторы. Так, Б.В. Кулагин (1984) считает, что в основе общих факторов, по всей видимости, лежат определенные нейрофизиологические или психофизиологические механизмы обработки информации. На психологическом уровне они могут проявляться в особенностях активности и саморегуляции.

Специфические (частные) факторы представляют собой основные виды действий, операций по обработке информации, осваиваемые при обучении и накоплении жизненного опыта (Б.В. Кулагин, 1984) [7]. М.К. Акимова [1] высказывает мнение, что активность, имеющую цель предвидения, а также вероятностное прогнозирование как более высокую форму предвидения, по-видимому, нужно считать основой интеллекта. Из специфических факторов основными, по Б.Г. Ананьеву (1968) [2], являются образный (сенсорно-перцептивный), вербально-логический, аттенционный (фактор внимания) и фактор произвольной регуляции интеллектуальных функций. М.Д. Дворяшина [3] выделяет факторы вербального, невербального интеллекта, аттенционный и мнемический.

Рассматривая именно эти факторы структуры интеллекта, мы разработали концепцию целостно-динамической структуры интеллекта [21], являющуюся тем недостающим звеном в теоретическом обосновании, на котором был построен комплекс ПДТ, позволяющий исследовать во взаимосвязи указанные выше основные факторы, лежащие в основе интеллектуальной деятельности детей.

Результаты исследования.

Прежде чем перейти к результатам, полученным в процессе нашей экспериментальной работы, кратко опишем содержание используемых нами методик.

Методика исследования прогностической деятельности «Угадайка».

При проведении методики используется ситуация, в которой испытуемый должен самостоятельно выявить порядок чередования двух событий с учетом правильности или ошибочности своих предсказаний.

Стимульный материал представляет собой три набора карточек с написанными на одной стороне печатными буквами «А» или «Б» в разных комбинациях в разных наборах.

При предъявлении каждого набора карточек ребенок должен угадать логику чередования букв и суметь предсказать буквы,

написанные на очередной предъявляемой ему карточке.

Получаемые с помощью методики показатели позволяют количественно охарактеризовать особенности кратковременной и долговременной памяти, мышления, а также такие свойства внимания, как устойчивость, переключаемость и распределяемость.

Учитываются следующие показатели:

- 1) количество ошибочных предсказаний (показатель 1);
- 2) количество ошибок «отвлечения» (показатель 2);
- 3) правильность воспроизведения порядков трех наборов (показатель 3);
- 4) стратегия прогнозирования (показатель 4).

Указанные четыре основных показателя позволяют выделить так называемые типы и подтипы прогностической деятельности:

I тип (быстро формирующийся устойчивый прогноз): минимальное количество ошибок предсказаний и отсутствие отвлечений; воспроизведение всех трех порядков наборов.

II тип. Имеет два подтипа (подтип IIa – быстро формирующийся, но неустойчивый адекватный прогноз и подтип IIб – медленно формирующийся адекватный прогноз).

III тип представлен двумя подтипами. Подтип IIIa (быстро формирующийся прогноз с большим количеством ошибок «отвлечений», рациональными стратегиями и не воспроизведение выявленных порядков) и подтип IIIб (средняя скорость формирования прогноза, невоспроизведение выявленных порядков, смена стратегий прогнозирования).

IV – плохое прогнозирование: IVa подтип (медленная скорость формирования правильного прогноза, невоспроизведение порядков, случайные или репродуктивные стратегии прогнозирования) и IVб подтип (плохое прогнозирование, невыполнение II и III наборов, репродуктивные предсказания).

Методика исследования наглядно-образного мышления (по Т.В. Розановой).

Стимульный материал методики представляет собой известный детский вариант прогрессивных матриц Дж. Равена,

включающий 36 цветных матриц-заданий. Т.В. Розанова модифицировала процедуру предъявления матриц Дж. Равена, введя различные виды помощи, поскольку в дефектологии при диагностике уровня умственного развития большое значение придается тому, как ребенок использует помощь.

Результаты апробации методики на детях с ЗПР показали, что получаемые количественные и качественные характеристики дают возможность адекватно оценить особенности наглядно-образного мышления у детей этой категории.

Методика «Словесные субтесты».

Методика включает четыре субтеста, направленные на выявление общей осведомленности ребенка (субтест 1), оценку умений классифицировать понятия (субтест 2), устанавливая закономерности по аналогии (субтест 3), совершать обобщения (субтест 4).

В заданиях субтеста 1 ребенку необходимо определить подходящее слово, например: «В нашей стране не живет ... соловей, аист, синица, страус, скворец».

В заданиях субтеста 2 ребенок должен исключить лишнее слово, например: «Река, озеро, море, мост, пруд».

В заданиях субтеста 3 от ребенка требуется найти из пяти предложенных слов такое, которое соответствует по аналогии образцу, например: «Огород / морковь = сад / (забор, грибы, яблоня, колодец, скамейка)».

Наконец, в заданиях субтеста 4 необходимо обобщить два понятия, например: «Лето, зима» или «Шкаф, диван» и др.

Методика совмещения признаков В.М. Когана.

Методика позволяет диагностировать основные характеристики произвольного внимания (концентрация, переключаемость, распределяемость, устойчивость) и его дефицит, исследовать особенности умственной работоспособности.

Стимульный материал представляет собой 49 разноцветных карточек (7 форм, 7 фигур) и таблицу совмещения форм. Карточки выполнены в виде квадрата размером 4x4 см, в середине которого располагается одна из семи фигур (шестиугольник, треугольник,

круг, ромб, квадрат, овал, равнобедренная трапеция). Каждая из фигур одинаковой конфигурации, изображенная на карточке, имеет свой цвет. Чаще используются цвета: красный, желтый, зеленый, голубой, синий, коричневый, фиолетовый.

Таблица совмещения форм – лист, расчерченный на 49 секторов (квадратов размером 4x4 см), служащий для раскладывания карточек при процессе совмещения. По левому краю листа обозначены семь цветов в виде полиморфных мазков, по верхнему краю изображены контуры семи фигур.

В процессе проведения четырех этапов диагностики ребенку необходимо сначала пересчитать карточки (первый этап), затем произвести пересчет одновременно с сортировкой по цвету, абстрагируясь от формы (второй этап), после этого произвести пересчет карточек одновременно с сортировкой по форме, абстрагируясь от цвета (третий этап), и, наконец, разложить карточки на таблицу совмещения, ориентируясь и на цвет, и на форму (четвертый этап).

В качестве диагностических критериев определяются показатели времени, затраченного на работу с карточками-стимулами на каждом этапе (VI–BIV), фиксируются ошибки в счете карточек, их сортировке и совмещении. Кроме того, рассчитываются два специальных показателя:

– дефицит внимания («Д»), определяемый как разница между временем, затраченным на четвертом этапе, и суммой временных затрат на втором и третьем этапах, т.е. $D = BIV - (BII + BIII)$

– коэффициент вработываемости «К» определяется по формуле: $K = D / BIV$.

Ниже обсуждаются результаты исследования учащихся первых-вторых классов с нормальным и задержанным психическим развитием и возможности использования ПДТ для психологической диагностики как нормы и ЗПР, так и дифференциации отдельных состояний внутри группы ЗПР.

Нормально развивающиеся младшие школьники.

Эта группа детей характеризуется в основном III уровнем успешности в решении невербальных и вербальных заданий (табл.

1).

Примечание. IV (наивысший) - 100,0 - 80,0% от максимально возможного количества баллов за все задания «методики Т.В.Розановой» или в «Словесных субтестах».

III - 79,9 - 65,0%.

II - 64,9 - 50,0%.

I - 49,9% и ниже.

При решении матричных заданий у этой группы детей отмечено следующие. Дети редко нуждались в стимулирующей помощи экспериментатора в решении задач на тождество и симметрию. В решении невербальных аналогий из 8 максимальных баллов они получили в среднем только 3,4 балла, решив при этом 71,3 % от всего количества заданий этого типа. Таким образом, задания на наглядные аналогии для младших школьников (1–2 класс) представляют определенную трудность в решении.

Таблица 1

Показатели успешности выполнения невербальных заданий (НЗ) и вербальных заданий (ВЗ) учащимися 1–2 классов с нормальным развитием

Группа заданий	Задания без аналогий		Решение аналогий				Общий балл		Уровень успешности
	первая попытка (балл)	дополнительные баллы	первая попытка (балл)	дополнительные баллы	Количество решенных заданий		абс.	%	
					абс.	%			
НЗ	20,6	2,5	1,9	1,5	5,7	71,3	26,5	73,6	III
ВЗ	18,5	3,0	5,2	1,2	7,4	74,0	27,9	69,7	III

В вербальных заданиях стимулирующая помощь детям обсуждаемой группы требовалась несколько чаще как в заданиях без аналогий, так и при решении вербальных аналогий. В относительных показателях успешность детей в решении вербальных аналогий была более заметна, чем при решении наглядных аналогий. Последнее объясняется просто: школьное обучение преимущественно осуществляется на вербальном материале, при этом наглядные формы мышления менее тренируются.

Здесь не обнаруживаются нарушения внимания или отмечались несущественные индивидуальные колебания – не

резко выраженная неустойчивость внимания. Выделяемые по методике В.М. Когана параметры (VI–IV, «Д» и «К») были близки к показателям, приводимым для данной возрастной группы Т.Д. Молодецких, А.Я. Ивановой [8]. В среднем дети допускали не более трех ошибок при выполнении третьего и четвертого этапов методики (табл. 2).

Таблица 2

Результаты выполнения заданий методики В.М. Когана учащимися I–II классов в норме

Группа учащихся	Временные показатели					К	Ошибки по этапам				Всего
	VI	VII	III	IV	Д		I	II	III	IV	
Норма (40 чел.)	64	69	130	299	74	0,2	0	0	1	2	3
Норматив (7–8 лет)	67	99	129	301	72	0,2					
Норматив (9–10 лет)	47	83	101	250	62	0,2					

Примечание. В строках «Норматив» приведены данные Т.Д. Молодецких и А.Я. Ивановой [8].

Исследование особенностей решения детьми данной группы прогностической задачи по методике «Угадайка» показало, что 48 % из них характеризовались I типом прогностической деятельности, который оказался не доступен для детей с состояниями ЗПР. У остальных 52 % детей выявлен II тип прогностической деятельности с подтипами: «а» (16 %), «б» (36 %), причем подтип «б» более свойственен первоклассникам. Данные представлены в табл. 3.

Таблица 3

Решение прогностической задачи учащимися 1–2 классов с нормальным развитием

1 тип	II тип		III тип	
	«а»	«б»	«а»	«б»
48 %	16 %	36 %	–	–

Судя по полученным в исследовании данным, познавательная деятельность у детей с нормальным развитием отличается осознанностью, самостоятельностью, гибкостью, обобщенностью.

Лишь у 28 % детей отмечалась некоторая неустойчивость прогностической деятельности и внимания. Эти отмеченные особенности не мешают им успешно осваивать учебный материал и не влияют на их успеваемость, что, вероятно, объясняется их высокой мотивированностью на учебную деятельность.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР)

Результаты выполнения невербальных и вербальных заданий у группы детей с ЗПР (в целом 40 человек) была значительно ниже, чем у их сверстников с нормальным интеллектуальным развитием (табл. 4).

Таблица 4

Показатели успешности выполнения невербальных заданий (НЗ) и вербальных заданий (ВЗ) учащимися 1–2 классов с ЗПР

Группа заданий	Задания без аналогий		Решение аналогий				Общий балл		Уровень успешности
	первая попытка (балл)	дополнительные баллы	первая попытка (балл)	дополнительные баллы	Количество решенных заданий		абс.	%	
					абс.	%			
НЗ	16,5	3,6	1,0	1,1	3,9	48,7	22,2	61,7	II
ВЗ	10,5	3,0	1,9	1,0	3,9	39,0	16,8	42,0	I

Как видно из табл. 4, показатели по этим двум методикам заметно различались как по данным методики Т.В. Розановой (НЗ), так и по «Словесным субтестам» (ВЗ).

Дети с ЗПР уступают нормально развивающимся сверстникам в решении заданий с первой попытки как в заданиях без аналогий, так и в заданиях с аналогиями в обеих методиках. В то же время, в заданиях на тождество и симметрию (методика Т.В. Розановой) повторные попытки повышают их результативность. Естественно, дети с ЗПР обращались к стимулирующей помощи чаще, чем дети с нормальным развитием. По результативности выполнения вербальных заданий учащиеся с ЗПР отстают от контрольной группы на два уровня.

Специфические особенности прослеживаются и в выполнении заданий на совмещение признаков (методика В.М. Когана). Здесь у учащихся с ЗПР выявляются значительные нарушения внимания, о чем свидетельствуют все временные показатели, а среднее количество ошибок на одного человека в четыре раза

превышает среднее количество ошибок у нормально развивающихся сверстников (табл. 5).

Таблица 5

**Результаты выполнения заданий методики В.М. Когана
у учащихся I–II классов с ЗПР**

Временные показатели (сек.)					К	Ошибки по этапам				Всего
V _I	V _{II}	V _{III}	V _{IV}	Д		I	II	III	IV	
64	10 3	15 8	38 2	121	0,3	0	2	4	5	11

Как видно из табл. 5, основное различие учащихся с ЗПР от их нормально развивающихся сверстников проявилось в показателях «Д» и «К» и в большем количестве допущенных ошибок при выполнении задания.

Результаты решения прогностической задачи представлены в табл. 6.

Таблица 6

Решение прогностической задачи учащимися 1–2 классов с ЗПР

I тип	П тип		Ш тип		IV тип
	«а»	«б»	«а»	«б»	«а»
–	42,5 %	27,5 %	–	17,5 %	12,5 %

По характеру прогностической деятельности учащиеся с ЗПР распределились по следующим типам: II – 70 % (подтип «а» – 42,5 %; «б» – 27,5 %) III – 17,5 % (подтип «б» – 17,5 %). Наличие III типа прогностической деятельности может быть объяснено либо нарушениями памяти, либо недостаточной осознанностью мыслительной деятельности, либо двумя указанными причинами, выступающими совместно. В общей сложности у 77,5 % детей с ЗПР (II и III типы) обнаружались ошибки «отвлечения».

Только 12 % учащихся с ЗПР имели IVa подтип прогностической деятельности и инертно повторяли порядок первого набора.

Представляется интересным анализ результатов выполнения детьми с этим подтипом прогностической деятельности заданий методики В.М. Когана. У детей ошибки появлялись уже на первом этапе задания, на третьем этапе их среднее количество достигало шести, на четвертом этапе возрастало до 18. Аналогичная тенденция отмечалась и по временным показателям. Разница между временем, затраченным на втором и первом этапах задания, составляла 45 сек., между продолжительностью второго и третьего этапов – 95 сек., третьего и четвертого этапов – 279 сек. Показатель «Д» равен 155 сек., «К» = 0,3. Это позволяет предположить, что у детей изучаемой категории с IVa подтипом прогностической деятельности имеются выраженные отклонения в протекании мыслительных и мнемических процессов, тем не менее, дети, в отличие от умственно отсталых учащихся, способны выполнять все этапы задания самостоятельно, принимая помощь экспериментатора. Как известно, по данным С.Я. Рубинштейн [15], для детей-олигофренов четвертый этап методики недоступен. К аналогичным выводам приходит и С.В. Ихсанова [6]. В частности, автор отмечает следующее: «Дети с легкой дебильностью:

- первый и второй этапы выполняют со стимулирующей и организующей помощью;

- на третьем этапе демонстрируют низкую обучаемость при разъясняющей помощи.

У детей с умеренно выраженной дебильностью:

- на первом этапе – низкая обучаемость при стимулирующей и организующей помощи;

- на втором этапе – низкая обучаемость при разъясняющей помощи и показе;

- на третьем этапе – недоступность выполнения» [6, с. 19].

Таким образом, анализ экспериментального материала показал, что контингент детей с ЗПР не однороден. Выявленные различия показателей в выполнении детьми с ЗПР заданий по четырем психодиагностическим методикам позволили подразделить эту группу в целом на подгруппы, отличающиеся по психологическим данным, а, следовательно, и по психологической

структуре дефекта.

Психологическая дифференциация детей с состояниями ЗПР

Прежде чем приступить к обсуждению полученных в экспериментальном исследовании данных, необходимо обратить внимание читателя на одну немаловажную деталь. Состояние задержки психического развития, в отличие от других состояний нарушений интеллектуального развития (поскольку они, по сравнению с последними, были выделены позже), оказалось к моменту исключения ЗПР из МКБ наиболее проработанной категорией нарушений развития.

Приступим к анализу экспериментальных данных. По совокупности полученных данных группа детей с ЗПР была разделена на три группы, учитывая психологические и клинические данные.

Первая группа – 13 человек (ЗПР–1).

Вторая группа – 15 человек (ЗПР–2).

Третья группа – 12 человек (ЗПР–3).

У детей с **ЗПР первой группы** ведущим фактором в структуре дефекта являются нарушения произвольной регуляции деятельности, эмоционально-волевой сферы и внимания, сочетающиеся со сравнительно легким вторичным недоразвитием мышления и речи, которые зависят от степени эмоционально-волевых расстройств.

Клинически это группа детей преимущественно с неосложненным и осложненным психофизическим инфантилизмом (по М.С. Певзнер) [10].

Полученные данные показывают, что для детей этой группы характерен относительно высокий уровень развития (III уровень) невербального мышления (по методике Т.В. Розановой) и II уровень развития словесно-логического мышления («Словесные субтесты») (табл. 7). Заметим, что II уровень развития отмечается и у 20 % нормально развивающихся учащихся 7–8-летнего возраста [11].

Произвольное внимание у детей первой группы отличалось истощаемостью, им была свойственна импульсивность в деятельности.

Таблица 7

Успешность выполнения невербальных (числитель) и вербальных (знаменатель) заданий учащимися I–II классов с ЗПР

Группа учащихся	Задания без аналогий		Решение аналогий				Общий балл		Уровень успешности
	первая попытка (балл)	дополнительные баллы	первая попытка (балл)	дополнительные баллы	Количество решенных заданий		абс.	%	
					абс.	%			
ЗПР–1	20,1	2,7	1,3	1,3	4,5	56,3	25,4	70,5	III
	14,2	3,0	1,9	1,2	4,2	42,0	20,2	50,5	II
ЗПР–2	14,9	3,7	1,0	1,1	3,9	48,7	20,7	57,5	II
	10,1	3,1	1,9	1,0	3,9	39,0	16,1	40,3	I
ЗПР–3	14,5	4,3	0,6	0,9	3,1	38,7	20,3	56,4	II
	8,6	3,0	2,0	0,9	3,8	38,0	14,5	36,3	I

Рассмотрим результаты по методике В.М. Когана, представленные в табл. 8.

Таблица 8

Результаты выполнения заданий методики В.М. Когана учащимися I–II классов с ЗПР

Группа учащихся						К	Ошибки по этапам				Всего
	V _I	V _{II}	V _{III}	V _{IV}	Д		I	II	III	IV	
ЗПР–1	58	92	137	309	81	0,3	0	1	3	4	8
ЗПР–2	70	119	177	495	198	0,4	0	2	5	8	15
ЗПР–3	74	185	173	327	54	0,2	1	1	4	8	14

Работая по методике В.М. Когана, дети быстро проходили первый и второй этапы. На третьем этапе, где требовалось отвлечение от irrelevantного признака (в данном случае отвлечение от более «сильного» признака – цвета – при сортировке карточек по форме изображенных на них фигур), они заметно снижали темп и допускали в среднем до трех ошибок. Время, потребовавшееся на отвлечение от «сильного» признака, превысило аналогичный показатель, полученный у нормально развивающихся сверстников, на 13 сек. Переключение от третьего к четвертому этапу у них не вызывало больших затруднений. V_{IV} составляло в среднем 309 сек. и не превысило 330 с ($330 \geq V_{IV} \geq 208$). Показатели «Д» и «К» были несколько хуже, чем в норме. Как указывалось выше, это одно из основных различий между учащимися с ЗПР и нормально развивающимися сверстниками, как и большое количество допускаемых ошибок при выполнении задания. По мере усложнения

задания число допускаемых детьми ошибок плавно увеличивалось, что свидетельствовало об истощаемости их внимания и снижении умственной работоспособности. Помимо истощаемости, общей особенностью произвольного внимания у детей этой группы была плохая способность к сохранению его устойчивости.

На неустойчивость внимания указывают и результаты решения прогностической задачи: у всех детей обнаруживаются ошибки отвлечения, 23,1 % из них не смогли дать словесного отчета о ходе выполнения задания, у 46 % учащихся выявлен медленный прогноз, отражающий несформированность мыслительных и мнестических операций.

Недостатки внимания проявлялись и в результатах выполнения заданий методик Т.В. Розановой и «Словесные субтесты» (табл. 7). Элементарная (стимулирующая по В.Л. Подобеду) помощь, состоящая в направлении внимания учащихся на задание, несколько повышала продуктивность как невербальных, так и вербальных заданий.

При адекватном индивидуальном подходе и соответствующей коррекционной работе со стороны учителя дети, относящиеся к ЗПР первой группы, могут дать заметную компенсацию и положительную динамику в процессе обучения в массовой школе.

Таким образом, группа детей с ЗПР–1 идентична описанной нами ранее группе ЗПР [12, с. 14–15].

Кроме описанной выше группы детей с ЗПР, в результате сопоставления клинических, педагогических и психологических данных была выделена еще одна, отличающаяся от первой, группа. Дети с ЗПР, составившие эту группу, характеризовались тем, что на первый план у них выступало негрубое интеллектуальное недоразвитие, сочетающееся с различными нарушениями регуляции познавательной деятельности и эмоционально-волевыми расстройствами. Здесь можно предположить, что результаты низкой продуктивности в невербальных (II–I уровни) и вербальных (в основном I уровень) заданиях обусловлены не только предпосылками развития, но и, как правило, плохими

средовыми условиями их воспитания и развития. Основу этой группы составляли дети с ЗПР церебрально-органического генеза.

Анализ результатов привел к тому, что эта пока еще общая группа детей, укладываемая по своим клинико-психологическим данным в рамки выделяемой ЗПР церебрально-органического генеза, была подразделена на две самостоятельные группы: ЗПР–2 и ЗПР–3.

ЗПР–2. Учащиеся с ЗПР этой группы имели невысокие показатели выполнения как невербальных (преимущественно II уровень) так и вербальных (преимущественно I уровень) заданий (табл. 7). У них также отмечался низкий темп выполнения заданий методики В.М. Когана на первом и втором этапах и выраженное замедление темпа на третьем и четвертом этапах. Так, показатель BIV мог составить 700 сек. ($700 \geq BIV \geq 415$), на этом же этапе проявлялся и максимум ошибок (табл. 8). У 66,7 % детей кривая распределения ошибок была более крутой, чем у учащихся с ЗПР–1, и характеризовала большую истощаемость произвольного внимания, показатели «Д» и «К» существенно превышали таковые как для детей с нормальным развитием, так и для детей с ЗПР первой группы (ЗПР–1).

Неустойчивость прогностической деятельности отмечалась у 73,3 % детей, т.е. им были свойственны ошибки отвлечения; 13,3 % учащихся этой группы имели III тип прогностической деятельности, а 20 % – IVa подтип.

В невербальных заданиях при повторных попытках в пробах на тождество и симметрию их продуктивность возрастала при стимулирующей помощи, как и в заданиях на установление наглядных аналогий. В вербальных заданиях дополнительные попытки были менее успешны.

Для детей с ЗПР–2 были характерны импульсивные ответы-догадки в вербальных субтестах: еще до прочтения экспериментатором всего набора стимулов они могли выдать правильный ответ на пробу, но после предъявления всех пяти слов-стимулов субтеста они затруднялись в ответе на вопрос задания, и он мог оказаться неправильным. Это можно объяснить

ограниченностью объемов кратковременной словесно-логической памяти и произвольного внимания, а также импульсивностью в воспроизведении стереотипа.

ЗПР–3. Уровень интеллектуального развития этих учащихся был значительно ниже отмеченного у представителей других групп (ЗПР–1 и ЗПР–2): невысокие результаты по невербальным пробам (преимущественно первый уровень) сочетались с низкими показателями по вербальным заданиям, также выполненным на первом уровне. Все данные представлены в табл. 4.

