

Министерство здравоохранения Республики Беларусь

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«ГРОДНЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра психологии и педагогики

Е. В. Воронко
Л. В. Марищук

**ПСИХОДИДАКТИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ
МИНИМИЗАЦИИ АЛЕКСИТИМИИ СТУДЕНТОВ**

Монография

Гродно
ГрГМУ
2020

УДК 159.942:37.015.3

ББК 88.6

В 75

Рекомендовано Редакционно-издательским советом ГрГМУ
(протокол № 05 от 09.04.2020 г.)

Авторы: зав. каф. психологии и педагогики ГрГМУ, канд. психол. наук Е. В. Воронко;
проф. каф. психологии и конфликтологии филиала РГСУ в г. Минске, д-р психол. наук, проф. Л. В. Марищук.

Рецензенты: главный научный сотрудник лаборатории № 214 Государственного научного учреждения «Объединенный институт проблем информатики Национальной академии наук Беларуси», д-р психол. наук Г. В. Лосик;
проф. каф. медицинской психологии и психотерапии УО «Гродненский государственный медицинский университет», д-р мед. наук, проф. Е. Г. Королёва.

Воронко, Е. В.

В 75

Психодидактическая технология минимизации алекситимии студентов : монография / Е. В. Воронко, Л. В. Марищук; под ред. Л. В. Марищук. – Гродно : ГрГМУ, 2020. – 248 с.
ISBN 978-985-595-242-9.

В монографии проанализирована проблема психодидактической алекситимии, методологически обоснована и разработана психодидактическая технология минимизации алекситимии студентов, эмпирически подтверждена эффективность технологии.

Материалы монографии могут использоваться для профессиональной подготовки и переподготовки специалистов психологического и медико-психологического профиля; для разработки профилактических мероприятий по предупреждению нарушения психологического здоровья; для психолого-педагогической поддержки субъектов образовательного процесса; для диагностико-консультативного сопровождения субъектов образовательного процесса специалистами социально-педагогических и психологических служб учреждений высшего образования.

УДК 159.942:37.015.3

ББК 88.6

ISBN 978-985-595-242-9

© Воронко Е. В., Марищук Л. В., 2020
© ГрГМУ, 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПЕРЕЧЕНЬ СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ.....	5
ВВЕДЕНИЕ.....	6
ГЛАВА 1 АЛЕКСИТИМИЯ КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	10
1.1 Методологические основания исследования алекситимии: исторический аспект проблемы.....	10
1.2 Анализ проявлений алекситимии в образовательном процессе	30
1.3 Психологическое здоровье субъектов образовательного процесса	40
Выводы по первой главе.....	57
ГЛАВА 2 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ АЛЕКСИТИМИИ СТУДЕНТОВ	61
2.1 Методология, организация и методы проведения исследования	61
2.2 Анализ результатов диагностики алекситимии и психологического здоровья студентов	69
2.3 Анализ взаимосвязей ряда психических процессов, эмоциональной и коммуникативной сфер личности студентов	86
Выводы по второй главе.....	99
ГЛАВА 3 АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ МИНИМИЗАЦИИ АЛЕКСИТИМИИ СТУДЕНТОВ	103
3.1 Организация и проведение формирующего эксперимента	103
3.1.1 Педагогические технологии: обоснование и разработка психодидактической технологии минимизации алекситимии студентов	115
3.1.2 Анализ результатов исходного тестирования студентов.....	184

3.2. Особенности применения психодидактической технологии минимизации алекситимии студентов в ходе проведения первого факультатива	189
3.2.1 Анализ результатов промежуточного контрольного среза.....	201
3.3 Особенности применения психодидактической технологии минимизации алекситимии студентов в ходе проведения второго факультатива	205
3.3.1 Анализ результатов итогового контрольного среза	210
Выводы по третьей главе	214
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	218
РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРАКТИЧЕСКОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ РЕЗУЛЬТАТОВ	221
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	222
СПИСОК СОБСТВЕННЫХ (АВТОРСКИХ) ПУБЛИКАЦИЙ.....	245

ПЕРЕЧЕНЬ СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

ГрГМУ	Гродненский государственный медицинский университет
ВОЗ	Всемирная организация здравоохранения
КГ	контрольная группа
КЭ	констатирующий эксперимент
ЛФ	лечебный факультет
МПФ	медико-психологический факультет
МДФ	медико-диагностический факультет
ПДТМА	психодидактическая технология минимизации алекситимии
ПЗК	профессионально значимые качества
ПФ	педиатрический факультет
ФЭ	формирующий эксперимент
ЭГ	экспериментальная группа

ВВЕДЕНИЕ

В государственных программах развития высшего образования Республики Беларусь [54; 90] констатируется, что сфера образования направлена на удовлетворение интеллектуальных и духовных потребностей личности обучающихся и должна создавать условия для повышения качества подготовки специалистов. Перспективными направлениями решения поставленных задач развития системы высшего образования в Республике Беларусь являются идеи психолого-педагогического сопровождения процесса обучения [24; 184; 209; 227], направленные на охрану здоровья обучающихся и на развитие ключевых (коммуникативных, информационных, учебно-познавательных, общекультурных) и профессиональных компетенций [71; 97; 123; 141; 249]. В классическом варианте психологическое сопровождение характеризуется погруженностью в жизнь клиента, процессуальностью, пролонгированностью и недирективностью. Отметим, что в работе со студентами реализуются первые две его характеристики, а недирективность в образовательном процессе – только декларируется, хотя в каждом конкретном случае задачи сопровождения определяются особенностями педагогической ситуации и личности, которой оказывается психологическая помощь. Сопровождение – это психологическая помощь в поиске скрытых ресурсов развития личности, с опорой на её собственные возможности и создание на этой основе психологических условий для восстановления связей с социумом.

Результатом психолого-педагогического сопровождения выступает психологическое здоровье личности, то есть способность самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими, как в благоприятных, так и сложных ситуациях; относительная автономность, готовность и способность изменяться и изменять условия своей жизни. Одной из важнейших составляющих психологического здоровья является эмоциональное благополучие, обеспечиваемое во многом развитыми умениями саморегуляции, способствующей снижению уровня эмоционального напряжения, созданию оп-

тимального психического состояния и как результат – повышению работоспособности. В свою очередь, эмоциональное благополучие обеспечивает равновесные позитивные психические состояния, понимаемые как оптимальный фон протекания психических процессов. Рассмотрение психологического здоровья студентов вузов позволяет увидеть связь между проблемами в области эмоциональной рефлексии и саморегуляции с развитием личности. Из гностических, волевых и эмоциональных состояний, именно последние, оказывают мощное влияние на соматическое здоровье. Неблагоприятные эмоциональные состояния усугубляют неспособность осознавать и выражать эмоции, прорабатывать психологические проблемы и конфликты и приводят к соматизации (нарушению функционирования той или иной системы без достаточного органического основания, но важной роли психологических факторов), а в ряде случаев и преморбидных состояний психики, обуславливая формирование невротоподобных и невротических состояний [51; 247]. Регуляция эмоций и психических состояний требует сформированных умений их распознавания и дефинирования. Такие умения недоступны студентам, страдающим алекситимией [151; 152]. Следовательно, необходимо психолого-педагогическое сопровождение этих студентов. Не имея ресурсов для организации психолого-педагогического сопровождения студентов, мы остановились на разработке психодидактической технологии минимизации алекситимии, направленной на снижение уровня алекситимии студентов в образовательном процессе учреждений высшего образования.

Традиционно алекситимия изучалась в рамках медицинской психологии [2-5; 37; 46; 51; 66; 81; 84; 102; 104; 128; 147; 160; 211; 221; 241; 247; 268; 275; 277-280; 283; 285; 286]. При всем многообразии исследований вне поля зрения остался вопрос о психолого-педагогических причинах и возможностях преодоления или минимизации алекситимии. Анализ диссертационных исследований по специальности «19.00.04 – Медицинская психология» [66] позволяет констатировать рост работ по психосоматике, в которых алекситимия рассматривается в качестве предпосылки в развитии психосоматических заболеваний

и, соответственно, коррекция алекситимии осуществляется в рамках психотерапевтических подходов (танце-двигательная терапия, гештальт-подход).

Однако, анализ проявлений алекситимии в образовательном процессе [28; 37; 84; 100; 125; 146; 157; 246; 268; 269; 274; 283], акцентирует внимание на том, что алекситимия не может рассматриваться только в качестве предиктора или признака психосоматизации личности, поскольку этими исследованиями доказана достаточно высокая распространённость алекситимии у здоровых лиц и её взаимосвязь с рядом индивидуальных характеристик. Анализ же диссертационных исследований по специальности «19.00.07 – Педагогическая психология» в Республике Беларусь и в России позволил выделить всего две работы (Д. С. Никулина, 2005 [152], Ю. В. Сутурина, 2012 [229]), рассматривающие алекситимию в образовательном процессе, определяя необходимость и возможность её коррекции в рамках психолого-педагогического сопровождения.

Изучение алекситимии как индикатора (доступной наблюдению и измерению характеристике изучаемого объекта, позволяющей судить о других его характеристиках) психологического нездоровья (нарушения психологического здоровья [94], проблемы эмоционального благополучия личности) и фактора, создающего затруднения в эмоциональной и коммуникативной сферах личности, становится важным и значимым в условиях современной образовательной среды. Образовательная среда охватывает субъектов образовательного процесса и пространственно-предметный, социальный, психодидактический компоненты, представляет собой комплекс влияний и условий, позволяющих обеспечить более широкие возможности для развития обучающихся [208]. Процессы обучения и воспитания направлены на развитие личности в целом, что подчёркивается отечественными психологами [48; 49; 75; 117; 205; 231]. Своё проявление личность находит в профессии, понимаемой как социально фиксированная область возможного осуществления определённых трудовых функций, как область приложения физических и духовных сил человека [86]. Вузовский этап профессионализации является сенситивным периодом для формирования

профессиональных компетенций и необходимых личностных особенностей врача-психотерапевта. Основными требованиями к личности психотерапевта как субъекта труда являются стремление к профессиональному развитию, способность к самоанализу и рефлексии, самоконтролю, анализу ситуации, всецелому принятию другого, терпимость, уравновешенность; способность быстро устанавливать контакт с незнакомыми людьми; уважение человека как личности, оптимистичность [53]. Формирование в полной мере перечисленных качеств недоступно студентам, страдающим алекситимией.

Актуальность исследования определило противоречие между отсутствием единой научной концепции в понимании алекситимии как проявления психологического нездоровья и необходимостью поддержания психологического здоровья субъектов образовательного процесса в ходе его сопровождения использованием психодидактических средств с целью минимизации алекситимии, высокая распространенность которой была выявлена в ряде исследований [100; 152; 157; 246; 269; 274].

ГЛАВА 1

АЛЕКСИТИМИЯ

КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1 Методологические основания исследования алекситимии: исторический аспект проблемы

Человек как субъект деятельности, познающий и изменяющий мир, переживает то, что с ним происходит и им совершается и определённым образом относится к тому, что и кто его окружает. Отношение человека к себе, отношение человека к людям, отношение человека к предметам внешнего мира – это категории человеческих свойств, которые могут проявляться избирательно, устойчиво, порою противоположно. Категория «отношение к людям» является решающей и носит характер взаимоотношения, проявляется в эмоциях привязанности, симпатии или антипатии, дружбе, вражде, неприязни в совместной деятельности и общении [145]. Эмоциональная сфера человека представляет собой сложную регуляторную систему, причём эмоциональные процессы могут и повысить эффективность деятельности, и дезорганизовать ее [118; 205].

Исследуя соотношение психики и соматики, В. Н. Мясищев отмечает, что эмоциональные отношения сопровождаются «глубокими изменениями всей внутрисоматической динамики в связи со значимостью объекта, вызывающего у человека интенсивную эмоцию» [145, с. 22]. Нарушение системы отношений человека к воспринимаемым и переживаемым событиям может приводить к серьёзному нарушению жизнедеятельности организма, к эмоциональным расстройствам, особенно если это нарушение происходит в детском возрасте. В. Н. Мясищев предлагает [144] рассматривать такие радикалы, как черты импульсивности, эгоцентризма, упрямства, сенситивности, способствующие формированию болезненных переживаний. Как отмечает Е. Н. Колодич [93], избыточное эмоциональное напряжение, отрицательные эмоции, неблагоприятные эмоциональные состояния личности (тревога, страх, фрустрация, стресс, агрессия, повышенная эмоциональная истощае-

мость) могут приводить к отклонениям в личностном развитии, препятствовать взаимодействию, вызывать появление соматических расстройств.

Среди возможных психологических факторов риска развития психосоматических заболеваний выделяется и описывается феномен алекситимии [2; 3; 80; 87; 101; 241].

Впервые термин «алекситимия» (а – отсутствие; *lexis* – слово; *thymos* – гнев (как эмоция)) ввёл Р. Sifneos в 1969 году для обозначения ведущего психического расстройства, лежащего в основе психосоматических заболеваний – ограниченной способности индивида к восприятию собственных чувств и эмоций, их адекватной вербализации и экспрессивной передаче [285]. Он описал наблюдавшиеся им особенности пациентов психосоматической клиники, которые выражались в утилитарном способе мышления, тенденции к использованию действий в конфликтных и стрессогенных ситуациях, обеднённой фантазией жизни, сужении аффективного опыта и, особенно, в трудностях подыскать подходящее слово для описания своих чувств [4]. По описанию П. Сифнеоса [285], для страдающих алекситимией характерны некоторые особенности. Такие люди бесконечно описывают физические ощущения, часто не связанные с найденным заболеванием. Ощущения обозначаются обычно в терминах раздражительности, скуки, пустоты, усталости, возбуждения, напряжения. Их аффекты неадекватны, им трудно вербализовать чувства. «Алекситимики» отличаются тенденцией к импульсивности, бедностью межличностных связей. Беседы с ними сопровождаются обычно ощущением скуки и бессмысленности контакта [233].

По мнению [4; 233; 275; 285], для людей с алекситимией характерно особое сочетание когнитивных, личностных и эмоциональных проявлений [275]:

- для когнитивной сферы лиц с алекситимией характерны банальность суждений, приземлённость; недостаточная способность к творчеству; отсутствие фантазий и воображения; привязанность мыслей к обыденной жизни; отсутствие мыслей, относящихся к внутренним установкам, чувствам, желаниям и побуждениям [233]. Причиной ограниченных, стереотипных и

конкретных мыслей Г. Кристал [104] считает неспособность к переводу аффективных сигналов в символы для использования их в общении.

Общение может пониматься как процесс межличностного взаимодействия, порождаемый потребностями субъектов взаимодействия [29], как обмен информацией и ценностями в процессе взаимодействия людей, составляющее необходимое условие реализации общественных отношений и осуществляемое в процессе межличностных отношений [133], как специфическая форма взаимодействия, реализуемая в условиях совместной деятельности [95; 154]. Отождествление общения с взаимодействием обходит стороной эмоциональный аспект. Однако в ходе общения возникают коммуникативные задачи, решаемые обычно в условиях сопереживания (эмпатии) [13; 29; 133], к чему алекситимики оказываются неспособны.

- *личность алекситимика* характеризуется нечувствительностью, пренебрежением к своему внутреннему физическому и психологическому благополучию; сильной заторможенностью функций самоутешения, самоуспокоения, заботы о себе; ограниченностью способности понимать себя и других, интерпретировать своё поведение [233]. У студентов с повышенным уровнем алекситимии усиливается как внешняя, так и внутренняя конфликтность, что может привести к общей неудовлетворённости и дезадаптированности [152]. При дискомфорте и стрессе алекситимики предпочитают физическую двигательную активность (спортивные игры, езду на велосипеде), а не психологические средства (беседа, обсуждение проблемы, воспоминания) [104].

- *эмоциональная сфера алекситимика* слабо дифференцирована. Для таких людей характерна низкая способность в вербализации своих чувств; неспособность распознавать эмоции, разграничивать и отличать их друг от друга; слабое выражение поведенческого компонента эмоций; лёгкое возникновение кратковременных чрезвычайно выраженных аффективных срывов, причины которых плохо осознаются [233]. Алекситимики успешно идентифицируют основные эмоции: гнев, страх, счастье, печаль, но на эти эмоции

они реагируют физиологически и не способны дать словесного самоотчёта об изменении переживания [278]; эмоциональная обеднённость сочетается с аффективными вспышками [280]. В исследовании 2009 года [115] доказана взаимосвязь алекситимически подобных проявлений личности и эмпатии: чем выше уровень алекситимически-подобных проявлений личности, тем ниже способность к эмпатии – способности дифференцировать свои эмоции и чувства, сопереживать другим людям, эмоционально откликаться на их переживания и помогать им (помогающее поведение).

Эмпатия понимается как сложное функциональное образование, в котором эмоциональный и когнитивный компоненты составляют единство и обеспечивают отклик одного человека на переживания другого. Одним из составляющих процесса эмпатии выступает эмпатийное понимание [263], возникающее как продукт социализации личности во взаимодействии человека с другим человеком и способствующее эмоционально-когнитивной и социальной децентрации. Умение сопереживать и понимать эмоциональные состояния других людей, или эмпатия, выступает одним из наиболее важных личностно-профессиональных качеств врача, обеспечивает формирование адекватного образа профессиональной деятельности и установление адекватных и эмоционально-благоприятных отношений с людьми [92; 203].

По мнению А. П. Васильковой [40], эмпатия оказывает влияние на коммуникативную и перцептивную сферы в системе межличностных отношений «врач-больной», так как существует связь между уровнем эмпатии и мотивацией к врачебной деятельности и профессиональной направленностью. В. В. Болучевская и А. И. Павлюкова [32] указывают на неспособность низкоэмпатийных врачей устанавливать отношения сотрудничества и гибко реагировать на изменение ситуации, что определяет коммуникативные барьеры на пути к эффективному межличностному взаимодействию врачей разных специальностей с коллегами и пациентами. Авторы подчёркивают полезность эмпатических качеств врача, особенно при несоответствии предъявляемых больным субъективных признаков

объективной клинической картине. Однако, следует отметить, что в сфере деятельности, к которой относится и профессии врача и медицинской сестры, длительные эмоциональные перегрузки высокоэмпатийных людей приводят к быстрому эмоциональному выгоранию [57]. Т. В. Поддубная [178] акцентирует внимание на том, что успешный внутренний контакт в системе «человек-человек» в медицине в значительной степени зависит от способности слышать скрытые значения жалоб пациентов, от эмпатии. О. Ю. Богачёва [27] особое внимание уделяет характеристике эмпатии врачей-терапевтов и врачей-хирургов и отмечает разное влияние эмпатии на эффективность деятельности: чем выше выражена эмпатия у терапевтов, тем выше эффективность их деятельности, чем ниже выражена эмпатия у хирургов, тем выше эффективность их деятельности. Для определённой врачебной специальности необходим определённый уровень эмпатии: для врачей-хирургов и реаниматологов – заниженный уровень [17], для медсестёр реанимационного и химиотерапевтического отделений – низкий и заниженный уровень эмпатии в сочетании с высоким уровнем рефлексии [78], для врачей-терапевтов – средний и высокий уровень эмпатии [27]. Для врачей-психотерапевтов, психиатров и наркологов мы подобных данных не нашли, но полагаем, что для успешного осуществления профессиональной деятельности таким врачам необходимо, как минимум, средний уровень эмпатии.

Когнитивные (банальность суждений, отсутствие фантазий и стремления к самоанализу), эмоциональные (низкая способность в вербализации своих чувств и понимании чувств других), личностные (внутренняя и внешняя конфликтность) особенности алекситимиков могут приводить к обеднению общения и межличностных отношений.

«Личность характеризуется, прежде всего, как система отношений человека к окружающей действительности» [145, с. 21]. Н. Н. Обозов акцентирует внимание на том, что межличностные отношения всегда обнаруживаются в рамках «субъект-субъектного» взаимодействия и включают в себя не только отношения с другим человеком, но и с самим собой [154]. Эти отношения, обязательным компонентом которых яв-

ляются эмоции, определяются прошлым опытом действий или переживаний человека, характеризуются сложностью, сознательностью, выраженной избирательностью, выражаются в общении [145]. В студенчестве общение направлено на взаимодействие друг с другом, выступает как средство, обеспечивающее возможность передачи информации, способствует раскрытию личности, освоению социальных ролей, формированию идентичности, поиску благоприятных психологических условий взаимодействия, самовыражения и самопознания, поддержанию эмоционального равновесия, является залогом психологического здоровья личности. Роль эмоциональных переживаний в процессе общения и в формировании межличностных отношений подчёркивается в работах [9; 23; 109; 118; 145].

Феномен алекситимии тесно связывается с психосоматическими заболеваниями [248; 285; 286]. Алекситимический дефект, создающий конфликтную ситуацию в сфере общения, приводит к напряжению, сопровождающемуся патологическими физиологическими реакциями [285]. У алекситимических личностей существует тенденция к развитию ипохондрических и соматических расстройств [286].

Для объяснения алекситимии и её роли в формировании психосоматических расстройств J. Nemiah предложил две модели: «дефицита» и «отрицания» [280]. «Модель дефицита» рассматривает алекситимию как дефицитарность некоторых психических функций и предполагает, что алекситимические проявления, неспособность к осознанию эмоций и фантазированию необратимы даже при длительной интенсивной психотерапии [87]. Модель «отрицания» предполагает рассмотрение алекситимии как психологической защиты [55; 242], обнаруживаемой у людей, перенесших тяжёлые травмы. Такое состояние допускает последующее исчезновение синдрома алекситимии и соматических симптомов после психотерапии, следовательно, может быть обратимым.

Не отрицая связи алекситимии и психосоматических расстройств, тем не менее, следует упомянуть, что алекситимические характеристики были обнаружены не только у наркоманов [176], у больных с паническими расстройствами [81], у больных

с соматическими расстройствами: у больных раком [2], с почечной недостаточностью [2], с ожирением [2], с ишемической болезнью сердца [3], с язвенной болезнью желудка [5], с бронхиальной астмой [160], но и у здоровых людей [5; 211], у спортсменов [108; 147]. В. В. Бойко [31] утверждает, что алекситимия – это психологическая характеристика личности с соответствующими особенностями в когнитивно-аффективной сфере с неясной этиологией, возникающая при нарушении энерго-динамических отношений между эмоциональными программами и интеллектом, контролирующим их действия. Полагаем, что алекситимия может рассматриваться не только в качестве предиктора или признака психосоматизации личности, но и как личностная характеристика.

Исследователи алекситимии [38; 51; 233] предлагают разделить причины возникновения алекситимии на три группы и, соответственно, рассматривать три основные модели алекситимии: *биологическую* (P. Sifneos, 1973 [285], K. Horpe, 1977 [273], R. Borens, 1977 [38], P. Mac Lean, 1977 [38], И. С. Коростелёва, В. С. Ротенберг, 1993 [102], В. В. Калинин, 1995 [81], М. Г. Чухрова, В. П. Леутин, Г. Н. Пилипенко, Ю. Н. Кабанов, 2009 [147]), *психодинамическую* (J. McDougall, 1979 [279], H. Krystal, 1979 [275], G. J. Teylor, 1987 [286], В. М. Провоторов, 2000 [2]), *когнитивно-бихевиоральную* (В. В. Николаева, 1993 [151], А. Б. Холмогорова, 1999 [247], С. В. Воликова, 2001 [44], Н. Г. Гараян, 2003 [51]). Соглашаясь с точкой зрения [38; 51; 233], полагаем возможным и целесообразным рассмотреть этиологию алекситимии с точки зрения определения первичности и вторичности процесса. Это даёт нам возможность утверждать, что природа первичной алекситимии (модель «дефицита» J. Nemiah [280]) необратима, а природа вторичной (модель «отрицания» J. Nemiah [280]) алекситимии имеет преходящий характер. Алекситимия, как трудность в вербальном описании эмоционального опыта, может поддаваться корригирующим воздействиям.

Рассмотрение алекситимии как *первичного процесса* предполагает, что ведущая роль в её возникновении принадлежит генетическим механизмам и особым вариантам развития голов-

ного мозга [81; 102; 147; 267; 270; 271; 272; 273]. В справочнике по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста [224], подчёркивается, что алекситимия – врождённая недостаточность осознания собственных эмоций и неспособность выразить их вербально. Алекситимические характеристики присущи людям с комиссуротомией, которая блокирует взаимодействие левого и правого полушарий головного мозга [273]. В качестве нейропсихологических предпосылок, предрасполагающих к развитию алекситимии, можно рассматривать дефицитарность левополушарных функций [147]. С. J. Nemiah и P. Mac Lean связывают алекситимию с подавлением импульсов, идущих от лимбической системы к кортексу, следствием чего является неспособность осознавать и вербализовывать эмоции [38]. И. С. Коростелёва и В. С. Ротенберг установили, что левое полушарие не распознаёт эмоциональных переживаний при рассогласовании работы мозга и нарушении функционирования правого полушария [102]. J. K. Larsen с соавторами установили, что при нарушениях в работе мозолистого тела возникают нарушения в когнитивной сфере алекситимика, а при нарушении работы правого полушария и лобной доли коры полушарий головного мозга – нарушения в его когнитивной и эмоциональной сфере [271]. В.-J. Нам, М.-S. Lee и др. обнаружили, что для алекситимиков характерным является носительство одного из вариантов СОМТ-гена [270]. Иначе говоря, рассмотрение алекситимии как первичного процесса не предполагает её обратимости. Забегая вперёд, констатируем, что в нашем исследовании такие лица участия не принимали и в ГрГМУ не обучаются.

Ведущая роль в возникновении *вторичной алекситимии* принадлежит особенностям саморегуляции [151] и извне действующим факторам: стрессогенным [5; 240; 262; 275; 286], социокультурным [38; 247] и особенностям семейного воспитания [43; 44; 45; 104; 151].

Связь феномена алекситимии с *особенностями психической саморегуляции* рассматривает В. В. Николаева [151]. Изначально саморегуляция рассматривалась в русле психофизиологии в тесной связи, в частности, с типологическими свойствами нервной системы. Так, Н. М. Пейсахов [171] определяет само-

регуляцию как систему, обеспечивающую непрерывную обработку и регуляцию потока информации в анализаторных системах. Использование волевых механизмов для коррекции эмоциональных (прежде всего) состояний – это метод психопрофилактики и психогигиены, связанный, в основном, с произвольным управлением психическими и психофизиологическими процессами, и предлагает использовать аутогенную тренировку, самоконтроль-саморегуляцию, музыкальное кондиционирование, аромофитоэргономику [131]. Опираясь на концепцию смысловых образований личности [35; 41; 119], в которой конкретизируются идеи Л. С. Выготского [48] и А. Н. Леонтьева [117], В. В. Николаева [151], под саморегуляцией понимает системный процесс, обеспечивающий изменчивость и пластичность жизнедеятельности человека; это особая деятельность, направленная на связывание систем личностных смыслов.

Мощным источником устойчивости, свободы и саморазвития личности и механизмом личностно-мотивационного уровня саморегуляции является рефлексия, обеспечивающая человеку возможность посмотреть на себя со стороны, осознать смысл собственной жизни и деятельности, осознать собственные потребности и мотивы, изменить поведение в соответствии с требованиями ситуации [235]. Рефлексия понимается как специфическая человеческая способность, позволяющая сделать свои мысли, отношения и эмоциональные состояния предметом специального анализа и практического преобразования, саморегуляции жизнедеятельности [219]. М. Л. Князевой [88] подчёркивается, что рефлексия – это форма теоретической деятельности, деятельности самопознания, осмысление собственных действий. Знание человеком механизмов рефлексии, способность к рефлексии, побуждает к постоянному саморазвитию в соответствии со стратегией собственного развития [142]. Рефлексия рассматривается как свойство сознания и качество дискурсивного мышления [64]. В трактовке рефлексивных процессов, кроме понимания их как процесса и результата взаимодействия человека с самим собой, рефлексия выступает как процесс взаимоотображения субъектами друг друга [89; 99; 126]. Такое понимание рефлексии предполагает переосмысление и осознание

субъектом того, как его воспринимают и оценивают другие люди, что является основой для формирования межличностных отношений и установления взаимоотношений, особенно в сфере профессий «человек-человек». Соглашаясь с этими трактовками рефлексии, полагаем, что дефицит рефлексии – один из признаков алекситимии. Предпосылками возникновения алекситимии выступает неустойчивость мотивов, несформированность потребности в саморегуляции, неувоенные средства рефлексии.

Исследование явления вторичной алекситимии [151] у взрослых показало, что для таких лиц характерна бедность языка в общении, невозможность адекватного прогноза собственной деятельности, недостаточная инициатива и активность в поиске средств при выполнении задания, неустойчивость и недифференцированность самооценки, неустойчивость и неадекватность целеполагания, неопределённость или отсутствие перспективы будущего. В процессе развития ребёнка, когда его настоящую и будущую жизнь строил взрослый, деятельность саморегуляции оказалась не сформированной, не было активного, творческого отношения к собственной жизни, возникали трудности и конфликты в межличностных отношениях. Явление алекситимии – это результат прижизненного формирования психики в особых, дефицитарных условиях. Одним из психологических механизмов алекситимии является недостаточность, несформированность деятельности саморегуляции. Не отрицая роли других факторов в генезе алекситимии, в частности особенностей развития когнитивной сферы, цитируемый автор [151] предполагает, что удельный вес каждого из психологических механизмов в генезе алекситимии будет определять тип алекситимии. Соглашаясь с точкой зрения В. В. Николаевой [151] о ведущей роли в возникновении вторичной алекситимии несформированной психической саморегуляции, полагаем, что когнитивная патология, обнаруживаемая у алекситимиков (при первичной алекситимии), свидетельствует о ведущей роли в её возникновении особых вариантов развития головного мозга.

Алекситимия может рассматриваться как защитный механизм, в патологической форме отражающий горе или скрытую депрессию [5; 240; 275; 286]. Любая ситуация учебно-

профессиональной деятельности, требующая усвоения новых знаний, навыков и умений и дающая осознание собственного соответствия либо несоответствия требованиям профессии, может представлять угрозу целостности Я-концепции. С целью ослабления эмоционального напряжения в этих ситуациях, человек использует совокупность различных способов искажения когнитивной и аффективной составляющих, а именно, психологические защиты [127].

Психологическая защита [10; 55; 242; 243] – специальная система, ограждающая личность от негативных травмирующих ситуаций. Впервые термин «вытеснение» появился в работах З. Фрейда, понимавшего его как техники, используемые «Я» для своей защиты в конфликте против болезненных и невыносимых мыслей и аффектов, которые могут привести к неврозу [243]. А. Фрейд [242] расширила представление о психологических защитах, добавив некоторые их виды, предложив использовать специальную игровую терапию для коррекции проявлений защиты. По мнению автора, источником защитных реакций на ранних стадиях развития являются физиологические рефлексы. Механизмы психологической защиты изначально развиваются в процессе социализации как способы адаптации, сохранения гомеостаза, «компромиссного» сосуществования с внешней социальной действительностью. Нарушение нормального процесса социализации на ранних стадиях ведёт к ненормативному функционированию механизмов защиты: дезадаптации в условиях болезни внутренних органов [10]. Подавление непереносимых аффектов приводит, по мнению J. McDougall, к расстройствам деятельности внутренних органов, что позволяет рассматривать и алекситимию как особый защитный механизм [279].

Психологическая защита возникает в ответ на нарушение внутреннего равновесия при несоответствии актуальных потребностей личности нормам окружающей социальной среды, выступает как система стабилизации личности, проявляющаяся в устранении или сведении к минимуму отрицательных эмоций, то есть позволяет лишить значимости и обезвредить то, что травмирует человека. В защитных процессах преобразования

травмирующей ситуации участвуют все психические функции. Общей чертой всех форм защит является их независимость от сознательных намерений и желаний, поэтому наблюдать можно только внешние проявления (физиологические реакции, неуверенность в себе, мнительность, психосоматические расстройства, эмоции, настроение, обмолвки, фантазии) [55]. Подчеркнём, что алекситимик преобразовывает психотравмирующую ситуацию особым образом, с появлением характерных когнитивных, личностных и эмоциональных проявлений.

Информационно-процессуальная модель переработки психической травмы, предложенная Н. Krystal [275], акцентирует внимание на том, что стрессогенные события могут вывести из строя мобилизирующие защиты аффекты, они становятся приглушёнными, неадекватными. У ребёнка, пережившего младенческую травму (дистресс) остаётся так называемая «дыра» и вокруг этой «дыры» выстраиваются определённые защиты, в частности, алекситимия (глубокий разрыв между словами и чувствами). Он полагает, что алекситимики страдают от последствий младенческой травмы [275]. G. J. Teylor [286] предлагает рассматривать алекситимию как неспецифическое расстройство переживания и протекания эмоций, досимволический стиль психики, свойственный людям с менее организованной психической структурой. Ограниченность осознания эмоций и когнитивной переработки аффекта ведет к фокусированию на соматическом компоненте эмоционального возбуждения и его усилению, этим, вероятно, и объясняется тенденция алекситимических индивидов к развитию ипохондрических и соматических расстройств. G. J. Teylor высказал предположение, что неспособность алекситимических индивидов регулировать и модулировать причиняющие им страдания эмоции на неокортикальном уровне, может вылиться в усиление физиологических реакций на стрессогенные ситуации, создавая тем самым условия, ведущие к развитию психосоматических заболеваний [286].

Изучая взаимосвязь алекситимии с эмоциональным выгоранием, Е. А. Трухан [240] приходит к выводу о том, что алекситимия, в частности, является защитным способом реагирования личности на неблагоприятные воздействия, направленным

на освобождение от эмоционального напряжения. Сглаживание эмоциональных проявлений придаёт поведению нейтральность, что приводит, в свою очередь, к формированию дистанцированных и формальных взаимоотношений. Процесс общения, лишённый эмоций, становится затруднённым и поверхностным.

Иначе говоря, алекситимия вышеприведенными авторами [5; 240; 275; 279; 286] рассматривается как феномен, появляющийся у людей после сильной стрессогенной ситуации в детстве и во взрослой жизни. В этом случае алекситимия отражает горе, скрытую депрессию, стресс и рассматривается как защитный механизм, который не является в классическом понимании психологической защитой [5].

Алекситимия может объясняться *социокультурными особенностями* [38; 228; 247]. R. Borens полагает, что алекситимия может быть связана с низким социальным статусом, носители которого имеют невысокий уровень образования и вербальной культуры [38]. F. Lolas рассматривал алекситимию как феномен, зависящий от культурных особенностей народа, от особенностей коммуникативного стиля народа [38]. А. Н. Султанова в 2007 году [228], провела сравнительное исследование алекситимии у лиц азербайджанской, немецкой, татарской, армянской и русской национальностей. Ею выявлен высокий уровень алекситимичных симптомов в семьях азербайджанской национальности – у родителей ($71,0 \pm 2,8$) и в семьях армянской национальности – у детей ($64,7 \pm 2,9$). Объяснением этому факту, по её мнению, выступает стиль семейного воспитания в форме отвержения. Анализ кросскультурных исследований [248] показал неравномерность распространённости эмоциональных расстройств в разных культурах. В культурах, где особо значимы индивидуальные достижения, успех и соответствие высоким стандартам, число депрессивных нарушений выше. «В современной культуре существуют и достаточно специфические психологические факторы, способствующие росту общего количества переживаемых отрицательных эмоций в виде тоски, страха, агрессии, и, одновременно, затрудняющие их психологическую переработку. Это особые ценности и установки, поощряемые в социуме и культивируемые во многих семь-

ях. Затем эти установки становятся достоянием индивидуального сознания, создавая психологическую предрасположенность к эмоциональным расстройствам» [247, с. 63]. Семьи, члены которых страдают эмоциональными расстройствами, отличаются закрытыми границами, симбиотическими связями, повышенным индексом стрессогенных событий в семейной истории. В таких семьях доминирует тенденция к элиминированию эмоций из жизни семьи в виде игнорирования этого аспекта жизни и запрет на выражение чувств. Запрет на эмоции ведёт к их вытеснению из сознания, невозможности их психологической переработки и появлению физиологического компонента в виде болей и неприятных ощущений различной локализации [247]. Вследствие конфликта между эмоциональной природой человека и попыткой жить, игнорируя эмоциональную сторону жизни, развивается алекситимия, характерная для больных соматоформными расстройствами (психосоматическими расстройствами, проявляющимися соматической симптоматикой) [247].

Алекситимию можно рассматривать как феномен, находящийся в прямой зависимости *от характера отношений в семье* [43; 44; 46; 104; 151; 247]. Как отмечает В. Н. Мясищев, эмоциональные отношения, характеризующие эмоциональную избирательность и связь эмоций определённого характера с определёнными лицами, объектами, процессами, формируются в процессе воспитания. Нарушение эмоциональных отношений может быть источником тягостных патогенных переживаний, приводящих к болезненным состояниям [159]. Из наблюдения и экспериментов, А. Б. Холмогорова и Н. Г. Гаранян [247] приходят к мысли о сокращении словаря эмоций у современного человека и подчёркивают особую роль матери в приучении ребёнка дифференцировать свои эмоциональные состояния, определять, давая им обозначение, и сделать их предметом работы и переработки. Бедность и недифференцированность эмоционального словаря матери ведёт к формированию особого сознания и мышления у ребёнка, в котором внутренняя жизнь мало представлена. Чрезвычайно эвристичными для понимания алекситимного типа сознания и мышления считаются теории

Л. С. Выготского о единстве мышления и речи [47] и С. Л. Рубинштейна о единстве сознания и речи [205].

Как подчёркивает В. С. Дерябин [63], особенности эмоционального склада личности, потребность проявлять чувства и переживать их, определяется не только врождёнными свойствами нервной системы, но и социальными условиями: целенаправленным воспитанием, особенно в детстве, образованием, трудовой деятельностью, образом жизни. С. В. Воликова и А. Б. Холмогорова [44], признавая значимость семейных факторов в формировании эмоциональных расстройств, изучали семейные источники негативной когнитивной схемы при этих эмоциональных расстройствах. Под негативной когнитивной схемой понимается устойчивый набор негативных представлений человека о себе, определённых убеждений, которых он придерживается («Я некомпетентен», «Мир враждебен»). У людей, страдающих эмоциональными расстройствами, преобладают эти негативные убеждения и в проблемных для человека ситуациях они активизируются первыми. Вышеупомянутые авторы выделили основные источники негативной когнитивной схемы:

1. Стрессогенные события в семейной жизни (алкоголизация, жестокость обращения), фиксация родителей на опасностях, которыми полон окружающий мир.

2. Родительская критика в адрес ребёнка за возможные ошибки, постоянные сравнения ребёнка с другими, особенно с более успешными детьми.

3. Критика ребёнка за проявление негативных эмоций.

4. Индуцирование тревоги и недоверия к людям [44, с. 58].

В исследовании [151] были выделены условия, в которых протекало формирование психики алекситимиков: специфический телесный опыт, фиксация внимания семьи на болезни ребёнка, директивное навязывание «инвалидного» образа жизни, длительное переживание неуспеха в значимой деятельности, ограниченность эмоционального опыта негативными эмоциями, неспособность активного вмешательства в обстоятельства жизни. Обнаружено влияние воспитательного стиля матери на развитие алекситимии [46]. Наиболее деструктивными воспита-

тельными стилями являются непоследовательный и враждебный стили, а желательными – позитивно заинтересованный и автономный. Д. В. Винникотт [43] связывает алекситимию с позицией гиперопеки со стороны матери. Мать, в связи со своими неразрешёнными проблемами, не допускает проявления раздражения у ребёнка. Она препятствует дифференциации ребёнка от себя, не даёт ему «оторваться», в результате чего ребёнок не развивает способности выразить своё состояние при помощи символов, то есть обозначить свои переживания, эмоции и чувства словом. Г. Кристал [104] считает, что причиной алекситимии, как регрессии по линии аффективного развития, является психотравма, особенно в раннем детстве. Психотравма – сверхсильное непереносимое эмоциональное переживание, вызывающее эмоцию страха, тенденцию к блокировке или потере способности интегрировать переживания. Следствием такой психотравмы является соматизация аффектов, часто приводящая к болезни. Развитие алекситимии, как особенности эмоционального развития, зависит от характера отношений между человеком и окружающей средой.

Иначе говоря, рассмотрение алекситимии как вторичного процесса предполагает, что ведущая роль в её возникновении принадлежит особенностям саморегуляции (неустойчивость мотивов, несформированность потребности в саморегуляции, неувоенные средства рефлексии) [151] и извне действующим факторам. Среди них: дефицитарное или даже патологическое взаимодействие в семье (конфликты, насилие, развод, пьянство) [44; 104]; неправильное семейное воспитание [43; 46; 104; 148; 228; 247]; стрессогенные ситуации (в детстве, во взрослой жизни) [2; 104; 240; 286]; социокультурные особенности (низкий социальный статус [38], этнокультурные особенности [38; 51; 228]).

Для обозначения вторичной алекситимии и дифференцировки её причин Д. Г. Трунов предлагает использовать термин «функциональная алекситимия», определяя её как трудность в вербальном описании эмоционального опыта, не связанную причинно с какими-либо органическими расстройствами и разграничивает тем самым органическую и функциональную алек-

ситимию [238; 239], подобно моделям «дефицита» и «отрицания» J. Nemiah [280].

Педагогическая алекситимия [238] связана со скудным запасом эмотивной лексики, когда человек не соединяет свой эмоциональный опыт с определенными названиями. Для полноценного усвоения эмотивной лексики необходимо соблюдение некоторых условий: достаточно большой запас эмотивной лексики у родителей, обозначение родителями того или иного состояния, реакции ребёнка соответствующими словами, относящимися к эмотивной лексике, и позитивное принятие эмоциональной реакции ребёнка его родителями.

Психологическая алекситимия (психотравматическая, ситуативная) [238] имеет свои специфические индивидуально-психологические факторы. Психотравматическая алекситимия обусловлена наличием психотравмирующей ситуации, при которой чувства могут вытесняться, быть противоречивыми или не соответствовать собственной Я-концепции. В последующем, чувства невозможно вербально описать и выразить из-за боязни с ними не справиться, что совпадает с мнением [2; 240; 275; 279; 286]. Ситуативная алекситимия, по мнению Д. Г. Трунова [238; 239], обусловлена ситуативно-коммуникативными факторами: стеснение, стыд, нежелание «раскрываться», недоверие, отсутствие гарантий психологической безопасности, боязнь быть непонятым, боязнь осуждения.

Одним из пусковых механизмов развития алекситимии может выступать тревожность [36; 45; 108; 221]. Вслед за вышеупомянутыми авторами, полагаем возможным в группу индивидуально-психологических факторов, обуславливающих психологическую алекситимию, включить ситуативную тревожность.

Обратимся к анализу терминов «тревога» и «тревожность». П. Тиллих [234] утверждает правомерность употребления термина «тревога» и выделяет два основных вида тревоги: экзистенциальную, определяемую как некое врождённое состояние осознания неизбежности смерти и конечности бытия, и неэкзистенциальную (патологическую), понимаемую как неспособность справиться с угрозой, заключающейся в определённой

ситуации, к тому же болезненно переживаемую. Н. Д. Левитов [114] акцентирует внимание на том, что в термине «тревога», понимаемом как психическое состояние, обязательно присутствует компонент страха, тем самым относя её к своеобразной форме страха. Помимо этого, в структуре тревоги можно выделить беспокойство, волнение, смятение, вызываемые изменениями в условиях жизни и привычной деятельности, нарушением динамического стереотипа, действием раздражителя, отсрочкой в появлении ожидаемого действия. Автор обращает внимание на необходимость различения тревоги как состояния и тревоги как устойчивой черты характера, он предлагает подчёркивать личностный характер тревоги употреблением термина «тревожность». В свою очередь, тревожность может рассматриваться как отдельный фактор и как проявление другого личностного фактора. Ч. Д. Спилбергер [223] отмечает, что тревога может пониматься тройко:

1. Как преходящее эмоциональное состояние, характеризующее субъективными ощущениями напряжения, мрачных предчувствий и активацией автономной нервной системы и обозначается термином «тревога».

2. Как эмоциональный процесс, а именно, последовательность когнитивных, аффективных и поведенческих реакций, актуализирующихся в результате действия стрессогенных факторов. Для обозначения различных аспектов временной последовательности событий, проявляющихся в состоянии тревоги, автор предлагает использовать термины «страх», «угроза», «стресс», тем самым помогая более полноценно определять состояние тревоги.

3. Как личностное свойство, не проявляющееся непосредственно в поведении, но уровень которого можно определить исходя из того, как часто и как интенсивно возникает это состояние у человека. Но тревожность не является изначально негативной чертой. Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной личности. При этом существует оптимальный индивидуальный уровень «полезной тревоги».

Понимая тревогу как ощущение неопределённой угрозы, возникающую в результате фрустрации, Ф. Б. Березин [18] подчёркивает, что характер и время возникновения тревоги заранее не поддаётся предсказанию. Неосознаваемость причин, вызвавших тревогу, может быть связана с отсутствием или бедностью информации, с неадекватностью ее логической переработки или неосознаванием факторов, вызывающих тревогу в результате включения психологических защит. Возникновение ощущения тревоги связано с патогенными факторами функционирования церебральных структур. Можно согласиться с А. М. Прихожан [188], предложившую понимать тревожность как особое сочетание характера переживания, осознания, невербального и вербального выражения в поведении, общении и деятельности, подчёркивая тем самым её личностный аспект. Это личностное образование характеризуется сложным строением, обладает собственной побудительной силой и выступает как мотив. Автор выделяет две основные категории тревожности: открытую, проявляемую в поведении в виде состояния тревоги, и скрытую, проявляющуюся либо чрезмерным спокойствием и отрицанием неблагополучия, либо специфическими способами поведения. В. М. Астапов [14] предлагает рассматривать тревогу как субъективный фактор, организующий деятельность личности в целом, через функциональный подход (функция поиска и обнаружения тревоги или функция оценки сложившейся ситуации).

Обобщая сказанное, подчеркнём, что термин «тревога» описывает состояние человека, выражаемое ощущениями и эмоциями, термин «тревожность» описывает личностное свойство, позволяющее описывать и прогнозировать поведение человека. Забегая вперёд (глава 2), отметим, что в нашем исследовании лица с алекситимией имеют высокую степень выраженности как ситуативной, так и личностной тревожности.

Лингвистическая алекситимия [238] связана с невозможностью найти адекватные языковые средства для обозначения внутреннего опыта из-за неадекватности языкового знака интроспективному опыту, метафорического характера эмоциональной лексики и стандартных языковых форм индивидуаль-

ного эмоционального опыта. Этот вид алекситимии, на наш взгляд, может зависеть от социокультурных факторов. По мнению Д. Мацумото [140], все люди рождаются со способностью выражать одинаковый набор эмоций одними и теми же способами, однако существуют культурные различия в восприятии, переживании и выражении универсальных эмоций, обусловленных определенными правилами, усваиваемыми в раннем детстве. Универсальность эмоций предполагает, что основные эмоции обеспечивают культуры тем фундаментом, с которого может начинаться создание и формирование других эмоций. Напомним, что алекситимики достаточно легко распознают только основные эмоции [278].

Принимая точку зрения Д. Г. Трунова [238; 239], выделившего и дифференцировавшего особенности функциональной алекситимии, и, соглашаясь с ним, полагаем правомерным рассматривать все выделенные автором виды функциональной алекситимии как психодидактическую алекситимию, поскольку они связаны как с процессом обучения и воспитания, так и взаимодействия в макро- и микросоциуме. Сам Д. Г. Трунов [238; 239] замечает, что все три вида функциональной алекситимии тесно взаимосвязаны и достаточно сложно определить в каждом конкретном случае, почему человеку трудно вербализировать эмоциональный опыт.

Анализ разных точек зрения на природу алекситимии позволил сделать вывод, что комплексное расстройство с особым сочетанием когнитивных, личностных и эмоциональных нарушений можно обозначить как первичную алекситимию, причинами которой могут быть биологические факторы. Вторичную алекситимию, причинами которой могут выступать как извне действующие факторы, так и особенности саморегуляции, можно обозначить психодидактической. В этом случае на первый план выходят характерные личностные особенности и затруднения в осознании и описании своих эмоциональных переживаний и распознавании эмоций у других людей, а не когнитивные нарушения. Забегая вперёд, отметим, что выборочная оценка когнитивных функций (мышления) информативным тестом «Прогрессивные матрицы Равена» доказал сохранность интел-

лекта испытуемых. Этиология и причины первичной алекситимии (генетические механизмы и органические нарушения развития головного мозга) в диссертации не анализируются, рассматриваются варианты алекситимии, названной нами психодидактической, в широком смысле этого слова – предполагающей возможность коррекции в процессе обучения и воспитания.

1.2 Анализ проявлений алекситимии в образовательном процессе

Эмоциональную жизнь современного человека определяют две тенденции [247]. Первая тенденция характеризуется возрастанием частоты и интенсивности эмоциональных нагрузок, сопровождаемых переживанием страха, тревоги, беспомощности, тоски и отчаяния, предотвращению которых, добавим мы, должно служить психологическое сопровождение образовательного процесса и создание безопасной образовательной среды. Вторая – негативным отношением к эмоциям, которым приписывается деструктивная, дезорганизующая роль в жизни человека. Игнорирование значимости эмоций в жизни и деятельности личности приводит к возникновению трудностей в установлении доверительных контактов, эмоциональным взрывам, конфликтам, недоразвитию эмпатии, несформированности навыков саморегуляции.

В образовательном процессе преподаватель часто сталкивается с недостатками эмоционального развития личности студентов: отсутствием эмпатии, даже эмоциональной «тупостью» в отношении чувств окружающих, неумением выражать собственные эмоции, бурной неконструктивной реакцией на обычные события, отсутствием навыков саморегуляции. Неблагоприятные эмоциональные состояния, неспособность осознавать и выражать эмоции, неумение прорабатывать психологические проблемы и конфликты приводят к соматизации организма, а в ряде случаев и психики, обуславливая формирование неврозоподобных и невротических состояний. Лица, страдающие алекситимией, характеризуются затруднениями в осозна-

нии и вербальном описании собственных чувств, трудностями дифференциации различных чувств и физиологических состояний, социальной конформностью, бедностью воображения, сниженной способностью к эмпатии, эмоциональной обеднёностью, склонны к соматизации. Запрет на эмоции делает бессмысленной и неэффективной рефлексию – главное средство самопознания и саморегуляции [2; 51].

Студенческий возраст – это особый период жизни человека, сенситивный период для развития социогенных потенций человека [6]. За время обучения в вузе, при наличии благоприятных условий, происходит развитие всех уровней психики. В студенческом возрасте обнаружены оптимумы познавательных функций (восприятия, внимания, памяти, мышления). В личностном плане происходит активное развитие нравственных и эстетических чувств, становление характера и мировоззрения, овладение полным комплексом социальных функций взрослого человека [6], развитие рефлексии и обретение смысла жизни [98]. Преобразование системы ценностных ориентаций, мотивации, формирование специальных способностей, делают этот возраст центральным в становлении характера и интеллекта [6], что сопровождается рядом психологических проблем, особенно в коммуникативной сфере. Коммуникативным барьером может стать алекситимия. Повторим, алекситимики характеризуются неумением распознавать эмоции, как собственные, так и других людей, вербализировать их, рефлексировать, поэтому испытывают трудности в установлении межличностных контактов. Эти особенности настоятельно требуют коррекции в процессе обучения в вузе.

Актуальность проблемы этиологии алекситимии и возможностей её коррекции у студентов подчеркивается ростом проводимых научных исследований [28; 37; 84; 100; 125; 126; 128; 146; 152; 157; 221; 246; 268; 269; 274; 283; 1-А; 3-А], их результаты были распределены по четырём группам:

1. Распространённость алекситимии и предрасположенность к ней в студенческой среде [100; 152; 157; 246; 269; 274; 1-А].

2. Взаимосвязь алекситимии и разных личностных проявлений [28; 37; 84; 146; 157; 268; 283; 3-А].

3. Распространённость алекситимии у преподавателей [125; 229].

4. Преодоление алекситимии [128; 152; 221].

Первая группа исследований, связанная с изучением распространённости алекситимии в студенческой среде, представлена работами зарубежных [269; 274] и отечественных психологов [100; 152; 157; 246; 1-А].

Изучение студентов-психологов Московского государственного медико-стоматологического университета в 2001 году, продемонстрировало увеличение показателя алекситимии от I к III курсу обучения [157], что позволяет считать процесс обучения в этом вузе стрессогенным. Высокий уровень распространённости алекситимии в студенческой среде подтвердился в 2003 году в исследовании студентов 1–4 курсов Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина: среди студентов первых курсов 12-30% – алекситимики, четвертых – 19-33%, исключение составили студенты-психологи (6%). Невротические расстройства имеют 70% первокурсников и 75% четверокурсников, страдающих алекситимией [246].

Британские учёные в 2005 году [269], изучая гендерные различия алекситимии и возможные причины её появления, обнаружили, что у студенток, особенно занимающихся наукой, алекситимия встречается чаще, чем у студентов. Они предположили, что алекситимия определяется материнской гиперопекой, в дальнейшем создающей трудности для обозначения чувств, что подтверждается работами [43; 44; 45; 104; 151; 247]. Д. С. Никулиной [152] обнаружено, что 78% студентов Таганрогского государственного радиотехнического университета страдают алекситимией разной степени выраженности. Особенно широко представлена группа со средним уровнем алекситимии, что предполагает наличие у таких студентов проблем с осознанием и выражением собственных эмоций и пониманием их у других людей. Теоретический анализ и проведённая диагностика позволила ей выявить ряд психологических особенностей, присущих студентам с разной степенью выраженности

алекситимии. Для студентов с повышенным уровнем алекситимии характерна внешняя и внутренняя конфликтность, общая неудовлетворённость и дезадаптированность. Испытуемым со средним уровнем алекситимии присущи конфликты в отношении окружающего мира и себя, эмоциональный дискомфорт. Студенты с низким уровнем алекситимии характеризуются затруднениями в общении с окружающими и низким уровнем внешней и внутренней конфликтности [152].

В 2006 году проведено исследование [100] особенностей личностного реагирования с учётом уровня алекситимии и эффективности функционирования механизмов психофизиологической адаптации у клинически здоровых молодых лиц мужского пола, обучающихся в вузах различного профиля г. Саратова. Выявлено, что студенты гражданского вуза более чем курсанты военных учебных заведений характеризуются некоторой противоречивостью при построении эмоциональных копинг-стратегий, что может повысить риск развития у них неврозов и психосоматической патологии и более высокий уровень алекситимии. Объяснить, вероятно, это можно тем, что в военных вузах проводится профессиональный отбор, отсутствующий практически на все гражданские специальности.

Копинг-поведение [276] – это динамический процесс, включающий когнитивные и поведенческие усилия человека, направленные на устранение или уменьшение интенсивности воздействия стрессора и регуляцию эмоционального состояния. Копинг-стратегии (R. S. Lazarus и S. Folkman) или способы управления стрессорами, используемые индивидом, в соответствии с функциями копинга, делятся на две категории: активные, направленные на изменение стрессогенной ситуации, и пассивные, направленные на редукцию эмоционального напряжения. Природа защитных механизмов зависит как от ситуационных, так и от личностных факторов. С момента осознания и оценивания угрозы воздействия стрессора начинается процесс преодоления с целью устранения или минимизации ожидаемого вредного эффекта. Авторы выделили восемь ситуативно-специфических копинг-стратегий (планомерное разрешение проблемы, позитивная переоценка, принятие ответственности,

поиск социальной поддержки, конфронтация, самоконтроль, дистанцирование, избегание), характеристики которых проявляются в поведенческой, эмоциональной и когнитивной сферах.

К эмоциональным копинг-стратегиям относятся [79] «пассивная кооперация», «оптимизм», «эмоциональный протест» и «агрессивность». Копинг-стратегии дифференцируют [62] на базисные (разрешение проблем, поиск социальной поддержки и избегание) и личностно-средовые (самооценка, локус контроля, эмпатия, аффилиация). Разделяют [120] копинг-стратегии на поведенческие (разрешение проблем, поиск социальной поддержки, избегание), личностно-средовые (Я-концепция, локус контроля, эмпатия, аффилиация, сенситивность к отвержению) и когнитивные. Полагаем возможным согласиться с точкой зрения Р. С. Исаевой [79], которая вслед за R. S. Lazarus и S. Folkman [276] утверждает, что копинг-поведение – это стратегии действий, осуществляемые в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах функционирования личности, в ситуации угрозы физическому, личностному и социальному благополучию. Акцентируем, что Р. С. Исаевой (2009) обнаружено наиболее частое использование в студенческом возрасте копинг-стратегии «самоконтроль» (усилия по регулированию своих чувств и действий) и «положительная переоценка» [79], что позволяет подчеркнуть сенситивность студенческого возраста для личностного развития. Н. В. Киселёва [85] подчёркивает, что адаптивное поведение зависит от трёх факторов: личностных адаптационных ресурсов, реальной ситуации и ожидаемой социальной поддержки. Сопrotивляемость человека обстоятельствам будет зависеть от того, насколько угрожающей и управляемой представляется ему ситуация (субъективная оценка ситуации) и как он оценивает свои возможности (либо решение реальной проблемы, либо её эмоциональное переживание). Осознание переживаемых ситуаций положительно сказывается на преодолении воздействия стрессоров, что, добавим мы, в полной мере недоступно людям, страдающим алекситимией.

