

**Экспериментально-психологические основы
этнофункционального подхода к психопрофилактике**

**Сухарев А.В., Кравченко О.Ф., Овчинников Е.В.,
Тимохин В.В., Шапорева А.А., Щербак С.Ю.**

Сухарев Александр Владимирович, Доктор психол. наук, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО.

Кравченко Ольга Филипповна, Психолог Московского научно-практического центра профилактики наркоманий при комитете здравоохранения г. Москвы.

Овчинников Егор Васильевич, Психолог, младший научный сотрудник Московского научно-практического центра профилактики наркоманий при комитете здравоохранения г. Москвы.

Тимохин Владимир Владимирович, Психолог Московского научно-практического центра профилактики наркоманий при комитете здравоохранения г. Москвы.

Шапорева Анна Александровна, Психолог Отделения реабилитации детской онкологии Российского онкологического центра им. Н.Н. Блохина.

Щербак Светлана Юрьевна, Психолог, младший научный сотрудник Московского научно-практического центра профилактики наркоманий при комитете здравоохранения

Представлены обобщенные результаты экспериментальных исследований, доказывающих правомерность применения этнофункционального подхода к психическому развитию человека. Приведены данные последних экспериментально-психологических исследований, подтверждающих гипотезу об обусловленности психической дезадаптированности у детей с искажениями этнофункционального психического развития. Показана существенная роль этнокультурной специфики содержания учебно-терапевтического материала, используемого в процессе психопрофилактики и воспитания детей, для предотвращения у них психической дезадаптированности.

Ключевые слова: кризис культуры, этническая маргинальность, этнофункциональный подход в психологии, психическое развитие, этническая функция содержания учебно-психотерапевтического материала, искажения этнофункционального психического развития, этнофункциональная психотерапия и психопрофилактика.

Этнофункциональное понимание «кризиса культуры» и «кризисного сознания» как существенных характеристик современного этапа культурно-исторического развития человеческого общества. Во многих современных философских и социологических исследованиях второй половины XX века отмечается, что настоящий этап культурно-исторического развития человечества характеризуется нарастанием так называемого «кризисного сознания» в психике как отдельного человека, так и общества, в целом [2, 5, 32, 34].

В общественно-философском плане кризисное сознание, во-первых, проявляется в представлениях об общем упадке системы ценностей, нравов и пр. Во-вторых, кризис культуры характеризуется нарастанием потоков разнородной этнокультурной информации, которая становится все более доступной человеку и, в известном смысле, навязывается ему. Это «навязчивое предложение» возникает, прежде всего, вследствие развития средств массовой информации и коммуникаций, а также, урбанизации, миграций населения, туризма, торговли и рекламы и пр. [20, 24, 26, 23].

Нарастание и взаимообмен информационных потоков, воспринимаемых современным человеком, приводит к тому, что его восприятие мира и культуры становится «мозаичным», состоящим из весьма разнородных этнокультурных элементов. С учетом психологии «территориальной незакрепленности» современного человека [32] и «смещения» в его психике эмоциональных отношений и представлений о различных природно-географических условиях мы вводим понятие «географическая» маргинальность и, соответственно, обобщенное понятие «этническая маргинальность» [26]. Этническая маргинальность является существенной характеристикой современного цивилизованного общества. «Кризисное сознание» этнически маргинальной психики проявляется в чувстве тревоги, неопределенности, страха перед будущим и других признаках состояния психической дезадаптированности [2, 26, 34, 42].

Этнопсихологический (типологический) подход в условиях этнической маргинальности, современной цивилизации не является вполне адекватным для описания психики человека, тем более для жителей крупных мегаполисов. Этнофункциональный подход к психике человека рассматривает этническую функцию ее элементов, интегрирующих или дифференцирующих психику с тем или иным этносом или этнической системой, что больше соответствует этнокультурной «мозаичности» современного мира.

Напомним, что одним из основных в этнофункциональном подходе рассматривается понятие этнофункционального рассогласования (или согласования) элементов психики, определяемое как соотношение [19, с.15] (осознанное или неосознанное), в котором эти

элементы рассогласованы (согласованы) с точки зрения их этнической функции. Под элементами психики здесь понимаются, прежде всего, отношения, а также, психические состояния и процессы [13].

Этнофункциональное рассогласование элементов психики с этносредой рождения и проживания конкретного человека, может привести к психическим конфликтам. Наличие такого рассогласования - показатель риска возникновения психической дезадаптации человека к собственной внутренней и внешней среде, а во многих случаях - свидетельствует об определенных психических расстройствах у взрослых и задержке психического развития у детей [26]. Элементы психики, этнофункционально рассогласованные с реальной этносредой конкретного человека, характеризуют его «виртуальную этничность».

Этнофункциональный подход объясняет нарушения психического развития и возникновение психической дезадаптированности человека к собственной внутренней и внешней среде как следствие искажений этнофункционального психического развития. Согласно этнофункциональному подходу, психическое развитие человека понимается как последовательное развитие целостных отношений к этносреде на сказочно-мифологической, религиозно-этической и стадии просвещения, повторяющих историогенез этнокультуры конкретного человека [22, 26, 35]. Искажения этнофункционального психического развития проявляются в нарушении последовательности прохождения данных стадий, их «выпадении» из процесса развития, также как и этнофункциональные рассогласования этнокультурного содержания этих стадий с реальной этносредой рождения и проживания конкретного человека. Нарушение последовательности прохождения стадий или их «выпадение» рассматривается, также как этнофункциональное рассогласование вследствие культурологического положения о том, что кризисные этапы развития определенной культуры обуславливаются внешними культурными «толчками», содержание которых относительно чуждо для данной культуры [ср. 9, 17, 31]. В частности, развитие русской культуры после «языческой» фазы претерпело ассимиляцию христианства (восточное влияние), затем – раскол церкви в XVII в. не без западного влияния [11, 12]. Далее настало время петровских реформ, открывших в Россию «окно» западноевропейскому просвещенному рационализму и научному мировоззрению, что окончательно закрепилось в русском самосознании XIX и XX вв., подчас, даже в его крайней, материалистической форме (типичные тезисы - «души нет» или «мозг выделяет мысль, как печень выделяет желчь»). *Однажды ассимилированные и выверенные временем этнокультурные влияния мы полагаем уже присущими современной русской культуре.*