Динамика их работоспособности по данным методики В.М. Когана отличалась тем, что как временные показатели, так и количество допущенных ошибок, обнаружили у детей затруднения уже на первом этапе выполнения задания. На втором этапе, требующем концентрации внимания (сортировка по цвету с пересчетом), темп работы заметно замедлялся, но на третьем и четвертом этапах наблюдалась своеобразная вработываемость: временные затраты на этап несколько сокращались. Показатель V_{IV} не превышал 400 сек. ($400 \geq V_{IV} \geq 270$), но при этом число допущенных ошибок продолжало резко увеличиваться. Показатели «Д» и «К» для детей с ЗПР третьей группы (ЗПР–3) оказались не информативны (см. табл. 8). Анализ кривых ошибок выявил, что более чем у половины учащихся этой группы детей с ЗПР, помимо плохой способности сохранять устойчивое внимание, были отмечены и трудности переключения. На четвертом этапе методики В.М. Когана, ответственном за распределяемость произвольного внимания, дети с ЗПР 3 группы проявляли значительную инертность и ригидно раскладывали карточки, сначала ориентируясь на цвет, как на более «сильный» признак, и лишь после этого искали соответствующую форму, регулируя деятельность проговариванием. Это свидетельствовало как о недостатках произвольного внимания, так и дефектах мыслительной деятельности.

Неустойчивость внимания и дефекты в мыслительной деятельности проявлялись и в решении прогностической задачи: у 58 % отмечалась неустойчивость внимания (наличие ошибок «отвлечения»), у 41,7 % детей этой группы – медленно формирую-

щийся прогноз. Дефекты памяти выявились у 16,7 % детей группы, а 25 % учащихся из этой группы не могли выработать стратегию прогнозирования.

Повторные попытки в пробах на тождество и симметрию в методике исследования особенностей наглядно-образного мышления (методика Т.В. Розановой) у этих детей были более продуктивны. Такая же особенность наблюдалась и в решении наглядных аналогий. В вербальных заданиях («Словесные субтесты») повторные попытки повышали количество решенных проб, но не столь значительно. Для части детей этой группы (16 %) словесные задания были трудными, особенно задания субтеста 3 (решение аналогий). Не получив положительного подкрепления об успешности решения пробы, дети молча отказывались от выполнения следующей. В данных случаях обследование проводилось вторично, спустя некоторое время, и начиналось с более легких для решения проб.

Статистическая обработка материала производилась с использованием t-критерия Стьюдента, предварительная оценка равенства дисперсий проверялась с помощью F-критерия Фишера [9]. Были выявлены различия по баллам успешности выполнения заданий методики Т.В. Розановой между средними показателями групп ЗПР-1 и ЗПР-2, а также групп ЗПР-1 группы и ЗПР-3. По методике «Словесные субтесты» различия существуют между группами ЗПР-1 и ЗПР-3, а также между группами ЗПР-2 и ЗПР-3.

При выполнении заданий методики В.М. Когана обнаружены различия по показателям «Д» (дефицит внимания) и «К» (вработываемость) между группами ЗПР-1 и ЗПР-2, а также между группами ЗПР-2 и ЗПР-3.

Таким образом, анализ эмпирического материала и статистическая обработка его результатов свидетельствуют о возможности на основании комплекса из четырех методик – психодиагностического набора и экспресс-диагностического исследования по методике «Угадайка» – разграничить учащихся, дифференцировав детей с нормальным развитием от детей с ЗПР. Впоследствии группу детей с ЗПР на основе данных ПДТ можно

подразделить на самостоятельные, отличные по психологическим характеристикам, три группы: ЗПР–1, ЗПР–2 и ЗПР–3.

Краткая характеристика основных групп детей с ЗПР.

Первая группа – дети, у которых ведущим фактором в структуре дефекта являются нарушения эмоционально-волевой сферы, произвольной регуляции деятельности, а нарушения мышления и речи вторичны и зависят от степени эмоционально-волевых расстройств;

Вторая группа – дети, у которых имелись негрубые первичные интеллектуальные нарушения (преимущественно словесно-логического фактора интеллекта), сочетающиеся с эмоционально-волевыми расстройствами, различными нарушениями регуляции произвольных форм деятельности:

Третья группа – дети, у которых имелись негрубые первичные интеллектуальные нарушения (наглядно-образного и словесно-логического факторов интеллекта), сочетающиеся с эмоционально-волевыми расстройствами, различными нарушениями регуляции произвольных форм деятельности.

Выводы

Как следует из приведенных в таблице результатов решения прогностической задачи (данных успешности по «Угадайке») можно выделить две зоны дифференциальной диагностики. Первая зона пролегает в границах II типа прогностической деятельности, общего, как для детей нормы, так и детей с ЗПР. Вторая – в границах IV типа, где следует отграничивать ЗПР от умственной отсталости.

Для первичного отграничения нормального и задержанного развития достаточно батареи из трех методик, составляющих ПДК [12], зондирующих только основные факторы интеллекта по М.Д. Дворяшиной [3]. Этого же набора методик достаточно и для разграничения отдельных форм ЗПР внутри группы детей с ЗПР. При этом методика «Угадайка», поскольку она диагностирует общие факторы, лежащие в основе интеллектуальной деятельности, может эффективно использоваться как экспресс-диагностическая методика, предшествующая любой процедуре

исследования ребенка с подозрением на интеллектуальное снижение [23]. Но для более точной и качественной диагностики ЗПР необходимо отдельно исследовать особенности произвольного внимания.

В экспериментальном исследовании, как видно из приведенных примеров отдельных наблюдений, были использованы и другие методики (тест Д. Векслера, тест А. Рея, четырехминутная корректурная проба и др.), однако получаемые с их помощью данные лишь подтверждали возможность более короткого диагностического пути. Результаты дополнительных методик не противоречили показателям, уже полученным с помощью методик, входящих в ПДТ.

Литература:

1. Акимова, М.К. Психофизиологический подход к анализу интеллекта // Психофизиологические вопросы становления профессионала / М.К. Акимова. – М., 1976, вып. 2. С. 69-85.

2. *Ананьев, Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. 339 с.

3. *Дворяшина, М.Д.* Некоторые результаты экспериментального исследования интеллектуальных характеристик взрослого человека с учетом возрастно-половых и индивидуально-типологических характеристик / М.Д. Дворяшина // Человек и общество. Уч. зап. Ле-нингр. ун-та, 1971, вып. 8. С. 143-144.

4. Использование матриц Дж. Равена в экспериментальных и диагностических целях (методические рекомендации) / сост.: Л.И. Переслени, Л.Ф. Чупров, М.В. Воропаев, А.Ю. Тутрин. - Абакан: АПИ, 1990. 41 с.

5. Исследование особенностей прогностической деятельности (методические рекомендации и компьютерная программа) / авт.-состав.: Л.И. Переслени, В.Л. Подобед, Л.Ф. Чупров. Абакан: АГПИ, 1990. 30 с.

6. *Ихсанова, С.В.* Решение психолога: ЗПР или умственная отсталость / С.В. Ихсанова // Психологическая газета (ИМАТОН). 2001. № 1. С. 18-20.

7. *Кулагин Б.В.* Основы профессиональной психодиагностики.

- Л.: Медицина, 1984. 216 с.

8. *Молодецких Т.Д., Иванова А.Я.* Характеристика процесса внимания у детей, перенесших сотрясение головного мозга // Вопросы охраны материнства и детства. 1982. № 6. С. 52–57.

9. *Мюллер П., Нойман П., Шторм Р.* и др. Таблицы по математической статистике. М.: Финансы и статистика, 1982. С. 128–131.

10. *Певзнер М.С.* Клиническая характеристика психического инфантилизма у детей // Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / под ред. К.С. Лебединской. М.: Педагогика, 1982. С. 22–28.

11. *Переслени Л.И., Мастюкова Е.М., Чупров Л.Ф.* Особенности словесно-логического мышления младших школьников в аспекте диагностики интеллектуальной недостаточности // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1989. Том 89. Вып. 3. С. 35–39.

12. *Переслени, Л.И., Мастюкова, Е.М., Чупров, Л.Ф.* Психодиагностический комплекс методик для определения уровня умственного развития младших школьников (учебно-методическое пособие). - Абакан: АГПИ, 1990. 68 с.

13. Психодиагностика особенностей словесно-логического мышления младших школьников (методические рекомендации и компьютерная программа) / авт.-сост.: Л.И. Переслени, Е.М. Мастюкова, Л.Ф. Чупров. Абакан: АГПИ, 1990. 28 с.

14. *Розанова, Т.В.* Развитие памяти и мышления глухих детей / Т.В. Розанова. М.: Педагогика, 1978. 231 с.

15. *Рубинштейн, С.Я.* Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1979. 192 с.

16. *Чупров, Л.Ф.* Особенности произвольного внимания и познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития / Л. Ф. Чупров // Дефектология. 1987. № 6. С. 17-22.

17. *Чупров, Л.Ф.* Особенности произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития: автореф. дис. канд. психол. наук /Л. Ф. Чупров. М., 1988. М., 1988. - 17 с.

18. Чупров, Л.Ф. Особенности интеллектуальной недостаточности у младших школьников с задержкой психического развития из различных социально-педагогических условий / Л. Ф. Чупров // Журнал практического психолога. 2000. № 10-11. С. 184-192.

19. Чупров, Л.Ф. Методика В.М. Когана / Л. Ф. Чупров // Психология из Хакасии [Электрон. ресурс] / Web-сайт сообщества boom.ru - URL: http://psykhak.boom.ru/centralpart/new_page_4.htm –13.05.2003 г.

20. Чупров, Л.Ф. Психодиагностический набор для исследования интеллектуальной недостаточности у детей младшего школьного возраста (краткое практическое пособие для психологов по использованию диагностической батареи) / Л.Ф. Чупров // Образование: исследовано в мире [Электронный ресурс] / Под патронажем Российской академии образования, ГНПБ им. К.Д. Ушинского. М.: OIM.RU, 2000–2003. Режим доступа: URL: <http://www.oim.ru/reader.asp?nomer=359> – 02.09.2003.

21. Чупров, Л.Ф. Методики исследования вербального развития детей: сравнительный анализ методик Э.Ф. Замбацянвичене и «Словесных субтестов» / Л. Ф. Чупров // Психологическая диагностика. 2006. № 1. – С. 86–109.

22. Чупров, Л. Целостно-динамическая структура интеллекта / Л. Ф. Чупров // Современные проблемы науки и образования / Психологические науки. № 6. – online.rae.ru [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://online.rae.ru/253> – 2008, 11 июня

23. Чупров, Л.Ф. К вопросу экспресс-диагностики интеллектуальных нарушений в практической психологии / Л. Ф. Чупров // Белорусская цифровая библиотека: <http://www.library.by/> URL: www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1208145641&archive=&start_from=&ucat=5 – 14 апреля 2008.

24. Чупров Л.Ф. Психодиагностическая тетрада – комплекс методик для изучения структуры интеллекта детей в норме и при отклонениях в развитии // Интеллект: динамические, структурные и индивидуальные факторы, влияющие на процесс обучения: Материалы Всероссийской научной конференции. Москва, 25

сентября 2008 г. / Науч. ред. И.В. Усольцева. М.: Изд-во СГУ, 2009. С. 191–194. То же: Психологический журнал Л. Чупрова [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <http://leochuprov.narod/materialsconferences1.html> – 17, октябрь, 2008 г.

25. Чупров, Л.Ф. Проблема задержки психического развития детей: история научного поиска и искусственной смены парадигмы / Л. Ф. Чупров // Психология и школа. - 2011. – № 3. - С. 77-91.

26. Чупров, Л.Ф. Психологическая дифференциация состояний задержки психического развития у младших школьников / Л. Ф. Чупров // V Съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». - Москва, 14–18 февраля 2012 года. Научные материалы. - Том III. Психодиагностика – М., 2012. – С. 227-228. – Сайт РПО psyrus.ru [Электрон. ресурс] - Режим доступа: URL: http://www.psyrus.ru/periodicals/pdf/v_tom_3.pdf. - 25.02.2012.

27. Чупров, Л.Ф. Дифференциальная диагностика состояний задержки психического развития у детей младшего школьного возраста / Л. Ф. Чупров // Психологическая диагностика. – 2011. – № 3. – С. 75–97.

28. Чупров, Л.Ф. Состояния задержки психического развития у детей младшего школьного возраста: психологическая диагностика и дифференциация / Л.Ф. Чупров // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1057 (дата обращения: 23.09.2012).

© Л.Ф. Чупров, 2013.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2013.

Transliteracija:

Chuprov, L.F. Sostojanija zaderzhki psihicheskogo razvitija u detej mladshogo shkol'nogo vozrasta: differencial'naja psihologicheskaja diagnostika //Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - №3. - 2013. - S. 40-62.



НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В ИЗУЧЕНИИ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Т.А. Фотекова, Хакасский государственный университет
им. Н.Ф.Катанова (Абакан, Россия). fotekova@yandex.ru

Резюме. В статье обсуждаются результаты применения методов нейропсихологической диагностики для исследования возрастных особенностей метрических, структурно-топологических и проекционных представлений. Рассматриваются особенности выполнения проб на самостоятельный рисунок и копирование трехмерного объекта разновозрастными группами, начиная от детей дошкольного возраста и заканчивая пожилыми людьми. Анализируются количественные и качественные показатели выполнения проб, а именно продуктивность и специфика допускаемых ошибок.

Ключевые слова: *пространственные функции, метрические, структурно-топологические, проекционные представления, онтогенез*

Проблема развития находит отражение в различных концепциях и моделях и изучается такими отраслями психологии как психогенетика, сравнительная психология, возрастная психофизиология, нейропсихология, психология развития и акмеология [1]. На стыке этих отраслей появляются новые области исследования. В частности для понимания возрастных изменений в состоянии высших психических функций (ВПФ) актуален нейропсихологический подход, что убедительно доказано исследованиями по детской нейропсихологии и геронтонейропсихологии. Изучение основных закономерностей онтогенетических изменений в характеристиках высших психических функций может стать предметом нового направления исследований, а именно, нейропсихологии развития.

Концептуальной основой этого направления являются теория системной динамической локализации психических функций в коре головного мозга А.Р. Лурии [7], а также системно-структурный подход Б.Г. Ананьева [2], его идеи об онтогенетической эволюции человека и неравномерности развития различных систем. При этом Ананьев отмечал, что наибольшей индивидуальной изменчивостью обладают именно мозговые функции, особенно функции коры, которые сильно зависят от характера воспитания и деятельности [2].

В процессе онтогенетической эволюции изменяются характеристики работы, как отдельных мозговых механизмов, так и специфика внутри- и межполушарных связей. Наиболее интенсивно развитие высших психических функций протекает на ранних этапах онтогенеза, затем темп изменений замедляется, однако функциональная организация не остается постоянной и в период взрослости. В последние десятилетия активно изучались изменения, происходящие с ВПФ в детском возрасте [3, 8, 9, 14] и на фоне нормального и патологического старения [5, 6]. О состоянии ВПФ в подростковом возрасте, юности и взрослости пока известно мало [13, 15].

Для изучения возрастных особенностей могут быть применены два подхода: возрастной, связанный с оперированием количественными показателями, по которым прослеживается возрастная изменчивость в психических функциях и индивидуально-психологический, направленный на исследование изменений особенностей человека на протяжении определенного периода его жизни [2, 11]. В нашем исследовании был реализован возрастной, а на ранних этапах онтогенеза - микровозрастной, подход (изучение год за годом) к изучению пространственных представлений.

Анализируя вертикальное строение пространственных представлений, А.В. Семенович выделяет следующие уровни: протопатическая и эпикритическая чувствительность; соматогнозис; метрические представления; координатные представления; структурно-топологические представления;

проекционные представления; стратегия, когнитивный стиль, актуализирующийся при контакте с внутренним и внешним пространством [12].

В нашем исследовании применялись пробы на самостоятельный рисунок и копирование трехмерного объекта (стола), позволяющие оценить возрастные особенности метрических, структурно-топологических и проекционных представлений. Метрические представления связаны с оценкой линейного и углового расстояния. Сформированные структурно-топологические представления обеспечивают целостную схему пространственного строения объекта, включающую соотношение и правильное расположение всех его элементов. Проекционные представления необходимы для передачи трехмерного объекта на плоскости. Все перечисленные виды пространственных представлений, по мнению А.В. Семенович [12], обеспечиваются либо правым полушарием, либо формируются в процессе становления межполушарного взаимодействия.

Использовалась процедура проведения исследования и система оценки, предлагаемая Т.В. Ахутиной с соавторами [3,10] для нейропсихологической диагностики детей, однако, по нашему мнению, она успешно работает и на других возрастных группах. При этом критерии оценки остаются неизменными, но количественно и качественно меняются нормативы выполнения и характер допускаемых ошибок. В статье показано, как использование одних и тех же методов позволяет оценить состояние и, косвенно, динамику пространственных представлений на возрастном отрезке от 4 до 65 лет.

Всего в исследовании приняли участие 540 человек. Распределение по возрастным группам выглядело следующим образом: 4 года – 45 человек; 5 лет – 41; 6 лет – 41; 7 лет – 51; 8 лет – 26; 9 лет – 29; 10 лет – 30; 11 лет – 30; 12 лет – 26; 13 лет – 27; 14 лет – 27; 15-16 лет (старший подростковый возраст) – 25; 17 – 20 лет (юность) – 30; 25-35 лет (взрослость) – 43; 40-50 лет (зрелость) – 44; 55-65 лет (преклонный возраст) – 25. Все дети от 4 до 16 лет посещали детский сад или школу, на этом этапе применялся

микровозрастной подход. Более взрослые испытуемые были разделены на группы на основе возрастной периодизации В.В. Бунака [11]. Лица юношеского возраста были учащимися и студентами колледжей и университета, остальные испытуемые имели высшее или среднее профессиональное образование и работали, либо находились на пенсии, в зависимости от возраста.

Оценка самостоятельного рисунка производилась следующим образом: 4 балла – стереометрическое изображение стола в перспективе без грубых дизметрических и проекционных ошибок; 3 балла – неточное стереометрическое изображение стола с дизметрическими и/или проекционными ошибками; 2 балла – не полностью стереометрическое изображение стола (крышка изображена в перспективе, а ножки – нет, либо – наоборот); 1 балл – плоскостное изображение стола без искажения пропорций; 0 баллов – плоскостное или «распластанное» изображение с грубыми топологическими и дизметрическими ошибками.

Успешность копирования трехмерного изображения оценивалась несколько иначе: 5 баллов – стереометрическое изображение стола с традиционной формой передачи перспективы (крышка – параллелограмм, одна ножка частично скрыта); 4 балла – неточное стереометрическое изображение стола с негрубыми проекционными ошибками; 3 балла – стереометрическое изображение стола с негрубыми проекционными и метрическими ошибками, или крышкой-трапецией; 2 балла – неполное стереометрическое изображение стола с крышкой-прямоугольником, без грубых метрических ошибок; 1 балл – плоскостное изображение стола с грубыми метрическими и проекционными ошибками; 0 баллов – изображение с топологическими, метрическими и проекционными ошибками.

Статистическая обработка данных производилась на основе пакета программ IBM SPSS Statistics 20.1 for Windows с использованием описательной статистики, анализа частот и однофакторного дисперсионного анализа ANOVA.

Среднегрупповые показатели продуктивности выполнения проб и количества допускаемых ошибок представлены в таблице 1.

Анализ характера выполнения рисунков и типов ошибок у дошкольников разных групп дает следующую картину. Детям 4-х лет самостоятельное рисование стола не доступно. Стереометрическое изображение стола при самостоятельном выполнении в 5-6 лет не встречается. Типичны «распластанные» или плоскостные рисунки с метрическими и структурно-топологическими ошибками. Однако при срисовывании появляются элементы стереометрического изображения. Для детей 4-5 лет при копировании наиболее характерен «распластанный» рисунок. В 6 лет такие рисунки встречаются у 26,2% детей, 46,3% обследованных детей этого возраста демонстрируют неполное стереометрическое изображение, а еще 16,7% неточное стереометрическое изображение без грубых ошибок. Для семилетних детей при самостоятельном выполнении наиболее типичны плоскостные рисунки без грубых метрических и структурно-топологических ошибок. Такой рисунок встречается в 60,8% случаев и является «нормальным» для детей 7 лет. При копировании результат существенно улучшается, чаще всего встречаются не полностью стереометрическое изображение (35,3%), а также неточные стереометрические рисунки стола с проекционными ошибками (19,5%) и стереометрическое изображение с незначительными проекционными и метрическими ошибками, или крышкой-трапецией (15,7%). В 7 лет впервые появляются правильно скопированные столы (5,9%), а вот плоскостные изображения становятся довольно редкими (9,8%).

Если рассмотреть возрастные особенности пространственных представлений в школьном возрасте, то можно заметить, что качество самостоятельно рисунка постепенно улучшается. В 8 лет по-прежнему встречаются «распластанные» и плоскостные столы, структурно-топологические и проекционные ошибки, но уже почти 30% детей выполняют рисунок безупречно или с незначительными проекционными погрешностями. К 9 годам пятая часть испытуемых не имеют трудностей с отображением на плоскости трехмерного объекта, однако около 40% девятилетних детей пока на это не способны. В младшем подростковом возрасте наблюдается

временное ухудшение результатов, однако к старшему школьному возрасту показатели самостоятельного рисунка стола достигают максимальных значений: 60% испытуемых демонстрируют безупречный рисунок, ещё 32% допускают негрубые проекционные ошибки, и никто не прибегает к «распластанному» изображению и не допускает структурно-топологических ошибок.

Таблица 1

**Среднегрупповые показатели выполнения проб (в баллах)
и распределение
испытуемых с учетом полученных баллов (в %)**

возраст	Самостоятельный рисунок						Копирование стола						
	Средний балл	кол-во человек, получивших соответствующий балл (в %)					Средний балл	кол-во человек, получивших соответствующий балл (в %)					
		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	5
4	-	-	-	-	-	-	0,4	60,0	35,6	4,4	0,0	0,0	0,0
5	0,2	87,6	6,2	6,2	0,0	0,0	0,5	58,6	31,7	7,3	2,4	0,0	0,0
6	0,4	56,1	26,9	12,2	2,4	2,4	1,6	26,8	9,8	46,3	7,3	9,8	0,0
7	1,3	13,7	60,8	13,7	9,8	2,0	2,4	13,7	9,8	35,3	19,5	15,7	5,9
8	1,7	15,4	34,6	23,1	15,4	11,5	2,8	3,8	19,2	19,2	23,1	19,2	15,5
9	2,2	10,3	27,7	27,6	13,8	20,6	4,0	0,0	6,9	10,3	0,0	41,4	41,4
10	1,7	30,0	16,7	50,0	3,3	10,0	3,3	3,3	6,8	10,0	33,3	33,3	13,3
11	2,2	10,0	16,7	33,3	26,7	13,3	3,5	0,0	6,7	6,7	33,3	36,6	16,7
12	1,9	23,1	23,1	15,4	19,2	19,2	4,3	3,8	0,0	3,8	11,5	11,5	69,6
13	2,8	7,4	11,1	11,1	33,4	37,0	4,1	3,7	0,0	3,7	14,9	33,3	44,4
14	2,3	7,4	22,2	29,6	14,9	25,9	3,3	7,4	3,7	7,4	29,6	37,0	14,9
15-16	3,7	0,0	4,0	4,0	32,0	60,0	4,8	0,0	0,0	0,0	4,0	16,0	80,0
17-20	3,0	10,0	6,7	23,3	33,3	26,7	4,4	0,0	0,0	6,7	36,6	20,0	36,7
25-30	2,9	4,7	4,7	20,9	32,5	37,2	4,1	0,0	2,3	4,7	37,2	27,9	27,9
35-45	2,4	11,4	11,4	15,8	45,5	15,9	3,8	2,3	9,1	15,9	36,4	27,2	9,1
55-65	2,0	24,0	19,5	18,9	18,5	18,7	1,1	20,0	28,0	4,0	36,0	8,0	4,0

Копирование стола в школьном возрасте улучшается более динамично. Уже к 9 годам более 80% школьников не имеют трудностей при выполнении задания, у младших подростков отмечается временное ухудшение показателей, но в старшем подростковом возрасте с пробой хорошо справляются практически все. Ухудшение в состоянии высших психических функций в подростковом возрасте касается не только пространственных представлений и указывает на заинтересованность правого полушария, что, вероятно, объясняется его тесными связями с

диэнцефальными структурами (таламусом и гипоталамусом), отвечающими за нейрогормональный контроль и претерпевающими в этот период существенные изменения [13]. На гиперактивность правого полушария в пубертатный период и связанное с этим обилие метрических патофеноменов указывает также А.В. Семенович [12].