В 2010 году изучалась предрасположенность к алекситимии студентов разных специальностей (психологи, биологи, медики) [274]. Установлено, что у студентов-психологов уро-

вень алекситимии ниже, чем у студентов-биологов, распространённость алекситимии у студентов-медиков выше, чем у студентов-психологов, но ниже, чем у студентов-биологов. Низкая алекситимичность студентов-психологов подтверждается и результатами исследования [246]. Студенты указанной специальности не различаются по уровню развития умения идентифицировать и описывать эмоции, но значимо различаются по когнитивным характеристикам. Для студентов-биологов характерен внешне-ориентированный (экстернальный) стиль мышления в большей степени, чем для студентов-медиков и студентов-психологов [274]. Забегая вперёд, отметим, что проведённое нами в 2013-2014 учебном году исследование студентов медицинского вуза [1-А] позволило констатировать: 43,6% респондентов имеют алекситимические черты разной степени выраженности. Эти результаты выступили основанием для введения в пятикомпонентную технологию В. П. Беспалько [22] шестого (детектирующего) компонента психодидактической технологии минимизации алекситимии студентов.

В исследовании, представленном в курсовой работе А. Кульбицкой, выполненной под руководством Т. И. Юхновец, обнаружена достаточная распространённость студентов с выраженной алекситимией, причём студенты, будущие дефектологи, обучающиеся в Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка, менее алекситимичны по сравнению со студентами-экономистами Белорусского государственного экономического университета.

Вышеперечисленные исследования [100; 152; 157; 246; 269; 274; 1-А] позволяют подтвердить распространённость алекситимии в студенческой среде.

Вторая группа работ [28; 37; 84; 146; 157; 268; 283; 3-А] объединила исследования взаимосвязи алекситимии и разных личностных проявлений.

Исследование дефицитарности восприятия эмоций студентами-алекситимиками в процессе обработки лицевой экспрессии [283], определило, что алекситимики испытывают затруднения в распознавании эмоций при ограничении во времени. Согласимся с мнением Ю. В. Гранской [56], считающей, что

эмоции выражают реальные взаимоотношения человека с другими людьми, выразительность движений позволяет передавать свои переживания, информировать о своём отношении к объектам, явлениям окружающего мира. Напомним, что недостаток эмоциональной выразительности речи может приводить к появлению коммуникативных барьеров (социальных, психологических) [137]. Алекситимики, испытывающие затруднения в распознавании эмоций, могут испытывать проблемы в установлении межличностных отношений и в общении. В отсутствии ограничений времени восприятия лицевой экспрессии при распознавании эмоций, они демонстрируют такие же показатели, как испытуемые, алекситимией не страдающие. При восприятии эмоций различных валентностей значимо больше ошибок испытуемые-алекситимики делают при восприятии эмоции страха разной интенсивности.

Корреляционные связи алекситимии и копинг-стратегий были обнаружены в исследовании 2001 года [157]. Выявлена обратная корреляция – повышение алекситимического статуса соответствует снижению способности использовать наиболее адаптивную стратегию преодоления стресса – активную (ассертивные действия). Кроме того, если выраженность алекситимии возрастает с 1 по 3 курс, то выраженность адаптивной стратегии уменьшается с 1 по 3 курс. Была обнаружена отрицательная корреляционная связь между уровнем алекситимии и уверенностью в себе (свобода от внутренних противоречий и сомнений), что объясняется неспособностью алекситимиков опознать и вербализовать собственные эмоциональные переживания. Такие особенности алекситимиков подчёркивают их психологическое нездоровье.

Изучая взаимосвязь алекситимии с личностными и поведенческими особенностями соматически и психически здоровых людей (студентов), С. А. Богомаз, А. Л. Филоненко [28] установили, что большая степень выраженности признаков алекситимии коррелирует с субъективной оценкой жизни как неинтересной, бесполезной и бессмысленной. Люди с признаками алекситимии склонны концентрировать внимание на неудачах, они не удовлетворены самореализацией. В основе таких

связей, по мнению авторов [28], лежит неразвитая способность алекситимиков к рефлексии, с чем мы полностью согласны. Обнаружена взаимосвязь алекситимии и нарушений пищевого поведения среди девушек, в которой алекситимия может выступать причиной, повышающей риск развития нарушений пищевого поведения [84]. Также алекситимия может выступать фактором, модифицирующим взаимосвязь психосоциальной реактивности и пищевого поведения у взрослого субъекта [37].

Взаимосвязь разных типов алекситимии (общая высокая алекситимия, интроверт-алекситимия, экстраверт-алекситимия, неалекситимия) с различными чертами эмоциональной экспрессии и регуляции у китайских студентов изучали J. Chen, J. Jing, R. CK Chan в 2011 году [268]. Выявлено, что студентам с экстраверт-алекситимией и интроверт-алекситимией сложно идентифицировать и описывать чувства и эмоции, в то время как студентам с общей высокой алекситимией и интроверт-алекситимией характерны менее эффективные способы саморегуляции эмоций, нежели студентам с экстраверт-алекситимией. Гендерные различия в феноменологии алекситимии были обнаружены в исследовании, проведенном в 2012 году [146]. Показатель уровня алекситимии у юношей положительно связан с показателем уровня фрустрации и отрицательно – с показателями уровня мотивации достижения, готовности к риску и экстраверсии. Кроме того, последнее обогащает феноменологию изучаемого явления: юноши-интроверты чаще оказываются в группе риска по алекситимии.

Признаки алекситимии обучающихся рассматриваются и как негативный личностный фактор, способный воспрепятствовать становлению будущего специалиста [28]. Выявлена положительная корреляция склонности к алекситимии и шкалами актуальной (отражает неспособность при объективной необходимости изменить мнение, отношение, установку, мотивы) и сенситивной (отражает эмоциональную реакцию человека на новое, на ситуации, требующие изменений) ригидности, означающая, что человек с признаками алекситимии, попав в проблемную ситуацию, может испытывать затруднения в её преодолении. Значимая связь с установочной (отражает позицию,

отношение или установку на принятие-непринятие нового, необходимости изменений самооценки, уровня притязаний, привычек) ригидностью не обнаружена, что, по мнению авторов, при создании специальных условий, оставляет возможность изменения установок алекситимика. Последнее рассматривается как важный личностный ресурс формирования положительного образа будущего, повышения самооценки, расширения спектра эмоционального реагирования и способности к гибкому изменению способов мышления, деятельности и коммуникации с другими людьми [28]. Выявлены положительные корреляционные связи показателей уровня алекситимии с показателями ситуативной и личностной тревожности, уровня эмоциональных помех, «подчиняемого» типа отношений [3-А]. Такие данные можно объяснить неумением устанавливать межличностные контакты, конструктивно выходить из стрессогенных ситуаций, отсутствием либо малоразвитостью способности к рефлексии. Высокие значения перечисленных корреляций демонстрируют присущую студентам-алекситимикам низкую стрессоустойчивость, сдержанность в выражении чувств, эмоциональную неэффективность в общении, зависимость от мнения окружающих, отказ от позиции лидерства в межличностных отношениях.

Резюмируем, студентам-алекситимикам характерны затруднения при распознавании и описании эмоций, особенно при ограничении во времени, высокий уровень ситуативной и личностной тревожности, интроверсия, дезадаптивная копинг-стратегия (агрессивные действия), отказ от ответственности, фиксация на неудачах и низкая стрессоустойчивость.

Третья группа исследований представлена работами Л. М. Лучшевой (2011) [125] и Ю. В. Сутуриной (2012) [229].

Алекситимия преподавателей изучалась как психологический феномен, способствующий снижению уровня педагогической эмпатии. Установлено, что для преподавателей (25%), составивших группу риска по алекситимии, характерны средний и низкий уровни эмпатии, что, в свою очередь, опосредованно влияет на академическую успешность студентов [229]. Выявлена взаимосвязь особенностей эмоционального выгорания, алек-

ситимии и результативности идентификации эмоциональных состояний учащихся по голосу [125]. По мнению автора, низкая результативность идентификации эмоциональных состояний по голосу обусловлена влиянием алекситимии и синдрома эмоционального выгорания [125, с. 270].

Указанные исследования свидетельствуют о неоднозначности проблемы алекситимии, необходимости исследования её проявлений не только в студенческой, но и в преподавательской среде.

Четвёртая группа исследований представлена работами В. В. Соложенкина и Е. С. Гузовой (1998) [221], Д. С. Никулиной (2004) [152], И. Г. Малкиной-Пых (2009) [128].

Разработанная и предложенная модель групповой работы со студентами-алекситимиками [152], предполагает заинтересованность и активность всех субъектов образовательного процесса (студентов, психологов вуза, педагогического коллектива). Модель состоит из лекционного факультативного курса и тренинговых занятий и даёт возможность психологического сопровождения студентов вуза от начальных до старших курсов.

Методика ритмо-двигательной терапии, разработанная И. Г. Малкиной-Пых [128], является, по её мнению, эффективным методом психологической коррекции не только алекситимических черт личности, но и, взаимосвязанных с ней, эмоциональной неустойчивости (склонность к быстрой смене настроения, эмоциональность, импульсивность, выраженная чувствительность, впечатлительность), интернальности (высокий уровень субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями), ориентации во времени (человек либо беспокоится об обидах, нанесённых в прошлом, испытывает постоянные угрызения совести, либо строит неосуществимые планы), удовлетворённости образом тела. Методика предполагает индивидуальную и групповую работу с алекситимиками по следующим направлениям: работа с межличностными отношениями, избыточным контролем, с психофизиологическими зажимами, с агрессией.

Психотерапевтическую модель коррекции алекситимии предлагают В. В. Соложенкин и Е. С. Гузова [221]. Модель

предполагает использование таких психотерапевтических приёмов, как формирование визуального посредника, тренинг идентификации телесных ощущений, когнитивную интерпретацию.

Представленная группа исследований предлагает в основном психотерапевтические методы преодоления алекситимии, использование которых в рамках образовательного процесса достаточно сложно осуществимо.

Проведённые исследования проявлений алекситимии в образовательном процессе подтвердили высокую распространённость алекситимии в студенческой среде и акцентировали внимание на разных нарушениях эмоциональной сферы и личностных особенностях алекситимиков: обнаружены значимые взаимосвязи алекситимии с высокой тревожностью, низкой эмпатией, низкой стрессоустойчивостью, затруднениями в распознавании и описании эмоций, интроверсией, агрессией, фиксацией на неудачах. Иначе говоря, констатировали психологическое нездоровье, при сохранности здоровья психического, поскольку когнитивной патологии вышеупомянутыми исследованиями не выявлено.

1.3 Психологическое здоровье субъектов образовательного процесса

Студенческий возраст максимально благоприятен для обучения и профессиональной подготовки: максимально развиты психические процессы (восприятие, внимание, память, мышление, речь, эмоции, чувства) и физические функции. Для этого возраста (18-22 года) характерна наибольшая концентрация конструктивных сдвигов, связанных с прогрессом механизмов, способствующих сенсбилизации: в сфере интеллекта, логических и мнемических функциях, нейродинамических характеристиках и в элементарных процессах (теплообразование, метаболизм) [8]. В соответствии с экспериментальными данными, полученными Б. Г. Ананьевым, процесс психофизиологического развития взрослых противоречив: выделяются три макропериода в развитии памяти, внимания и мышления. В возрасте от

18 до 25 лет наблюдается частая смена подъёмов и спадов в уровне развития каждой функции, что свидетельствует о неравномерности и цикличности их развития [225].

В то же время, обучение в высшей школе сопровождается рядом таких специфических особенностей, которые в совокупности могут стать фактором риска психологического здоровья студентов. Студенческая среда богата наличием различных стрессогенных факторов: проблемы адаптации, эмоциональное напряжение, проблемы межличностных отношений, неумение рационально организовать своё время, ситуации тестирования, коллоквиумов и экзаменов, самоопределение в будущей профессиональной среде, социальная и профессиональная неопределённость будущего специалиста в обществе. Необходимым же условием полноценного функционирования и развития человека является психологическое здоровье, поэтому важнейшей задачей образовательной системы является поддержание, сохранение и, в случае необходимости, коррекция психологического здоровья студентов, формирование психологически здоровой личности студента с развитым самосознанием, положительной мотивацией, способностью к саморегуляции, рефлексии.

Для рассмотрения вопроса об определении психологического здоровья, его функций, критериев, возможностей диагностики, необходимо обратиться к категории «здоровье», рассматриваемой многими научными дисциплинами как многомерный, сложный феномен, сочетающий в себе разные компоненты.

«Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля представляет следующую дефиницию понятия «здоровье»: «состоянье животного тела (или растения), когда все жизненные отправления идут в полном порядке; отсутствие недуга, болезни» [61, с. 275]. «Толковый словарь русского языка» под редакцией профессора Д. Н. Ушакова определяет здоровье как «нормальное состояние правильно функционирующего неповрежденного организма» [236, с. 1090]. «Толковый словарь русского языка» под редакцией С. И. Ожегова определяет здоровье как «правильную, нормальную деятельность организма, его полное физическое и психическое благополучие» [155, с. 249]. В «Большом толковом словаре русского языка»

представлены следующие дефиниции – «1. Нормальное состояние организма, при котором правильно действуют все его органы; 2. Самочувствие, то или иное состояние организма» [34, с. 361]. Социологическая энциклопедия здоровье определяет, как «состояние человеческого организма как живой системы, характеризующееся полной её уравновешенностью с внешней средой и отсутствием каких-либо выраженных изменений, связанных с болезнью» [222, с. 101]. Философский аспект рассмотрения проблемы здоровья позволяет определить здоровье как процесс достижения человеком состояния гармонии (меры, нормы) внутри каждого модуса своей целостной природы и гармонии между её тремя модусами: телесностью, социальностью и духовностью как человеческой сущностью [257].

Констатируем, что в словарях XX – начала XXI веков речь идет только о соматическом здоровье, психическое и тем более психологическое здоровье человека стали анализироваться много позже.

В Уставе ВОЗ говорится: «Здоровье характеризуется не только отсутствием болезней и физических дефектов, а является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия» [191]. По данным ВОЗ уровень здоровья складывается из таких составляющих, как генетические факторы (18-20%), здравоохранение и качество предоставляемых населению медицинских услуг (7-10%) и образ (качество) жизни (50-52%). Следовательно, здоровье – это не результат лечения, а производное разумного, с социально-гигиенических позиций, качества (образа) жизни и соответствующих условий труда [121]. Образ жизни дефинируется как «совокупный показатель жизнедеятельности..., рассматривающий трудовую, общественно-политическую, культурную ее сферы, выявляющий мотивы и особенности поведения людей» [222, с. 229].

Большой психологический словарь даёт основное определение здоровья в соответствии с определением ВОЗ. Следует отметить, что в словаре дано определение индивидуального здоровья (по В. П. Казначееву) как процесса сохранения и развития биологических, физиологических, психологических функций,

трудоспособности и социальной активности человека при максимальной продолжительности его активной жизни [33].

Рассматривая здоровье как предмет междисциплинарного исследования, О. С. Васильева и Ф. Р. Филатов [39, с. 10-11] выделяют несколько подходов к исследованию этого феномена.

1. Нормоцентрический подход рассматривает здоровье с точки зрения норм, как совокупность среднестатистических норм развития познавательных процессов, эмоционального реагирования и поведения в сочетании с нормальными показателями соматического состояния индивида. Это оптимальный уровень функционирования организма и психики.

2. Феноменологический подход, поставивший на первое место субъективные переживания человека.

3. Холистический подход, понимающий здоровье как системное качество, обретаемое индивидом в процессе становления целостности.

4. Кросс-культурный подход, акцентирующий внимание на влиянии социальных условий, культурного контекста, своеобразия национального образа жизни и образа мира.

5. Дискурсивный подход, исследующий любое представление о здоровье как продукт определенного дискурса.

6. Аксиологический подход, рассматривающий здоровье как универсальную человеческую ценность, занимающую определенное положение в иерархии ценностей. В качестве факторов, определяющих здоровье, рассматриваются доминирование, переоценка, кризис тех или иных ценностей.

7. Интегративный подход, признающий адекватными способами изучения здоровья на разных уровнях человеческого бытия любые объяснительные принципы, модели и концептуальные схемы.

Сформулирована суть интегрального социально-биологического подхода к здоровью: здоровым может быть признан только человек, «который гармонично включён в своё социальное окружение, адекватно действует и реализуется в нём в соответствии со своими возрастными, социально-психологическими, индивидуально-типологическими особенностями» [194, с. 40].

Резюмируем, здоровье – это сложное многомерное явление, отражающее биологические, социальные, психологические, духовные аспекты жизни человека. В биологическом аспекте анализа понятия «здоровье» [191] рассматривается здоровье личности или группы людей определённого пола, возраста, образа жизни, состояния болезни, определяется физическое здоровье. В социальном аспекте рассматривается здоровье [222] как социокультурная переменная, детерминированная социальными условиями, культурным контекстом, этническим укладом; здоровье человека, отдельных групп и общества связано с процессом социализации, то есть формированием социальной идентичности, чувства принадлежности к своей социальной группе. Духовный аспект анализа понятия [257] рассматривает философия, связывая здоровье с состоянием гармонии и постижением духовности как человеческой сущности. Психологический аспект анализа понятия «здоровье», характерный в основном для психиатрии, медицинской и педагогической психологии, рассматривает структуру личности, условия и факторы, формирующие её здоровье и нездоровье.

Анализ здоровья в психологическом аспекте будет неполным без определения здоровья психического. В медицинской литературе психическое здоровье определяется как состояние благополучия, в котором человек реализует свои способности, может противостоять обычным жизненным стрессам, продуктивно работать и вносить вклад в свое сообщество. В этом позитивном смысле психическое здоровье является основой благополучия человека и эффективного функционирования сообщества [191].

Рассматривая здоровье в качестве оптимальной предпосылки для выполнения человеком «запредельных» жизненных целей, связанных с поиском ответов на смыслообразующие вопросы, В. А. Ананьев [10] определил его признаки. Среди них: структурная и функциональная сохранность систем и органов человека и такие действительно психологические критерии как индивидуальная приспособляемость к физической и общественной среде и сохранность привычного самочувствия. В комплексе характеристик самочувствия можно выделить от-

сутствие боли, настроение, качество и количество сна, аппетит, продуктивность деятельности, степень утомляемости, количество межличностных связей, степень, частоту, продолжительность переживания положительных эмоций [11].

Рассмотрение проблемы психического здоровья позволяет не только дать определение термина, но выделить уровни и признаки психического здоровья. Б. С. Братусь [35] акцентирует, что психическое здоровье не однородное образование, но имеющее уровневое строение. Уровень психофизиологического здоровья определяется особенностями нейрофизиологической организации актов психической деятельности. Уровень индивидуально-психологического здоровья зависит от способностей человека строить и использовать адекватные способы реализации смысловых устремлений. Личностно-смысловой уровень здоровья определяется качеством смысловых отношений. Согласимся с тем, что психологический аспект проблемы психического здоровья подчёркивают оценочные характеристики. Субъективное осознание здоровья или нездоровья порой более значимо для личности, чем реальная болезнь. Ощущение благополучия в меньшей мере зависит от биологических функций организма и в большей – от самооценки личности и чувства ее социальной принадлежности [67]. Полагаем, речь идет о психологическом здоровье, ибо психическое нездоровье адекватно определить самочувствие не позволяет.

Уровень индивидуально-психологического здоровья, понимаемого как эмоциональное благополучие и духовная гармония личности, выделенный Б. С. Братусем [35], получил самостоятельное развитие в трудах И. В. Дубровиной [207]. Автор отмечает, что основой психологического здоровья является полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза, внимание к внутреннему миру человека, его интересам, уверенности или неуверенности в своих силах, отношениям с окружающим миром, людьми, общественными событиями. Психологическое здоровье относится к личности в целом, находится в тесной связи с душевным комфортом, в основе которого – духовное развитие человека. Такое здоровье делает личность человека самодостаточной, способной понимать себя, принимать

себя, развиваться в контексте взаимодействия с окружающими людьми и в условиях культурных, социальных, экономических и экологических реальностей окружающего мира [207, с. 8].

Перспективен подход к проблеме психологического здоровья с точки зрения полноты и богатства развития личности [207], реализованным, в частности, А. Маслоу [139], К. Роджерсом [284], С. Л. Рубинштейном [205], писавших, согласно традиции, о психическом здоровье.

Составляющими психического здоровья А. Маслоу [139] называет стремление к самоактуализации и стремление к гуманистическим ценностям, обозначая высокую степень самоактуализации, а именно, направленность личности на раскрытие своего творческого и духовного потенциала, основным критерием здоровья. Для самоактуализирующихся, следовательно, здоровых людей характерно: более эффективное восприятие реальности; принятие себя, других и природы; непосредственность, простота и естественность; центрированность на проблеме; независимость; потребность в уединении; автономия: независимость от культуры и окружения; свежесть восприятия; «вершинные» или мистические переживания («пик-переживания», экстатические состояния); общественный интерес; глубокие межличностные отношения; демократичный характер; разграничение целей и средств; философское чувство юмора; креативность, способность к творчеству; сопротивление окультуриванию. Невозможность удовлетворения потребностей безопасности, любви, уважения, самоуважения, идентичности и самоактуализации может приводить к неврозам и психозам.

Здоровье в аспекте естественного личностного развития рассматривается К. Роджерсом [15; 284] и обозначается им в понятии «конгруэнтность» как способность личности открыто реагировать и действовать, искренне выражая свои чувства и установки. Конгруэнтность и открытость опыту, предполагающие доверие к собственной человеческой природе и жизни, возрастание стремления жить настоящим, творчество являются основными условиями полноценного функционирования личности, а значит, психологического здоровья. Подобные условия (личностный рост, самопринятие, позитивные отношения с

окружающими) для психологического благополучия, понимаемого как субъективная оценка личностью степени самореализации по основным аспектам позитивного функционирования, были выделены Н. Г. Новак [153]. Субъективно психологическое благополучие выражается в удовлетворенности собой и собственной жизнью, ощущении счастья.

Логично констатировать, что в контексте работ И. В. Дубровиной [207] и Б. С. Братуся [35] речь идёт о психологическом (благополучии), а не психическом здоровье (сохранности психических функций).

Отметим, что С. Л. Рубинштейн [205] рассматривает человека как социальное существо, связанное с окружающим миром и нуждающееся в этом мире. Личность как целое раскрывается через установки и потребности (то, чего хочет человек), дарования и способности (то, что может человек), закреплённые мотивы и потребности характера (то, что есть человек). В качестве совокупности норм поведения может выступать идеал, то есть то, каким человек желал бы быть. Идеальный человек – это человек, в котором реализованы все его возможности при приближении к идеалу.

Разработкой проблемы психологического здоровья в контексте психологии образования занимались российские и отечественные авторы [94, 135, 165, 250, 258, 259]. А. В. Шувалов выделяет индикаторы психологического здоровья: жизнелюбие, трудолюбие, любознательность, человеколюбие, рассматривая психологическое здоровье как состояние, характеризующее процесс и результат нормального развития субъективной реальности в пределах индивидуальной жизни – контекстное понятие, фокусирующее сверхзадачу психологии образования – приоритет развития ребёнка как личности [258, 259]. Психологическое здоровье – динамическая совокупность психических свойств, обеспечивающих гармонию различных сторон личности человека, человека и общества, возможность полноценного функционирования человека в процессе жизнедеятельности [250], чему препятствует алекситимия.

Характеристиками психологического здоровья О. В. Хухлаева называет:

1. Способность к внутренней и внешней саморегуляции. Внутренняя саморегуляция как свойство личности, делающая доступным переход от одного функционального уровня к другому, позволяет добиваться гармонии с самим собой, управлять своими эмоциями и отношением. Внешняя – обеспечивает возможность адекватной адаптации к благоприятным и неблагоприятным условиям окружающей среды. Адаптация предполагает совокупность двух процессов: активного воздействия на ситуацию и приспособление к ней. Активность как функция сознания и особое личностное образование влияет на жизненный путь человека, формирует его жизненную позицию. Повышение активности человека для преодоления трудностей, осознание взаимосвязи различных жизненных задач, возможности мобилизации волевого напряжения, адаптации к социальным изменениям соответствует психологическому здоровью.

2. Наличие позитивных образов собственного Я и Другого, предполагающее абсолютное принятие человеком самого себя и других людей вне зависимости от возраста, пола, культурных особенностей. Предпосылкой создания таких образов служат личностная целостность, умение принять свои негативные качества и умение разглядеть в каждом положительные черты.

3. Владение рефлексией как средством самопознания; умение описывать и понимать свои эмоциональные состояния и состояния других людей; умение свободно и открыто проявлять свои чувства; осознание причин и последствий своего поведения и действий окружающих, что, отметим, недоступно лицам, страдающим алекситимией.

4. Потребность в саморазвитии, означающая наличие у человека внутреннего источника активности, способствующего развитию и принятию ответственности за свою жизнь [250, с. 2-3].

Автор выделила уровни психологического здоровья. Высший уровень психологического здоровья – креативный (устойчивая адаптация к среде, наличие резерва сил для преодоления стрессогенных ситуаций и активное творческое отношение к действительности, наличие созидательной позиции). Средний

уровень – адаптивный (адаптированность к социуму, однако присутствует повышенная тревожность). Низший уровень – дезадаптивный, или ассимилятивно-аккомодативный (стремление либо приспособиться к внешним обстоятельствам в ущерб своим желаниям и возможностям, ригидность, попытки человека полностью соответствовать желаниям окружающих, либо подчинить окружение своим потребностям, негибкость поведенческих стереотипов, преобладание экстернального локуса контроля, недостаточная критичность [250, с. 12], что, судя по источникам [28; 104; 152; 233; 268], свойственно алекситимикам.

Отметим, что О. В. Хухлаева подчёркивает неразделимость и значимость телесного и психического в человеке, предполагая, что психологическое здоровье является предпосылкой здоровья физического. Она рассматривает влияние некоторых психологических факторов на развитие и течение болезни (подавляемое чувство гнева и гипертоническая болезнь, алекситимия и психосоматические заболевания) [250]. Цитируемый автор выделяет объективные и субъективные факторы риска нарушения психологического здоровья. Среди первых – связанные с семьёй, детскими учреждениями, профессиональной деятельностью, социально-экономической ситуацией. Среди вторых – низкая адаптивность, высокая реактивность, тенденция к избеганию, преобладание плохого настроения, боязнь новых ситуаций, упрямство, отвлекаемость, повышенная или пониженная активность, негативное самоотношение, неадекватный уровень притязаний, недостаточно развитая рефлексия и отсутствие стремления к личностному росту, развитию [250, с. 20-22].

Сопоставление точки зрения О. В. Хухлаевой [250] с сопоставляющими психического здоровья по А. Маслоу [139] позволяет подчеркнуть различную номинацию этими авторами одного и того же феномена, который, полагаем, точнее назвать всё же здоровьем психологическим.

Отождествляет понятия эмоционального благополучия и психологического здоровья Н. В. Панкова [161], считая центральными компонентами благополучия эмоциональный комфорт и позитивное самоотношение, чему препятствует алекситимия. В свою очередь, Н. В. Пожиткина [180] считает показателем

телями эмоционального благополучия нормальный уровень ситуативной и личностной тревоги, оптимальный уровень активности и работоспособности, возможность и готовность адекватно действовать в различных жизненных ситуациях. «Работоспособность характеризуется психической и физической возможностью человека в течение длительного времени эффективно выполнять деятельность (физическую, умственную, профессиональную) в относительно свободном либо внешне навязанном режиме» [131, с. 97]. Уровень работоспособности зависит от мотивации, профессиональной, психологической и физической подготовленности к деятельности, состояния готовности к её выполнению, степени адаптированности к условиям деятельности [130]. Иначе говоря, оптимальный уровень работоспособности выступает компонентом психологического здоровья.

В качестве характеристик эмоционального благополучия А. А. Пахалкова [164] рассматривает преобладание положительного эмоционального фона, состояние удовлетворённости и уверенности, позитивные и доверительные межличностные отношения, осознание человеком переживаемых им эмоций, возможность эффективно регулировать свои эмоциональные проявления, что недоступно лицам, страдающим алекситимией. Эмоциональное благополучие определяет эмоциональное самочувствие и успешность регуляции эмоциональной сферы личности и выражается в положительных эмоциях, испытываемых участниками образовательного процесса при взаимодействии.

Эмоциональное благополучие может рассматриваться в качестве синонима понятия эмоционального здоровья, начало разработки проблематики которого произошло сравнительно недавно. Термин «эмоциональное здоровье» был введен Л. В. Тарабакиной [232] и определяется как одна из частей психологического здоровья личности, обеспечивающая единство преходящего и непрерывного на основе функционирования уровней – ситуативно-ориентировочного, адаптационно-целевого, личностно-деятельностного. Эмоциональное здоровье позволяет сохранять целостное эмоциональное отношение к себе и к миру, преобразовывать отрицательные эмоции и порождать положительно окрашенные переживания. Эмоции, по мне-

нию Л. Н. Рожиной [201] помогают оценить себя, прошлые, существующие и прогнозируемые ситуации, а также выполняемую деятельность, в том числе, учебную. Регулятивная роль эмоций описана Л. С. Выготским [47], по мнению которого, эмоциональная реакция является организатором поведения. Сформулированное автором положение о единстве аффекта и интеллекта, позволяет рассматривать умственную деятельность в тесной связи с эмоционально-волевой сферой. Человек, не умеющий вербализовывать и понимать свои эмоции, эмоциональным здоровьем не обладает.

По определению В. Э. Пахальяна [165, с. 28], психологическое здоровье – это «динамическое состояние внутреннего благополучия (согласованности), которое позволяет человеку актуализировать свои индивидуальные и возрастно-психологические возможности на любом этапе развития». Для обсуждения многоаспектности этого понятия автор рассматривает отношение личности к своему здоровью как одну из сторон «Я-концепции», отражающей общее состояние благополучия внутреннего мира человека, отмечая, что психологически здоровый человек – это человек с высокой степенью самоактуализации, что совпадает с мнением А. Маслоу. Источником отношения к своему здоровью выступают взаимоотношения, складывающиеся в течение жизни между формирующейся личностью и её ближайшим взрослым окружением. Отношение личности к своему здоровью является одним из важнейших аспектов психопрофилактической работы. А. В. Серый, М. С. Яницкий [189] подчёркивают, что психологическое здоровье является фактором, определяющим личностное развитие, выполняя функцию индикатора эффективности личностного развития. Ими выделены индикаторы психологического здоровья, отражающие взаимодействие человека с действительностью, с учётом субъективных и объективных характеристик этого взаимодействия. Среди первых – широта диапазона применимости личностных конструктов, среди вторых – ориентация на определённую систему ценностей, характер и направленность переживания смысла жизненной ситуации.

Психологическое здоровье как динамическое состояние личности, обобщённым критерием которого является сформированность характеристик самоактуализации, отражающих стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих личностных возможностей, рассматривают Я. Л. Коломинский и А. А. Селезнёв [94]. Несформированность этих характеристик выступает критерием психологического нездоровья. Ими выделены функции психологического здоровья: рефлексивно-гармонизирующая (обеспечение гармонии собственного мира человека: самосознания, уравновешенности и духовной автономии); коммуникативно-гармонизирующая (обеспечение гармонии мира общения, гуманизация межличностных и профессиональных отношений); психофизиологическая (обеспечение гармонии мира природы посредством регулярных физических упражнений и тренировки внимания); актуализирующая (самопознание, самоактуализация, самореализация творческого и духовно-нравственного потенциала); психокорректирующая (управление психической деятельностью в условиях стресса); психосинтезирующая (создание личностной целостности, сохранение чувства индивидуальности) [94].

Цитируемые авторы выделяют две группы характеристик: психологического здоровья и психологического нездоровья. Характеристики психологического здоровья – способность субъекта полно переживать настоящее; относительная независимость и гибкость поведения; способность понимать и выражать свои чувства; уважение и принятие себя и других людей; контактность; креативность. Характеристики психологического нездоровья – несформированность характеристик самоактуализации; явления дезадаптации, дезинтеграции, дезиндивидуализации (конформность, зависимость, фрустрация, депрессия, робость, неуверенность, негативизм, агрессивность, враждебность, подозрительность); когнитивная патология, моральная и эмоциональная ущербность, отсутствие мотивации к саморазвитию, низкий уровень валеоинтенции и др. [94, с. 127-128]. Позволим себе заметить, что когнитивная патология, причисляемая упомянутыми авторами к характеристикам психологиче-

ского нездоровья, с нашей точки зрения, относится скорее к проблеме нездоровья психического.

Анализ разных подходов к проблеме здоровья позволяет разграничить психическое здоровье и психологическое здоровье.

Психическое здоровье – состояние душевного благополучия с отсутствием болезненных психических проявлений, обеспечивающее адекватную регуляцию поведения и деятельности человека. В литературе приводятся разнообразные варианты критериев психического здоровья: соответствующая возрасту зрелость эмоционально-волевой и интеллектуальной сфер личности; способность к самореализации, умение ставить цели и достигать их, возможность самокоррекции [253]; психические свойства (оптимизм, уравновешенность, адекватный уровень притязаний), психические состояния (эмоциональная устойчивость, зрелость чувств, свободное проявление чувств и эмоций), психические процессы (адекватное восприятие себя, удержание информации в памяти, критичность мышления) [150]. Цитируемые источники понятия «психологическое здоровье» не вводят, поэтому полагаем, что выделенные критерии, кроме возможно, адекватности мыслительной деятельности, относятся к здоровью скорее психологическому, нежели к здоровью психическому.

Психологическое здоровье – определённый уровень личностного развития, позволяющий успешно применять различные способы взаимодействия человека с окружающей средой и стремиться к цели, накапливать позитивные новообразования. Критерии психологического здоровья разнообразны: высокая степень самоактуализации [94; 139; 165] и стремление к идеалу [205]; жизнелюбие, трудолюбие, любознательность, человеколюбие [258; 259]; конгруэнтность [284]; полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза [207]; способность к внешней и внутренней саморегуляции, позитивный образ Я и Другого, рефлексия и потребность в саморазвитии [250]; отработанная способность к саморегуляции [135]; ориентация на определённую систему ценностей [189].

Важным аспектом рассмотрения проблемы психологического здоровья в образовательном процессе выступает вопрос о диагностике психологического здоровья и психологическом со-

провожении психологического нездоровья [11; 39; 94; 116; 131; 156; 183; 193].

В качестве условия психологического здоровья может выделяться *психологическая культура* [94; 213; 216].

Психологическая культура как особое психологическое качество человека своеобразно пронизывает его основные ипостаси (субъект, личность, индивидуальность), объединяет их, но не сводится к каждому из них [216]. В генезисе психологической культуры можно выделить три уровня: психологическая грамотность (как минимум психологических знаний и умений, обеспечивающих адекватное социальное взаимодействие); психологическая компетентность (как более сложное психологическое образование, обеспечивающее эффективность социального взаимодействия); зрелая психологическая культура (как механизм саморегуляции, обеспечивающий успешность социального взаимодействия) [216]. Психологическая культура имеет три функции: регулятивную, адаптивную, интегративную, тем самым обеспечивая успешную интеграцию с социальной средой и внутреннюю гармонию. Свойства психологической культуры входят в структуру личности, выступая составляющей профессионально значимых качеств специалиста.

Психологическая культура [94; 213] определяется как интегральное психологическое образование, способствующее деятельности самопознания и самосовершенствования на основе представлений о своём «Я». Формирование представлений о своих индивидуально-личностных качествах, особенностях эмоциональных переживаний, познавательной деятельности, возможно с помощью механизма рефлексии, что недоступно алекситимикам, добавим мы.

Психологическая культура, понимаемая в русле психологии общения [30; 96; 109; 163], имеет своей целью рассмотрение условий оптимальности, комфортности и успешности общения. Для обеспечения эффективности общения психологическая культура должна включать два основных блока: теоретико-концептуальный, подразумевающий системные теоретические знания психологии и практический, связанный с их реализацией в практической деятельности. Напомним, что к идеям психоло-

гической культуры в человеке также очень близки представления о самоактуализирующейся личности: принятие себя, открытость опыту; общественный интерес; глубокие межличностные отношения; демократичный характер; способность к творчеству [15; 139; 284].

Механизмы и закономерности влияния психологической культуры на психологическое здоровье личности в условиях образовательного процесса становятся предметом педагогической психологии здоровья, формирующейся на стыке педагогической психологии, психологии здоровья и клинической психологии. Я. Л. Коломинский [94] предлагает призвать педагогическую психологию здоровья для решения задачи улучшения психологического здоровья учащейся молодёжи через исследование критериев психологической культуры и психологического здоровья личности, обоснование психологических основ диагностики психологической культуры и психологического здоровья, разработку психологических здоровьесберегающих основ совершенствования образовательного процесса.

Определение роли психических факторов в сохранении, укреплении и развитии здоровья, изучение методов и средств психологического воздействия в его сохранении и развитии, обучение здоровью [10], позволили выделить новое направление в психологии – психология здоровья [11; 39; 193]. Главной целью этого направления должно стать всестороннее совершенствование человека, определение вектора движения человека к идеалу [11].

При рассмотрении возрастных аспектов становления профессионального мастерства, интересной представляется концепция профессионального здоровья В. А. Пономаренко и А. Н. Разумова [183]. Под ним понимается «процесс сохранения и развития регуляторных свойств организма, его физического, психического и социального благополучия, обеспечивающих высокую надёжность профессиональной деятельности, профессиональное долголетие и максимальную продолжительность жизни» [183, с. 22]. Авторами профессиональное здоровье рассматривается как система, основными структурными компонентами которой являются клинический, психический и физиче-

ский статусы, обуславливающие высокий уровень функционального состояния, психических и физических (профессионально важных) качеств, устойчивость работников к факторам профессионального труда и надёжность его деятельности. В тесной связи с концепцией профессионального здоровья рассматриваются вопросы психопрофилактики. Ещё В. Л. Марищук подчёркивал [132], что ряд низких показателей психических качеств может быть скорректирован до среднего уровня, поэтому для успешной профессиональной подготовки и деятельности необходимы своевременные позитивные воспитательные воздействия.

При изучении психолого-педагогических условий развития психологического здоровья среди компонентов выделен психоэмоциональный статус, включающий уровень тревожности и эмоциональную устойчивость [156]. Условиями, способствующими развитию психологического здоровья, становятся психологическое обеспечение развития студентов и психологическое сопровождение образовательной среды, включающее диагностический комплекс и социально-психологический тренинг.

Для выполнения задачи обеспечения психологического здоровья В. А. Ананьев предлагает комплексную учебную программу развития человека «Цветок потенциалов». Программа позволяет осуществлять психологическую поддержку и профилактику здоровья человека, способствует раскрытию личностных компетенций, среди которых: умение ставить цели и достигать их, творчески самовыражаться в жизнедеятельности и выражать (воплощать) высшие ценности в жизнь; способность человека развивать интеллект, выражать свои чувства, понимать и соглашаться с чувствами других, осознавать, дифференцировать собственные ощущения и телесные потребности и оптимально адаптироваться к социальным условиям [11].

Диагностический комплекс для оценки психологического здоровья [116] должен включать два значимых критерия: влияние среды на личность (самоотношение, тревожность, страхи, степень фрустрации) и отношение личности к среде (особенности эмоционального отношения к учебной деятельности и уровень личностной адаптации). Вслед за О. И. Леоновой [116], мы

выделяем такие индикаторы психологического здоровья, как тревожность и уровень эмоциональной эффективности в общении, добавляем эмпатию как профессионально-значимое качество, и проверяем их. При сохранности психических (гностических) функций [150; 253] нарушения в эмоциональной сфере, свидетельствуют о психологическом нездоровье.

Анализ разных подходов к определению понятия «психологическое здоровье» доказал правомерность существования этого термина (словосочетания), его отличия от здоровья психического как области полномочий медицинской науки – психиатрии, синонимичности с понятиями эмоциональное благополучие, эмоциональное здоровье, стремление к самоактуализации и саморегуляции. Условиями, способствующими обеспечению психологического здоровья личности, становятся психологическая диагностика его индикаторов и психолого-педагогическое сопровождение студентов в образовательном процессе.

Выводы по первой главе

Первичная алекситимия – комплексное расстройство, причинами которого выступают генетические механизмы и особые варианты развития головного мозга. Для лиц, страдающих первичной алекситимией, характерно особое сочетание личностных, эмоциональных и когнитивных нарушений, последние превалируют, что позволяет отнести ее к психическому нездоровью, и, следовательно, не включать в предмет исследования.

Вторичная алекситимия характеризуется эмоциональными и личностными нарушениями и названа нами психодидактической, поскольку вызвана несформированной саморегуляцией и недостаточной обученностью людей вербальным и невербальным средствам обозначения и выражения эмоциональных состояний по причине дефицитарного или патологического взаимодействия в семье (конфликты, насилие, развод, пьянство); неправильного

семейного воспитания; стрессогенных ситуаций (в детстве, во взрослой жизни); социокультурных особенностей (низкий социальный статус, этнокультурные особенности). Понимание психолого-педагогических причин психодидактической алекситимии предполагает возможность её коррекции в образовательном процессе.

Выделены четыре группы исследований. Первая группа исследований подтвердила распространённость алекситимии в студенческой среде (от 12% до 78% студентов разных специальностей) и обозначила гендерные (девушки более алекситимичны, нежели юноши) различия и различия в осваиваемой специальности (будущие психологи, дефектологи и курсанты военных училищ менее алекситимичны, нежели будущие биологи, экономисты, инженеры и психотерапевты, стоматологи). Во второй группе представлены взаимосвязи алекситимии и разных личностных проявлений. Студентам-алекситимикам характерны затруднения при распознавании и описании эмоций, особенно при ограничении во времени, высокий уровень ситуативной и личностной тревожности, интроверсия, дезадаптивная копинг-стратегия (агрессивные действия), отказ от ответственности, фиксация на неудачах и низкая стрессоустойчивость. Третья группа исследований посвящена алекситимии преподавателей, её влиянию на эмоциональное выгорание и неуспешность идентификации эмоциональных состояний по голосу, на академическую неуспешность студентов. Исследования четвёртой группы охватывают проблемы преодоления и снижения алекситимии, в том числе ритмодвигательной, телесноориентированной терапией и тренинговыми занятиями на протяжении всего курса обучения, что в рамках образовательного процесса достаточно сложно осуществимо.

Проведенные в разных странах мира исследования свидетельствуют о психологическом нездоровье (нарушении психологического здоровья) части студентов, индикатором которого выступает алекситимия как неблагополучие аффективной и коммуникативной сфер личности.

Теоретический анализ и обобщение литературных источников доказал правомерность существования термина (словосочетания) «*психологическое здоровье*», поскольку выделены его:

– *характеристики* – потребность в саморазвитии и высокая степень самоактуализации, стремление к идеалу, жизнелюбие, трудолюбие, любознательность, человеколюбие и позитивные образы Я и другого, полноценное психическое развитие, отработанная способность к саморегуляции, ориентация на определённую систему ценностей, развитая рефлексия и эмпатия, контактность, креативность, гибкость поведения;

– *условия развития* – психологическая культура, психоэмоциональный статус;

– *уровни* – креативный, адаптивный, дезадаптивный;

– *функции* – рефлексивно-гармонизирующая, психосинтезирующая психокорректирующая, актуализирующая, психофизиологическая, коммуникативно-гармонизирующая.

Полагаем, что основу психологического здоровья личности составляет благополучие эмоциональной сферы, стремление к самоактуализации, способность к саморегуляции. Не понимая своего эмоционального состояния, применять методики психической саморегуляции, к сожалению, невозможно. *Психически здоровый* человек может быть *психологически неблагополучен*, в этом случае у него либо включаются психологические защиты, что провоцирует сложности в общении, либо активна волевая сфера, обеспечивающая успешность деятельности, но возможности воли не безграничны.

Под психологическим здоровьем, основу которого составляет благополучие эмоциональной сферы и стремление к самоактуализации, понимается уровень личностного развития, позволяющий успешно применять различные способы взаимодействия с окружающей средой, стремиться к достижению цели. Психическое же здоровье, как область полномочий медицинской науки – психиатрии, в отличие от здоровья психологического, в качестве основного критерия подразумевает адекватный и соответствующий возрасту уровень развития психических процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления), поскольку именно этот критерий позволяет реализовать

способности и обеспечивает адекватную регуляцию поведения и деятельности. Условиями, способствующими обеспечению психологического здоровья личности, становятся психологическая диагностика и сопровождение в образовательном процессе студентов, страдающих психодидактической алекситимией.

Понимание алекситимии, нарушающей психологическое здоровье личности, вторичным расстройством, предполагает возможность его коррекции. Отсутствие разработанных методик снижения алекситимии в образовательном процессе, послужило обоснованием необходимости разработки психодидактической технологии минимизации алекситимии.

ГЛАВА 2 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ АЛЕКСИТИМИИ СТУДЕНТОВ

2.1 Методология, организация и методы проведения исследования

Теоретический анализ проблем алекситимии и психологического здоровья позволил определить, что показателем психологического нездоровья может выступать алекситимия как неблагополучие аффективной и коммуникативной сфер личности.

Исследование алекситимии проводилось в г. Гродно на базе учреждения образования «Гродненский государственный медицинский университет» (далее ГрГМУ) с 2012 по 2016 год в 4 этапа.

На первом этапе (сентябрь 2012 года – январь 2013 года) по материалам отечественной и зарубежной научной литературы изучался феномен алекситимии, связь этого феномена с психологическим нездоровьем, проявления алекситимии и возможности преодоления или минимизации алекситимии в образовательном процессе. Была разработана программа констатирующего эксперимента, определён контингент испытуемых, методология и методы исследования [58; 72].

На втором этапе (февраль 2013 года – январь 2015 года) был проведён констатирующий эксперимент с участием 687 студентов 2-3 курсов, обучавшихся в ГрГМУ (155 юношей и 532 девушки). В первой серии исследования приняло участие 114 студентов (25 юношей в возрасте $20,32 \pm 0,72$ и 89 девушек, средний возраст которых составил $19,74 \pm 0,24$ лет). Во второй серии – 573 студента (130 юношей, средний возраст которых $18,38 \pm 0,16$ лет и 443 девушки в возрасте $18,19 \pm 0,07$ лет). Такой возрастной диапазон был определён в связи с выделенными Б. Г. Ананьевым [6] возрастными рамками студенческого возраста, в котором происходит развитие всех уровней психики, характеризующих профессиональную направленность. Диагностика проводилась фронтальным методом. Испытуемым раздавались бланки методик.

Результаты, полученные в процессе проведения констатирующего эксперимента, были использованы в формирующем эксперименте для оценки избирательного характера применения психодидактической технологии минимизации алекситимии (ПДТМА) студентов.

Организация и содержание констатирующего эксперимента представлена в таблице 2.1

Таблица 2.1. – Организация и содержание констатирующего эксперимента

Серия эксперимента	Контингент участников, их количество, пол, возраст	Цель исследования	Методы исследования
1 серия	Студенты 2 и 3 курса медико-психологического факультета (МПФ) ГрГМУ: 114 человек, 25 юношей и 89 девушек	Изучение распространённости алекситимии	Методика TAS-26
2 серия	Студенты 2 курса лечебного (ЛФ), педиатрического (ПФ), медико-психологического (МПФ) и медико-диагностического факультетов (МДФ) ГрГМУ: 573 человека, 130 юношей и 443 девушки	Диагностика алекситимии	Методика TAS-26
		Определение уровня ситуативной и личностной тревожности	«Шкала самооценки тревоги» Ч. Д. Спилбергера в адаптации Ю. Л. Ханина
		Определение уровня эмпатии	«Методика диагностики уровня эмпатических способностей» В. В. Бойко
		Определение уровня и характера эмоциональных помех в общении	«Методика диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов» В. В. Бойко
		Определение типа межличностных отношений	Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири

На третьем этапе (февраль 2015 года – июнь 2016 года) был проведён естественный формирующий педагогический эксперимент [110] с целью апробации и доказательства эффективности применения разработанной ПДТМА у студентов.

Для организации и проведения формирующего педагогического эксперимента были выбраны студенты МПФ ГрГМУ. Экспериментальная группа (ЭГ) была сформирована из 24 студентов 2 курса ГрГМУ (7 юношей и 17 девушек в возрасте $18,75 \pm 0,61$ лет, средний балл успеваемости $6,18 \pm 0,43$), контрольная группа (КГ) – из 25 студентов 2 курса ГрГМУ (10 юношей и 15 девушек в возрасте $19,08 \pm 1,41$ лет, средний балл успеваемости $6,59 \pm 0,44$). Иначе говоря, ни по возрасту, ни по успеваемости группы значимо не различались.

Анализ результатов формирующего эксперимента представлен в 3 главе монографии.

На четвёртом этапе (июль 2014 года – сентябрь 2016 года) обсуждались результаты исследования, разрабатывались практические рекомендации применения технологии минимизации алекситимии студентов в образовательном процессе.

Анализ литературы [28; 37; 84; 100; 125; 126; 128; 146; 152; 157; 221; 238; 239; 246; 268; 269; 274; 283], приведенный в первой главе исследования, доказал распространённость алекситимии в студенческой среде [100; 152; 157; 246; 269; 274] и возможность её минимизации психолого-педагогическими средствами [152; 229; 238; 239]. Применение психодидактической технологии минимизации алекситимии целесообразно и, следовательно, необходимо, особенно на этапе подготовки к профессиональной деятельности.

Методологическим основанием [13; 19; 264] исследования выступают:

1. *На философском уровне* – положения материалистической диалектики как метода познания объектов и процессов действительности в их целостности и развитии, закон перехода количественных изменений в качественные и категория меры (при дозировании корректирующих воздействий [132], используемых в ПДТМА, на которые мы опирались при её обосновании и разработке);

2. *На общенаучном уровне* – системный подход, позволяющий рассматривать объект исследования как функциональную систему – комплекс избирательно вовлеченных компонентов, взаимодействие которых обусловлено системообразующим фак-

тором, и обладающую механизмом обратной связи (каждая система является частью другой системы более высокого порядка, а каждый компонент системы может рассматриваться как микросистема; разработанная технология анализируется как совокупность компонентов, связанных между собой системообразующим фактором – целью её применения и наличием механизма обратной связи – результата применения) [21; 25; 50; 136; 175]; *интеррогативный подход*, требующий целостного представления ключевых элементов вопросно-ответной системы [19];

3. *на конкретно-научном уровне – принцип развития*, позволяющий акцентировать внимание на зависимости успешности развития личности от разрешения противоречий посредством деятельности [47; 117; 144]; *принцип объективности*, «требующий проникновения в суть психического явления, не внося при этом нечто не присущее данному явлению имманентно, не внося в него свойств познающего субъекта, того, что идет от самого исследователя – субъекта познания; то есть, не внося в познание субъективного [117, с. 50]; *принцип детерминизма* как обозначение зависимости психических явлений от порождающих их факторов [117; 205]; *принцип единства сознания и деятельности*, согласно которому существует возможность изучать сознание и психические явления через деятельность [205]; *субъектно-деятельностный подход*, реализация которого позволяет рассматривать активность субъекта как условие осознания им внутренних причин своих успехов и неудач, определяя возможности проявить себя в деятельности [7; 205].

В процессе экспериментального исследования использовались следующие методы: теоретико-библиографический анализ, включённое наблюдение, метод сопоставления независимых характеристик, констатирующий и формирующий естественные эксперименты, метод анализа документов и продуктов деятельности, контент-анализ, беседа, психологическая диагностика, качественный и количественный анализ результатов с использованием методов математической статистики.

1. *Теоретико-библиографический анализ* проблемы психологического здоровья и алекситимии в монографиях, диссертациях, сборниках научных трудов, статьях, материалах конфе-

ренций, отражающих состояние вопроса в отечественной и зарубежной психологической, педагогической и медицинской литературе, позволил определить концепцию исследования, оценить степень разработанности проблемы минимизации алекситимии как индикатора психологического нездоровья, объяснить результаты эмпирического исследования.

2. *Включённое наблюдение* – специально организованный, имеющий большую прогностическую ценность, метод исследования в малой группе, при котором исследователь входит в состав исследуемой группы и изучает ее как бы изнутри [148; 149]. Позволяет проанализировать результативность педагогического взаимодействия, реализуемого экспериментатором, оценить уровень знаний, уровень сформированности коммуникативных качеств и рефлексивных умений, уровень развития эмоциональных свойств личности [12; 148]. Для фиксации результатов оценка экспериментатора заносилась в протокол наблюдения.

3. *Метод сопоставления независимых характеристик* – сбор, анализ, сопоставление и обобщение факторов, характеризующих личность через особенности ее деятельности [174]. Характеристики на испытуемого, составленные по единому плану, получают от разных, взаимодействующих с ним, лиц.

4. *Эксперименты (констатирующий, формирующий)*. Эксперимент «дает возможность внутреннему психическому явлению адекватно и однозначно проявиться во внешнем поведении, доступном объективному наблюдению. Адекватность и однозначность объективизации экспериментально вызываемых психических явлений достигаются за счет целенаправленного жесткого контроля условий их возникновения и протекания» [148]. Эксперименты по цели исследования были констатирующим и формирующим [33], по условиям проведения – естественными [110]. В констатирующем эксперименте устанавливается актуальное состояние исследуемого объекта, не позволяющее отследить динамику изменений исследуемого объекта. Содержание констатирующего эксперимента представлено в таблице 2.1. Формирующий эксперимент предполагает целенаправленное воздействие на испытуемого в целях формирования

у него определенных качеств, позволяющее проследить динамику изменений исследуемого объекта. В формирующем эксперименте, представленном в 3 главе монографии, осуществлялось активное воздействие экспериментальной ситуации на испытуемого, способствовавшее его психическому развитию и личностному росту, апробировалась разработанная технология минимизации алекситимии студентов.

5. *Метод анализа документов* (семестровые учебные ведомости, приказы, образовательные стандарты) и *продуктов деятельности* (коллажи, сочинения) предполагает изучение результатов выполнения студентами учебных действий для получения объективных показателей знаний, обучающихся по учебным дисциплинам.

6. *Контент-анализ* – количественный метод анализа текстов и текстовых массивов с целью последующего содержательного анализа выявленных закономерностей [214].

7. *Беседа* – метод выяснения отношения, опрашиваемого к какой-то проблеме или значимой ситуации, часто встречающейся в его опыте [76].

8. *Психологическое тестирование* – метод измерения и оценки качественных и количественных психологических различий людей с помощью специальных тестов [12; 192]. Осуществлялось для выявления уровня алекситимии, эмпатии, ситуативной и личностной тревожности, эмоциональной эффективности в общении, типа межличностных отношений студентов, принявших участие в констатирующем и формирующем экспериментах и выявления уровня интеллекта у студентов, принявших участие в формирующем эксперименте. В качестве методик для изучения этих особенностей применялись:

– «*Торонтская алекситимическая шкала (TAS-26)*» для определения уровня алекситимии, как неумения говорить о своих эмоциях, бедного эмоционального словаря и неразвитости рефлексивного компонента эмоций [33, с. 28]. Методика адаптирована в 1994 году в психоневрологическом институте имени В. М. Бехтерева [4]. Шкала состоит из 26 пунктов. Предельное теоретическое распределение результатов – от 26 до 130 баллов. «Алекситимический» тип личности имеет индекс

алекситимии 74 балла и выше. Лиц, набирающих от 63 до 73 баллов, целесообразно отнести к группе риска. «Неалекситимический» тип личности имеет индекс алекситимии 62 балла и ниже;

– «Шкала самооценки тревоги Ч. Д. Спилбергера» для оценки ситуативной и личностной тревожности [186]. Ситуативная тревожность – показатель актуального состояния, отражающего приспособительную реакцию личности на действие стресс-факторов. Личностная тревожность – свойство личности, определяющее индивидуальные особенности реагирования на фрустрацию. Методика адаптирована, модифицирована и стандартизирована Ю. Л. Ханиным. Шкала самооценки состоит из 2 частей, разделяющих ситуативную (реактивную) (СТ (РТ)), высказывания № 1-20) и личностную (ЛТ, высказывания № 21-40) тревожность. Чем выше итоговый показатель, тем выше уровень тревожности (ситуативной или личностной). При интерпретации показателей используются следующие ориентировочные оценки тревожности: до 30 баллов – низкая тревожность; 31-45 баллов – умеренная тревожность; 46 и более баллов – высокая тревожность;

– «Методика диагностики уровня эмпатических способностей» В. В. Бойко [31] для оценки уровня эмпатии, понимаемой как постижение состояния другого человека [31]. Методика состоит из 36 утверждений. Анализируются показатели отдельных шкал и общая суммарная оценка уровня эмпатии. Суммарный показатель теоретически может изменяться в пределах от 0 до 36 баллов. При интерпретации показателей используются следующие оценки: 30 баллов и выше – очень высокий уровень эмпатии; 29-32 – средний; 21-15 – заниженный; менее 14 баллов – очень низкий;

– «Методика диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов» В. В. Бойко [31; 186] для определения уровня эмоциональной эффективности в общении. Методика состоит из 25 утверждений. Анализируются общая суммарная оценка, диагностирующая эмоциональные проблемы в общении и показатели отдельных шкал (неумение управлять эмоциями, неадекватное проявление эмоций, негибкость и неразвитость

эмоций, доминирование негативных эмоций, нежелание сблизиться с людьми на эмоциональной основе). Суммарный показатель теоретически может изменяться в пределах от 0 до 25 баллов. При интерпретации общего показателя используются следующие оценки: 0-2 балла – неискренность в ответах или незнание себя; 3-5 – эмоции не мешают общаться; 6-8 – низкий уровень помех, есть некоторые проблемы в общении; 9-12 – средний уровень помех, эмоции осложняют взаимодействие с партнёрами; 13-25 – высокий уровень помех, эмоции явно мешают установлению контактов между людьми. При интерпретации отдельных помех следует обратить внимание на шкалы, по которым набрано 3-5 баллов, что свидетельствует о проявлении конкретных «помех» в общении;

– *«Методика диагностики межличностных отношений»* Т. Лири [186; 220] для изучения преобладающего типа отношений к людям: доминирование, подчинение, дружелюбие, враждебность. Опросник содержит 128 оценочных суждений, из которых в каждом из 8 типов отношений образуются 16 пунктов, упорядоченных по восходящей интенсивности. При обработке подсчитывается количество отношений каждого типа. По специальным формулам определяются показатели по основным факторам;

– *«Прогрессивные матрицы Равена»* [197; 198] для оценки интеллектуальной способности и умения логически мыслить согласно определённому методу и системе мышления. Шкала матриц состоит из 5 серий, которые упорядочены согласно принципам: А – принцип взаимосвязи в структуре матриц (решение зависит от уровня внимательности, статического представления и воображения); В – принцип аналогии между парами фигур (проявляется способность к линейной дифференциации и суждениям); С – принцип прогрессивных изменений в фигурах матриц (проявляется способность к динамической наблюдательности, воображению); D – принцип перегруппировки фигур (решение зависит от способности схватывать количественные и качественные изменения); Е – принцип разложения фигур на элементы (способность наблюдать сложное количественное и качественное развитие динамических рядов).