Этнофункциональное описание массовой информационной среды, обуславливающей нарушения психического развития человека. Характеризуя современное кризисное сознание и этнокультурную мозаичность внутренней и внешней среды человека, нельзя не отметить то огромное влияние, которое оказывают на психику человека (особенно на детскую) компьютерная и телевизионная (далее – «ТВ») среда. По существу возникновение у детей виртуальной этничности может обуславливаться их погруженностью в виртуальную реальность компьютерных игр и телесериалов. Лет двадцать назад мы обратили внимание на то, что дети, страдающие аутизмом, гораздо чаще, чем нормальные, в ответ на просьбу «нарисовать несуществующее животное», рисовали «гибриды» технических устройств и живых существ – «человеко-велосипед», «человеко-танк» и т.п. Сейчас подобные «образы» в изобилии обрушиваются на психику детей из телесериалов, компьютеров и некоторых детских книжек. Это и «мышы-рокеры с Марса» и «роботы-полицейские» и даже «человеко-вертолет Карлсон». О том, что винт прикреплен не к самому Карлсону, а лишь к его штанишкам, знают далеко не все дети; к этому персонажу мы еще вернемся в экспериментальном разделе. К виртуальной реальности следует отнести и «телепузиков», и «покемонов» (от англ. «pocket monster», буквальный перевод - «карманное чудовище»), а также и «чебурашку» (первоначально так называли на фабриках игрушек отходы производства, т.е. брак). Анализ преобладающего содержания информационной особенно компьютерной и ТВ-среды, в которую погружены современные дети, позволяет предположить, что данная среда может «отрывать» их от реальной жизни, выхолащивать эмоциональное содержание отношений и, возможно, обуславливать психический аутизм. Виртуальная и компьютерная ТВ-реальность, представляет собой техногенное и «мозаичное» этнокультурное содержание, нередко обуславливающее патологическую зависимость и подчас провоцирующее случаи «серийных» самоубийств среди молодежи (см., например, газета «Жизнь», №10 от 8 авг. 2001 г., стр.4).

Возникает вопрос: чем же отличается описанная выше реальность от реальности обычных народных сказок?

Во-первых, до определенного возраста сказочно-мифологическая реальность является естественным этапом развития отношений ребенка к природе, деятельности, к другим людям и к себе самому. Например, Снегурочка и Дед Мороз наполняют чувственным и образным содержанием отношение ребенка к зиме, снегу и льду, облегчая тем самым его психическую адаптацию к данному времени года в средней полосе России. Аналогичную роль могут играть образы Лешего, Водяного, Огненного Змея, Ветра, олицетворяющие те или иные стихии, различные мифологические представления о растениях, животных,

элементах домашнего обихода и быта и пр. [см. 33]. Детям, как и тем, кто находится на относительно ранней («мифологической») стадии развития определенной культуры, свойственно целостное, синкретическое восприятие мира [22, 33 и др.]. Развитие системы отношений ребенка к природе, себе, другим людям естественно проходит стадии - от целостности в восприятии, мышлении, чувствах и действиях к более дифференцированному, частному [38].

В норме развитие «сказочно-мифологического» отношения к внутренней и внешней среде, повышенного интереса к волшебным сказкам происходит до 5-7 лет. К концу этого периода эмоции и чувства ребенка уже в большей степени подготовлены к формированию устойчивого нравственного, этического отношения к себе и другим людям. Этические оценки и представления меняются от диффузных к более дифференцированным; развивается способность оценивать собственное поведение с позиций «хорошо – плохо», «добрый – злой». Эти положения в целом соответствуют результатам, приведенным в работах Д.Б. Эльконина [39 с. 162-166], наблюдениям и анализу детского поведения Е.В. Субботского [23] и др. Важным для нашего исследования является то, в динамике «нормального» развития, описанного в исследованиях, интерес детей к волшебно-сказочному миру, связанный с активной работой воображения, во всяком случае, не опережает появление интереса к этической стороне взаимоотношений ребенка и его микросоциальной и природной среды. Выдающийся психолог и педагог русского зарубежья В.В. Зеньковский отмечал, что у ребенка «во втором периоде детства (после 5 - 7 лет) эстетическая жизнь становится слабее и ограниченнее – поток творческих устремлений входит в определенные берега... Наоборот, духовная жизнь все определеннее и яснее струится через моральную сферу – второе детство есть классическое время оформления моральных идей и правил» [10, с. 115 – 116]. Он выделял «эстетическую» и «этическую» стадии в развитии ребенка. От волшебного, «магического» ребенок постепенно трансформирует свое отношение к этическому пониманию своих взаимоотношений с другими людьми и, что особенно важно, начинает более осознанно применять понятия «хорошо» и «плохо» к самому себе.

В настоящее время виртуальная и компьютерная ТВ-реальность в подавляющем большинстве случаев увлекает детей - часто с дошкольного и до значительно более позднего возраста, не говоря уже о взрослых «компьютероманах».

Во-вторых, если народные сказки и мифы соответствуют той природно-географической и культурной среде, в которой родился и проживает ребенок, то они культурно опосредствуют его отношение к собственной внутренней и внешней среде (на относительно более раннем этапе психического развития). В частности, влияние климато-

географической, в том числе и антропогенной природной среды на психическую адаптацию человека отмечается во многих исследованиях [3, 15, 36, 37 и др.]. Этнокультурное несоответствие содержания воспитательной среды ребенка реальным условиям его рождения и проживания, можно проиллюстрировать следующим образом. Представьте себе, что ребенок - абориген джунглей Южной Америки или Австралии воспитывается на сказках о Снегурочке, об Иванушке, который спит на теплой печке (это в амазонских-то джунглях!) и ловит щуку в проруби (!), о волке, у которого примерзает (!) хвост, о березках и т.д. Для ребенка-аборигена все это – признаки виртуальной этничности, которые при соответствующей интенсивности информационного воздействия могут увести его в аутичный «мир иной» и обусловить патологическую зависимость. Интенсивность современного информационного воздействия на наших детей посредством телевидения, компьютера и различного рода познавательной литературы огромна. При этом вполне можно усомниться, будет ли полезным для ребенка-москвича начинать его знакомство с миром на сказках про удавов, акул, «ягуаре – прародители рода человеческого» и пр.? Не слишком ли много экзотики в мощных потоках информационного воздействия на детей? Может быть, сначала целесообразно знакомить их с более близкими в природно-культурном отношении образами и явлениями? Это обеспечило бы более однородную и щадящую воспитательную среду в относительно раннем возрасте и помогло бы укрепить механизмам сохранения психической устойчивости ребенка [28].