Интересно отметить, что после окончания школы качество пространственных представлений начинает ухудшаться. Особенно заметно это становится в пожилом возрасте, когда при самостоятельном рисунке и при копировании все чаще появляются структурно-топологические ошибки и «распластанные» столы (24% и 20% соответственно), а стереометрические изображения встречаются все реже (37,2% при самостоятельном выполнении и только 12% при копировании). Обращает на себя внимание более явное и раннее ухудшение результатов копирования, что указывает на заинтересованность правого полушария. В нейропсихологической литературе имеются данные о том, что его функции раньше подвергаются возрастному снижению, чем функции левого полушария [6].

Статистический анализ данных показывает, что, несмотря на устойчивый рост средних оценок при переходе к каждой возрастной группе, достоверные различия в успешности самостоятельного рисунка у детей наблюдаются только между показателями испытуемых 5 и 8 лет ($p < 0.01$). Если сравнивать данные школьников, то тут значимые различия зафиксированы лишь между показателями детей 7 и 13 лет ($p < 0.001$). Пространственные представления, как и другие аспекты пространственных функций, опираются на работу третичных полей второго блока мозга. Это долго формирующаяся область со сложными функциями. Ее морфологическое созревание завершается как раз к 13-15 годам, что и проявляется в улучшении показателей выполнения проб. Максимальная успешность характеризует школьников 15-16 лет, их результаты статистически достоверно отличаются от таковых во всех возрастных группах ($p < 0.001$). Вероятно это не только возрастной, но и

социокультурный феномен, связанный с обучением, ведь речь идет об учащихся старших классов, пространственные представления которых целенаправленно развивались в рамках школьного обучения.

Что касается копирования трехмерного объекта, то тут значимые различия обнаружены между дошкольниками 4 и 6 лет ($p < 0.001$), между младшими школьниками 7 и 9 лет ($p < 0.001$), 8 и 9 лет ($p < 0.05$), 11 и 15-16 лет. Показатели испытуемых преклонного возраста достоверно хуже, чем результаты, демонстрируемые юношами ($p < 0.001$), взрослыми ($p < 0.001$) и зрелыми людьми ($p < 0.05$).

Таким образом, использованные нами методы показывают, что развитие пространственных представлений в процессе онтогенетической эволюции протекает неравномерно и нелинейно. У детей в возрасте 4-5 лет структурно-топологические и проекционные представления практически отсутствуют. К 6 годам появляются элементы этих представлений, причем они скорее находятся в «зоне ближайшего развития», так как проявляются только при копировании, которое можно рассматривать как вид помощи. Согласно мнению Ж.М. Глозман и соавторов [4] методика пригодна для диагностики, если с ней справляются не менее 70% детей. Следовательно, пробы на самостоятельный рисунок стола не подходят для оценки сформированности пространственных представлений дошкольников. Но копирование трехмерного объекта можно предлагать, начиная с 6 лет.

На фоне общей плавной тенденции к росту продуктивности и снижению числа ошибок наблюдаются периоды интенсивного развития пространственных представлений, которые приходятся на возраст 6-9 лет, затем на старший подростковый возраст. В то же время отмечается обратимое ухудшение показателей в младшем подростковом возрасте и заметное снижение качества проекционных и структурно-топологических представлений в преклонном возрасте.

Метрические ошибки являются наименее грубыми и наиболее распространенными, они встречаются во всех возрастных

группах.

При наличии общих возрастных тенденций в каждой возрастной группе отмечается межиндивидуальная неравномерность.

Как видно, нейропсихологический подход и вытекающие из него методы эффективны для оценки возрастных изменений в состоянии высших психических функций, в частности пространственных представлений. Основной проблемой при таком подходе становятся возрастные нормативы, определение которых требует дальнейших исследований на выборке большего объема.

В статье рассмотрены особенности выполнения только двух проб, стандартная процедура нейропсихологического обследования содержит гораздо больше возможностей для оценки зрительно-пространственных функций. Этой цели служат пробы Хэда, проверяющие соматогнозис и пространственную организацию движений; кубики Кооса, оценивающие конструктивное мышление; пробы на конструктивный праксис, требующие мысленного вращения объекта; а также пробы на запоминание невербализуемых фигур, исследующие кратковременную и долговременную, произвольную и непроизвольную зрительно-пространственную память. В совокупности перечисленные методы позволяют оценить состояние всех уровней пространственных представлений от соматогностических до проекционных. Для оценки стратегий оптико-пространственной деятельности обычно используется проба Рея-Тейлора. Все указанные пробы могут быть применены к испытуемым любого возраста, начиная с 6 лет. Более раннее использование требует модификаций процедуры обследования.

Литература:

1. Аверин, В.А. Обзор основных теорий развития / В.А. Аверин // Психология человека от рождения до смерти / под ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. - С.20-94.

2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2010. – 288 с.

3. Ахутина, Т.В., Пылаева, Н.М. Методы исследования зрительно-вербальных функций / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева // Диагностика развития зрительно-вербальных функций. - М.: Академия, 2003. - С.37-52.

4. Глозман, Ж.М. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте / Ж.М. Глозман, А.Ю. Потанина, А.Е. Соболева. - СПб.: Питер, 2006, 80 с.

5. Корсакова, Н.К. Значение концепции А.Р. Лурии о трех функциональных блоках мозга для становления и развития нейрорogerонтопсихологии / Н.К. Корсакова, И.Ф. Рощина // Наследие А.Р. Лурии в современном научном и культурно-историческом контексте / сост. Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе. - М.: Факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, 2012. С.161-176.

6. Корсакова, Н.К. Нейропсихология позднего возраста: обоснование концепции и прикладные аспекты / Н.К. Корсакова // Вестник Московского университета. Сер.14.Психология. 1996. № 2. С.32-37.

7. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурия. - М.: Академический проект, 2000. - 512 с.

8. Манелис, Н.Г. Нейропсихологические закономерности нормального развития / Н.Г. Манелис // Школа здоровья. 1999. Т.6, № 1 С.8-24

9. Микадзе, Ю.В. Нейропсихология детского возраста / Ю.В. Микадзе. - СПб: Питер, 2013. – 288 с.

10. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под общей ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, 2008. -128 с.

11. Степанова, Е.И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология / Е.И. Степанова. – СПб.: Алтейя, 2000. – 288 с.

12. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. - М.: «Академия», 2002. 232 с.

13. Фотекова, Т.А. Развитие высших психических функций в подростковом возрасте / Т.А. Фотекова // Возрастные, половые и индивидуально- типологические особенности высших психиче-

ских функций в норме / под. ред. Т.А. Фотековой. - Абакан: Изд-во Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, 2007. 168 с.

14. Фотекова, Т.А. Развитие высших психических функций в школьном возрасте / Т.А. Фотекова. - Абакан: Изд-во Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, 2004. 164 с.

15. Фотекова, Т.А. Состояние высших психических функций в ранней, средней и поздней взрослости у мужчин и женщин: нейропсихологический анализ / Т.А. Фотекова, А.О. Кичева // Культурно-историческая психология. 2012. № 2. С. 36-44.

© Т.А. Фотекова, 2013.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2013.

Transliteracija:

Fotekova, T.A. Nejropsihologicheskie metody v izuchenii vozrastnyh osobennostej prostranstvennyh predstavlenij //Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - №3. - 2013. - S. 63-73.



УДК 159.923

АНАЛИЗ ГЛАВНЫХ КОМПОНЕНТОВ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ ОСУЖДЕННЫХ В УСЛОВИЯХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

В.А. Петьков, Межрегиональная академия управления персоналом (Херсон, Украина). vitviva@rambler.ru

Резюме. Автор рассматривает главные компоненты психологической структуры личности осужденных в местах лишения свободы в рамках своего диссертационного исследования «Психологические особенности личности осужденных в местах лишения свободы».

В статье проанализированы результаты эмпирического исследования, которое проводилось в реальных условиях с использованием психодиагностического материала.

Ключевые слова: личность осужденных, психологическая диагностика, педагогическая запущенность.

В Украине в последние годы активизировалось внимание к проблеме перевоспитания личности, вопросам ее реадaptации и ресоциализации в постизоляционный период в местах лишения свободы. Исследование психологических особенностей личности осужденных в условиях лишения свободы проводятся не только на теоретическом, но и на практическом уровнях. Поэтому разрабатываемая проблема очень актуальна и своевременна, так как она проводилась в реальных условиях на базе исправительного учреждения и должна дать ответы на следующие вопросы: в чем заключаются психологические особенности личности осужденных в условиях лишения свободы.

Поэтому **объектом** исследования была личность осужденных в условиях лишения свободы, а **предметом** – психологические особенности и структурные изменения личности осужденных в условиях лишения свободы.

Целью психологического исследования было теоретическое и практическое изучение системы психологических особенностей осужденных в условиях лишения свободы и их специфика в условиях исправительной среды.

Задачами практического исследования были: 1) обоснование психологических особенностей исследуемой категории; 2) получение эмпирических моделей по результатам психодиагностического исследования; 3) разработка методических рекомендаций для работы с осужденными.

Для эффективного воздействия на личность осужденных с целью коррекции для дальнейшей их реадaptации и ресоциализации в соответствии с целью и задачами исследования подобран комплекс методик: тест Г.Ю. Айзенка, В.М. Русалова, опросник С. Шмишека - К. Леонгарда, шкала уровней реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера - Ю.Л. Ханина, методика диагностики показателей и форм агрессивности А. Басса - А. Дарки, методика Т. Дембо - С.Я. Рубинштейн, психогеомерический тест,

соционический цифровой тест В.В. Мегедь - А.А. Овчарова, для изучения уровня психологической адаптации осужденных к условиям лишения свободы использована методика К. Роджерса и Р. Даймонда [1; 2; 3; 4; 5].

Основным методом статистического анализа в данном исследовании выступал нелинейный метод главных компонент. Использование нелинейного метода главных компонент для анализа подсистемы социальной среды в психологических исследованиях было впервые предложено Н.В. Родиной, изучавшей социальную среду, в которой находятся абитуриенты, поступающие в ВУЗы [4].

Полученные результаты психологического исследования распределились по четырем структурным подсистемам: социально-демографической, индивидуально-типологической, личностной и адаптативной.

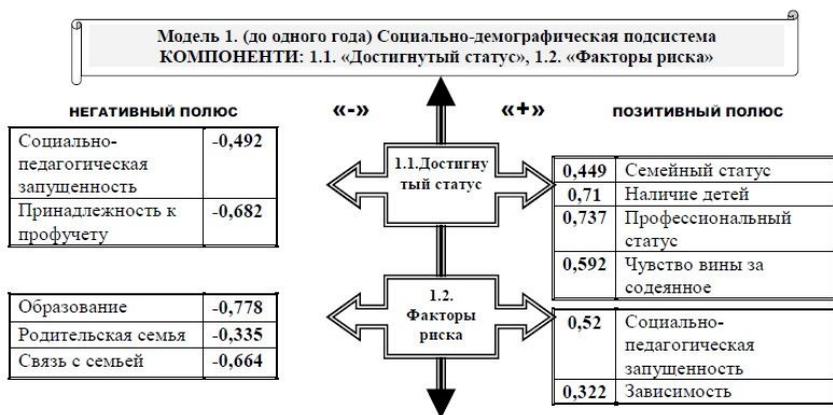


Рис 1. Модель главных компонент «Социально-демографической подсистемы» психологических особенностей осужденных в условиях лишения свободы «до года»

Как свидетельствуют составляющие модели главных компонент социально-демографической подсистемы психологических особенностей осужденных первой и второй групп, для воздействия на личность осужденных с целью дальнейшей их ресоциализации необходимо использовать групповые формы психологического воздействия, так как большинство из них

являются социально и педагогически запущенными, требуют сопровождения, родительской поддержки, восстановления пробелов образования (рис.1).

Социально-демографическая подсистема психологических особенностей осужденных в условиях лишения свободы в группах «до года» и «после 2-х лет» требует использования методов по снижению уровня социально-педагогической запущенности, вовлечения в программы «Образование», «Профессия». Положительное влияние на личность осужденных в условиях лишения свободы будут оказывать психолого-педагогические мероприятия общего направления с вовлечением в эту работу родителей. Программа психологической коррекции составляется на основе тех показателей, на которые необходимо воздействовать в первую очередь и какие нужно развивать в дальнейшем. Это показатели негативного полюса, а способствовать развитию будут показатели позитивного полюса.

Как свидетельствует компоненты социально-демографической подсистемы второй группы (рис. 2), главенствующую позицию занимает социально-педагогическая запущенность и необходимость вовлечения в профучет.

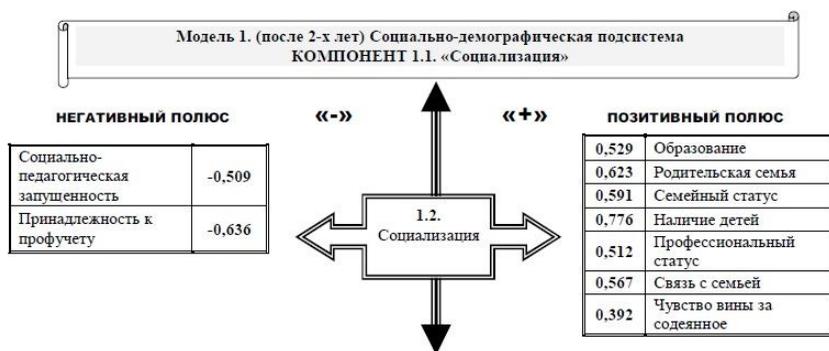


Рис.2 Модель главных компонентов «Социально-демографической подсистемы» психологических особенностей осужденных в условиях лишения свободы после 2 лет

Осужденные второй группы стремятся получить профессию, образование, культивировать социальные связи. В этой группе, по результатам исследования, снижаются показатели чувства вины за

содеянное.

Таким образом, основной задачей психологического влияния на личность осужденных в условиях изоляции является повышение мотивации к обучению и дисциплине; нормализация общего психологического и эмоционального состояния; снижение показателей «группы риска». А также включенность в программу воспитательного воздействия, улучшение показателей социально благоприятного доразвития личности осужденных, а также снижение уровня социально-педагогической запущенности для дальнейшего процесса социальной адаптации, реадaptации и ресоциализации к социуму.

Исключительно психологического воздействия непосредственно на личность требуют составляющие модели главных компонент индивидуально-типологической подсистемы осужденных первой и второй групп.

Учитывая показатели отрицательного полюса этой подсистемы необходимо воздействовать на них с целью формирования положительно благоприятных социальных качеств личности и понимания собственной проблематики и поиска путей решения проблем. Исходя из полученных результатов, для психологического влияния на осужденных первой группы необходимо использовать методы и упражнения психологического воздействия и коррекции.

Полученные результаты исследования второй группы осужденных требуют использования психологических технологий для формирования коммуникативных способностей; преодоления страхов, фобий и других травмирующих воспоминаний; работы с психологическими травмами, развития эмоциональной стрессовой устойчивости и способности к быстрой адаптации, формирования адекватной самооценки и уверенности в себе; разрешения межличностных противоречий и урегулирования конфликтных ситуаций. Используя эти результаты, психолог выбирает необходимые методы работы и упражнения.

Задача данного этапа заключается в целенаправленном психологическом воздействии на доразвитие личности,

формировании ее личностной и социальной компетентности. Коррекцию их негативных поведенческих проявлений важно начинать с формирования критического мышления, понимания ответственности и навыков самоконтроля.

Положительным для психологического воздействия на личность осужденных второй группы является отсутствие отрицательных черт личностной подсистемы главных компонент (рис. 3 и 4). То есть, при этом можно использовать индивидуальные формы работы, учитывая личностные потребности и проблемы, которые возникают «здесь и сейчас».

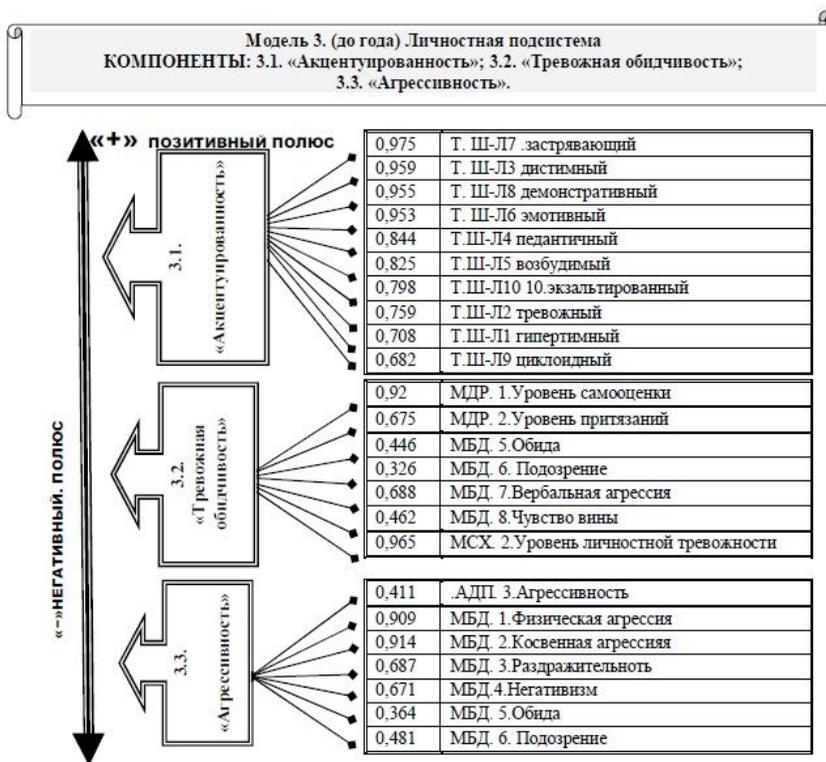


Рис. 3. Модели главных компонент «Личностной подсистемы» психологических особенностей осужденных в условиях лишения свободы «до года».

Таким образом, положительные качества личности

осужденных являются базовым ориентиром в процессе выбора методов, технологий и упражнений психологического воздействия с целью предотвращения рецидивов, суицидов, членовредительства и других антисоциальных поступков в условиях лишения свободы. С целью воздействия на процессы адаптации осужденных первой и второй групп к условиям лишения свободы могут быть использованы методы психологического консультирования и психотерапевтического воздействия.



4. Модели главных компонентов «Личностной подсистемы» психологических особенностей осужденных в условиях лишения свободы «после 2 лет»

Результаты исследования особенностей адаптации осужденных к лишениям свободы свидетельствуют о том, что первая группа – до 1 года – имеет проблемы с процессом адаптации к новым условиям и новому кругу общения, к необходимости соблюдения правил и норм исправительного учреждения, что в свою очередь вызывает повышение внутренней напряженности и контроля (рис. 5).

Осужденные второй группы, находящиеся в изоляции более 2-х лет, приняли неизбежность своей социальной позиции и

вынуждены подчиняться режимным требованиям для достижения льгот, предусмотренных законодательством. В этой группе осужденных, в связи с определенностью статуса в микросоциуме, отпадает необходимость доминирования, так как они соблюдают иерархию взаимоотношений. Отсутствие возможностей самореализации объясняется изолированным однополюсным обществом.

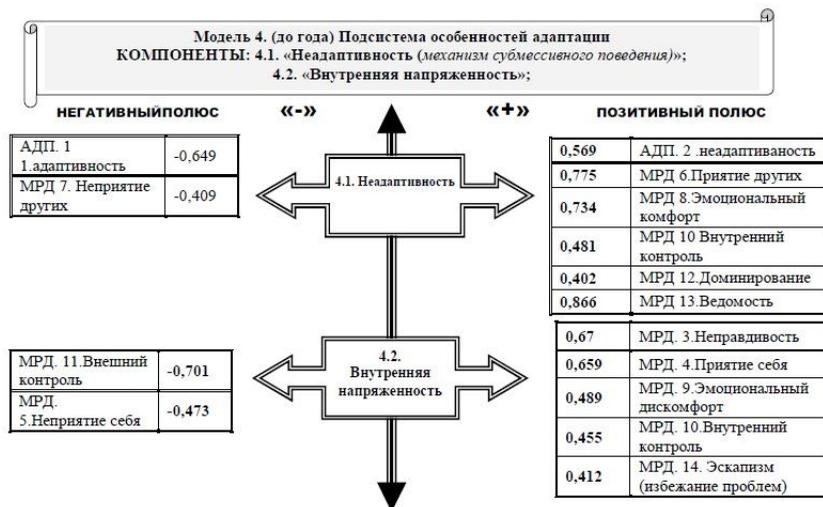


Рис.5 Модель главных компонентов «Подсистема особенностей адаптации» осужденных в условиях лишения свободы «до года»

Учитывая специфику исследуемой группы целесообразно первоочередное использование таких техник психологического воздействия, которые бы влияли на снижение уровня агрессивности, конфликтности, тревожности, дезадаптации, а также решения вопросов социального сопровождения, которые заполнят и восстановят пробелы образовательного и профессионального уровней. В работе с осужденными, учитывая их психологические особенности, необходимо руководствоваться следующими принципами и подходами: толерантности, сотрудничества, установления предварительного контакта с целью снижения или ослабления действия механизмов их психологической защиты, снижения агрессивности, снижения антиобщественной ориентации и ослабления стереотипов

криминального поведения. Эффективность формирования ответственности, толерантности, критичности, самоконтроля повышается на основе использования гибкой стратегии индивидуально-психологической работы с учетом выявленных психологических особенностей личности осужденных, а также осуществлением целенаправленных действий с целью снижения или решения внутренних противоречий личности.

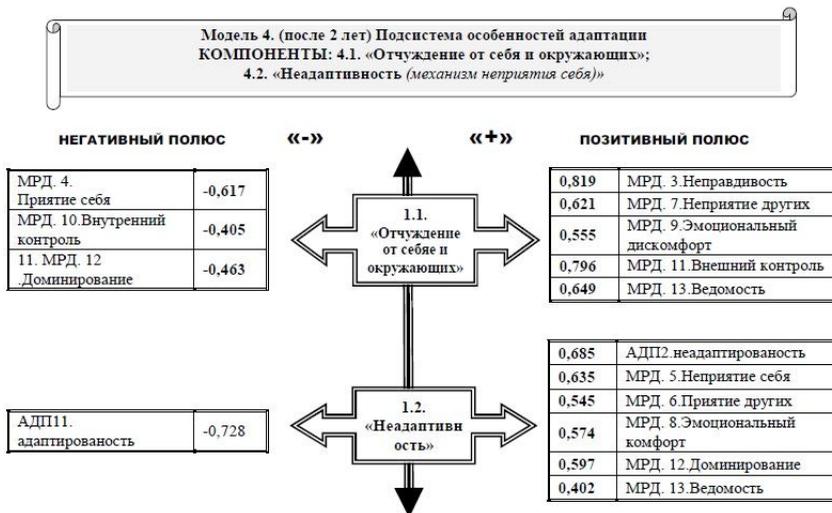


Рис. 6. Модель главных компонентов «Подсистема особенности адаптации» психологических особенностей осужденных в условиях лишения свободы «после 2 лет»

Знание психологических особенностей личности осужденных в условиях лишения свободы является источником разработки и внедрения ряда психологических технологий, которые повышают вероятность использования новых форм воздействия на осужденных с целью достижения положительных результатов реадaptации и ресоциализации.