Полученные баллы (от 1 до 60) с учётом возраста испытуемых переводятся в IQ. Уровень интеллекта оценивается согласно шкале умственных способностей: 0-20 баллов – тяжёлая степень слабоумия; 21-50 – средняя степень слабоумия; 51-70 – лёгкая степень слабоумия; 71-80 – низкий уровень интеллекта; 81-90 – интеллект ниже среднего; 91-110 – средний уровень интеллекта; 111-120 – интеллект выше среднего; 121-140 – высокий уровень интеллекта; свыше 141 – незаурядный интеллект.

9. *Математическая обработка результатов* и их интерпретация [65; 217]. По каждому показателю тестирования были получены результаты диагностики в шкальных оценках, закодированы в стандартные оценки для статистической обработки, что позволило проанализировать и сравнивать все полученные результаты между собой. Рассчитывались среднее арифметическое значение величин, ошибка среднего арифметического, значимость взаимосвязи между переменными по точному тесту Фишера для выборок малых размеров, коэффициент корреляции Спирмена (выборка имеет распределение, отличное от нормального), регрессионный анализ, значимость различий тесноты корреляционных связей по Z-критерию Фишера, значимость различий по T-критерию Вилкоксона для зависимых выборок, значимость различий по U-критерию Манна-Уитни для независимых выборок. Статистическая обработка полученных количественных показателей проводилась на ПЭВМ с помощью программного статистического пакета STATISTICA 22.0, интерактивной среды разработки «R-studio», программы Excel.

2.2 Анализ результатов диагностики алекситимии и психологического здоровья студентов

В эмпирическом исследовании:

1) выявлялась степень распространенности алекситимии студентов медико-психологического (МПФ), медико-диагностического (МДФ), лечебного (ЛФ), педиатрического (ПФ) факультетов;

2) определялся уровень эмпатии, ситуативной и личностной тревожности, эмоциональной эффективности в общении и тип межличностных отношений у студентов МПФ, МДФ, ЛФ, ПФ;

3) анализировались взаимосвязи алекситимии и эмпатии, ситуативной и личностной тревожности, эмоциональных помех в общении и типа межличностных отношений;

4) оценивалось влияние показателей «эмпатия», «ситуативная тревожность», «личностная тревожность», «общий уровень эмоциональных помех в общении», «доминирующий тип межличностных отношений», «подчиняемый тип межличностных отношений», «дружелюбный тип межличностных отношений», «агрессивный тип межличностных отношений» на показатель «алекситимия».

Первая серия констатирующего эксперимента включала психологическое обследование, в котором принимали участие 114 студентов 2-3 МПФ ГрГМУ: 114 человек (25 юношей и 89 девушек в возрасте $19,87 \pm 0,25$ лет). Цель исследования – изучение распространённости алекситимии в студенческой среде с помощью Торонтской алекситимической шкалы (TAS-26).

Результаты диагностики студентов МПФ ГрГМУ представлены в таблице 2.2.

Таблица 2.2. – Гендерные различия по показателю алекситимии у студентов (данные представлены в абс. числ. и в %)

Пол	Всего студентов	Группы студентов			Среднее значение уровня алекситимии
		неалекситимики	группа риска	алекситимики	
женский	89	42 (47,19%)	28 (31,46%)	19 (21,35%)	$63,96 \pm 2,45$
мужской	25	14 (56%)	10 (40%)	1(4%)	
	114	56 (49,13%)	38 (33,33%)	20 (17,54%)	$62,72 \pm 2,14$
Среднее значение уровня алекситимии		$53,12 \pm 1,71$	$67,76 \pm 0,95$	$80,00 \pm 2,51$	

Анализ показал, что наименьший индекс алекситимии среди студентов составил 33 балла, наибольший – 97 баллов, средний балл – $62,72 \pm 2,14$. Исходя из данных шкалы, представлен-

ной разработчиками, для указанной возрастной группы, можно представить следующее распределение полученных результатов:

56 респондентов (49,13%) имели индекс алекситимии в пределах 33-62 балла и были отнесены к «неалекситимической» группе (средний балл равен $53,12 \pm 1,71$). Обратим внимание на тот факт, что средняя оценка находится близко к верхней границе диапазона;

38 респондентов (33,33%) имели индекс алекситимии в пределах 63-73 балла и были отнесены к группе риска со средним уровнем (средний балл $67,76 \pm 0,95$), их оценка находится в пределах диапазона средних величин;

20 респондентов (17,54%), имевшие индекс алекситимии в пределах 74-97 баллов, проявили себя выраженными «алекситимиками» (средний балл $80,00 \pm 2,51$).

Обнаружены значимые различия ($U = 1407$, $p < 0,05$) по показателям алекситимии у юношей ($58,32 \pm 4,02$) и девушек ($63,96 \pm 2,45$), что не совпадает с данными, представленными в работе С. К. Нартовой-Бочавер [146], вероятно потому, что студенты медицинской специальности в её выборке не представлены, а представлены студенты технических специальностей, среди которых юношей в 6 раз больше, чем девушек.

Следует отметить, что полученное распределение групп «неалекситимики» и «группа риска» по полу значимо не различаются ($p > 0,05$ по точному тесту Фишера). Видно, что доля девушек-алекситимиков составляет 21,35%, в то время как среди юношей только один респондент имеет высокий уровень алекситимии (4%). Эти процентные доли значимо различаются ($ASD = 0,279$, $z = 2,465$, $p < 0,01$), что даёт нам основание утверждать, что среди девушек алекситимия встречается статистически чаще, чем среди юношей. Такие результаты подтверждают исследования [84, 269]. Однако среди студентов группы риска процентные доли юношей и девушек значимо не различаются ($p > 0,05$). Известно, что девушки более эмоциональны и склонны к аффективным вспышкам по незначительному поводу, нежели юноши [56]. Девушки чаще демонстрируют коммуникативную и эмоциональную реакцию на социальные стимулы, а юноши – исследовательскую реакцию [16]; у девушек

большая значимость связи эмоций с межличностными отношениями, большая чувствительность к негативным жизненным событиям [16].

Представленные результаты демонстрируют, что половина студентов (50,87%) МПФ имеют алекситимические черты различной степени выраженности. Отметим, что студенты со средним уровнем алекситимии (33,33%) не относятся к явным «алекситимикам», но представляют группу риска по ухудшению эмоционального состояния, возникновению проблем с осознанием и выражением собственных эмоций, адекватным отражением эмоциональных состояний других людей. Для студентов с высоким уровнем алекситимии (17,54%) характерна низкая эмоциональная дифференцированность и неспособность выражать переживаемые эмоции, недостаточность рефлексии, бедность межличностных связей [4; 233; 275; 285].

Исследование подтвердило распространённость алекситимии в студенческой среде. Подобные данные были получены в исследованиях [100; 152; 157; 246; 269; 274].

Вторая серия констатирующего эксперимента также включала психологическое обследование, в котором принимали участие студенты 2 курса МПФ, МДФ, ЛФ, ПФ ГрГМУ: 573 человека (130 юношей и 443 девушки в возрасте $18,23 \pm 0,78$ лет). Цель исследования – психодиагностика алекситимии, эмпатии, ситуативной и личностной тревожности, эмоциональной эффективности в общении, изучение межличностных отношений у студентов.

Для изучения *алекситимии* использовалась Торонтская алекситимическая шкала (TAS-26). Результаты диагностики студентов всех факультетов ГрГМУ представлены в таблице 2.3.

Анализ полученных в результате диагностики данных показал, что 188 респондентов (32,81%) относятся к группе риска по алекситимии; 62 студента (10,82%) составляют группу выраженных «алекситимиков»; у 323 студентов (56,37%) алекситимия не обнаружена.

Акцентируем, что 250 студентов медицинского вуза (43,63%) с разной степенью выраженности алекситимических черт («алекситимики», «группа риска») имеют склонность к

неравновесным негативным психическим состояниям, к развитию психосоматических заболеваний, проблемы с осознанием и выражением собственных эмоций, пониманием эмоций других людей [2; 233; 275; 285].

Таблица 2.3. – Количественные показатели уровня алекситимии у студентов (данные представлены в абсолютных числах и в %)

Факультет	Всего студентов на факультете	Группы студентов			Среднее значение уровня алекситимии
		неалекситимики	группа риска	алекситимики	
лечебный (Л)	369	218 (59,07%)	116 (31,44%)	35 (9,49%)	60,81±1,06
медико-диагностический (МД)	50	28 (56%)	19 (38%)	3(6%)	61,00±2,27
педиатрический (П)	101	59 (58,42%)	32 (31,68%)	10 (9,90%)	61,44±1,99
медико-психологический (МП)	53	18 (33,96%)	21 (39,62%)	14 (26,42%)	66,70±2,90
всего	573	323 (56,37%)	188 (32,81%)	62 (10,82%)	$P < 0,001$

Как следует из таблицы 2.3, наибольшая выраженность алекситимии присуща студентам МПФ, причём разница статистически значима ($p < 0,001$). Средний балл алекситимии у этих студентов – $66,70 \pm 2,90$, что ближе к среднему значению показателя алекситимии у группы больных невротиками ($70,1 \pm 1,3$), нежели к аналогичному показателю у группы здоровых людей ($59,3 \pm 1,3$). Эти данные предоставлены исследователями психоневрологического института имени В. М. Бехтерева [4]. На наш взгляд, такая выраженность алекситимии у студентов МПФ может объясняться следующим: в индивидуальных беседах эти студенты при ответе на вопрос «Почему Вы поступили на Ваш факультет?» часто говорят о желании познать себя и

других людей. Этот факт может свидетельствовать о наличии личностных проблем, в том числе и неосознаваемых. Студенты других факультетов, в первую очередь, говорят о желании помогать другим людям, а не познавать себя.

Следует отметить, что статистически значимых различий по показателю «алекситимия» между девушками и юношами в этом исследовании не выявлено. Выборку этого исследования составили студенты всех факультетов ГрГМУ, а в первом исследовании принимали участие студенты только МПФ.

Для изучения эмпатии как одного из параметров, позволяющих оценить уровень психологического здоровья, было проведено исследование с использованием методики диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко [186].

Результаты диагностики эмпатии студентов всех факультетов ГрГМУ, представлены в таблице 2.4.

Таблица 2.4. – Количественные показатели уровня эмпатии у студентов (данные представлены в абсолютных числах и в %)

Факультет	Всего студентов	Уровни эмпатии				Среднее значение
		низкий	заниженный	средний	высокий	
Л	369	74 (20,05%)	214 (58,00%)	80 (21,68%)	1 (0,27%)	18,11±0,45
МД	50	8 (16%)	30 (60%)	12 (24%)	0 (0%)	18,90±1,15
П	101	18 (17,82%)	64 (63,37%)	16 (15,84%)	3 (2,97%)	18,24±0,88
МП	53	10 (18,87%)	37 (69,81%)	6 (11,32%)	0 (0%)	17,55±0,93
всего	573	110 (19,20%)	345 (60,21%)	114 (19,90%)	4 (0,69%)	p>0,05

Эмпатия проявляется в форме эмоционального отклика одного человека на переживания другого и определяется как сложное функциональное образование, в котором когнитивный и оценочный компоненты составляют единство, обуславливающее поведенческий компонент [31]. Эмпатия считается про-

фессионально значимым качеством для всех профессий типа «человек-человек», к которым относится и профессия врача, позволяет обеспечить адекватную коммуникацию в системе взаимоотношений «врач-больной» и прогнозировать успешность межличностного взаимодействия [92; 203].

Исходя из данных шкалы, представленной разработчиками, полученные исходные показатели дают основание говорить, что только 0,69% – 4 студента имеют высокий уровень эмпатии. Студенты с этим уровнем эмпатии проявляют эмоциональную отзывчивость, сочувствие, сопереживание, заинтересованность делами других людей, что позволяет легко адаптироваться и выстраивать своё поведение в изменяющихся ситуациях межличностного взаимодействия. Однако такой высокий уровень развития эмпатических способностей может свидетельствовать о болезненно развитом сопереживании, психологической уязвимости и ранимости, возможном эмоциональном истощении вследствие избыточной эмпатической включённости в переживания больного. Последнее, по данным [27; 57], способствует быстрому профессиональному выгоранию.

Студенты, практически не способные проявлять эмпатию, составили в нашей выборке 19,20%. Такие студенты не способны эмоционально откликаться на переживания других людей и реагировать на их настроение, не могут прогнозировать своё поведение и поведение других людей. Поскольку эмпатия является основным механизмом развития межличностных отношений, то становится очевидным, что формирование таких отношений и их развитие нарушены, что требует коррекции в образовательном процессе.

У большинства респондентов (60,21%) был определён заниженный уровень эмпатии, что означает ограниченность диапазона эмоциональной отзывчивости и восприятия, слабо развитую способность действовать в условиях дефицита исходной информации о других людях, прогнозировать поведение и эффективно воздействовать на внутренний мир другого человека. Можно предположить, что решение таких задач профессиональной деятельности, как постановка диагноза и оказание лечебной помощи, требует, чаще всего, проявления не «эмоциональной», а

«действенной» и «когнитивной» эмпатии. Постоянное сопереживание и сочувствие может приводить к неэффективному общению и взаимодействию с пациентами и к затруднениям в оказании профессиональной помощи (неправильная постановка диагноза, неэффективная лечебная помощь). Выраженность эмпатических тенденций у студентов на низком и заниженном уровнях подтверждается исследованиями [40; 142; 237].

19,90% студентов составили группу со средним, допустимым в профессиональной деятельности уровнем эмпатии. Такие студенты не всегда чутко и адекватно реагируют на переживания и настроение других людей. Проявляют заинтересованность и эмоциональную отзывчивость ситуативно, способны достаточно легко адаптироваться к меняющимся социальным условиям.

Полученные данные акцентируют внимание на том, что у большинства студентов наблюдается недостаточная направленность на понимание и восприятие другого человека и несформированная способность к сопереживанию и сочувствию, что может привести к трудностям в организации межличностного взаимодействия и профессиональной деятельности, в целом.

Сравнение средних значений уровня выраженности эмпатических способностей студентов разных факультетов не показало статистически достоверных различий, однако, анализ процентных долей уровня выраженности эмпатии показал, что более высокий уровень эмпатии характерен для студентов ПФ, средний – для студентов МДФ и ЛФ. На наш взгляд, этот факт можно объяснить тем, что студенты ЛФ и ПФ при поступлении имеют наибольший проходной балл и поступают целенаправленно именно на эти факультеты, а студенты МДФ, как правило, поступают после окончания медицинского колледжа и уже знакомы с профессией. Напомним, что в индивидуальных беседах студенты ЛФ, ПФ, МДФ, при ответе на вопрос «Почему Вы поступили на Ваш факультет?», часто говорят о желании помочь другим людям.

Необходимо отметить, что средний уровень эмпатии среди 62 алекситимиков обнаружен у 6 студентов, из них 4 студента – МПФ. Студенты МПФ с первого курса изучают психологические дисциплины, участвуют в волонтерской деятельности, что,

возможно, обусловило понимание ими важной регулятивной роли эмоций в жизни людей. Факт большей включённости студентов МПФ в психологическую среду, нежели студентов других факультетов, объясняет, вероятно, большее использование действенной, а не эмоциональной эмпатии. Среди алекситимиков низкий и заниженный уровень эмпатии встречается у 57 испытуемых, что подтверждает недостаточную сформированность у этой группы студентов умения сопереживать и понимать эмоциональные состояния.

Следует отметить обнаруженные статистически значимые различия ($U = 38181,5$; $p < 0,001$) по показателю «эмпатия» у девушек ($18,71 \pm 0,39$) и юношей ($16,22 \pm 0,71$), что совпадает с результатами, полученными в работах [40; 143; 215; 277; 282]. Более высокие показатели эмпатии у девушек могут объясняться, как правило, большей их чувствительностью к нуждам окружающих и демонстрацией большей готовности к эмоциональному восприятию другого человека.

Тревожность во многом обуславливает поведение человека, отрицательно влияет на такие сферы жизнедеятельности, как учёба, межличностные отношения, общение. Свои специфические черты тревожность проявляет в условиях обучения в высшей школе, может стать препятствием для реализации навыков и умений выпускников и влиять на профессиональную успешность. Однако, по мнению В. Н. Мясищева [144], А. М. Прихожан [187], Ч. Спилбергера [223], Ю. Л. Ханина [245], определенный уровень тревожности является обязательной особенностью активной деятельной личности, может выступать стимулирующим фактором, обеспечивая качественное выполнение деятельности.

Для оценки *ситуативной и личностной тревожности* использовалась «Шкала самооценки тревоги Ч. Д. Спилбергера». В этой методике Ч. Спилбергер и Ю. Л. Ханин используют два значения термина «тревожность» – тревожность как состояние и тревожность как свойство личности. Ситуативная тревожность характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, озабоченностью, нервозностью и возникает как эмоциональная реакция разной интенсивности и динамичности

во времени на стрессогенную ситуацию. Личностная тревожность, вслед за В. М. Астаповым [14], Н. Д. Левитовым [114], А. М. Прихожан [188], Ч. Спилбергером [223] и Ю. Л. Ханиным [245] понимается как индивидуальная характеристика предрасположенности человека к тревоге и тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающих, отвечая на каждую из них, определенной реакцией. Индивидуальные различия по личностной тревожности выводятся из частоты и интенсивности проявлений состояния тревоги во времени.

Результаты диагностики ситуативной и личностной тревожности студентов всех факультетов ГрГМУ, представлены в таблицах 2.5 и 2.6.

Таблица 2.5. – Количественные показатели уровня ситуативной тревожности у студентов (данные представлены в абсолютных числах и в %)

Факультет	Всего студентов на факультете	Уровни ситуативной тревожности			Среднее значение
		низкий	умеренный	высокий	
Л	369	66 (17,89%)	238 (64,50%)	65 (17,61%)	37,84±0,85
МД	50	15 (30%)	29 (58%)	6 (12%)	35,54±2,45
П	101	17 (16,83%)	65 (64,36%)	19 (18,81%)	38,63±1,66
МП	53	8 (15,09%)	33 (62,25%)	12 (22,64%)	39,00±2,26
всего	573	106 (18,50%)	365 (63,70%)	102 (17,80%)	p>0,05

Анализируя полученные в результате диагностики данные, можно представить следующее распределение результатов.

По шкале ситуативной тревожности 102 (17,80%) респондента были отнесены к группе с высоким уровнем тревожности, 365 (63,70%) респондентов составили группу с умеренным уровнем тревожности. Обратим внимание на тот факт, что исследование проводилось в начале учебного года (в сентябре) и повышенный уровень тревожности мог быть эмоциональной реакцией на учебную ситуацию. 106 (18,50%) респондентов были отнесены к группе с низким уровнем тревожности, что может сказываться на результатах деятельности. Повторим, что определённый уровень тревожности является необходимым условием успешности деятельности.

По шкале личностной тревожности 329 (57,42%) респондентов были отнесены к группе с высоким уровнем тревожности, 239 (41,71%) респондентов составили группу с умеренным уровнем тревожности, 5 (0,87%) респондентов были отнесены к группе с низким уровнем тревожности. Обнаружены статистически значимые различия ($U = 39016,5$; $p < 0,001$) по этому показателю у девушек ($47,88 \pm 0,62$) и юношей ($43,48 \pm 1,37$), что совпадает с результатами, полученными в работах [16, 107, 111, 181]. Более высокие показатели личностной тревожности у девушек могут объясняться, возможно, их большим беспокойством в отношении учебных и межличностных ситуаций, в ожидании отрицательной оценки со стороны сверстников и преподавателей, более ранним формированием экспрессивного поведения [16].

Таблица 2.6. – Количественные показатели уровня личностной тревожности у студентов (данные представлены в абсолютных числах и в %)

Факультет	Всего студентов на факультете	Уровни личностной тревожности			Среднее значение
		низкий	умеренный	высокий	
Л	369	3 (0,82%)	164 (44,4%)	202 (54,74%)	$46,49 \pm 0,76$
МД	50	1 (2%)	23 (46%)	26 (52%)	$45,64 \pm 1,88$
П	101	0 (0%)	34 (33,66%)	67 (66,34%)	$48,27 \pm 1,23$
МП	53	1 (1,89%)	18 (33,96%)	34 (64,15%)	$48,13 \pm 2,05$
всего	573	5 (0,87%)	239 (41,71%)	329 (57,42%)	$p < 0,05$

Обратим внимание на тот факт, что у половины респондентов обнаружен высокий уровень личностной тревожности. Эти особенности, на наш взгляд, можно объяснить двумя фактами. Первый – социальная ситуация в стране (низкие заработные платы, высокая стоимость обучения). Вторым, вслед за А. Б. Холмогоровой и Н. Г. Гаранян [247], – одной из тенденций эмоциональной жизни современного человека, а именно, возрастанием частоты и интенсивности эмоциональных нагрузок, сопровождаемых переживанием тревоги, беспомощности, страха, отчаяния.

Сравнение средних значений уровня выраженности ситуативной тревожности студентов разных факультетов не показало статистически достоверных различий, однако, анализ процентных долей уровня выраженности тревожности студентов разных факультетов показал, что высокий уровень ситуативной тревожности характерен для студентов МПФ (22,64%), а высокий уровень личностной тревожности – для студентов ПФ (66,34%) и МПФ (64,15%). Различия по показателю личностной тревожности подтверждаются и статистически ($H = 7,8871$; $p < 0,05$). Эти результаты, возможно, может объяснить специфика, грядущей специальности: для студентов ПФ – высокая ответственность за результаты работы с детьми, а для студентов МПФ – возможность некорректного вмешательства в психическую жизнь личности, равно как и индикатор психологического нездоровья.

Также следует обозначить, что среди 62 алекситимиков (14 – студенты МПФ) высокий уровень личностной тревожности присутствует у 50 респондентов, среди которых 12 студентов МПФ, что свидетельствует об их неадекватном восприятии окружающего и неадекватном проявлении тревоги.

Определение *общего уровня эмоциональных помех в общении* проводилось с использованием «Методики диагностики помех в установлении эмоциональных контактов» В. В. Бойко.

Сознание – идеальная социально опосредованная форма отражения бытия [124]. Рассматривая его функции (когнитивную, регулятивную, аффективную, коммуникативную) как систему, можно констатировать, что последняя функция выступает системообразующим фактором, так как именно через нее, человек реализует три оставшиеся – обмен знаниями, отношениями, взаимной регуляцией поведения; механизмом обратной связи выступает результат коммуникации как взаимодействия. В студенчестве общение способствует принятию социальных ролей, формированию идентичности, поддержанию эмоционального равновесия. Успешная коммуникация не предполагает эмоциональных помех, исследование подтвердило их наличие.

По результатам выполнения методики была определена общая суммарная оценка эмоциональных помех в общении студентов всех факультетов ГрГМУ (таблица 2.7).

Анализируя общую суммарную оценку, необходимо отметить, что 7,33% студентов эмоции не мешают общаться (первый уровень проявления эмоциональных помех), 27,40% респондентов имеют эмоциональные проблемы в повседневном общении (второй уровень эмоциональных помех), 45,55% студентов эмоции осложняют взаимодействие с партнёрами (третий уровень эмоциональных помех), 19,72% респондентам эмоции мешают устанавливать контакты (четвёртый уровень эмоциональных помех). Следует отметить, что у 92,67% студентов присутствуют эмоциональные проблемы, препятствующие реализации эффективного общения, причём у студентов МПФ и ПФ эмоциональные помехи в общении выражены больше, чем у студентов ЛФ и МДФ. На наш взгляд, это может быть связано с присущим студентам МПФ и ПФ высоким уровнем личностной тревожности, что, в свою очередь, свидетельствует о стремлении избегать контактов и критических ситуаций, неуверенности в своих силах и в возможностях, в неконструктивном общении, проявлении напряжения и беспокойства.

Таблица 2.7. – Общая суммарная оценка эмоциональных помех в общении (данные представлены в абсолютных числах и в %)

Факультет	Всего студентов на факультете	Общий уровень эмоциональных помех в общении			
		первый уровень	второй уровень	третий уровень	четвёртый уровень
Л	369	30 (8,13%)	98 (26,56%)	169 (45,80%)	72 (19,51%)
МД	50	2 (4%)	23 (46%)	18 (36%)	7 (14%)
П	101	8 (7,92%)	23 (22,77%)	50 (49,50%)	20 (19,81%)
МП	53	2 (3,77%)	13 (24,53%)	24 (45,28%)	14 (26,42%)
всего	573	42 (7,33%)	157 (27,40%)	261 (45,55%)	113 (19,72%)

Следует подчеркнуть, что алекситимики (61 респондент из 62) имеют третий и четвёртый уровень эмоциональных помех в общении, что свидетельствует о низкой эмоциональной эффективности в общении и о нарушении взаимодействия. Наличие у

одного алекситимика первого уровня эмоциональной эффективности в общении может означать, по мнению В. В. Бойко [31], что испытуемый плохо видит себя со стороны либо в своих ответах неискренен.

Детальный анализ типа эмоциональных помех (таблица 2.8) выявил преобладание «неадекватного проявления эмоций» (52,71%).

Таблица 2.8. – Характер эмоциональных помех в общении (данные представлены в абсолютных числах и в %)

Факультет	Характер эмоциональных помех в общении				
	Неумение управлять эмоциями	Неадекватное проявление эмоций	Негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций	Доминирование негативных эмоций	Нежелание сблизиться с людьми на эмоциональной основе
Л	133 (36,04%)	192 (52,03%)	108 (29,27%)	41 (11,11%)	124 (33,60%)
МД	11 (22%)	23 (46%)	10 (20%)	5 (10%)	11 (22%)
П	31 (30,69%)	53 (52,48%)	31 (30,69%)	15 (14,85%)	42 (41,58%)
МП	20 (37,74%)	34 (64,15%)	17 (32,08%)	8 (15,09%)	25 (47,17%)
все-го	195 (34,03%)	302 (52,71%)	166 (28,97%)	69 (12,04%)	202 (35,25%)

Примечание – «Методика диагностики помех в установлении эмоциональных контактов» В. В. Бойко предусматривает возможность более одного ответа респондентов [31].

Акцентируем внимание на то, что неадекватное проявление эмоций (слишком сильная или слишком слабая выраженность эмоций, импульсивность) наибольшую значимость приобретает у студентов МПФ (64,15%). Этот факт, на наш взгляд, можно объяснить особенностями воспитания в семье и подражанием окружающим людям. Проявляют нежелание сблизиться с людьми на эмоциональной основе 35,25% студентов, причём в большей степени студенты МПФ, среди них 10 человек – алекситимики (всего студентов-алекситимиков МПФ – 14), что

может привести к нарушению взаимодействия. Не умеют управлять эмоциями – 34,03%, причём по этому показателю обнаружены статистически значимые различия у девушек и юношей ($2,09 \pm 0,11$ и $1,81 \pm 0,21$, соответственно, $U = 32464,5$; $p < 0,05$). Подчеркнём, что девушки переживают положительные эмоции более ярко, не стесняются демонстрировать свои эмоциональные реакции, более склонны к аффективным вспышкам, нежели юноши [16]. У 28,97% испытуемых выявлена негибкость и неразвитость эмоций, у 12,04% доминируют негативные эмоции.

Отметим, что для алекситимиков характерным является проявление негибкости, невыразительности, неразвитости эмоций и доминирование негативных эмоций (у 47 студентов из 62), что ещё раз подчёркивает наличие эмоциональных проблем у этой группы студентов. Они нуждаются в специальных знаниях и сформированных навыках успешного распознавания, управления эмоциями и установления контактов.

Основным условием формирования личности, особенно в студенческом возрасте является межличностное общение и отношения.

С помощью «Методики диагностики межличностных отношений» Т. Лири были изучены особенности межличностных отношений студентов и определен преобладающий тип отношений к окружающим по векторам «доминирование-подчинение» и «дружелюбие-агрессивность», определяющим общее впечатление о человеке в процессе межличностного восприятия. Отметим, что «чистых типов» межличностных отношений не выявлено ни на одном факультете, особенности методики таковы, что респонденты демонстрировали преобладающий тип реагирования по векторам «доминирование-подчинение» и «дружелюбие-агрессивность», поэтому получить 100% при сложении частотности ответов можно только по каждому вектору.

Результаты диагностики преобладающего типа межличностных отношений студентов всех факультетов ГрГМУ представлены в таблице 2.9.

Полученные данные демонстрируют характерное для большей половины студентов стремление к лидерству в общении, к доминированию, влиянию на окружающих, решительность и стремление к установлению дружелюбных отношений и сотрудничеству. Преобладание «доминирующего» и «дружелюбного» типов межличностных отношений позволяет достаточно конструктивно взаимодействовать с окружающими, эффективно и уверенно выстраивать отношения, понимать другого человека.

Таблица 2.9. – Преобладающий тип межличностных отношений (данные представлены в абсолютных числах и в %)

Факультет	Всего студентов на факультете	Преобладающий тип межличностных отношений			
		доминирующий	подчиняемый	агрессивный	дружелюбный
Л	369	249 (67,48%)	120 (32,52%)	101 (27,37%)	268 (72,63%)
МД	50	34 (68%)	16 (32%)	7 (14%)	43 (86%)
П	101	80 (79,21%)	21 (20,79%)	18 (17,82%)	83 (82,18%)
МП	53	26 (49,06%)	27 (50,94%)	21 (39,62%)	32 (60,38%)
всего	573	389 (67,89%)	184 (32,11%)	147 (25,65%)	426 (74,35%)

Примечание – «Методика диагностики межличностных отношений» Т. Лири предусматривает дихотомию основных типов межличностных отношений: доминирование-подчинение и дружелюбие-агрессивность [186].

«Подчиняемый» тип отношений, присущий трети студентов, предполагает отказ от ответственности и позиции лидерства, скромность, сдержанность, зависимость от мнения окружающих, что, однако, не мешает добросовестно выполнять свои обязанности. Часть респондентов проявляет агрессивно-конкурентную позицию, препятствующую сотрудничеству и успешной совместной деятельности.

Следует подчеркнуть, что у большинства студентов ЛФ, ПФ, МДФ, по сравнению со студентами МПФ, преобладает «доминирующий» тип межличностных отношений, что может объясняться некоторым чувством «превосходства», культивирование чувства «уникальности» и «особенности» со стороны

руководства факультета и преподавателей, ориентацией студентов на некоторую доминантность в отношениях. Для студентов МПФ, как и для студентов других факультетов характерно сотрудничество при взаимодействии и ориентация на социальное одобрение.

Анализируя полученные данные, важно отметить: по шкале «Доминирование» «подчиняемый» тип отношений к окружающим обнаружен у 32,11% респондентов, «доминирующий» тип отношений характерен для 67,89% студентов, причём «подчиняемый» тип более выражен у студентов МПФ ($-0,19 \pm 2,03$), чем у студентов ЛФ ($3,39 \pm 0,82$, $p < 0,01$) и студентов ПФ ($4,64 \pm 1,42$; $p < 0,01$).

По шкале «Дружелюбие» «агрессивный» тип отношений обнаружен у 25,65% респондентов (более выражен у студентов МПФ ($p < 0,05$), чем у студентов ПФ), а «дружелюбный» тип – у 74,35% студентов. Обнаружены статистически значимые различия ($U = 34963,5$; $p < 0,05$) по показателю «Дружелюбный» тип отношений: у девушек ($5,92 \pm 0,79$) он более выражен, чем у юношей ($2,15 \pm 1,69$). Это объясняется характерным для девушек эмоциональным и личностным самораскрытием в отношениях [16].

Отметим, что для алекситимиков характерно преобладание «дружелюбного» (у 36 из 62 испытуемых, отнесенных к группе «алекситимики») и «подчиняемого» (у 40 из из тех же 62 респондентов) типов межличностных отношений. Последнее указывает на наличие проблем в установлении межличностных отношений, связанных с распределением ответственности и зависимости-независимости в общении студентов-алекситимиков.

Проведённое исследование позволило констатировать наличие алекситимии в студенческой среде ГрГМУ и неблагополучие в аффективной и коммуникативной сферах личности, что, в свою очередь, может служить индикатором психологического нездоровья студентов.

Образовательный процесс в вузе сопряжён с личностным и интеллектуальным развитием и, одновременно, с большими нагрузками, что может сопровождаться рядом психологических проблем в эмоциональной и коммуникативной сфере. Выявлен-

ные особенности личностного развития студентов требуют активной работы и коррекции в процессе обучения в вузе, для чего могут применяться психодидактические средства. Актуальным представляется психолого-педагогическое сопровождение студентов, направленное на создание условий для поддержания потенциала развития и саморазвития личности.

2.3 Анализ взаимосвязей ряда психических процессов, эмоциональной и коммуникативной сфер личности студентов

Во второй серии КЭ было проведено психологическое исследование с целью определения алекситимии, уровней эмпатии, ситуативной и личностной тревожности, эмоциональной эффективности в общении, особенностей межличностных отношений с участием 573 студентов 2 курса Гродненского государственного медицинского университета (ГрГМУ) (130 юношей и 443 девушки в возрасте $18,23 \pm 0,78$ лет). Среди испытуемых были 369 студентов лечебного (ЛФ), 101 студент педиатрического (ПФ), 50 студентов медико-диагностического (МДФ), 53 студента медико-психологического (МПФ) факультетов. Уровень проявления алекситимии составил в среднем по выборке $61,48 \pm 10,34$, по факультетам эта цифра варьирует от 6% до 26,42% (в среднем от $60,81 \pm 1,06$ до $66,70 \pm 2,90$; $p < 0,01$), что подтверждает достаточно высокую распространённость алекситимии в студенческой среде ГрГМУ и согласуется с результатами исследований [100; 152; 157; 246; 269; 274].

Как было отмечено выше, *алекситимия* рассматривается как комплексное расстройство, связанное с затруднениями в осознании и описании своих эмоциональных переживаний и распознавании эмоций у других людей. Её причинами могут быть как органические нарушения головного мозга (первичная алекситимия), так и психологические травмы, стресс, особенности семейного воспитания, ситуативно-коммуникативные факторы, недостаточная сформированность словаря эмоциональной лексики (вторичная (психодидактическая) алекситимия). Полагаем, что пройденное абитуриентами медицинское обследова-

ние и полученное заключение о возможности обучения в вузе, позволяет исключить органическую природу алекситимии.

Для построения адекватной и эффективной программы психолого-педагогического сопровождения студентов в условиях образовательного процесса необходимо было выявить взаимосвязи алекситимии с показателями проведенного тестирования, для чего был проведен интеркорреляционный анализ с помощью интерактивной среды разработки «R-studio» с применением коэффициента корреляции Спирмена.

Результаты интеркорреляционного анализа демонстрируют отрицательную корреляционную связь показателя *уровень алекситимии* с показателем эмпатии ($r = -0,088$).

Большая выраженность алекситимии студентов сопровождается снижением проявлений сочувствия и сопереживания по отношению не только к другим людям, но и к себе. Отметим, что личность алекситимика характеризуется как неспособностью распознавать эмоции у себя и других, так и нечувствительностью к своему психологическому благополучию.

Определение алекситимии закономерно позволяет рассмотреть значимые прямые корреляционные связи с показателями ситуативной ($r = 0,408$) и личностной ($r = 0,440$) тревожности, что свидетельствует о низкой стрессоустойчивости студентов и, соответственно, об их эмоциональном неблагополучии. Однако, ситуативно возникающее состояние тревоги, является неотъемлемой частью учебного процесса, потому не может рассматриваться как однозначно негативное состояние. Негативное влияние на учебную деятельность и общение оказывают, на наш взгляд, часто и интенсивно возникающие состояния тревоги, непосредственно не проявляющиеся в поведении, но дезорганизирующие его и свидетельствующие о нарушении адаптации.

Естественно высоко коррелируют с показателем алекситимии показатель общего уровня эмоциональных помех в общении ($r = 0,415$), что подтверждает наличие эмоциональных проблем у студентов. Несколько ниже, хотя и высокосignificantly, коррелируют между собой алекситимия и эмоциональные помехи, связанные с неумением управлять эмоциями ($r = 0,227$), эмоциональные помехи, связанные с доминированием негатив-

ных эмоций ($r = 0,221$), помехи, связанные с нежеланием сблизиться с людьми на эмоциональной основе ($r = 0,246$), что препятствует реализации студентами эффективного общения.

Обратим внимание на тот факт, что наиболее значимы корреляции алекситимии с эмоциональными помехами, связанными с невыразительностью, негибкостью и неразвитостью эмоций ($r = 0,345$), что может свидетельствовать о скудном запасе эмотивной лексики и отсутствии опыта называния чувств.

Показатели алекситимии отрицательно коррелируют с «доминирующим» ($r = -0,358$) типом межличностных отношений. Можно констатировать, что студенты, проявляя зависимость от мнения окружающих, отказ от ответственности, позиции лидерства, будучи фрустрированными, могут устанавливать достаточно дружелюбные отношения с окружающими. Рассогласованность поступающей по разным (аудиальному, визуальному) каналам информации, может приводить к проблемам усвоения новой информации и проблемам межличностного взаимодействия, поскольку, как подчёркивает Н. Т. Ерчак, при доминировании элементов эмоциональной сферы высказываемое особенно тесно связано с личностью [69], а потому вызывает трудности восприятия и понимания другого человека.

Анализ полученных показателей позволяет говорить о том, что студенты-алекситимики испытывают трудности в установлении межличностных контактов, характеризуются высоким уровнем ситуативной и личностной тревожности, неумением распознавать эмоции, как собственные, так и других людей, вербализировать их, управлять эмоциями.

Для уточнения полученных данных дополнительно были проведены интеркорреляционные анализы (программный статистический пакет STATISTICA 22.0, коэффициент корреляции Спирмена) результатов студентов, отнесенных к группе «алекситимиков» и «группе риска», и студентов «неалекситимиков» по результатам применения Торонтской алекситимической шкалы (таблица 2.10).

Обращают на себя внимание выявленные различия в тесноте полученных взаимосвязей и неполном совпадении их как с общей выборкой, так и между двумя выделенными подгруппа-

ми. Так, во всех трёх корреляционных анализах повторились положительные взаимосвязи алекситимии с ситуативной и личностной тревожностью, помехами, связанными с негибкостью, неразвитостью, невыразительностью эмоций, с общим уровнем эмоциональных помех и отрицательные взаимосвязи с «доминирующим» типом межличностных отношений.

Таблица 2.10. – Интеркорреляционные данные показателя «алекситимия» в трёх выборках

Показатели	Общая выборка (N=587)	Алекситимики / группа риска (N=250)	Неалекситимики (N=337)
Эмпатия	-0,088 , p<0,05	-0,173 , p<0,01	0,019, p>0,05
Ситуативная тревожность	0,408 , p<0,001	0,233 , p<0,01	0,274 , p<0,01
Личностная тревожность	0,440 , p<0,001	0,170 , p<0,01	0,340 , p<0,01
Неумение управлять эмоциями	0,227 , p<0,001	0,074, p>0,05	0,119 , p<0,05
Неадекватное проявление эмоций	0,001, p>0,05	-0,078, p>0,05	-0,030, p>0,05
Негибкость, невыразительность, неразвитость эмоций	0,345 , p<0,001	0,276 , p<0,01	0,201 , p<0,01
Доминирование негативных эмоций	0,221 , p<0,001	0,175 , p<0,01	-0,028, p>0,05
Нежелание сблизаться с людьми на эмоциональной основе	0,246 , p<0,001	0,177 , p<0,01	0,057, p>0,05
Общий уровень эмоциональных помех в общении	0,415 , p<0,001	0,272 , p<0,01	0,126 , p<0,05
Доминирование-подчинение	-0,358 , p<0,001	-0,262 , p<0,01	-0,200 , p<0,01
Дружелюбие-агрессивность	-0,035, p>0,05	-0,090, p>0,05	0,062, p>0,05

Среди студентов-«неалекситимиков» появились новая, отсутствовавшая в анализе общей группы и группе «алекситимиков/группе риска», отрицательная взаимосвязь с полом ($r = -0,135$), что мы объясняем большим количеством девушек в обсуждаемой группе. Напомним, что в нашем обследовании первой серии констатирующего эксперимента [1-А] обнаружены значимые различия ($U = 1407, p < 0,05$) по показателям алекситимии у юношей ($58,32 \pm 4,02$) и девушек ($63,96 \pm 2,45$).

Обращает на себя внимание факт отсутствия связи с эмпатией в группе «неалекситимиков» и практически двухкратное увеличение тесноты отрицательной корреляционной связи в группе «алекситимиков» по сравнению с общей выборкой ($r = -0,173$ против $r = -0,088$). Сравнение значимости коэффициентов корреляции по этому показателю (Z-критерий Фишера) показало: статистическую незначимость коэффициентов корреляции общей выборки и «алекситимиков», и общей выборки и «неалекситимиков» ($p > 0,05$); статистическую значимость – у «алекситимиков» и «неалекситимиков» ($p < 0,01$). Можно полагать, что, выявленная на общей выборке, связь обусловлена именно присутствием в ней «алекситимиков». Неэмпатичность «алекситимиков» – есть одна из основных их особенностей, что подтверждается работами [115; 280]. Человек, не способный вербализовать собственные эмоции, не способен адекватно воспринимать их у других людей. Забегая вперёд, отметим, что применение психодидактической технологии минимизации алекситимии вызвало позитивные сдвиги в уровне эмпатии в экспериментальной группе.

Показатель ситуативной тревожности в трёх корреляционных анализах варьирует от $r = 0,408$ у студентов общей выборки до $r = 0,233$ у «алекситимиков/группы риска». Обсуждаемый показатель в группе «неалекситимиков» составил $r = 0,274$. Можно видеть, что различия по показателю ситуативной тревожности в обеих подгруппах достаточно невелики и статистически незначимы ($p > 0,05$). Вероятно, ситуативная тревожность в современном меняющемся мире свойственна студенческому возрасту, тем более что учебный процесс в медицинском уни-

верситете предполагает частые коллоквиумы, тестирование и итоговые занятия по каждой теме.

Показатели личностной тревожности ещё интереснее. Результаты у «неалекситимиков» ($r = 0,340$) в два раза выше, чем у «алекситимиков/группы риска» ($r = 0,170$, $p < 0,05$), вероятно потому, что лица, страдающие алекситимией, характеризуются неспособностью распознавать, разграничивать, отличать и вербализовать эмоции и чувства либо путают телесные ощущения с внутренними переживаниями эмоций.

Не умеют управлять эмоциями студенты общей выборки ($r = 0,227$) и «неалекситимики» ($r = 0,119$). В группе «алекситимики/группа риска» связей с умением управлять эмоциями не выявлено. Алекситимики, зная о своём неумении вербализовать эмоции, стараются их сдерживать, либо, не осознавая эмоций, они и не пытаются управлять ими, ибо нельзя управлять тем, чего не знаешь. Отметим, что характеризуя алекситимиков, П. Сифнеос указал на факт, отсутствия у них регуляции аффективных вспышек. Полученные результаты подтвердили результаты исследований [233; 285].

В трёх корреляционных анализах не обнаружено статистически значимых взаимосвязей ($p > 0,05$) алекситимии с эмоциональными помехами, связанными с неадекватным проявлением эмоций. Вероятно, в нашей культуре (семье, детском саду, школе) неадекватное проявление эмоций чаще наказывается, нежели поощряется. Такой запрет сохраняется и во взрослом возрасте.

Взаимосвязи показателя алекситимии и эмоциональных помех, связанных с негибкостью, неразвитостью и невыразительностью эмоций обнаружены в трех корреляционных анализах. У «алекситимиков/группы риска» связь $r = 0,276$, достаточно более высокая, чем у «неалекситимиков» ($r = 0,201$), что ещё раз подтверждает правомерность обозначения вторичной алекситимии как психодидактической, поскольку родители, воспитатели, учителя недостаточно развивают эмоциональную сферу детей, не обучают их выражать свои эмоции.

Взаимосвязи показателя доминирования негативных эмоций присутствуют в общей выборке ($r = 0,221$) и у «алекситимиков/группы риска» ($r = 0,175$), причём в первой группе связь

теснее, но различия статистически незначимы ($p > 0,05$). У «неалекситимиков» такая взаимосвязь отсутствует, что говорит об их психологическом здоровье (эмоциональном благополучии), хотя может быть не всегда ими осознаваемом ($p < 0,01$).

У «неалекситимиков» отсутствует взаимосвязь с показателем «нежелания сближаться с людьми на эмоциональной основе» ($r = 0,057$). Психологически здоровые люди с удовольствием вступают в коммуникацию. Они понимают психическое состояние других людей, и, в соответствии с этим, выстраивают конструктивные отношения. Лица, страдающие алекситимией, неспособны к такому взаимодействию, о чём свидетельствуют полученные взаимосвязи ($r = 0,177$). Наличие связи в общей выборке ($r = 0,246$) мы объясняем включением в неё алекситимиков и группы риска, поскольку сравнение коэффициентов корреляции в группах «алекситимики/группа риска» и «неалекситимики» не показало статистически значимого результата ($p > 0,05$).

Показатель взаимосвязи общего уровня эмоциональных помех в общении у «алекситимиков/группы риска» ($r = 0,272$) в два раза превышает таковой у «неалекситимиков» ($r = 0,126$). Неалекситимики, осознавая возможные эмоциональные помехи, пытаются их минимизировать, а алекситимики, не осознавая их, не могут эффективно выстроить отношения с окружающими.

Обнаруженные в трёх корреляционных анализах отрицательные взаимосвязи с «доминирующим» типом межличностных отношений ($r = -0,358$ в общей выборке, $r = -0,200$ у «неалекситимиков» и $r = -0,262$ у «алекситимиков/группы риска»), подтверждают подчинение высоким требованиям образовательной среды студентов медицинского вуза, поскольку от них зависит здоровье нации. Однако эта образовательная среда не всегда безопасна. Получены печальные данные об отношении учителей к одарённым учащимся [141], несмотря на оказываемую Президентом Республики Беларусь поддержку одарённых учащихся, что заставляет задуматься над возможными результатами.

Ещё раз отметим тот факт, что обнаруженные в трёх выборках взаимосвязи и подобие корреляционных плеяд, указывают, с одной стороны, не на первичную (органическую) при-

роду алекситимии, а на вторичную (психодидактическую). С другой стороны, ярко выраженные личностные особенности лиц, страдающих алекситимией, подчёркивают статус их психологического нездоровья.

Анализ интеркорреляционных взаимосвязей в общей выборке (N=573) позволил оценить особенности эмпатии, ситуативной и личностной тревожности, общего уровня эмоциональных помех у студентов.

Обнаружены значимые прямые взаимосвязи показателя *уровень эмпатии* с личностной тревожностью ($r = 0,167$). Очевидно, что в студенческой среде происходит расширение круга общения и взаимодействия и это, в свою очередь, требует сочувствия, сопереживания и соучастия. Ситуации взаимодействия и общения увеличивают круг стимулов, которые расцениваются как опасные для самооценки и самоуважения, могут восприниматься как угрожающие и вызывать определённую реакцию, что определяет индивидуальные различия по предрасположенности человека к тревоге.

Отрицательная корреляционная связь ($r = -0,088$) эмпатии и алекситимии подчёркивает разную сущность этих явлений: эмпатия понимается как способность к сопереживанию, понимание своего эмоционального состояния и состояния своего партнёра, а алекситимия – отсутствие такой способности и невозможность различать эмоциональные и физиологические ощущения.

Наличие положительных связей эмпатии и эмоциональных помех, связанных с неумением управлять своими эмоциями ($r = 0,104$) неадекватным проявлением эмоций ($r = 0,204$) может объясняться следующим: повышенный уровень эмпатии предполагает проявление поведенческого компонента, оказание действенной помощи, а не только понимание того, что происходит с человеком. Студенты же второго курса пока не владеют профессиональным инструментарием и в экстренных ситуациях могут проявлять не спокойствие и выдержанность, а бурные эмоциональные реакции. Это подтверждает сложность такого функционального образования как эмпатия, в котором когни-

тивный и оценочный компоненты составляют единство, обуславливающее поведенческий компонент.

Обращает на себя внимание наличие отрицательных корреляционных связей показателя эмпатии с эмоциональными помехами, связанными с негибкостью и неразвитостью эмоций ($r = -0,221$), эмоциональными помехами, связанными с нежеланием сближаться с людьми на эмоциональной основе ($r = -0,162$). Очевидно, что хорошо развитая эмпатия предполагает гибкость и развитость эмоций и желание сближаться с людьми на эмоциональной основе.

Обнаруженные корреляционные связи эмпатии с «доминирующим» ($r = 0,098$) и «дружелюбным» ($r = 0,221$) типами межличностных отношений позволяют отметить, что помогающее поведение (поведенческий компонент эмпатии) предполагает решительность, умение подчинить своим требованиям, умение расположить к себе, умение выстраивать конструктивные отношения с окружающими.

Можно констатировать, что студенты, демонстрирующие высокую эмоциональную отзывчивость, сочувствие и сопереживание, предрасположены к тревоге, могут неадекватно выражать свои эмоции и стремятся к установлению дружелюбных отношений и сотрудничеству с окружающими.

В интеркорреляционном анализе показатель *уровень ситуативной тревожности* демонстрирует значимые положительные взаимосвязи с личностной тревожностью ($r = 0,545$), общим уровнем эмоциональных помех в общении ($r = 0,410$) и отрицательные взаимосвязи с «доминирующим» ($r = -0,331$) и «дружелюбным» ($r = -0,108$) типами межличностных отношений.

Уровень тревоги повышается в определённых ситуациях, эти ситуации, в свою очередь, могут требовать и сдержанности, и агрессивности. Однако, высокотрехотные студенты переживают напряжение, нервозность не только в стрессогенных ситуациях, но и в ситуациях, субъективно воспринимаемых как угрожающие, что мешает им в установлении контактов с людьми и способствует проявлению агрессивности в отношениях.

Корреляционную связь ситуативной тревожности и алекситимии ($r = 0,408$), обуславливающей проблемы с осознанием,

когнитивной переработкой и выражением собственных эмоций, пониманием эмоций других людей в стрессогенных ситуациях, подтверждает наличие взаимосвязей ситуативной тревожности и эмоциональных помех, связанных с неумением управлять эмоциями ($r = 0,242$), эмоциональных помех, связанных с негибкостью и невыразительностью эмоций ($r = 0,230$), эмоциональных помех, связанных с доминированием негативных эмоций ($r = 0,339$), эмоциональных помех, связанных с нежеланием сближаться с людьми на эмоциональной основе ($r = 0,188$).

Корреляционные взаимосвязи показателя *личностная тревожность* практически повторяет корреляционные связи показателя ситуативной тревожности и демонстрирует значимые положительные взаимосвязи с алекситимией ($r = 0,440$). Отметим некоторое повышение тесноты этой связи. Иначе говоря, алекситимики демонстрируют более высокие показатели личностной тревожности, нежели ситуативной тревожности, что мы уже наблюдали при сопоставлении показателей выполнения методики «Шкала самооценки тревоги Ч. Д. Спилбергера».

Обнаружены значимые положительные взаимосвязи показателя личностной тревожности с показателями ситуативной тревожности ($r = 0,545$), общим уровнем эмоциональных помех в общении ($r = 0,434$), эмоциональными помехами, связанными с неумением управлять эмоциями ($r = 0,355$), эмоциональными помехами, связанными с негибкостью и невыразительностью эмоций ($r = 0,248$), эмоциональными помехами, связанными с доминированием негативных эмоций ($r = 0,272$), эмоциональными помехами, связанными с нежеланием сближаться с людьми на эмоциональной основе ($r = 0,189$) и отрицательную связь с «доминирующим» типом межличностных отношений ($r = -0,448$). Студенты с высоким уровнем личностной тревожности пропускают через «себя» происходящие вокруг события, тревожатся за себя и склонны тревожиться за других, в то же время, стремятся избегать ответственности за других.

Интерес, в отличие от взаимосвязей показателя ситуативной тревожности, представляет наличие положительной взаимосвязи показателей личностной тревожности и эмпатии

($r = 0,167$). Полученные нами результаты противоречат результатам исследований [77; 206].

Однако напомним, что в проведенном нами исследовании практически 80% студентов имеют низкий и заниженный уровни эмпатии. Эти данные могут свидетельствовать о том, что широкий спектр негативных ощущений, напряжения, сопровождающих тревогу, все-таки препятствует эмоциональной идентификации с субъектами взаимодействия, «блокирует» развитие эмпатических способностей.

Основным условием формирования личности является общение. Межличностное общение способствует принятию социальных ролей, формированию идентичности, поддержанию эмоционального равновесия, выступает как средство, обеспечивающее возможность передачи информации. Успешная коммуникация, эмоциональная эффективность в общении не предполагает наличия коммуникативных и эмоциональных помех.

Эмоциональные помехи представляют собой внутренние препятствия, мешающие осуществлению деятельности (учебной, трудовой, общению) и сопровождающиеся неприятными переживаниями, страданием, страхом, стыдом, чувством вины. По мнению Л. А. Поварницыной [177], пути образования эмоциональных барьеров соответствуют особенностям культуры и социализации человека.

Интеркорреляционный анализ показателя *общий уровень эмоциональных помех в общении* демонстрирует закономерные прямые положительные корреляционные связи показателя эмоциональной эффективности в общении с алекситимией ($r = 0,415$), ситуативной и личностной тревожностью ($r = 0,410$, $r = 0,434$) и отрицательные связи с «доминирующим» и «дружелюбным» типами межличностных отношений ($r = -0,319$, $r = -0,141$).

Так, при повышении уровня эмоциональных помех в общении, повышается уровень алекситимических проявлений и тревожности, что, в свою очередь, может привести к формированию подчиняемо-агрессивной позиции в межличностных отношениях. В. Н. Мясищев подчёркивал «Без эмоции нет отношения...» [145, с. 47]. Наличие эмоциональных помех опреде-

ляет низкую эмоциональную дифференцированность, негативное психическое состояние и бедность межличностных связей у студентов.

Следует отметить, что выявленные взаимосвязи алекситимии с индикаторами психологического нездоровья не могут объяснить причину появления алекситимии. Нами была предпринята попытка построения линейной регрессионной модели действия количественно измеренных показателей «эмпатия», «ситуативная тревожность», «личностная тревожность», «общий уровень эмоциональных помех в общении», «доминирующий тип межличностных отношений», «подчиняемый тип межличностных отношений», «дружелюбный тип межличностных отношений», «агрессивный тип межличностных отношений» на показатель «алекситимия», которая смогла объяснить только 30% появления алекситимии. Переход к обобщённой модели, дополнительно включающей показатели «возраст», «пол», «факкультет», увеличил предсказательную способность до 32%.

Была сделана попытка редукции девяти показателей «алекситимия», «эмпатия», «ситуативная тревожность», «личностная тревожность», «общий уровень эмоциональных помех в общении», «доминирующий тип межличностных отношений», «подчиняемый тип межличностных отношений», «дружелюбный тип межличностных отношений», «агрессивный тип межличностных отношений» до меньшего числа факторов. Наилучшая факторная структура (с наименьшим числом предикторов (три) и оптимальным процентом объяснённой дисперсии – 70%) была получена методом главных компонент с вариационным вращением. На рисунке 2.1 представлен вклад показателей психологического здоровья студентов в общую дисперсию выборки.

Первая главная компонента (Ф1) объясняет 38% дисперсии выборки и включает в себя следующие переменные: «ситуативная тревожность», «личностная тревожность», «общий уровень эмоциональных помех в общении», «подчиняемый тип межличностных отношений», отражающих психическое состояние и личностные характеристики испытуемых (эту компоненту можно назвать «негативный комплекс»).