Кризис этнической идентичности, сопутствующий кризису современной европейской культуры, заставляет молодого человека, не имеющего органичной связи с собственной культурой, обращаться - в поисках этой идентичности - к совершенно иным этнокультурным традициям. Это может осуществляться как на психическом уровне (музыка, искусство в целом, образ жизни), так и на природно-биологическом (употребление определенных психоактивных веществ, наркотиков, изменение типа питания, повышенный интерес к туризму или жизни в экзотических природно-климатических условиях).

Наши исследования, в частности, показывают, что прежде чем «увлечься» каким-либо наркотиком, человек включается сначала в субкультуру этого наркотика. Зная музыкальные вкусы молодежи, можно выделять группы риска. Это знание помогает также при дифференциальной диагностике «ядерных» наркоманий от «краевых», героиновых наркоманов от потребителей психостимуляторов и алкоголиков [26, 28].

Например, помимо общих гедонистических установок потребителей наркотических веществ, те, кто использует психостимуляторы, активирующие в основном моторную и

эмоциональную и в определенной мере – когнитивную сферу («экстази», фенамин, амфетамины, первитин, марихуана), предпочитают популярную музыку типа «техно». Это так называемые джангл, хард-кор, транс, хаус. Такая музыка ритмична, высокого темпа, очень громкая; в целом это компьютерная музыка с использованием спец-эффектов. Психостимуляторы – «клубные» наркотики, употребляемые, как правило, в атмосфере общения, на дискотеках.

Галлюциногены (психоделики) активируют в основном идеаторную сферу. Сюда относятся ЛСД, мескалин, псилоцибы («грибы»), кетамин, некоторые сорта марихуаны. Их потребители предпочитают «прогрессивный рок» (Дж. Хендрикс, Эмерсон, группа «Лэйк энд Палмер» и т.п.), а также «психоделический рок» (группы «Грэйтфул Дэд», ранний «Пинк Флойд», стиль «Нью Эйдж» и пр.). Эта музыка исполняется чаще на «живых», не электронных инструментах (иногда с техногенными включениями, например, «Дэд Кэн Данс»). Темп ее гораздо ниже, она «медитативна» и способствует потребителям психоделиков «отлетать в неведомую даль» как индивидуально, так и в компании.

Потребители «седативных» наркотических веществ, в частности опиоидов – героина, морфия, морфина, опия-сырца («черняшки», *сленг.*), избегают быстрой, энергичной музыки. Предпочтение отдается различным вариантам джаза (особенно типа «колд джаз»). Музыка исполняется на «живых» инструментах, в неровном, относительно медленном темпе, с некоторой навязчивостью навевая меланхолическое, «депрессивное» настроение (музыка типа «би-боп», «Портис Хэд» и др.). При этом, потребляющим опиоиды безразлично, в компании они потребляют наркотик или индивидуально – лишь бы никто не мешал. Героиновые наркоманы особенно не выносят «винтовых» (т.е. употребляющих первитин) за их повышенную активность, шумность, болтливость.

Очень редко встречаются героиновые наркоманы, увлекающиеся классической музыкой, русской классической литературой и живописью (даже если они по своему профессиональному образованию или роду деятельности связаны с данными областями). Мне никогда не приходилось встречать наркоманов, увлекающихся фольклорной или просто народной музыкой и песнями. Как правило, они предпочитают модернизм в живописи, музыке, литературе, во многих случаях - и в вопросах мировоззрения и веры. Такое положение вещей объясняется тем, что «эрзац-культура» (т.е. субкультурный «информационный фильтр» [24, 32] не имеет естественной и органичной связи с традиционными культурами России и Европы, но образована из тех или иных осколков и конгломератов иных культур – преимущественно, из различных оттенков буддистских мироощущений и мировоззрений, шаманизма африканских и северо- и южноамериканских племен, а также некоторых других достаточно экзотических для

европейца, однако именно традиционных культур. В этом отношении мозаичность музыкальной субкультуры, усваиваемой современной молодежью, вполне характеризует и субкультуру компьютерных и ТВ-образов. Выбор наркотика начинается с выбора специфической «тусовки» или экзотической субкультуры, элементом которой является данное психоактивное вещество. А сам наркотик используется уже как средство «лечения» состояний психической дезадаптированности, возникающих вследствие «погружения» ребенка в эту экзотику [26, 28].

Крайним выражением такого рода дезадаптирующего информационного «поглощения» человека является печально известный опыт тоталитарных сект. Экзотическое содержание используемых руководителями этих организаций психопрактик искалечило немало человеческих судеб и душ [см. 7, 21 и др.].

Проблему влияния на психическое здоровье этнической функции информационных воздействий мы пытаемся решить не только на основе вполне понятных рассуждений и эмпирических наблюдений, но и результатов, полученных в ходе проведения уже не малого количества экспериментальных исследований [26, 28 и др.].

Общей *гипотезой* настоящего этапа экспериментального исследования является положение о том, что этническая функция содержания материала, на котором проводится учебная, воспитательная или психотерапевтическая работа, может играть как положительную, так и отрицательную роль в психической адаптированности детей младшего школьного возраста.