Таким образом, системные взаимосвязи психологических особенностей личности осужденных отображаются в эмпирических моделях структуры полученных компонентов, определяющих первоочередность выбора объектов воздействия и психолого-педагогического инструментария для коррекции личности осужденных.

Литература:

1. Витцлак, Г. Основы психодиагностики / Г.Витцлак; [пер. с нем.]. - М.: Прогресс, 1986. 123 с.
2. Корольчук, М.С. Психодіагностика / М.С. Корольчук, В.І. Осьодло. – К.: Ельга; Ніка-Центр, 2004. 399 с.
3. Психодиагностика личности: [учеб. пособие] / под ред. К.М.Гуревича и Е.М.Борисовой. – М.: Изд-во УРАО, 1997. 304 с.
4. Родіна Н.В. Основні компоненти соціального середовища абітурієнтів, які вступають до ВНЗ / Н.В. Родіна // Вісник Одеського національного університету. – 2010. - Т. 15, В. 16. – С. 66-77.
5. Сборник методик диагностики личности осужденного к лишению свободы. – К: МВД Украины, 1994. 168 с.

© В.А. Петьков, 2013.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2013.

Transliteracija:

Pet'kov, V. A. Analiz glavnyh komponentov struktury lichnosti osuzhdennyh v uslovijah lishenija svobody //Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - №3. - 2013. - S. 73-82.



УДК 159.923

СТРУКТУРА ЛИЧНОСТНЫХ КОПИНГ-РЕСУРСОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ПРОАКТИВНЫЙ КОПИНГ

Б.В.Бирон. Одесский Национальный университет им.

И.И. Мечникова (Одесса, Украина) biron@i.ua

Аннотация. Исследована структура взаимосвязей между шестью личностными копинг-ресурсами, а именно: проактивной установкой, общей самооэффективностью, аутентичной жизнью, отвержением внешнего влияния, чувством когерентности и обученной ресурсностью. Все шесть копинг-ресурсов в большой или меньшей степени оказывали влияние на

проактивный копинг. Проанализирована иерархическая модель проактивного копинга. Профилактично-антиципаторный копинг вносил наибольший вклад в формирование проактивного копинга.

Ключевые слова: личностные копинг-ресурсы, проактивный копинг, салютогенное функционирование, иерархическая регрессия.

Постановка проблемы.

Изучение проактивного совладания очень крепко связано с изучением копинг-ресурсов. Это подчеркивают как представители ресурсного подхода к совладанию, так и представители проактивных теорий копинга. Так, С. Хобфолл [7] отмечает, что современный вклад в проактивную теорию копинга во многом отвечает принципам его теории сохранения ресурсов. В данной статье детерминация проактивного копинга рассматривается согласно теории Э. Грингласс [6], где его формирование связывается с копинг-ресурсами.

Как отмечает Н.В. Родина [2], ресурсный подход допускает, что внутренние ресурсы и используемые копинг-стратегии могут оказывать взаимное влияние. Остается открытым вопрос о взаимосвязях указанных конструктов, их иерархии. Автор не исключает, что указанные понятия, которые описывают внутренние факторы совладания со стрессом, являются в определенной мере синонимичными, и/или отображают разные стороны одной или нескольких латентных личностных качеств, которые являются более универсальными. Решение этих вопросов нуждается в дальнейших как теоретических, так и эмпирических исследованиях.

Анализ последних исследований и публикаций.

Следует отметить, что исследование структурных взаимосвязей внутри указанного комплекса личностных копинг-ресурсов, состоящего из: проактивной установки, общей самооффективности, аутентичной жизни, отвержения внешнего влияния, чувства когерентности и обученной ресурсности еще не проводилось. Детальный анализ разнообразных эмпирических

данных о взаимоотношениях каждого из этих копинг-ресурсов с другими копинг-ресурсами и проактивным копингом был произведен автором в работе [1]. Согласно этому исследованию пока не получены данные о роли аутентичной жизни и отвержения внешнего влияния в формировании проактивного копинга.

Также нет пока эмпирических подтверждений тезиса, выдвинутого Е.С. Старченковой и С.А. Подсадным [3] о том, что формирование совладания может быть представлено следующим образом: от реактивного совладания, через антиципаторное, превентивное к проактивному. Авторы данной концепции, которую условно можно назвать «иерархической моделью проактивного копинга», указывают, что, несмотря на указанное соподчинение и относительную разнонаправленность уровней совладания, это единая система, где все уровни взаимодополняют друг друга, причем качественные характеристики нижележащего уровня включаются как компоненты вышестоящего уровня, а интегральным уровнем выступает проактивность.

Цель статьи: исследовать структуру взаимосвязей между шестью личностными копинг-ресурсами, а именно: между проактивной установкой, общей самооффективностью, аутентичной жизнью, отвержением внешнего влияния, чувством когерентности и обученной ресурсностью; оценить влияние этих ресурсов на проактивный копинг.

Изложение основного материала.

Выборку исследования составили 450 студентов вузов семи украинских городов: Ивано-Франковска, Макеевки, Луцка, Львова, Одессы, Херсона, Черновцов. Средний возраст исследованных студентов составил 19,29 года при стандартном отклонении 2,53 года. Для исследования применялись адаптированные украиноязычные версии методик для изучения личностных копинг-ресурсов и копинга. Адаптированная автором версия шкалы проактивной установки Р. Шварцера (PAS) предназначалась для выявления одноименного конструкта. Аналогично и шкала общей самооффективности (GSES) Р. Шварцера и М. Ерусалема в адаптации И. Галецкой измеряла общую самооффективность.

Шкала аутентичности AS (А.М. Вуд, П.А. Линли, Дж. Малтби, М. Балиусис, С. Джозеф), в авторской адаптации предназначалась для изучения таких копинг-ресурсов как аутентичная жизнь и отвержение внешнего влияния. Шкала чувства когеренции А. Антоновского (SOC) в адаптации И.И. Галецкой и последующей авторской модификации применялась для выявления указанного конструкта. Для изучения обученной ресурсности использовалась адаптированная автором шкала самоконтроля М. Розенбаума (SCS). Также использовался опросник проактивного копинга (PCI), разработанный Э. Грингласс для изучения проактивного копинга и некоторых других копинг-стратегий. Данный опросник был адаптирован автором и позволял выявить четыре вида копинга: реактивный копинг – избегание, реактивный копинг – поиск поддержки, антиципаторно-превентивный копинг и собственно проактивный копинг.

Структура личностных копинг-ресурсов исследовалась с помощью корреляционного анализа – между шестью показателями копинг-ресурсов рассчитывались парные корреляции по Пирсону. Результаты корреляционного анализа приведены в таблице 1. Как видно из этой таблицы все копинг-ресурсы связаны между собой положительными связями – т.е. это подтверждает идею М. Бреед, Ф. Силье и Д. Виссер [4] об общей салютогенной функции личности, которая проявляется в разных салютогенных конструктах, рассматриваемых нами, в качестве копинг-ресурсов.

Наиболее сильно взаимосвязанными копинг-ресурсами являются проактивная установка и аутентичная жизнь, а также проактивная установка и общая самооффективность. Соответственно, убеждение в существовании и жизнеспособности диапазона возможностей для улучшения, как себя, так и окружающей среды сопровождается убеждением в способности эффективно преодолевать разнообразные стрессовые ситуации и конгруэнтностью между опытом и поведением. С первыми двумя ресурсами также достаточно сильно взаимосвязаны чувство когерентности и обученная ресурсность. Это позволяет считать проактивную установку (прежде всего) и общую

самоэффективность центральными личностными копинг-ресурсами, которые в наибольшей степени олицетворяют общее салютогенное функционирование личности.

Как видно из таблицы 1 отвержение внешнего влияния является конструктом, наименее связанным с проактивной установкой – оно характеризуется статистически значимыми корреляционными связями с аутентичной жизнью, общей самоэффективностью и чувством когерентности. Аутентичная жизнь связана со всеми параметрами ресурсов статистически значимыми связями, что также подтверждает универсальный статус этого конструкта.

Таблица 1

Матрица коэффициентов корреляции, характеризующих взаимоотношения между копинг-ресурсами

Копинг-ресурсы		1	2	3	4	5	6	
1	Проактивная установка	r		0,43**	0,46**	0,07	0,33**	0,28**
		p		0,00	0,00	0,14	0,00	0,00
2	Общая самоэффективность	r	0,43**		0,32**	0,18**	0,32**	0,28**
		p	0,00		0,00	0,00	0,00	0,00
3	Аутентичная жизнь	r	0,46**	0,32**		0,25**	0,18**	0,16**
		p	0,00	0,00		0,00	0,00	0,00
4	Отвержение внешнего влияния	r	0,07	0,18**	0,25**		0,12**	-0,06
		p	0,14	0,00	0,00		0,01	0,18
5	Чувство когерентности	r	0,33**	0,32**	0,18**	0,12**		0,12*
		p	0,00	0,00	0,00	0,01		0,01
6	Обученная ресурсность	r	0,28**	0,28**	0,16**	-0,06	0,12*	
		p	0,00	0,00	0,00	0,18	0,01	

Примечание: знаком * обозначены статистически значимые корреляции на уровне $p < 0,05$, знаком ** – статистически значимые корреляции на уровне $p < 0,01$.

В таблице 2 приведены регрессионные коэффициенты, иллюстрирующие влияние копинг-ресурсов на копинг-стратегии. Так, проактивная установка наиболее сильно среди всех копинг-

стратегий влияет именно на проактивный копинг.

Это влияние является сильным, положительным и статистически значимым. Также проактивная установка формирует антиципаторно-превентивный копинг и реактивный копинг – поиск поддержки. Это влияние является положительным, но в первом случае средним по силе, а во втором – слабым. Для данного копинг-ресурса является характерным, что он затруднял реализацию стратегии избегания.

Таблица 2

Матрица регрессионных коэффициентов, характеризующих влияние копинг-ресурсов на копинг-стратегии

Критериальная переменная		Предиктор		
		Проактивная установка	Общая самооффективность	Аутентичная жизнь
Проактивный копинг	β	0,47**	0,49**	0,36**
	p	0,00	0,00	0,00
Антиципаторно-превентивный копинг	β	0,33**	0,31**	0,21**
	p	0,00	0,00	0,00
Реактивный копинг – поиск поддержки	β	0,13**	0,01	0,08
	p	0,01	0,81	0,09
Реактивный копинг – избегание	β	-0,10*	-0,06	-0,05
	p	0,03	0,21	0,29

Примечание: знаком * обозначены статистически значимые коэффициенты на уровне $p < 0,05$, знаком ** – статистически значимые коэффициенты на уровне $p < 0,01$.

Влияние общей самооффективности на проактивный копинг является еще большим. Этот копинг-ресурс также определял (средняя степень влияния) а антиципаторно-превентивный копинг, но практически не оказывал влияния на стратегии реактивного копинга. Что характеризует этот ресурс как направленный на

будущее, ведь согласно концепции Р. Шварцера [8], проактивный, превентивный и антиципаторный копинги – являются видами копинга, ориентированными на стрессовые события, которые могут возникнуть в будущем.

Аналогичный вывод можно сделать и проанализировав подшкалу аутентичности жизни. Этот копинг-ресурс был определяющим для проактивного и антиципаторно-превентивного видов копинга (со средним и слабым влиянием, соответственно), но не оказывал статистически значимого влияния на стратегии реактивного копинга.

Таблица 2 (продолжение)

Матрица регрессионных коэффициентов, характеризующих влияние копинг-ресурсов на копинг-стратегии

Критериальная переменная		Предиктор		
		Отвержение внешнего влияния	Чувство когеренции	Обученная ресурсность
Проактивный копинг	β	0,14**	0,22**	0,34**
	p	0,00	0,00	0,00
Антиципаторно-превентивный копинг	β	-0,07	0,16**	0,54**
	p	0,14	0,00	0,00
Реактивный копинг – поиск поддержки	β	-0,23**	0,02	0,09*
	p	0,00	0,63	0,05
Реактивный копинг – избегание	β	-0,19**	-0,07	-0,12**
	p	0,00	0,15	0,01

Примечание: знаком * обозначены статистически значимые коэффициенты на уровне $p < 0,05$, знаком ** – статистически значимые коэффициенты на уровне $p < 0,01$.

Как видно из таблицы 2 принятие внешнего влияния оказывает содействие реактивным копинг-стратегиям и затрудняет проактивный копинг. Ведь соответствующие регрессионные коэффициенты имели противоположные знаки. Наоборот, чувство когерентности оказывает положительное влияние на проактивный

и а антиципаторно-превентивный копинг. Это также позволяет считать этот копинг-ресурс ориентированным на будущее. Обученная ресурсность обнаружила статистически значимые коэффициенты регрессии со всеми исследованными показателями копинг-стратегий. Т.е. она имела широкий спектр влияния, по аналогии с проактивной установкой. Влияние на антиципаторно-превентивный копинг является очень сильным, что дает возможность считать этот копинг-ресурс определяющим в плане формирования данного вида совладания. Влияние обученной ресурсности на проактивный копинг является средним по силе, но положительным. Слабой, но также положительной является детерминация реактивного копинга – поиск поддержки. Тогда как стратегия избегания подавляется благодаря этому личностному копинг-ресурсу.

Важным является вопрос о том, какие копинг-стратегии вносят наибольший вклад в развитие проактивного копинга. Для ответа на него применялась процедура иерархической регрессии. Она наиболее адекватна поставленной задаче, ведь Е.С. Старченкова и С.А. Подсадный [3], рассматривают формирование проактивного копинга, как иерархическую систему. При иерархическом методе регрессии могут задаваться блоки независимых переменных, которые добавляются в регрессионный анализ постепенно. Блок может состоять как из одной, так и из нескольких переменных – в этом случае переменные одного блока на каждом шаге обрабатываются совместно. Именно это и представляет сущность иерархической регрессии [5]. Блоки переменных выделялись согласно схеме Е.С. Старченковой и С.А. Подсадного. Итак, независимые переменные распределялись по следующим блокам:

1. Реактивный копинг – избегание;
2. Реактивный копинг – поиск поддержки;
3. Антиципаторно-превентивный копинг.

Порядок, в котором они перечисляются, не является случайным: здесь отображается переход от низших к высшим копинг-стратегиям. Зависимой переменной выступает проактивный

копинг. Результаты иерархической регрессии приводятся в таблице 3. Также в ней указаны значения коэффициента детерминации (R^2), его изменение с включением в модель нового блока (ΔR^2), изменение критерия Фишера, что описывает пригодность регрессионной модели, при включении в модель нового блока (ΔF), а также статистическая значимость соответствующего добавления независимой переменной (p).

Таблица 3

Вклад копинг-стратегий в формирование проактивного копинга

Добавленная переменная	R^2	Изменение статистик		
		ΔR^2	ΔF	p
Реактивный копинг – избегание	0,01	0,01	2,15	0,14
Реактивный копинг – поиск поддержки	0,04	0,03**	13,83	0,00
Антиципаторно-превентивный копинг	0,22	0,18**	107,73	0,00

Примечание: знаком ** обозначены статистически значимые изменения коэффициента детерминации на уровне $p < 0,01$.

Как видно из этой таблицы добавление реактивного копинга – избегания статистически значимо не улучшает детерминацию проактивного копинга относительно нулевой модели. Тогда как на следующей ступени взнос другой реактивной стратегии – поиска поддержки является уже статистически значимым. И вдобавок две реактивные стратегии объясняют 4% дисперсии шкалы проактивного копинга. Добавление антиципаторно-превентивного копинга существенно улучшает объяснительную силу модели. Изменение коэффициента детерминации является статистически значимым и позволяет описать почти 22% распределения значений шкалы проактивного совладания.

Выводы

Итак, при исследовании структуры личностных копинг-ресурсов было выявлено, что они тесно связаны друг с другом, являясь разными аспектами общего личностного салютогенного

функционирования. Ведущую позицию в этом комплексе ресурсов занимают проактивная установка – она является стержневым ресурсом. Также важную роль в структурировании ресурсных характеристик личности относительно преодоления играют общая самооффективность и аутентичная жизнь.

Личностные копинг-ресурсы играют существенную роль в формировании исследованных копинг-стратегий, при чем каждый копинг-ресурс способен влиять на несколько копинг-стратегий. Для проактивного копинга важными являются все изученные личностные копинг-ресурсы, особенно проактивная установка и общая самооффективность. Для антиципаторно-превентивного – все кроме отвержения внешнего влияния. Принятие внешнего влияния является формирующим фактором для реактивных копинг-стратегий.

Эмпирически подтверждена иерархическая модель проактивного копинга. Проактивный копинг в определенной мере базируется на реактивной стратегии поиска поддержки, но в большей степени определяющим для его формирования является антиципаторно-превентивный копинг. Влияние реактивной стратегии избегания на проактивный копинг является незначительным.

Литература;

1. Бірон, Б.В. Дослідження копінг-ресурсів в контексті проактивного копіngu / Б.В. Бірон // Науковий вісник ПНПУ ім. К. Ушинського. – 2011. – № 11-12. – С.224-233.
2. Родіна, Н.В. Особистісні характеристики як ресурси долаючої поведінки. Огляд деяких сучасних теорій копіngu / Н.В. Родіна // Проблеми сучасної психології. – 2010. - №7. - С. 608-633.
3. Старченкова, Е.С. К вопросу проактивного совладающего поведения / Е.С. Старченкова, С.А. Подсадный // Психология совладающего поведения: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. - В 2 т. Т. 1. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. – С. 67-69.
4. Breed, M. The factor structure of six salutogenic constructs / M. Breed, F. Cilliers, D. Visser. // South African Journal of Industrial Psychology. - 2006. - Vol. 32, №1. – P. 74-87.

5. Field, A.P. Discovering Statistics Using SPSS For Windows / A.P. Field. - Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2000. – 512p.

6. Greenglass, E. Proactive coping / E. Greenglass // Beyond coping: Meeting goals, vision, and challenges / E. Frydenberg. - London: Oxford University Press, 2002. – P. 37-62.

7. Hobfoll S.E. The Influence of Culture, Community, and the Nested-Self in the Stress Process: Advancing Conservation of Resources Theory / S.E. Hobfoll // Applied Psychology: An International Review. - 2001. – Vol. 50, No.3. - P. 337-421.

8. Schwarzer R. The Proactive Coping Model. / R. Schwarzer // The Handbook of Principles of Organizational Behavior/ E.A. Locke – Oxford, UK: Blackwell. – 2000. – P. 342-355.

© Б.В. Бирон, 2013.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2013.

Transliteracija:

Biron, B.V. Struktura lichnostnyh koping-resursov i ih vlijanie na proaktivnyj koping //Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - №3. - 2013. - S. 82-92.

— ● —

Краткие сообщения

УДК: 159.9 + 78.01

ГЛАВНЫЙ ВЫЗОВ ДЛЯ «ПРАВОСЛАВНОЙ ПСИХОЛОГИИ» (Открытое письмо православным психологам)

А.И. Зеличенко, «Институт высшей психологии» Сетевой проект,
russkiyvet@yandex.ru

«Религиозное возрождение» России, когда, разочаровавшись в «западной мечте», точно так же, как за двадцать лет до того она

разочаровалась в мечте коммунистической, русская элита бросилась в православие, породило такое явление как «православная психология». Явление это, когда знакомишься с ним внимательней, вызывает амбивалентное отношение: явный позитив, присутствующий в этом явлении, соседствует с такими кричащими проблемами, что анализ самого этого явления и отделение его «плюсов» от его «минусов» становится насущнейшей задачей. Этой теме и посвящено данное «письмо» – мой первый русскоязычный опыт обращения к психологам после вышедшей 13 лет назад «Психологии духовности».

Очевидные «плюсы» и очевидные «минусы».

Главный очевидный плюс «православной психологии» – это прорыв блокады позитивистской философии науки и признание (хотя бы на словах) существования Божественной сущности человека. Для любых ученых сегодня это крупный шаг вперед. И, критикуя те или иные слабости «православной психологии», об этом главном плюсе нельзя ни на минуту забывать, чтобы в критическом запале не выплеснуть ребенка с водой. Но, с другой стороны, наличие этого главного плюса не должно заставлять закрывать глаза на столь же очевидные «минусы».

Центральный такой минус – это беспомощность. Что происходит сегодня? Профессиональные психологи, вошедшие в церковь, пытаются соединить свои профессиональные знания с церковной **культурой**. Но по причинам, о которых я скажу чуть позже, такое соединение оказывается невозможным: масло и уксус не соединяются. В результате мы видим одну из двух нижеописанных ситуаций.

Первый вариант – православный психолог забывает о своей профессии и сводит свою профессиональную деятельность к житейским советам церковного активиста. «Поговори (именно так, «поговорите» – уже редко, так как такое обращение с церковной культурой большой семьи, где есть только братья, отцы и дети, не гармонирует, здесь естественно обращение на «ты») со священником», «причастись», «молись и все устроится» и так далее. Вот и весь репертуар его профессиональных действий.

Второй вариант – православный психолог продолжает делать то, чему его научили, но старается называть это «по-православному». Так «потребности» превращаются в «страсти», «психические нарушения» – в «бесоудержимость», «душевный недуг» – в «Господом возложенный крест» и т.д. Апогея эта двойственность (есть в ней и нечто фарисейское) достигает вот в таких призывах: «Уповаю на милосердие Господне, в ряде случаев надлежит лечиться медикаментозно».

Продвижение же и в развитии профессии, и в развитии самих профессионалов происходит при этом крайне медленно.

Две культуры, или кузнец-нанотехнолог.

Причина такой «масленно-уксусовой» несливаемости очень проста. Предпринимается попытка соединить две совершенно разные **культуры**. Культуру православную, как она сформировалась в 14-15-м веках и культуру профессиональной психологии, сформировавшуюся, главным образом, в 20-м веке. Возможно ли такое соединение? Да, возможно. Но оно не может быть механическим, не может быть эклектическим. В результате этого соединения должна родиться новая культура. Эта новая культура унаследует от своих родителей смыслы, но не культурные формы, которые ей придется создавать заново.

Однако обе родительские культуры уже по самому определению понятия «культура» консервативны. Этот консерватизм придает им устойчивость, сохраняет их.

Православная культура 14-15-го веков была очень высокой. Пожалуй, самые высокие произведения в русской живописи (иконописи) и русской архитектуре были созданы именно в этой культуре. Но – и это судьба любой большой культуры – она не вечна. Культуры стареют, как и люди, и в своей целостности становятся архаичными: что было хорошо для людей 15-го века, уже для людей 18-го века стало совсем не так хорошо. Не говоря уже о людях 21-го века. Если бы наши «неотрадиционалисты» были бы способны даже не рассуждать, а просто смотреть на мир открытыми глазами, это не нужно было бы им доказывать.

Впрочем, и культура профессиональной психологии уже

пережила свои лучшие годы. То, что казалось работающим и, действительно, часто работало в западных обществах еще 50-70 лет назад, сегодня даже там работает все хуже. Что уж говорить о работе с людьми русской ментальности, более чем существенно отличающейся от ментальности западной. Так что кризис западной психологии тоже не выдумка, она тоже является культурой хотя и не поза-позавчерашнего, но вчерашнего дня. Она тоже нуждается в обновлении.

Только такое обновление никак не может быть достигнуто путем механического соединения культуры совсем архаичной, культуры растрившей наших совсем далеких предков, которые были (в среднем, конечно) гораздо ниже современного человека (примерно на уровне среднего современного подростка лет 12), и культуры, которая растила «всего только» наших родителей. Именно поэтому словосочетание «православный психолог» звучит примерно так же, как «печник-энергетик» или «кузнец-нанотехнолог».

И тем не менее в движении «православных психологов» я вижу большой созидательный потенциал. В чем именно? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно поговорить о внутреннем и внешнем православии.

Два православия.