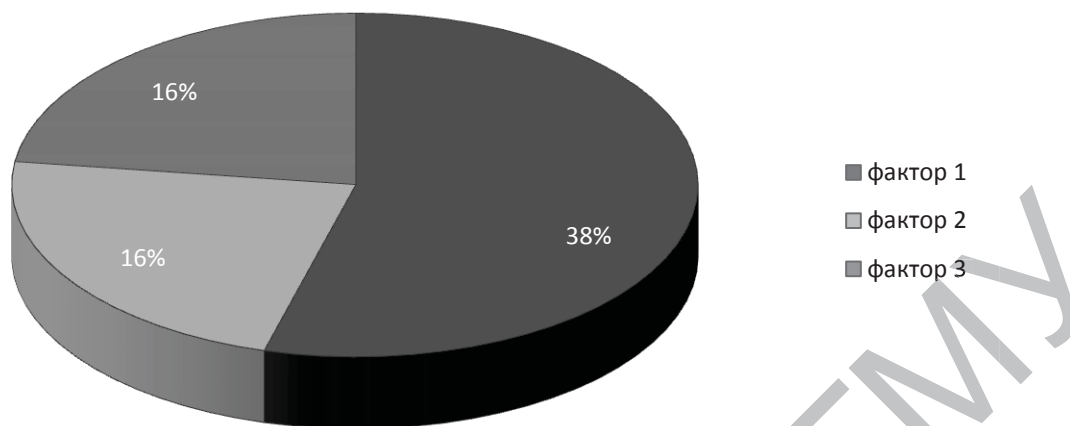


Рисунок 2.1. – Вклад в общую дисперсию алекситимии показателей психологического здоровья студентов (n=573)

Вторая главная компонента (Ф2) включает показатель «эмпатия», характеризующий особенности эмоциональной сферы студентов, и объясняет 16% дисперсии. Третья главная компонента (Ф3), объясняющая 16% дисперсии и отражающая особенности формирования межличностных отношений, образована показателем «дружелюбный тип межличностных отношений».

Полученные факторные значения составили линейную модель типа «Алекситимия~Ф1+Ф2+Ф3», позволяющую объяснить только 30 % дисперсии алекситимии. Предложенная модель не имеет статистической значимости, так как представленные показатели не выполнили одно из условий построения такой модели – «нормальность» распределения. Только с некоторой определённой можно утверждать, что линейная модель объясняет выделенную нами психодиактическую алекситимию, причинами которой выступают извне действующие факторы (воспитание в семье, холодность родителей, их нежелание вербально обозначать чувства и эмоции, не проработанное переживание стрессогенных ситуаций).

Выводы по второй главе

Методология исследования имеет многоуровневый характер. Философский уровень базируется на материалистической диалектике и представлен законом перехода количественных изменений в качественные и категорией меры (при дозировании корректирующих воздействий). На общенаучном уровне – системный подход как интегративный способ научного познания явления как единого целого и интеррогативный подход. На конкретно-научном уровне – принципы развития, объективности, детерминизма, единства сознания и деятельности, субъектно-деятельностный подход.

Для решения задач исследования использовались методы: теоретико-библиографический анализ и обобщение источников; включённое наблюдение; метод сопоставления независимых характеристик; констатирующий и формирующий эксперименты; метод анализа продуктов деятельности; контент-анализ; беседа; психологическое тестирование алекситимии (TAS-26), эмпатии («Методика диагностики уровня эмпатических способностей» В. В. Бойко), тревожности («Шкала самооценки тревоги» Ч. Д. Спилбергера в адаптации Ю. Л. Ханина), эмоциональных помех («Методика диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов» В. В. Бойко), межличностных отношений (методика диагностики межличностных отношений Т. Лири), методы математической статистики.

У студентов МПФ, ЛФ, ПФ и МДФ ГрГМУ обнаружены алекситимические черты различной степени выраженности. Уровень проявления алекситимии составил в среднем по выборке $61,48 \pm 10,34$, по факультетам эта цифра варьирует в среднем от $60,81 \pm 1,06$ до $66,70 \pm 2,90$ ($p < 0,01$), что подтверждает достаточно высокую распространённость алекситимии в студенческой среде ГрГМУ. Для этих студентов характерна достаточно низкая дифференцированность эмоций, проблемы с осознанием и выражением собственных эмоций (недостаточность рефлексии), неадекватное отражение эмоциональных состояний других людей (неразвитая эмпатия), бедность межличностных связей. Такие особенности развития личности могут создать ос-

нову развития психосоматических заболеваний и психологического нездоровья.

Констатированы особенности психологического нездоровья в студенческой среде. У 79,41% студентов не сформирована способность к сопереживанию и сочувствию, направленность на понимание и восприятие другого человека. Получены высокие значения по показателям ситуативной и личностной тревожности (17,80% и 57,42% респондентов, соответственно). У 92,67% студентов присутствуют эмоциональные проблемы, препятствующие реализации эффективного общения, причём у 52,71% респондентов преобладает «неадекватное проявление эмоций», 35,25% – не желают сблизиться с людьми на эмоциональной основе, 34,03% – не умеют управлять эмоциями, у 28,97% выявлена негибкость и неразвитость эмоций, у 12,04% доминируют негативные эмоции. «Подчиняемый» тип отношений к окружающим обнаружен у 32,11% респондентов, «агрессивный» тип отношений обнаружен у 25,65% студентов. Выявленные особенности позволяют констатировать неблагополучие в аффективной и коммуникативной сферах личности, что, в свою очередь, может служить показателем психологического нездоровья студентов и привести к определённым трудностям в организации ими межличностного взаимодействия.

Обнаружены значимые взаимосвязи алекситимии студентов в общей выборке ($n=573$) с показателями: эмпатии ($r = -0,088$); ситуативной ($r = 0,408$) и личностной ($r = 0,440$) тревожности; общего уровня эмоциональных помех в общении ($r = 0,415$); помех, связанных с невыразительностью, негибкостью, неразвитостью эмоций ($r = 0,345$) и с нежеланием сблизиться с людьми на эмоциональной основе ($r = 0,246$), эмоциональных помех, связанных с неумением управлять эмоциями ($r = 0,227$); эмоциональных помех, связанных с доминированием негативных эмоций ($r = 0,221$); с «доминирующим» типом межличностных отношений ($r = -0,358$). Можно констатировать характерные для студентов-алекситимиков особенности: низкий уровень проявления сочувствия и сопереживания по отношению к себе и к другим людям; низкая стрессоустойчивость; наличие эмоциональных помех в общении; зависимость от мнe-

ния окружающих, отказ от ответственности и позиции лидерства, но, в то же время, проявление дружелюбия в отношениях с окружающими.

У студентов «алекситимиков/группы риска» ($n=250$), обнаружены положительные взаимосвязи с ситуативной ($r = 0,233$) и личностной ($r = 0,170$) тревожностью, с эмоциональными помехами, связанными с невыразительностью, негибкостью, неразвитостью эмоций ($r = 0,276$), с доминированием негативных эмоций ($r = 0,175$) и с нежеланием сблизиться с людьми на эмоциональной основе ($r = 0,177$), с общим уровнем эмоциональных помех ($r = 0,272$); отрицательные взаимосвязи с уровнем эмпатии ($r = -0,173$) и с «доминирующим» типом межличностных отношений ($r = -0,262$).

В группе «неалекситимиков» ($n=323$) констатированы значимые взаимосвязи показателя алекситимии с полом ($r = -0,135$), ситуативной ($r = 0,274$) и личностной ($r = 0,340$) тревожностью, с эмоциональными помехами, связанными с неумением управлять эмоциями ($r = 0,119$) и с невыразительностью, негибкостью, неразвитостью эмоций ($r = 0,201$), с общим уровнем эмоциональных помех ($r = 0,126$); доминирующим типом межличностных отношений ($r = -0,200$).

Обнаруженные корреляционные взаимосвязи в трёх выборках и их подобие, указывают на вторичную (психодидактическую) природу алекситимии наших испытуемых и подчёркивают статус психологического нездоровья лиц, страдающих алекситимией.

Результаты констатирующего эксперимента, продемонстрировавшие распространённость алекситимии в студенческой среде, и, выявленные корреляционные взаимосвязи алекситимии с индикаторами психологического нездоровья, выступили обоснованием необходимости разработки программы психолого-педагогического сопровождения студентов в образовательном процессе в виде разработанной нами психодидактической технологии минимизации алекситимии. Обнаруженные особенности психологического нездоровья студентов, констатирующие неблагополучие в аффективной и коммуникативной сферах личности, послужили, в свою очередь, обоснованием включе-

ния в «Организационный компонент» ПДТМА интерактивных упражнений для развития этих сфер личности.

Построенная регрессионная модель «Алекситимия~Ф1+Ф2+Ф3», где Ф1 включает переменные «ситуативная тревожность», «личностная тревожность», «общая эмоциональная эффективность в общении», «подчиняемый тип межличностных отношений», Ф2 – показатель «эмпатия», Ф3 – показатель «дружелюбный тип межличностных отношений», позволяющая объяснить 30% дисперсии алекситимии, статистически незначима.

ГЛАВА 3 АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ МИНИМИЗАЦИИ АЛЕКСИТИМИИ СТУДЕНТОВ

3.1 Организация и проведение формирующего эксперимента

Успешная подготовка выпускников медико-психологического факультета (МПФ) Гродненского государственного медицинского университета (ГрГМУ) – будущих врачей-психотерапевтов, психиатров и наркологов к профессиональной деятельности предъявляет повышенные требования не только к уровню их знаний, но и к их личностным качествам и уровню психологического здоровья. Осуществление профессиональной деятельности требует от врача конструктивного взаимодействия с пациентами. Следовательно, врач должен обладать определенным набором профессионально значимых качеств (ПЗК). ПЗК – отдельные динамические черты личности, отдельные психические и психомоторные свойства (выражаемые уровнем развития соответствующих психических и психомоторных процессов), физические качества, соответствующие требованиям к человеку какой-либо определенной профессии, способствующие успешному овладению этой профессией [132].

Среди ПЗК врача общего профиля выделяют [203]: ответственность, волевые качества (терпение, выдержку, настойчивость), эмоциональную устойчивость, проявляющуюся в уравновешенности и тактичности, фрустрационную толерантность, наблюдательность, хорошо развитую память, развитое мышление (умение оперировать большими объемами знаний и данных, способности к быстрому принятию верных решений), коммуникативность, контактность, доброжелательность, оптимальный уровень эмпатичности, развитую психомоторику.

Формирование психологически здоровой личности и развитие профессионально значимых качеств происходит в процессе подготовки студентов. Ещё раз подчеркнём, что именно в студенческом возрасте психические процессы (восприятие,

внимание, память, мышление, речь, эмоции, чувства, психомоторика) и находятся на пике своего развития [6]. Образовательный процесс, сопровождающийся почти постоянным напряжением гностической и эмоциональной сфер, может быть отягощён появлением различных студенческих проблем: трудностей в установлении контактов в межличностном общении, неумением рационально организовать своё время, проблемами адаптации. Постоянное воздействие, осознаваемых как психотравмирующие, факторов может привести к ухудшению результатов деятельности, потере самоконтроля, эмоциональным взрывам, к снижению работоспособности. Работоспособность – психическая и физическая возможность человека эффективно выполнять деятельность (умственную, профессиональную, физическую) в течение длительного времени в относительно свободном или внешне навязанном режиме [130], и, как следствие, к закреплению отрицательных личностных качеств и психосоматическим заболеваниям.

Среди людей, особенно склонных к соматизации (нарушению функционирования той или иной системы), выделяют алекситимичных личностей, характеризующихся неспособностью точно описывать свои эмоциональные переживания и понимать эмоции и чувства другого человека, трудностями различения чувств и телесных ощущений, использованием примитивных и неконструктивных реакций на стрессогенные и конфликтные ситуации. Исследования [2; 38; 43; 44–46; 104; 151; 233; 238–240; 247; 280; 285; 286], посвящённые проблеме алекситимии, как комплексному расстройству, в достаточной мере не раскрывают специфику формирования, развития и способов преодоления алекситимии в образовательном процессе. Актуальным становится решение вопроса минимизации (сведения до минимума) алекситимии – анти-ПЗК будущих врачей, наблюдаемой по результатам диагностики у половины испытуемых (50,87% и 43,63% в исследованиях 2013 и 2014 годов, соответственно) – студентов ГрГМУ.

Система современного образования предполагает учёт индивидуальных особенностей обучающихся в процессе обучения, что выражается в конкретных образовательных (психоди-

дактических) технологиях и методах обучения. Результаты проведённого теоретического анализа и констатирующего эксперимента показали, что студенты с алекситимией нуждаются в психодидактическом сопровождении. Забегая вперёд (раздел 3.3.1), можно отметить позитивную динамику в снижении алекситимии студентов, выраженных алекситимиков и отнесенных в группу риска, принявших участие в естественном формирующем эксперименте с применением психодидактической технологии минимизации алекситимии (ПДТМА).

Основными методами, использованными для достижения поставленной цели – минимизации алекситимии, стали включённое наблюдение, психологическая диагностика, анализ продуктов деятельности и формирующий эксперимент.

Схема формирующего эксперимента, реализованного в исследовании, включает компоненты: измерение (констатация / исходный срез) – процедура формирования (первый факультатив) – повторное измерение (контроль 1 / промежуточный срез) – процедура формирования (второй факультатив) – повторное измерение (контроль 2 / итоговый срез) [58].

Организация и содержание формирующего эксперимента представлены в таблице 3.1.

В качестве независимой переменной в экспериментальном исследовании выступила экспериментальная программа минимизации алекситимии студентов в образовательном процессе. Зависимая переменная – количественное изменение алекситимии студентов ЭГ и КГ.

Формирующий эксперимент проводился на протяжении двух лет (2014/2015 – 2015/2016 учебные годы) на учебных занятиях факультативных дисциплин «Психологическое и эмоциональное здоровье человека» и «Психология общения и основы конфликтологии» в количестве 30 академических часов на каждую факультативную дисциплину с участием студентов, обучающихся по специальности «Медико-психологическое дело» в ГрГМУ, на которых была апробирована ПДТМА.

Таблица 3.1. – Организация и содержание формирующего эксперимента

Этапы ФЭ	Сроки проведения ФЭ	Содержание ФЭ	
		ЭГ	КГ
I этап	2014-2015 г.	Разработка технологии минимизации алекситимии студентов в соответствии с выявленными в констатирующем эксперименте особенностями их личностного развития	
II этап	Февраль 2015 г.	Исходный срез диагностика алекситимии; выявление уровней эмпатии, ситуативной и личностной тревожности, эмоциональной эффективности в общении; изучение особенностей межличностных отношений у студентов, семейных отношений и состояния здоровья; определение уровня интеллекта; выявление особенностей цветоэмоциональных ассоциаций и алекситимии у студентов ЭГ (n = 24) и КГ (n = 25)	
III этап	Февраль 2015 г. – июнь 2015 г.	Апробация ПДТМА (студенты 2 курса) на факультативных занятиях «Психологическое и эмоциональное здоровье человека» в ЭГ (n = 24). 10 занятий, 1 раз в неделю (длительность занятия – 2-2,5 астрономических часа)	Факультативные занятия (студенты 2 курса) «Психология активности и поведения» в КГ (n = 25). 10 занятий, 1 раз в неделю (длительность занятия – 2-2,5 астрономических часа)
IV этап	Июнь 2015 г.	Промежуточный срез диагностика алекситимии; выявление уровней эмпатии, ситуативной и личностной тревожности, эмоциональной эффективности в общении; изучение особенностей межличностных отношений студентов ЭГ (n = 24) и КГ (n = 25) Исходный, для работы по методу автоконтроля Д. А. Сепетлиева – обе группы – КГ	
V этап	Сентябрь 2015 г. – май 2016 г.	Апробация ПДТМА (студенты 3 курса) на факультативных занятиях «Психология общения и основы конфликтологии» в ЭГ (n = 23) и КГ (n = 25). Студенты ЭГ (n = 23) и КГ (n = 25) рассматривались как ЭГ. 10 занятий, 1 раз в неделю (длительность занятия – 2-2,5 астрономических часа)	

Этапы ФЭ	Сроки проведения ФЭ	Содержание ФЭ	
		ЭГ	КГ
VI этап	Июнь 2016 г.	Итоговый срез диагностика алекситимии; выявление уровней эмпатии, ситуативной и личностной тревожности, эмоциональной эффективности в общении; изучение особенностей межличностных отношений студентов ЭГ (n = 23) и КГ (n = 25)	
VII этап	Июнь 2016 г. – сентябрь 2016 г.	Оценка корректирующих возможностей ПДТМА для минимизации алекситимии студентов с помощью констатированных показателей итогового среза	

Формирующий эксперимент осуществлялся по разработанной нами программе (таблица 3.2). Программа рассчитана на 20 занятий и состояла из двух блоков: 1) развитие эмоциональной сферы студентов; 2) развитие коммуникативной сферы студентов.

Таблица 3.2. – Программа психодидактического сопровождения студентов

Занятие	Цели занятия	Планируемые результаты	Организация пространства, оборудование, материалы	Содержание и ход занятия
1.	Ознакомиться с программой занятий. Узнать друг друга. Установить контакт. Сориентироваться в проблеме.	Готовность к работе. Осознание проблемы.	Программа курса Тексты сказки	1. Знакомство с участниками группы. 2. Знакомство с программой курса. 3. Игра «Лишний стул». 4. Правила групповой работы. 5. Работа со «Сказкой о принце». 6. Методика «С-КР». 7. Упражнение «Дыхание на счёт». 8. Завершающий ритуал (рефлексия).
2.	Узнать друг друга. Установить контакт. Актуализация и обсуждение проблемы межличност-	Осознание собственной уникальности. Понимание чувств другого человека. Умение	Тексты сказки Схемы для написания сказки Дж.Родари Бумага Карандаши Ручки	1. Упражнение «Приветствие». 2. Упражнение «Зеркало». 3. Анализ «Сказки о принце». 4. Свободное сочинение сказки на тему «Сказка об Элизабет» и её обсуждение. 5. Методика «С-КР».

Занятие	Цели занятия	Планируемые результаты	Организация пространства, оборудование, материалы	Содержание и ход занятия
	ных отношений.	прогнозировать действия другого и найти выход из создавшегося положения.		6. Завершающий ритуал (рефлексия).
3.	Понимание других. Принятие себя. Повышение самооценки Саморазвитие. Развитие рефлексии.	Принятие себя. Осознание собственной уникальности.	Картон. Цветная бумага. Клей. Краски. Кисточки. Цветные карандаши. Стеклярус.	1. Упражнение «Ассоциации». 2. Упражнение «Дух маскарада». 3. Упражнение «Маска». Написание характеристики маске. 4. Упражнение «Закончи историю». 5. Методика «С-КР». 6. Ррефлексия.
4.	Установить контакт. Развитие навыка анализа характера другого человека. Развитие эмпатии.	Умение анализировать себя и других.	Бланки с вопросами для работы с масками. Распечатки с планом написания поведенческого портрета Бумага. Ручки.	1. Упражнение «Карлики и великаны». 2. Методика «Четыре угла». 3. Упражнение «Ассоциации». 4. Упражнение «Маска». Рефлексия. 5. Упражнение «Шеренга». 6. Упражнение «Поведенческий портрет». 7. Методика «С-КР». 8. Упражнение «Ассоциации со встречаей» (рефлексия).
5.	Понимание других. Развитие рефлексии. Снижение тревожности. Обеспечить психологическую разгрузку.	Осознание собственной уникальности. Взаимопонимание. Умение прогнозировать действия другого и найти выход из создавшегося положения.	Разноцветные карточки. Бумага. Ручки. Медитативная музыка. Текст медитации.	1. Упражнение «Ассоциации настроения с цветом». 2. Упражнение «Уникальный Я». 3. Игра-разминка «Австралийский дождь». 4. Упражнение «Ответы за другого». 5. Упражнение «Говорящие руки». 6. Упражнение «Поиск сходств». 7. Упражнение «Мойка». 8. Упражнение «Групповой портрет»

Занятие	Цели занятия	Планируемые результаты	Организация пространства, оборудование, материалы	Содержание и ход занятия
		Снижение тревожности.		9. Релаксация-медитация «Дом моей души». 10. Упражнение «Ассоциации настроения с цветом». Рефлексия.
6.	Понимание других. Развитие рефлексии. Развитие эмпатии.	Взаимопонимание. Умение сопереживать.	Бумага. Ручки.	1. Упражнение «Эмпатия». 2. Упражнение «Японская бабочка». 3. Упражнение «Иди ко мне». 4. Упражнение «Кукольный театр». 5. Упражнение «Весёлая композиция». 6. Методика «С-КР». 7. Рефлексия. 8. Упражнение «Свеча доверия».
7.	Понимание других. Развитие рефлексии. Развитие эмпатии.	Взаимопонимание. Умение сопереживать. Умение анализировать себя и других.	Картон. Пластилин. Бумага. Разные виды круп, макаронных изделий, мелких предметов.	1. Упражнение «Зоопарк». 2. Упражнение «Заверши предложение». 3. Упражнение «Покажи эмоцию». 4. Методика «Пластилиновая композиция». 5. Методика «С-КР». 6. Рефлексия.
8.	Понимание других. Развитие рефлексии. Развитие эмпатии. Самораскрытие.	Взаимопонимание. Умение сопереживать. Умение анализировать себя и других.	Распечатки с названиями эмоций.	1. Упражнение «Нарисуй эмоции». 2. Упражнение «Пойми меня-себя». 3. Упражнение «Откровенно говоря». 4. Упражнение «Ласковое слово». 5. Упражнение «Ассоциация». 6. Упражнение «Рисование по кругу». 7. Методика «С-КР». 8. Рефлексия.
9.	Самопознание. Понимание других.	Умение анализировать себя и других.	Листы бумаги. Ножницы. Карандаши. Фломастеры. Журналы.	1. Коллаж «Я». Анализ полученного коллажа. 2. Упражнение «Перемани глазами». 3. Методика «С-КР». 4. Рефлексия.

Занятие	Цели занятия	Планируемые результаты	Организация пространства, оборудование, материалы	Содержание и ход занятия
10.	Обсуждение и осмысление ценности проявления эмоций и чувств в отношениях между людьми.	Умение анализировать себя и других.	Тексты сказки	1. Упражнение «Эмоциональный контакт». 2. Упражнение «Музыка рук». 3. Работа со сказкой «Об Эмиле и Эмили». 4. Методика «С-КР». 5. Упражнение «Путаница». 6. Рефлексия.
11.	Ознакомиться с программой занятий. Установить контакт. Сориентироваться в проблеме.	Готовность к работе Осознание проблемы	Программа курса Распечатки с определением понятий «общение», «виды общения», «функции общения».	1. Знакомство с программой курса. 2. Упражнение «Приветствие на сегодняшний день». 3. Коллаж «Виды общения», «Функции общения». Анализ полученных коллажей. 4. Методика «С-КР». 5. Завершающий ритуал (рефлексия).
12.	Установить контакт. Актуализация и обсуждение проблемы межличностного общения.	Понимание вербальных и невербальных проявлений в поведении другого человека. Умение прогнозировать действия другого.	Распечатки с определением понятий «общение», «коммуникация», «взаимопонимание», «личность», «отношение», «взаимодействие». Распечатки с пословицами и поговорками про общение и текстами для передачи. Медитативная музыка.	1. Методика «Сравни понятия». 2. Работа с афоризмами и пословицами. 3. Упражнение «Печатная машинка». 4. Упражнение «Слушание в разных позах». 5. Упражнение «Рисование по инструкции». 6. Упражнение «Передача текста». 7. Релаксация-медитация. 8. Рефлексия.
13.	Освоение основных категорий вербальной и невербальной коммуникации. Сформировать навыки анализа кон-	Умение анализировать себя и других.	Видеоматериалы.	1. Методика «Заверши предложение». 2. Просмотр и анализ документального фильма «Интересные факты о жестах. Язык жестов». 3. Упражнение «Передача текста с помощью невербальных средств». 4. Методика «СК-Р».

Занятие	Цели занятия	Планируемые результаты	Организация пространства, оборудование, материалы	Содержание и ход занятия
	<p>критических ситуаций. Формирование самоконтроля эмоциональных состояний. Развитие рефлексии.</p>			5. Рефлексия.
14.	<p>Освоение основных категорий по теме «Социальная перцепция». Развитие навыка анализа характера другого человека. Развитие эмпатии.</p>	Умение анализировать себя и других.	Презентация для упражнения «Экспериментальное исследование первого впечатления». Бумага. Ручки.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методика «Алфавит». 2. Упражнение «Метафорический танец». 3. Упражнение «Пожарный». 4. Упражнение «Маска, я тебя знаю?». 5. Упражнение «Интерпретация личности по внешности». 6. Упражнение «Экспериментальное исследование первого впечатления». 7. Мини-опрос по типу незаконченных предложений.
15.	<p>Освоение основных категорий по теме «Социальная перцепция». Формирование самоконтроля эмоциональных состояний. Развитие навыка анализа реальных ситуаций, формирование навыков отделения важного от второстепенного</p>	Умение анализировать реальные ситуации и формулировать проблему.	Распечатки с определением понятий «рефлексия», «аттракция», «идентификация», «каузальная атрибуция». Видеоматериалы.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методика «Четыре угла». 2. Просмотр и анализ моноспектакля Е. Гришковца «Как я съел собаку?». 3. Методика «СК-Р». 4. Рефлексия.
16.	Освоение основных категорий по теме «Интерактивная сторона общения».	Приобретение навыков социально-взаимодействия,	Бланки с распечатками краткой характеристики людей, трудных в общении, и	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методика «Чемодан». 2. Социально-психологический тренинг (упражнения «Интонация», «Просьба», «Общение с трудными людьми»).

Занятие	Цели занятия	Планируемые результаты	Организация пространства, оборудование, материалы	Содержание и ход занятия
		обучение методам и приёмам общения.	бланки для коммуникативной игры. Карандаши.	3. Коммуникативная игра «Потерпевшие кораблекрушение» 4. Рефлексия.
17.	Освоение основных категорий по теме «Введение в конфликтологию». Развитие навыка анализа реальных ситуаций. Развитие рефлексии. Снятие эмоционального напряжения.	Умение анализировать реальные ситуации и формулировать проблему.	Бумага. Ручки. Видеоматериалы. Аудиоматериалы.	1. Упражнение «Алфавит». 2. Просмотр и анализ фильма «Новая земля». 3. Упражнение «Рефлексивный круг». 4. Релаксация «Прогулка в лес».
18.	Освоение основных категорий по теме «Виды конфликта». Развитие рефлексии.	Умение анализировать реальные ситуации и формулировать проблему	Распечатки с определением видов конфликта. Видеоматериалы.	1. Упражнение «Приветствие». 2. Просмотр и анализ мультфильма «Контакты. Конфликты». 3. Упражнение «Атомы и молекулы». 4. Рефлексия.
19.	Освоение основных категорий по теме «Психологическая готовность к разрешению конфликта». Стили поведения в конфликте». Развитие рефлексии. Эмоционально-ценностное развитие личности.	Умение оценить психологические категории, обобщать информацию.	Распечатка с основными психологическими категориями (стили поведения в конфликтной ситуации)	Внеаудиторное занятие 1. Профессиональная проба «Стили поведения в конфликтной ситуации».
20.	Освоение основных категорий по теме	Приобретение навыков	Сделанные студентами профессио-	1. Анализ профессиональных проб. 2. Социально-

Занятие	Цели занятия	Планируемые результаты	Организация пространства, оборудование, материалы	Содержание и ход занятия
	«Методы и стратегии разрешения конфликта». Приобретение навыков социального взаимодействия. Формирование самоконтроля эмоциональных состояний. Развитие рефлексии.	социально-го взаимодействия, обучение методам и приёмам конструктивного взаимодействия.	нальные пробы. Ситуации, описывающие конфликт.	психологический тренинг (упражнения «Другими словами», «Что лучше?», «Решаем конфликт», «Договоримся?»). 3. Методика «СК-Р». 4. Заключительная рефлексия по прошедшим занятиям.

Психологическая диагностика осуществлялась на *втором, четвёртом и шестом этапах формирующего эксперимента*. В качестве объективных критериев выраженности алекситимии, эмпатии, ситуативной и личностной тревожности, общего уровня эмоциональных помех в общении, типа межличностных отношений, были выбраны результаты выполнения студентами, принявшими участие в формирующем эксперименте, методик, представленных в разделе 2.1, были изучены экзаменационные ведомости студентов ЭГ и КГ. Кроме того, для исключения первичной алекситимии, на втором этапе эксперимента были изучены особенности семейных отношений, состояние здоровья и особенности цветоэмоциональных ассоциаций испытуемых, определён уровень интеллекта.

Для проведения *третьего этапа формирующего эксперимента* была разработана программа факультативных занятий «Психологическое и эмоциональное здоровье человека». ЭГ составили 24 студента 2 курса МПФ ГрГМУ (6 – «алекситимики», 11 – «группа риска», 7 – «неалекситимики»). Из них семь – мужского пола, семнадцать – женского пола. Средний балл успеваемости $6,18 \pm 0,44$. На 3 курсе количество «алекситимиков» и студентов «группы риска» изменилось в сторону уменьшения. Динамика изменения представлена в подразделе 3.2.1.

В работе КГ участвовали 25 студентов 2 курса МПФ ГрГМУ (3 – «алекситимики», 10 – «группа риска», 12 – «неалекситимики»). Из них десять – мужского пола, пятнадцать – женского пола. Средний балл успеваемости $6,59 \pm 0,44$.

Студенты ЭГ и КГ встречались на лекциях, практические занятия в каждой группе проводились по отдельности.

Для проведения *пятого этапа формирующего эксперимента* была разработана программа факультативных занятий «Психология общения и основы конфликтологии». ЭГ была та же, что и на первом этапе. Однако изменилось количество студентов (одна девушка отчислилась): стало 23 студента 3 курса МПФ ГрГМУ (7 юношей и 16 девушек в возрасте $18,96 \pm 0,56$ лет, средний балл успеваемости $7,21 \pm 1,06$). КГ – 25 студентов 3 курса МПФ ГрГМУ (10 юношей и 15 девушек в возрасте $19,12 \pm 1,39$ лет, средний балл успеваемости $7,44 \pm 0,37$).

Организация образовательного процесса в ГрГМУ предполагает реформирование групп студентов на 3 курсе (поскольку студенты в основном обучаются в клинике, где предусмотрены аудитории только на 10 человек) после 2 курса из четырёх групп становится пять. Студенты ЭГ попали в КГ, а студенты КГ попали в ЭГ. Мы сочли возможным продолжить внедрение технологии, осуществляя экспериментальную работу в ЭГ и в КГ по методу автоконтроля Д. А. Сепетлиева [217]. На исходном этапе сопоставлялись результаты независимых выборок, на промежуточном этапе – результаты как зависимых, так и независимых выборок (обе группы рассматривались как контрольные), на итоговом этапе – сопоставление результатов только зависимых выборок (обе группы рассматривались как экспериментальные). Студенты ЭГ и КГ встречались на лекциях и практических занятиях.

Критерием оценки коррекционных возможностей ПДТМА выступил, констатированный в итоговом срезе, уровень алекситимии.

3.1.1 Педагогические технологии: обоснование и разработка психодидактической технологии минимизации алекситимии студентов

Первый этап проведения формирующего эксперимента потребовал разработки технологии минимизации алекситимии студентов в соответствии с выявленными в констатирующем эксперименте особенностями их личностного развития.

Вопрос о применении технологий в образовательном процессе до настоящего времени остаётся дискуссионным [22; 83; 106; 122; 166-170; 172; 173; 212]. В «Сборнике концептуально-программных документов по развитию национальной системы образования» приводится следующая дефиниция: «...по определению ЮНЕСКО, педагогическая технология – это систематический метод планирования и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования, то есть, педагогическая технология – это совокупность способов (методов, приемов, операций) педагогического взаимодействия, создающих условия для развития участников педагогического процесса и предусматривающих определенный результат этого развития» [210, с. 54]. В. П. Беспалько понятие «педагогическая технология» рассматривает в нескольких значениях: это систематичное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса [22, с. 5]; описание (проект) процесса формирования личности учащегося [22, с. 95]; педагогическое мастерство [22]. П. И. Пидкасистый указывает, что технология может пониматься как определённая система обучения с заранее заданными характеристиками и возможностью воспроизведения, однако может обозначать и отдельные приёмы, и методы обучения [167].

В педагогической литературе понятие педагогической технологии трактуется очень широко и может рассматриваться на трёх уровнях: общепедагогическом, предметном и модульном.

Общенаучный уровень рассмотрения педагогических технологий представлен в работах Б. Т. Лихачёва [122] и

В. И. Орлова [158]. Как подчёркивал Б. Т. Лихачёв, педагогическая технология является «организационно-методическим инструментарием педагогического процесса», определяя специальный набор методов, форм, приёмов обучения и средств воспитания [122]. В. И. Орлов придерживается сходной позиции, связывая понимание педагогической технологии с решением фундаментальной педагогической задачи – достижением более эффективной формы образования, связанной с ресурсным обеспечением образования (разработка образовательных стандартов и планов, учебников, организация учебного процесса, подготовка педагогического персонала, оснащение учебного процесса новыми устройствами и оборудованием) [158].

Понимание педагогической технологии на предметном уровне как совокупности средств и методов для реализации определённого содержания обучения и воспитания [169], как совокупности способов педагогического взаимодействия для решения общих педагогических задач развития обучающихся [83], как организационно-методического инструментария педагогического процесса тождественно понятиям личностно-ориентированной технологии (разноуровневое обучение, коллективное взаимообучение, сотрудничество, модульное обучение) [170; 204], технологии на основе активизации познавательной деятельности учащихся (перспективно-опережающее обучение, игровое, проблемное, программированное обучение) [170], развивающее обучение (Л. В. Занков [74], Д. Б. Эльконин-В. В. Давыдов [60], технологии развития творческих качеств личности) [170; 204]. Такое употребление понятия педагогической технологии позволяет соотнести её и с мастерством педагога, и с уровнем педагогической культуры [166; 173]. Аргументированной представляется точка зрения М. М. Левиной [112], рассматривающей технологию обучения как педагогическое управление учебной деятельностью с помощью системы необходимых средств, подчёркивая, что такое педагогическое управление должно быть заранее спроектированным и обеспечивать функционирование педагогической системы в соответствии с целями образования.

Локальный характер технологии как технологии отдельных частей учебно-воспитательного процесса для решения частных задач обучения и воспитания отмечается в работах С. С. Кашлева [83], Р. С. Пионовой [173], В. А. Сластенина [166], С. А. Смирнова [169]. Рассмотрение таких особенностей позволяет выделить некоторые понятия, отражающие педагогические направления, формы и приёмы: «технологическая линия», «технологическая схема», «технологическая карта» [173]; макротехнологии и микротехнологии [83]; технология занятия, технология предмета и технология полного обучения [169].

Классификация педагогических технологий по уровню применения (общепедагогические, предметные и модульные) не исчерпывает всего многообразия вариантов образовательного процесса. Педагогические технологии по содержанию, целям и применяемым средствам можно классифицировать и по другим основаниям: философской основе, ведущему фактору психического развития, научной концепции усвоения опыта, ориентации на личностные структуры, характеру содержания и структуры, типу организации и управления познавательной деятельностью, категории обучающихся [212].

Употребление понятия «педагогическая технология» является общим, однако встречаются и другие понятия: «образовательная технология», «дидактическая технология», «технология воспитания». Понятие «образовательной технологии» может быть более обобщенным понятием и включать в себя технологии самообразования и педагогические технологии, представленные технологиями обучения, воспитания и общения [113]. «Педагогическая технология» может быть представлена технологиями обучения и технологиями воспитания [166]. На наш взгляд, такие уточняющие части понятия подчёркивают лишь сферу её применения, однако технология воспитания вряд ли может существовать в реальности, ибо в ней невозможно поставить диагностические цели – слишком много факторов влияет на процесс.

Обеспечение гармоничного педагогического процесса возможно при применении адекватной технологии решения по-

ставленных дидактических задач [22]. Основными характеристиками педагогической технологии выступают:

1. *Концептуальность*, предполагающая опору на философские (материализм и идеализм, гуманизм, педоцентризм, научность и природосообразность, прагматизм и экзистенциализм) и психологические (ассоциативно–рефлекторная, деятельностная) концепции [212].

2. *Системность*, означающая, что технология должна обладать системообразующим фактором, взаимосвязанными компонентами и механизмом обратной связи [138]. Система понимается как совокупность понятий, объединённых общей идеей [82], как и сама технология, реализуемая в системе «преподаватель-студент» [21].

3. *Диагностичная целенаправленность*, позволяющая построить определённый дидактический процесс, гарантирующий достижение цели за заданное время [22], и объективность методов контроля достижения целей [169].

4. *Социосообразность*, отражающая соответствие целей образования требованиям «социального заказа» [22].

5. *Эффективность*, гарантирующая решение поставленной задачи с оптимальными затратами в установленные сроки [212].

Кроме того, технологичность педагогического процесса подразумевает:

– *предварительное проектирование* (в соответствии с поставленной целью и наличием обратной связи), что ведёт к более высокой успешности и стабильности обучения [169];

– *полную управляемость* (возможность варьирования средствами и методами обучения для коррекции результатов) при сведении к минимуму ситуаций выбора и педагогических экспериментов в поиске приемлемого варианта [169];

– *воспроизводимость* (возможность повторения любым обучающим при достижении планируемого результата) [22; 212].

По С. А. Смирнову [169], основными критериями оценки любой технологии являются ее эффективность и результативность. Педагогический процесс получает название «технология» в случае, если он был заранее спрогнозирован, определен его ко-

нечный результат и средства для его достижения, целенаправленно сформированы условия его реализации и он «запущен».

Технология потому и называется технологией, что выделенные в ней В. П. Беспалько (1989) пять компонентов – целевой, содержательный, организационный, операциональный, диагностический, взаимосвязанные между собой, могут быть наполняемы в зависимости от цели ее создания, а результатом является гарантированное достижение заявленной цели (Л. В. Марищук, 1992) [138].

Педагогическая технология не является механическим, раз и навсегда заданным процессом с неизменным выходом, но организационно-содержательной структурой, сердцевинной, определяющей направление взаимодействия педагога и студентов при бесконечном разнообразии подходов и отношений [138]. Очевидно, что гармоничность педагогического процесса и разностороннее развитие личности обучающихся невозможно без интеграции дидактического и психологического знания, что подчёркивают многие исследователи [52; 162; 182; 199; 226; 244; 265; 266].

Понятие «психодидактика» чаще всего используется для обозначения одной из сторон образовательной среды, образовательной технологии, развивающей педагогической системы. Однако в психологической и педагогической литературе нет чёткого понимания понятия психодидактики, её предмета и функций.

Вслед за Э. Стоунсом [226], Л. М. Фридман [244] и С. Д. Поляков [182] предлагают обозначить связь педагогики и педагогической психологии введением термина «психопедагогика» и понимать её как применение теоретических принципов психологии к практике обучения. Авторы подчёркивают необходимость соотнесения особенностей формирования личности обучающихся и той системы и методов воспитания и обучения, с помощью которых это формирование осуществлено. Л. М. Фридман определяет психопедагогику как науку, которая изучает особенности формирования и развития личности обучающихся в соответствии с требованиями общества, добавляя определённый психологический момент: необходимо учитывать наличие и (или) возможности развития таких психических

свойств и способностей, которые позволят, в свою очередь, сформировать заданные личностные свойства [244]. С. Д. Поляков отмечает, что психопедагогика должна изучать психологические закономерности (поэтапное формирование умственных действий, мотивацию учения, педагогическое общение, социометрическую структуру класса), проявляющиеся в пространстве конкретных образовательных организационных форм (игровой урок, индивидуализированный урок, интеллектуальный урок, урок совместной деятельности, индивидуально-индивидуальный урок) [182]. Э. Г. Гельфман и М. А. Холодная [52] подчёркивают, что психодидактика выступает как посредник между научным знанием и психологическими особенностями обучающихся, учитывает психические закономерности учебной деятельности при конструировании образовательных систем. Основной целью является создание условий для развития и умственного воспитания обучающихся посредством повышения эффективности обучения конкретному предмету. Результатом психодидактической работы может выступать конкретная образовательная технология, развивающий метод обучения и даже учебник, который авторами рассматривается как полифункциональная психодидактическая система при условии введения информации о научных методах познания и эвристических приёмах познавательной деятельности.

Функциональные аспекты психодидактической концепции предлагает рассмотреть А. З. Рахимов [199]. Выделяет мировоззренческую (обеспечение обучающихся диалектическими методами), синтезирующую (формирование целостного представления о мире), ценностно-ориентационную (усиление гуманизации образования) функции, призванные обеспечить достижение целей психодидактики: развитие творческого мышления и интеллектуальных способностей, формирование мотивов учения.

Психодидактика, имеющая своей целью активизацию познавательной деятельности обучающихся, призвана дополнить теоретическое психологическое и педагогическое знание технологической составляющей, что подчёркивает А. Н. Крутский [105]. По мнению автора, психодидактику необходимо рассматривать через призму таких методологических подходов, как про-

блемный, дискретный, коммуникативный, программированный, игровой, межпредметный, системно-функциональный, системно-структурный, системно-логический, индивидуально-дифференцированный, историко-биографический, модельный, задачный, демонстрационно-технический. Перечисленные подходы имеют четыре составляющих: дидактическую (определяется конкретной дидактической целью изучения содержания предмета), психологическую (связана с подбором психических функций личности, способствующих достижению цели), методическую (связана с преобразованием учебного материала, дающим возможность актуализировать нужную психическую функцию личности обучающегося и достигать поставленной цели), частно-предметную (определяется конкретным содержанием материала учебного предмета). Соглашаясь с А. Н. Крутским в плане выделения четырёх составляющих вышеперечисленных подходов, с формулировкой психологической составляющей мы согласиться не можем – не функции подбираются под дидактический материал, но материал должен подбираться таким образом, чтобы способствовать развитию психических, в том числе познавательных, процессов, психики в целом.

Аргументированной представляется точка зрения И. С. Якиманской [265], предложившей рассмотреть вопрос о взаимосвязи педагогической психологии и психодидактики. Автор подчёркивает, что педагогическая психология как наука, изучающая закономерности развития личности обучающегося в специально организованном образовательном процессе с целью создания необходимых условий для раскрытия личности и направленного воздействия, должна выступать в качестве методической и теоретической основы психодидактики. Разработка педагогических технологий, в свою очередь, должна учитывать индивидуальные особенности обучающихся в разные возрастные периоды и структуру когнитивных процессов, то есть базироваться на психодидактических принципах.

Проектирование, конструирование и использование образовательной среды, образовательной технологии, учебно-методических материалов на современном этапе предполагает и делает актуальным применение психодидактического подхода,

ориентированного на развитие психических ресурсов каждого обучающегося. Согласимся с В. И. Пановым [162], считающим приоритетным необходимость определения индивидуально-типологической специфики обучающихся, что позволяет акцентировать внимание на субъективной стороне образовательного процесса. Автор отмечает, что предметом психодидактики могут выступать регуляторные и коммуникативные процессы, эмоциональные и функциональные состояния обучающихся, их деятельность и личностные особенности.

Со всей определённой можно утверждать, что педагогические технологии должны опираться на психодидактику и учитывать индивидуальные особенности обучающихся в процессе обучения и воспитания.

Выявленные в констатирующем эксперименте особенности личностного развития студентов: алекситимические черты разной степени выраженности; низкий и заниженный уровень эмпатии; высокий уровень ситуативной и личностной тревожности; эмоциональные проблемы, препятствующие реализации эффективного общения; «подчиняемый» и «агрессивный» типы отношений к окружающим, позволили констатировать неблагополучие в аффективной и коммуникативной сферах личности и послужили основанием разработки психодидактической технологии минимизации алекситимии (ПДТМА) студентов.

Технология названа психодидактической по аналогии с книгой Э. Стоунса «Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения» [226]. Психологическую часть технологии составляют корригирующие эмоциональную и коммуникативную сферу воздействия при освоении психологических техник, направленных на поддержание и сохранение психологического здоровья, дидактическую – индивидуальный подход в процессе обучения теории и практике психологии, формы проведения занятий. ПДТМА студентов – целенаправленная реализация разработанной нами программы психодидактического сопровождения (см. таблицу 3.2.) в образовательном процессе, применявшейся на занятиях со студентами в рамках факультативных дисциплин «Психологическое и эмоциональное здоровье человека» и «Психология общения и основы конфликтологии».

Методологической основой ПДТМА явились:

1) *на философском уровне*: закон перехода количественных изменений в качественные и категория меры при дозировании обучающих и корригирующих воздействий [138];

2) *на общенаучном уровне*: системный подход;

3) *на конкретно-научном уровне*: субъектно-деятельностный подход, принцип единства сознания и деятельности, принципы развития, объективности, детерминизма и *дидактические принципы* [179]:

– принцип сознательности и активности (И. Г. Песталоцци [248], Л. В. Занков [74]) отражает активность, осознанность и проявление творчества обучающегося;

– систематичности и последовательности (Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский [248]), предполагающий обучение и усвоение знаний в определённом порядке и строгой системе;

– принцип доступности (Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци [248]) в сочетании с высоким уровнем трудностей (Л. В. Занков [74]) требует соответствия содержания, форм и методов обучения возрастным особенностям и способствует интеллектуальному развитию обучающихся;

– принцип воспитывающего обучения (И. Герbart [248]) предполагает формирование в процессе обучения базовой и психологической культуры личности: нравственной, правовой, эстетической, физической, культуры труда и жизнедеятельности, общения;

– принцип научности, указывающий, что все сообщаемые учебные сведения должны быть своевременны, полезны, в полном соответствии с передовой современной наукой (К. Д. Ушинский [248]);

– принцип наглядности означает, что эффективность обучения зависит от целесообразного привлечения органов чувств к восприятию и переработке учебного материала (Я. А. Коменский [248]);

– принцип прочности (Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, И. Г. Песталоцци, И. Герbart [248]) обусловлен организацией обучения и использованием различных видов и методов обуче-

ния, позволяющих обучающемуся при необходимости воспроизвести изученный материал и воспользоваться соответствующими знаниями в практической деятельности; принцип связи теории с практикой (И. Г. Песталоцци [248]), рассматривающий в единстве и неразрывности в системе приобретения знания, навыки и умения.

Акцентируем, принцип прочности выступает системообразующим фактором системы дидактических принципов, а принцип связи теории с практикой – механизмом обратной связи.

Анализ работ Л. фон Бергаланфи, И. В. Блауберга с соавторами [20; 26] позволил сформулировать основные аспекты системного подхода:

- системно-исторический (изучение системы в динамике ее развития и становления);
- системно-компонентный (изучение совокупностей компонентов, составляющих систему, и каждого из них как отдельной микросистемы);
- системно-функциональный (выявление функционального содержания каждого из компонентов системы и самой системы, позволяющего обнаружить причинно-следственные связи);
- системно-иерархический или системно-структурный (выделение в функционировании компонентов системы связей координации и субординации);
- системно-интегративный (выявление системообразующего фактора, организующего как саму систему, так и каждую из входящих в нее микросистем) [138].

Система представляет собой целостную совокупность компонентов, объединённых системообразующим фактором, придающим системе новое интегративное качество, не свойственное отдельным составляющим систему компонентам. Воздействие на отдельные компоненты системы, может вызвать возмущение всей системы, и, в то же время, сама система активно воздействует на свои компоненты, преобразовывая их соответственно собственной природе [25; 136; 175].

Исходя из представленных характеристик, психодидактическая технология трактуется нами как совокупность взаимосвязанных приемов, способов и их последовательности для до-

стижения поставленной в образовательном процессе цели за заданное время и с оптимальными затратами. Она представляет собой субъект-субъектное взаимодействие обучающего и обучающихся, учитывающее их индивидуальные особенности и комплексно воздействующее на мотивационно-потребностную, эмоционально-волевою и когнитивную сферы личности в целостном педагогическом процессе.

Структура технологии включала детектирующий, целевой, содержательный, организационный, операциональный и диагностический компоненты (рисунок 3.1).

С точки зрения системного подхода ПДТМА рассматривается как микросистема (субсистема) в системе «обучающий – обучающийся», так как все шесть её компонентов: детектирующий, целевой, содержательный, организационный, операциональный, диагностический взаимосвязаны и взаимозависимы; цель выступает системообразующим фактором, а достижение цели – прогнозируемый и диагностируемый результат применения – механизмом обратной связи.

Детектирующий компонент охватывал психологическую диагностику студентов медико-психологического факультета (МПФ) и выявил необходимость применения ПДТМА в образовательном процессе.

Целевой компонент определял основную цель (психологическую) – минимизацию алекситимии студентов и диагностические цели (дидактические) – усвоение основных понятий факультативных дисциплин, развитие эмпатии, рефлексии, контактности, психорегуляции. Реализовывался во всех структурных компонентах технологии, включённых в каждую часть каждого учебного занятия. Целевой компонент является основным – на основе цели строится вся цепочка компонентов технологии, взаимосвязанных между собой. Важность такой связи подчеркивалась В. П. Беспалько, отмечавшим, что «...цель в педагогической системе должна быть поставлена диагностично, то есть настолько точно и определённо, чтобы можно было однозначно сделать заключение о степени её реализации и построить вполне определённый дидактический процесс, гарантирующий её достижение за заданное время...» [22, с. 30].

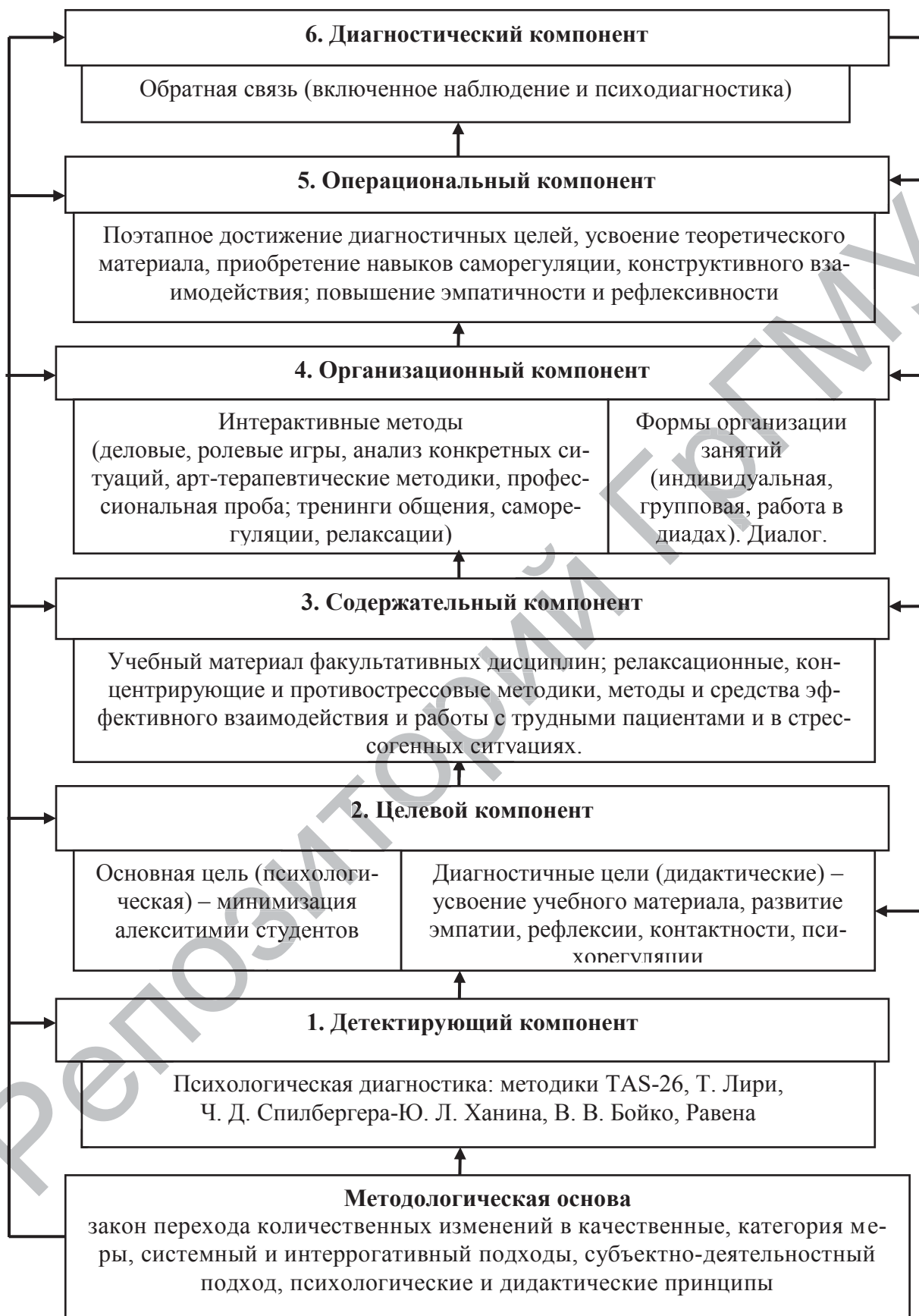


Рисунок 3.1. – Структура ПДТМА

Содержательный компонент охватывал учебный материал в соответствии с образовательным стандартом и учебными программами по факультативным дисциплинам «Психологическое и эмоциональное здоровье человека» и «Психология общения и основы конфликтологии» по специальности 1 – 79 01 05 «Медико-психологическое дело», утверждёнными проректором по учебно-воспитательной работе УО «ГрГМУ». Факультативная дисциплина «Психологическое и эмоциональное здоровье человека» знакомила с теоретическими основами психологии здоровья; раскрывала понятия «физическое здоровье», «психическое здоровье», «психологическое здоровье», «характеристики психологического нездоровья», «алекситимия», акцентируя внимание на психологическом здоровье субъектов образовательного процесса; знакомила с основными типами психической саморегуляции и характеристиками эмоционального благополучия; способствовала освоению методов преодоления стресса, навыков самопознания и рефлексии. Факультативная дисциплина «Психология общения и основы конфликтологии» раскрывала понятия «общение», «общение и коммуникация», «общение и восприятие людьми друг друга», «общение как взаимодействие»; способствовала приобретению навыков организации различных форм общения; знакомила с психологическими характеристиками конфликта, видами и этапами развития конфликта; способствовала освоению навыков диагностики и анализа конфликтов, методов разрешения конфликта.

Отбор средств обучения осуществлялся с учетом упомянутых выше дидактических принципов и индивидуального подхода, реализовывавшегося в учёте детектирующего компонента технологии и выявленного уровня алекситимии.

Организационный компонент предусматривал реализацию содержательного компонента использованием интерактивных, деловых, ролевых (проигрывание ролевых ситуаций) и коммуникативных игр, телесно-ориентированных и арт-терапевтических методов, техник саморегуляции и релаксации, анализа конкретных ситуаций, профессиональной пробы, социально-психологического тренинга.

Опишем применявшиеся методы.

1. Интерактивные методы («Четыре угла», «Алфавит», «Чемодан», «Заверши фразу»), как подчёркивает В. А. Слостенин [166], отражают активную форму взаимодействия обучающихся и обучающего в процессе обучения, побуждая обучающихся к мыслительной активности и к поиску новых идей. Интерактивные методы используются для актуализации и обобщения знаний, организации коммуникации, создания благоприятной атмосферы в группе, развития умений осуществлять самостоятельный выбор и аргументировать выбранную позицию [91]. Применение интерактивных методов обучения [1; 70; 218; 255] наиболее оправдано в малых группах, что позволяет включить в работу всех студентов и создать возможность проявить себя, занять активную позицию, соотнести свою позицию с мнением других, проявить эмпатию. На практических занятиях, на которых применялась технология, студенты ЭГ и КГ делились на подгруппы.

Методика «Четыре угла» [91]

Цель: актуализация и обобщение знаний, организация коммуникации, развитие умений осуществлять самостоятельный выбор и аргументировать выбранную позицию, создание благоприятной атмосферы в группе.

Время проведения: 15-25 минут.

Проведение.

Мебель в аудитории расставляется вдоль стен таким образом, чтобы она не мешала свободному перемещению студентов в ней. Исходя из содержания занятия. Экспериментатор готовит не более 6-8 вопросов, каждый из которых имеет четыре варианта ответа. Варианты ответа соответствуют определенному цвету карточки (желтый, зеленый, синий, красный), которые размещаются по углам комнаты (вариант: на стенах комнаты относительно обособленно друг от друга).

Экспериментатор предлагает студентам собраться в центре аудитории, выслушать первый вопрос, выбрать один из четырех вариантов ответа и стать рядом с карточкой того цвета, который соответствует выбранному варианту. Образуется несколько групп (от 1 до 4), в зависимости от сделанного студентами вы-

бора. Работа в группах, по выбору экспериментатора, может быть построена по следующим схемам:

Студенты в образовавшихся группах отвечают на вопрос: «Почему я выбрал(а) этот вариант?». Желательно, чтобы высказались все студенты. После обсуждения, один представитель от каждой группы озвучивает мнение всей группы.

Студенты размещаются в аудитории так, чтобы образовался общий круг, и в тоже время, можно было определить выбор каждого. В данном случае аргументация выбора происходит индивидуально и для всей группы сразу.

Высказав свои мнения, студенты возвращаются в центр аудитории, и им зачитывается следующий вопрос.

На что следует обратить внимание: студенту может не подойти ни один вариант ответа, тогда ему следует предложить выбрать тот ответ, который ближе всего к его позиции; некоторым студентам сложно (по разным причинам) сделать самостоятельный выбор, поэтому им можно предложить объяснить свой выбор.

Примеры вопросов для обсуждения:

Моя любимая пора года:

- лето – красный;
- осень – желтый;
- зима – синий;
- весна – зеленый.

Где больше всего вам нравится учиться?

- на семинаре – красный;
- при лекционной форме организации работы – желтый;
- в библиотеке – синий;
- дома – зеленый.

Что определяет эффективность межличностного взаимодействия?

- уверенность в себе – красный;
- умение принимать людей такими, как они есть – желтый;
- владение специальными коммуникативными умениями – синий;
- эрудированность – зеленый.

Быть социально компетентным – это:
знать и соответствовать ролевым ожиданиям – красный;
умения принимать решения в нестандартных ситуациях – желтый;
быть способным организовывать и поддерживать взаимодействие с социальным окружением – синий;
быть способным управлять людьми – зеленый.

Метод «Алфавит» [91]

Цель: актуализация и обобщение знаний, развитие умений осуществлять самостоятельный выбор и аргументировать выбранную позицию, создание благоприятной атмосферы в группе.