Новые экспериментально-психологические результаты, подтверждающие обоснованность применения этнофункционального подхода к профилактике психических расстройств у детей. Методика этнофункциональной психотерапии и психопрофилактики была разработана на основе теоретических предпосылок и полученных экспериментальных результатов. Напомним общий смысл и этапы этнофункциональной психотерапии. В процессе ее использования осуществляется активизация и проработка когнитивных, эмоциональных и моторно-поведенческих сторон отношений человека к его внутренней и внешней среде, как материальной, так и психической. Согласно традиции отечественной психологии отношений [13, 19], в «болезненных» отношениях, в отличие от здоровых, нарушены их активность, избирательность и осознанность. В нет целостности, наблюдается «разрывность» эмоциональной, когнитивной и двигательно-поведенческой сторон. По своей форме и типу проведения эта терапия или психопрофилактика может проводиться как психодраматизация тех или иных сюжетов, вербализация или двигательное выражение чувств, кататимное («чувственное») переживание образов [16], арттерапия, библиотерапия

и др. Этнофункциональная психотерапия, ориентируясь в целом на малоосознаваемые переживания пациента, в большей мере делает акцент на его эмоциональном отношении к этнокультурной специфике образов природы, элементов мировоззрения, мироощущения и самоотношения и к своей основной клинической симптоматике. Цель терапии - конструктивная проработка отношений пациента к этническим признакам и к этнофункциональным рассогласованиям элементов собственной психики.

Этнофункциональная психотерапия и психопрофилактика, по существу, являются реализацией методологического принципа этнофункциональности в процессе использования различных психотерапевтических методик. Специфика этнофункциональной психотерапии - восстановление целостности отношений человека. Эта целостность состоит как в неразрывной «пространственной» связи эмоциональной, познавательной и двигательно-поведенческой сторон этих отношений к специфике их этнокультурного содержания, так и в восстановлении возможных нарушений этапов их развития. Теоретически, возникающие психические расстройства в данной концепции понимаются как следствия искажений этнофункционального психического развития.

В общем случае этнофункциональная психотерапия состоит из двух смысловых, но не обязательно последовательных этапов. Первый мы называем *этногерменевтикой*. Исходя из того что отношение к группе климато-географических этнических признаков является системообразующим, процесс этногерменевтики позволяет человеку раскрыть и осознать реальные этнофункциональные связи с собственной этносредой. Здесь происходит выявление элементов социокультурных отношений человека, соответствующих или не соответствующих его климато-географическому окружению и антропо-биологическим особенностям. Раскрытие и осознание (психотерапевтическая проработка) отношений человека к различным этническим признакам может происходить в аспектах движения, «вчувствования» и собственно познания. На практике пациентам предлагалось, например, посредством движений или чувств «воплотиться» в различные проявления природных стихий: пожар, ручей, холм и т. п. Традиционно-мифологические представления об этих элементах стихий раскрывались, в частности, в процессе использования известных методик, активизирующих творческое мышление (мозговой штурм, морфологический анализ языка и др.). Результаты такого творческого поиска сопоставлялись в присутствии пациентов с данными этнологической науки и фольклористики.

Второй смысловой этап мы называем *этнодиссонансом* - это процесс переживания и осознания пациентом этнофункционального рассогласования элементов его психики и реальной этносреды. Этнодиссонанс может осуществляться в беседе, при погружении

пациента в гипноидное состояние с последующей психотерапевтической проработкой возможных этнофункциональных расхождений – спонтанных или заданных в этом состоянии образов и отношений с другими элементами его психики.

По существу в ходе этногерменевтики и этнодиссонанса происходит психотерапевтическая проработка искажений этнофункционального психического развития.

Исходя из теории, мы выдвинули *частную гипотезу* о том, что существенную роль в обусловливании психических расстройств и задержек психического и интеллектуального развития у детей должна играть этнокультурная специфика материала, используемого в процессе воспитательной, психопрофилактической и психотерапевтической работы с детьми.

Методика

Для проверки данного предположения были разработаны *три учебных цикла* психопрофилактических занятий, минимально различающихся между собой по применявшимся способам психотерапии. При этом коренным образом различалось содержание материалов, используемых для работы в каждом из циклов.

Содержание *первого цикла* (условно – «ТВ-группа») составили персонажи, элементы их среды и поведения, диалоги, соответствующее музыкальное сопровождение, соответствующие видеоматериалы. В работе использовались такие персонажи, как «телепузики», «покемоны», «мышь-рокеры с Марса», Карлсон, Чебурашка, Винни-пух и пр. Критерием отбора персонажей в данном случае была их нереалистичность, искусственность. В частности, сам Винни-пух сомневается, похож ли он на медведя; у мышей-рокеров часть тела сделана из стали и т.п.

Второй цикл мы условно обозначили как «австралийский». Его содержание: сказки и мифы австралийских аборигенов, аутентичная музыка, видеоматериалы и изображения элементов ландшафта, сцен из жизни аборигенов, эндемичных животных, птиц, растений. Критерием отбора материала являлась его этнокультурная и ландшафтно-климатическая специфика.

Третий цикл условно обозначен как «русский». Рабочий материал был составлен из русских сказочно-мифологических представлений, соответствующих персонажей (Водяной, Леший, Домовый и др.), сюжетов русских сказок, включающих элементы христианского отношения к жизни и миру, аутентичной фольклорной музыки, видеоматериалов, изображений. Критерием отбора материала служило его соответствие русской региональной природно-культурной специфике (для средней полосы России).

Различия в содержании материалов каждого цикла с позиций этнофункционального подхода состояли в следующем. «Русский» цикл являлся относительно однородным в этнокультурном отношении и в минимальной степени этнофункционально рассогласован с этносредой рождения и проживания учащихся. «Австралийский» цикл был также относительно однородным в этнокультурном отношении, но при этом максимально этнофункционально рассогласованным с этносредой рождения и проживания московских школьников. «ТВ-цикл» имел наиболее искусственное, техногенное содержание. Он в был наибольшей степени неоднороден в этнокультурном отношении. Этническая функция элементов этого цикла трудно поддается определению. В любом случае, в нем содержится наибольшее количество «чуждых», фантастических элементов, этнофункционально рассогласованных с естественной средой рождения и проживания учащихся. Теоретически конгломерат данного цикла должен представлять для учащихся наибольшие затруднения в адаптационном процессе его включения в психику детей.

Во всех трех циклах общее время показа видеоизображений составляло не более 30 минут. В ходе работы использовались элементы психодрамы, двигательной терапии, вербализация чувств и эмоций. Терапевтическая деятельность была направлена на восстановление целостности взаимодействия познавательной, чувственной и двигательной сторон всей системы отношений детей.