Мы никогда не пойдем причин огромной притягательности православия, в том числе и для людей довольно высокого уровня внутреннего развития, если будем видеть в нем только некую культурную форму: форму жизни, форму мыслей и т.д. Все это слишком архаично и даже в условиях того духовного вакуума, который сложился в России в конце 90-х годов, не смогло бы привлечь многочисленных последователей. Но дело в том, что за этими внешними формами скрыто глубинное и очень ценное, очень важное для людей содержание: неизвестное пока широким кругам знание об устройстве мира (а точнее, Мира), об «устройстве» человека, о месте человека в Мире и о том, какой должна быть «правильная» жизнь человека в мире и какую цену приходится человеку платить за жизнь «неправильную». Все это

содержится в православии, хотя, конечно, и не в популярных его формах, известных неопитам и профанам.

В православии (как и в нескольких других религиозных традициях) в зародыше содержится философия завтрашнего дня и выстроенная на базе этой философии культура, включая и профессиональную психологическую культуру – завтрашняя психология. Но «само по себе» это завтра может наступить только в результате совместных усилий профессионалов сегодняшнего дня. И явление «православной психологии» это если еще и не шаг, то, во всяком случае, ясно сформулированное желание идти.

Вызов сегодняшнего дня.

Отношение сути и формы, зародыша и оболочки в православии хотя и типичны для подобных отношений, тем не менее, довольно сложны. С одной стороны, архаичная и крайне ригидная оболочка защищает зародыш от воздействий, часто неблагоприятной, внешней среды. С другой, она препятствует его росту – росту, который неизбежно оболочку уничтожит – как это происходит с любым прорастающим зерном. В результате появится новое православие. Но старое-то при этом погибнет – погибнет со всеми своими такими дорогими многим культурными формами. То, что евангелия (равно, как и вся Библия) говорят только об одном – о развитии человека: о направлении (или точнее, Направлении) этого развития, о его этапах, о средствах, инструментах развития и саморазвития, о препятствиях на этом Пути – все это христианам (да и то, из живущих ныне – лишь единицам) еще только предстоит понять. И помощниками-проводниками этого понимания станут те из психологов, которые сегодня обратились к православию – «православные психологи».

Но, конечно, далеко не все. Совсем не все. Дело в том, что путь, ожидающий их, - путь утверждения православия в завтрашней жизни ведет через разрушение православия сегодняшнего (в точном соответствии с евангельскими «Сберегший душу свою потеряет ее; а потерявший душу свою ради Меня сбережет ее», «кто хочет душу свою сберечь, тот потеряет ее, а кто потеряет душу свою ради Меня, тот обретет ее», «Кто станет

сберечь душу свою, тот погубит ее; а кто погубит ее, тот оживит ее», «Любящий душу свою погубит ее; а ненавидящий душу свою в мире сем сохранит ее в жизнь вечную»). В этом-то и состоит страшный вызов сегодняшнего дня. Страшный для тех, кто укрепил себя в оболочке православия. И славный для тех, кто хочет укрепить себя в его сущности.

Литература:

Зеличенко, А.И. *Свет Жизни*, М.: Открытый Мир, 2006 (главы 15-19, 24, 42-50).

© А.И. Зеличенко, 2013.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2013.

Transliteracija:

Zelichenko, A.I. Glavnyj vyzov dlja «pravoslavnoj psihologii» (Otkrytoe pis'mo pravoslavnym psihologam) //Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - №3. - 2013. - S. 92-97.



Медицинские науки

УДК: 614 + 614:338:61

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ЭТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПРИ ЛЕЧЕНИИ БОЛЬНЫХ

Румяна Янева. Медицинский университет – София (Болгария)

Резюме: В медицинской практике предполагается, что пациент – это термин, которым обозначают человека, находящегося под наблюдением врача и является той осью, вокруг которой развивается совокупная деятельность медицинской команды. Рынок в медицине помогает одновременно создавать как социальную необходимость инноваций, так и профессиональное стремление среди врачей, которые хотят сделать лучшее для своих пациентов. По самой своей природе рынок удовлетворяет, в первую

очередь, индивидуальные потребности, желания и предпочтения и не обязательно те, которые направлены на общественное благо. В области экономики здравоохранения была доказана «концепция провала свободного рынка в секторе здравоохранения». В настоящее время все национальные системы здравоохранения проводят политику защиты пациента. Механизм защиты прав пациента способствует большей чувствительности медицинской помощи к пожеланиям пациентов. При определении приоритетов в области здравоохранения ключевыми этическими понятиями являются равенство, справедливость и честность.

Ключевые слова: пациенты, рынок в здравоохранении, экономические и этические аспекты, приоритеты в области здравоохранения

Пациент – потребитель больничных услуг.

В медицинской практике предполагается, что пациент – это термин, который указывает на человека, находящегося под наблюдением врача и являющегося осью, вокруг которой развивается совокупная деятельность медицинской команды, а восстановление или улучшение здоровья является целью любой профессиональной деятельности [12].

Болезнь создает ряд проблем для пострадавшего от нее – больного человека. Ограничение свободы пациента, как отмечают в «Гуманизированной больнице», выражается в трех основных аспектах: биологическом, физическом и психическом [9].

Кроме того, заболевание также приводит к другим проблемам пациента, таким как:

- сокращение социальных функций, в результате чего изменяются отношения в семье; затрудняются трудовые взаимоотношения и др.;

- появление самовосприятия о пониженной достаточности для решения проблем, связанных с повседневной жизнью, семьей, работой и другими обязательствами и может быть увеличена до чувства беспомощности.

Во многих случаях эти проблемы могут быть рассмотрены и

решены в «естественном месте для жизни – семье», в привычных условиях жизни больного. В этом случае адаптация страдающего ориентирована на отдельные изменения в организме.

Но иногда приходится больному покидать привычную среду и госпитализироваться, то есть оказаться в совершенно новой среде. Находясь в незнакомой среде, для компонентов которой пациент не имеет стереотипов и норм поведения, ему нужно адаптироваться к ней [9].

Большой масштаб и бюрократизация медицинских учреждений ухудшает положение, часто пациентов пересылают из кабинета в кабинет, тем самым теряя основную нить процесса. Накапливается большое количество документов, которые скорее скрывают, чем уточняют результаты исследований и осмотров различной направленности. Даже если предположить, что каждое лечебное действие (осмотр, исследования, интервенции) было очень эффективным и очень высокого качества и конечный клинический результат является хорошим, с точки зрения пациента этот процесс часто бывает очень сложным, утомительным и бюрократическим, что приводит к расходам любого характера [9].

Для того, чтобы решить эти проблемы, все национальные системы здравоохранения проводят политику защиты пациента и его стали называть потребителем. Такой подход, который часто называют гуманизированным, имеет некоторый эффект, однако является более идеологическим, чем практическим.

Пользователей медицинских услуг держат подальше от традиционной концепции клиентов, применяемой в других областях, так как положение клиента основывается на двух фактах – свободе выбора и прямой оплате за полученные услуги или товар. Пользователь может выбирать только теоретически, так как комплексные решения (дальнейшие исследования, госпитализация, хирургические или терапевтические процедуры) приняты врачами, а решающую роль играет способность влиять на конечное потребление. Так как методы финансирования системы здравоохранения стоят далеко от медицинских услуг, на практике исчезает чувство цены и стоимости. В этих условиях потребители не

имеют свободы, страдают в очередях и получают посредственное отношение к себе.

Такое положение дел открыто противоречит культурной среде отношений, которые получают клиенты в других областях. С ростом социально-экономического уровня страны, пользователи системы здравоохранения становятся все более требовательными в целом, и особенно в отношении уважения и персонализированного комфорта. Таким образом, больницы должны укрепить свой механизм контактов с клиентами, сделать более гибкими административные процедуры, пересмотреть свои сети в зависимости от потребностей пациентов и принять все меры для того, чтобы предложить более открытый образ.

Характеристика рынка в здравоохранении

В Республике Болгарии после принятия Закона о лечебных заведениях (1999) и его предшественников – Закона о медицинском страховании (1998), Закона о профессиональных организациях (1998) и Закона о лекарствах и аптеках для гуманной медицины (1995), замкнулся круг законодательных актов, составляющих основу для реализации крайне радикальных экономических реформ в секторе здравоохранения [6]. Преобразования собственности на больницы и включение оплаты медицинского страхования в соответствии с договором о расходах, показали возможность строительства большого регулируемого рынка между государственными и частными участниками рынка [4].

Указанные в законодательстве и прогнозируемые изменения в экономической организации, финансировании и собственности в сфере здравоохранения, являются необходимым и эффективным средством для реализации общих целей для болгарской политики в области здравоохранения – повышения качества медицинской помощи, без ограничения в доступности и равенстве граждан к основным пакетам помощи.

Рынок в медицине является сильным преобразователем полезных медицинских инноваций. В то же время, он отвечает и поддерживает создание как социальной потребности инноваций,

так и профессионального стремления среди врачей, которые хотят сделать самое лучшее для своих пациентов. Рынок стимулирует медицинскую промышленность вкладывать большие деньги в исследования, чтобы сделать непрерывными инновации для достижения предельной выгоды. В последнее время правительство все больше полагается на бесплатную приватизацию и давление рынка в системе здравоохранения.

По своей природе рынок удовлетворяет в первую очередь индивидуальные потребности, желания и предпочтения, которые не обязательно совпадают с общественным благом.

Как отметил Д. Каллахан, крупнейшая экономическая сила, действующая в системах здравоохранения в мире - это рынок. «Рынок» теоретически интерпретируется как способ, который позволяет людям сделать свой собственный выбор; как способ для достижения высокой эффективности в распределении богатства путем открытого конкурса при личном участии человека; как средство создания инициатив и препятствий для изменения продовольствия и правильного поведения. Рыночная ориентация комбинирует желания пациентов для более широкого выбора с желанием политиков сократить свои экономические издержки и таким образом переложить большую долю расходов на здравоохранение на пациентов и работодателей [7].

Наряду с предоставлением возможностей для медицины и здравоохранения, рынок представляет не меньший риск.

Положительные стороны: расширение личного выбора, возможность повышения экономической эффективности, контроль за расходами, ускорение технического прогресса, полезных инноваций и удовлетворение широкого спектра личных желаний человека.

Не менее очевидны риски. Наиболее очевидный риск в том, что со снижением ответственности правительства ставятся под угрозу самые важные дополнительные функции: хорошая система здравоохранения, которая гарантирует минимальный, но доступный уровень услуг, базовое медицинское обслуживание для всех, мониторинг качества и профессиональные стандарты.

Рыночные риски включают в себя: введение несвойственной сети экономических ценностей в медицинские институты, которым присущи исторически благотворительные и альтруистические, а не – коммерческие; практическое уменьшение выбора для пациента, независимо от рыночной идеологии; растущий разрыв между здравоохранением, доступным для богатых и того, которое доступно для бедных; ослабление компонентов системы здравоохранения, которые частично зависят от государства (в основном общественное здравоохранение); коммерческое стимулирование дорогих видов высокотехнологичной и спасательной медицины и менее активное участие в инвазивных технологиях для профилактики заболеваний и программ для первичной медико-санитарной помощи; содействие общественным претензиям к медицине для удовлетворения потребностей и желаний, которые являются активными в коммерческом плане, но в то же время далеки от традиционных целей медицины. Некоторые социальные блага, ценности и институты очень легко могут быть корумпированы, путем превращения их в товар. Здоровье является жизненно важным человеческим благом и медицина – ключ к его сохранению. Его коммерциализация, даже во имя человеческого выбора и эффективности, несет потенциальный риск для его уничтожения. Чрезвычайной угрозой реальным целям медицины является ее сильная и несбалансированная коммерциализация и приватизация [7].

Особенности здравоохранения требуют внедрения в него не абсолютно свободного рынка и конкуренции, а регулируемого рынка с элементами мер планирования [1].

Отказ от свободного рынка в сфере здравоохранения

В экономике обычно исходят из идеальной формы структуры рынка – совершенной конкуренции, в которой доминируют требования открытого рынка: много независимых производителей и потребителей; прозрачность и информация о состоянии рынка; однородность предлагаемого продукта, свободный доступ для новых участников, свободное ценообразование, и многое другое. В

таблице 1 приведены требования свободного рынка и соблюдение этих требований в здравоохранении.

Свободный рынок медицинских услуг не может функционировать таким образом, чтобы соответствовать основным требованиям к успеху. Вот почему в экономике здравоохранения доказана «концепция провала рынка в секторе здравоохранения» (провал свободного рынка). Проявления этой неудачи определяются как «дефекты рынка» [4].

Высокая стоимость медицинских технологий и требования общественности

Постоянно растет стоимость новых технологий, в то же время постоянно растет и их приток. Тем не менее, все дороже становится лечение тех заболеваний, которые затрагивают значительную часть населения.

Таблица 1. Требования к свободному рынку и проблемы их применения в здравоохранении

Требования свободного рынка при совершенной конкуренции	Вопросы их применения в здравоохранении
Хорошо информированный, рациональный и независимый покупатель	Плохо информированный, иррациональный и независимый пациент.
Присутствие многих независимых и конкурирующих поставщиков, из которых никто не имеет сильного влияния на цены.	Некоторые виды медицинской помощи становятся монопольными и олигопольными структурами. Финансовые власти ограничивают экономическую свободу.
Предлагается однородный продукт.	Медицинские услуги разнообразны и трудно определимы.
Цена, которую платит потребитель.	Цена, которую в большинстве случаев платит третья сторона.
Цена определяется свободно рыночными условиями	Цены, как правило, фиксированы или жестко регулируются. Наличие нерыночных (государственных услуг).
Свободный доступ до рынка для новых участников; свободное переливание ресурсов.	Разрешение на практику по профессии; специализированные ресурсы.

Согласно Е. Делчевой, 2009

Население предпочитает высокотехнологичную медицину. Она считается эффективной и создающей хорошую жизнь. Но в то же время увеличивается число людей, которые не могут позволить себе качественное медицинское обслуживание за счет собственных средств.

Эта ситуация приводит к критической необходимости эффективного использования технологической медицины. Подходящими технологиями здравоохранения являются те методы, процедуры и оборудование в области здравоохранения, которые являются научно обоснованными и адаптированными к местным потребностям и воспринимаются использующими их медицинскими специалистами [2].

Отношения между этикой и медицинской практикой

Представители медицинской профессии традиционно считаются людьми, которым можно доверять. Они подотчетны, кроме своих пациентов, и обществу в целом. Поэтому, от профессиональных медиков общество ждет высокого уровня не только в научной подготовке и клинических навыках, но и в профессиональном и человеческом поведении, отмечает Ц. Воденичаров [8].

Следует отметить, что этика в медицине не может быть ограничена только личностью врача – это было бы врачебной этикой. Она также включает в себя пациента и общество. Этика пациента и этика близких должны быть сходны и связаны с этикой врача. Особое значение имеет взаимосвязь и отношения между врачом и пациентом.

Как известно, медицинская практика всегда была полна этических дилемм. Исторически сложилось так, что они ориентированы, прежде всего, на закрепление правил поведения, чтобы избежать неэтичного поведения знающего и могущего доктора по отношению к слабому, уязвимому и невежественному пациенту. В соответствии с оформленным моральным кодексом, врач, как ожидается, говорит правду, уважает автономию пациента и относится к нему честно. Врач использует свои специальные навыки, чтобы спасти жизнь пациента, чтобы облегчить его страдания и не допустить причинения вреда пациенту.

Модель прав пациента подчеркивает выбор и свободу человека как наиболее важные моральные ценности для системы здравоохранения. Возможность пациента выбирать врача, больницу, страховой фонд и др., связана с идеей независимости

потребителя медицинских услуг. Введение механизмов защиты прав пациента способствует большей чувствительности медицинской помощи к пожеланиям и требованиям пациентов [2].

В XX веке наступил перелом во многих сферах общественной жизни, в том числе среди врачей, в медицинской теории и практике, в частности, в исследованиях. В этом повороте участвуют и общество, и родственники пациентов.

После Второй мировой войны появляются различные инициативы, чтобы оправдать и особенно распространить соблюдение этических норм в медицине. Примером служат декларации, принятые в Хельсинки (1964 г.) и Токио (1975). Созревает новое сознание пациента и измененное отношение к науке, технологиям и прогрессу [3].

Этические аспекты приоритетов в области здравоохранения

А. Уильямс отмечает, что этическое отношение ищет принципы для оценки решений о том, какие действия являются правильными, или какую ситуацию считать хорошей. Равенство, справедливость и честность являются ключевыми этическими понятиями в определении приоритетов, т.е. пациенты должны одинаково лечиться или с различиями, но когда они морально оправданы.

Исходя из этого, логично задать вопрос о целесообразности сохранения жизни, независимо от ее качества, и что считать облегчением страданий, если это сокращает жизнь. Если лечение приводит к значительному риску достижения вреда, можно ли на базе этого риска исключить дальнейшее использование этого лечения или возможный вред должен быть соизмерим с потенциальной пользой и возможна ли реальная оценка баланса между пользой и вредом? Означает ли честное отношение к пациентам лечение клинически идентичных случаев полностью одинаковым, без предъявления каких-либо предпочтений, в силу обстоятельств, связанных с личностью пациента, или будет более подходящим, чтобы пациент не работал и терял деньги, потому что это дает приоритет кому-то еще, кто имеет работу, где такое же условие имеет менее серьезные последствия? [10].

Существует группа людей, которые считают, что это не

морально, когда один человек судит о стоимости жизни других людей. Но, так как они признают тот факт, что есть дефицит, они признают, что некоторые люди должны быть лишены преимуществ здравоохранения, но хотят сделать это таким образом, чтобы не было никаких межличностных суждений об относительной ценности – через лотерею.

Другая группа людей считает, что коллективное определение приоритетов противоречит медицинской этике. По их словам, врач обязан сделать все возможное для пациента, независимо от цены. Но ресурсоограниченной системе «стоимость» означает «лишение» (в данном случае упущенная польза лицом, которое не получило лечения). Если медицинская этика включает требование, чтобы пациенты рассматривались справедливо, то должен быть выбор между пользами одного лица по отношению к тому, чем пожертвует другое лицо. По словам А. Уильямса, предполагаемое столкновение между утверждениями экономистов в том, что цена (т.е. лишения), должна быть принята во внимание при принятии любых решений о лечении, а правила медицинской этики не существуют, так как последняя не требует делать все возможное для пациента, независимо от последствий для кого-то другого [10].

Поэтому, при определении приоритетов в области здравоохранения должен быть баланс между «технократическим» экономическим планированием и этическими и моральными нормами и психологическими отношениями, существующими в обществе [5].

Заключение

Миссия и цели в больницах определены, как гуманные институции. Таким образом, медицинские работники должны быть в состоянии уравновесить жесткие экономические законы и всегда актуальные общественные ценности, такие как равенство, солидарность и справедливость.

Необходимость использования приоритетного подхода к решению проблем в здравоохранении исторически сложилась в процессе общественного развития. Эта потребность существует, в основном, за счет ограниченных ресурсов здравоохранения и

стремится сделать их использование наиболее эффективным.

Полностью свободный и конкурентный рынок в области здравоохранения не пригоден в качестве единственной экономической формы организации. Он не может производить все виды медицинских услуг для населения и повышать общественное благосостояние. Даже самый свободный рынок медицинских услуг содержит смесь рынка и нерыночных отношений, которые присущи этому сектору.

Экономика и политика влияют на этические аргументы и, прежде всего, на осуществление этических принципов на практике. Понятия личности в человеческих отношениях также оказывают влияние на медицинское мышление и действия.

В сущности, медицина беспристрастна и, следовательно, она должна быть доступна для всех. Правительство и экономика, которые ее обеспечивают, должны предоставить ее всем гражданам, а не только тем, кто в состоянии оплатить постоянно растущие рыночные цены.

Литература:

1. Борисов, В. Здравен мениджмънт с основи на здравната политика / В. Борисов. – Филвест, София, 2003, с.119-122.

2. Воденичаров, Ц. Социална медицина / Ц. Воденичаров, С. Попова. – ЕкоПринт, София, 2009, с. 62-80.

3. Воденичаров, Ц. Ръководство по медицинска етика / Ц. Воденичаров и кол. – ГорексПрес, София, 1997, с. 5-10.

4. Гладилов, Ст., Е. Делчева. Икономика на здравеопазването, Prinсers, София, 2009 г., с. 157-174.

5. Давидов, Б. Болнична икономика / Б. Давидов. – Св. Климент Охридски, София, 2004, с. 203-210.

6. Делчева, Е. Икономически аспекти на здравната реформа / Е. Делчева. –// Основи на болничното управление, Македония прес, 2000, с. 427-439.

7. Калахан, Д. Цели на медицината: Новите приоритети / Д. Калахан. – София, 1998, с. 70-91.

8. Ново обществено здравеопазване / под ред. на В. Борисов, Ц. Воденичаров, Зл. Глутникова. – София, 1998, с. 488-538.

9. Попов, М., Давидов, Б. Хуманизираната болница. – София, 2001, с. 30-39.

10. Уилямс, А., Здравна икономика. Стови, Пловдив, 2001, с. 504-554.

11. Янева, Р. Микроикономикс на болничното лечебно заведение / Р. Янева. – Симелпрес, София, 2009, с. 22-31.

12. Jordi Varela. Gestion de hospitales / J. Varela. – Nuevos instrumentos y tendencias Ediciones Vicens Vives, S.A. (Primera Edicion 1994), pp. 269 -309.

© Румяна Янева, 2013.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2013.

Transliteracija:

Janeva, R. Jekonomicheskie i jeticheskie voprosy pri lechenii bol'nyh //Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - №3. - 2013. - S. 97-108



УДК: 615.851

ТЕРАПИЯ ПЕСОЧНЫМИ ФИГУРАМИ — ЭФФЕКТИВНЫЙ И МНОГООБЕЩАЮЩИЙ МЕТОД АРТ-ТЕРАПИИ

Теодор Попов, Факультет общественного здоровья, Медицинский университет – София (Болгария). teodorpopov@hotmail.com

Резюме. В статье рассмотрены теоретические и частные методологические аспекты широко распространенной техники психотерапии. Описаны общие основы методики, применительно к работе с детьми. Обсуждаются особенности и преимущества индивидуального и группового вариантов метода. Анализируются возможности применения этой техники к разным категориям пациентов.

Ключевые слова: психотерапия, арт-терапия, песочная терапия, песочные фигуры, дети, взрослые.

Терапия песочными фигурами является оригинальной арт-терапевтической техникой. Ее также можно встретить под названиями: «Терапия с помощью игры с песком», «Терапия игрой с песком», «Песочная терапия» и т.д. А также – под ее оригинальным американским названием «Sand play».

Хотя ее нельзя считать самой популярной и часто используемой арт-терапевтической техникой, терапия песочными фигурами имеет свое место, своих последователей, но, что важнее – устоявшееся место в арт-терапевтической практике.

Некоторые авторы принимают ее как совсем самостоятельную арт-терапевтическую технику и процедуру, как «полноценную психоаналитическую технику» [1], в духе аналитической психотерапии Карла Густава Юнга. По мнению Татьяны Зинкевич-Евстатиевой песочная терапия, скорее часть терапии сказками [2, 3]. Ольга Чернявская считает, что это единая и неделимая часть интерактивного театра и последняя наиболее активно используемая техника терапии песочными фигурами в ее «Театре мечты» в Санкт-Петербурге вместе с фольклорными играми, спектаклями-мистериями, так называемыми массовыми театральными интеракциями и т.д. Терапия песочными фигурами применяется некоторыми психологами и психотерапевтами иногда и как дополнительная терапия в рамках других терапевтических методов, или в качестве консультативной методики.

Сам принцип песочной терапии впервые предложен Карлом Густавом Юнгом (1875 – 1961). Позже, с течением времени, терапия песочными фигурами ложится в основу практики психотерапевтов и психологов, представителей школы Юнга. Таким образом, психологи ищут в игре с песком эффект соединения с помощью воображения окружающего мира с миром внутренним (так называемой внутренней реальностью) человека.

Первой применяет и описывает метод игры с песком как терапевтическое средство англичанка доктор Маргарет Лоуенфельд, доктор-педиатр, работающая с детьми в Лондонском институте детской психологии в 1939 г. М. Лоуенфельд использует

две цинковых емкости - одна с песком и одна с водой, а также формочки для игры с песком. Маленькие пациенты использовали все это для создания различных образов и конфигураций своего собственного мира фантазий.