Время проведения: 10-40 минут.

Проведение.

Первый этап. Экспериментатор вывешивает технологическую карту на стену или доску. Далее он предлагает студентам раскрыть смысл изучаемого понятия (например, «социальная перцепция»), заполнив технологическую карту с нанесенными буквами алфавита.

Студенту (или одновременно студентам) необходимо вписать маркером в каждую строку с соответствующей буквы алфавита слова – ассоциации, начинающиеся с этой буквы и раскрывающие смысл изучаемого понятия. Каждый студент может записать от одного до нескольких понятий. В зависимости от желания им можно подходить к технологической карте много раз, записывая на нее понятия.

Студент, записывая свое понятие на технологическую карту, называет его вслух.

Заполнение технологической карты заканчивается тогда, когда на каждую букву алфавита записано хотя бы одно слово – ассоциация (например: М – мотивы, О – общение, Р – роли, С – субъект, Ц – ценности, цель).

Второй этап.

Экспериментатор предлагает студентам из всех записанных на технологической карте слов выделить три-пять, которые наиболее полно отражают сущность изучаемого понятия. Вы-

бор каждого студента он отмечает на технологической карте точкой (плюсом и т.д.), поставленной над выбранным словом.

После того как отмечен выбор всех студентов (в том числе и педагога), педагог называет слова, получившие большее число выборов и подчеркивает их маркером. Выделенные понятия – это мнение группы о сущности изучаемого понятия.

Третий этап.

Экспериментатор предлагает студентам проанализировать свою деятельность по следующему алгоритму: фиксируют состояние своего знания об изучаемом понятии. Насколько оно изменилось, как эти группы слов – ассоциаций можно было бы озаглавить; студенты определяют причины такого состояния; студенты оценивают свою деятельность и важность этого метода для себя.

Метод «Чемодан» [91]

Цель: актуализация и обобщение знаний, организация коммуникации.

Время проведения: 30-40 минут.

Проведение.

Один из студентов выходит из аудитории. Из группы выбирают одного студента на роль «секретаря». Остальные начинают собирать ему в дальнюю дорогу чемодан. В этот чемодан складывается то, что, по мнению группы, поможет ему в дальнейшем взаимодействии с людьми, т.е. те положительные качества, которые группа ценит в нем, а также напоминают о том, что будет мешать ему в дороге, т.е. обращают внимание на его отрицательные качества, с которыми необходимо поработать. «Секретарь» записывает для каждого студента (вышедшего из комнаты) все названные положительные и отрицательные качества. Мнение того или иного члена группы должно быть выработано консенсусом. Для хорошего чемодана нужно не менее 5-7 характеристик как положительных, так и отрицательных. Затем студенту, вышедшему из аудитории, зачитывается и передается полученный список. У него есть право задать любой вопрос, если он не совсем понял то, что записал «секретарь». Выходит, следующий студент, и вся процедура повторяется. И так до тех пор, пока каждый не получит свой чемодан.

Метод «Заверши предложение» [91]

Цель: актуализация и обобщение знаний, анализ опыта взаимодействия с социальным окружением, самопознание и познание других.

Время проведения: 15-20 минут.

Проведение.

Экспериментатор предлагает студентам завершить ряд фраз, касающихся темы или содержания, атмосферы, организации взаимодействия.

Экспериментатор может предложить студентам завершить следующие фразы: «Думаю, что настоящий друг...»; «Студенты, с которыми я учусь...»; «Моими сильными сторонами взаимодействия являются ...»; «В процессе взаимодействия с людьми ...»; «По отношению человека к человеку можно судить о...» и т.д.

Метод реализуется следующим образом: экспериментатор произносит незавершенную фразу и указывает на участника, которому предлагает ее завершить. С одной и той же фразой экспериментатор может обращаться к 2-3 студентам. Желательно, чтобы каждый завершил хотя бы одну фразу.

Обсуждение. Обязательно, поскольку на исходный неоднозначный и неопределённый стимул, испытуемый даёт информацию, касающуюся его собственной личности

2. Коллажирование. Работа над *коллажем* позволяет развивать воображение, фантазию, позитивные эмоции, внимание к собственным чувствам, коммуникативные умения, потому что содержание созданного коллажа вербализуется студентами, работавшими по четыре человека. Если мнения о содержании расходятся, проводится мини-диспут. Приобретение навыков проведения дискуссии помогает поддерживать благоприятную психологическую атмосферу в группе [218; 255].

Время проведения: 40-120 минут.

Проведение.

Студентам объясняется, что необходимо прикрепить (приклеить) к ватману изображения, фотографии, фразы, вырезанные из глянцевого журнала. При выполнении коллажа можно включить для участников в качестве фона умеренно быструю музыку,

чередующуюся с более медленной. Очень хорошо подходит инструментальная музыка, желательно без слов. Музыка создает очень благоприятную для творчества атмосферу. После выполнения самого коллажа студенты готовят его презентацию, что способствует развитию вербальных способностей студентов. Затем участники вывешивают свои работы на стену и начинается обсуждение, в котором отмечаются следующие моменты: эмоциональное отношение к процессу составления коллажа и к результату, какая часть коллажа особенно привлекательна и чем, а какая вызывает отрицательные эмоции, какие выводы сделал для себя участник в процессе изготовления коллажа [255].

3. Социально-психологический тренинг (*коммуникативные игры, ролевые игры*) направлен на приобретение навыков социального взаимодействия, обучение методам и приемам общения, в том числе, чтению ряда невербальных сигналов (мимических, позных и жестовых), что опосредованно помогает постигать эмоциональное состояние собеседника и выражать собственное, в целом способствует диалогизации учебного процесса [134]. *Занятия с элементами тренинга* представляют собой совокупность активных методов групповой психологической работы с психически здоровыми людьми [42].

Коммуникативные игры («Кораблекрушение», «Посадка на Луне») позволяют отработать навыки поведения в дискуссии, умение вести диспут, изучить динамику группового спора, видеть существенные признаки предметов, развивать эмпатические и рефлексивные способности [42].

Время проведения: 60-100 минут.

Игра «Кораблекрушение»

Каждому члену группы дают следующую инструкцию и просят выполнить задание в течение 15 минут.

Инструкция: «Вы дрейфуете на яхте в южной части Тихого океана. В результате внезапного пожара большая часть яхты и ее груза уничтожена. Яхта медленно тонет. Ваше местонахождение не ясно из-за поломки основных навигационных приборов, но примерно вы находитесь на расстоянии тысячи миль к юго-западу от ближайшей земли.

Однако 15 предметов остались целыми и неповрежденными после пожара (см. список ниже). В дополнение к этим предметам вы располагаете прочным надувным спасательным плотом с веслами, достаточно большим, чтобы выдержать вас, экипаж и часть перечисленных ниже предметов.

Ваша задача – ранжировать 15 нижеперечисленных предметов в соответствии с их значением для выживания, чтобы в случае необходимости избавляться от наименее важных. Поставьте цифру 1 у самого важного предмета, цифру 2 – у второго по значению и так далее – до пятнадцатого, наименее важного.

Список предметов.

Секстант

Зеркало для бритья

Десятилитровая канистра с водой

Противомоскитная сетка

Одна коробка с армейским рационом

Карты Тихого океана

Подушка (плавательное средство)

Четырехлитровая канистра нефтегазовой смеси

Маленький транзисторный радиоприемник

Репеллент, отпугивающий акул

Два квадратных метра непрозрачного пластика

250 граммов медицинского спирта

Пять метров нейлонового каната

Две коробки шоколада

Рыболовная снасть

Оставшееся имущество пассажиров составляет пачка сигарет, несколько коробков спичек и пять денежных банкнот...

После завершения индивидуальной классификации группе дается 45 минут для выполнения общего задания. Это упражнение на групповое принятие решений. Группа, руководствуясь принципом достижения согласия при принятии совместного решения, должна прийти к единому мнению относительно места в классификации каждого из пятнадцати предметов, прежде чем оно станет частью группового решения. Достичь согласия трудно, поэтому не каждая оценка будет получать полное одобрение всех участников. Группа старается каждую оценку дать

так, чтобы все члены группы могли с ней согласиться хотя бы отчасти. Преподаватель предлагает использовать следующие рекомендации для достижения согласия:

1. Избегайте защищать свои индивидуальные суждения. Подходите к задаче логически.

2. Избегайте менять свое мнение только ради достижения согласия, не старайтесь уклониться от конфликта. Поддерживайте только те решения, с которыми вы можете согласиться хотя бы отчасти.

3. Избегайте таких методов «уменьшения конфликта», как голосование, компромиссные решения с целью достижения согласия при решении групповой задачи.

4. Рассматривайте различие мнений как помощь, а не как помеху при принятии решений.

(Эти рекомендации могут быть написаны на большом листе бумаги и вывешены на доске.)

После того как группа проранжировала 15 предметов в зависимости от их важности, посмотрите правильный порядок классификации, приведенный в приложении к упражнению. Здесь вы можете сравнить данные индивидуального ранжирования с данными, к которым пришла группа в результате согласия.

Вопросы для обсуждения. Какие виды поведения помогали или мешали процессу достижения согласия? Какие паттерны лидерства появились? Кто участвовал, а кто нет? Кто оказывал влияние? Почему? Какова была атмосфера в группе во время дискуссии? Оптимально ли использовались возможности группы? Какие действия предпринимали участники группы для «протаскивания» своих мнений? Как улучшить принятие решений группой?

В качестве варианта один или несколько наблюдателей, не принимающих участия в групповом процессе, могут предоставить после выполнения задачи обратную связь о групповом или индивидуальном поведении.

Приложение к игре «Потерпевшие кораблекрушение»

Согласно экспертам, основными вещами, необходимыми человеку, потерпевшему кораблекрушение в океане, являются предметы, служащие для привлечения внимания, и предметы,

помогающие выжить до прибытия спасателей. Навигационные средства имеют сравнительно небольшое значение: если маленький спасательный плот и в состоянии достичь земли, невозможно на нем запасти достаточно пищи и воды для жизни в течение этого периода. Следовательно, самыми важными являются зеркало для бритья и четырехлитровая канистра нефтягазовой смеси. Эти предметы могут быть использованы для сигнализации воздушным и морским спасателям. Вторыми по значению являются такие вещи, как десятилитровая канистра с водой и коробка с армейским рационом.

Краткая информация, которая дается для оценки каждого предмета, очевидно, не перечисляет все возможные способы его применения, а скорее указывает, какое значение имеет этот предмет для выживания.

Игра «Посадка на луне»

Инструкция участникам: «Ваш корабль потерпел кораблекрушение на Луне, на темной ее стороне. Согласно плану, Вы должны встретиться со станцией, находящейся на расстоянии 300 км от этого места на освещенной стороне Луны. Все уничтожено, кроме предметов, список которых имеется у Вас на листках (коробок спичек, пищевые концентраты, 20 м нейлонового шнура, шелковый купол парашюта, переносной обогреватель на солнечных батареях, коробка сухого молока, два баллона с кислородом, звездная карта лунного небосклона, самонадувающаяся спасательная лодка, магнитный компас, 25 л воды, сигнальные ракеты, аптечка первой помощи с инъекционными иглами, приемопередатчик с частотной модуляцией на солнечных батареях).

Жизнь экипажа зависит от того, сможет ли он добраться до станции. Вашей задачей является выбор наиболее необходимых предметов для преодоления пути в 300 км. Вы должны перечислить 14 предметов в соответствии с их значением для сохранения Вашей жизни.

Номером 1 обозначьте наиболее важный предмет, который возьмете в первую очередь, номером 2 – второй по значению и так далее до 14 наименее важного для Вас предмета. Работать

необходимо самостоятельно. Время для выполнения задания 5 минут».

Далее игра как в игре «Потерпевшие кораблекрушение».

Ролевые игры («Пожарный», «Экзамен») направлены на воспроизведение действий и отношений других людей или персонажей какой-либо истории, как реальной, так и выдуманной, что способствует формированию умений понимать состояние и поведение другого человека [42; 91].

Игра «Пожарный» [91]

Время проведения: 50-60 минут.

Всем участникам группы раздаются листочки, на которых написано, какие роли они будут играть. Одна роль (пожарный) встречается 2 раза.

Инструкция: «Вы сейчас выйдете из аудитории и в течение 10 минут пройдёте по этажу (зданию). Я не знаю, что там происходит, что там изменилось. Ваша задача – увидеть происходящее глазами исполнителя роли. Вернувшись на место, вы в письме или в рассказе опишете увиденное. В вашем тексте не должны использоваться специальные термины, прямо указывающие на причастность к той или иной роли. После этого каждый зачитает написанное вслух, а все остальные попытаются определить роль этого человека».

Перечень ролей.

Директор гимназии

Художник

Девушка 16 лет

Архитектор

Юноша 16 лет

Медсестра

Пожарный (2 человека)

Террорист

Композитор

Поэт

Зубной врач

Парикмахер

Продавец коммерческого ларька

Повар

Директор гостиницы

Инспектор по делам несовершеннолетних

Участники выходят из зала, экспериментатор в этот момент вывешивает плакат с перечнем ролей. Время на путешествие по зданию и написание текста специально не оговаривается. Объем текста – любой. Когда первый участник начинает читать написанное, все остальные на чистых листочках пишут его имя, а рядом – предполагаемую роль. Если кто-то не может кого-нибудь определить, он ничего не пишет напротив имени. Имена с ролями желательно писать в столбик. После того как зачитаны все рассказы, экспериментатор называет имя первого участника, остальные по очереди называют его предполагаемую роль. Последним свою роль говорит он сам. И так далее.

Обсуждение. Кто как себя чувствовал в роли? Были ли какие-то открытия? Что было сложно, что – легко? Насколько разным оказалось восприятие?

Игра «Экзамен»

Время проведения: 30-40 минут.

Вызываются два добровольца. Один будет «преподавателем», другой «студентом». Разыгрывается ситуация экзамена. «Дисциплину», которая сдается, определяет экспериментатор после консультаций с участниками. Желательно, чтобы эта «дисциплина» как-то отражала, соответствовала реальным знаниям участников.

«Преподавателю» ставится задача такого рода: «На сегодня вы уже выполнили план по десяткам и девяткам. Ваша задача – поставить двойку или, на худой конец, тройку. При этом вы видите, что студент вам попался довольно нервный. Поэтому ваша задача – предварительно убедить студента в том, что тройка и даже двойка это тоже хорошие оценки. Когда студент будет отвечать, сбивайте его, делайте недовольное лицо и т.д. Тему «билета» Вы придумайте сами.

«Студенту» ставится обратная задача: «Вам позарез нужна девятка. В крайнем случае сойдет восьмёрка. Очень хорошо отвечайте – всё, что знаете. Вы увидите, что преподаватель колеблется, что вам поставить. Постарайтесь всеми силами склонить его на свою сторону.

Далее разыгрывается сценка: «студент» заходит, «преподаватель» сообщает ему тему «билета», после чего «студент» отвечает без подготовки.

Обсуждение. На какие интересные моменты вы обратили внимание? Как можно охарактеризовать невербальное поведение участников ролевой игры? Какие способы воздействия, манипуляции вы заметили?

4. Разминочные упражнения («Карлики и великаны», «Приветствие на сегодняшний день», «Печатная машинка», «Приветствие», Упражнение «Весёлая композиция», «Дышите глубже: вы взволнованы», Упражнение «Музыка рук», «Шеренга», «Австралийский дождь») погружают участников занятия в особую атмосферу групповой работы и позволяют настроиться на неё. Такие игры могут выполнять роль «мостика» к теме занятия и к тем проблемам, на которые необходимо обратить внимание участников [42; 252].

Упражнение «Карлики и великаны»

Время проведения: 2-5 минут.

Все стоят в кругу. На команду: «Великаны!» – все стоят, а на команду: «Карлики!» – нужно присесть. Экспериментатор пытается запутать участников – приседает на команду «Великаны!».

Упражнение «Приветствие на сегодняшний день»

Время проведения: 2-5 минут.

Экспериментатор проговаривает: «Начнем нашу работу с высказывания друг другу пожелания на сегодняшний день. Пожелание должно быть коротким – желательно в одно слово. Вы бросаете мяч тому, кому адресуете пожелание и одновременно говорите его. Тот, кому бросили мяч, в свою очередь бросает его следующему, высказывая ему пожелания на сегодняшний день. Будем внимательно следить за тем, чтобы мяч побывал у всех, и постараемся никого не пропустить».

Упражнение «Печатная машинка»

Время проведения: 5-10 минут.

Участникам раздаются буквы, составляющие фразу, например, «я тебя понимаю». Буквы, составляющие фразу, раздаются в порядке их звучания во фразе. Затем фраза должна быть сказана как можно быстрее, причем каждый называет

свою букву, а в промежутках между словами все хлопают в ладоши. Участник, получивший буквы, повторяющиеся во фразе, встаёт столько раз, сколько эти буквы звучат.

Упражнение «Приветствие»

Время проведения: 2-5 минут.

Экспериментатор предлагает участникам образовать круг и разделить на три равные части: «европейцев», «японцев» и «африканцев». Потом каждый из участников идет по кругу и здоровается со всеми «своим способом»: «европейцы» пожимают руку, «японцы» кланяются, «африканцы» трутся носами.

Упражнение «Весёлая композиция»

Время проведения: 10-15 минут.

Экспериментатор дает задание участникам соорудить «веселую композицию». Это означает, что можно задействовать все доступные предметы в аудитории, а также людей, для того чтобы соорудить нечто, демонстрирующее веселье, азарт, удаль участников. Участники вправе организовываться, как им заблагорассудится. Например, из своей среды они могут выбрать «художника» или «режиссера», который будет организовывать композицию. Упражнение заканчивается тем, что экспериментатор фотографирует получившуюся «веселую композицию». При этом он может следовать указаниям участников: в какой момент лучше снимать, с какого ракурса. Этот снимок можно потом использовать: распечатать и повесить на стену, вывести на экран и т.д.

Упражнение «Дышите глубже: вы взволнованы»

Время проведения: 2-5 минут.

Экспериментатор предлагает: 1) подышать глубоко (изображение волнения), 2) открыть рот и выпучить глаза (изображение удивления), 3) быстро ходить по комнате, резко меняя направление (изображение возбуждения), 4) подражать всем телом (изображение страха) и т.д.

Поняв смысл упражнения, участники могут сами уже предлагать изображать какие-то эмоции, переживания. Во время проведения практического занятия можно провести это упражнение 2-3 раза. Обсуждение рекомендуется проводить не по ходу выполнения упражнения (после каждого изображения),

а в конце всего упражнения: «Почувствовали ли вы изображаемые эмоции, переживания? Как вы думаете, если долго изображать эмоции, появятся ли они на самом деле? Были ли у вас в жизни ситуации, когда вы изображали эмоцию, а потом она на самом деле появилась?».

Упражнение «Музыка рук»

Время проведения: 5-10 минут.

Экспериментатор выстраивает участников в ряд и предлагает участникам небольшой эксперимент. Он отбивает ритм какой-нибудь известной песни, например, «Калинку-Малинку». Ритм можно отбивать, например, постукиванием пальцем по столу. Участники должны угадать песню.

После этого они берутся за руки. Первому участнику экспериментатор дает задание – нужно легкими сотрясениями руки передать «Калинку-Малинку» второму участнику. Тот должен передать третьему и т. д.

Когда последний участник получил информацию, экспериментатор дает ему задание – надо «сыграть» какую-нибудь новую песню, тоже всем известную. Только никому пока не надо сообщать, что это за песня. Этот сигнал возвращается первому участнику. Сначала он, а потом и другие участники должны высказать свои предположения, что же это за песня такая. Когда все выскажутся, тот участник, который загадал музыкальную загадку, признается, что же это было на самом деле.

Упражнение повторяется 3-4 раза. Каждый раз участники перестраиваются, чтобы образовать новый порядок.

Упражнение «Шеренга» [252]

Время проведения: 2-5 минут.

Участники выстраиваются в шеренгу на расстоянии шага друг от друга и лицом к одной из четырех стен помещения. Все закрывают глаза и по хлопку экспериментатора подпрыгивают, делая в прыжке поворот вокруг своей оси. Поворот можно осуществлять как в левую, так и в правую сторону, но обязательно таким образом, чтобы после приземления оказаться лицом к одной из стен (то есть на 90, 180, 270° и т.д.). Задача участников – после каждого хлопка совершать синхронные повороты и всем приземляться повернутыми лицом в одну и ту

же сторону. Задача может оказаться для группы невыполнимой, и после первого же хлопка участники стоят повернутые кто куда. Для такой перемешанной шеренги экспериментатор формулирует новую задачу: прыгнуть так, чтобы оказаться после приземления повернутыми в одну и ту же сторону. Прыжки продолжаются по команде экспериментатора 5-7 раз.

Упражнение «Австралийский дождь»

Время проведения: 5-7 минут.

Участники встают в круг. Инструкция: «Знаете ли вы что такое австралийский дождь? Нет? Тогда давайте вместе послушаем, какой он. Сейчас по кругу цепочкой вы будете передавать мои движения. Как только они вернутся ко мне, я передам следующие. Следите внимательно!

В Австралии поднялся ветер. (Экспериментатор трет ладони).

Начинает капать дождь. (Клацание пальцами).

Дождь усиливается. (Поочередные хлопки ладонями по груди).

Начинается настоящий ливень. (Хлопки по бедрам).

А вот и град – настоящая буря. (Топот ногами).

Но что это? Буря стихает. (Хлопки по бедрам).

Дождь утихает. (Хлопки ладонями по груди).

Редкие капли падают на землю. (Клацание пальцами).

Тихий шелест ветра. (Потираание ладоней).

Солнце! (Руки вверх)».

Обсуждение: Легко ли вам было выполнять это упражнение? Не запутывались ли вы в ходе выполнения заданий? Ваши впечатления по проведенному упражнению?

5. Техники чувственного осознания («Говорящие руки», «Атомы и молекулы», «Мойка», «Свеча доверия», «Лишний стул») развивают восприятие телесных проявлений чувств и эмоций, выражение и осознание вербализованных эмоций, налаживание невербальной коммуникации [129; 230].

Упражнение «Говорящие руки»

Время проведения: 10-15 минут.

Экспериментатор проговаривает: «Свободно перемещайтесь по комнате, пожимая друг другу руки. Периодически оста-

навливайтесь, задержав чью-либо руку в своей руке. Закройте глаза и при помощи прикосновений исследуйте ее. Через две минуты откройте глаза и посмотрите на партнера.

Теперь перемещайтесь с закрытыми глазами, пожимая левой рукой руки других членов группы. Остановитесь, возьмите чью-либо левую руку и попытайтесь догадаться, чья это рука. Через минуту, все еще держась за руки, откройте глаза, посмотрите друг на друга и проверьте правильность ваших ощущений.

Снова двигайтесь по комнате, делая рукопожатие двумя руками. Вы должны за 30 секунд обменяться с партнером рукопожатиями, находясь в разных состояниях – «торопливый», «сердитый», «подавленный», «счастливый», «влюбленный».

Закройте глаза, найдите другого партнера, возьмите его за обе руки и постарайтесь угадать, кто это. Через две минуты, не открывая глаз, вместе с партнером с помощью рук попытайтесь выразить разные состояния: поспорьте, помиритесь, будьте игривыми, будьте нежными, изобразите танец двумя руками. Через 5 минут, все еще держась за руки, откройте глаза и посмотрите на своего партнера».

Упражнение «Атомы и молекулы»

Время проведения: 5-7 минут.

Вся группа стоит в общем кругу. Экспериментатор просит участников вспомнить то время, когда они учились в школе, изучали физику и, в частности, проходили атомы и молекулы. Всем участникам предлагается изобразить атомы и начать двигаться по помещению, символизируя таким образом броуновское движение.

Экспериментатор напоминает группе, что скорость движения атомов при броуновском движении зависит от температуры – чем теплее, тем она выше. После этого он начинает называть температуру, например, «10 градусов», «20 градусов», «100 градусов», «1000 градусов», «-273 градуса» и т.д., а участники должны подстраивать скорость движения под температуру.

Затем экспериментатор говорит, что атомы могут группироваться в молекулы, и, чередуя с изменением температуры, начинать говорить «молекулы по 2», «молекулы по 5», и в этот

момент участники должны «составлять» молекулы указанного размера.

Упражнение «Мойка»

Время проведения: 10-15 минут.

Все участники становятся в две шеренги лицом друг к другу. Первый человек становится «машиной», последний – «сушилкой». «Машина» проходит между шеренгами, все ее моют, поглаживают, бережно и аккуратно потирают. «Сушилка» должна его высушить – обнять. Прошедший «мойку» становится «сушилкой», с начала шеренги идет следующая «машина».

Упражнение «Свеча доверия»

Время проведения: 5-15 минут.

Все участники становятся в круг плечо к плечу, руки согнуты в локтях, выставлены вперед. Ладони подняты вверх. Один из участников становится в центр круга. Руки опущены вдоль тела, глаза закрыты. Он расслабленно опускается на руки стоящих одnogруппников. Группа подхватывает его и медленно, аккуратно передает по кругу. В центре должен побывать каждый участник. После упражнения проводится обсуждение.

Упражнение «Лишний стул»

Время проведения: 10-15 минут.

Все участники садятся в круг. Экспериментатор проговаривает: «Сейчас поменяются местами те, кто: родился зимой; у кого голубые глаза; у кого длинные волосы; кто любит читать фантастику; кто любит смотреть детективы; кто в жизни не прочёл ни одной сказки; кто считает, что сказка – это только для детей; кто всегда соблюдает правила; кто всегда прислушивается к мнению своих родителей; кто верит в то, что чудеса встречаются не только в сказке; те, кто верит в вечную любовь; те, у кого есть чувство юмора; те, кто не считает себя главным в любой компании; те, кто не любит высказывать свои проблемы». После каждого задания участники меняются местами.

6. Релаксационные методы («Дыхание на счёт», «Образная релаксация») используются для снятия внутреннего напряжения и уменьшения скованности (напряжение мышц-антагонистов). Использование релаксации нормализует эмоци-

ональное состояние, позволяет сознательно регулировать уровень напряжения [93; 218].

Упражнение «Дыхание на счёт»

Время проведения: 5-7 минут.

Экспериментатор проговаривает: «Продолжительность вдоха и выдоха будем задавать с помощью счета; к примеру, ритм дыхания 4:2 будет означать долгий вдох (делая вдох, мысленно считаем: 1... 2... 3... 4...) и короткий выдох (на счет 1... 2...). Итак, расслабляемся и начинаем дышать животом в естественном ритме. Затем начинаем дышать «на счет», поддерживая соотношение вдоха и выдоха 3:3. Дышим в этом режиме в течение минуты или больше, до тех пор, пока установится самоподдерживающийся, как бы автоматический ритм дыхания. Когда вы обнаружите, что не нужно больше думать о сохранении нужного дыхательного ритма, когда он будет поддерживать себя сам, без вашего вмешательства, переходите к следующему режиму, поддерживая его точно так же: 3:4; 3:5; 3:7; 3:9... и в обратном порядке, возвращаясь к отношению 3:3, и далее... 4:3; 5:3; 5:2... и активизирующий выход».

Упражнение «Образная релаксация»

Время проведения: 5-7 минут.

«Прогулка в лес». Выполнение упражнения сопровождается музыкой с голосом птиц.

Экспериментатор проговаривает: «Займите удобное положение. Закройте глаза. Дышите легко и медленно. Мы отправляемся на прогулку в осенний лес. Сегодня необычно хорошее утро. Ярко светит солнце, и его лучи нас согревают. Мы входим в лес по узкой тропинке и попадаем в необычное лесное царство. Осенний лес сказочно красив. Нам очень нравятся деревья с желтыми и красными листьями. Мы любуемся ими и дышим ровно и спокойно. Вот оторвался от ветки желтый листок и закружился в медленном плавном танце. Взгляните на яркий и пестрый ковер под ногами. Не правда ли, он красив? Пройдите по опавшей листве, прислушайтесь к шелесту листьев. Нам хочется лечь на волшебное покрывало. Ляжем. Вдохнем глубоко. Воздух в лесу чист и свеж. Пахнет опавшей листвой и грибами. Мы наслаждаемся этим ароматом и чувствуем себя счастливыми».

ми. Где-то в вышине поют птицы, курлычут журавли. Мы лежим на мягком ковре из листьев и слушаем звуки леса... (запись птичьих голосов – 1-2мин.). А теперь медленно встаньте. Откройте глаза, и вы увидите, что мир вокруг вас так же добр и красив, как утренний лес. Вы чувствуете себя свободно и прекрасно. Пронесите это ощущение через весь оставшийся день».

«Плывем в облаках»

Время проведения: 5-7 минут.

Экспериментатор проговаривает: «Займите удобное положение. Закройте глаза. Дышите легко и медленно. Хорошо. Вообразите, что вы находитесь на природе в прекрасном месте. Сегодня необыкновенно хороший день. Вам тепло, и вы чувствуете себя хорошо. Вы абсолютно спокойны. Вы лежите и смотрите вверх на облака – большие белые пушистые облака в прекрасном синем небе. Дышите свободно. Во время вдоха вы начинаете мягко подниматься над землей. С каждым вдохом медленно и красиво поднимаетесь вверх навстречу большому пушистому облаку. Вы поднимаетесь еще выше на самую вершину облака и мягко утопаете в нем. Теперь вы плывете на вершине большого пушистого облака. Ваши руки и ноги свободно раскинуты в стороны, и вы плывете на самом большом и мягком облаке из тех, что можно сейчас видеть в небе. Когда вы захотите спуститься обратно на землю, скажите своему облаку, и оно плавно и мягко поплывет вниз, станет опускаться все ниже и ниже, пока не достигнет земли. Наконец вы благополучно растянулись на земле, а ваше облако вернулось к себе домой на небо. Оно улыбается вам. Вы улыбаетесь ему. Полет на облаке был так хорош!»

«Дом моей души»

Время проведения: 20-25 минут.

Экспериментатор проговаривает: «Опустили свои руки, мягко прошлись по своей правой руке, и ей стало хорошо. Мягко прошлись по своей левой руке, в вашем поле внимания оказались ваши кисти, они сразу стали большие, теплые. Мягкие, большие, теплые. Свободные плечи – посмотрите, действительно ли они свободны. Сбросьте напряжение с лица, сразу в голове появляется легкий туман, мягкая, спокойная пустота. Спо-

койно стоят ноги, просто взгляните на них, мягкие спокойные ноги – и забыли про них. Мягкое дыхание... Кто хочет, может вдохнуть сильно – и выдохнуть. И почувствовать воздух, который проходит через крылышки ноздрей – немного прохладный, и выходит – вы не чувствуете его – он такой же теплый, как и вы. И мир становится волшебным, и легкий туман вокруг вас. Когда возникает расслабление, когда возникает туман, вы перестаете понимать, где границы вашего тела. Вы вроде бы здесь, и вы нигде. Где-то ваши ноги... И можно почувствовать, можно представить, будто голубой, уже плотный туман, как теплая вода, стелется у ваших ног. И в нем растворяются, исчезают ваши ступни. Вы чувствуете только теплоту, и вот уже нет ступней. Мягкий, теплый туман поднимается уже к вашим коленям, растворяет их в себе, и вот уже больше там ничего нет. Мягкая теплота и голубой туман поднимаются выше, поднимаются к вашим бедрам, к кистям рук, и растворяют вас всего. Он поднимается выше, выше... Вы растворяетесь в нем, становитесь мягкими, теплыми. Нет тела, нет границ, и вот теплая вода подходит уже к вашим плечам... Но вы не бойтесь – дыхание легкое и спокойное. Удивительно – синий туман поднимается уже к вашим глазам... Чем дышите вы? Легкостью, голубизной...

И вот исчезли вы полностью, и только солнечные блики на поверхности – там, где только что были вы. И вы чувствуете, что душа ваша освободилась, и взлетела над поверхностью этого голубого океана, и полетела в красивом легком воздухе – в небо, высоко, в голубизну. Вы раскинули руки, вы летите и дышите полной грудью – в высоте. Как красиво вокруг вас: хочется смотреть на горизонт, на далекие горы и зеленый лес, на огромный голубой океан, который под вами – под тобой... Можно подняться к облакам, оказаться вровень с ними, оказаться выше их, оказаться в этом волшебном мире, и купаться в этих облаках, расслабиться и лечь, отдохнуть на них, и они примут ваше тело. Можно кувыркаться в них, нырять, переворачиваться, исчезать внутри – и вылетать из них, быть везде, наслаждаться своей свободой. Можно снова полететь к земле, и, пролетая над нею, спускаясь ниже, пролетая над рекой, пролетая над зелеными полями с удивительно красивыми цветами,

найти то место на земле, в котором вам так хорошо. Ваше любимое место на земле... Где оно будет? Я не знаю, это выбираете вы. У кого-то это тихая лесная речка, поляна, где растет много разных цветов. Вы ложитесь в цветы, и какой-то цветок окажется совсем близко от твоего лица. Ты увидишь, что он качнулся навстречу тебе, и открылся навстречу тебе, и ты улыбнешься ему. Ты не захочешь его срывать – ты просто поймешь, что он почувствовал тебя и передал тебе свою красоту. И ты улыбнешься ему, поблагодаришь его. Вам будет хорошо. Кто-то окажется в совершенно другом месте: может быть, высоко в горах, где прохладный туман, где одиночество, но очень чистый и высокий воздух, где ты будешь совершенно один, где могут быть чудеса, где может быть волшебство. А может быть, ты будешь на скале, с которой открывается вид на море. Я не знаю, где будешь ты, но я знаю, что в этом мире, в твоём мире, и на твоём месте – возможны чудеса.

И на этом месте, на месте, которое выбрал ты, ты построишь свой дом. В твоём распоряжении – все. Что ты выберешь, что захочешь ты – то и будет. Пока дом существует только в твоём воображении. Его еще нет. Но контуры его тебе уже немного видны. Каким он будет – именно в том месте, где ты собрался его построить? Он будет большой, высокий, или он будет маленький, тихий, аккуратный? Ты должен уже сделать разметку: здесь будут стены, тут возможен подвал. Какие будут закладываться стены у твоего дома? Это будут большие, толстые, бетонные или кирпичные стены? И глубокие подвалы, большие, запутанные? Будешь ли ты сам знать, что находится в этих подвалах? Или это будет легкий дом на сваях, с легкими летними стенами, потому что в твоём мире никогда не бывает зимы, никогда не бывает мороза? Ты начинаешь возводить эти стены. Какие окна будут в твоём доме: попробуй представить их, попробуй увидеть их. Это будут большие, легкие, стеклянные, всегда открытые окна, или это будут красивые узкие бойницы, или это будут небольшие, аккуратные, очень теплые окошки со ставнями. Какой будет вход в твой дом, какая дверь будет там? Попробуй увидеть ее, попробуй представить ее. Это будет тяжелая дверь с золотой ручкой, и каждый входящий бу-

дет преисполняться уважением перед таким входом. Или это будут невесомые стеклянные двери, которые открываются от легкого толчка в них? Будут ли замки на дверях твоего дома? Что человек увидит, когда он войдет в эти двери: просторную гостиную, длинные коридоры? Сколько будет этажей в этом доме: второй этаж, третий? Какая будет крыша у твоего дома – и что будет под ней? Будет ли там поэтическая голубятня, или это будет чердак для старых, заброшенных вещей? На что будет похож твой дом? И – какая будет твоя самая любимая комната в твоём доме? Попробуй сейчас увидеть ее.

Где ты находишься? В какой комнате? Что сейчас перед тобой? Оглянись, почувствуй. В этой комнате ты проводишь основные часы, время своей жизни. Подойди к окну: какое это окно? Большое, просторное? Есть ли шторы на этом окне? Это легкие, светлые шторы, которые откидываются ветром, потому что окно твое открыто, потому что за этим окном тепло и свет? Или эти окна закрыты тяжелыми плотными шторами, которые создают тебе уют и дают возможность быть тебе одному в твоём царстве, в твоей комнате? Что стоит в этой комнате, какая мебель, где твой рабочий стол? Какое место в твоей комнате самое уютное, самое красивое: где ты работаешь или где ты отдыхаешь? Это старый диван или легкая кровать? Много ли книг в твоей комнате? Много ли вещей в твоей комнате? Все ли ты хорошо видишь в своей комнате? Красива ли она? Это комната действительно для работы? Или она во многом для красоты? Или это комната для отдыха? Ты любишь свою рабочую комнату? Какие у тебя чувства ко всему, что здесь есть вокруг тебя? А что лежит на твоём столе? Ты видишь эти белые листы бумаги? Что пишешь ты на них? Какая жизнь отражается в них? Красив ли твой почерк, когда ты пишешь свою жизнь на этих листах бумаги? Чувствуешь ли ты, как легки листки этой бумаги, как легко они летают? Но прислушайся: есть ли какие звуки вокруг тебя, есть ли люди в твоём доме? Если ты выйдешь из этой комнаты, посмотри, есть ли здесь другие люди: дети, друзья, старшие, родители... Они живут здесь постоянно, или они приходят сюда в гости, когда ты их позовешь? Что для них здесь сделано, что для них приготовлено? Этот дом гостепри-

имен, они могут здесь подолгу жить? А что вокруг твоего дома – посмотри...

Какой пейзаж ты увидишь вокруг? Много леса, или высокие горы, или красивое море... Трава... Цветы... Это все сделано твоими руками, или все это растет само? Много ли здесь сорной травы? Какие чувства у тебя ко всему, что видишь ты? Посмотри на все, что окружает твой дом, посмотри на свой дом со стороны: нравится ли он тебе? Или в нем что-то нестроено? Сохрани в памяти этот свой дом: иногда он будет тебе казаться другим, он может даже менять свои очертания. Запомни его, и, главное, запомни свои чувства к нему, это важно для тебя. В этом доме ты так часто бываешь, в этом доме ты так много жил... и будешь жить... Запомни этот мир, запомни это место, и, если это хорошие чувства, знай, что бы ни происходило вокруг тебя, у тебя всегда на земле есть место, куда ты можешь прийти, где ты можешь оказаться, и где тебе всегда будет так хорошо... Ты увидишь то, что ты так любишь видеть, и здесь будут те вещи, которые так дороги тебе, и сюда приходят те люди, которые так близки тебе. Здесь дует тот ветер, который радует тебя, здесь случаются те чудеса, которые любишь ты. Это твой мир, никто не может отнять его у тебя, только ты делаешь его. Ты властелин этого мира, ты гость этого мира, ты центр этого мира, мир твой – и ты часть этого мира.

А сейчас постарайтесь не забыть ничего из того, что вы видели, и медленно возвращайтесь сюда...».

7. Арт-терапевтические методы («Рисование по кругу», «Зеркало», «Работа со сказками», «Дух Маскарада», «Маска», «Закончи историю», «Пластилиновая композиция», «Кукольный театр», «Японская бабочка», «Иди ко мне», «Ассоциации», «Пойми меня-себя», «Откровенно говоря», «Ласковое слово», «Нарисуй эмоцию», «Эмоциональный контакт») позволяют исследовать и выражать свои чувства на символическом уровне, способствуют выражению негативных эмоций, предоставляют возможность развивать коммуникативные навыки посредством невербальной и вербальной коммуникации, помогают выстраивать гармоничные взаимоотношения с одноклассниками [93; 103; 196; 254].

Упражнение «Рисование по кругу»

Время проведения: 10-20 минут.

На листе бумаги необходимо нарисовать незатейливую картинку или просто цветные пятна, а затем передать эстафету следующему участнику для продолжения рисунка. В итоге каждый рисунок возвращается к своему первому автору. После выполнения этого задания обсуждается первоначальный замысел. Участники рассказывают о своих чувствах. Коллективные рисунки можно прикрепить к стене: создается своеобразная выставка, которая какое-то время будет напоминать группе о коллективной работе в «чужом пространстве».

Упражнение «Зеркало»

Время проведения: 10-20 минут.

Один из студентов – «зеркало», а другой – «дама» или «кавалер», собирающийся на бал (или исполняющий любой другой образ и действия). «Зеркало» должно в точности копировать движения своего партнера по упражнению. При смене образно-игровой ситуации партнеры меняются ролями.

Затем включается музыкальное сопровождение и студентам предлагается «нарисовать» звучащую музыку. Один студент в паре импровизирует движения под музыку – рисует ее, а второй – «зеркало», воспроизводит движения. При этом руки «художника», воспроизводящие линии мелодии, не соприкасаются с руками своего «зеркального отражения», хотя и располагаются очень близко. Возникает эффект синхронного движения, требующий сосредоточенного внимания к партнеру. Далее партнеры меняются ролями («теперь ты – зеркало»).

Можно вставить не только друг против друга, но и рядом, в одну линию. В этом случае «зеркало» нужно боковым зрением наблюдать за партнером, предугадывая его движения, а «художнику», рисуя музыку, в своих движениях ориентироваться на партнера. В упражнении могут быть использованы различные предметы: газовые шарфики, надувные шарики, цветы и т.д. Предмет будет конкретизировать музыкальный образ, делать его наглядным и тем самым стимулировать двигательное фантазирование.

Упражнение «Работа со сказками» [254]

Время проведения: 30-40 минут.

«Сказка о принце»

Жил-был Принц. У него были родители, естественно, Король и Королева, два старших брата: наследник престола и юный гений – первый ученик по всем наукам. Была у него и младшая сестра Элиза – милая ласковая девочка, с которой Принц очень любил играть.

В день, с которого начинается эта сказка, Принцу исполнилось шестнадцать лет. Король-отец опоясал его мечом. Королева-мать надела ему на шею цепочку с образком, братья подарили Принцу свои портреты в серебряной книжечке.

На следующее утро Принц пошел к Королю и Королеве и сказал им: «Я хотел бы отправиться странствовать, отпустите меня». Королева спросила: «Зачем ты хочешь нас покинуть, Принц? Мы будем скучать о тебе, если ты уйдешь!».

Король рассердился: «Если бы королевству угрожали Великаны или Дракон, я сам бы снарядил тебя в путь, а сейчас, когда все благополучно, тебе незачем странствовать». **КАК ВЫ ДУМАЕТЕ, ЧТО СДЕЛАЛ ПРИНЦ?** (вопрос задаёт экспериментатор).

Но на следующее утро оказалось, что Принц исчез, и никто не знал, куда он направился. А Принц, покидая дом, думал: «Я вернусь, если смогу стать более знаменитым и замечательным, чем мои братья, или найду себе друзей, которых полюблю – тогда мне не нужно будет возвращаться. О моих близких мне будут напоминать их подарки».

Но странное дело: Принц входил в города, знакомился с людьми, но ни с кем не смог подружиться и прославиться также не сумел. Выйдя из очередного города, Принц сбился с дороги и заблудился в лесу. Три дня он блуждал по лесу, и когда ему показалось, что он погибает, Принц позвал на помощь. **И ЧТО ЖЕ ПРОИЗОШЛО ДАЛЬШЕ?** (вопрос задаёт экспериментатор). Как ни странно, в тот же миг перед Принцем предстали два рыцаря. Рыцарь в белых одеждах предложил свою помощь. Принц спросил:

– Чем я смогу вознаградить и отблагодарить тебя?

– Я помогу тебе без всякой награды и не дожидаясь твоей благодарности. Но, если захочешь, и ты поможешь мне, когда мне это понадобится.

Принц ответил:

– Я не знаю, почему ты должен помогать мне, и не уверен, что в нужный момент смогу помочь тебе.

Тогда второй Рыцарь – в черных одеждах – предложил свою помощь. Он сказал:

– Я выведу тебя из леса, если ты отдашь мне свой меч.

– Но этот меч подарен мне отцом, - возразил Принц, - это память о нем.

– Твой отец любит тебя? - поинтересовался Рыцарь.

– Я думаю, он больше любит моих братьев, - ответил Принц.

– Тогда зачем тебе хранить память о нем? Этот меч только мешает тебе в чаще леса, он тяжел и цепляется за ветки деревьев. ЧТО СДЕЛАЛ ПРИНЦ? (вопрос задаёт экспериментатор).

– Да, Вы правы, - сказал Принц, - я согласен отдать меч за Вашу помощь. И Рыцарь в черных одеждах вывел Принца из леса.

В странствиях по городам, в поисках друзей и славы Принц провел уже год, но по-прежнему его мечты не сбылись. Иногда он вспоминал о матери, сестре, братьях, но, казалось, совсем забыл об отце. И снова скитания завели его в огромный дремучий лес. На сей раз он воззвал о помощи через два дня. И снова два рыцаря предстали перед ним, и снова бескорыстную помощь Рыцаря в белом Принц не принял. КАК ВЫ ДУМАЕТЕ, ЧТО ПРИНЦ ОТДАЛ ЗА ПОМОЩЬ ЧЕРНОМУ РЫЦАРЮ? (вопрос задаёт экспериментатор). Он отдал Рыцарю в черном образок, который подарила ему мать, так как Принцу казалось, что мать любит его братьев и сестру больше, чем его. И, странствуя по городам и замкам еще два года, Принц совсем не вспоминал о матери.

И снова скитания завели его в темный зловещий лес, такой страшный, что уже через день он позвал на помощь. На сей раз Принц не был удивлен немедленным появлением рыцарей. Рыцарь в белом сам обратился к нему:

– Принц, я буду рад помочь тебе!

– Почему ты ничего не просишь за свою помощь? – спросил Принц.

– Ты мне нравишься, я помогу тебе и буду счастлив, если ты примешь мою помощь, – ответил Рыцарь.

Принц задумался: «Почему этот Рыцарь говорит, что я ему нравлюсь? Он меня совсем не знает. Я не верю ему».

И он ответил: «Бесплатная помощь – это слишком дорого для меня, я не хочу быть в долгу».

И снова Рыцарь в черном согласился вывести Принца из леса КАК ВЫ ДУМАЕТЕ, ЧТО ПРИНЦ ОТДАЛ ЗА ПОМОЩЬ ЧЕРНОМУ РЫЦАРЮ? (вопрос задаёт экспериментатор) за серебряную книжечку с портретами братьев. Принц отдал ее с мыслью о том, что братья больше любят друг друга, чем его, и легче будет не вспоминать больше о них.

Выйдя из лесу, Принц оказался на берегу моря, чему очень обрадовался. В своих странствиях Принц не придерживался определенного плана, он даже не хотел знать, где находится. Но море (на берегу моря стоял их Королевский замок) влекло его как лучший друг детства и юности. Принц радостно устремился к воде, беспокойной, бурлящей даже у берега. Вдруг Принц увидел, что недалеко от берега в воде борется с волнами человек. Этот человек воззвал о помощи, и Принц, не раздумывая, кинулся в воду – а он был отличным пловцом – и вытащил тонувшего на берег. Спасенный быстро пришел в себя, и принц узнал Рыцаря в белых одеждах, трижды встреченного им в лесу.

– Благодарю тебя, Принц, – сказал ему Рыцарь. – Вот случилось мне принять от тебя помощь, хотя ты трижды отказывался от моей.

– Мне не трудно было помочь тебе, не беспокойся об этом, – сказал Принц.

– Но ведь ты не признаешь бескорыстной помощи, – засмеялся Рыцарь. – Что ты хочешь от меня в награду?

– Мне ничего не нужно, – ответил Принц.

– Я все же вознагражу тебя. Я одарю тебя талантом ведения сердец, КАК ВЫ ДУМАЕТЕ, ЧТО ЭТО ЗА ТАЛАНТ? (во-

прос задаёт экспериментатор). – Рыцарь, проговорив это, исчез, как будто привиделся Принцу.

Принц недолго задумывался над этим – новый город, на самом берегу моря привлек его внимание. «Как называется этот город?» – спросил он в гостинице. И услышал: «Аморель».

Город Аморель не был ни знаменитым, ни столичным, это был обычный городу моря. И жители его были - в основном моряки, бывшие пираты и торговцы - такие же, как в других городах: добрые и злые, трудолюбивые и лентяи, серьезные и легкомысленные. Но Принц, наделенный даром ведения сердец, полюбил их и приобрел много друзей. Он знал теперь главную для себя вещь – как относятся к нему люди, с которыми он знакомится. Это помогало ему стремиться к тем, кому он сам был симпатичен, и удаляться от тех, кому он не нравился, впрочем, таких было мало. Прожив год в городе Амореле, принц не вспоминал о своей семье, и поэтому дар, которым его отблагодарил Рыцарь в белом, не распространялся на них. И совсем забыл принц о своей семье тогда, когда влюбился. Влюбился он в юную Элизабет, дочь мельника. Благодаря своему умению, Принц не колебался, не тревожился. Он знал, что Элизабет горячо и искренне любит его. Принц объяснился ей в любви, и Элизабет привела его к своим родителям.

Родителей Элизабет звали Эмиль и Лоринда. Они радушно встретили Принца и после приветствий и угощения стали спрашивать о его королевстве, замке, родителях, братьях. К их удивлению, Принц, красноречиво рассказывавший о своей любви к Элизабет, ничего не смог рассказать о родителях. Сначала Эмиль и Лоринда полагали, что Принц скрывает какую-то тайну, но когда поняли, что Принц забыл о родных... Как же они разгневались!

Эмиль сказал:

– Ты просишь разрешения жениться на Элизабет, говоришь, что любишь ее. Но, может быть, забудешь и ее, как забыл своих родных!

– Вспомни, сынок, – уговаривала Лоринда, – а то ты забудешь и свое имя.

– Меня зовут Принц, – сказал юноша и заплакал.

Ему не случалось плакать с детства, а повзрослев, он считал, что плакать неприлично и недостойно. Заплакав, он как бы стал ребенком и вспомнил Элизу, свою младшую сестру, которая утешала его, когда он грустил или обижался. Вспомнив, он увидел ее сердце и понял, что она уже три года оплакивает его и неустанно молится о нем. Глазами своего сердца Принц увидел ее и рядом с ней свою мать – королеву Марию. Ее сердце болело от тоски по сыну, по пропавшему Артемию.

– Меня зовут Артемий! – закричал Принц.

И тогда он увидел сердца своих братьев – они собирались на его розыски.

– Леон и Франциск! – говорил им отец король Густав, – пусть ничто не остановит Вас. Приложите все таланты свои, найдите своего брата, успокойте наши сердца.

– Мы найдем Артемия, – гордо ответил Леон.

– Мы любим его, – кротко добавил Франциск.

– Я верю, что наш брат жив и здоров, – сказала Элиза.

– Сердце подсказывает мне это, – согласилась мать, – ведь иначе оно болело бы еще сильнее.

Ни тени нелюбви, зависти, ревности, раздражения не увидел Артемий в их сердцах.

– Меня зовут Артемий, – снова сказал он изумленным Лоринде и Эмилю, мой отец – король Густав, моя мать – королева Мария. Мой брат Леон – наследник престола, другой мой брат, Франциск, – самый мудрый и талантливый юноша королевства, моя сестра Элиза – нежная и прекрасная девушка. И я очень скучаю, нет, – поправился он, – я тоскую, страдаю в разлуке с ними, хотя я уехал от них по собственной глупости!..

– Что же ты будешь делать теперь? – спросил его Эмиль.

Принц видел, что гнев Эмиля прошел, что отец Элизабет жалеет его, горд за дочь и обеспокоен за ее будущее. Артемий сказал:

– Я хотел бы вернуться домой, мои родители тоскуют обо мне. Но я люблю Элизабет, вас, прекрасный город Аморель и не в силах его покинуть. Я предлагаю Элизабет решить, как мне поступить, и клянусь последовать ее слову.

Лоринда, Эмиль и Артемий посмотрели на Элизабет.

– Решай, любимая, – сказал Артемий. Что же сказала Элизабет? КАК ВЫ ДУМАЕТЕ? (вопрос задаёт экспериментатор).

Возможные вопросы, которые могут быть заданы в процессе обсуждения: Почему Принц ушел из дома? Как относились к нему близкие? Почему Принц не мог принять бескорыстную помощь? Что дало Принцу «ведение сердец»? Стал ли Принц взрослым? Когда? Что означает отсутствие в сказке имен и появление их позже? Почему Принц Артемий не смог принять решение в конце сказки? Почему Принц не смог приобрести друзей по дороге в город Аморель? Что же сказала Элизабет?

Желательно, чтобы каждый участник группы мог высказать свое мнение, а также, чтобы мнения не подвергались критике, а заинтересованно выслушивались и развивались.

«Сказка об Элизабет» [254]

Время проведения: 30-40 минут.

Жила-была Элизабет. Она была самой обыкновенной девушкой в обыкновенном городе. Город назывался Аморель, и Элизабет часто сожалела о том, что он не зовется более изысканно и экзотично. «Интересно было бы жить в городе с названием Париж, Монтевидео, Кострома, – мечтала Элизабет, – там, наверное, случаются всякие чудеса и необыкновенные истории. А у нас каждый день похож на другой, как цветы тыквы в огороде. Так и жизнь пройдет!»

Из этого мы можем заключить, что Элизабет была очень юной и очень мечтательной. Ей шел семнадцатый год, она была очень хорошенькой и привыкла к тому, что все это замечали. Ее отец Эмиль, владелец мельницы, и ее мать Лоринда всегда радовались тому, что у них такая хорошенькая имышленная дочка. Мать Элизабет всегда старалась, чтобы дочка была одета к лицу, не загружала девочку домашней работой, чтобы не портить ее нежные белые руки, и хвалила дочку за аккуратность и школьные успехи.

– Посмотри, какая красивая наша Элизабет! – говорила Лоринда. – Она такая хорошенькая и нарядная, что не уступит и дочери бургомистра. Вот увидишь, за нее посватается кто-нибудь из сыновей лучших людей нашего города.

– Да это все неважно, – отвечал Эмиль, – важно выдать ее замуж за порядочного человека. Вот хоть Густав, сын ювелира, он и сам уже скоро сдаст экзамен на мастера, – явно ухаживает за ней.

– Ну нет, – возражала честолюбивая мать, – ей рано еще замуж, она ведь еще школу не окончила.

Саму Элизабет не очень интересовали эти разговоры. Густав действительно за ней ухаживал, знакомы они были с детства, но он был такой обыкновенный. Элизабет всегда знала, чего от него можно ожидать, в нем не было ничего таинственного. А у самой Элизабет была тайна. Уже давно Элизабет поняла, что Эмиль и Лоринда – не родные ей. Она понимала, что ее настоящие родители просто не могут быть такими заурядными людьми. Она знала, что однажды в их дом войдут нарядная дама и мужчина, закутанный в плащ. И скажут: «Дорогая Элизабет, тебя похитили наши враги и хотели погубить, но добрейшие Эмиль и Лоринда вырастили тебя как свое дитя. Мы сумеем отблагодарить их, а ты, дорогая наша дочь, займешь с этого дня подобающее тебе положение». (А может быть, меня и зовут по-другому: Мерседес или Наташа?) Но время шло, и ничего не менялось.

«А вдруг мне нужно расколдовать своих родителей? Или как-то дать знать о себе?» Элизабет просто не могла себе представить, что ее жизнь пройдет, как у всех в городе: «Выйти замуж, растить детей, умереть – никто и не заметит, и не вспомнит. Нет, я так не хочу!»

И вот однажды Элизабет увидела незнакомого юношу. Он был, казалось, поражен видом девушки и внимательно вглядывался в нее. «Может, он здесь по поручению моих настоящих родителей, разыскивает меня», – промелькнуло у олове девушки. Элизабет приветливо и вместе с тем гордо посмотрела на незнакомца. Юноша поклонился.

– Разрешите представиться, – робко сказал он, – меня зовут Принц. «Наконец-то, – радостно отозвалось сердце Элизабет, – это Он».

С этого дня жизнь Элизабет изменилась. Принц, прекрасный юный принц ухаживал за ней! Каждый день был непохож

на предыдущий – рядом был Принц и он говорил Элизабет о своей любви.

– Я так счастлив, что встретил тебя; я видел многих девушек – и юных графинь, и маркиз, и принцесс, но ни одна не затронула моего сердца. Ты самая красивая девушка в мире, – говорил Принц.

– Ты прекрасна, как дивный цветок, – я видел его сегодня утром около твоего дома, пока ждал тебя – он прекрасен, нежен, с волнующим ароматом и открывается только на один день. Я не знаю или позабыл, как он называется. («Да это же цветет тыква», – промелькнуло в уме Элизабет.) Мне кажется, что я вообще забыл все, что знал, все, что со мной было, с тобой я познаю мир заново.

– Я тоже рада, что мы встретились, – ответила Элизабет, – я просто не знаю, как я жила без тебя, я была очень несчастна и ждала тебя всю жизнь, а это так долго!

Принц воплощал в себе самые смелые мечты девушки, и все, что она говорила ему, было чистой правдой. Элизабет рассказала о принце родителям, но они, вместо того чтобы обрадоваться, встревожились: «Мы ничего не знаем о нем. Принц – но откуда он? Кто его родители? Что он делает в нашем городе?»

– Но это же неважно! – отвечала Элизабет. – Он настоящий принц, как в сказке, это сразу видно.

– Но живем-то мы не в сказке, – сказал отец Элизабет, ты еще наивна и неопытна, нам нужно самим поговорить с юношей.

И Элизабет привела Принца к своим родителям. Она считала вопросы родителей совершенно ненужными, их беспокойство казалось ей старомодным. Даже когда выяснилось, что Принц забыл о своей семье, это совсем не огорчило девушку.

– Он, наверное, заколдован, но так даже интереснее, он принадлежит только мне, – думала она.

И вдруг Принц заплакал. Этого Элизабет не ожидала.

«Меня зовут Артемий», – сказал он и стал рассказывать о своей семье. Выяснилось, что он ушел из дому и теперь хотел бы туда вернуться. Элизабет была разочарована.