В соответствии с пониманием психической адаптации как работы переживания в психотерапевтической практике рассматривались две степени организации этого процесса. Низшая степень - «разрывность» и высшая - «неразрывность», органичность взаимодействия когнитивной и эмоциональной его сторон. Высшая степень диагностировалась по показателю методики Роршаха - наличие ответов типа (FFb +) - что интерпретируется как органичное взаимодействие когнитивной и эмоциональной составляющих в отношениях человека [41] и отсутствие ответов типа «отказ». Показателями низшей степени организации процесса психической адаптации считалось наличие в протоколах исследования ответов типа «отказ» и отсутствие ответов типа (FFb +). Несколько лучшая степень адаптированности связывалась с уменьшением количества ответов типа «отказ», а еще более высокая степень - с уменьшением количества «шоковых» ответов в протоколах Роршах теста. Суммарное количество «шоков» и «отказов», как стандартных «особых феноменов» Роршах-теста, мы полагали показателями степени эмоциональной дезадаптированности детей. Степень их интеллектуальной адаптированности фиксировалась по усредненному показателю творческого интеллекта по Торренсу (Т) (оригинальность, скорость, гибкость, разработанность решений).

Для изучения отношений детей к содержанию учебного процесса применялся метод этнофункционального структурированного интервью. Использовался также метод контрольных групп и экспертные оценки (опрос преподавателей и родителей) – для исследования изменений качества общения ребенка и его познавательных интересов. Активность общения детей определялась с помощью показателя Роршах-теста, характеризующего их потребность в общении (М). Математическая обработка данных производилась с использованием статистического критерия χ^2 Пирсона.

Объектом исследования были учащиеся первых, третьих и пятых классов средних общеобразовательных школ № 404, 891 и 1637, а также воспитанники младшей группы ведомственного детского сада № 1892 Тушинского машиностроительного завода г. Москвы. Из школьников, участвовавших в эксперименте, не менее 90 % учащихся в каждой группе относили себя к русским, родились и проживали в Москве, а остальные – к татарам, армянам, грузинам и азербайджанцам, которые родились и проживали в Москве не менее шести лет. Из воспитанников детского сада в экспериментальной группе две девочки по самоопределению родителей были чеченками, родившимися в Москве, в контрольной группе все дети относились к русским, родившимся в Москве. Всего (с контрольными группами) в исследовании было задействовано 175 чел.

Результаты

С помощью методики Роршаха не менее чем у 85 % из всех обследованных детей были выявлены определенные показатели невротизации («шоки» и «отказы» в протоколах Роршах-теста). Этот результат в целом соответствует средним эпидемиологическим данным по Москве. У 70 % детей были выявлены «отказы», т.е. относительно выраженные, согласно Е. Вohm [41], психопатологические признаки.

Исходя из положения этнофункционального подхода в психотерапии и психопрофилактике о том, что проработка этнофункционального рассогласования (между культурным содержанием отношения человека к собственной внутренней и внешней среде и реальной этносредой его рождения и проживания) благотворно влияет на его психическую адаптированность, была проведена следующая серия экспериментов.

Пилотажная серия экспериментов. Так называемый «русский» цикл занятий (при определенной возрастной адаптации) был последовательно проведен с воспитанниками средней группы детского сада, с учащимися первых, третьих и пятых классов средних общеобразовательных школ.

В процессе работы с воспитанниками детского сада экспериментально-психологические срезы проведенные в начале и конце эксперимента в контрольной и экспериментальной группах, позволили установить следующее.

Исследование по методу Роршаха показало, что у испытуемых экспериментальной группы по сравнению с контрольной существенно снизился уровень невротизации (фиксируемый по количеству «отказов» и «шоковых» реакций на предлагаемые стимулы) ($p < 0,001$). Кроме того, у них достоверно увеличилось количество ответов типа FFb+ ($p < 0,05$). Такое увеличение означает выраженную тенденцию к преодолению «разрывности» эмоциональной и когнитивной сторон психической адаптации [41], что является мощным адаптирующим фактором [26]. Интересно отметить, что в контрольной группе (в процессе «нормального» обучения и воспитания) у детей достоверно усилились как минимум показатели невротизации – общее количество «шоков» и «отказов» ($p < 0,01$).

Опрос родителей, информированных о том, что в обеих группах психологами «проводилась определенная психолого-педагогическая работа», выявил, что в экспериментальной группе (17 чел.) у детей достоверно усилились познавательные интересы и улучшилось качество общения с родителями; контрольной группе (15 чел.) соответствующих изменений обнаружено не было.

По оценке воспитателя, в экспериментальной группе у детей достоверно усилились познавательные интересы и улучшилось качество общения; в контрольной группе соответствующие изменения не были обнаружены.

Аналогичное исследование было проведено с учащимися первых классов школы № 404. Результаты применения методики Роршаха показали, что в экспериментальной группе (18 чел.) по сравнению с контрольной (14 чел.) у детей достоверно увеличилось количество показателей целостного взаимодействия эмоциональной и когнитивной сторон процесса психической адаптации: FFb+ ($p < 0,03$), уменьшился суммарный психопатологический показатель «шоки и отказы» ($p < 0,05$), уменьшилось число показателей «неуправляемых эмоциональных реакций»: Fb ($p < 0,05$). Кроме того, в экспериментальной группе достоверно увеличилось число показателей «хорошей интеллектуальной адаптации» по Роршах-тесту: В+ ($p < 0,001$). Средний уровень творческого мышления по Торренсу в экспериментальной группе также оказался достоверно выше ($p < 0,001$). По оценке педагогов, у детей экспериментальной группы по сравнению с контрольной несколько увеличилась познавательная активность на уроках и улучшилось качество контакта с преподавателями.

Согласно полученным результатам у учащихся пятых классов школы № 1637 в экспериментальной группе (27 чел.) по сравнению с контрольной (24 чел.) достоверно увеличилось количество показателей целостного взаимодействия эмоциональной и когнитивной сторон процесса психической адаптации FFb+ ($p < 0,05$), уменьшилось число

показателей невротизации - «шоки и отказы» ($p < 0,01$). В экспериментальной группе по окончании цикла занятий усредненный показатель творческого мышления по Торренсу, по сравнению с контрольной оказался достоверно выше ($p < 0,05$). Экспертные оценки выявили повышение познавательной активности школьников в экспериментальной группе.