Но истинным основоположником терапии песочными фигурами считается доктор из Швейцарии Дора Калфф, работавшая в 60-х годах прошлого века. Она формулировала следующим образом основную идею ее метода: «Игра с песком предоставляет ребенку возможность избавиться от психологических травм с помощью экстерииоризации фантазий и формирования отношений и чувства контроля над своей внутренней мотивацией. Установление связей с бессознательными мотивами, особенно с архетипом самостоятельности и их выражение в символической форме, значительно облегчает здоровое функционирование психики» [2, с. 160-161].

Возможно, самое место отметить, что практика хотя и недавно зарекомендовала себя, как одна из форм арт-терапевтической техники, однако влияние работы с песочными фигурами стало известно людям с древних времен. Также с древних времен была известна гармонизация и целебное воздействие на людей музыки и музицирования, танца и идиома движения, или эффекта катарсиса (очищения) театром, как явление было открыто в начале третьего века до н.э. Аристотелем.

Что касается работы с песчаными фигурами, то известен факт, что и сегодня в Тибете в молитве или медитации местных жителей используются песочные рисунки в форме мандала - магического круга, на котором они концентрируются при осуществлении своих действий. Духовная концентрация на мандале преследует лечебные цели и освобождение от различных страданий [10, с. 7]. Естественно, что в этих случаях подразумеваются различные религиозные, мистические или космологические нюансы и смысловые оттенки влияния, как это часто делали в древние времена. И не только тогда! Сегодня во многих современных культурах и различных жанрах искусства они продолжают использоваться в качестве средства для физического и

психологического восстановления человека.

Но наряду с рассмотрением и активным использованием терапии песочными фигурами в контексте психологической и психотерапевтической практики следует относиться с должным вниманием к воздействию на работу с песком в воспитании и воспитательной работе с детьми, в том числе как коррекционно-развивающее средство. Этот момент определенно превосходит даже юнгианский подход к песочной терапии. Здесь, как в принципе при арт-терапии в глобальном смысле, речь идет об относительно новом направлении - педагогическом. Оно занимает более все видное место в теории и практической деятельности, получает более широкое распространение, благодаря своей эффективности. В педагогической области арт-терапии речь идет не о клиническом направлении, а о работе, направленной на потенциально здоровых людей. В этом смысле здесь акценты соответственно падают на задачи развития, воспитания и социализации детей и подростков.

В принципе об арт-терапии в образовании Л.Д. Лебедев пишет, что «это системная инновация, характеризующаяся следующим:

- набором теоретических и практических идей и новых технологий;
- разнообразием взаимодействия с социальными, психологическими и образовательными явлениями;
- относительной автономией (обособленностью) от других компонентов педагогической действительности (например, процесса обучения, управления и т.д.);
- возможностью взаимодействия и преобразования [6, с. 17].

Кроме того, в терапии песочными фигурами, если мы рассмотрим ее влияние в более узком смысле, открываются новые акценты в направлении образовательной парадигмы, эффективности, особенно в области образования и воспитательной работы с детьми и подростками. Таким образом, при работе с песком появляются дополнительные эффекты, такие как эффект на

тактильную чувствительность, развитие так называемого «мануального интеллекта» у детей, оптимизации различных задач развития и обучения. В этом контексте Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева и Т. М. Грабенко подчеркивают положительное влияние терапии песочными фигурами для интенсивного и гармоничного развития когнитивных процессов с целью повышения мотивации детей к занятиям, для преодоления негативной психической энергии, для гармонизации психо-эмоционального состояния детей [4]. Таким образом, вышеупомянутые авторы отмечают, что «... использование песка в педагогической практике дает комплексный образовательный и терапевтический эффекты». И еще, что «этот эффект существует не только по отношению к нормально развивающимся детям, но и по отношению к их сверстникам с особенностями в развитии» [4, с.21].

М. Джонгова [1] считает, что положительное влияние терапии песочными фигурами на детей можно объединить в следующие основные направления:

- дает им возможность спонтанно выражать свой внутренний мир;
- помогает им научиться осознавать свои эмоции и чувства;
- помогает им понять и контролировать свои желания и поведение;
- помогает детям стать более уверенными в себе.

Юнгианская, так называемая «классическая песочная терапия», использует в принципе два водонепроницаемых деревянных ящика со следующими размерами: 50 см х 70 см х 8 см. Предполагается, что этот объем оптимален, поскольку позволяет полностью охватить воспринимаемое поле зрения и полностью контролировать процесс. Психологи и психотерапевты, использующие эту методику, твердо придерживаются практики, что песочницы должны быть сделаны из дерева, т.е. из натуральных материалов, которые, по их мнению, оптимальны для нашего бессознательного восприятия. Ящики окрашены в голубой цвет и наполовину заполнены песком. В одном случае он сухой, а в другом – мокрый. Песок должен быть чистым кварцевым.

Важным моментом в песочной терапии является факт использования в ней миниатюрных фигурок и других различных предметов. Все они должны быть размером не более 8 см. Юнгианские психотерапевты придерживаются коллекции фигурок, разделенных на восемь групп, а именно:

1. люди: члены семьи, военные, вымышленные, мифологические;

2. здания: жилые дома, школы, церкви и замки;

3. животные: домашние, дикие, доисторические, морские, из зоопарка;

4. машины: сухопутные, водные, космические, боевые;

5. растительность: деревья, кустарники, растения, овощи и фрукты;

6. сооружения: мосты, заборы, двери, ворота, ограды для животных;

7. «естественные» предметы: ракушки, камни, дерево, кости, яйца;

8. символические предметы: источники для угадывания желаний, «ящички с сокровищами», драгоценности.

Процесс классической терапии песочными фигурами начинается с того, что ребенку предлагают только выбрать игрушки и поиграть ими в песочнице. Выбор принадлежит исключительно ребенку, а психолог (психотерапевт, педагог) выступает только в качестве наблюдателя, который может вмешиваться только в тех случаях, когда этого требует клиент. Согласно юнгианским психотерапевтам песочник является надежным и безопасным пространством, в котором дети чувствуют себя в безопасности. Дети создают свои собственные композиции, сами переставляют фигурки, а потом их забирают. В ящиках с песком дети (клиенты) могут многократно разыгрывать различные сцены, показывать варианты действий и ситуаций, которые их волнуют, воссоздавать свои сны и т.д.

«В психологическом смысле, в ходе игры, благодаря воображению, получается соединение окружающего мира с внутренним миром человека, его внутренней реальностью» [1].

Здесь можно выделить наиболее важный момент в песочной терапии, согласно Доре Калфф: создание свободного, надежного и безопасного пространства для детей (клиентов), в котором получается осведомленность, понимание и поиск решений. Сам по себе акт уже означает лечение, выздоровление. При игре с фигурками, стимулируется воображение детей, активизируется процесс передачи внутренних представлений детей в реальную жизнь, их экстериоризация. Таким образом, развиваются и психические процессы, активизируется мышление, воображение, стимулируется его эмоциональное развитие.

Играя с фигурками в песке, ребенок фактически вручную реализует себя, свои внутренние процессы и ставит их в правильном для него порядке [2, с. 162].

Сам Карл Юнг утверждал, что в процессе «игры в песочнице» выходит блокированная в личности энергия и активизируется возможность самовосстановления, заложенное в человеческой психике» (2, с. 164).

Терапия песочными фигурками проводится в форме индивидуальной арт-терапии. В ее так называемом «классическом» варианте проводятся от 8 до 10 сеансов. Продолжительность одного занятия варьируется от 25 до 50 минут в зависимости от возраста ребенка (клиента). Психоаналитики считают, что такая продолжительность достаточна для стабилизации психо-эмоционального состояния клиента и обновления его потенциальных возможностей. В более сложных случаях и ситуациях можно увеличить сессии или через некоторое время провести дополнительный индивидуальный курс.

При игре с песком юнгианские психоаналитики различают три этапа, называемые: хаос, борьба и разрешение конфликтов.

Важно, что сделанное детьми (клиентами) в песочнице не интерпретируется или анализируется ведущим психотерапевтом. Любые комментарии или обсуждения могут проводиться только по просьбе ребенка. Здесь, как и вообще в искусстве, главным является сам процесс создания чего-то, экстериоризации внутренних желаний, эмоций, инстинктов, импульсов,

переживаний и т.д., а не создание художественного продукта и поиск эстетических ценностей и результатов. Как пишут в этой связи Т. Зинкевич-Евстигнеева и Т. Грабенко «... в песочнице ... создается новая среда, здесь становятся очевидными мечты, здесь вы можете со стороны посмотреть на непростую жизненную ситуацию и разыграть положительные сценарии для ее решения, здесь создается новая реальность ...» [4, с. 7]. И еще, «... в песочнице рождаются новые программы жизни и приобретаются силы и уверенность для их реализации» (Там же).

За эти годы песочная терапия получила развитие в разных направлениях, изменились и улучшились некоторые из ее принципов. Теперь она используется не только как индивидуальная, но и в виде групповой арт-терапии. Российские арт-терапевты разработали специальные программы в этом направлении, и, соответствующие шкалы, нормы, правила, таблицы и т.д. Представлены как созданные композиции, так и выбор фигурок, элементы взаимодействия и поведенческие реакции.

Все большее распространение получает групповая форма песочной терапии. Предполагается, что она «... предлагает проективную психологическую диагностическую систему межличностных отношений в группе, исследование совместимости ее членов и стилия взаимодействия. Кроме того она служит коррекции и формированию моделей позитивного общения (при общении друг с другом)» [2, с. 176].

В групповой психотерапии в работе обыкновенно участвуют по четыре клиента, столько, сколько сторон в песочнице. В тех случаях, когда речь идет о так называемых «сложных» клиентах – например, агрессивных и гиперактивных детях, с девиантным поведением и др. – участников трое, а четвертым включается сам арт-терапевт. Опять же, роль последнего здесь только помогать, мягко направлять, но без комментариев или анализа.

В последние годы появился ряд инноваций в терапии песочными фигурами, экспериментируется ряд новых опций в процессе арт-терапии, расширяется область арт-терапевтической

работы, возрастного контингента клиентов и т.д. Конечно, не все успешно, многие вещи все еще находятся на стадии апробации, поиска деталей или оттенков. Так, например, более успешной работой по песочной терапии является не только работа с самыми маленькими – детьми дошкольного и школьного возраста, а также с подростками и юношами. Этот метод арт-терапии успешно используется в последнее время и с взрослыми клиентами. Разработан ряд новых методов песочной терапии. Одним из наиболее успешных методов является уже упомянутый интерактивный театр Ольги Чернявской. Также следует упомянуть: дидактические сказки на песке (методика Татьяны Грабенко для обучения чтению); метод «сказочного подхода» к терапии с песком, когда психологи, учителя или родители «рассказывают» детям сказки именно в данной среде, т.е. через песок, песочные фигурки и другие аксессуары и т.д. В связи с этим Т. Зинкевич-Евстигнеева сообщает о высоко успешной практике песочной терапии с детьми-инвалидами. Автор утверждает, что этот метод стабилизирует психо-статус этих детей, способствует развитию их мелкой моторики, их социальной ориентации, помогает «разгадыванию тайн внутренних процессов у специальных детей⁴» [2, с. 165].

Эксперименты проводились в направлении арт-терапии с песочной терапией с престарелыми людьми, в рамках семейной терапии и т.д. Некоторые арт-терапевты выходят за пределы размеров классической песочницы: они имеют разные цвета, эксперименты проводятся с квадратными или круглыми песочницами, используются и такие большие размеры, как у работающего во Владивостоке Александра Коробкина – он работает с песочницей с размерами 140 см x 100 см x 8 см.

Все это однозначно говорит обо все более успешном приложении терапии песочными фигурами, распространении ее на все новые территории научного пространства и, особенно в области практической деятельности арт-терапевтов.

⁴ В российской коррекционной педагогике и специальной психологии чаще используют термин «дети с особыми образовательными потребностями».

Литература:

1. Джонгова, М. Терапия чрез игра с пясък / М. Джонгова. – // Вестник за здравето, брой 4, 25.08. - 07.09.2004, с. 4.
2. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург: Изд-во „Златоуст“, 1998.
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Практикум по сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург: Изд-во „Речь“, 2000.
4. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Чудеса на песке: практикум по песочной терапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко. – Санкт-Петербург: Изд-во „Речь“, 2005.
5. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Практикум по креативной терапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко. – Санкт-Петербург: Изд-во „Речь“, 2003.
6. Лебедева, Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. – Санкт-Петербург: Изд-во „Речь“, 2003.
7. Попов, Т. Терапия и профилактика чрез изкуство / Т. Попов. – София: Изд-во. „Образование“, 2004.
8. Попов, Т. Терапия с приказки - ефективна и перспективна арт-терапевтична практика / Т. Попов. – сп. "Контакти", 2005, (год. V), кн.4 (46), с.12-19
9. Попов, Т. Арт-терапията при децата, София: Изд-во. „Дефекто ЕООД“, 2008.
10. Сусанина, И.В. Введение в арт-терапию, Москва: Изд. „Когито-Центр“, 2007.

© Теодор Попов, 2013.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2013.

Transliteracija:

Попов, Т. Terapija pesochnymi figurami – jeffektivnyj i mnogoobeshhajushhij metod art-terapii //Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - №3. - 2013. - S. 108-117.



Материалы на иностранных языках

УДК 39 + 159.922.4

MANIFEST OF DEPTH SOCIOPSYCHOLOGY

Alexander Zelitchenko, russkiysvet@yandex.ru

Abstract. The observations of motives of activity of big groups (nations, confessions etc.) as a whole result in discovery of the part of unconscious mind that is common for all members of big group – a collective unconscious. Two parts of collective unconscious may be determined: the collective superconscious known first as a group archetype and the collective subconscious, which manifest itself for example in phenomenon of collective trauma. Depth sociopsychology is a science about the collective unconscious, which emerges on the border between social psychology, cross-cultural psychology, depth psychology, experimental psychosemantics, science of culture and sociology. The article discusses the subject, the tasks and the methods of sociopsychology. In particular, methods originated in the studies of meaning-making structures of individual mind are outlined.

Keywords: Does Culture Determine Mind, or Is Culture Determined by Mind? Manifest of Depth Sociopsychology.

Introduction

The question in the title of this article is not of the same kind as the famous chicken-or-egg problem. Indeed, as in the case of Aristotle paradox, here it is also impossible to choose one of the proposed alternative answers. However, in the present case this inability results in discovery of new reality, which responsible for both cultural forming of mind and mental forming of culture.

By definition, cross-cultural psychology studies the imprints of culture on mind, i.e. culture-determined forms of mind – behavioral stereotypes, opinions, values etc. A culture “makes” (“forms”, in a little more intellectual language) a mind. This axiom limits philosophical

perspective of cross-cultural psychology preventing the question, “What does make cultures themselves?”

The answer on this question is only seems to be obvious. Of course, the cultures are made by the joined works of many individuals, or, in other words, by joined works of many individual minds. However, what does direct these many individual works transforming them into one common work? The answers like “nothing” or “they are self-organized” cannot satisfy exacting researcher, which observes the strictly defined patterns of the individual cultures. He clearly sees that each culture has own idea and that the concept *idea of culture* is not just theoretical construct but an obvious reality. However, where is the source of this idea? From what is it originated?

One Essence With Many Names

The questions like this lead to understanding that behind the complex coordinated work of millions “builders of a culture”, which lasts many centuries and is executed by many generations, there is some reality, which is characterized by following properties:

1. This reality is mental, intrapsychical because it controls and directs individual behavior.
2. This reality is transpersonal because it controls and directs in the same way the behavior of many individuals.
3. This reality is unconscious because most individuals who are subjects of its control are not aware of this force.
4. This reality may become conscious and does become more and more conscious for some individuals who discover its presence in own psyche.

This reality may be named *common mind*, or *collective unconscious* (Jung, 1934–1954), or *collective soul* (*l'ame collective* that was introduced and elaborated by Durkheim, 1895/1938; Tarde, 1899/2000; Le Bon, 1896/1982 and other early sociologists), or *soul of culture*, or *group archetype* (Zelitchenko, 2006).

Reality of the Invisible

Adjectives *invisible* and *subtle* do not necessary mean *weak*. Indeed, observable manifestations of collective unconscious demonstrate the quite powerful force. This force is especially well

known for politicians, which try to change deliberately the cultural-determined forms of mind and behavior of the peoples of developing countries in frameworks of global process. Often they meet so strong resistance, which is able to convince in reality of the unconscious even most materialistically and pragmatically thinking practical worker.

Today one may often see the resistances and the aggressiveness as a response on attempts to introduce Western values of democracy and/or of human rights into many of non-Western states; and these reactions base on the mood of significant part of society rather than on political interests of elite. The same resistance may be observed in Western societies themselves, especially in Europe in form of tensions between European newcomers and "old Europeans". When the analysis of reasons of such tensions is limited by the surface level of mind, e.g. level of opinions that may be easily changed by means of education or propaganda, and excludes from consideration the unconscious "variables", such analysis fails to deal with the strong power of resistance to dissemination of Western values in Muslim world or in many of former Soviet republics. For some reasons many people of Developing World continue to value what their fathers, grandfathers and much more far processors valued, so strongly that often are ready to sacrifice own (and what even worse, not only own) lives.

This is why today many observers have already started: (a) to overcome the initial surprise, why "they" reject to replace their old "bad" values by our "good" ones; (b) to guess about existence of the forces, which keep old values, believes etc. intact; and (c) to ask, what are these forces?

The search for these invisible but more than real forces, which have the deep roots in mind, demands a researcher answers not only on question "What (happens)?", but also on question "Why (this happens)?". This shift directs the cross-cultural psychologists into the border field between cross-cultural psychology, depth psychology, religious philosophy and philosophy of history.

For example, the cross-confessional studies focus usually on differences in content of beliefs. However, people not only have different believes, but they believe differently: the modes of how they

believe are different. Moreover, this difference in modes of believing sometimes is more important for understanding cross-confessional relationships than the difference in content of believes. So, Western and Eastern Christians has almost the same content of believes. The differences in dogmata seem to be rather small and insignificant. Besides, they (for example, famous *Filioque*) are simply unknown and incomprehensible for most part of believers. However, all attempts to bridge the gulf between Western and Eastern Christianities even when they were made in extremely favorable political situation (for example, East-West Union reached in Council of Florence, 1439) have always resulted in failures.

The attempts to understand the reasons of these failures lead to the discovery of the great difference between two Christianities, which manifest itself, for example, in the obvious dissimilarity between the architecture of Eastern Churches (for example, Hagia Sophia Church in Istanbul or Saint Basil's Cathedral in Moscow) and the architecture of Western Churches like Notre Dame de Paris. To reveal the reasons of such difference one must go beyond the surface level of content of believes and/or religious opinions to deeper level of religious feelings and semiconscious (mystic) experience on border of the conscious mind and the unconscious one and even deeper to the unconscious roots of these experiences.

Relationships Between Common Mind and Individual Minds – Emerging Sociopsychology

The common mind is an attribute of a group rather than one of an individual. Hence, in some sense, the common mind is “bigger” than the individual one, which is studied by psychology. Moreover, although a researcher in introspection first observes the common mind inside of his own individual mind, the common mind is not the “part” of the individual mind. A common mind is the different essence (although is not separate essence). And at the same time, the common mind is more “inner”, “more behind”, more latent, more “implicit”, more “ephemeral” than the attributes of group that are studied by sociology. This is why the common mind demands the separate scientific discipline to study it, or, in other words, constitutes the subject of the

separate science, the new science, which for the time being still has to be developed. I named this science *sociopsychology*.

Depth Sociopsychology

The sociopsychology as a science about a group's psyche has mutual overlapping with both social psychology and cross-cultural psychology. However, inside the subject of sociopsychology there is the field that clearly distinguishes sociopsychology from both social psychology and cross-cultural psychology. This field is the unconscious part of group's psyche, i.e. the set of forces that determine the structure of visible manifestations of group's psyche in both the form of group's behavior and the form of cultural products of this behavior.

Here the sociopsychology borders on the analytical psychology of Jung (1934–1954) and the archetypal psychology of Hillman (1997). The unconscious part of group's psyche constitutes the subject of *depth sociopsychology*, subdiscipline of sociopsychology dealing with the common part of the individual unconscious, which is the same for each member of such *big* groups as nations, cultures, confessions etc.

Necessity of the New Science

The impact of insights of analytical psychology and archetypal psychology is limited because of inability to validate these insights in a manner usable and acceptable by academic science. The same reason limits their applied significance: there is no methodology to apply them to the practical issues. For example, for billions of archetypes of different age and of different degree of universality there are more or less limited amount of "differential" archetypes, which are responsible for distinguishing one society (nations, people, culture etc.) from another. Knowledge of these archetypes would be of great favor for everybody involved in cross-national, cross-cultural or cross-confessional interactions and interrelations. However, in its present state the depth psychology experiences significant difficulties even when it works with individual unconscious, and of course has no "technology" to work with collective unconscious besides the wise observers' insights when they study societies, cultures and so on. The central problem here is the insufficient operationalization of the concepts of analytical or archetypal psychologies, and first of all, of the

central concept *archetype*.

The Subject of Sociopsychology and the Subject of Depth Sociopsychology

The subject of sociopsychology consists of the mental – both conscious and unconscious – patterns, which are common for all members of a big group. The conscious patterns include common language, opinions, values, attitudes, some common goals, some behavioral patterns and so on. All these may be named by the word “culture”.

Among unconscious patterns, the archetypes must be named first. However, to operationalize the concept *archetype* its meaning has to be clarified. I do this in terms of philosophical concept *idea*, psychological concept *activity* and computer science’s concept *program*: the group’s archetype is the unconscious form of presence of the idea (or program) of the group’s common activity in the mind of the group’s members.

There are two types of archetypes: (a) *archetype-what*, i.e. the content of the common “programs”, which predetermines the character of group’s culture; and (b) *archetypes-how*, or *style* of group activity, which is sometimes called *national character* or group psychical constitution, i.e. the common mental traits of the members of group.

Philosophical Perspective

In general, mental activity may be considered as a system of ideas that are realized by a person. Each idea gives a person some aim and some “system of coordinates” for evaluating relationships between things of world and, in particular, for recognizing the meanings of these things. In addition, each idea “programs” its own activity of person and in this sense controls person’s behavior.

Ideas and corresponding them activities differ in their scales – from the very short-term ideas-activities like *to go in the restaurant*, which are recognized by a person more or less completely, to the very long-term ones, which may be not recognized by a person at all, in spite he does realize these big ideas together with millions of collaborators. For example, the person participates in economic development of his country even when he does not guess about this and even when he

never heard the words “economic development”.

The big ideas-activities consist of smaller ones, and each of small idea-activity may be considered as a part of one or more bigger ones. Only relatively small ideas are individual. More or less big ideas are realized by groups, the bigger idea the bigger group that realizes it. The big collective ideas imprint in individual mind of realizing them group’s members in exactly same manner as the small individual ideas do, with only difference that the impression of big idea is bigger. These impressions are common for all members of the group although not everybody or even nobody in the group is aware of the group’s idea completely. Thus, each person has his own impressions of ideas, which he realizes together with his society, together with people of his culture, or even together with all humankind. Many hundred pages of Spengler’s “The Decline of the West” (1918-1923/1991), where he describes the idea of Antic culture, or the idea of Arabic culture, or the idea of Western culture, illustrate how complex, how “information-rich” such ideas are.

A person may be aware of big-scale long-term (“strategic”) ideas-activities in best very partially only. Moreover, from this recognizable part, the conscious-centered “part of part” only is recognized clearly in verbal form, whereas the rest “peripheral” parts are represented in the person’s consciousness vague, in form of dim and mysterious, semiconscious feelings. Thus, one may say that big common ideas “overlap” the conscious mind and root in the unconscious, and what is more important, in such unconscious, which is common for all members of group, i.e. in the collective unconscious. But in spite of their ephemeral appearance, such ideas do have a great motive power, which may be permanently seen in a history and which many people may easy see in themselves when they pay attention on how important for them their values are and on how big sacrifices they are ready sometimes for some of these values.