«А как же я? – подумала она. Да и то, что принца зовут Артемий, как могли бы звать любого юношу в Амореле, ее огорчило. – Может быть, это не Он? Но ведь его родители – Король и Королева!»

Неожиданно Элизабет услышала, что Принц предоставляет ей решение своей судьбы. Что же ответила Элизабет и что она думала?

Сказала она вот что: «Принц Артемий, отправляйтесь к вашей семье. Я согласна ждать вас один год, один месяц и один день. Если вы вернетесь или пришлете за мной посольство, я уеду с вами в вашу страну. Но если вы не вернетесь, я всю жизнь буду несчастна, ведь я так люблю вас!»

А думала она вот что: «Скажу ему, чтобы он уезжал. Но если он любит меня, он просто не сможет уехать. А люблю ли я его? Мне кажется, он не тот, за кого я его принимала. Он такой же, как все, – он плакал, он признался в своей слабости, он хочет, чтобы я решала. Да настоящий ли он принц?»

И Элизабет услышала ответ Артемия: «Я уеду, ведь я поклялся исполнить то, что ты решишь, моя любимая. Я вернусь в свое королевство. Я люблю тебя, Элизабет, я люблю и прекрасный город Аморель, и я вернусь сюда, если ты по-прежнему будешь меня любить. Я должен сказать тебе, что в своих странствиях я встретил чудесного рыцаря, который за одну услугу наделил меня даром ведения сердец. И я всегда буду знать, любишь ли ты еще меня».

– Я буду ждать тебя! – сказала Элизабет. И Принц уехал.

Упражнение «Дух Маскарада»

Время проведения: 5-7 минут.

Участникам предлагается сесть удобно и закрыть глаза, чтобы почувствовать дух Маскарада.

Экспериментатор проговаривает: «Закройте глаза и представьте себя на Маскараде... Что находится в этом месте, что вас окружает?... Какие звуки вы слышите, какие запахи, какие краски кругом?... Маскарад это – это бал, на котором присутствующие одеты в различные исторические или фантастические костюмы, с масками на лице... Вы один или с вами кто-то есть... Почувствуйте свое настроение, что хочется делать?...

Не открывая глаз, еще раз осмотритесь... Зафиксируйте свои ощущения»...

Открыв глаза, участники выбирают цветные геометрические фигурки (заранее заготовленными экспериментатором), которые ассоциируются с появившимися ощущениями. Экспериментатор просит участников прикрепить выбранные фигурки на большой лист (кусочек обоев на стене) и оговаривает, что лист будет отражать настроение участников во время упражнения.

Упражнение «Маска»

Время проведения: 50-100 минут

Экспериментатор: «Ну вот мы с вами готовы отправиться на Маскарад, но какой Маскарад без маски. Маски появились очень давно и они нужны были для определенных целей. В русских обрядах маски представляли собой магическую силу тех зверей, которых они изображают. Африканские маски символизируют какие-либо внутренние качества. В Греции маски использовались для театральных постановок. В Италии каждый театральный персонаж имел свою функцию».

Далее экспериментатор предлагает каждому участнику самому сделать маску, главное, чтобы маска отражала его «внутренний мир», несла некоторое содержание о хозяине. Каждый участник рисует овал по размерам лица и сам определяет место для глаз и рта, затем при помощи необходимых материалов маска наполняется содержанием. Экспериментатор эмоционально поддерживает участников, предоставляя им полную свободу творчества. Маска вырезается или вырывается из общего фона листа и одевается на лицо.

Экспериментатор предлагает участникам предновогоднего Маскарада оживить свои маски. Каждой маске предлагается рассказать о себе. При пассивности участников, возможны *помогающие вопросы*: Что видят друзья, когда они смотрят на маску? Что маска им показывает? Что ей хотелось бы показать? Чего маска не хочет показывать? Чего маска боится? Какое самое заветное у маски желание?

Упражнение «Закончи историю»

Время проведения: 20-40 минут.

Экспериментатор объясняет насколько важно уметь делать из жизненных ситуаций верные, точные выводы: «Иногда жизненная ситуация это действительно лишь стечение обстоятельств, а иногда это итог деятельности человека, его мыслей, идей, поступков, пассивности или активности, спокойствия или безрассудства и так далее. Сейчас мы не будем анализировать какие-то реальные жизненные ситуации. Не будем по той простой причине, что у всех нас уже сложились стереотипы в анализе жизненных ситуаций. У кого-то эти стереотипы сильны, у кого-то слабее. Чтобы немного преодолеть эту склонность к стереотипам мы проделаем следующее... Мы будем писать сочинение, сочинение на заданную концовку. С помощью жребия каждый (и я тоже) получим карточку. На карточке будет окончание вашего будущего сочинения. Эти отрывки взяты из произведений древних китайских философов. Вам предстоит написать начало сочинения. Объём текста не ограничен. Но давайте договоримся, что за 20 минут мы должны успеть закончить свою работу. Своё сочинение вы начнёте с описания какой-то реальной жизненной ситуации, в которую вы попадали или можете попасть. Потом переходите к анализу и обобщениям. Мы не на уроке русского языка или литературы, оценки ставить не будем, но потом, когда будем зачитывать свои сочинения, кому-то может быть, захочется дать обратную связь. Если ему будет интересно, то он скажет, что интересно. Если оригинально, то оригинально. Если остроумно, то остроумно. И так далее. Я думаю, отрицательных высказываний здесь не будет, им тут не место».

Варианты концовок.

1. Если не привязываться прочно к миру, то и мирская грязь не пристанет к тебе. Если глубоко вникать в дела мира, то механический ум глубоко войдет в тебя. Поэтому благородный муж в своих устремлениях более всего привержен безыскусному, а в деяниях своих превыше всего ценит непосредственное.

2. Помыслы благородного мужа - как голубизна небес и блеск солнца: не заметить их невозможно. Талант благородного

мужа - как яшма в скале и жемчужина в морской пучине: разглядеть его непросто.

3. Власть и выгода, блеск и слава: кто не касается их, тот воистину чист. Но тот, кто касается, а не имеет на себе грязи, тот чист вдвойне. Многознайство и хитроумие, сметливость и проницательность: кто лишен их, тот воистину возвышен. Но тот, кто ими наделен, а не пользуется, тот возвышен вдвойне.

Упражнение «Пластилиновая композиция»

Время проведения: 20-60 минут.

Экспериментатор предлагает взять по листу картона и пластилина. Пластилин необходимо размять в руках, чтобы он был мягким, и нанести на картон, как бы намазывая, тонким слоем 3 мм. Можно использовать разные цвета пластилина. Далее из набора мелких предметов (пуговицы, бисер, крупа, кнопки), вдавливая их в пластилиновую основу, студенты создают картину, отображающую какую-то эмоцию. Картину следует назвать.

Упражнение «Кукольный театр»

Время проведения: 15-25 минут

Экспериментатор проговаривает: «Разойдитесь по двое, решите, кто из вас будет куклой, а кто кукольником. Кукла должна сидеть совершенно расслабленно, свесив голову вниз, как тряпичная. Кукольник придаст потом этой подвижной марионетке какое-то положение: её рукам, ногам, лицу, рту, пальцам. Следите, чтобы те позы, которые вы придаёте кукле, не были для неё утомительными». Затем экспериментатор зовёт кукольников к себе и раздаёт им карточки, на которых написаны чувства. Эти чувства должны будут изобразить их куклы. После того, как кукла застыла в том положении, что предложил кукольник, он спрашивает у куклы, какое же чувство она изображает? Кукольник и кукла меняются местами.

Вопросы для обсуждения: Что вам понравилось больше: быть куклой или кукольником? Быстро ли вы поняли, какую позу должна принять ваша кукла, чтобы выразить чувство? Сложно ли быть кукольником? Сложно ли быть куклой?

Упражнение «Японская бабочка»

Время проведения: 5-15 минут.

Необходимо отставить столы и стулья в сторону. Выбрать участника, который будет играть роль «тори» (по-японски – птица). Все остальные – «бабочки». «Тори» стоит с закрытыми глазами и вытянутыми руками в центре круга, его кисти раскрыты, ладони указывают вверх. «Бабочки» идут по кругу вокруг «тори». Время от времени одна из «бабочек» останавливается перед «тори» и слегка касается его ладоней. «Тори» пытается поймать эту «бабочку». Как только «бабочка» поймана, она тоже становится в центр круга и точно так же вытягивает руки с раскрытыми ладонями. Упражнение продолжается до тех пор, пока не останется только одна «бабочка», которая затем описывает один круг вокруг «тори» и приветствует их на японский манер (лёгкий поклон, руки по бокам).

Вопросы для обсуждения: Что вы чувствовали, будучи «бабочкой»/ «тори»? Как внутренне ощущался переход от «бабочки» к «тори»?

Упражнение «Иди ко мне»

Время проведения: 10-20 минут.

Участники образуют пары. Один партнёр закрывает глаза. Другой встаёт напротив, на расстоянии примерно 3-4 метра. Как только один партнёр закрывает глаза, второй медленно к нему подходит до тех пор, пока первый участник не поднимет руки ладонями вверх и не скажет «Стоп». Меняются ролями.

Обсуждение. Что побудило сказать «стоп»? Насколько близко мы позволили подойти? Насколько близко вы хотели подпустить партнёра?

Упражнение «Ассоциации»

Время проведения: 30-50 минут.

Один из членов группы выходит из комнаты. Остальные участники дают ему какие-то характеристики, называя черты его характера, свойства, привычки, манеры поведения, то есть высказывают своё мнение о вышедшем человеке, причём только в позитивном ключе. Затем приглашается ушедший и ему зачитывается перечень мнений, но без указания авторов. Глав-

ная задача характеризуемого – определить, кто мог о нём такое сказать.

Упражнение «Пойми меня-себя»

Время проведения: 5-15 минут.

Разбиться на пары, сесть напротив друг друга. Один сидит, вспоминая какие-то эмоционально окрашенные события, стараясь передать свои внутренние переживания через позу, выражение лица и глаз. Задача второго участника заключается в том, чтобы перенять позу и выражение лица партнёра, попытаться понять его чувства и проговорить их от первого лица («Я грущу», «Мне весело», «Мне...»). Затем участники меняются ролями.

Обсуждение. Насколько точно вы могли воспринять внутренний мир партнёра?

Упражнение «Откровенно говоря»

Время проведения: 10-20 минут.

Экспериментатор проговаривает: «Перед вами в центре круга лежит стопка карточек. Сейчас каждый из вас по очереди будет выходить и брать по одной карточке, на которой написана незаконченная фраза. Вам нужно сразу же, не раздумывая, закончить фразу. Постарайтесь быть предельно откровенными и искренними». Если члены группы почувствуют неискренность кого-либо из участников, ему придется взять другую карточку с новым текстом и ответить еще раз.

Содержание карточек:

Откровенно говоря мне страшно, когда...

Откровенно говоря, мне очень хочется...

Откровенно говоря, когда я вижу красивую девушку...

Откровенно говоря, я до сих пор не знаю...

Откровенно говоря, мне очень трудно забыть...

Откровенно говоря, мне до сих пор...

Откровенно говоря, я скучаю, когда...

Откровенно говоря, мне радостно, когда...

Откровенно говоря, я удивляюсь, когда ...

Откровенно говоря, когда я вижу красивого парня...

Откровенно говоря, я чувствую вину, когда...

Откровенно говоря, мне интересно, когда...

Откровенно говоря, мне печально, когда...

Откровенно говоря, я ненавижу...
Откровенно говоря, я чувствую презрение, когда...
Откровенно говоря, я чувствую отвращение, когда...
Откровенно говоря, я думаю, что самое важное в жизни...
Откровенно говоря, когда я иду в университет...
Откровенно говоря, когда я болею...
Откровенно говоря, мне стыдно, когда...
Откровенно говоря, когда я вижу ребёнка...

Обсуждение. Трудно ли было заканчивать предложенные фразы? Узнали ли вы что-нибудь новое об участниках группы? Были ли какие-то трудности в завершении предложений?

Упражнение «Эмоциональный контакт»

Время проведения: 10-15 минут.

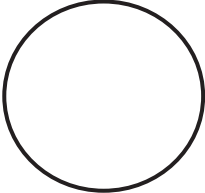
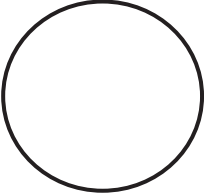
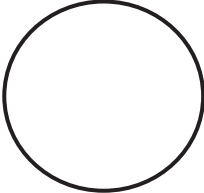

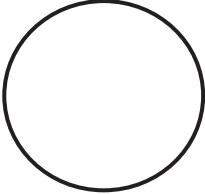
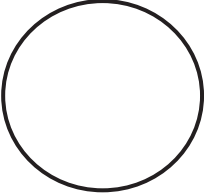

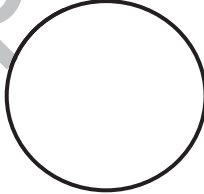

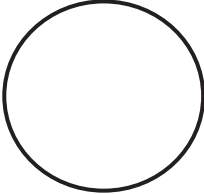
Участники группы делятся на две подгруппы. Каждой подгруппе дается 7 минут на подготовку, во время которой она должна будет выбрать какое-либо чувство или эмоцию (эмоциональное состояние) и продумать, как его можно изобразить. Это может быть или скульптурное изображение, или невербальное действие. В изображении должны принимать участие все члены подгруппы. В то время как первая подгруппа показывает то, что она подготовила, вторая подгруппа отгадывает, какое чувство или эмоция изображены. Затем подгруппы меняются местами. Подгруппы готовятся в разных помещениях. После того как подготовка закончена, экспериментатор предлагает одной из подгрупп изобразить то чувство или состояние, которое они выбрали, не называя его. Другая подгруппа смотрит. Потом ей дается одна минута на обсуждение, и кто-то один высказывает мнение группы. После этого тренер обращается к подгруппе, которая демонстрировала чувство или состояние с тем, чтобы они сказали, какое чувство или состояние они хотели изобразить. Затем подгруппы меняются ролями. Начиная обсуждение результатов выполнения этого упражнения, экспериментатор ориентируется на то, допущены ли были участниками подгрупп ошибки и каков их характер.

Обсуждение. По каким признакам вы определили состояние или чувство? Что вам помогло?

Упражнение «Нарисуй эмоцию»

Время проведения: 10-20 минут.

Участникам предлагаются бланки, на которых нарисованы круги. Нужно нарисовать эмоции.

РАДОСТЬ 	СТРАХ 	ГНЕВ 	ПРЕЗРЕНИЕ 
ОТВРАЩЕНИЕ 	СТЫД 	ВИНА 	ПЕЧАЛЬ 
	ИНТЕРЕС 	УДИВЛЕНИЕ 	

Упражнение «Ласковое слово»

Время проведения: 5-15 минут.

Вспомните и запишите, какими ласковыми словами вы называете своих родных, близких, знакомых.

Обсуждение. Задумайтесь, в каких случаях вы это делаете чаще? Когда вам что-то требуется и вы обращаетесь с просьбой к этому человеку? Или когда у вас хорошее настроение? Часто ли вы делаете это? Если нет, то почему? Что мешает вам проявлять теплые чувства по отношению к людям? Что вы испытываете, когда называете людей ласковыми именами? А люди, к ко-

торым вы так обращаетесь, как они реагируют на ваше ласковое обращение?

8. Игровые методы («Уникальный Я», «Ответы за другого», «Поиск сходств», «Слушание в разных позах», «Рисование по инструкции», «Передача текста», «Метафорический танец», «Маска, я тебя знаю?», «Интерпретация личности по внешности», «Экспериментальное исследование первого впечатления», «Интонация», «Просьба», «Что лучше?», «Договоримся», «Решаем конфликт», «Другими словами») представляют собой моделирование реальной деятельности и направлены на усвоение социальных отношений, самовыражение, формирование умения понимания состояния собеседника [73; 260].

Упражнение «Уникальный Я»

Время проведения: 15-30 минут.

Экспериментатор проговаривает: «У каждого человека есть собственная теория о том, что делает его уникальным, отличает от других людей. При этом возникает вопрос: «Разделяют ли другие мою точку зрения?». Участникам предлагается разделить лист бумаги на три графы по вертикали: в 1-й графе ответить на вопрос: «Кто я?» Для этого быстро написать 10 слов-эпитетов, писать следует в том порядке, в каком они приходят в голову. Во 2-й графе написать, как на этот же вопрос ответили бы ваши родители, знакомые (любой значимый другой). В 3-й графе на тот же вопрос отвечает кто-то из группы. Для этого все кладут свои подписанные листочки на стол, они перемешиваются, затем каждый, не глядя, берет листочек со стола и пишет о том человеке, чей листочек ему попался. Затем листочки снова складываются на стол, и каждый забирает свой.

Обсуждение. Повторяется ли какое-либо качество, слово во всех трех графах? О чем это может говорить? Насколько хорошо человек сам себя знает? Отношение к самому себе (соотношение позитивных и негативных эпитетов)? Совпадают или не совпадают «Я-концепция» и представления других об этом человеке? Из чего складываются представления других о человеке?

Упражнение «Ответы за другого»

Время проведения: 15-30 минут.

Участникам предлагается взять лист бумаги и разделить вертикальными линиями на три части. В верхней части среднего столбца написать своё имя. Над левым столбцом написать имя человека, сидящего слева, но через одного человека. Над правым столбцом – имя человека, сидящего справа, но так же через одного. Экспериментатор проговаривает: «Сейчас прозвучат вопросы. Их записывать не нужно. Ставьте номера вопросов и записывайте ответы, которые, по вашему мнению, дают ваши партнёры. Не спешите, попробуйте вжиться во внутренний мир человека, от имени которого вам приходится писать. В среднем столбике отвечаете за себя».

Возможный перечень вопросов: Ваш любимый цвет? Фильмы какого жанра вы предпочитаете? Ваше любимое животное? Ваше хобби? Ваша мечта?

Упражнение «Слушание в разных позах»

Время проведения: 10-15 минут.

Участники разбиваются на пары. Один участник в каждой паре является говорящим, второй – слушающим. Участники сидят напротив друг друга и по команде ведущего начинают разговаривать между собой о чём угодно. Через минуту по команде ведущего их взаиморасположение меняется – говорящий встаёт, слушающий продолжает сидеть. Ещё через минуту следует новое изменение – теперь оба участника стоят, повернувшись друг к другу спиной. Потом роли меняются, и упражнение повторяется.

Обсуждение. При каком расположении собеседника было легче говорить? А легче слушать? Как вы думаете, почему при изменении взаимного расположения меняется эффективность общения?

Упражнение «Поиск сходств»

Время проведения: 20-30 минут.

Группа делится на 2 подгруппы. Участники каждой подгруппы описывают черты сходства и черты различий (внешние, внутренние) членов всей группы. Далее обсуждаются сходства и различия, их качество (внешние или внутренние) и количество (сходств и различий между участниками группы).

Упражнение «Рисование по инструкции»

Время проведения: 10-15 минут.

Участники занятия садятся попарно спиной к спине. Одному участнику в каждой паре выдаются простые линейные рисунки, изображающие квадраты, треугольники, прямоугольники и круги, так, чтобы партнер не видел изображения оригинала. Участник, держащий рисунки, должен описать словами, что изображено на его листке, а его партнер – попытаться воспроизвести оригинал на чистом листке. Через определенное время они должны сравнить оригиналы с копиями и обсудить, какую информацию они получили о вербальной коммуникации.

Упражнение «Передача текста»

Время проведения: 10-15 минут.

Из числа студентов выбираются 5-7 добровольцев; они выходят из аудитории. В центре два стула. Участников вызывают по очереди в центр круга. Их задача – внимательно выслушать рассказ ведущего и передать услышанное следующему участнику. По условиям упражнения нельзя делать записи, пометки, переспрашивать и задавать вопросы.

Экспериментатор приглашает в комнату первого участника, сажает его в круг и рассказывает ему историю. После этого приглашается второй участник. Первый и второй студенты садятся в круг, и первый пересказывает второму услышанную историю. Затем первый участник садится в общий круг, приглашается третий участник, садится на место первого, и второй рассказывает ему ту же историю, и так далее, пока историю не услышит последний участник. Последний участник передает заключительную версию рассказа группе.

Все время, пока участники пересказывают друг другу историю, остальные должны внимательно слушать и фиксировать все изменения, которые в истории происходят от рассказчика к рассказчику.

Обсуждение. Завершив упражнение, группа переходит к обсуждению: что в истории «потерялось» в первую очередь, что осталось неизменным до конца, что помогает/мешает процессу приема и передачи информации, как применить полученные знания.

Пример текста:

«Иван Петрович ждал вас и не дождался. Очень огорчился и просил передать, что он сейчас в главном здании решает вопрос насчет оборудования, кстати, возможно, японского. Должен вернуться к обеду, но если его не будет к 15 часам, то совещание нужно начинать без него. А самое главное, объявите, что всем руководителям среднего звена необходимо пройти тестирование в аудитории №20 в главном корпусе, в любое удобное время, но до 20 февраля».

Упражнение «Метафорический танец»

Время проведения: 15-30 минут.

Участники стоят в кругу. Каждому из них «назначается» национальность: француз, англичанин, грузин, якут, русский, латиноамериканка, индианка, испанец, африканец, украинец, немец, эстонец и т. д. После того как роли приняты, каждый должен сосредоточиться, проникнуться духом своей новой национальности, а затем станцевать национальный танец, сопровождая это пением национальной песни или просто напевом нужной мелодии. Все сначала смотрят и слушают, а потом присоединяются, поют и танцуют вместе.

Упражнение «Маска, я тебя знаю?»

Время проведения: 20-40 минут.

Экспериментатор проговаривает: «Для того, чтобы принять человека, нужно уметь наблюдать, анализировать, сопоставлять... Попробуем?»

Каждый участник рисует на одном листе автопортрет (можно для узнавания подчеркнуть детали внешности, одежды и др.), а на другом пишет не менее 10 слов, которые по-разному характеризуют его образ жизни (например, баскетбол, привлекательность, счастье, любит молодежную эстраду и т.д.).

Затем все листы с портретами складываются в одну стопку, а с характеристиками в другую. Каждый из участников наугад берет листок из любой стопки и ищет соответствующий ему в другой стопке. При этом желательно обосновать свой выбор.

Обсуждение. Что труднее: установить портретное или внутреннее сходство? Можно ли некоторые характеристики (или портреты) отнести ко многим людям? Почему – да или по-

чему – нет? Что различает людей? Хорошо ли, что люди отличаются друг от друга? Почему?

Упражнение «Интерпретация личности по внешности»

Время проведения: 10-15 минут.

Экспериментатор проговаривает: «Давайте создадим образ воображаемого человека, как будто вошедшего в аудиторию. Представьте, открылась дверь и... Начинайте описывать!»

При описании студентами воображаемого человека важно обращать внимание на то, с каких характеристик началось формирование образа, какие черты оказались стержневыми. Часто студенты начинают описание не с пола, возраста, физических и поведенческих характеристик, а с констатации социальной роли воображаемого объекта, пропуская, таким образом, предшествующие стадии интерпретации. Например, описание может начаться так: «Воображаемый человек одет в черный костюм с красным галстуком», а следующий студент добавит: «Это преподаватель или депутат!» Данная ошибка демонстрирует то, что антропологические признаки-сигналы внешности (пол, возраст, этническая принадлежность) чаще всего мы воспринимаем неосознанно. Поэтому в описании воображаемого объекта студенты могут их пропустить. Однако именно на их основе достраивается образ воспринимаемого человека (мужчина в костюме с галстуком или женщина в костюме с галстуком). Упражнение также позволяет обратить внимание на типичные ошибки интерпретации личности по внешности, например, иллюзорные корреляции или проецирование.

Упражнение «Экспериментальное исследование первого впечатления»

Время проведения: 20-30 минут.

Студентам предъявляются изображения мужчин и женщин с традиционно оформленной внешностью и нарушающих гендерные нормы в оформлении внешнего облика, обозначенные порядковыми номерами. Перед этим дается следующая инструкция. Оцените, пожалуйста, по 7-балльной шкале степень вашей симпатии по отношению к человеку на изображении. Значение «0» будет отражать ваше нейтральное отношение или

реакцию, близкую к антипатии, «1», «2» – слабо выраженную симпатию, «3», «4», «5» – средне-выраженную симпатию, а «6», «7» – максимальную степень симпатии. Напротив порядкового номера изображения поставьте свою оценку. Когда группой будут оценены все изображения, необходимо подсчитать средние баллы, полученные по каждому изображению. Чаще всего более высокий балл у изображений людей с традиционно оформленной внешностью. Важно обратить внимание на то, что изображения мужчин, нарушающих гендерные нормы в оформлении внешности, чаще получают негативные оценки по сравнению с изображениями женщин.

Упражнение «Интонация»

Время проведения: 20-30 минут.

Экспериментатор проговаривает: «Произнесите по кругу фразу с разными интонациями».

Примеры фраз.

Умница! Молодец! (с благодарностью, с восторгом, иронично, огорченно, гневно)

Я этого никогда не забуду (с признательностью, с обидой, с восхищением, с гневом).

Спасибо, как это вы догадались! (искренне, с восхищением, с осуждением).

Ничем не могу вам помочь (искренне, с сочувствием, давая понять бестактность просьбы).

Вы поняли меня? (доброжелательно, учтиво, сухо, официально, с угрозой).

До встречи! (тепло, нежно, холодно, сухо, решительно, резко, безразлично).

Это я! (радостно, торжественно, виновато, грозно, задумчиво, небрежно, таинственно).

Я не могу здесь оставаться (с сожалением, значительно, обиженно, неуверенно, решительно).

Здравствуйте! (сухо, официально, радостно, грозно, с упреком, доброжелательно, равнодушно, гневно, с восторгом).

Упражнение «Просьба»

Время проведения: 20-30 минут.

Экспериментатор проговаривает: «Выберите себе партнера и пока в порядке шутки попросите его о некотором одолжении. Попросите у него на время, например, очки, авторучку. Можно что-то более существенное, можно попросить о каком-то одолжении с его стороны, но все зависит от той формы, в которой вы изложите свою просьбу. Собеседники всегда ценят тактичность, дипломатичность, а также оригинальность и находчивость. Трудно отказать в просьбе, если она исходит от друга, а ведь можно создать дружеское расположение к себе и совсем незнакомого человека. Если ваша просьба будет начинаться с комплимента, упоминания заслуг того, к кому вы обращаетесь, его авторитета и знаменитости, ваши шансы повышаются, а сам факт обращения к нему создает еще большую значимость, повышает авторитет и является большой честью для всех, кто к нему обращается. Это, конечно, размягчит жесткое сердце противника. Известно, что, когда к мужчине обращается с просьбой женщина, можно ожидать большего успеха. Если за просьбой тут же следует, еще до получения ответа, косвенная признательность, благодарность за предстоящую услугу, уже трудно отказать. Итак, давайте попробуем. Выберите себе партнера, подойдите к нему, присядьте рядом и попробуйте, может быть, начиная издали, попросить у него что-нибудь».

Упражнение «Что лучше?»

Время проведения: 20-30 минут.

Разделить участников на две группы. Первой группе необходимо ответить на вопрос, как человек ведёт себя в конфликте и что делать, чтобы поспособствовать быстрому и более эффективному его разрешению. Второй – наоборот, как человек не должен вести себя в конфликте. Обсудить. Подвести группу к выводу, что мы сами можем способствовать или препятствовать разрешению конфликта.

Упражнение «Договоримся»

Время проведения: 20-30 минут.

Поделить группу на пары, участники самостоятельно определяют, кто будет А, а кто Б. Раздать ситуации. Дать задание: найти самый лучший способ разрешения проблемы.

Ситуация 1: А и Б – два брата. Дома они имеют компьютер и довольно часто работают на нём. Обоим братьям необходимо через две недели сделать контрольную работу – написать свою оригинальную программу. Но компьютер один и одновременно они не могут работать. А имеет некоторые навыки по управлению конфликтами и его разрешению. Хочет их использовать.

Ситуация 2: А и Б – два брата. Дома они имеют компьютер и довольно часто работают на нём. Обоим братьям необходимо через две недели сделать контрольную работу – написать свою оригинальную программу. Но компьютер один и одновременно они не могут работать. Б никогда не слышал о разрешении конфликта с помощью сотрудничества. *Обсуждение.*

Упражнение «Решаем конфликт»

Время проведения: 20-30 минут.

Предложить одну или две истории, отражающие конфликт, и совместно обсудить динамику конфликта и предложить способ разрешения ситуации.

Ситуация: Моей жизнью управляют родители. Они мне говорят, как надо учиться, не разрешают мне делать то, что делают мои ровесники. Каждый мой шаг контролируют. Воспринимают меня, как будто я маленький ребёнок.

Упражнение «Другими словами»

Время проведения: 10-15 минут.

Необходимо перефразировать ряд неконструктивных утверждений в конструктивные. Например, «Ты должен принести мне книгу». (Я была бы рада, если бы ты принёс мне книгу).

Примеры утверждений.

Он должен заботиться обо мне. (Мне хочется, чтобы он заботился обо мне).

Ты не должна была ходить на ту вечеринку. (Я бы предпочел, чтобы ты не ходила на вечеринку).

Ты ни разу в жизни для меня ничего не сделала. (Мне не хватает внимания и заботы с твоей стороны).

Ты должна была предвидеть возможные трудности. (Мне хотелось, чтоб ты предвидела возможные трудности).

Меня обидели! (Я предпочла обидеться).

Меня заставили. (Я не сумела отказаться).

Он – упрямый осёл. (Я не смог убедить его).

Он меня унизил. (Мне было неприятно).

Прекрати меня злить! (Я начинаю злиться).

Ты должна мне дать программу, книгу. (Мне хотелось бы, чтоб ты дала мне программу, книгу).

9. Психогимнастические игры («Покажи эмоцию»), «Зоопарк», «Свободное сочинение сказки») помогают изучить эмоции, научиться управлять ими, дают возможность самовыражения и развития навыков невербальной коммуникации [256].

Упражнение «Покажи эмоцию»

Время проведения: 20-30 минут.

На отдельных карточках написаны эмоции и чувства. Участникам необходимо выразительно изобразить отдельные эмоциональные состояния, связанные с переживанием телесного и психического удовольствия и недовольства. Модели выражения основных эмоций (радость, удивление, гнев, интерес, отвращение, презрение, страх и др.) и некоторых эмоционально окрашенных чувств (гордость, застенчивость, уверенность и др.).

Упражнение «Зоопарк»

Время проведения: 10-15 минут.

Экспериментатор предлагает участникам встать в круг. Сам становится в центре круга. Указывая на кого-то из участников, он произносит: «Крокодил», «Бегемот», «Жираф», «Слон». Двое участников, стоящих от выбранного слева и справа, помогают изобразить фигуры животных.

Свободное сочинение сказки

Время проведения: 30-60 минут.

«Сказка об Элизабет»

Сочинение сказки пишется по схеме Дж. Родари. Ученый-фольклорист В.Я. Пропп выделил 31 элемент в построении

сказки и определил их последовательность. Дж. Родари, обучая детей и взрослых сочинять сказки, свел их количество до 20:

1. Предписание или запрет.
2. Нарушение.
3. Вредительство или недостаток.
4. Отъезд героя.
5. Задача.
6. Встреча с дарителем.
7. Волшебные дары.
8. Появление героя.
9. Сверхъестественные свойства противника.
10. Борьба.
11. Победа.
12. Возвращение.
13. Прибытие домой.
14. Ложный герой.
15. Трудные испытания.
16. Препятствия ликвидируются.
17. Узнавание героя.
18. Ложный герой изобличается.
19. Наказание противника.
20. Свадьба.

10. Игры на взаимодействие («Путаница», «Перемани глазами», «Ассоциации») направлены на формирование благоприятного психологического климата в группе, приобретение навыков эффективной коммуникации на основе распознавания невербальных сигналов [42; 252].

Упражнение «Путаница» [42]

Время проведения: 5-15 минут.

Вся группа становится в круг и вытягивает вперед руки. После этого каждый участник должен взяться своей рукой за руку другого человека. Нельзя брать за руку своего соседа или обеими руками соединяться с одним и тем же человеком. После того как все взяли за руки, группа должна распутаться, то есть, не разжимая рук, сделать так, чтобы все снова стояли в кругу.

Обсуждение. Что было легко, а что тяжело? Кто вел себя активно, а кто ждал, пока все вокруг него распутаются? Кто брал на себя роль лидера, помогая другим распутаться?

Упражнение «Перемани глазами» [252]

Время проведения: 10-15 минут.

Экспериментатор проговаривает: «Займите все поставленные в круг стулья, кроме одного. Кому не досталось места – встаньте за спинкой стула. Тот, у кого на стуле никого нет, – водящий. Его задача – сманить глазами любого из сидящих в круге. Жесты, слова запрещены. Те, кто сидят на стульях, очень хотят занять пустой. Стоящие же за их спинами участники будут мешать им. Пока нет опасности, что партнер может сбежать, руки стоящего должны быть опущены; когда возникнет вероятность побега, можно остановить участника, положив ему руки на плечи. Если сидящему удалось подняться со стула, он считается сбежавшим. Водящим становится тот, у кого пустой стул. Через 5 минут сидящие меняются местами со стоящими участниками».

Обсуждение: Когда вашей задачей было контролировать сидящего участника, какие чувства вы испытывали? Хотелось ли вам не убирать руки с плеч партнера, чтобы исключить возможность побега?

Упражнение «Ассоциации»

Время проведения: 10-20 минут.

Экспериментатор проговаривает: «Один из участников будет добровольцем и выйдет из комнаты. Оставшимся необходимо загадать кого-то одного из группы. Потом зайдет доброволец и попытается отгадать, кого же мы загадали, но определенным образом: будет задавать вопрос каждому участнику, например: «Если бы этот человек был деревом (напитком, едой, машиной, животным, погодой и др.), то каким?». А Вы должны ответить на вопрос, предлагая свою ассоциацию». Такую же инструкцию экспериментатор даёт добровольцу.

11. Методика саморегуляции («С-КР») направлена на формирование привычки самоконтроля эмоционального состо-

нения по внешним проявлениям эмоций и произвольной регуляции отрицательных эмоций [131].

Методика «С-КР»

Время проведения: 5-10 минут.

Экспериментатор проговаривает: «Возьмите зеркало и задавайте себе вопросы.

– Нет ли напряжения мышц? Не скован ли я? Если это так, расслабьте мышцы рук и ног.

– Как я сижу? Как мимика? Если есть какой-то дискомфорт, расслабьте мышцы спины, шеи, груди, лица, займите правильную позу, улыбнитесь.

– Как я дышу? Если дыхание прерывистое, поверхностное, учащённое, сделайте 2-3 глубоких вдоха с полным выдохом».

Для выработки привычки самоконтроля за эмоциональным состоянием по внешним проявлениям эмоций необходимы многократные повторения вопросов по самоконтролю: «Как моя мимика? Как мои мышцы? Как я дышу?».

12. Работа с афоризмами и пословицами направлена на развитие кругозора студентов, даёт возможность применять для аргументации полученные знания. Члены группы обсуждают некоторые высказывания известных мыслителей прошлого и современности, например, об эмоциях и чувствах. Студенты выбирают с помощью голосования три наиболее понравившихся высказывания и одно высказывание, с которым не согласны, и объясняют свой выбор, аргументируя, приводя конкретные примеры, что способствует освоению операций мыслительной деятельности и осознанию значения эмотивной лексики [195].

Время проведения: 10-30 минут.

Экспериментатор проговаривает: «Обсудите в группе все высказывания об общении известных мыслителей прошлого, наших современников, пословицы. Выберите три наиболее понравившихся вам высказывания и объясните их смысл. Отберите высказывания, с которыми вы не согласны и или не совсем согласны, и прокомментируйте их. Какие высказывания вызвали у вас наибольшие разногласия? Почему?»

Примеры афоризмов и пословиц:

Наслаждение общением – главный признак дружбы.

Для того чтобы любить людей, надо с ними не общаться.

Одни друзья хороши вдали, другие – вблизи; тот, кто не очень пригоден для беседы, бывает превосходен в переписке. Расстояние сглаживает изъяны, невыносимые при близком общении.

Единственная настоящая роскошь – это роскошь человеческого общения.

Близкое общение – вот откуда берут начало нежнейшая дружба и сильнейшая ненависть.

Люди ненавидят друг друга, потому что они боятся друг друга; боятся, потому что ничего друг про друга не знают; не знают, потому что не общаются, а не могут общаться, потому что разделены.

Талантом собеседника отличается не тот, кто охотно говорит сам, а тот, с кем охотно говорят другие.

Труднее всего научиться общему языку.

Прекрасная вещь – общение с мудрецом.

Общение с людьми свращает к самоанализу.

Общение облагораживает и возвышает, в обществе человек невольно, без всякого притворства держит себя иначе, чем в одиночестве.

Ни с кем так не приятно общаться, как с одиночеством.

Мы поступаем наяву так же, как и во сне: мы сначала выдумываем и сочиняем себе человека, с которым вступаем в общение, – и сейчас же забываем об этом.

Общение с разумными людьми надо очень рекомендовать каждому именно потому, что дурак таким образом из подражания привыкает поступать умно.

Не столько ум, сколько сердце, помогает человеку сближаться с людьми и быть им приятным.

Человеческая сущность налицо только в общении, в единстве человека с человеком, в единстве, опирающемся лишь на реальность различия между Я и Ты.

Будь осторожен в обращении с людьми, главное – никаких смешных заискиваний.

Слово не стрела, а в сердце язвит.

Доброе слово дом построит, а злое разрушит.

В народе что в туче: в грозу все наружу выйдет.

Много наговорено, да мало переварено.
Доброе слово сказать – посошок в руки дать.
Криком изба не рубится, шумом дело не спорится.
Сказал, что небосвод низок, так и ходи согнувшись.
Лучше уж недоговорить, чем переговорить.
От одного слова да на век ссора.
Коротко, да ясно.
Слово не воробей: вылетит – не поймаешь.
Слово – серебро, молчание – золото.
Слова хороши, если они коротки.
Где слова редки, там они вес имеют.
Не всегда говори, что знаешь, но всегда знай, что говоришь.
Говори мало, слушай много, а думай еще больше.
Сперва подумай, потом скажи.
Ласковым словом и камень растопишь.
Недоброе слово большей огня жжет.
Не всякому слуху верь.
За худые слова слетит и голова.
Долго думал, да хорошо сказал.

13. Профессиональная проба используется для моделирования основных элементов профессиональной деятельности (оценка психологических категорий и фактов, поиск и обобщение информации), для создания условий для самоопределения в уровне готовности к выполнению профессиональной деятельности, для развития ПЗК личности (ответственность, наблюдательность, терпение, развитые память и мышление) и профессиональных знаний, навыков и умений. В профессиональной пробе «Стили поведения в конфликтной ситуации» анализируются заданные психологические категории с ориентацией на собственные теоретические знания психологии с использованием специальной литературы, лекционного материала, литературных источников. Для этого необходимо подобрать цитаты из самостоятельно выбранных литературных источников (с указанием страниц). Кроме литературных произведений источником могут служить кинофильмы, телепередачи, полевое открытое поведение. В соответствующую колонку внести собственный комментарий, обосновывающий соответствие выбранной цита-

ты как вербального и/или невербального поведенческого предиката заданной категории [190]. Как отмечает Л. Н. Рожина, использование художественных произведений возможно и необходимо с целью развития рефлексивного самоанализа и эмоционально-ценностного развития личности [202].

Время проведения: 60-120 минут.

Тема: «Поведение человека в конфликтной ситуации»

Психологические категории	Цитата из художественного произведения, иллюстрирующая рассматриваемую психологическую категорию	Комментарий, анализ, интерпретация
Стратегия ухода от конфликта		
Стратегия соперничества		
Стратегия уступки		
Стратегия компромисса		
Стратегия сотрудничества		
Конфликтогены		

Библиография

14. Метод анализа конкретных ситуаций направлен на:

– формирование навыков анализа реальных ситуаций с учётом вербальных и невербальных реакций героев конкретной ситуации;

– формирование навыков дифференцирования важного от второстепенного и формулирования проблемы;

– применение в процессе решения конкретной ситуации способов, средств и критериев анализа, приобретённых студентами в процессе предшествующего обучения.

Для анализа предлагаются ситуации-иллюстрации, видеофильмы, мультфильмы (фильм «Новая земля», Россия; спектакль Е. Гришковца «Как я съел собаку», Россия; мультфильм «Конфликты», Россия). После просмотра студенты должны написать отчёт, какие психологические явления они увидели в этом фильме или мультфильме. В процессе решения этой задачи студенты используют свой опыт и полученные знания по психологии [59, 68]. Обсуждение кинофильмов и театральных постановок способствует стимулированию механизмов рефлексии, идентификации, атрибуции, ассоциации и самооценивания [200].

Применение активных методов способствовало развитию интереса к своему и своих однокурсников внутреннему миру, возможности свободно проявлять себя, понимать чувства других людей и выражать собственные чувства, развитию рефлексии, способствующей самопониманию и самопознанию, формированию коммуникативных умений.

Основными *формами организации* учебных занятий явились: индивидуальная, групповая, работа в диадах, что позволяло активизировать всех обучающихся. Факультативные занятия проходили один раз в неделю по 2-2,5 астрономических часа (всего 60 академических часов) в течение года.

Операциональный компонент предусматривал поэтапное достижение диагностических целей, усвоение основных понятий курса (здоровье, психологическое здоровье, психологическое нездоровье, алекситимия, общение, коммуникация, социальная перцепция, интеракция, кооперация, конфликт), приобретение навыков и умений самопонимания и понимания других людей, самоконтроля, самовыражения, рефлексии, умения осознавать возникающие проблемы как собственные, так и других, умения анализировать и прогнозировать действия другого.

Реализация *диагностического компонента* – осуществление обратной связи с помощью включённого наблюдения и психодиагностики, позволяла выявить уровень достижения диагностических целей и вносить необходимые коррективы в педагогическое взаимодействие.

При разработке ПДТМА, в соответствии с выявленными в КЭ особенностями личностного развития студентов, мы сочли возможным использовать разнообразные приёмы: арт-терапевтические техники, игровые и телесно-ориентированные методы, ролевые и коммуникативные игры, техники саморегуляции и релаксации. Основываясь на полученных в формирующем эксперименте результатах (снижение алекситимии, повышение уровня эмпатии, повышение успеваемости у студентов) констатируем, что такой вариант сочетания разных средств определил позитивные изменения, о которых будет сказано ниже.

3.1.2 Анализ результатов исходного тестирования студентов

На втором этапе формирующего эксперимента (февраль 2015 года) со студентами обеих групп с использованием методик, представленным в разделе 2.1, было проведено исходное тестирование, включившее оценку уровня алекситимии, показателей психологического нездоровья, интеллекта. Кроме того, было проведено анкетирование, сопоставлены независимые характеристики, изучены особенности цветоэмоциональных ассоциаций и экзаменационные ведомости.

Результаты исходного тестирования ЭГ и КГ представлены в таблице 3.3. Сопоставление результатов исходного тестирования уровня алекситимии, эмпатии, ситуативной и личностной тревожности, структуры и уровня эмоциональных помех в общении, склонности к определённому типу межличностных отношений и академической успеваемости студентов ЭГ и КГ с использованием U-критерия Манна-Уитни продемонстрировало значимые различия только по показателю «Общий уровень эмоциональных помех в общении» ($p < 0,05$). Вероятно потому, что количество лиц с алекситимией, которые не могут решить возникающие коммуникативные задачи, используя эмпатию, в ЭГ больше, нежели в КГ.

Таблица 3.3. – Сопоставление показателей исходного среза алекситимии и психологического нездоровья испытуемых ЭГ и КГ (данные представлены в средних значениях)

Показатель	Экспериментальная группа $X \pm m$	Контрольная группа $X \pm m$	P
Уровень алекситимии	67,38±3,16	64,80±3,26	>0,05
Уровень эмпатии	18,00±1,45	17,44±1,44	>0,05
Уровень ситуативной тревожности	39,25±3,75	35,44±3,45	>0,05
Уровень личностной тревожности	48,83±2,57	47,72±2,86	>0,05
Общий уровень эмоциональных помех в общении	11,79±1,11	10,24±1,26	<0,05
Шкала «Доминирование»	1,90±3,49	-0,39±3,75	>0,05
Шкала «Дружелюбие»	3,46±2,90	2,31±3,44	>0,05
Академическая успеваемость	6,18±0,43	6,59±0,44	>0,05

По остальным показателям психологического нездоровья различий между исследуемыми категориями студентов выявлено не было ($p > 0,05$). Студенты МПФ характеризуются примерно одинаковым уровнем алекситимии и индикаторов психологического нездоровья.

Отсутствие статистически значимых различий (при $p < 0,05$) позволило нам утверждать, что две выборки, участвующие в исследовании, являются однородными, и, следовательно, все различия, полученные в дальнейшем исследовании, можно считать достоверными.

До начала ФЭ студентам было предложено ответить на вопросы, касающихся некоторых особенностей семейных отношений и состояния здоровья. Результаты анкетирования студентов ЭГ и КГ, представленные в таблице 3.4, свидетельствуют о наличии в анамнезе у одиннадцати студентов травм головы.

Таблица 3.4. – Результаты анкетирования студентов ЭГ и КГ (данные представлены в абсолютных числах)

Вопросы анкеты	Ответы	ЭГ	КГ
Самым страшным событием моего детства было...	События, связанные с самим испытуемым (болезнь, травмы, испуг)	10	15
	События, связанные с родителями (болезнь, ссоры, развод)	6	3
	События, связанные с родственниками (смерть, болезнь)	7	7
	Не помнят таких событий	1	0
Самым радостным событием моего детства было....	События, связанные с покупкой компьютера, велосипеда	7	5
	События, связанные с приобретением животных	3	1
	События, связанные с отношениями в семье (совместное проведение времени, совместные поездки, рождение брата/сестры)	12	8
	Не помнят таких событий	2	1
Мои родители по отношению ко мне всегда проявляли...	Доброжелательные отношения	23	22
	Нейтральные отношения	1	3
	Негативные отношения	0	0
Были ли у Вас травмы головы?	Да	7	4
	Нет	17	21

Анализ анкет и сопоставление данных показало, что в КГ два человека с травмами головы относятся к «группе риска» по алекситимии, а двое – к группе «неалекситимиков». В ЭГ ситуация иная: из семи человек с травмами головы двое относятся к группе «алекситимиков», четверо – к «группе риска» по алекситимии и только один – к группе «неалекситимиков».

Полученные результаты анкетирования определили необходимость разграничения причин алекситимии у студентов, участвующих в эксперименте. Нами были использованы три методики и проанализированы их результаты.

Изучение особенностей цветоэмоциональных ассоциаций [185; 251] проводилось с помощью методики Х. Розенблюм [281].

Студентам ЭГ и КГ был предложен список эмотивной лексики: спокойствие, уверенность, агрессивность, веселость, тревожность, стресс, страх, огорчение. Слова, обозначающие эмоции, испытуемым следовало соотнести с цветными полосками (синей, зелёной, красной, жёлтой, фиолетовой, коричневой, чёрной, серой). Лица с алекситимией, обусловленной органическими поражениями головного мозга, по данным Х. Розенблюм, не могут адекватно подобрать цвет к предложенным эмоциям. Анализируя результаты проведенного исследования студентов ЭГ и КГ, с помощью предложенной методики, можно констатировать отсутствие студентов с первичной алекситимией, поскольку все испытуемые справились с предложенным заданием.

Интеллектуальные способности студентов ЭГ и КГ оценивались с помощью методики Равена. Результаты выполнения методики представлены на графике (рисунок 3.2).

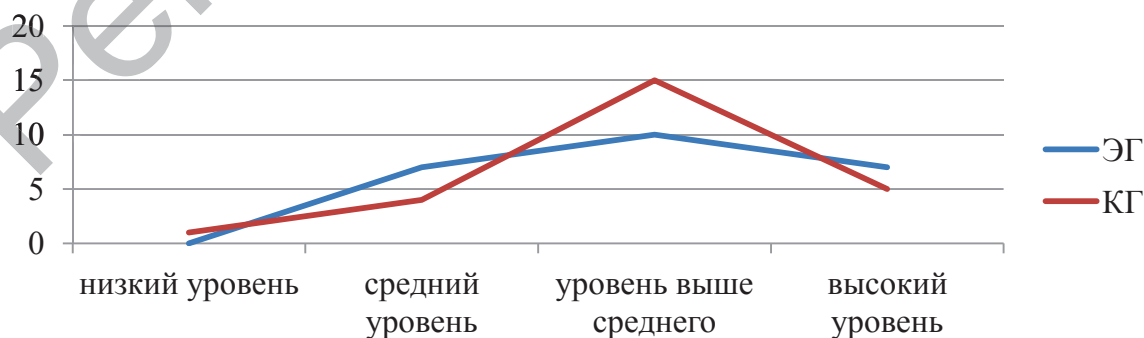


Рисунок 3.2. – Уровень интеллекта студентов ЭГ и КГ

Акцентируем, низкий уровень интеллекта обнаружен у одного студента КГ («неалекситимик»), у других испытуемых ЭГ и КГ обнаружены средний, выше среднего и высокий уровни интеллекта. Результаты диагностики интеллектуальных способностей студентов ЭГ и КГ ($115,08 \pm 8,17$ и $114,72 \pm 9,31$, соответственно) свидетельствуют об отсутствии нарушений интеллектуальной сферы, что позволяет говорить о психодидактической алекситимии.

Для изучения алекситимических проявлений в поведении студентов нами использован метод сопоставления независимых характеристик [174] студентов ЭГ и КГ, составленных по предложенному нами плану (таблица 3.5.).

Таблица 3.5. – Протокол наблюдения алекситимических проявлений у обучающихся

ФИО	Эмоциональная сфера								Всего проявлений в эмоциональной сфере	Когнитивная сфера				Всего проявлений в когнитивной сфере	Личностные проявления				Всего личностных проявлений	
	Эмоции мимически не проявляются	Вялая жестикуляция	Статичная поза	Несобранный	Беспокойный	Раздражительный	Импульсивный	Проявляет аффективные вспышки		Невротическая напряжённость (кусание ногтей, дрожание рук, накручивание волос на палец)	Необоснованность суждений	Субъективность суждений	Стереотипный характер мышления		Фантастичность воображения	Малоподвижен	Работает медленно	Проявляет безразличие		Конфликтен

В характеристику были включены проявления алекситимии, приводимые в работах В. В. Николаевой [151], Е. И. Терещук [233], Н. Krystal [275], Р. Е. Sifneos [285], и объединённые нами в три блока: проявления алекситимии в эмоциональной (9 проявлений), когнитивной (4 проявления) и личностной (5 проявлений) сферах. Бланк протокола наблюдения за обучающимися (по А.Ф. Лазурскому) разработан с целью выявления алекситимических проявлений. Для достижения цели наблюдения необходимо описать по карте наблюдения особенности эмоциональной, когнитивной сфер и особенности личностных проявлений у обучающихся.

Характеристики были получены от пяти преподавателей кафедры психологии и педагогики ГрГМУ, непосредственно работавших с этими студентами и выступившими экспертами. Результаты обобщения характеристик представлены в таблице 3.6.

Таблица 3.6. – Результаты обобщения независимых характеристик студентов ЭГ и КГ (данные представлены в % от общего возможного количества проявлений алекситимии)

Группы испытуемых	ЭГ			Группы испытуемых	КГ		
	Алекситимические проявления				Алекситимические проявления		
	эмоциональная сфера (9 проявлений)	когнитивная сфера (4 проявления)	личностная сфера (5 проявлений)		эмоциональная сфера (9 проявлений)	когнитивная сфера (4 проявления)	личностная сфера (5 проявлений)
алекситимики (N=6)	55,92%	23,33%	56,67%	алекситимики (N=3)	48,15%	25,00%	60,00%
группа риска (N=11)	37,57%	22,73%	29,82%	группа риска (N=10)	36,00%	21,00%	37,20%
неалекситимики (N=7)	31,75%	15,71%	40,00%	неалекситимики (N=12)	37,22%	24,58%	36,33%

Примечание – количество алекситимических проявлений в эмоциональной, когнитивной и личностной сферах разное

Обобщение характеристик позволило констатировать наибольшее количество алекситимических проявлений в эмоциональной и личностной сфере и наименьшее – в когнитивной сфере студентов ЭГ и КГ.

Проведенное исследование подтвердило обоснованность выделения нами психодидактической алекситимии, как расстройства, где на первый план выходят эмоциональные (маловыраженная жестикауляция и мимика, статичная поза, беспокойство, раздражительность, импульсивность, проявление аффективных вспышек, напряжённость) и личностные (малая подвижность, медленный темп работы, проявление безразличия, безинициативность) нарушения.

3.2. Особенности применения психодидактической технологии минимизации алекситимии студентов в ходе проведения первого факультатива

Третий этап формирующего эксперимента осуществлялся с 24 студентами второго курса (ЭГ) МПФ ГрГМУ в рамках первого факультатива с февраля 2015 года по июнь 2015 года. Испытуемые КГ – 25 студентов 2 курса МПФ ГрГМУ в это время участвовали в работе другого факультатива: «Психология активности и поведения», разработанного на кафедре психологии и педагогики ГрГМУ для студентов этой возрастной группы.

Представим структуру ПДТМА в рамках факультативных занятий «Психологическое и эмоциональное здоровье человека».

Детектирующий компонент технологии через психологическую диагностику (комплекс психодиагностических методик представлен в 2.1) позволил выделить студентов «алекситимиков» и «группу риска», которым уделялось максимальное внимание на практических занятиях для реализации целевого компонента.

Целевой компонент включил основную цель – минимизация алекситимии и диагностические цели – усвоение учебного материала, развитие эмпатии, рефлексии, психорегуляции.

Содержательный компонент охватил учебный материал по дисциплине: понятия «физическое здоровье», «психическое здоровье», «психологическое здоровье», «характеристики психологического нездоровья», «алекситимия»; релаксационные, концентрирующие и противострессовые методики. Структура учебной программы представлена четырьмя разделами: введение в научную проблематику психологии здоровья; уровни здоровья человека; психологические потенциалы в поддержании и развитии здоровья личности; психодиагностика и психокоррекция психологического здоровья и нездоровья личности.

Организационный компонент актуализировался интерактивными методами, применением кейс-технологии, метода анализа конкретных ситуаций, занятий с элементами тренинга саморегуляции, релаксации и арт-терапии (подраздел 3.1.1). Форма организации занятий: работа в парах, работа в группах.

Операциональный компонент ПДТМА реализовывался в поэтапном достижении диагностических целей: усвоении основных психологических категорий, формировании навыков саморегуляции, повышении эмпатичности и рефлексивности.

Диагностический компонент предусматривал осуществление обратной связи с помощью включённого наблюдения в процессе каждого занятия, психологической диагностики и изучения экзаменационных ведомостей студентов ЭГ и КГ после проведения факультативных занятий. Забегая вперёд (подраздел 3.2.1), отметим, что уровень алекситимии снизился, а характер межличностных отношений не изменился, что потребовало корректировки диагностических целей, включивших формирование навыков владения методами и средствами эффективного взаимодействия людей.

Структура практического занятия представлена тремя обязательными этапами, которые могли дублироваться в течение занятия (таблица 3.7).

Таблица 3.7. – Этапы работы на практическом занятии

Этап	Диагностические цели	Методы и средства
Первый этап	Установление контакта. Усвоение основных психологических категорий и понятий по теме занятия. Создание атмосферы безопасности на занятии. Самораскрытие.	Разминочные упражнения. Интерактивные методы (работа с афоризмами и пословицами, методика «Четыре угла», коллаж, элементы социально-психологического тренинга).
Второй этап	Снятие эмоционального напряжения. Познание себя. Умение выразить своё эмоциональное состояние. Понимание чувств другого человека.	Релаксационные методы. Игровые методы (игры на взаимодействие, психогимнастические игры). Арт-терапевтические методы.
Третий этап	Формирование самоконтроля. Развитие рефлексии.	Методика саморегуляции «С-КР» Мини-опрос по типу незаконченных предложений. Рефлексивный круг. Ассоциации.

В качестве иллюстрации представим *фрагмент занятия* со студентами ЭГ по теме 4 «Психологическое здоровье», на котором они познакомились с понятиями: «психологическое здоровье», «функции психологического здоровья», «характеристики психологического здоровья и психологического нездоровья».

Первый этап практического занятия – ориентировочный – предполагал установление контакта и создание благоприятной атмосферы («Карлики и великаны» – 3 минуты) и овладение базовыми категориями и понятиями по теме занятия (методика «Четыре угла» [91] – 17 минут).

Экспериментатор объяснила правила: «Все стоят в кругу. На команду ведущего «Великаны» – все стоят, на команду «Карлики» – необходимо присесть. Всё понятно?».

Студенты кивали головой, соглашаясь.

Экспериментатор: «Тогда начнём», произносила: «Великаны» и стояла. Участники повторяли за экспериментатором и проделали упражнение 4 раза.

Далее экспериментатор присела и одновременно произнесла: «Великаны». Ростислав («алекситимик») тоже присел, хотя надо было стоять, и стал ведущим.

После нескольких правильных инструкций, студент-ведущий также намеренно начал давать несоответствующие инструкции. Однако студенты внимательно следили за словами ведущего и всё выполнили правильно.

Экспериментатор: «Хорошо! Достаточно! Вы все молодцы. Внимательно следили за командами. Как Вы себя чувствуете? Какое у Вас настроение?». Студенты в один голос ответили: «Настроение хорошее!»

Экспериментатор: «Тогда давайте продолжим. Мы сейчас посмотрим с Вами презентацию по теме нашего занятия. Затем я дам Вам задание, выполнение которого потребует сведений, содержащихся в презентации» (15 минут).