Данные серии экспериментов свидетельствуют, что этнофункциональная психотерапия оказывает существенное положительное влияние на психическую адаптацию детей в возрастном интервале от 3,5 года до 11 лет.

Основной эксперимент. Для подтверждения роли этнофункционального содержания учебного материала в эффективности процесса психотерапии и психопрофилактики, а также для снятия возможных возражений о том, что «просто детям уделялось относительно больше внимания», «любой психотерапевтический метод достаточно эффективен в работе с детьми» или «дети хорошо реагируют на конкретного взрослого, проявляющего к ним теплоту и внимание» и пр., группой научных сотрудников был поставлен следующий эксперимент.

Цель его - определить влияние различной этнокультурной специфики содержания материала, используемого в психотерапии с детьми на эффективность данного процесса. Психотерапевтическая работа осуществлялась с группами учащихся третьих классов средних общеобразовательных школ (по 20 чел. в группе), три раза в неделю по 15 занятий в каждой группе. Для снятия эффекта «привыкания учащихся к преподавателю» ведущие психологи попеременно менялись группами так, что каждый из сотрудников провел по 5 занятий в каждой группе. Применялись следующие методы: «срезов», структурированного этнофункционального интервью, Роршаха, диагностики творческого интеллекта Торренса и экспертных оценок.

Содержание материала, на котором проводилась психотерапевтическая работа, было подобрано так, как указывалось выше, при описании методики исследования (т.е. в трех группах условно обозначенных как «ТВ-группа», «австралийцы» и «русские»).

Во всех трех группах использовались элементы психодрамы, вербализация эмоций и чувств в различных ситуациях - в связи теми или иными образами, персонажами, музыкальными фрагментами, элементами ландшафтов. Детям предлагалось, например, «воплотиться» в движения или статику тех или иных образов, живых существ, растений, природных явлений. Общее психотерапевтическое воздействие было направлено на восстановление целостности всей системы их отношений к себе, окружающему миру, людям, мифологическим персонажам и пр. Ниже в табл. 1, представлены экспериментальные данные изменения тестовых показателей до и после проведения цикла

занятий по этнофункциональной психопрофилактике (звездочкой отмечены вероятности ошибки при достоверных различиях показателей).

Таблица 1. Сравнение групп испытуемых по динамике частоты (в %) показателей тестов Роршаха и Торренса до и после эксперимента

Группы испытуемых	Наименование показателей			
	«Шоки» и «отказы» (тест Роршаха)	М (тест Роршаха)	FFb+ (тест Роршаха)	Т (тест Торренса)
«ТВ-группа» (1)	+14	+6	-50	-24
«Австралийцы» (2)	-40	-69	-40	-6
«Русские» (3)	-56	+67	+63	+54

Примечание. Знаки «-» или «+» означают, соответственно, уменьшение или увеличение встречаемости данного показателя после эксперимента.

Результаты исследования показывают, что по суммарному психопатологическому показателю теста Роршаха «шоки и отказы» у «русских» и «австралийцев» произошло его достоверное снижение по сравнению с «ТВ-группой».

Показатель FFb+ (органичность взаимодействия эмоциональной и когнитивной сфер) в группе «русских» достоверно улучшился по сравнению с «ТВ-группой» и «австралийцами».

По показателю М (потребность в общении) у «русских» выявлено достоверное увеличение по сравнению с «ТВ-группой» и «австралийцами». У «австралийцев» достоверно снизилась потребность в общении (М) по сравнению с «ТВ-группой».

Усредненный показатель творческого интеллекта по Торренсу (Т) у «русских» достоверно увеличился по сравнению «ТВ-группой» и «австралийцами». В то же время в «ТВ-группе» установлено достоверное снижение этого показателя по сравнению с группой «австралийцев».

Вот пример, иллюстрирующий характер отношения детей к занятиям в «ТВ-группе».

Пример 1

Катя, 9 лет. На первом занятии ведущий предложил детям изобразить «любой образ из мультфильмов». Катя изобразила «сестрицу Алёнушку». На вопрос о чувствах персонажа ответила: «Ей грустно, печально... Она думает о своём брате, хочет ему помочь». Своё эмоциональное отношение девочка выразила следующими словами: «Аленушка добрая, красивая, мне она нравится». Далее ведущий предлагал детям образы, ситуации и т.п. связанные только с виртуальной ТВ-средой.

В ходе второго занятия детям предложили просмотреть фрагмент видеозаписи мультипликационного фильма «Малыш и Карлсон». Катя высказала мысль о том, что Карлсон является плохим другом для Малыша, и она на его месте не стала бы с ним дружить. По мнению Кати, Карлсон приходит «дружить к Малышу лишь тогда, когда ему выгодно». Эмоциональное отношение Кати к Карлсону – «неприязнь, обида, он злой».

Во время группового «погружения» методом кататимного переживания образов (КПО) в виртуальную реальность мультфильма «Мыши-рокеры с Марса» (третье занятие) Катя испытала следующие чувства: страх, одиночество, тоску. После погружения при сравнении эмоционального состояния до и после КПО: сил стало меньше, появилась апатия, усталость.

На пятом занятии при погружении методом КПО на планету «Покемон» Катя испытала чувство злости, «так как, кроме драки, в этом мультфильме больше ничего не происходит» и одновременно скуку. Эмоциональное отношение к главному герою – покемону: «Чувств к нему у меня нет, так как он сам - существо несуществующей планеты, он нереальный». После погружения: «стало скучно», возникло чувство тоски.

После обсуждения всего курса занятий на последнем уроке Катя сказала, что гораздо интереснее читать книги, а не смотреть мультфильмы. Среди своих любимых она выделила сказки Пушкина, русские народные сказки, книги о природе. «После чтения этих книг человек что-то приобретает, а после таких мультфильмов, как «Покемон», остается только пустота». Общее впечатление девочки от занятий – «скучно, я устаю».

Результаты экспериментально-психологического обследования: по результатам Роршах-тесту у девочки резко возросло количество «отказов» - показателей существенно усилившейся степени невротизации (от 0 до 3). При этом снизилось количество ответов, характеризующих «неуправляемые» эмоциональные реакции (от 2 до 1). Остальные показатели по этой методике не изменились. Усредненный уровень творческого мышления по Торренсу уменьшился на 32 %.