Differential Psychology and Differential Cross-Cultural Psychology

It is important to realize the difference between individual traits, which constitute the subject of differential psychology of personality,

and group traits, which are studied by differential cross-cultural psychology. Many of the lasts, which differentiate big groups but not members inside of a big group, from the point of view of any “ethnocentric” psychology constitute the subject of general psychology, rather than one of differential psychology. In the language of classical maxima “Every man is in certain respects (a) like all other men, (b) like some other men, (c) like no other man” (Kluckhohn & Murray, 1953, p. 53), it must be noted that researchers often confused the items (a) and (b) categorizing as “like all other men” what is indeed is only “like all other men” of their owns culture. Say, the specific character of “thinking in English” based on specific traits of English language is not observable without comparison with the group, which “think in French”. (It worth to note here, the psychology, which is studied in any country, in significant degree focuses on this country’s mental specificity.)

Of course, some traits distinguish both individual of the same culture and the groups belonging to different cultures. Moreover, most of current studies in cross-cultural psychology investigate just such traits. Say, we may determine that IQ of European adolescents is higher than IQ of Australian aborigines is. However, it is necessary to remember that these quantitative differences form only subset of the whole set of traits that differentiate cultures. Another (and perhaps, for many research tasks more important) group of traits includes the qualitative differences, i.e. the traits that characterize only one culture and cannot be applied to other (like hunting with boomerang in example above). Today there is tendency to underestimate both the number of qualitative differences between cultures and – what is more important – their significance. However, in comparison with modern cross-cultural psychology, for the depth sociopsychology qualitative differences are more important because most of archetypal differences are qualitative. In Appendix A, I consider one important group of qualitative archetypal traits – the characteristic of metareligious mind.

Superconscious vs. Subconscious in the Collective

Unconscious: Archetypes and Traumas

Archetypes are not only components of collective unconscious.

The part of collective unconscious that is constituted by archetypes may be named *collective superconscious*. However, besides the collective superconscious there is another “component” of the collective unconscious - the *collective subconscious*, which plays in the life of big group even more noticeable role and which is more known for academic psychology. The phenomenon consists in collective memorizing negative experience of big group, e.g. painful one nation’s experience of interaction with other nation, which facilitates cross-national conflicts and is transferred to those members of group that did not experience such collective traumas personally (e.g., Collective Trauma, n.d.; Kellermann, 2007).

Ideas that come in the conscious from the subconscious manifest themselves in form of strong negative feelings. Such phenomena in individual mind are studied in psychoanalysis, but they present also in common mind. The phenomena of collective pain, angry, fears etc. may be found in connection with all cross-national conflicts even when these conflicts happened tens (and sometimes even several hundred) years ago and no participants of those events live today.

Tasks of Depth Sociopsychology

Both the structure and the character of tasks of depth sociopsychology are similar to ones of other psychological disciplines.

Theoretical Tasks

The central theoretical tasks of general depth sociopsychology are the investigations of: (a) the composition of collective unconscious and its structure; (b) the relationships between collective unconscious and an individual mind; (c) the relationships between the collective unconscious and visible (conscious) phenomena of individual and group psychology; (d) the dynamic of the collective unconscious, including factors that are responsible for its changes. Among the last group of tasks (the dynamic of the unconscious) there some problems of especial significance, for example, the problem of interaction of two collective unconscious, when they meet in one individual mind – the problem of identification, acculturation etc., or one of dissemination of collective traumas trough the souls of individual members of big group. On the border between the theoretical depth sociopsychology and the

philosophical depth sociopsychology there is very important problem of origination of collective unconscious – how is it emerged, in result of which factors and/or forces.

Among the theoretical tasks of differential depth sociopsychology, the important place is occupied by the task of determination and operationalization of variables, which distinguish one big group (society, nations, cultures etc.) from others. For example, what is the psychological content of such concepts as *Europeanness*, *Americanness* and *Russianness* or as *Muslimness*, *Catholicness* and *Orthodoxness* (Zelitchenko, 2009a)? (It worth to note, that intensity of such “traits” does not necessary correlate with self-perception: for example, the person with high Europeanness does not necessary categorize himself as European.)

This example demonstrates the need in special language to deal with the differences between big groups, which must be similar to the language of personal traits in differential psychology of personality. Some adoptions from the last are also possible, but they may resolve the problem in best partially only: the differences between nations cannot be described in terms of extraversion or neuroticism.

Applied Tasks of Depth Sociopsychology

Because the collective unconscious is the powerful factor, which motivates and directs the behavior of big groups, the abilities to predict and (when it is possible) to control collective unconscious are priceless for policymakers. This ability would allow them to facilitate cross-cultural dialogue and to make it more smooth and effective.

Why conflicts are emerging? How peace may be achieved? What ways for cultural expansion are optimal? These are just few questions, on which applied depth sociopsychology must answer. What is the psychological base of anti-Western attitudes of the peoples of some developing countries? How do they see such Western values as human rights, peace and democracy? Why they do not accept these values? Is the main reason of such attitude experienced recently trauma, which attributed by the part of society to Western policy? Or is the main reason the conflict of values, when the part of society sees some Western values as dangerous in respect of own this society’s values? Or

is the main reason un-articulated yet common feeling of own common idea (mission), which must be realized by society and which demand ideological autonomy? And if so, what they suggest instead, what is their view of justice? Or is the main reason something else? What kind of tolerance may be expected from the members of different cultures and subcultures, i.e. what are people of different cultures ready tolerate and what they cannot tolerate in any case? What mental structures are responsible for un-tolerance? And must be these structures aimed by educational system and propaganda to promote tolerance?

To deal with all these and many similar questions a researcher needs the new context for consideration of the relationships between cultures – the context of the complex system of interrelations and interactions between trans-individual archetypal ideas-activities. However, such system of mutual interaction demands even broader context – one of meta-historical analysis, which considers interactions of different archetypal ideas as a part of historical process forming the psyche (Zelitchenko, 2006).

The other group of questions relates to the acculturation. How long do the cross-cultural differences exist: how many years (or even how many generations) must come until the immigrant or the heir of immigrants will become the member of new society not only legally but also psychologically? How powerful the force of archetypal ideas that resist acculturation? How stable are mental structures that were created by them, i.e. how easy and how quickly they may be changed and by what means?

Prediction and control. As in any applied science, two groups of tasks – prediction and control – form the body of applied tasks of depth sociopsychology. In line with all branches of depth psychology and in contrast with common scientific situation, in applied depth sociopsychology, the task of “control” of subconscious (although not of superconscious) is in some respects simpler than the task of prediction. Of course, one cannot bend subconscious to his will, but in some cases transforming the subconscious into the conscious, it is possible to “discharge” safely its dangerous potential. This idea is basic for all depth

psychology and it is equally applicable for depth sociopsychology.

Of course, the methods of collective recognizing what a big group was not aware early differ from ones of depth psychotherapy because they base on special large-scale information policy rather than on relatively compact meetings of therapist with client or with small group of clients. Nevertheless, the raise of both policymakers' and general public's awareness of the invisible psychological roots of common negative attitudes, which potentially are able to result in confronting policy or even in open conflicts, is the main applied tasks of depth sociopsychology as well as a similar task is the central one for depth psychotherapy. Thus, the investigation of collective traumas, which discloses their presence and makes them the subject of common awareness by all parts involved, opens the way to heal cross-national and cross-cultural conflicts.

What is about control of the collective superconscious, here the problem of control itself has to be reformulated. Neither group's mental constitution (national character), nor the program of group's live can be changed by deliberate efforts of this or neighboring groups. This does not mean that the problem of control of superconscious is completely meaningless. The meaningful task here may be to accelerate deliberately realizing group's program that is "ciphered" in the group's archetype, what, in turn, results in the accelerated both development of group and realizing the idea of group's archetype-what. The prediction of the behavior of collective unconscious bases on the understanding of its nature, its functions, its "living cycle" and its current state inside this living cycle. The attempts to answer the some of these questions lead out of limits of depth sociopsychology (in narrow meaning of term) into the field of metahistory and philosophy of history, what, in turn, leads to even more general ontological considerations.

Methods of Depth Sociopsychology

The natural way to develop the methodology of depth sociopsychology seems to be combining the methods of depth psychology with ones of cross-cultural psychology. The problem is, however, that both parent methodologies are different in too many

important aspects to be amalgamated easily.

Methods of cross-cultural psychology are brief, standardized techniques aiming to be administered on big samples to extract a rather surface descriptive data about the respondents' consciousness. Usually these are the standardized surveys based on self-reports with all their limitations.

In contrast to them, most methods of depth psychology are rather time-consuming techniques with poorly structured procedure. Moreover, the assessment of the unconscious often is not the primary goal of these methods, whereas their primary goal is the rise of client' awareness of his unconscious: they were elaborated not as research methods, but as the methods of treatment. No these allow using the methods of depth psychology (as they are, without principal modifications) in mass studies. (This impossibility was one of the reasons of severe criticism in address of Jung's ideas: the absence of objective means to validate his insights resulted in an inability to study collective unconscious and/or imprints of culture on individual mind experimentally.)

True, the compact and relatively standard assessment methods in depth psychology are known also. Luscher Color Test (Luscher, 1971), or Wagner Hand Test (Wagner, 1962), or (although may be in less degree) Rosenzweig Picture Frustration Test (Rosenzweig, 1978) are examples of such tests. However, in spite of seemingly attractiveness of non-verbal projective tests for cross-cultural psychologists, the attempts to use projective tests (e.g., DuBois, 1961; Allen & Dana, 2004; Sarason & Gladwin, 1953) have resulted in rather skeptical attitude of the cross-cultural community in respect of such tests (see review, e.g., in Vijver, 1999). Although the reasons of such scepticism were different, at least one of them must be mentioned here: the absolute majority of projective test were elaborated to study the traits which seemed to their author as universal and culture independent ones, and, hence, the test themselves from the very early stages of their development did not aim investigate the cultural-determined human traits.

Thus, depth sociopsychology does need its own methods, which

are quite different from the methods of both cross-cultural psychology and depth psychology. The development of such methods begins at the operationalized definition of the object of study, i.e. at determining the set of empiric (observable and measurable) traits, in which the collective unconscious manifests itself.

There are three big classes of such traits. The first class is the system of individual meanings, which constitute the subject of *psychosemantics*. The second class is the new mental and/or behavioral traits, which were created in course of history by the specific culture. The methods, which disclose these “cultural formations”, may be named *historical-psychological analysis*. The third class consists of characteristic of culture, i.e. that total culture product, which was created by the members of big group sharing common archetype.

Psychosemantic Analysis in Sociopsychology

Even poorly recognized big idea nevertheless determines the process of making sense because this is big idea what determines the meaning of small ideas. Archetypal ideas are very big ideas, and different members of the community, which realize such ideas, often have very different activities: do very different things, decide very different tasks. However, all these different activities nevertheless are the parts of one meta-activity realizing the same archetypal idea. When one teaches people for well-being of his country whereas other does work of hangman for the same well-being of the same country, they hate one other, but nevertheless they are workers of one idea, servants of one lord. And as result, the “upper parts” of the subjective meanings of their rather different activities (or *super-objectives* in the language of Stanislavski, 1936/1988) are the same.

This circumstance allows reconstructing the big “invisible” ideas, which cannot be described in compact manner and which unites the big group, through the study of systems of meanings of this group’s members. For example, if somebody evaluates many events from the point of view how they affect on human rights, we may conclude that this person realizes idea of humanism even if he do not guess about own humanism and even if he does not use this word at all.

The methods of experimental psychosemantics were elaborated

by the group of Moscow psychologists (Artemieva, 1980; Petrenko, 1983; Shmelev, 1983) in further development of ideas originated from G. Kelly's theory of personal constructs (1955). These methods allow disclose the deeper, meaning-making patterns of consciousness using simple standard procedure consisting of (a) collecting of matrix of closeness between the objects of some nature from standard or individual set, and (b) processing this matrix by methods of either factor analysis (e.g., Gorsuch, 1983), or cluster analysis (e.g., Romesburg, 2004).

However, "geometric", "spatial" philosophy of both factor analysis or cluster analysis resulted in just criticism of some disadvantages of these methods (e.g., Factor analysis, n.d.) including, for example, a limitation of interpretation. In fact, both groups of methods in best allow only to establish the existence of "latent variables" with disputable ontological status and to formulate some hypotheses about the character of these variables, which is difficult to verify.

To overcome this criticism, inside the same paradigm the spatial model of individual semantics may be replaced by the structural (or graph) one, creating the richer formal language for describing meaning and, hence, opening the broader possibility for interpretation. The data of scaling a number of objects by some respondent forms the matrix of relationships between these objects and determines the respondent's system of meanings of the scaled objects. These individual matrices (graphs) of meanings being quite different for different members of the group may nevertheless keep some common traits. The search for these traits creates the new field in psychometric – the study of collective meanings. Appendix B illustrates such approach.

Operationalization and study of the collective traumas through the investigation of common attitudes. Important particular case of studies of the systems of collective meanings is the studies of common attitudes of big group's members and, in particular, the collective traumas.

Usually it is not difficult to detect the fact itself of presence of trauma. Such fact is almost self-obvious: nobody tried to determine, did

9/11 or tsunami resulted in traumas in USA and Indonesia, respectively, or not. However, what is much more complex is to measure the severity of trauma, in particular, because the collective trauma may manifest itself in quite different mode than individual traumas do, for example without any symptoms of Post-Traumatic Stress Disorder (Posttraumatic stress disorder, n.d.).

A collective trauma does have one distinctive feature – the common negative attitude in respect of the group, to which the victims attribute the reason of traumatic event. This feature allows to devise the methodic of assessment of the severity of collective trauma based on comparing intensity of negative attitude toward the “worst “(for studied group) group with intensity of their attitudes toward other group – neutral or favored ones.

In first stage, the respondents are asked to name few (e.g. two or three): (a) friendly big groups (nations), which made the biggest favor for their group (nation); (b) hostile groups (nations), which made the biggest evil; and (c) neutral groups (nations). In second stage, the respondents are asked to estimate all these nations in accordance with several bipolar scales, for example, “Cruel (-10) – kind-hearted (10)”, “Positive influence in the world (-10) - negative influence in the world (+10)”, “Charming (-10) – loathsome (10)”, “Beasts (-10)– Angels (10)”, “Is worthy of compassion (-10) – is not worthy of compassion (10)” and so on. The analysis of results consists in detecting in the vector space of such scales the limited area that is remote from the zone of “average” attitudes.

Historical-psychological Analysis of New Mental Formations

Zelitchenko (2006) shows how the archetypes emerge in the course of history and how each consequence archetype differs from previous one by the broader consciousness of its men. For example, the European (Western) culture became the world cultural leader of last centuries because this culture created new human mentality and in this sense created new human being. “European man” possesses not only new values and new culture, but also such new mental traits, which past, pre-European people did not know. Moreover, dissemination of

these mental structures is necessary for dissemination of European culture itself. The European man's consciousness is broader than one of his predecessors, people of other cultures. In phenomenal level, this means that if to "divide" conscious mind into five "spheres": emotions, self-consciousness, social intelligence, practical intelligence and theoretical intelligence – in each of these spheres one can see quantitative changes and/or arising new, European formations. Table 1 provides some examples of such changes:

Sociopsychological Analysis of Culture – Designation of Problem

Oswald Spengler (1918-1923/1991) was a pioneer of reconstruction of psychological portrait of the people of one culture through an analysis of this culture's products. His results in respect of many cultures (e.g., of Apollonian and of Faustian ones), were more than impressive and many of his "methodological" ideas, as for example, accent on importance of analysis of mathematics that was created by the culture still need to be recognized by the scientific community. Nevertheless, his intuitive method although quite powerful "in proper hands", does need more standardization or at least more methodological reflection.

The core of the sociopsychological analysis of a culture is formed by the work of experts in this culture. This means that two main problems here are the selection of "right experts" and the concordance of experts' opinions. To approach these problems, the elaboration of both common language for work with experts and the procedures of selection of experts, seems to be most urgent. Zelitchenko (2006, 59-72) suggests some approaches to these problems. However, because of both huge scale of these problems and the limitations of volume of journal article, I have to limit myself just this brief designation of the field of further work.

References

Allen, J., & Dana, R. (2004). Methodological issues in cross-cultural and multicultural Rorschach research. *Journal of personality assessment*, 82 (2), 189-206.

- Artemieva, E. (1980). *Psikhologiya sybektivnoy semantiki [Psychology of Subjective Semantics]*. Moscow: Izdatelstvo MGU.
- Avila, T. o. (2004). *The Interior Castle*. West Valley City, UT: Waking Lion Presses.
- Bonaventure, S. (1978). *The Soul's Journey into God, the Tree of Life, the Life of St. Francis*. Mahwah, NJ: Paulist Press.
- Collective Trauma*. (n.d.). Retrieved March 22, 2009, from Wikipedia: http://en.wikipedia.org/wiki/Collective_trauma
- DuBois, C. (1961). *Rorschachs of Alorese men and women* . New York: Microcard Foundation .
- Duin, J. (2008, September 19). Half of Americans believe in angels. *Washington Times* .
- Durkheim, E. (1895/1938). *The Rules of Sociological Method*. Chicago: University of Chicago Press.
- Eysenck, H. J. (1947/1997). *Dimensions of Personality*. Piscataway, NJ: Transaction Publishers.
- Factor analysis*. (n.d.). Retrieved March 23, 2009, from Wikipedia: http://en.wikipedia.org/wiki/Factor_analysis
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, , 59 (6), 1216-1229.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor Analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hardy, A. (1983). *The Spiritual Nature of Man: A Study of Contemporary Religious Experience*. New York: Oxford University Press, USA .
- Hillman, J. (1997). *Archetypal Psychology: A Brief Account*. Putnam, CT: Spring Publications .
- Hood, R. (1975). The construction and preliminary validation of a measure of reported mystical experience. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 14, 29-41.
- Hood, R. W. (1975). The construction and preliminary validation of a measure of reported mystical experience. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 14, 29-41.

Hood, R., Ghorbani, N., Watson, P. J., Ghramaleki, A. F., Bing, M. N., & Davison, H. K. (2001). Dimensions of the Mysticism Scale: Confirming the Three-Factor Structure in the United States and Iran. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 40 (4), 691-705.

Huxley, A. (1954-1956/2004). *The Doors of Perception and Heaven and Hell*. New York: Harper Perennial Modern Classics .

James, W. (1902/1997). *The Varieties of Religious Experience: A Study in Human Nature*. New York: Touchstone.

Jung, C. G. (1934–1954). *The Archetypes and the Collective Unconscious*. Princeton, N.J.: Bollingen.

Kellermann, P. F. (2007). *Sociodrama and Collective Trauma*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Kelly, G. (1955). *Principles of Personal Construct Psychology*. New York: Norton.

Kluckhohn, C., & Murray, H. A. (1953). Personality Formation: the Determinants. In H. A. Murray, C. Kluckhohn, & D. M. Schneider, *Personality in Nature, Society, and Culture* (pp. 53-70). New York, NY: Knopf.

Le Bon, G. (1896/1982). *The Crowd: A Study of the Popular Mind*. Atlanta, GA: Cherokee Publishing Company.

Luscher, M. (1971). *The Luscher Colour Test*. New York: Pocket Books.

(n.d.). Retrieved March 31, 2009, from European Social Survey: <http://www.europeansocialsurvey.org/>

(n.d.). Retrieved March 31, 2009, from World Values Survey: <http://www.worldvaluessurvey.org/>

Otto, R. (1932/2003). *Mysticism east and west: A comparative analysis of the nature of mysticism*. New York: Kessinger Publishing.

Otto, R. (1923/1957). *The Idea of the Holy, An inquiry into the non-rational factor in the idea of the divine and its relation to the rational*. London: Oxford University Press.

Petrenko, V. (1983). *Vvedenie v ksperimental'nyu psikhosemantiku: issledovanie form reprezentatsii v obydenom soznanii [Introduction in Experimental Psychosemantics: Investigation*

of Form of Representation in the Common Consciousness]. Moscow: Izdatelstvo MGU.

Posttraumatic stress disorder. (n.d.). Retrieved April 1, 2009, from Wikipedia: http://en.wikipedia.org/wiki/Post-traumatic_stress_disorder

Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.

Romesburg, C. (2004). *Cluster Analysis for Researchers*. Lulu.com.

Rosenzweig, S. (1978). *The Rosenzweig Picture Frustration (P-F) Study*. St. Louis: Rana House.

Sarason, S., & Gladwin, T. (1953). *Truk: Man in paradise*. New York: Viking Fund Publications in Anthropology.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Z. (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). New York: Academic Press.

Shmelev, A. (1983). *Vvedenie v eksperimentalnuyu psikhosemantiku: teoretiko-metodlogicheskie osnovaniya i psikhodiagnosticheskie vozmozhnosti [Introduction in Experimental Psychosemantics: Theoretical Foundations and Psychodiagnostic Potential]*. Moscow: Izdatelstvo MGU.

Spengler, O. (1918-1923/1991). *The Decline of the West*. (A. H. Werner, Ed., & C. F. Atkinson, Trans.) New York: Oxford UP.

Stanislavski, C. (1936/1988). *An Actor Prepares*. London: Methuen.

Stark, R. (2004). *Exploring the Religious Life*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Tarde, G. (1899/2000). *Social Laws: An Outline of Sociology*. Kitchener: Batoche Books.

The Little Flowers of St. Francis of Assisi. (1998). New York: Random House.

Vijver, F. V. (1999). The Nature of Bias. In R. (. Dana, *Handbook of Cross-cultural and Multicultural Personality Assessment* (pp. 87-106). Mahwah, NJ; London: Lawrence Erlbaum Associates.

Wagner, E. (1962). *The Hand Test: Manual for administration, scoring, and interpretation*. Los Angeles: Western Psychological Services.

Zelitchenko, A. (2009a). *Psychological roots of cross-cultural and cross-confessional conflicts*. n.d.: Proposal of project for FP7 Program of European Commission. (Available from the author, zelitchenk@yahoo.com).

Zelitchenko, A. (2009b, February 28). *Spirituality and dukhovnost*. Retrieved March 12, 2009, from <http://ruskiysvet.narod.ru/eng/spiritu-dukho.mht>

Zelitchenko, A. (2006). *Svet Zhizni [Light of Life, History of Humankind in Psychosphere of Earth (or History and Developmental Psychology of Nations) Vol.1 Fundamentals and beginnings, Vol.2 Our era; Vol.3 Search for the sun in the cloudy sky]*. Moscow: Otkrytyy Mir.

Appendix A

Religious Mind and Metareligious Mind From the Pont of View of Differential Depth Sociopsychology

The character of common semiconscious feelings ranges from very positive, which root in the superconscious, to very negative, “low” feelings of fear and/or hate, which roots in the subconscious. However, irrelative to their origins, all of them have “mystic” character and high motivational potential and direct the significant part of individual’s activity.

The totality of semiconscious common emotions together with the common cognitive structures that categorize them (e.g. values) forms the scope of *metareligious mind*. The reason for this name is that among the concepts, which categorize high semiconscious emotions, one may often see such concepts as “Feeling of God”, “Will of God” and so on. However, metareligious mind may include not only the concepts of institutional religions but also any other concept of high subjective importance, which captures (in almost literal meaning) the person making from him “the slave of idea” and becoming itself “the god of person”. Thus, even when the “gods-ideas” have no direct connections with conventional religions, “their” part of mind may be called *religious in wide meaning*, or metareligious. Romantics, atheists, pop-lovers

possess own metareligions, forms of which have nothing in common with any conventional religion, although their essence is the same: the passions of all these men are their real gods. For one his love may be his real god, for other money may be his god, whereas for the third his hate may be his real god.

At the same time, the adepts of such “unreligious religion” besides metareligious mind possess also religious mind (in narrow meaning), i.e. opinions about conventional religious matters: they operate with the concepts like “God”, “Christ”, “divine”, “holy” and so on. However, for them all these concepts often reflect not semiconscious emotional experience, but experience of quite different nature – something like to Tom Sawyer’s experience of attending Sunday sermon.