Участники расселись в круг и в течение 9 минут знакомились с презентацией по теме «Психологическое здоровье».

Экспериментатор: «Давайте встанем в центре аудитории. Вы видите, что в каждом углу лежат листы бумаги с ответами. Я буду задавать вопрос, а Вы должны выбрать один вариант ответа из четырёх и встать рядом с листом бумаги, на котором он написан. Понятно?»

Студенты: «Да, всё понятно!».

Экспериментатор: «Итак, вопрос: Как Вы можете определить понятие «Психологическое здоровье»? Варианты ответов: 1) нормальное состояние правильно функционирующего неповрежденного организма; 2) процесс достижения человеком состояния гармонии между телесностью, социальностью и духовностью как человеческой сущностью; 3) динамическая совокупность психических свойств, обеспечивающих гармонию различных сторон личности человека, человека и общества, возможность полноценного функционирования человека в процессе жизнедеятельности; 4) сформированная способность к саморегуляции, предполагающая, а во многом и определяющая реализацию физических и духовных потенций человека, адекватность его взаимодействий, обеспечивающих эмоциональное благополучие. Вы должны выбрать правильное определение, пройти к нему».

Одиннадцать студентов подошли к третьему определению. Светлана («группа риска») подошла ко второму определению.

Экспериментатор: «Обсудите это определение и аргументируйте свою позицию».

Анастасия Ч. («неалекситимик»): «Мы думаем, что именно это определение подчёркивает психологический характер. Затрагивает многие психические процессы и свойства, обеспечивает гармонию. Психологически здоровый человек очень хорошо функционирует в обществе».

Экспериментатор: «А почему не четвёртое определение? Ангелина?»

Ангелина («алекситимик»): «Это определение тоже можно выбирать, так как психологически здоровый человек хорошо взаимодействует. Умеет сдерживать свои нервы. У него всегда хорошее настроение».

Экспериментатор: «Хорошо, я Вас поняла. Света, почему Вы выбрали это определение?»

Светлана («группа риска»): «Потому что всё зависит от человека. Если он считает, что его душе хорошо в его теле, то ему хорошо и с другими людьми».

Отметим, что Светлана очень часто противопоставляет своё мнение мнению группы, но, подумав, может согласиться с точкой зрения других, а Ангелина, если её не спрашивать, сама инициативы не проявит.

Экспериментатор: «Наша многочисленная группа выбрала определение психологического здоровья, которое предложила Ольга Владимировна Хухлаева. Четвёртое определение психологическому здоровью предложила Людмила Владимировна Марищук. Первое определение – это определение здоровья, предложенное ВОЗ, а второе – это философский взгляд на проблему здоровья».

Акцентируем, что в презентации эти определения не были озвучены.

Второй этап практического занятия – формирующий – направлен на снятие эмоционального напряжения («Шеренга»), самопознание (рефлексия после выполнения упражнений, «Маска»), познание других («Ассоциации», «Маска», «Поведенческий портрет»), приобретение умений выражения своего

эмоционального состояния («Маска», «Шеренга») и понимания чувств другого человека («Маска»).

Как было отмечено выше (см. гл. 1), у алекситимиков отсутствует эмоциональная рефлексия, поэтому после выполнения каждого упражнения студентам предлагалось самостоятельно оценивать своё состояние, эмоции и результаты своей деятельности.

Для выполнения упражнения «Ассоциации» (12 минут) экспериментатор предложила одному из студентов (Валентину («группа риска»)) стать ведущим и выйти в коридор.

Экспериментатор: «Давайте загадаем кого-то одного из присутствующих. Потом зайдёт Валентин и попытается отгадать, кого же мы загадали, но определённым образом: будет задавать вопрос каждому участнику, например: «Если бы этот человек был деревом (напитком, едой, машиной, животным, погодой и др.), то каким?». А Вы должны ответить на вопрос, предлагая свою ассоциацию». Затем, выйдя в коридор, экспериментатор дала такую же инструкцию Валентину.

Загадали Настю З.

Валентин («группа риска»): «Ангелина, на какое животное похож этот человек?»

Ангелина («алекситимик»): «На зайчика».

Валентин: «Юлия, на какую еду похож этот человек?»

Юлия («группа риска»), подумав: «На чебурек».

Валентин растерялся и больше не смог предложить ни одного вопроса.

Экспериментатор: «Можно задать следующие вопросы: на какую пору года похож, на какую машину, на какой учебный предмет, на какой напиток, на какой цвет?»

Дальше Валентин с подсказкой задавал вопросы. Ответы были следующие: «машина Феррари, цвет розовый, напиток газировка, учебный предмет биохимия, дерево можжевельник».

Валентин, используя три попытки, так и не отгадал, кто же был загадан.

Ведущим стал Евгений Ж. («группа риска»). Загадали Ростислава («алекситимик»), однако загаданного человека ведущий не отгадал.

Экспериментатор предложила обсудить это упражнение: «Было ли сложно предложить ассоциацию?»

Практически все участники ответили, что было довольно сложно, несмотря на то, что на предыдущем занятии это упражнение уже проводилось.

Экспериментатор: «Валентин, как Вы думаете, почему Вы не отгадали? Что вызвало сложности?»

Валентин: «Меня сбили некоторые ассоциации. Например, про феррари и чебуреки. Я не понимаю, почему»

Анастасия З. («неалекситимик»): «Потому что я люблю делать и кушать чебуреки, мне нравятся дорогие машины».

Валентин: «Ну, я же не знал».

Акцентируем, что для людей с алекситимическими проявлениями характерно отсутствие воображения и ограниченная способность понимать других людей.

Понимание чувств другого человека, самовыражение, развитие рефлексии предполагалось при выполнении упражнения «Маска» (59 минут). На предыдущем занятии студенты сделали маски и попытались свою маску описать. На текущем занятии экспериментатор предложила группе попытаться описать маски других участников. Для этого выбиралась маска, а студенты по кругу пытались ответить на вопросы: «Что чувствует эта маска?», «Как можно охарактеризовать эту маску?». Такая работа вызвала значительные трудности.

Ростислав («алекситимик»): «А что здесь можно сказать? Я даже не могу предположить, что эта маска может чувствовать. Я вообще ничего не могу сказать по этому поводу».

Экспериментатор: «Давайте послушаем, что ответят другие участники, и потом снова вернёмся к Вам».

Студенты: «Эта маска боится потерять форму», «Боится перегореть», «Зловещая маска», «Маска испытывает гнев», «Маска злится», «Маска боится, что про неё забудут».

После того, как студенты охарактеризовали маску, слово было предоставлено Ростиславу. Он вновь не хотел отвечать, однако экспериментатор убеждала его попробовать.

Ростислав: «Эта маска показывает силу».

Автор маски: «Моя маска, с одной стороны, поддерживает жизнедеятельность персонажа, с другой, несёт за собой злобный оттенок. Хочет показать силу».

После того, как озвучили все маски, экспериментатор инициировала обсуждение, сложно ли было охарактеризовать маску.

Студенты: «Довольно сложно, особенно в начале, а потом уже легче» (Ростислав «алекситимик»), «Да, сложно» (Валентин «группа риска», Диана «алекситимик», Ангелина «алекситимик», Александра «неалекситимик»), «Сложно, но мне понравилось» (Евгений Ж. «группа риска», Асмик «группа риска»), «Сложно» (Анастасия З. «неалекситимик», Ирина «алекситимик», Светлана «группа риска»), «Интересно» (Евгений Д. «неалекситимик», Анастасия Ч. «неалекситимик», Юлия «группа риска»).

Часть участников отметила, что им нравилось, что характеристики однокурсников совпадали с их собственной характеристикой масок, а часть участников призналась, что они узнали о себе новое (маску они сделали и охарактеризовали, но то, что говорили одноклассники, совпало, как оказалось, с их внутренним ощущением: «Ага, точно! Это я и чувствую!»).

Повторим, что людям с алекситимическими проявлениями характерны сложности в понимании других, в интерпретации своего поведения и поведения других.

Снятие эмоционального и физического напряжения, понимания другого человека и сплочённости группы после упражнения «Маски» проходило при выполнении упражнения «Шеренга» (4 минуты).

Экспериментатор: «Вам необходимо построиться в шеренгу на расстоянии шага друг от друга, лицом к одной из стен помещения. Закрывать глаза и по моему хлопку подпрыгивать, делая в прыжке поворот вокруг своей оси. Ваша задача – после каждого хлопка совершать синхронные повороты и всем приземляться, повернувшись лицом в одну и ту же сторону. Итак, начали».

Повторяли шесть раз, однако задача оказалась невыполнимой. Участники после каждого поворота, открыв глаза, оказывались повернутыми в разные стороны. Такое же упражнение

проводилось и в КГ (в рамках учебных занятий по возрастной психологии), причём, после пятого поворота, студенты эту задачу решили.

Анализируя процесс выполнения задания, отметим, что студенты КГ обращали внимание на невербальные знаки своих товарищей (в КГ алекситимиков в два раза меньше), а студентам ЭГ было достаточно сложно настроиться на другого человека и предвидеть его действия.

Формирование навыков анализа поведения другого человека происходило при выполнении задания «Поведенческий портрет» [261] (27 минут).

Экспериментатор: «Я Вам раздам бумажки с написанными фамилиями одногруппников. Ваша задача: описать поведение, внешность, особенности пантомимики и мимики, речи одногруппников в мужском роде по предложенному плану. Никто не должен видеть, кого описывает участник группы».

Основные параметры «поведенческого портрета».

1. Отдельные особенности внешнего вида, имеющие значение для характеристики наблюдаемого человека (стиль одежды и причёски испытуемого, насколько он стремится в своем внешнем облике «быть таким, как все» или выделяться, привлекать к себе внимание; равнодушен к своему виду или придает ему особое значение). Какие элементы поведения это подтверждают, в каких ситуациях?

2. Пантомимика (осанка, особенности походки, жестикауляции, общая скованность или, наоборот, свобода движений испытуемого, характерные индивидуальные позы).

3. Мимика (общее выражение лица, сдержанность, выразительность мимики, в каких ситуациях мимика бывает особенно оживленной, в каких – скованной).

4. Речевое поведение (молчаливость, разговорчивость, многословие, лаконизм; стилистические особенности, содержание и культура речи; интонационное богатство, включение в речь пауз, темп речи).

5. Поведение по отношению к другим людям – положение в коллективе и отношение к этому, способ установления контакта, характер общения (деловое, личностное, ситуативное, со-

трудничество, эгоцентризм), стиль общения (авторитарное, с ориентацией на собеседника, с ориентацией на себя), позиция в общении (активная, пассивная, созерцательная, агрессивная, стремление к доминантности); наличие противоречий в поведении – демонстрация различных, противоположных по смыслу способов поведения в однотипных ситуациях (в каких?).

6. Поведенческие проявления отношения к самому себе (к своей внешности, недостаткам, преимуществам, возможностям, к своим личным вещам).

7. Поведение в психологически значимых ситуациях (при выполнении задания, в ситуации конфликта).

8. Поведение в основной деятельности (учеба).

9. Примеры характерных индивидуальных вербальных штампов, а также высказываний, характеризующих кругозор, интересы, жизненный опыт.

Испытуемые работали 15 минут, затем экспериментатор собрала поведенческие портреты и зачитала описания. Участники отгадывали, чей это портрет.

В процессе написания поведенческого портрета звучали замечания, в основном от «алекситимиков», о том, что «это сложно», «ничего не могу придумать», однако экспериментатор предлагала продолжать и при затруднении ориентироваться на план написания поведенческого портрета. С заданием все справились, однако описания, которые давали алекситимики и неалекситимики отличались.

Приведём два поведенческих портрета (стиль авторов сохранён). Так, например, описал свою однокурсницу Ростислав («алекситимик»): «Всегда стильно одета, редко заплетает косу, следит за собой. Спокойная, расслабленная походка, ровная осанка, почти никогда не использует руки в разговоре. Привычная поза: нога на ноге и руки лежат на коленях. Яркая в плане мимики и никогда нету скованности в мимике: грусть так грусть, радость – радость. Очень отзывчивая и дружелюбная, готова помочь при первой же ситуации. Скажет всё, о чём думает и не постесняется этого, но из её уст это звучит не ужасно, а, наоборот, – с весельем и шуткой. Очень аккуратная. Всегда

выполняет то, что ей сказали. А при незнании чего, попросит помощи. Правда, иногда выходит из себя».

Отметим, в инструкции было сказано, что писать поведенческий портрет необходимо в мужском роде.

А так описал свою однокурсницу Евгений («неалекситимик»): «Свободный стиль одежды, одежда светлых тонов. Свободная причёска (что есть, что её нет). Одеждой внимание привлекать не стремится, к внешнему виду равнодушен. Может приходиться немного неряшливым, но не всегда. В основном аккуратен в одежде. Осанка ровная, прямая спина, в основном. Походка свободная, волевая, не скованная. Жестикуляция присутствует, но не слишком выделяется её количество. Движения свободные, но иногда скованные, редко. Характерные позы: руки на предплечьях (стоя), либо свободно болтаются (стоя), сидя опирается на стол. Выражение лица не статичное, расслабленное; иногда усталое, мимика выразительная (при смехе, разговоре, слушании кого-то). Сдержанная мимика при усталости, но позже вновь оживлённая. Разговорчив, словоохотлив. Речь выразительная, богата интонационно. Речь культурна. Присутствуют паузы (не балабол). Темп речи варьируется от быстрого к нормальному (не очень быстро, не слишком медленно). Речь всегда понятна, хорошо воспринимается. К людям относится доброжелательно. Свой в коллективе. Устанавливает контакт в основном речью. Общение ситуативное (со «своими» – личностное, с «важными» – деловое). Стиль общения различен. В общении принимает активное участие. К себе относится нормально (себя любит, но не нарцисс). При выполнении задания сосредоточен, в конфликте – активно стремится к их разрешению; дружеские конфликты. Любит пародии. Любит повторять заинтересовавшие или рассмешившие его фразы других людей».

Результаты контент-анализа [214] полученных текстов представлены в таблице 3.8.

Таблица 3.8. – Контент-анализ поведенческих портретов

Классификационные единицы	Описания	
	Ростислав	Евгений
Автор текста	юноша	юноша
Объём текста, описывающего ситуацию	99 слов	188 слов
Персонаж описания	девушка	девушка
	Смысловые единицы	
Отдельные особенности внешнего вида	3	7
Пантомимика (осанка, особенности походки, жестикуляция, поза)	6	12
Мимические особенности	2	6
Речевое поведение	0	10
Поведение по отношению к другим людям, характер общения, стиль общения, позиция в общении	5	8
Поведенческие проявления отношения к самому себе	1	2
Поведение при выполнении задания	2	1
Поведение в ситуации конфликта	1	2
Поведение в основной деятельности (учебной)	0	0
Характерные индивидуальные вербальные штампы	1	2
Всего единиц описания	21	50

Обратим внимание на тот факт, что «алекситимик» более стереотипно, банально, без фантазии, в меньшем объёме описывает другого человека, нежели «неалекситимик».

Третий этап практического занятия – закрепляющий (8 минут) – направлен на формирование самоконтроля эмоционального состояния, развитие рефлексии, оценку результатов деятельности («С-КР», «Рефлексия-ассоциации»).

Отметим, что методика «С-КР» проводилась на каждом занятии, начиная с первого, поэтому студенты знали алгоритм проведения упражнения.

Экспериментатор: «Возьмите зеркало и задавайте себе вопросы.

– Нет ли напряжения мышц? Не скован ли я? Если это так, расслабьте мышцы рук и ног.

– Как я сижу? Как мимика? Если есть какой-то дискомфорт, расслабьте мышцы спины, шеи, груди, лица, займите правильную позу, улыбнитесь.

– Как я дышу? Если дыхание прерывистое, поверхностное, учащённое, сделайте 2-3 глубоких вдоха с полным выдохом».

Студенты дали мышечный ответ на вербальные вопросы по самоконтролю (6 минут).

Для заключительной рефлексии экспериментатор предложила: «Представьте себе, если бы наше сегодняшнее занятие было напитком, то каким?».

Ответы участников: «Лимонад», «Вода», «Спрайт», «Сок мультифрут», «Чай с лимоном», «Что-то с пузырьками».

Отметим, что на практических занятиях студентам ЭГ было достаточно сложно осуществлять рефлексивную деятельность. На первых занятиях студентам было очень сложно ответить на вопрос: «Что Вы узнали нового?», «Какие у Вас остались впечатления от занятия?», «Что Вы чувствуете после окончания занятия?», «Помогла ли работа в группе Вам понять что-то?». Тогда экспериментатор предложила использовать образные ассоциации: с едой, с цветом, с растением, с обязательным объяснением, почему студенты выбрали именно этот образ. К четвёртому занятию у студентов достаточно легко получалось предлагать ассоциации.

Последовательность, поддержка, похвала, побуждение к активности, одобрение по отношению к испытуемым во время совместной деятельности выступают условиями успешности обучения студентов и корригирования алекситимии. Диалог, задания на осознание целей развития, побуждение к выражению ощущений и впечатлений в слове являются условиями становления рефлексии.

3.2.1 Анализ результатов промежуточного контрольного среза

На *четвёртом этапе* формирующего эксперимента после проведения первого факультатива (30 часов) в ЭГ и факультатива «Психология активности» (30 часов) в КГ были проанализированы учебные ведомости и проведено промежуточное контрольное тестирование с использованием тех же методик, что и исходное (см. 3.1.2). Сопоставление результатов с помощью

T-критерия Вилкоксона в интерактивной среде разработки «R-studio» свидетельствует о снижении алекситимии в ЭГ, появлении значимых различий по показателям «эмпатия» в ЭГ и «академическая успеваемость» в ЭГ и в КГ (таблица 3.9).

Таблица 3.9. – Промежуточный контрольный срез. Сопоставление результатов выполнения тестов в ЭГ и в КГ

Группы испытуемых	Формирующий эксперимент	Показатели тестирования (средние значения)							
		Уровень алекситимии	Уровень эмпатии	Уровень ситуативной тревожности	Уровень личностной тревожности	Общий уровень эмоциональных помех	Шкала «Доминирование»	Шкала «Дружелюбие»	Академическая успеваемость
ЭГ (n=24)	Исходный срез	67,38 ±3,16	18,00 ±1,50	39,25 ±3,75	48,83 ±2,57	11,79± 1,11	1,90± 3,49	3,46± 2,90	6,18± 0,43
ЭГ (n=24)	Промежуточный срез	63,33 ±5,00	19,54 ±1,70	39,29 ±4,55	47,67 ±2,83	11,25± 1,30	3,53± 3,63	3,25± 3,48	7,15± 0,44
Уровень значимости p		<0,05	<0,01	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	<0,001
КГ (n=25)	Исходный срез	64,80 ±3,26	17,44 ±1,44	35,44 ±3,45	47,72 ±2,86	10,24± 1,26	– 0,39± 3,75	2,31± 3,44	6,59± 0,44
КГ (n=25)	Промежуточный срез	63,52 ±4,02	18,00 ±1,54	39,16 ±4,18	48,84 ±3,73	10,60± 1,44	0,38± 3,94	0,77± 4,16	7,44± 0,37
Уровень значимости p		>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	<0,001

Снижение алекситимии студентов позволяет рассмотреть миграцию респондентов в ЭГ из одной подгруппы в другую по показателю «алекситимия» (таблица 3.10).

Таблица 3.10. – Миграция респондентов по показателю «алекситимия» (данные представлены в абсолютных числах)

Группы студентов ЭГ по показателю «алекситимия» до эксперимента	Группы студентов ЭГ по показателю «алекситимия» после эксперимента				Динамика миграции студентов
	Неалекситимики	Группа риска	Алекситимики	Всего	
Неалекситимики	5	2	0	7	Было 7 «неалекситимики», переместились – 2 в «группа риска»
Группа риска	5	6	0	11	Было 11 «группа риска», переместились – 5 в «неалекситимики»
Алекситимики	0	1	5	6	Было 6 «алекситимики», переместились – 1 в «группа риска»
Всего	10	9	5		24/W = 2,526 P = 0,283

Согласно проведённым расчётам в ЭГ один испытуемый (Ростислав) из группы «алекситимики» мигрировал в «группу риска», причём показатель алекситимии этого студента снизился на 9 баллов. Пятеро студентов (Светлана Б., Асмик, Евгений Ж., Татьяна, Артём) «группы риска» переместились в группу «неалекситимики», их показатели снизились на 10, 26, 4, 15, 1 балл, соответственно, однако двое испытуемых (Вероника, Александра) мигрировали из группы «неалекситимики» в «группу риска», с повышением баллов на 5 и 2, соответственно.

Миграция респондентов присутствует, но она статистически незначима ($p > 0,05$).

В КГ тенденции к снижению алекситимических проявлений не обнаружено ($p < 0,05$), но также присутствует миграция респондентов по этому показателю. Одна студентка (Анастасия М.) из группы «алекситимики», мигрировала в «группу риска» со снижением показателя на 10 баллов. Трое испытуемых «группы риска» переместились следующим образом: один (Наталья) в группу «алекситимики» с повышением показателя на 5 баллов, а двое (Ксения, Илья) – в группу «неалекситимики»

со снижением показателя на 12 и 18 баллов, соответственно. Однако, из группы «неалекситимики» трое студентов (Константин, Светлана С., Елена Б.) мигрировали в «группу риска» с увеличением показателя на 8, 11 и 3 балла, соответственно, а одна студентка (Юлия Д.) – в группу «алекситимики» с повышением показателя на 16 баллов.

Необходимо отметить, что в ЭГ ни один студент не переместился из группы «неалекситимики» и «группы риска» в группу «алекситимики», в то время как в КГ двое студентов переместились в группу «алекситимики». Акцентируем, что в студенческом возрасте постоянно наличествуют стрессогенные и психотравмирующие факторы. Полагаем, что такое перемещение связано с получением в ходе формирующего эксперимента студентами ЭГ знаний о противострессовых и релаксационных методиках и применением полученных знаний, в то время как студенты КГ этих знаний не получили, несмотря на то, что параллельно в КГ проводились факультативные занятия «Психология активности и поведения».

В ЭГ после проведения факультатива «Психологическое и эмоциональное здоровье человека» отмечено увеличение показателя «эмпатия» ($p < 0,05$), студенты стали проявлять заинтересованность делами других, лучше стали их понимать и проявлять сочувствие.

В ЭГ и КГ также имела место положительная динамика академической успеваемости за время формирующего эксперимента ($p < 0,001$), что свидетельствует о лучшем усвоении основных понятий семестровых учебных дисциплин.

Детальный анализ эмоциональных помех позволил констатировать статистически значимое ($p < 0,05$) увеличение показателя доминирования негативных эмоций в КГ, что свидетельствует о появлении такого рода эмоциональных помех в общении. Этот факт можно объяснить тем, что испытуемые КГ не осваивали применение релаксационных и противострессовых методик на факультативе «Психология активности и поведения», проведенном для студентов КГ. Остальные показатели в ЭГ и КГ значимо не изменились ($p > 0,05$).

Анализируя результаты промежуточного среза у студентов ЭГ и КГ, необходимо отметить достижение диагностических целей первого факультатива. Организация работы ПДТМА предполагает внесение необходимых коррекций в диагностические цели перед проведением второго факультатива, а именно:

1. Овладеть базовыми категориями и понятиями психологии общения, основными методологическими и исследовательскими проблемами, путями их решения.

2. Приобрести навыки организации различных форм общения, равно как диагностики и анализа конфликтов, методов разрешения конфликта.

3.3 Особенности применения психодидактической технологии минимизации алекситимии студентов в ходе проведения второго факультатива

Пятый этап формирующего эксперимента (сентябрь 2015 года – июнь 2016 года) осуществлялся в рамках второго факультатива со студентами 3 курса МПФ ГрГМУ: 23 испытуемых ЭГ и 25 – КГ. Повторим, что на 3 курсе ГрГМУ происходит реформирование учебных групп (из 4 групп становится 5), поскольку обучение в основном проходит в клинике, где учебный процесс предусматривает не больше 10 человек в группе.

Представим структуру ПДТМА в рамках факультативных занятий «Психология общения и основы конфликтологии», предполагавшую совместное обучение студентов ЭГ и КГ.

Детектирующим компонентом выступили результаты промежуточного контрольного среза.

Целевой компонент включил основную цель – минимизацию алекситимии и откорректированные по итогам промежуточного контрольного среза диагностические цели – усвоение базовых категорий и понятий психологии общения и конфликтологии, получение знаний об основных механизмах и закономерностях коммуникации, формирование навыков эффективно-

го общения и диагностики конфликта, развитие умений психологической коррекции конфликтного взаимодействия в различных сферах социальной жизнедеятельности (семья, коллектив, педагогическое взаимодействие).

Содержательный компонент охватил учебный материал по дисциплине. Структура учебной программы представлена двумя разделами: психология общения и основы конфликтологии.

Организационный компонент включал интерактивное обучение, метод анализа конкретных ситуаций, ролевые и коммуникативные игры, занятия с элементами социально-психологического тренинга, применение профессиональной пробы. Форма занятий: работа в парах, работа в группах, индивидуальная работа.

Структура практического занятия представлена тремя этапами (таблица 3.11).

Таблица 3.11. – Этапы работы на практическом занятии

Этап	Диагностические цели	Методы и средства
Первый этап	Актуализация полученных ранее знаний. Освоение основных психологических категорий и понятий по теме занятия.	Интерактивные методы (методики «Четыре угла», «Алфавит», «Чемодан», «Сравни понятия», коллаж)
Второй этап	Развитие профессиональных знаний, навыков и умений	Интерактивные методы (профессиональная проба). Метод анализа конкретных ситуаций. Игровые методы (ролевые игры, коммуникативные игры) Элементы социально-психологического тренинга
Третий этап	Формирование самоконтроля эмоционального состояния. Снятие эмоционального напряжения. Развитие рефлексии.	Методика «С-КР». Релаксационные методы. Мини-опрос по типу незаконченных предложений. Рефлексивный круг. Ассоциации.

Операциональный компонент ПДТМА определялся достижением диагностических целей практических занятий: усвоением базовых понятий учебной дисциплины и формированием навыков конструктивного общения и психорегуляции.

Диагностический компонент предусматривал осуществление обратной связи с помощью включённого наблюдения, анализа продуктов деятельности студентов ЭГ и КГ и комплекса психодиагностических методик, описанных ранее, что позволило констатировать позитивные изменения, полученные при применении ПДТМА у студентов ЭГ.

В качестве иллюстрации представим фрагмент протокола занятия со студентами по теме «Введение в конфликтологию», на котором они познакомились с понятиями «Конфликт», «Конфликтогены», «Причина конфликта», «Повод конфликта», «Динамика конфликта», «Психологические особенности субъектов конфликта».

Первый этап практического занятия – вводный – предполагал актуализацию знаний о конфликте, полученных на учебных занятиях по социальной психологии (упражнение «Алфавит» – 10 минут).

Экспериментатор объяснила правила: «Напишите в столбик буквы алфавита. Раскройте смысл понятия «конфликт», предложив ассоциации с этим понятием на каждую букву алфавита».

Студенты предлагают такие ассоциации: «Борьба, брань, визг, драка, злоба, испуг, компромисс, крик, несовпадение мнений, разногласия, ссора, соперничество, сотрудничество».

Экспериментатор: «Хорошо! Давайте теперь предложенные ассоциации объединим в какие-то группы».

Студенты легко выделили объединяющие категории: «Конфликтогены. Причины конфликта. Поведение в конфликте».

Второй этап практического занятия – формирующий – предполагал развитие профессиональных знаний, навыков и умений (метод анализа конкретных ситуаций – 2 часа 07 минут).

Экспериментатор: «Сейчас посмотрим фильм «Новая земля». Объединитесь в группы. Ваша задача: найти такие психологические особенности субъектов конфликта, которые провоцируют конфликт, причины конфликта и повод конфликта. Можно выделить виды конфликтов, которые Вы увидели в фильме».

Студенты посмотрели фильм (1 час 42 минуты).

Обсудили в группах (25 минут).

Экспериментатор: «Какие психологические особенности субъектов конфликта Вы увидели? Александра? Диана?».

Александра («группа риска»): «Мы увидели здесь такие характеристики, как завышенная самооценка, агрессивность, религиозность».

Диана («алекситимик»): «Мы увидели и такие особенности, как уже сказали в первой группе, а ещё подозрительность, желание быть в центре внимания, неуправляемость».

Экспериментатор: «Хорошо, какие ещё можно выделить психологические особенности участников конфликта? Вероника?».

Вероника Г. («алекситимик»): «Ну, ещё тот человек, который не может гибко реагировать, жестокий, конформист».

Экспериментатор: «Хорошо, Диана, а каковы причины конфликта?».

Диана («алекситимик»): «Скорее всего – это разные потребности заключённых и конкуренция».

Экспериментатор: «Отлично, Валентин, а конкуренция по какому поводу?».

Валентин («группа риска»): «Конкуренция за более лучшие условия жизни».

Экспериментатор: «А какие виды конфликтов Вы увидели в этом фильме?».

Юлия («группа риска»): «Межличностный конфликт. Он связан с отсутствием еды на острове».

Артём («неалекситимик»): «Такой конфликт может быть связан с желанием одних быть у власти».

Экспериментатор: «Все согласны?».

Студенты: «Да».

Елена («алекситимик»): «Ещё есть конфликт между одним человеком и группой. Жилин и красные. Этот конфликт связан с тем, что Жилин не хочет быть таким, как все, и становится каннибалом. И он уходит».

Экспериментатор: «Согласны?»

Студенты: «Да».

Экспериментатор: «Какой ещё конфликт Вы увидели?».

Августина («неалекситимик»): «Ещё национальный, межгрупповой конфликт. Между американцами и русскими. Между чеченцами и русскими. За ключи. За власть».

Экспериментатор: «Какие ещё конфликты здесь можно увидеть?».

Подумав, ответил Ростислав («группа риска»): «Ещё конфликт у самого человека. У Жилина. Он хочет улететь. И, в то же время, он понимает, что виноват и поэтому находится здесь. Он решает, будет ли он нужен своей семье? Не лучше ли всё-таки остаться на острове?».

Третий этап практического занятия – закрепляющий – направлен на развитие рефлексии и снятие эмоционального напряжения («Рефлексивный круг» – 5 минут, «Звуки природы» – 5 минут).

Далее экспериментатор предложила озвучить: «Какие впечатления от этого фильма остались? Сложно ли было абстрагироваться от происходящего на экране и пытаться выполнить моё задание?».

Студенты, перебивая друг друга: «Это страшный фильм. Я закрывала глаза в некоторые моменты. Это ужас. Очень тяжело смотреть. Это жестоко».

Экспериментатор: «А всё-таки, сложно ли было выполнять задание, когда возникало столько эмоций?».

Студенты: «Да, сложно, особенно в такие напряжённые моменты. Но потом при обсуждении в группе мы смогли найти конфликты».

Экспериментатор: «Давайте завершим наше занятие, послушав лёгкую, успокаивающую музыку. Закройте глаза. Представьте, что Вы где-то в лесу. Поют птицы. Дует лёгкий, прохладный ветерок. Вы сидите и ни о чём не думаете».

В течение 5 минут студенты слушали музыку «Звуки природы».

Анализ конкретных ситуаций, представленных в фильме, позволяет формировать навыки анализа реальных ситуаций взаимодействия с учётом вербальных и невербальных реакций участников, способствует развитию рефлексии. *Условиями приобретения студентами позитивных изменений* выступили

субъект-субъектное взаимодействие, содействие проявлению активности, поддержка рефлексии.

3.3.1 Анализ результатов итогового контрольного среза

Шестой этап формирующего эксперимента предполагал анализ учебных ведомостей студентов ЭГ и КГ и проведение итогового тестирования теми же методиками, что и исходное. Сопоставление результатов свидетельствует о закреплении тенденции к снижению алекситимии в ЭГ, значимых различиях по показателю «ситуативная тревожность» и «академическая успеваемость» в ЭГ и в КГ (таблица 3.12).

Таблица 3.12. – Сопоставление результатов ЭГ и КГ на итоговом контрольном срезе (данные представлены в средних значениях)

Группы испытуемых	Показатели тестирования								
	Этапы формирующего эксперимента	Уровень алекситимии	Уровень эмпатии	Уровень ситуативной тревожности	Уровень личностной тревожности	Общий уровень эмоциональных помех	Шкала «Доминирование»	Шкала «Дружелюбие»	Академическая успеваемость
ЭГ (n = 23)	Исходный срез	67,48± 3,30	17,87± 1,50	38,52±3,6 2	48,26 ±2,41	11,70±1, 14	2,19± 3,60	3,23±2 ,99	6,23± 0,44
ЭГ (n = 23)	Итоговый срез	63,74± 3,80	18,74± 1,74	48,35±3,9 2	49,13 ±2,01	12,00±1, 19	4,21± 3,15	3,86±3 ,33	7,22± 0,43
Уровень значимости p		<0,05	>0,05	<0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	<0,00 1
КГ (n = 25)	Исходный срез	64,80± 3,26	17,44± 1,44	35,44±3,4 5	47,72 ±2,86	10,24±1, 26	-0,39± 3,75	2,31±3 ,44	6,59± 0,44
КГ (n = 25)	Итоговый срез	63,00± 3,43	18,28± 1,83	41,88±4,4 8	49,84 ±3,31	10,40±1, 24	1,62± 3,84	-0,34± 3,93	7,44± 0,37
Уровень значимости p		>0,05	>0,05	<0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	<0,00 1

Примечание – средние значения показателей «Исходного среза» рассчитывались с учётом отчисления одной испытуемой.

Снижение алекситимии студентов позволяет рассмотреть миграцию респондентов в ЭГ и КГ из одной подгруппы в другую по показателю «алекситимия». Из анализа миграции испытуемых в ЭГ и КГ по показателю «алекситимия» отчисленная девушка была исключена (таблица 3.13).

Таблица 3.13. – Миграция респондентов по показателю «Алекситимия» (данные представлены в абсолютных числах)

Группы студентов ЭГ по показателю «алекситимия» до эксперимента	Группы студентов ЭГ по показателю «алекситимия» после эксперимента				Динамика миграции студентов
	Неалекситимики	Группа риска	Алекситимики	Всего	
Неалекситимики	5	1	1	7	Было 7 «неалекситимики», переместились – 1 в «группа риска», 1 в «алекситимики»
Группа риска	7	3	0	10	Было 10 «группа риска», переместились – 7 в «неалекситимики»
Алекситимики	1	2	3	6	Было 6 «алекситимики», переместились – 2 в «группа риска», 1 в «неалекситимики»
Всего	13	6	4		23/W = 4,52 P < 0,05

Согласно проведённым расчётам в ЭГ обнаружены статистически значимые изменения снижения алекситимии ($p < 0,05$) и миграции студентов ($p < 0,05$) по этому показателю. Двое испытуемых (Вероника Г., Анастасия Ш.) из группы «алекситимики» мигрировали в «группу риска», их показатели снизились на 6 и 8 баллов, соответственно. Один испытуемый (Ростислав) из группы «алекситимики» переместился в группу «неалекситимики» со снижением показателя в общем на 19 баллов. Семь студентов из «группы риска» (Валентин, Евгений Ж., Светлана Б., Юлия, Татьяна, Владислав, Инга) мигрировали в группу «неалекситимики», их показатели снизились на 12, 2, 4, 26, 11,

1, 9 баллов, соответственно. Один студент из группы «неалекситимики» (Александра) переместился в «группу риска» и один (Екатерина) – в группу «алекситимики» с увеличением показателя на 6 и 12 баллов, соответственно.

В КГ тенденции к снижению алекситимии не обнаружено ($p > 0,05$), присутствует миграция респондентов по этому показателю, однако она статистически не значима ($p > 0,05$). Двое студентов из группы «алекситимики» (Анастасия М., Дарья) мигрировали в «группу риска» со снижением показателя на 9 и 7 баллов, соответственно. Четверо испытуемых «группы риска» переместились следующим образом: трое (Ксения, Владислав Х., Артём) – в группу «неалекситимики» со снижением показателя на 11, 7 и 7 баллов, соответственно, а один (Глеб) в группу «алекситимики» с повышением показателя на 10 баллов. Из группы «неалекситимики» двое студентов (Юлия Д., Константин) мигрировали в «группу риска» с увеличением показателя на 1 и 9 баллов, соответственно, а один студент (Виталий) – в группу «алекситимики» с повышением показателя на 19 баллов.

Миграция студентов в группы с более выраженной алекситимией может объясняться, на наш взгляд, наличием психотравмирующих либо ситуативно-коммуникативных факторов, что косвенно доказывает существование других, извне действующих причин появления алекситимии и подтверждает отсутствие органических причин её появления в обсуждаемой группе испытуемых.

В ЭГ и КГ имела место положительная динамика в сторону увеличения академической успеваемости ($p < 0,001$), что можно объяснить усвоением содержания учебных дисциплин.

Увеличение показателя «ситуативная тревожность» ($p < 0,05$) в ЭГ и КГ за время проведения второго факультатива в формирующем эксперименте, можно объяснить тем, что исследование проводилось в конце учебного года и студенты ожидали начала сессии, особенно напряжённой на третьем курсе в ГрГМУ. Остальные показатели значимо не изменились ($p > 0,05$).

Детальный анализ эмоциональных помех в общении позволил отметить статистически значимое ($p < 0,05$) увеличение показателя «доминирование негативных эмоций» в КГ. Этот факт можно объяснить тем, что испытуемые из КГ не освоили применения релаксационных и противострессовых методик, в отличие от студентов ЭГ, которые обучались этому на факультативных занятиях «Психологическое и эмоциональное здоровье человека».

Отметим также, что в ЭГ после проведения первого факультатива в формирующем эксперименте, присутствовало статистически значимое увеличение показателя эмпатии, однако среднего уровня показатель не достиг. После проведения второго факультатива произошло некоторое снижение ($p > 0,05$) этого показателя, что, впрочем укладывается в диапазон заниженного уровня эмпатии.

У студентов ЭГ после формирующего эксперимента отмечено значимое снижение ($p < 0,05$) алекситимии, а также значимое увеличение академической успеваемости ($p < 0,001$) и ситуативной тревожности ($p < 0,05$). Не произошло значимых сдвигов в сторону уменьшения показателей эмоциональных помех в общении («неумение управлять своими эмоциями», «неадекватное проявление эмоций», «негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций», «доминирование негативных эмоций», «нежелание сблизиться с людьми на эмоциональной основе»), что позволяет констатировать усвоение студентами противострессовых, релаксационных и концентрирующих методик, но недостаточно успешное их применение на практике.

Несмотря на совместное обучение студентов ЭГ и КГ по программе факультатива «Психология общения и основы конфликтологии», нельзя отметить статистически значимого снижения алекситимии студентов КГ, что означает недостаточность 30-часовых (академических) занятий. Необходим, как минимум, 60-часовой (академический) курс, дающий позитивный эффект, констатированный в ЭГ.

Выводы по третьей главе

Обоснованием необходимости разработки ПДТМА выступили: понимание психологических и педагогических причин возникновения вторичной (психодидактической) алекситимии, что предполагает возможность её минимизации в образовательном процессе, отсутствие разработанных с этой целью методик; результаты констатирующего эксперимента, продемонстрировавшие высокую распространённость алекситимии студентов; значимые взаимосвязи алекситимии с индикаторами психологического нездоровья.

Технология рассматривается как микросистема (компонент) системы «преподаватель-студент», состоит из шести взаимосвязанных компонентов: детектирующего, целевого, содержательного, организационного, операционального, диагностического. *Детектирующий компонент* охватывал психологическую диагностику студентов и выявил необходимость применения ПДТМА в образовательном процессе. *Целевой компонент* определял основную цель – минимизацию алекситимии и диагностические цели (усвоение основных понятий факультативных дисциплин, развитие эмпатичности, рефлексивности, контактности) педагогического взаимодействия и реализовывался во всех структурных компонентах технологии, включённых в каждую часть каждого учебного занятия. *Содержательный компонент* охватывал учебный материал в соответствии с образовательным стандартом и учебными программами по факультативным дисциплинам. Отбор средств обучения осуществлялся с учетом дидактических принципов и индивидуального подхода, реализовывавшегося в учёте результатов диагностики и выявленном уровне алекситимии. *Организационный компонент* предусматривал реализацию содержательного компонента использованием игровых и телесно-ориентированных методов, ролевых, деловых и коммуникативных игр, техник саморегуляции и релаксации. Применение активных методов способствовало развитию интереса к своему и своим однокурсников внутреннему миру, возможности свободно проявлять себя, понимать чувства других людей и выражать собственные чувства, развитию рефлексии,

способствующей самопониманию и самопознанию, формированию коммуникативных умений. Основными *формами организации* учебных занятий явились: индивидуальная, групповая, работа в парах, что позволяло активизировать всех обучающихся и обеспечивало диалогизацию. Факультативные занятия проходили один раз в неделю по 2-2,5 астрономических часа (всего 60 академических часов) в течение года. Реализация *диагностического компонента* предполагала осуществление обратной связи с помощью включённого наблюдения и психодиагностики, что позволяло выявить уровень достижения диагностических целей и вносить необходимые коррективы в педагогическое взаимодействие. Гарантом достижения цели, выступающей системообразующим фактором; воспроизводимости, которая достигается четко и однозначно описанной технологической цепочкой действий; обязательным получением, с помощью диагностического компонента, обратной связи – результата применения, выступает адекватное цели наполнение всех компонентов технологии. Психологический аспект технологии составили корректирующие эмоциональную и коммуникативную сферы воздействия при освоении психологических техник, направленных на поддержание и сохранение психологического здоровья. Индивидуальный подход в процессе обучения теории и практике психологии, формы проведения занятий составили дидактический аспект технологии.

ПДТМА была апробирована в естественном формирующем эксперименте в процессе преподавания факультативных занятий «Психологическое и эмоциональное здоровье человека» и «Психология общения и основы конфликтологии» для студентов МПФ ГрГМУ. Сопоставление результатов исходного тестирования студентов (ЭГ и КГ) свидетельствовало об отсутствии статистически значимых различий в уровне оцениваемых показателей, кроме показателя «общий уровень эмоциональных помех».

Структура ПДТМА в рамках факультативных занятий «Психологическое и эмоциональное здоровье человека» включала шесть компонентов. *Детектирующий компонент* ПДТМА позволил выделить студентов «алекситимиков» и «группу

риска», которым уделялось максимальное внимание на практических занятиях для реализации целевого компонента. *Целевой компонент* включил помимо основной цели (минимизации алекситимии), диагностические цели – усвоение учебного материала, развитие эмпатии, рефлексии, психорегуляции. *Содержательный компонент* охватил учебный материал дисциплины, релаксационные, концентрирующие и противострессовые методики. *Организационный компонент* актуализировался интерактивными методами: деловыми играми, методом анализа конкретных ситуаций, занятиями с элементами арт-терапии, тренингами саморегуляции и релаксации. *Операциональный компонент* ПДТМА реализовывался в поэтапном достижении диагностических целей, усвоении теоретического материала, приобретении навыков саморегуляции, повышении эмпатичности и рефлексивности. *Диагностический компонент* – осуществление обратной связи включённым наблюдением и контрольными срезами.

Промежуточный контрольный срез показал, что у 24 испытуемых ЭГ значимо ($p < 0,05$) снизилась алекситимия (с $67,38 \pm 3,16$ до $63,33 \pm 5,00$), повысились показатели «эмпатия» (с $18,00 \pm 1,50$ до $19,54 \pm 1,70$) и «академическая успеваемость» (с $6,18 \pm 0,43$ до $7,15 \pm 0,44$). Присутствует миграция респондентов по показателю «алекситимия», но она статистически незначима ($p > 0,05$). У испытуемых КГ выявлено статистически значимое ($p < 0,001$) повышение академической успеваемости (с $5,59 \pm 0,44$ до $7,44 \pm 0,37$).

Итоги промежуточного контрольного среза выступили в качестве *детектирующего компонента* ПДТМА на факультативных занятиях «Психология общения и основы конфликтологии». При сохранении *целевого компонента* – минимизации алекситимии, уточнены диагностические цели – усвоение учебного материала, развитие контактности, эмпатии и рефлексии. Скорректирован *содержательный компонент*, охвативший базовые категории и понятия психологии общения и конфликтологии, методы и средства эффективного взаимодействия людей, работы с трудными пациентами и в стрессогенных ситуациях. *Организационный компонент* скор-

ректирован включением ролевых и коммуникативных игр, профессиональной пробы, занятий с элементами коммуникативного тренинга. *Операциональный компонент* реализовывался усвоением теоретического материала, сформированностью навыков конструктивного общения и психорегуляции. *Диагностический компонент* – осуществление обратной включённым наблюдением и итоговым срезом.

Итоговый контрольный срез показал статистически значимое ($p < 0,05$) снижение алекситимии и миграцию студентов по этому показателю в ЭГ (с $67,38 \pm 3,16$ до $63,74 \pm 3,80$). В КГ статистически значимых различий к снижению алекситимии (с $64,80 \pm 3,26$ до $63,00 \pm 3,43$) не обнаружено ($p > 0,05$), присутствует миграция респондентов по этому показателю, однако она статистически не значима ($p > 0,05$). Выявлено повышение показателей «ситуативная тревожность» ($p < 0,05$) в ЭГ (с $39,25 \pm 3,75$ до $48,35 \pm 3,92$) и КГ (с $35,44 \pm 3,45$ до $41,88 \pm 4,48$) и «академическая успеваемость» ($p < 0,001$) в ЭГ (с $6,18 \pm 0,43$ до $7,22 \pm 0,43$) и КГ (от $6,59 \pm 0,44$ до $7,44 \pm 0,37$). Отсутствие изменений по показателю «алекситимия» в КГ свидетельствует о недостаточности 30-часовых академических занятий. Применение двухсеместровой ПДТМА дало более позитивный эффект, нежели семестровое применение.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Установлено, что психологическим содержанием понятия «алекситимия» является особое сочетание личностных и эмоциональных нарушений, связанных с затруднениями в распознавании, осознании и вербализации человеком собственных переживаний и чувств, равно как переживаний и чувств другого человека, обедненностью межличностных отношений. Критерием различения первичной и вторичной алекситимии выступает их этиология. Первичная алекситимия, характеризующаяся особым сочетанием когнитивных, личностных и эмоциональных нарушений, причинами которых определены биологические факторы (генетические механизмы и органические нарушения развития головного мозга) – индикатор психического нездоровья. Адекватный и соответствующий возрасту уровень развития психики выступает индикатором психического здоровья. Вторичная (психодидактическая) алекситимия характеризуется сохранностью когнитивной сферы и нарушениями личностной и эмоциональной сфер. Она – результат дефицитарного или патологического взаимодействия в семье (социуме), недостаточной обученности вербальным и невербальным средствам обозначения и выражения эмоций, слабо сформированной саморегуляции, что корригируется психолого-педагогическими воздействиями. Психодидактическая алекситимия является индикатором психологического нездоровья субъекта, ибо основу психологического здоровья составляет благополучие эмоциональной сферы и стремление к самоактуализации [1-А; 2-А; 3-А; 5-А; 7-А; 23-А].

Определена высокая распространённость психодидактической алекситимии в студенческой среде. Для студентов «алекситимиков» и «группы риска» характерны: низкая дифференцированность эмоций, проблемы с осознанием и выражением собственных эмоций (недостаточность рефлексии), неадекватное отражение эмоциональных состояний других людей (неразвитая эмпатия), бедность межличностных связей. Выявленные корреляции психодидактической алекситимии с высоким уровнем ситуативной и личностной тревожности; низким уровнем эмпатии.

тии; «подчиняемым» типом межличностных отношений; низкой эмоциональной эффективностью в общении; доминированием негативных эмоций; невыразительностью, негибкостью, неразвитостью эмоций; неумением управлять ими; нежеланием сближаться с людьми на эмоциональной основе – подтвердили необходимость сохранения психологического здоровья студентов применением психодидактической технологии минимизации алекситимии [1-А; 2-А; 3-А; 5-А; 7-А-18-А; 21-А; 24-А].

Доказана необходимость разработки психодидактической технологии минимизации алекситимии (ПДТМА), обоснованием которой стало: понимание психологических и педагогических причин возникновения вторичной (психодидактической) алекситимии, что определило возможность её минимизации в образовательном процессе; отсутствие разработанных с этой целью методик; результаты констатирующего эксперимента, продемонстрировавшие высокую распространённость алекситимии студентов и сохранность когнитивных функций; значимые взаимосвязи алекситимии с индикаторами психологического нездоровья. Разработана шестикомпонентная ПДТМА, характеризующаяся концептуальностью, социосообразностью, эффективностью, управляемостью и воспроизводимостью. ПДТМА представляет собой систему, системообразующим фактором которой выступает «Целевой компонент», включающий основную цель – минимизацию алекситимии студентов и диагностические цели (усвоение учебного материала, развитие эмпатии, рефлексии, психорегуляции, контактности). Предварительное использование психодиагностики сформировало «Детектирующий компонент». «Содержательный компонент» включает учебный материал, отбираемый с учетом дидактических принципов и индивидуального подхода, реализовывавшегося в учёте результатов диагностики. «Организационный компонент» реализуется субъект-субъектным взаимодействием, активными методами обучения, обусловившими его диалогизацию и создание фасилитирующей атмосферы при реализации содержательного компонента. «Операционный компонент» обеспечивается поэтапным достижением диагностических целей и формированием навыков и умений самопонимания, по-

нимания других людей, самоконтроля, самовыражения и рефлексии, усвоением учебного материала. «Диагностический компонент» – механизм обратной связи, реализуемый на основе включённого наблюдения и психологической диагностики, определявших достижение основной и диагностических целей. Экспериментальная апробация ПДТМА в образовательном процессе продемонстрировала её эффективность результатами значимого снижения психодидактической алекситимии студентов ЭГ и миграцией студентов по этому показателю. В КГ значимых изменений по алекситимии не достигнуто, что свидетельствует о необходимости сопровождения длительностью не менее, чем годичный курс занятий. Применение ПДТМА является условием минимизации алекситимии обучающихся, обеспечивая сохранение и поддержание психологического здоровья субъектов образовательного процесса [4-А; 6-А; 19-А; 20-А; 22-А].

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРАКТИЧЕСКОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ РЕЗУЛЬТАТОВ

Результаты исследования могут быть использованы:

1. В образовательном процессе

– для подготовки учебных курсов, отражающих проблему психологического нездоровья субъектов образовательного процесса («Педагогическая психология», «Психология здоровья», «Педагогическая психология здоровья», «Возрастная психология»);

– для профессиональной подготовки и переподготовки специалистов психологического и медико-психологического профиля, сталкивающихся в силу своей профессиональной деятельности с недостатками эмоционального развития личности.

2. В профилактических целях

– для разработки профилактических мероприятий по предупреждению нарушения психологического здоровья в виде информационных материалов об индикаторах психологического нездоровья студентов;

– для психолого-педагогической поддержки субъектов образовательного процесса реализацией разработанной ПДТМА, ориентированной на субъект-субъектное взаимодействие и содействующей развитию рефлексии. Необходим 60-часовой курс занятий, включающий арт-терапевтические техники, игровые и телесно-ориентированные методы, ролевые и коммуникативные игры, техники саморегуляции и релаксации.

3. Для *диагностико-консультативного сопровождения* субъектов образовательного процесса специалистами социально-педагогических и психологических служб УВО путём разработки практических рекомендаций по оказанию помощи студентам, имеющим алекситимические черты разной степени выраженности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе : учеб. пособие / сост. Т. Г. Мухина. – Н. Новгород : Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т, 2013. – 97 с.
2. Алекситимия / В. М. Провоторов [и др.] // Журн. неврологии и психиатрии. – 2000. – № 6. – С. 66–70.
3. Алекситимия в структуре больных ишемической болезнью сердца / Т. Н. Грекова [и др.] // Клиническая медицина. – 1997. – Т. 75, № 11. – С. 32-34.
4. Алекситимия и методы ее определения при пограничных психосоматических расстройствах : пособие для психологов и врачей / В. Б. Ересько [и др.]. – СПб. : С.-Петерб. науч.-исслед. психоневрол. ин-т, 2005. – 24 с.
5. Алекситимия как одна из важнейших психологических характеристик больных язвенной болезнью желудка и двенадцатиперстной кишки / В. М. Провоторов [и др.] // Рос. журн. гастроэнтерологии, гепатологии, колопроктологии. – 1989. – Прил. № 5 : Материалы Четвертой Российской гастроэнтерологической недели, Москва. 14-20 ноября 1989 г. – С. 314.
6. Ананьев, Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б. Г. Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы : межвуз. сб. / Ленингр. гос. ун-т. – Л., 1974. – Вып. 2. – С. 3-15.
7. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – 2-е изд. – СПб. [и др.] : Питер, 2001. – 260 с.
8. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – СПб. [и др.] : Питер : Питер бук, 2001. – 282 с.
9. Ананьев, Б. Г. Структура развития психофизиологических функций взрослого человека / Б. Г. Ананьев // Хрестоматия по возрастной психологии : учеб. пособие / сост. Л. М. Семенюк ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М., 1996. – С. 275-282.
10. Ананьев, В. А. Психологическая адаптация и компенсация при заболеваниях внутренних органов : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.04 / В. А. Ананьев ; С.-Петерб. мед. акад. последиплом. образования. – СПб., 1998. – 46 с.
11. Ананьев, В. А. Психология здоровья / В. А. Ананьев. – СПб. : Речь, 2006. – Кн. 1 : Концептуальные основы психологии здоровья. – 384 с.
12. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб. [и др.] : Питер, 2007. – 688 с.

13. Андреева, Г. М. Социальная психология : учебник / Г. М. Андреева. – Изд. 5-е, испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2006. – 365 с.
14. Астапов, В. М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги / В. М. Астапов // Тревога и тревожность : хрестоматия / сост. и общ. ред. В. М. Астапова. – М., 2008. – С. 74-79.
15. Белановская, О. В. Психология личности : учеб. пособие / О. В. Белановская ; науч. ред.: Ю. Н. Карандашев, Т. В. Сенько. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2001. – 226 с.
16. Бендас, Т. В. Гендерная психология : учеб. пособие / Т. В. Бендас. – СПб. [и др.] : Питер : Питер Принт, 2006. – 430 с.
17. Бережковская, Е. Л. Культурно-историческая и гуманистическая психология: возможные точки схода. Эмпатия как высшая психическая функция / Е. Л. Бережковская, Н. Г. Радинская // Вестн. РГГУ. – 2006. – № 1. – С. 126-145.
18. Березин, Ф. Б. Тревога и адаптационные механизмы / Ф. Б. Березин // Тревога и тревожность : хрестоматия / сост. и общ. ред. В. М. Астапова. – М., 2008. – С. 63-68.
19. Берков, В. Ф. Общая методология науки : учеб. пособие / В. Ф. Берков. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2001. – 226 с.
20. Берталанфи, Л. фон. История и статус общей теории систем / Л. фон Берталанфи // Системные исследования, 1973 : ежегодник / Акад. наук СССР, Ин-т истории естествознания и техники ; редкол.: И. В. Блауберг [и др.]. – М., 1973. – С. 20-37.
21. Берталанфи, Л. фон. Общая теория систем: обзор проблем и результатов – критический обзор / Л. фон Берталанфи // Исследования по общей теории систем: сб. пер. / общ. ред. и вступ. ст. В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина. – М., 1969. – С. 23-82.
22. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.
23. Бехтерев, В. М. Избранные работы по социальной психологии / В. М. Бехтерев ; подгот.: В. А. Кольцова, М. В. Муленкова. – М. : Наука, 1994. – 399 с.
24. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М. : Совершенство, 1997. – 298 с.
25. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 269 с.
26. Блауберг, И. В. Философский принцип системности и системный подход / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин // Вопр. философии. – 1978. – № 8. – С. 39-52.

27. Богачева, О. Ю. Эмпатия как профессионально важное качество врача: на примере врачей-терапевтов и врачей-хирургов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / О. Ю. Богачева. – Ярославль, 2014. – 168 л.
28. Богомаз, С. А. Взаимосвязь алекситимии как фактора, препятствующего развитию личности, с параметрами смысловой сферы и проявлениями ригидности / С. А. Богомаз, А. Л. Филоненко // Сиб. психол. журн. – 2005. – № 22. – С. 124-128.
29. Бодалев, А. А. Психология общения : избр. психол. тр. / А. А. Бодалев. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 256 с.
30. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 197 с.
31. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В. В. Бойко. – М. : Филинь, 1996. – 469 с.
32. Болучевская, В. В. Общение врача: создание положительных взаимоотношений и взаимопонимания с пациентом. Лекция 4 [Электронный ресурс] / В. В. Болучевская, А. И. Павлюкова // Мед. психология в России. – 2011. – № 4. – Режим доступа: http://www.medpsy.ru/mprij/archiv_global/2011_4_9/nomer/nomer11.php р. – Дата доступа: 07.08.2017.
33. Большой психологический словарь / под общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК ; М. : Олма-Пресс, 2003. – 666 с.
34. Большой толковый словарь русского языка / Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед. ; авт. и рук. проекта, сост., гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 1998. – 1534 с.
35. Братусь, Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 304 с.
36. Брель, Е. Ю. Некоторые факторы формирования алекситимического радикала в структуре личности / Е. Ю. Брель // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. – 2004. – № 5. – С. 135-138.
37. Бровко, С. Н. Экзаменационная сессия и пищевое поведение студентов-медиков / С. Н. Бровко, О. А. Скугаревский // Мед. журн. – 2009. – № 4. – С. 153-157.
38. Былкина Н. Д. Алекситимия (аналитический обзор зарубежных исследований) / Н. Д. Былкина // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1995. – № 1. – С. 43-53.
39. Васильева, О. С. Психология здоровья человека / О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов. – М. : Академия, 2001. – 352 с.