По оценке преподавателей, успеваемость и поведение Кати за период проведения занятий остались без изменений. По оценке психологов, она утомлялась на занятиях, которые раздражали ее. Активность девочки в конце всего цикла существенно снизилась.

Следующий пример отражает характерное отношение к занятиям в группе «австралийцев».

Пример 2

Кирилл, 9 лет. На первом занятии, во время демонстрации фрагмента видеофильма о природе Австралии, мальчик самопроизвольно бурно отреагировал на образ быстро движущейся по песку ящерицы – он очень громко закричал и стал всем телом изображать движения животного. На вопрос ведущего: «Что ты изображаешь? - ребенок ответил: «Жарко! Потому она так быстро и бегаёт». На вопрос о чувствах Кирилл ответил: «Жарко, усталость чувствую».

На одном из следующих занятий, во время погружения методом КПО в водную стихию в чистых прибрежных водах Австралии он испытал страх перед акулой и радость - при ловле маленьких скатов.

На занятии, посвященном обсуждению австралийской легенды о том, как волк пожалел людей и научил их охотиться, превращаясь в волков, Кирилл испытал смешанное чувство страха и восхищения, почувствовав себя «охотником в джунглях».

На последующих занятиях, где детям предлагались для прослушивания фрагменты аутентичной обрядовой музыки австралийских аборигенов, ребята стали производить характерные, в такт музыке, движения головами, руками и всем телом.

В целом, отношение Кирилла к занятиям было пассивное, но при этом он очень активно эмоционально и движениями реагировал на различные стимулы. Его общее впечатление от занятий – «интересно, но я устал».

Результаты экспериментально-психологического обследования: улучшился показатель эмоциональной адаптации по Роршаху - исчез «белый шок» на карту VII. При этом резко упала потребность в общении – исчезли М-ответы на карты II, III и VII. Исчез ответ на карту II: FB+, снизилась степень интеллектуальной адаптации [41]. Усредненный уровень творческого мышления по Торренсу практически остался без изменений.

По оценке преподавателей успеваемость и поведение Кирилла за период проведения занятий остались без изменения. По оценке психологов занятия эмоционально возбуждали Кирилла, но в определенной степени утомляли.

Приведем пример, иллюстрирующий характер отношения к занятиям детей в «русской» группе.

Пример 3

Света, 8 лет. На протяжении всей программы сначала с минимальным, а потом с постепенно возрастающим интересом участвовала во всех упражнениях, предложенных психологом. Во время «погружений» послушно выполняла все инструкции, но испытывала затруднения в вербализации своих чувств.

В процессе «погружения» методом КПО в родной ландшафт (речка, смешанный березово-еловый лес) Света сначала не могла ответить на вопрос о том, что она чувствует. Смогла выразить словами свои чувства лишь с помощью психолога, она испытала «приятное чувство». Само упражнение девочке «понравилось».

В процессе общения с Лешим и Водяным она «испугалась», но в целом это общение оставило у нее чувство «интереса» и «прибавило сил» (вербализация с помощью психолога).

Рисую теремок и осенний лес, Света очень ярко и образно изобразила животных и ландшафты, причем уже самостоятельно передала свое эмоциональное отношение к персонажам.

При «погружении», связанном с образом родника и всплывающей из его глубины иконой, девочка испытала «радость».

В процессе «погружения» методом КПО в образ храма Света почувствовала «успокоение».

По мере прохождения программы девочка работала все активнее и охотнее, интерес к занятиям у нее все более возрастал. Ее общее впечатление от занятий – «интересно, хотелось бы продолжить».

Результаты экспериментально-психологического обследования: по результатам Роршах-тесту у девочки исчезли относительно «грубые» психопатологические показатели – «отказы» (с 6 до 0). «Отказы» трансформировались в 4 менее «жестких» невротических признака – шоковые реакции. Кроме того, у нее появились 2 ответа типа FFb+ (показатели целостного взаимодействия эмоциональных и когнитивных процессов). Остальные показатели по этой методике остались без изменения. Усредненный уровень творческого мышления по Торренсу увеличился на 39 %.

По оценке преподавателей, успеваемость Светы за период проведения занятий осталась без изменений, а поведение (качество контакта с учителями) несколько улучшилось. По оценке психологов, проводивших занятия, у девочки улучшился контакт с преподавателями и вербализация собственных переживаний и чувств.

Обсуждение результатов

В процессе работы в детском саду одно из отличий цикла занятий, проводимых в контрольной группе, заключалось в том, что их целью было развитие навыков как таковых – двигательных, интеллектуальных, мелкой моторики, музыкальных, графических и др. А в экспериментальной группе происходило включение различных навыков в единый этнокультурный контекст. Осуществлялась психотерапевтическая проработка отношений в ненавязчивой игровой форме. Благодаря этому расширился кругозор детей они эмоционально приобщались их к этноспецифической культурной среде, этнокультурно-опосредствованному отношению к живой природе.

Другое отличие состояло в том, что в контрольной группе специально не уделялось внимания развитию эмоциональности детей, а в экспериментальной акцент делался именно на развитии эмоциональной стороны отношений, навыков распознавания эмоций, выражении эмоциональных состояний, развитии образного мышления, воображения, на расширении поведенческого репертуара. Развитие навыков передачи и понимания своих эмоциональных состояний и состояний других людей особенно важно для появления умения сопереживать другому ребенку, с одной стороны, для преодоления детского эгоцентризма, а с другой – для раннего предупреждения нарушений поведения и такого явления, как неспособность выражать собственные чувства. В экспериментальной группе эти навыки развивались, когда у детей возникало культурно-опосредованное эмоциональное отношение к явлениям природы и в определенной мере – к «доброму» и «злому» как в живой природе, так и в поведении человека.