Thus, one may see that metareligious mind coincide with religious mind only in rarest cases of few religious devotees, whereas in psyche of almost all people there is just some intersection between them. The properties of metareligious mind and of relationships between metareligious mind and religious mind allow formalizing some archetypes-how, which distinguish different cultures.

Theoretical vs. empiric

Like any other ideas, religious ideas in individual mind may be of different “size”. They may overlap conscious part of mind and manifest themselves on the border between conscious part of mind and superconscious one in a form of very high, very mysterious and very valuable feelings of God. Such religious ideas belong to both religious mind and metareligious mind and, hence, form the intersection of these two parts of individual mind. However, there are also the religious ideas that are completely inside of the conscious part of mind or even inside of its verbal part. In this case the religious concepts like *God*, *Christ*, *Divine*, *Holy* etc. have the status of abstract concepts or, more often, the status names of some images. Thus, one may see two types of religious mind: (a) *empiric religious mind*, which are based on high-emotional experience (like a feeling of God); and (b) *theoretical religious mind* devoid of such foundation. These two types of relationships between religious mind and metareligious one (two types

of religiosity) correspond to two types of archetypes-how and, in particular, to two types of Christian faith.

The analysis of religious mind in its relations with metareligious mind discloses for example that Russian, Muslim and Eastern Christian archetypes belongs to empiric group, whereas some of the Western archetypes belong to the theoretical group. This difference would explain a great deal in contradiction between Western and Eastern Christianities, for example, why the secular values meet quite different resistances from Protestants and Catholics, on the one hand, and from Orthodox Christians and Muslims, on the other. It is relatively easy to overcome the resistance of abstract concept *God*, which does not base on heavy empirical foundation. However, to overcome the resistance of idea that have strong empirical base is much more difficult. To convince Swede of the truth of absence of snow in Sweden in winter is much more difficult than to convince him that there is life on Mars.

“Vertical” vs. “horizontal” metareligious mind

Although the studies of mystic experience have a long history (James, 1902/1997; Hardy, 1983; Hood, 1975; Huxley, 1954-1956/2004; Otto, 1932/2003, 1923/1957; Stark, 2004 among others), they do not differentiate usually “vertical” and “horizontal” experience – do not distinguish the feeling of God from the “feeling of demons” (Zelitchenko, 2009b). Thus, they ignore a great difference between mystic experience of Francis of Assisi (The Little Flowers of St. Francis of Assisi, 1998), or one of Bonaventure (Bonaventure, 1978), or one of Teresa of Avila (Avila, 2004), which sometimes resulted of many years of hard spiritual works and resulted in creating prominent masterpieces, on the one hand, and mystic experience of hearing God speaking to him, which modern researchers found in about 20 percent of their American sample (Duin, 2008), on the other. Meanwhile, this difference is of great explanatory potential for understanding what distinguishes European spirituality from American one.

Methods of analysis of metareligios mind

In spite of long interest of psychologists to mystic experience, there were few attempts only (e.g., Hood et al., 2001) to apply known methods of assessment of mystic experience like Hood Mysticism Scale

(1975) in cross-cultural studies. Moreover, even in such studies usually the mystic experience is implicitly considered as invariant and culture-independent trait of psyche. Thus, elaboration of methods aiming to distinguish different types of mysticism is a relatively new problem.

It is difficult to hope to resolve this problem by the questionnaire-based standardized self-reports, which either provide only very generalized picture or do demand from respondents extremely high level of self-awareness, only. The methods of indirect scaling, which disclose the content of mind that is poorly recognized or is not recognized at all by respondent, may be more useful here. One pole of the typical scale for scaling the central religious and moral concepts is intimate for respondent, i.e. corresponds to respondent's personal experience, feelings etc. whereas the other pole is a distant, theoretical concept. For example, the instruction may ask a respondent to put the answers on the question "What is God for you?" on the scales ranging from 1 (*Friend or Joy*) to 4 (*Philosophical Idea or Lord*, correspondingly), or – the answers on the question "Where is God?" on the scale ranging from 1 (*In my soul*) to 4 (*Above World*).

Appendix B

Method to Study the Structure of Meaning making and Counteraction Relationships Between Values

Introduction

In principle, information about archetypal ideas may be mined from the systems of relationships between any cognitive (opinions, views etc.) or cognitive-motive (values, goals, desires and so on) "elements" of the conscious, which are represented in form of matrix like {"opinion *i* makes sense for opinion *j*"} or {"goal *i* is necessary for goal *j*"}. However, most elaborated and most compact inventories make values the most natural material to demonstrate a general approach.

What is valuable for the member of given metaculture? And - what is even more important - why this is valuable for him? Is given value valuable "in itself", i.e. is it *terminal*? Or is this value *instrumental*, i.e. its meaning is to help other value to be realized? In other words, is this value connected with other, which makes meaning for its

realization? Or, on the other side, is some value(s) hostile to given value?

During last twenty years, values have become one of the most popular objects of cross-cultural studies. The theory of values created by S. Schwartz (1992) inspired dozens of comparative studies which brought a huge massive of data collected sometimes in frameworks of large-scale and well-established multinational projects as, for example, "World Values Survey" (World Values Survey, n.d.) or "European Social Survey" (European Social Survey, n.d.). However, usefulness of these data for understanding the national archetypes is rather limited because of two main reasons.

The first reason is that the universal character of Schwartz's 2-dimensional model results in ignoring of national-specific values, for example some important dimensions of religious, aesthetic and ethic values, which are possess a great explanatory potential for some nations. For example, for Russian culture there is a big difference between two types of pleasure – pleasure of physical exercise and pleasure from classical music, which both belongs to Schwartz's category "Hedonism". This reduction is quite obvious when somebody compares the list of values in Schwartz's model even with the list of values, which was composed by S. Schwartz's scientific predecessor M. Rokeach (1973). In fact, corresponding cross-cultural studies "project" real multidimensional set of values on 2-dimensional plane of Schwartz's model "Conservation vs. Openness to Change × Self-Enhancement vs. Self Transcendence", like Hans Eysenck (1947/1997) "projected" on 2-dimensional plane "Extraversion × Neuroticism" all diversity of personal traits which as it was later demonstrated has not less than 5 independent dimensions (Goldberg, 1992). Such "projection" of cultural-specific values on foreign for the culture scales masks rather than reveal specifics of culture. Situation is rather close to hypothetical one when somebody measures a richness of languages in, say, Mongolia estimating the level of Mongolians' mastering English, or studies the role of literature in culture of Ukraine through familiarity of Ukrainians with Waugh or Thackeray. To overcome this problem the culture-specific values must be included

into consideration together with universal values. Besides, sometimes the culture-specific values, point directly at the society' common idea.

The second reason is that studies of isolated values' subjective importance only – what is a common place in all cross-cultural values surveys – are able reveal relatively small-scale ideas only. To disclose the ones of bigger-scale – the “underwater” archetypical ideas, which determine the psychological life of society – the relationships between values must be studied. This system of relationships is represented by the matrices of both meaning-making relationships ($\{value\ i\ makes\ the\ sense\ for\ value\ j\}$) and counteraction relationships between values. These matrices content some invariant (in framework of a culture) patterns as, for example, the ratio of the number of “terminal” values to the number of “instrumental” values. Are there many values independent one from others (“polytheistic” structure), or is there some subordination with one most important value and many others the only meaning of which is that their realization helps to realize the main value (“monotheistic” structure)? This difference is important to distinguish, for example, European and American archetypes in common frameworks of common Western culture.

Procedure

First step is to form the list, which includes both universal and culture-specific values. To determine the values, which are culture-specific for studied society, interviews with experts are conducted.

In the first stage, the group of experts in national and cross-national psychology must be selected. There are serious methodological here, some of them I discuss below.

In the second stage, each expert in vis-à-vis interview is asked to name some (say, 5-10) most distinctive values, which he considers as most important for his people beside the universal values (from Schwartz's list).

In the third stage during the meeting of all experts, the investigator tries to reach common agreement compressing overall list as possible. The lists, which were created in that way, become the base of methodic.

Let us suppose that the list consists of 15 values: “To be

healthful”, “To be rich”, “To be loved”, “To be wise”, “To be free”, “To be powerful”, “To enjoy life”, “To be successful”, “To be self-respected”, “To be devoted, dutiful”, “To realize own abilities”, “To be with God”, “Happiness of my family”, “Happiness of my nation”, “Happiness of humankind”.

In the beginning the respondent is asked to range this list partially, e.g. to choose most important value, after that – most important from the rest and so on, for example, five times.

After he completes the procedure of partial ranging, the respondent executes procedure of partial pair comparison. For each of 15 values, the respondent is asked to choose one of the 18 variants to finish the phrase of following common type: <Value i > is important because only <the persons with realized value i > may <realize><value k >, where $k \in \{1, \dots, 15\}$, $k \neq i$. For example, for $i=1$ respondent is

asked to finish phrase “To be healthful is important because only healthy person may...” Besides 14 variants of answers (from “be rich” to “be part of happy humankind”) there are four additional options of response: (a) “<value i > (in above example ‘To be healthful’) is important in itself”; (b) “Other, write your own variant”; (c) “<value i > is important, but it is difficult for me to describe why”; (d) “<value- i > is not important for me”.

After the respondent chooses first variant of response he is asked to choose one more variant from the rest alternatives and so on until he says that he cannot choose more (another options is to repeat choice not more than fixed number of times, e.g. not more than 5 times.)

After finishing first pair comparison, respondent repeats the same procedure but with different formulation of question. For each of 15 values, the respondent is asked to choose one of the 17 variants to finish the phrase of following common type: <Value i > prevents <realize><value k >, where $k \in \{1, \dots, 15\}$, $k \neq i$. For example, for $i=1$

respondent is asked to finish phrase “To be healthful prevents...” Besides 14 variants of answers (from “be rich” to “be part of happy

humankind”) there are three additional options of response: (a) “<value i > prevents nothing”; (b) “Other, write your own variant”; (c) “<value i > prevents something important for me, but it is difficult for me to describe what exactly”.

Analysis of results

The answers of respondent form two matrices: the matrix of meaning-making relationships between values, which determines the respondent’s meaning-making *graph of values*, and the matrix of counteraction relationships between values, which determines his counteraction graph of values.

In the pilot study classification of these graphs must be done. The graphs of meaning-making relationships differ one from other by the number of terminal values (i.e. values, which make sense for other values but have no values, which make sense for them themselves). The information about the number of terminal values as well as information about their degrees constitutes the base for determination of the types of graphs of values. If to determine degree of vertex as the number of values for which it makes meaning directly or indirectly (i.e. through a number of edges

$"k_1$ make sense for k_2 ", " k_2 make sense for k_3 " ... " k_{n-1} make sense for k_n "

), then the graph of meaning-making relationships between values may be described as vector-of-degrees (d_1, \dots, d_m) , where m is the number

of values, and d_i is a degree of i -th value.

The analysis of result bases on the recognition of the type of respondent’s graph. For example, one may find that in one populations magnitudes of their vectors-of-degrees are bigger than in another, or that in one populations distribution the values are distributed by their degrees more uniformly that in other and so on.

The analysis of counteraction relationships aims to discover what “foreign” values are perceived by the members of society as most harmful for their important values. The measure of harmfulness may be established by different ways, for example, as

$H(i) = \sum_{j=1}^n h(i,j)I(j)$, where

$H(i)$ is harmfulness of <value i >, $h(i,j) \in \{0,1\}$ is the harmfulness of <value i > in respect of <value j >, $I(j)$ is the importance of <value j >, and n is the general number of values.

© Alexander Zelitchenko, 2013.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2013.

— ● —

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Бирон, Богдан Владимирович - аспирант кафедры социальной и прикладной психологии Одесского Национального университета им. И.И. Мечникова (Одесса, Украина).

Вардарева, Веска – Доц. д-р, [к.п.н]. Кафедра дошкольной педагогики и начального образования. Юго-западный Университет им. Неофита Рильского (Благоевград, Болгария).

Зеличенко, Александр Исаакович (1956 г.р., Москва) — кандидат физико-математических наук, психолог, философ, культуролог, историк и теолог, автор книг «Психология духовности» (1996), «Разговоры ученого с Учителем. Наука и эзотерика» (2000), «Свет Жизни. История человечества в психосфере Земли» (2006), «Комментарии к евангелию от Матфея. Священное Писание глазами психотеологии» (2011), Psychology-XXI. Or XXII?.. (2009) (на английском) и “Подвиг Pussy Riot” (2013) на русском. Начиная с 1994 года занят исключительно самостоятельной исследовательской и литературной работой. В 2006 основал интернет-проект «Русский Свет», включающий интернет-журнал «Русская правда», Институт высшей психологии.

Корецкая, Любовь Александровна – Ст. преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин и социологии. Херсонский институт Межрегиональной академии управления персоналом (Херсон, Украина).

Петьков Виталий Анатольевич – Старший преподаватель. Херсонский институт Межрегиональной академии управления персоналом (Херсон, Украина).

Попов Теодор – Проф. д-р. Заведующий кафедрой «Медицинская педагогика» Факультет общественного здоровья Медицинский университет – София (Болгария).

Смирнова, Анна Константиновна – аспирант, Социальная философия, Государственный университет управления (Москва, Россия).

Фотекова, Татьяна Анатольевна – д-р психол. наук, доцент, заведующая кафедрой общей и клинической психологии Медико-

психолого-социального института, Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова (Абакан, Россия).

Чупров, Леонид Федорович – кандидат психологических наук, профессор Российской Академии Естествознания (РАЕ, Москва), dr. h. c. mult., полноправный член (Full Member) Европейской Академии Естествознания (EuANH, London, UK), действительный почётный член и главный учёный секретарь МАН (Украина, Киев). Главный редактор и учредитель научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» участник совместных проектов РАЕ и ESIC (Черногорск, Хакасия, Россия).

Янева, Румяна – Главный ассистент, д-р. Кафедра экономики здравоохранения, Факультет общественного здоровья, Медицинский университет – София (Болгария).



РЕЦЕНЗЕНТЫ НОМЕРА

Рекомендации по изменению подходов к публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени (дорожная карта). Президиум ВАК при Минобрнауки России от 23 июля 2013 г., протокол № 1. (извлечение):

«5. Наличие редакционной коллегии и/или совета, в которые должны входить известные российские и иностранные специалисты в данной области, с обязательной публикацией персонального состава на интернет-сайте и в каждом номере периодического издания с указанием ученой степени и ученого звания».

Блинова Е.Е. – д.п.н., профессор Херсонского государственного университета (Херсон, Украина).

Дмитриева, С. Т. – к. псх. н., доцент, Ректор ГАОУ РХ ДПО «Хакасский институт развития образования и повышения квалификации» (Абакан, Хакасия, Россия).

Коршун, Т.В. – к.п.н., доцент. Завкафедрой социальной педагогики и социальной работы Херсонского государственного

университета (Херсон, Украина).

Родина Н.В. - доктор психологических наук, доцент кафедры социальной и прикладной психологии Одесского национального университета им. И.И.Мечникова (Одесса, Украина).

Степанова, Е.А. – к.п.н., доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы Херсонского государственного университета (Херсон, Украина).

Стоименова, Янка Д. – доцент, доктор педагогики. Руководитель кафедры дошкольной педагогики и начального образования Юго-западного Университета им. Неофита Рильского (Благоевград, Болгария).



Authors

Biron, Bogdan Vladimirovich - the post-graduate student of chair of social and applied psychology of the Odessa National university of I.I.Mechnikova (Odessa, Ukraine).

Chuprov, Leonid Fedorovich - the candidate of psychological sciences, the professor of the Russian Academy of Natural sciences (PARADISE, Moscow), dr. h. c. mult., the full member (Full Member) the European Academy of Natural sciences (EuANH, London, UK), the valid honorary member and main scientific secretary MAH (Ukraine, Kiev). The Editor-in-chief and the founder of scientific magazine «the Bulletin on pedagogy and psychology of Southern Siberia» the participant of joint projects PARADISE and ESIC (Черногорск, Russia, Khakassia).

Fotekova, Tatyana Anatolevna, the Dr. of psychological sciences, the senior lecturer, supervising chair of the general and clinical chair of psychology the state university Khakhass of name N.F. Katanov's (Abakan, Russia).

Koretsky, Lubov Aleksandrovna - the Item the teacher of chair of humanitarian disciplines and sociology. The Kherson institute of Inter-regional academy of management of the personnel (Kherson, Ukraine).

Petkov Vitaly Anatolevich - the Senior teacher. The Kherson institute of Inter-regional academy of management of the personnel

(Kherson, Ukraine).

Popov Teodor. The Prof. the Dr. Managing chair «Medical pedagogy » Faculty of public health Medical university - Sofia (Bulgaria).

Smirnova, Anna Konstantinovna - the post-graduate student, Social philosophy, the State university managements (Moscow).

Vardareva, Veska. The senior lecturer, the Dr. Chair of preschool pedagogy and an elementary education. Southwest University of the Neophyte Rilsky (*Blagoevgrad, Bulgaria*).

Zelitchenko, Alexander Isaakovich - the candidate of physical and mathematical sciences, the psychologist, the philosopher, the culturologist, the historian and the theologian, the author of books «spirituality Psychology» (1996), «Conversations of the scientist with the Teacher. A science and esoterics» (2000), «Life Light. Mankind history in psychosphere of the Earth» (2006), «Comments to the gospel from Матфея. The Scriptus psychotheology eyes» (2011), Psychology-XXI. Or XXII?. (2009) (in English) and “Feat Pussy Riot” (2013) in Russian. Since 1994 it is occupied by exclusively independent research and literary work. In 2006 has based the Internet project «Russian Light», including Internet magazine «Russian truth», Institute of the higher psychology.

ABSTRACT

Vardareva, V.

Intercultural integration into an elementary school and a role of computer presentation

In article experience of use of methods of computer presentation at a lesson is discussed at co-education of children of a different ethnic origin. Theoretical psychological and pedagogical substantiations are given, experimental data and examples of methodical workings out are presented.

Keywords: Computer presentation, educational groups, ethnic origin, elementary school.



Koretskaya, Lyubov A.

The social-pedagogical aspects of the family education in education-upbringing conditions of the Ukraine south region in the second half of the 19th century – the beginning of the 20th century space

The main points of the family institute are shown in dissertation research «The formation and functioning of the social institutions in educationally-upbringing conditions of the Ukraine south region in the second half of the 19th century – the beginning of the 20th century space» by L.Koretskaya.

The theoretical material of the family upbringing in conditions of the multicultural region of the Ukraine south region is analyzed in this article. The main aim, actuality, the problems' degree of readiness in the modern scientific literature are formulated. The main accent is on the upbringing nationality, the mother's role in the children' education.

The positive is that paid particular attention to the education of boys and girls on the common and distinctive features of the family education in accordance with their religious affiliation and social status.

But, in our opinion, it would be necessary to analyze the features of the upbringing in every national group, which it's presented the south region of Ukraine in this period.

In general, the article is written in content, correctly, in compliance with all the requirements and can be recommended for publication.

Keywords: social institut, family, practical skills and abilities, the formation of the individual, an educational system, the national traditions and regulations, moral norms, experience of parents



Chuprov Leonid F.

Delays of intellectual development in children of younger of school age psychological differential diagnostics

In article possibility of psychological differentiation of conditions of a delay of mental development (DMD) at children of younger school

age by means of a complex from four psychodiagnostic techniques (psychodiagnostic tetrad) is considered. Techniques and a theoretical substantiation of their use as interconnected elements of the diagnostic battery are described. Results of research of group of children with DMD are compared with the results received at research of group of children with normal mental development, successfully acquiring the training program.

Keywords: younger schoolboys, a delay of mental development, differentiation of conditions, DMD.



Fotekova, Tatyana A.

Neuropsychological methods in studying of age features of spatial representations

In article results of application of methods нейропсихологической diagnostics for research of age features of metric, structurally-topological and projective representations are discussed. Features of performance of tests on independent drawing and copying of three-dimensional object by uneven-age groups are considered, beginning from children of preschool age and finishing older persons. Are analyzed quantitative and quality indicators of performance of tests, namely efficiency and specificity of supposed errors.

Keywords. *Spatial functions, metric, structurally-topological, projective representations, ontogenesis.*



Petkov, V. A.

The analysis of the main components of structure of the person condemned in the conditions of imprisonment

The author considers the main components of psychological structure of the person condemned in places of imprisonment within the limits of the dissertational research «Psychological features of the person condemned in imprisonment places».

In article results of empirical research which was spent in real conditions with use of a psychodiagnostic material are analysed.

Keywords: the person condemned, psychological diagnostics, pedagogical neglect.



Biron, Bohdan V.

The structure of coping resources and their influence proactive coping

The structure of relationships between six personal coping resources, namely proactive attitude, general self-efficacy, authentic living, rejecting external influence, sense of coherence, learned resourcefulness was investigated. All six coping resources more or less influenced on proactive coping. The hierarchical model of proactive coping was analyzed. The preventive-apperceptive coping made the greatest contribution towards proactive coping formation.

Keywords: personal coping resources, proactive coping, salutogenic functioning, hierarchical regression.



Janeva, R.

Economic and ethical questions at treatment of patients

In medical practice it is supposed, that the patient is a term which designate the person who is under supervision of the doctor and is an axis round which cumulative activity of a medical command develops. The market in medicine helps to create simultaneously both social necessity of innovations, and professional aspiration among doctors who wish to make the best for the patients. By the most nature the market satisfies first of all individual requirements, desires and preferences and it is not obligatory what are directed for the public blessing. In the field of public health services economy the concept of a failure of the free market in public health services sector »has been proved«. Now all national systems of public health services pursue a policy of protection of the patient. The mechanism of protection of the rights of the patient promotes *большой* to sensitivity of medical aid to wishes of patients. At definition of priorities in the field of public health services key ethical concepts are equality, justice and honesty.

Keywords: patients, the market in public health services, economic and ethical aspects, priorities in the field of public health services



Popov, T.

Therapy by sand figures - an effective and promising method of art therapy

In article theoretical and private methodological aspects of widespread technics of psychotherapy are considered. The general bases of a technique, with reference to work with children are described. Features and advantages of individual and group variants of a method are discussed. Possibilities of application of this technics to different categories of patients are analyzed.

Keywords: psychotherapy, art therapy, sand therapy, sand figures, children, adult.



CONTENTS

Pedagogical sciences. Articles

<i>Vardareva, V. Intercultural integration into an elementary school and a role of computer presentation</i>	<i>7</i>
<i>Koretskaya, L. A. The social-pedagogical aspects of the family education in education-upbringing conditions of the Ukraine south region in the second half of the 19th century – the beginning of the 20th century space</i>	<i>24</i>

Short messages

<i>Smirnova, A. K. To a question of spiritually-moral culture of the person</i>	<i>35</i>
---	-----------

Psychological sciences

Experimental researches: articles

<i>Chuprov, L. F.</i> Conditions of a delay of mental development in children of younger school age: differential psychological diagnostics	40
<i>Fotekova, T. A.</i> Nejropsihologichesky methods in studying of age features of spatial representations	63
<i>Petkov, V. A.</i> The analysis of the main components of structure of the person condemned in the conditions of imprisonment	73
<i>Biron, B. V.</i> The structure of coping resources and their influence proactive coping	82

Short messages

<i>Zelitchenko, A.I.</i> The main challenge for orthodox psychology. Open letter to orthodox psychologists.....	92
---	----

Medical sciences. Articles

<i>Janeva, R.</i> Economic and ethical questions at treatment of patients.....	97
<i>Popov, T.</i> Therapy by sand figures - an effective and promising method of art therapy.....	108

MATERIALS ON FOREIGN LANGUAGES

Zelitchenko A. Manifest of deep sociopsychology.....	118
--	-----

Научный журнал

«Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» № 3. - 2013.

Выпускающие редакторы:

Г.В. Вержибок, кандидат психологических наук, доцент (Минск).

Л.Ф. Чупров, кандидат психологических наук, профессор РАЕ.

Ответственный за выпуск *А.С.Щукин*.

Тираж 56 + допечатка по требованию.

Объем: а.л. 5,6. Формат А5 (60 x 84 /16).

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири,
(дизайн внутри текста) 2013.

ISSN 2303-9744

ISBN 978-5-499-00641-2

В38