40. Василькова, А. П. Эмпатия как один из специфических критериев профессиональной пригодности будущих специалистов-медиков : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / А. П. Василькова. – СПб, 1998. – 166 л.
41. Василюк, Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1984. – 200 с.
42. Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособие / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 1999. – 176 с.
43. Винникотт, Д. В. Семья и развитие личности. Мать и дитя : рук. по нач. взаимоотношениям / Д. В. Винникотт ; пер. с англ. А. Грузберга. – Екатеринбург : Литур, 2004. – 390 с.
44. Воликова, С. Семейные источники негативной когнитивной схемы при эмоциональных расстройствах (на примере тревожных, депрессивных и соматоформных расстройств) / С. Воликова, А. Холмогорова // Моск. психотерапевт. журн. – 2001. – № 4. – С. 49-60.
45. Воробьева, В. В. Алекситимия и особенности эмоционального состояния у детей-сирот: проблемы и перспективы решения / В. В. Воробьева // Материалы XIX Международной научной конференции молодых ученых, Минск, 14–15 апреля 2016 г. / Гос. ин-т упр. и соц. технологий Белорус. гос. ун-та ; редкол.: В. В. Манкевич (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2016. – С. 115-116.
46. Воробьева, Е. В. Влияние ретроспективной оценки материнского стиля воспитания, реализуемого в детстве, на проявления алекситимии и эмпатии у молодежи с полинаркоманией / Е. В. Воробьева, И. П. Шульгина, П. Н. Ермаков // Рос. психол. журн. – 2015. – Т. 12, № 3. – С. 114-133.
47. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл : Эксмо, 2003. – 1136 с.
48. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; гл. ред. А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1982-1984. – Т. 3 : Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. – 1983. – 368 с.
49. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1985. – 45 с.
50. Ганзен, В. А. Системный подход в психологии : конспект лекций / В. А. Ганзен. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1983. – 51 с.
51. Гаранян, Н. Г. Концепция алекситимии / Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова // Соц. и клин. психиатрия. – 2003. – № 1. – С. 128-145.

52. Гельфман, Э. Психодидактика школьного учебника: интеллектуальное воспитание учащихся / Э. Гельфман, М. Холодная. – СПб. [и др.] : Питер : Питер пресс, 2006. – 384 с.
53. Горобец, Н. Л. Специфика профессиограммы деятельности психотерапевта в контексте интегративного подхода к психотерапии : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Н. Л. Горобец ; Ин-т психологии Рос. акад. наук. – М., 2008. – 22 с.
54. Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 годы [Электронный ресурс] : утв. постановлением Совета Министров Респ. Беларусь, 28 марта 2016 г., № 250 // Совет Министров Республики Беларусь. – Режим доступа: <http://government.by/upload/docs/file2b2ba5ad88b5b0eb.PDF>. – Дата доступа: 07.08.2017.
55. Грановская, Р. М. Защита личности: психологические механизмы / Р. М. Грановская, И. М. Никольская. – СПб. : Знание : Свет, 1999. – 347 с.
56. Гранская, Ю. В. Распознавание эмоций по выражению лица : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Ю. В. Гранская ; С.-Петербур. гос. ун-т. – СПб., 1998. – 17 с.
57. Грищенко, Д. Ю. Мотивация выбора профессии психолога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Д. Ю. Грищенко. – Краснодар, 2003. – 217 л.
58. Гудвин, Дж. Исследование в психологии: методы и планирование : пер. с англ. / Дж. Гудвин. – 3-е изд. – СПб. [и др.] : Питер : Питер принт, 2004. – 557 с.
59. Гуцин, Ю. В. Интерактивные методы обучения в высшей школе / Ю. В. Гуцин // Психол. журн. Междунар. ун-та природы, о-ва и человека «Дубна». – 2012. – № 2. – С. 1–18.
60. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 542 с.
61. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль. – М. : Рус. яз., 2003. – Т. 1. – ХСVI, 699 с.
62. Данилова, Т. А. Формирование копинг-поведения у учителей средних школ и его роль в профилактике психогенных расстройств у школьника : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Т. А. Данилова ; С.-Петербур. психоневрол. ин-т. – СПб., 1997. – 24 с.
63. Дерябин, В. С. Чувства, влечения, эмоции / В. С. Дерябин ; под ред. В. М. Смирнова, А. И. Трохачева. – Л. : Наука, 1974. – 258 с.
64. Дробышевский, Б. А. Психологические условия развития рефлексивной позиции будущего педагога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. / Б. А. Дробышевский ; Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск, 2009. – 21 с.

65. Дюк, В. А. Компьютерная психодиагностика / В. А. Дюк. – СПб. : Братство, 1994. – 364 с.
66. Евдокимов, В. И. Анализ диссертационных исследований по специальности 19.00.04 «Медицинская психология» (1980-2011 г.г.) / В. И. Евдокимов, В. Ю. Рыбников, А. В. Зотова. – СПб. : Политехника-сервис, 2012. – 168 с.
67. Евдокимов, В. И. Качество жизни как показатель профессиональной успешности лиц экстремальных профессий / В. И. Евдокимов, Л. В. Марищук // Адаптация к профессиональной деятельности как психолого-педагогическая проблема: методологические основания, пути и способы решения : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Барановичи, 23–24 апр. 2003 г. : в 3 ч. / Баранов. гос. высш. пед. колледж ; редкол.: Л. Ф. Мирзаянова (гл. ред.) [и др.]. – Барановичи, 2003. – Ч. 1. – С. 72-78.
68. Емельянов, С. М. Практикум по конфликтологии : учеб. пособие / С. М. Емельянов. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб. [и др.] : Питер : Питер Пресс, 2009. – 378 с.
69. Ерчак, Н. Т. Иностранные языки: психология усвоения : учеб. пособие / Н. Т. Ерчак. – Минск : Новое знание ; М. : Инфра-М, 2013. – 335 с.
70. Жук, А. И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов : учеб. пособие / А. И. Жук, Н. Н. Кошель. – Минск : Аверсэв, 2003. – 335 с.
71. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2009. – 335 с.
72. Журавлев, Д. В. Методология и методы психолого-педагогического исследования : курс лекций / Д. В. Журавлев. – М. : Изд-во Моск. гос. обл. ун-та, 2003. – 129 с.
73. Журлова, И. В. Игра-драматизация в педагогическом процессе вуза / И. В. Журлова // Проблемы выхавання. – 2006. – № 1. – С. 42-46.
74. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М. : Педагогика, 1990. – 424 с.
75. Запорожец, А. В. Психология действия / А. В. Запорожец. – М. : МПСИ ; Воронеж : Модэк, 2000. – 731 с.
76. Иващенко, Ф. И. Практикум по методологии психологического исследования : пособие / Ф. И. Иващенко. – Минск : ФУАинформ, 2003. – 137 с.
77. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства : учеб. пособие / Е. П. Ильин. – СПб. [и др.] : Питер : Питер бук, 2001. – 749 с.

78. Им, О. Т. Психологические особенности синдрома эмоционального выгорания в зависимости от степени рефлексии и эмпатии у медицинских сестер / О. Т. Им // Альм. соврем. науки и образования. – 2009. – № 11. – С. 136–138.
79. Исаева, Р. С. Копинг-механизмы в системе приспособительного поведения больных шизофренией : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Р. С. Исаева ; С.-Петерб. психоневрол. ин-т. – СПб., 1999. – 21 с.
80. Искусных, А. Ю. Алекситимия. Причины и риски возникновения расстройства / А. Ю. Искусных // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по материалам ЛПН международной науч.-практ. конф., 15 июня 2015 г. / отв. ред. А. И. Гулин. – Новосибирск, 2015. – № 6. – С. 59-68.
81. Калинин, В. В. Алекситимия, мозговая латерализация и эффективность терапии ксанаксом у больных паническим расстройством / В. В. Калинин // Соц. и клин. психиатрия. – 1995. – Т. 5, № 4. – С. 96-102.
82. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант ; пер. с нем. Н. Лосского ; примеч. Ц. Г. Арзаканяна. – М. : Мысль, 1994. – 592 с. – (Философское наследие ; т. 118).
83. Кашлев, С. С. Современные технологии педагогического процесса : пособие / С. С. Кашлев. – Минск : Выш. шк., 2002. – 95 с.
84. Келина, М. Ю. Алекситимия и ее связь с пищевыми установками в неклинической популяции девушек подросткового и юношеского возраста [Электронный ресурс] / М. Ю. Келина, Т. А. Мешкова // Клин. и спец. психология. – 2012. – № 2. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyclin/2012/n2/52628.shtml>. – Дата доступа: 25.01.2016.
85. Киселева, Н. В. Стресс и его преодоление подростками / Н. В. Киселева ; под науч. ред. Л. В. Марищук. – Минск : Четыре четверти, 2011. – 213, [10] с.
86. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие / Е. А. Климов. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2010. – 301 с.
87. Клиническая психология : учебник / В. А. Абабков [и др.] ; под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. [и др.] : Питер : Питер принт, 2002. – 960 с.
88. Князева, М. Л. Ключ к самосозиданию / М. Л. Князева. – М. : Молодая гвардия, 1990. – 253 с.

89. Ковалев, Б. П. Психология школьного конфликта: социально-перцептивные и рефлексивные аспекты / Б. П. Ковалев, С. В. Кондратьева, Л. А. Семчук. – Гродно : Гродн. гос. ун-т, 2001. – 171 с.
90. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г. № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : с изм. и доп., внес. Законом Респ. Беларусь от 4 янв. 2014 г. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2014. – 398 с.
91. Кожуховская, Л. С. Формирование социально-ролевой компетентности студентов средствами педагогических игротехник / Л. С. Кожуховская, И. И. Губаревич. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2005. – 66 с.
92. Козина, Н. В. Исследование эмпатии и ее влияние на формирование «синдрома эмоционального сгорания» у медицинских работников : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Н. В. Козина; С.-Петерб. науч.-исслед. психоневрол. ин-т. – СПб., 1998. – 25 с.
93. Колодич, Е. Н. Коррекция эмоциональных нарушений у детей и подростков : учеб.-метод. пособие / Е. Н. Колодич. – Минск : ФУАинформ, 2002. – 127 с.
94. Коломинский, Я. Л. Взаимосвязь психологической культуры и психологического здоровья личности как научно-практическая проблема / Я. Л. Коломинский, А. А. Селезнев // Психиатрия, психотерапия и клин. психология. – 2011. – № 4. – С. 120-129.
95. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах: общие и возрастные особенности : учеб. пособие / Я. Л. Коломинский. – 3-е изд., стер. – Минск : ТетраСистемс, 2001. – 431 с.
96. Коломинский, Я. Л. Социальная психология школьного класса : науч.-метод. пособие / Я. Л. Коломинский. – Минск : ФУАинформ, 2003. – 305 с.
97. Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / Рос. акад. образования, Ин-т содерж. и методов обучения, Центр дистанц. образования «Эйдос» ; под ред. А. В. Хуторского. – М. : ИНЭК, 2007. – 327 с.
98. Кон, И. С. Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности : учеб. пособие / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.
99. Кондратьева, С. В. Педагогическая и возрастная психология : тексты лекций : в 3 ч. / С. В. Кондратьева. – Гродно : Гродн. гос. ун-т, 1996. – Ч. 2 : Психология учителя. – 90 с.

100. Копинг-поведение и уровень алекситимии учащихся вузов различного профиля / Т. А. Зенько [и др.] // Молодежь и наука: итоги и перспективы : материалы межрегион. науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых / Саратов. мед. ун-т ; отв. ред. П. В. Глыбочко. – Саратов, 2006. – С. 25.
101. Королева, Е. Г. Портрет психосоматического больного с позиций алекситимии / Е. Г. Королева, Д. Ю. Лайша, П. М. Буславский // Актуальные вопросы диагностики, терапии и реабилитации психических и поведенческих расстройств : материалы междунар. конф., посвящ. 50-летию каф. психиатрии и наркологии / Гродн. гос. мед. ин-т ; редкол.: В. А. Карпюк (отв. ред.) [и др.]. – Гродно, 2012. – С. 143–145.
102. Коростелева, И. С. Проблема алекситимии в контексте поведенческих концепций психосоматических расстройств / И. С. Коростелева, В. С. Ротерберг // Телесность человека : междисциплинар. исслед. : сб. ст. / Филос. о-во СССР [и др.] ; отв. ред.: В. В. Николаева, П. Д. Пищенко. – М., 1991. – С. 136-143.
103. Короткова, Л. Д. Сказкотерапия в школе : метод. рекомендации к использованию сказки в коррекции эмоц. нарушений поведения детей / Л. Д. Короткова. – М. : ЦГЛ, 2006. – 144 с.
104. Кристал, Г. Интеграция и самоисцеление. Аффект, травма, алекситимия / Г. Кристал, Дж. Х. Кристал ; пер. с англ. В. В. Старовойтова. – М. : Ин-т общегуманитар. исслед., 2006. – 800 с.
105. Крутский, А. Н. Роль психодидактики в профессиональной подготовке учителя / А. Н. Крутский // Вестн. Новосиб. гос. пед. ун-та. – 2015. – № 6. – С. 78-87.
106. Ксензова, Г. Ю. Перспективные школьные технологии : учеб.-метод. пособие / Г. Ю. Ксензова. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 223 с.
107. Кузнецова, О. Б. Возрастные и гендерные особенности динамики психоэмоционального напряжения и тревожности студентов с разным уровнем физической активности / О. Б. Кузнецова, Е. В. Старкова // Пед.-психол. и мед.-биол. проблемы физ. культуры и спорта. – 2010. – № 4. – С. 49-53.
108. Куксо, П. А. Исследование алекситимии и некоторых особенностей психоэмоционального статуса у студентов, занимающихся спортом / П. А. Куксо, О. Г. Куксо // Учен. зап. Ун-та им. П. Ф. Лесгафта. – 2013. – № 11. – С. 82-85.
109. Куницына, В. Н. Межличностное общение : учебник / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. [и др.] : Питер : Питер бук, 2001. – 544 с.
110. Лазурский, А. Ф. Избранные труды по психологии / А. Ф. Лазурский ; сост. и примеч. Ю. Н. Олейника. – М. : Наука, 1997. – 445 с.

111. Ланцова, Н. Н. Психологическое исследование аффективных состояний у студентов: гендерные аспекты / Н. Н. Ланцова, Е. Ю. Лазарева, Е. Л. Николаев // Вестн. Чуваш. ун-та. – 2013. – № 2 – С. 97-101.
112. Левина, М. М. Технологии профессионального педагогического образования : учеб. пособие / М. М. Левина. – М. : Academia, 2001. – 270 с.
113. Левитес, Д. Г. Автодидактика: теория и практика конструирования собственных технологий обучения : учеб. пособие / Д. Г. Левитес. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 318 с.
114. Левитов, Н. Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги / Н. Д. Левитов // Тревога и тревожность : учеб. пособие / сост. и общ. ред. В. М. Астапова. – М., 2008. – С. 36-41.
115. Левшунова, Е. Н. Взаимосвязь эмпатии и алекситимически-подобных проявлений личности [Электронный ресурс] / Е. Н. Левшунова // Актуальные проблемы психологии личности : материалы межрегион. заоч. науч.-практ. конф., Новосибирск, 20 авг. 2009 г. / Новосиб. гос. пед. ун-т, Сиб. ассоц. консультантов. – Новосибирск, 2009. – Режим доступа: https://sibac.info/sites/default/files/files/2009_08_20_Konf/Levshunova.pdf. – Дата доступа: 14.08.2017.
116. Леонова, О. И. Исследование эмоционально-аффективной сферы личности подростков / О. И. Леонова // Психол. наука и образование. – 2012. – № 3. – С. 1-11.
117. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
118. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев // Психология эмоций : тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гипшенрейтер. – М., 1984. – С. 162-171.
119. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности : учеб. пособие / Д. А. Леонтьев. – 3-е изд., доп. – М. : Смысл, 2007. – 510 с.
120. Лигер, С. А. Формирование копинг-поведения студентов медицинского вуза и его влияние на личностно-профессиональное развитие врача : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / С. А. Лигер ; С.-Петерб. психоневрол. ин-т. – СПб., 1997. – 21 с.
121. Лисицын, Ю. П. Детерминационная теория медицины: доктрина адаптивного реагирования / Ю. П. Лисицын, В. П. Петленко. – СПб. : Гиппократ, 1992. – 416 с.
122. Лихачев, Б. Т. Педагогика : курс лекций : учеб. пособие / Б. Т. Лихачев. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 1999. – 521 с.

123. Лобанов, А. П. Профессиональная компетентность и мобильность специалистов : учеб.-метод. пособие / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2010. – 94 с.
124. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов ; отв. ред.: Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
125. Лучшева, Л. М. Влияние эмоционального выгорания и алекситимии педагогов на успешность идентификации эмоциональных состояний по голосу / Л. М. Лучшева // Сиб. пед. журн. – 2011. – № 1. – С. 267-275.
126. Лушпаева, Е. В. Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Е. В. Лушпаева. – М., 1989. – 224 л.
127. Макеева, Е. С. Динамика профессионального самосознания студентов–психологов с различными психологическими защитами : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. С. Макеева ; Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск, 2003. – 23 с.
128. Малкина-Пых, И. Г. Об одном возможном методе психологической коррекции алекситимии / И. Г. Малкина-Пых // Сиб. мед. журн. – 2009. – № 3. – С. 99-107.
129. Малкина-Пых, И. Г. Телесная терапия : справ. практ. психолога / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2005. – 752 с.
130. Марищук, В. Л. К вопросу о сохранении работоспособности субъектов педагогического процесса / В. Л. Марищук, Л. В. Марищук, Т. В. Платонова // Медико-социальная экология личности: состояние и перспективы : материалы VII Междунар. конф., Минск, 10-11 апр. 2009 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: В. А. Прокашева (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2009. – С. 35-38.
131. Марищук, В. Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В. Л. Марищук, В. И. Евдокимов. – СПб. : Издат. дом «Сентябрь», 2001. – 259 с.
132. Марищук, В. Л. Психологические основы формирования профессионально значимых качеств : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.03 / В. Л. Марищук ; Ленингр. гос. ун-т. – Л., 1982. – 32 с.
133. Марищук, В. Л. Социально-психологические основы общения и межличностных взаимоотношений в воинской деятельности и спорте : материалы к лекции / В. Л. Марищук, Л. В. Марищук. – СПб. : Воен. ин-т физ. культуры, 1998. – 22 с.
134. Марищук, В. Л. Тренинг профессионально ориентированной риторики : учеб. пособие / В. Л. Марищук, Л. В. Марищук. – СПб. : Воен. ин-т физ. культуры, 2007. – 133 с.

135. Марищук, Л. В. К вопросу о терминологии: здоровье психическое или психологическое? / Л. В. Марищук, В. С. Даукша // Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма : материалы 1-го Международного форума, Санкт-Петербург, 5-7 июня 2006 г. / РГПУ ; общ. ред. И. А. Баева, Ш. Ионеску, Л. А. Регуш. – СПб., 2006. – С. 175-176.
136. Марищук, Л. В. Несколько слов о системном подходе / Л. В. Марищук // Ананьевские чтения – 2006 : материалы науч.-практ. конф., 24-26 окт. 2006 г. / С.-Петерб. гос. ун-т ; под ред. Л. А. Цветковой, А. А. Крылова. – СПб., 2006. – С. 100-101.
137. Марищук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова ; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск : Витпостер, 2016. – 776 с.
138. Марищук, Л. В. Способности к освоению иностранных языков и дидактическая технология их развития : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Л. В. Марищук. – СПб., 1999. – 395 л.
139. Маслоу, А. Мотивация и личность : пер. с англ. / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 2001. – 479 с.
140. Мацумото, Д. Психология и культура / Д. Мацумото. – 3-е междунар. изд. – СПб. : Прайм-Еврознак ; М. : Олма-пресс, 2002. – 414 с.
141. Медведская, Е. И. Имплицитная модель компетенций студента: к проблеме управления развитием обучающихся / Е. И. Медведская // Высшэйшая школа. – 2016. – № 6. – С. 46-50.
142. Метаева, В. А. Рефлексия как метакомпетентность / В. А. Метаева // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 57-61.
143. Михайлюк, Ю. В. Эмпатия как структурный компонент коммуникативной компетентности врача [Электронный ресурс] / Ю. В. Михайлюк // Управление в социальных и экономических системах: материалы XXII междунар. науч.-практ. конф., Минск, 17 мая 2013 г. / Мин. ин-т упр. ; редкол.: Н. В. Суша [и др.]. – Минск, 2013. – Режим доступа: <http://elibrary.miu.by/conferences/item.uses/issue.xxii/article.98.html>. – Дата доступа: 09.08.2017.
144. Мясичев, В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясичев. – Л. : Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1960. – 426 с.
145. Мясичев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясичев ; под ред. А. А. Бодалева. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : Модэк, 1995 – 356 с.
146. Нартова-Бочавер, С. К. Уровень алекситимии как индикатор психологической устойчивости студентов технических и гуманитарных вузов / С. К. Нартова-Бочавер, А. В. Потапова // Психол. наука и образование. – 2012. – № 3. – С. 10-17.

147. Нейропсихологический анализ феномена алекситимии у спортсменов / М. Г. Чухрова [и др.] // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 3. – С. 208-215.
148. Никандров, В. В. Экспериментальная психология : учеб. пособие / В. В. Никандров. – СПб. : Речь, 2003. – 477 с.
149. Никифоров, А. Т. Метод наблюдения в социально-психологических исследованиях : учеб. пособие / А. Т. Никифоров, В. Е. Семенов. – Л. : Ленингр. гос. ун-т, 1987. – 96 с.
150. Никифоров, Г. С. Психическое здоровье / Г. С. Никифоров // Психология : учебник / В. М. Алахвердов [и др.] ; отв. ред. А. А. Крылов. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М., 2008. – С. 581-588.
151. Николаева, В. В. О психологической природе алекситимии / В. В. Николаева // Телесность человека : междисциплинар. исслед. : сб. ст. / Филос. о-во СССР [и др.] ; отв. ред.: В. В. Николаева, П. Д. Пищенко. – М., 1993. – С. 80-89.
152. Никулина, Д. С. Психолого-педагогические условия преодоления алекситимии у студентов вузов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Д. С. Никулина ; Таганрог. гос. радиотехн. ун-т. – Ставрополь, 2005. – 23 с.
153. Новак, Н. Г. Взаимосвязь опыта переживания кризисного события и психологического благополучия личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Н. Г. Новак ; Белорус. гос. ун-т. – Минск, 2016. – 27 с.
154. Обозов, Н. Н. Психология отношений личности / Н. Н. Обозов, И. С. Обозова. – СПб. : Акад. психологии, предпринимательства и менеджмента ; Облик, 2000. – 165 с.
155. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 72 500 слов и 7 500 фразеол. выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : АЗЪ, 1992. – 955 с.
156. Оксанич, С. И. Психолого-педагогические условия развития психологического здоровья студентов медицинского колледжа : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С. И. Оксанич ; Пятигор. гос. лингвист. ун-т. – Самара, 2006. – 23 с.
157. Орестова, Е. В. Исследование изменений системы ценностей и способов совладания со стрессом в связи с динамикой алекситимического статуса у студентов 1-3 курсов / Е. В. Орестова, В. А. Мохов, К. В. Тон // Рос. стоматология. – 2011. – № 4. – С. 43-48.
158. Орлов, В. И. Метод и педагогическая технология / В. И. Орлов // Адукацыя і выхаванне. – 2011. – № 3. – С. 3-10.
159. Основы общей и медицинской психологии : учебник / В. Н. Мясищев [и др.]. – Л. : Медицина, 1968. – 216 с.

160. Особенности психологического статуса больных бронхиальной астмой с алекситимией / В. М. Провоторов [и др.] // Пульмонология. – 2000. – № 3. – С. 30-35.
161. Панкова, Н. В. Эмоциональное благополучие и психологическое здоровье подростков из семей группы риска / Н. В. Панкова // Учен. зап. Ун-та им. П. Ф. Лесгафта. – 2011. – № 4. – С. 148-151.
162. Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. – СПб. [и др.] : Питер : Питер пресс, 2007. – 347 с.
163. Парыгин, Б. Д. Анатомия общения : учеб. пособие / Б. Д. Парыгин. – СПб. : Михайлов, 1999. – 300 с.
164. Пахалкова, А. А. Эмоциональное благополучие как компонент безопасной образовательной среды / А. А. Пахалкова // Психолог. – 2015. – № 1. – С. 44-65.
165. Пахальян, В. Э. Развитие и психологическое здоровье: дошкольный и школьный возраст : учеб. пособие / В. Э. Пахальян. – СПб. [и др.] : Питер : Питер принт, 2006. – 237 с.
166. Педагогика : учеб. пособие / В. А. Сластенин [и др.]. – 4-е изд. – М. : Шк. пресса, 2002. – 512 с.
167. Педагогика : учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Пед. о-во России, 1998. – 640 с.
168. Педагогика и психология высшей школы : для студентов и аспирантов вузов / М. В. Буланова-Топоркова [и др.] ; отв. ред. С. И. Самыгин. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 526 с.
169. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учебник / И. Б. Котова [и др.] ; под ред. С. А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М. : Академия, 2000. – 509 с.
170. Педагогические технологии : учеб. пособие / авт.-сост. Т. П. Сальникова. – М. : Сфера, 2010. – 125 с.
171. Пейсахов, Н. М. Саморегуляция и типологические свойства нервной системы / Н. М. Пейсахов. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1974. – 253 с.
172. Петровский, Г. Н. Современные образовательные технологии: основные понятия и обзор / Г. Н. Петровский. – Минск : Нац. ин-т образования, 2000. – 92 с.
173. Пионова, Р. С. Педагогика высшей школы / Р. С. Пионова. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2001. – 250 с.
174. Платонов, К. К. Вопросы психологии труда / К. К. Платонов. – Изд. 2-е. – М. : Медицина, 1970. – 264 с.
175. Платонов, К. К. Система психологии и теория отражения / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1982. – 309 с.

176. Плоткин, Ф. Б. Алекситимия как фактор формирования и поддержания аддикции / Ф. Б. Плоткин // Наркология. – 2009. – № 10. – С.85-93.
177. Поварницына, Л. А. Проблемы преодоления трудностей общения у будущих учителей / Л. А. Поварницына // Психологические вопросы формирования личности будущего учителя : межвуз. сб. науч. тр. / Моск. гос. пед. ин-т ; редкол.: П. А. Просецкий (отв. ред.) [и др.]. – М., 1986. – С. 97-106.
178. Поддубная, Т. В. Проблематика эмпатии в исследованиях психологических аспектов профессиональной медицинской деятельности (обзор) / Т. В. Поддубная // Консультатив. психология и психотерапия. – 2015. – № 2. – С. 9-36.
179. Подласый, И. П. Педагогика : новый курс : учебник : в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : Владос, 2001. – Кн. 2 : Процесс воспитания. – 256 с.
180. Пожиткина, Н. В. Анализ эмоционального благополучия дошкольника в контексте его психологического здоровья [Электронный ресурс] / Н. В. Пожиткина, Д. А. Савенок, А. В. Папушина // Психология, социология и педагогика. – 2012. – № 6. – Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2012/06/856>. – Дата доступа: 25.07.2017.
181. Половые различия психологических аспектов успеваемости студентов медицинского университета / А. С. Шумакова [и др.] // Фундам. исслед. – 2008. – № 7. – С. 98-98.
182. Поляков, С. Д. Психопедагогика воспитания и обучения : опыт популяр. моногр. / С. Д. Поляков. – М. : Новая шк., 2004. – 299 с.
183. Пономаренко, В. А. Новые концепции охраны и восстановления здоровья здорового человека в трудовой деятельности / В. А. Пономаренко, А. Н. Разумов. – М. : Рус. врач, 1997. – 149 с.
184. Попова, О. С. Психологическое сопровождение учащихся в процессе профессионального образования / О. С. Попова. – Минск : Респ. ин-т проф. образования, 2010. – 211 с.
185. Практикум по возрастной психологии : учеб. пособие / Л. А. Головей [и др.]. – СПб. : Речь, 2002. – 693 с.
186. Практическая психодиагностика : методики и тесты : учеб. пособие / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : Бахрах, 2001. – 669 с.
187. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2000. – 303 с.
188. Прихожан, А. М. Формы и «маски» тревожности. Влияние тревожности на деятельность и развитие личности / А. М. Прихожан // Тревога и тревожность : хрестоматия / сост. и общ. ред. В. М. Астапова. – Москва, 2008. – С. 68-74.

189. Проблема здоровья личности в теоретической и прикладной психологии. Об итогах конференции // Психиатрия, психотерапия и клин. психология. – 2011. – № 4. – С. 131-136.
190. Прудило, А. В. Проектирование профессиональных проб по психологии : учеб.-метод. пособие / А. В. Прудило. – Гродно : Гродн. гос. ун-т, 2007 – 56 с.
191. Психическое здоровье [Электронный ресурс] // Всемирная организация здравоохранения. – Режим доступа: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs220/ru>. – Дата доступа: 09.08.2017.
192. Психологические исследования : практикум по общ. психологии / Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т ; сост.: Т. И. Пашукова [и др.]. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 176 с.
193. Психология здоровья / Л. И. Августова [и др.] ; под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. гос. ун-та, 2000. – 497 с.
194. Психолого-педагогические и здоровьесберегающие аспекты формирования адаптивно-развивающей образовательной среды / Кемер. гос. ун-т ; отв. ред. Э. М. Казин. – Кемерово : КГУ, 2009. – 82 с.
195. Пуйман, С. А. Практикум по педагогике : пособие / С. А. Пуйман, В. В. Чечет. – Минск : ТетраСистемс, 2003. – 175 с.
196. Пурнис, Н. Е. Арт-терапия в психологическом сопровождении персонала / Н. Е. Пурнис. – СПб. : Речь, 2009. – 159 с.
197. Равен, Дж. К. Руководство к прогрессивным матрицам Равена и словарным шкалам / Дж. К. Равен, Дж. К. Корт, Дж. Равен. – М. : «Когито-центр», 2012. – Раздел 3 : Стандартные прогрессивные матрицы. – 144 с.
198. Равен, Дж. К. Стандартные прогрессивные матрицы / Дж. К. Равен, И. Стайл, М. Равен. – М. : «Когито-центр», 2007. – 64 с.
199. Рахимов, А. З. Психодидактика: теория и практика психолого-педагогической инноватики, технологизации и акмеологизации образования / А. З. Рахимов. – М. ; Уфа : Творчество, 2003. – 377 с.
200. Рожина, Л. Н. Развитие представлений о нравственных качествах личности посредством художественной перцепции / Л. Н. Рожина, С. А. Месникович // Информационное и развивающее обеспечение студентов в процессе вузовского образования : материалы респ. науч.-практ. конф., Минск, 21–23 июня 2007 г. / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол.: Л. В. Маришук (науч. ред.) [и др.]. – Минск, 2007. – С. 62-71.
201. Рожина, Л. Н. Развитие эмоционального мира личности : пособие / Л. Н. Рожина. – Минск : Выш. шк., 2003. – 272 с.

202. Рожина, Л. Н. Сенсорное развитие личности посредством художественной фасилитации / Л. Н. Рожина // Информационное и развивающее обеспечение студентов в процессе вузовского образования : материалы респ. науч.-практ. конф., Минск, 21–23 июня 2007 г. / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол.: Л. В. Марищук (науч. ред.) [и др.]. – Минск, 2007. – С. 31-37.
203. Романова, Е. С. 99 популярных профессий : психол. анализ и профессиограммы / Е. С. Романова. – 2-е изд. – СПб. [и др.] : Питер : Питер принт, 2003. – 460 с.
204. Романцов, М. Г. Дидактика медицинского образования: современные подходы к обучению : рук. для преподавателей мед. вузов и колледжей / М. Г. Романцов, Т. В. Сологуб, Т. Б. Гребенюк. – СПб. : Стелла, 2007. – 260 с.
205. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. [и др.] : Питер : Питер принт, 2003. – 705 с.
206. Рубцова, М. О. Взаимосвязь эмпатии и эмоциональных состояний личности / М. О. Рубцова // Человек в современном обществе: вопросы психологии : материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф., Новосибирск, 1 июня 2010 г. / Новосиб. гос. пед. ун-т, Сиб. ассоц. консультантов. – Новосибирск, 2010. – С. 128-133.
207. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы : метод. пособие / А. Д. Андреева [и др.] ; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Академия, 1995. – 167 с.
208. Савельева, Т. М. Исследование мышления и памяти обучающихся в условиях современной образовательной среды / Т. М. Савельева, С. С. Щекудова ; под науч. ред. Т. М. Савельевой. – Гомель : Гомел. гос. ун-т, 2015. – 222 с.
209. Савельева, Т. М. Психологическое сопровождение процесса проектирования социокультурного образовательного пространства развития личности в условиях информационного общества / Т. М. Савельева // Психологическое сопровождение образовательного процесса : сб. науч. ст. / Респ. ин-т проф. образования ; редкол.: О. С. Попова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2012. – Вып. 2. – С. 11–20.
210. Сборник концептуально-программных документов по развитию национальной системы образования / сост.: Н. И. Лис, В. В. Ермалович ; под общ. ред. Г. Д. Дыляна. – Минск : М-во образования Респ. Беларусь, 2001. – 222 с.
211. Секоян, И. Э. Алекситимия: предиктор, признак соматического заболевания или личностная характеристика? / И. Э. Секоян // Независимый психиатр. журн. – 2007. – № 4. – С. 22-28.

212. Селевко, Г. К. Современные педагогические технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 255 с.
213. Селезнев, А. А. Соотношение структурно-содержательных компонентов психологической культуры и самоактуализации учащихся среднего специального учебного заведения : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. А. Селезнев ; Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск, 2011. – 25 с.
214. Семенов, В. Е. Метод изучения документов в социально-психологических исследованиях : учеб. пособие / В. Е. Семенов. – Л. : Ленингр. гос. ун-т, 1983. – 105 с.
215. Семенчук, И. В. Гендерные особенности проявления эмпатии у студентов лечебного факультета Гродненского государственного медицинского университета на разных этапах вузовской социализации / И. В. Семенчук // Журн. Гродн. гос. мед. ун-та. – 2011. – № 3. – С. 87-89.
216. Семикин, В. В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / В. В. Семикин ; Рос. гос. пед. ун-т. – СПб., 2004. – 48 с.
217. Сепетлиев, Д. А. Статистические методы в научных медицинских исследованиях / Д. А. Сепетлиев. – М. : Медицина, 1968. – 420 с.
218. Сизанов, А. Н. Здоровье и работа: психологический аспект / А. Н. Сизанов. – Минск : Беларусь, 2008. – 406 с.
219. Слободчиков, В. И. Психология человека: введение в психологию субъективности : учеб. пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Православ. Свято-Тихонов. гуманитар. ун-та, 2014. – 359 с.
220. Собчик, Л. Н. Диагностика индивидуально-типологических свойств и межличностных отношений : практ. рук. / Л. Н. Собчик. – СПб. : Речь, 2002. – 96 с.
221. Соложенкин, В. В. Алекситимия (адаптационный подход) и психотерапевтическая модель коррекции / В. В. Соложенкин, Е. С. Гузова // Соц. и клин. психиатрия. – 1998. – Т. 8, вып. 2. – С. 18–24.
222. Социологическая энциклопедия / А. Б. Александрова [и др.] ; под общ. ред. А. Н. Данилова. – Минск : Беларус. Энцыкл., 2003. – 380 с.
223. Спилбергер, Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Ч. Спилбергер // Тревога и тревожность : хрестоматия / сост. и общ. ред. В. М. Астапова. – М., 2008. – С. 41-48.
224. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / В. В. Абраменкова [и др.] ; под общ. ред. С. Ю. Циркина. – СПб. : Питер, 1999. – 748 с.

225. Степанова, Е. И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология / Е. И. Степанова ; отв. ред. А. А. Крылов. – СПб. : Алетейя, 2000. – 286 с.
226. Стоунс, Э. Психопедагогика: психологическая теория и практика обучения / Э. Стоунс ; науч. ред., предисл. и коммент. Н. Ф. Талызиной. – М. : Педагогика, 1984. – 472 с.
227. Субботина, Л. Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Г. Субботина ; Кемер. гос. ун-т. – Кемерово, 2002. – 21 с.
228. Султанова, А. Н. Влияние этнокультуральных особенностей на развитие психических расстройств непсихотического уровня : дис. ... канд. психол. наук : 14.00.18 / А. Н. Султанова. – Новосибирск, 2007. – 191 л.
229. Сутурина, Ю. В. Влияние педагогической эмпатии и проявлений алекситимии на академическую успеваемость студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ю. В. Сутурина ; Забайк. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Иркутск, 2012. – 23 с.
230. Таланов, В. Л. Справочник практического психолога / В. Л. Таланов, И. Г. Малкина-Пых. – СПб. : Сова ; М. : Эксмо, 2005. – 922 с.
231. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология : учебник / Н. Ф. Талызина. – 5-е изд., испр. – М. : Академия, 2006. – 287 с.
232. Тарабакина, Л. В. Эмоциональное здоровье школьника: теория и практика психологического сопровождения : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Л. В. Тарабакина ; Нижегор. ин-т развития образования. – Н. Новгород, 2000. – 48 с.
233. Терещук, Е. И. Алекситимия: понятие, диагностика, особенности психотерапевтической работы с «алекситимичными» пациентами : учеб.-метод. пособие / Е. И. Терещук, И. А. Байкова. – Минск : Белорус. мед. акад. последиплом. образования, 2009. – 42 с.
234. Тиллих, П. Бытие, небытие и тревога / П. Тиллих // Тревога и тревожность : хрестоматия / сост. и общ. ред. В. М. Астапова. – М., 2008. – С. 29-36.
235. Титкова, М. С. Рефлексивная активность в структуре адаптационного потенциала личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / М. С. Титкова ; Рос. гос. пед. ин-т. – СПб., 2007. – 24 с.
236. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / гл. ред.: Б. М. Волин, Д. Н. Ушаков ; под ред. Д. Н. Ушакова. – М. : Совет. энцикл., 1935–1940. – Т. 1 / сост.: Г. О. Винокур [и др.]. – 1935. – LXXVI, 1568 стб.

237. Торубарова, И. И. Развитие способности к эмпатии в процессе обучения иностранным языкам в медицинском вузе / И. И. Торубарова // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и межкультур. коммуникация. – 2013. – № 2. – С. 224-227.
238. Трунов, Д. Г. Виды и механизмы функциональной алекситимии / Д. Г. Трунов // Вестн. Перм. ун-та. Сер.: Философия. Психология. Социология. – 2010. – Вып. 2. – С. 93-99.
239. Трунов, Д. Г. Уровни вербализации эмоционального опыта / Д. Г. Трунов // Вестн. Перм. ун-та. Сер.: Философия. Психология. Социология. – 2010. – Вып. 1. – С. 102-107.
240. Трухан, Е. А. Взаимосвязь алекситимии с профессиональным выгоранием у социальных работников / Е. А. Трухан, О. В. Кутас // Философия и соц. науки. – 2010. – № 3. – С. 59–63.
241. Урванцев, Л. П. Алекситимия как фактор психосоматических заболеваний [Электронный ресурс] / Л. П. Урванцев // Информационный портал «Медицинская психология». – Режим доступа: <http://medpsy.com/meds/meds015.php>. – Дата доступа: 11.08.2017.
242. Фрейд, А. Психология Я и защитные механизмы = The Ego and the mechanisms of defence / А. Фрейд ; пер. с англ. М. Р. Гинзбурга. – М. : Педагогика-Пресс, 1993. – 144 с.
243. Фрейд, З. Введение в психоанализ : лекции : перевод / З. Фрейд. – СПб. [и др.] : Питер : Питер принт, 2005. – 381 с.
244. Фридман, Л. М. Психопедагогика общего образования : пособие / Л. М. Фридман. – М. : Ин-т практ. психологии, 1997. – 286 с.
245. Ханин, Ю. Л. Управление эмоциональным состоянием студентов средствами физического воспитания / Ю. Л. Ханин, Г. В. Буланова // Стресс и тревога в спорте : междунар. сб. науч. ст. / сост. Ю. Л. Ханин. – М., 1983. – С. 261-267.
246. Хватова, М. В. Состояние когнитивно-эмоциональной сферы как фактор психосоматического здоровья студентов / М. В. Хватова, Т. В. Юрьева // Валеология. – 2003. – № 2. – С. 39-43.
247. Холмогорова, А. Б. Культура, эмоции и психическое здоровье / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 61–74.
248. Хрестоматия по истории педагогики : в 3 т. / под ред. А. И. Пискунова. – М. : ТЦ Сфера, 2006. – 1539 с.
249. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении : науч.-метод. пособие / А. В. Хуторской. – М. : Эйдос : Изд-во Ин-та образования человека, 2013. – 73 с.
250. Хухлаева, О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции : учеб. пособие / О. В. Хухлаева. – М. : Academia, 2001. – 202 с.

251. Цветовой тест отношений : метод. рекомендации / Ленингр. науч.-исслед. психоневрол. ин-т ; сост.: Е. Ф. Бажин, А. М. Эткинд. – Л. : Ленингр. науч.-исслед. психоневрол. ин-т, 1985. – 18 с.
252. Цзен, Н. В. Психотренинг: игры и упражнения / Н. В. Цзен, Ю. В. Пахомов. – М. : Класс, 1999. – 258 с.
253. Человек: анатомия, физиология, психология : энцикл. ил. слов. / под ред. А. С. Батуева, Е. П. Ильина, Л. В. Соколовой. – СПб. [и др.] : Питер : Питер пресс, 2007. – 672 с.
254. Черняева, С. А. Психотерапевтические сказки и игры / С. А. Черняева. – СПб. : Речь, 2007. – 166 с.
255. Чечет, В. В. Интерактивная педагогика : пособие / В. В. Чечет, Н. С. Куриленко. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2004. – 72 с.
256. Чистякова, М. И. Психогимнастика / М. И. Чистякова ; под ред. М. И. Буянова . – 2-е изд. – М. : Просвещение : Владос, 1995. – 157 с.
257. Что такое Здоровье? Значение и толкование слова *zdorovje*, определение термина [Электронный ресурс] // Крупнейший сборник онлайн-словарей onlinedics.ru. – Режим доступа: <http://www.onlinedics.ru/slovar/fil/z/zdorovje.html>. – Дата доступа: 11.08.2017.
258. Шувалов, А. В. Гуманитарно-антропологические основы теории психологического здоровья / А. В. Шувалов // *Вопр. психологии.* – 2004. – № 6. – С. 18-34.
259. Шувалов, А. В. Психологическое здоровье и гуманитарные практики / А. В. Шувалов // *Вопр. психологии.* – 2012. – № 1. – С. 3-12.
260. Шумская, Л. И. Личностно-профессиональное становление студентов в процессе социализации / Л. И. Шумская. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2005. – 271 с.
261. Экспериментальная психология : практикум : учеб. пособие / Т. Г. Богданова [и др.] ; под ред. С. Д. Смирнова, Т. В. Корниловой. – М. : Аспект пресс, 2002. – 382 с.
262. Эффективная терапия посттравматического и стрессового расстройства / под ред. Э. Б. Фoa, Т. М. Кина, М. Дж. Фридмана ; пер. с англ. под общ. ред. Н. В. Тарабриной. – М. : Когито-центр, 2005. – 466 с.
263. Юсупов, И. М. Психология эмпатии (теоретические и прикладные аспекты) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / И. М. Юсупов ; С.-Петербур. гос. ун-т. – СПб., 1995. – 34 с.
264. Ядов, В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы : учеб. пособие / В. А. Ядов. – Самара : Самар. ун-т, 1995. – 331 с.

265. Якиманская, И. С. Предмет и методы современной педагогической психологии / И. С. Якиманская // *Вопр. психологии.* – 2006. – № 6. – С. 3-13.
266. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 2001. – 366 с.
267. A behavioral-genetic study of alexithymia and its relationships with trait emotional intelligence / H. M. Baughman [et al.] // *Twin Research a. Human Genetics.* – 2011. – Vol. 14, № 6. – P. 539–543.
268. Alexithymia and emotional regulation: a cluster analytical approach [Electronic resource] / Jie Chen [et al.] // *BMC Psychiatry.* – 2011. – Mode of access: <https://bmcp psychiatry.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-244X-11-33>. – Date of access: 11.08.2017.
269. Alexithymia: its prevalence and correlates in a British undergraduate sample / O. Mason [et al.] // *Psychology a. Psychotherapy.* – 2005. – Vol. 78, pt. 1. – P. 113-125.
270. Association between the catechol O-methyltransferase val108/158met polymorphism and alexithymia / B.-J. Ham [et al.] // *Neuropsychobiology.* – 2005. – Vol. 52, № 3. – P. 151-154.
271. Cognitive and emotional characteristics of alexithymia. A review of neurobiological studies / J. K. Larsen [et al.] // *J. of Psychosomatic Research.* – 2003. – Vol. 54, № 6. – P. 533-541.
272. Genetic and environmental factors in alexithymia: a population-based study of 8,785 Danish twin pairs / M. M. Jorgensen [et al.] // *Psychotherapy a. Psychosomatics.* – 2007. – Vol. 76, № 6. – P. 369-375.
273. Hoppe, K. D. Split brains and psychoanalysis / K. D. Hoppe // *Psychoanalytic Quart.* – 1977. – Vol. 46, № 2. – P. 220-244.
274. Hošková-Mayerová, Š. Alexithymia among students of different disciplines / Š. Hošková-Mayerová, T. Mokra // *Procedia – Social a. Behavioral Sciences.* – 2010. – Vol. 9. – P. 33-37.
275. Krystal, H. Integration and self-healing / H. Krystal. – Hillsdale : Analytic press, 1993. – XVII, 383 p.
276. Lazarus, R. S. Stress, appraisal and coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. – New York : Springer, 1984. – XIII, 445 p.
277. Levels of empathy in undergraduate health science students [Electronic resource] / M. Boyle [et al.] // *Internet J. of Med. Education.* – 2010. – Vol. 1, № 1. – Mode of access: <http://ispub.com/IJME/1/1/9959>. – Date of access: 11.08.2017.
278. McDonald, P. W. The expression and perception of facial emotion in alexithymia: a pilot study / P. W. McDonald, K. M. Prkachin // *Psychosomatic Medicine.* – 1990. – Vol. 52, № 2. – P. 199-210.

279. McDougall, J. Alexithymia, psychotomatosi and psychosis / J. McDougall // Intern. J. of Psychoanalytic Psychotherapy. – 1982/1983. – Vol. 9 – P. 379–388.
280. Nemiah, J. C. Alexithymia: theoretical consideration / J. C. Nemiah // Psychotherapy a. Psychosomatics. – 1977. – Vol. 28, № 1/4. – P. 199-206.
281. Physicaleducation student teachers in their year of induction develop their expression of emotions / H. Rosenblum [et al.] // Олимпийский спорт и спорт для всех : материалы XX междунар. конгр., Санкт-Петербург, 16–18 дек. 2016 г. : в 2 ч. – СПб., 2016. – Ч. 1. – С. 584.
282. Physician empathy: definition, components, measurement, and relationship to gender and specialty / M. Hojat [et al.] // Amer. J. of Psychiatry. – 2002. – Vol. 159, № 9. – P. 1563-1569.
283. Prkachin, G. Alexithymia and perception of facial expressions of emotion / G. Prkachin, C. Casey, K. M. Prkachina // Personality a. Individual Differences. – 2009. – Vol. 46, № 4. – P. 412-417.
284. Rogers, C. Toward a science of the person / C. Rogers // Behaviorism and phenomenology: contrasting bases for modern psychology / ed. T. W. Wann. – Chicago, 1964. – P. 286-292.
285. Sifneos, P. E. The prevalence of alexithymic characteristics in psychosomatic patients / P. E. Sifneos // Psychotherapy. Psychosomatics. – 1973. – Vol. 22, № 2. – P. 255-262.
286. Taylor, G. J. The alexithymia construct: conceptualization, validation and relationship with basic dimensions of personality / G. J. Taylor // New Trends in Experimental a. Clinical Psychiatry. – 1994. – Vol. 10, № 2. – P. 61-74.

СПИСОК СОБСТВЕННЫХ (АВТОРСКИХ) ПУБЛИКАЦИЙ

1–А. Марищук, Л. В. Психологическое сопровождение субъектов образовательного процесса, страдающих алекситимией / Л. В. Марищук, Е. В. Воронко // Психологическое сопровождение образовательного процесса : сб. науч. ст. / Респ. ин-т проф. образования. – Минск, 2014. – Вып. 4, ч. 2. – С. 308-314.

2–А. Марищук, Л. В. Психологическое здоровье субъектов образовательного процесса – цель психологического сопровождения / Л. В. Марищук, Е. В. Воронко // Психологическое сопровождение образовательного процесса : сб. науч. ст. / Респ. ин-т проф. образования. – Минск, 2015. – Вып. 5, ч. 2. – С. 287-297.

3–А. Марищук, Л. В. Основные подходы к анализу алекситимии субъектов образовательного процесса / Л. В. Марищук, Е. В. Воронко // Психологическое сопровождение образовательного процесса : сб. науч. ст. / Респ. ин-т проф. образования. – Минск, 2016. – Вып. 6, ч. 2. – С. 56-65.

4–А. Марищук, Л. В. Обоснование и разработка психодидактической технологии минимизации алекситимии у студентов / Л. В. Марищук, Е. В. Воронко // Психологическое сопровождение образовательного процесса : сб. науч. ст. / Респ. ин-т проф. образования. – Минск, 2017. – Вып. 7, ч. 1. – С. 177-186.

5–А. Особенности адаптации студентов-первокурсников к обучению в медицинском вузе / Е. В. Воронко, Т. М. Шамова, И. П. Богданович, В. И. Воронец // Высшая школа. – 2017. – № 3. – С. 16-17.

6–А. Воронко, Е. В. Особенности применения психодидактической технологии минимизации алекситимии у студентов / Е. В. Воронко, Л. В. Марищук // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. / Респ. ин-т высш. шк. – Минск, 2017. – Вып. 17, ч.3. – С. 57-64.

7–А. Воронко, Е. В. Психологическое здоровье как фактор социализации студентов, страдающих алекситимией / Е. В. Воронко, Н. В. Крюковская // Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. ст. / Гродн. гос. ун-т ; редкол.: Н. В. Михалкович (гл. ред.), В. А. Барков, М. Е. Скивицкая. – Гродно, 2015. – С. 51-59.

8–А. Воронко, Е. В. Возможности аккультурации студентов-медиков, страдающих алекситимией / Е. В. Воронко // Культура. Взаимодействие. Диалог : сб. науч. ст. / Гродн. гос. ун-т ; редкол.: Л. М. Даукша (гл. ред.), А. В. Ракицкая. – Гродно, 2015. – С. 33-36.

9–А. Марищук, Л. В. Особенности эмпатии студентов-медиков / Л. В. Марищук, Е. В. Воронко // Актуальные проблемы профессионального развития личности : сб. науч. ст. / Гродн. гос. ун-т ; науч. ред. : Л. М. Даукша, А. В. Ракицкая. – Гродно, 2016. – С. 254-259.

10–А. Воронко, Е. В. Психологическое здоровье субъектов образовательного процесса / Е. В. Воронко // Клинико-психологические аспекты медицинской практики : обл. науч.-практ. конф., посвящ. 20-летию мед.-психол. фак. УО «ГрГМУ», Гродно, 25 окт. 2013 г. / Гродн. гос. мед. ун-т ; редкол.: В. А. Снежицкий (отв. ред.) [и др.]. – Гродно, 2013. – С. 44-48.

11–А. Воронко, Е. В. Алекситимия как фактор, снижающий развитие коммуникативной компетентности врача / Е. В. Воронко // Материалы конференции студентов и молодых ученых, посвященной памяти профессора А. А. Туревского, Гродно, 17-18 апреля 2014 г. / Гродн. гос. мед. ун-т ; редкол.: В. А. Снежицкий (отв. ред.) [и др.]. – Гродно, 2014. – С. 91-92.

12–А. Воронко, Е. В. Алекситимия и коммуникативная компетентность студентов-медиков / Е. В. Воронко // Наука и инновации – 2014 : материалы X междунар. науч.-практ. конф., Пшемысль, 7-15 окт. 2014 г. / общ. ред. С. Горняк. – Пшемысль, 2014. – С. 69-73.

13–А. Воронко, Е. В. Алекситимия у студентов-медиков / Е. В. Воронко // Современные проблемы социальной психологии и социальной работы : материалы X межвуз. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 20 марта 2015 г. / С.-Петерб. гуманитар. ун-т профсоюзов ; науч. ред. В. В. Горшкова. – СПб., 2015. – С. 68.

14–А. Воронко, Е. В. Особенности общения и межличностных отношений у студентов-медиков [Электронный ресурс] / Е. В. Воронко // Материалы конференции студентов и молодых ученых, посвященной памяти профессора Ю. Г. Бойко, Гродно, 23-24 апреля 2015 г. / Гродн. гос. мед. ун-т ; редкол.: В. А. Снежицкий (отв. ред.) [и др.]. – Гродно, 2015. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

15–А. Воронко, Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение студентов-медиков, страдающих алекситимией / Е. В. Воронко // *Psychopedagogical problems of a personality and social interaction : materials of the IV intern. sci. conf., May 15-16, 2015 / Vědec. vydav. centrum «Sociosféra-CZ» [etc.].* – Prague, 2015. – P. 15-18.

16–А. Воронко, Е. В. Эмоциональные барьеры в межличностном общении студентов-медиков / Е. В. Воронко, Л. В. Марищук // Ананьевские чтения – 2015: фундаментальные проблемы психологии : материалы науч. конф., Санкт-Петербург, 20-22 окт. 2015 г. / С.-Петерб. гос. ун-т ; отв. ред. В. М. Аллахвердов. – СПб., 2015. – С. 162-163.

17–А. Воронко, Е. В. Особенности тревожности студентов-медиков / Е. В. Воронко // Актуальные проблемы современной психологии : материалы XVI студенч. науч.-практ. конф., Гродно, 12 апр. 2016 г. / Гродн. госуд. ун-т ; редкол. : Л. М. Даукша, А. А. Щитковская ; под науч. ред. А. В. Ракицкой. – Гродно, 2016. – С. 71-74. – Деп. в ГУ «БелИСА» 24.10.2016, № Д201628.

18–А. Воронко, Е. В. Специфика межличностных отношений студентов-медиков / Е. В. Воронко, Л. В. Марищук // Ананьевские чтения – 2016: Психология: вчера, сегодня, завтра : материалы междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, 25-29 окт. 2016 г. : в 2 т. / С.-Петербург. гос. ун-т ; отв. ред.: А. В. Шаболтас [и др.]. – СПб., 2016. – Т. 1. – С. 313-314.

19–А. Воронко, Е. В. Особенности разработки психодидактической технологии минимизации алекситимии у студентов [Электронный ресурс] / Е. В. Воронко // Актуальные проблемы медицины : материалы ежегод. итоговой науч.-практ. конф., Гродно, 26-27 янв. 2017 г. / Гродн. гос. мед. ун-т ; редкол.: В. А. Снежицкий [и др.]. – Гродно, 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

20–А. Марищук, Л. В. К вопросу о минимизации алекситимии / Л. В. Марищук, Е. В. Воронко // Современные проблемы социальной психологии и социальной работы : материалы XII всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Санкт-Петербург, 24 марта 2017 г. / С.-Петерб. гуманитар. ун-т профсоюзов ; науч. ред. В. В. Горшкова. – СПб., 2017. – С. 73-74.

21–А. Воронко, Е. В. Эмоциональная сфера личности студентов, страдающих алекситимией / Е. В. Воронко, Л. В. Марищук // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук : материалы XI междунар. науч.-практ. конф., Вольск, 12 апр. 2017 г. / Вол. воен. ин-т матер. обеспечения ; под ред. А. В. Немчинова. – М. ; Вольск, 2017. – № 11, ч. 7. – С. 82-86.

22–А. Воронко, Е. В. Минимизация алекситимии у студентов медицинского университета психодидактическими средствами / Е. В. Воронко // Инновационные обучающие технологии в медицине : материалы респ. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 2 июня 2017 г. / Витеб. гос. мед. ун-т ; под ред. А. Т. Щасного. – Витебск, 2017. – С. 306–310.

23–А. Марищук, Л. В. Педагогическая психология : учеб.-метод. пособие / Л. В. Марищук, Е. В. Воронко. – Гродно : ГрГМУ, 2015. – 159 с.

24–А. Марищук, Л. В. Возрастная психология : учеб.-метод. пособие / Л. В. Марищук, Е. В. Воронко, Н. В. Крюковская. – Гродно : ГрГМУ, 2017. – 243 с.

Научное издание

Воронко Елена Валентиновна
Марищук Людмила Владимировна

**ПСИХОДИДАКТИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ
МИНИМИЗАЦИИ АЛЕКСИТИМИИ СТУДЕНТОВ**

Монография

Ответственный за выпуск С. Б. Вольф

Компьютерная верстка Е. П. Курстак

Подписано в печать 12.06.2020.

Формат 60x84/16. Бумага офсетная.

Гарнитура Times New Roman. Ризография.

Усл. печ. л. **14,41**. Уч.-изд. л. **11,44**. Тираж **30** экз. Заказ **56**.

Издатель и полиграфическое исполнение
учреждение образования

«Гродненский государственный медицинский университет».

ЛП № 02330/445 от 18.12.2013.

Ул. Горького, 80, 230009, Гродно.