Другими словами, в экспериментальной группе цель занятий заключалась в развитии целостного, чувственно-познавательного этнокультурного «образа мира» ребенка. В контрольной группе основной акцент обучения ставился лишь на формирование умений и навыков, т.е. на операциональной стороне подготовки детей к усвоению школьной программы. Это, на наш взгляд, и обусловило повышение уровня невротизации в данной группе.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что экспериментальный курс психопрофилактических занятий способствует, прежде всего, улучшению продуктивной психической активности, адаптированности воспитанников детского сада. Появление признаков органичности взаимодействия эмоциональной и когнитивной сторон процесса психической адаптации детей (FFb+), отражает повышение степени целостности их отношений, как с природной средой, так и с людьми [26]. У детей повышается уровень познавательной активности, улучшается качество общения, снижается степень изначально относительно высокой невротизации. Эти результаты подтверждают повышение степени их эмоциональной и интеллектуальной адаптированности.

В целом, аналогичные выводы можно сделать основываясь на результатах исследования эффективности занятий по этнофункциональной психопрофилактике в первых, третьих и пятых классах средних общеобразовательных школ.

Сравнительное исследование (основной эксперимент), проведенное с учащимися третьих классов средних общеобразовательных школ в процессе трех циклов психопрофилактических занятий, условно обозначенных как «ТВ-группа», «австралийский» и «русский», показало, что повышение степени эмоциональной и интеллектуальной адаптированности детей произошло только в «русской» группе.

Отсутствие значимых изменений психологических показателей или их ухудшение в «ТВ-группе», на наш взгляд, говорит о том, что дети в существенной мере «погружены» в виртуальную телевизионно-компьютерную реальность. Достоверное относительное снижение в этой группе усредненного показателя творческого мышления (Т) и органичности взаимодействия эмоциональной и когнитивной сфер (FFb+), косвенно подтверждает патогенность занятий, проводившихся на данном материале.

Снижение количества психопатологических показателей «шоков и отказов» в «австралийской» группе по сравнению с «ТВ-группой» обусловлено, по-видимому, тем, что содержание «австралийского» цикла представляет собой живое, относительно внутренне согласованное (целостное) этнокультурное содержание в отличие от этнокультурной «мозаики» и принципиальной нереалистичности (искусственности) ТВ-цикла. Этнокультурная разнородность ТВ-цикла, согласно этнофункциональному подходу

к психике человека, требует от ребенка существенно больших адаптационных усилий, усвоение однородного содержания «австралийского» цикла.

«Австралийский» цикл позволяет детям обрести модель более целостных отношений к сравнительно однородной этнокультурной среде. В то же время проработка разнородного ТВ-содержания продолжает астенизировать психику детей и поддерживает имеющуюся у них степень эмоциональной дезадаптированности.

Однако вследствие экзотичности содержания «австралийского» цикла занятий в психике детей появляются соответствующие этнофункциональные рассогласования. У детей возникает модель здоровых взаимоотношений с этносредой, но эта среда слишком экзотична. Эти отношения существуют вне целостности их взаимоотношений с реальной этносредой их рождения и проживания. Психологический «уход» в эти экзотические отношения и обуславливает определенную аутизацию детей. Потенциально снижение показателя потребности в общении (М) у детей «австралийской» группы патогномично, так как общение в данном возрасте чрезвычайно важно для их нормального развития. При всей своей этнокультурной однородности этот цикл представляет собой «осколок» экзотической для московских школьников культуры, воздействующей на них в определенном смысле «наркотизирующе», давая определенное облегчение невротической симптоматики, но за счет соответствующего выключения потребителей этой экзотики из реальной среды их рождения и проживания. В общем случае наши исследования показывают, что начало реального потребления наркотиков обязательно предваряется а) наличием у ребенка состояния психической дезадаптированности; б) включением его в экзотическую субкультуру специфическую для того или иного наркотика («тусовку» - сленг) [27, 28].

Этнофункциональная согласованность содержания «русского» цикла психотерапевтических занятий с реальной средой их рождения и проживания обеспечила повышение степени эмоциональной и интеллектуальной адаптации детей по сравнению с эффектом от двух других циклов. Эта согласованность проявлялась в природно-географической однородности содержания занятий и реальной природы, окружающей детей. В антропо-биологическом отношении детям были более знакомы европеоидные сказочные персонажи (человеческие, разумеется), чем аутентичные австралийцы или виртуальные «марсиане» и «покемоны». В культурном отношении им был ближе Водяной, чем австралийские духи воды - сестры Ваувалук. Бог в русском православии ближе российским детям, чем «радужный змей – прародитель всех людей» в некоторых австралийских племенах; Домовой ближе, чем привидение-Лизун из мультсериала «Охотники за привидениями» и пр. Относительная этнофункциональная согласованность

содержания «русского» цикла в процессе психотерапевтической работы обеспечивает детям более целостную и устойчивую связь с реальным миром их рождения и проживания (этносредой). Это объясняет, почему только в «русской» группе у детей формируется механизм здорового, целостного взаимодействия эмоциональной и когнитивной сторон процесса психической адаптации к собственной внутренней и внешней среде (FFb+). Соответственно у них снижается количество психопатологических показателей, характеризующих эмоциональность (шоки и отказы), улучшается качество и потребность в общении (М) и за счет снижения «невротического торможения» [41] повышается средний показатель уровня творческого мышления (Т) и возрастает познавательная активность.

Повышение среднего уровня творческого мышления вследствие изменения этнокультурной среды согласуется с результатами, полученными в диссертационном исследовании Т.В. Доржиевой [8]. В ее работе показано, что учащиеся бурятских сельских школ, в гораздо в большей степени погруженные в традиционную этносреду, имели достоверно более высокий усредненный показатель по Торренсу, чем учащиеся городских школ и «европеизированных» лицеев с углубленным изучением французского языка (г. Улан-Удэ).

В целом, результаты наших экспериментально-психологических исследований подтвердили положение этнофункционального теоретико-методологического подхода к психике человека о роли этнической функции содержания внутренней и внешней среды в процессе его психической адаптации. Этническая функция содержания материала, с которым взаимодействует человек в процессах воспитания, обучения, психотерапии, психопрофилактики и пр. имеет существенное значение для снижения или повышения степени его психической адаптированности.

Может возникнуть возражение. А не настанут ли вскоре времена, когда дети привыкнут к покемонам, телепузикам, «мышам с Марса», к экзотическим ландшафтам, религиям и т.п.? Здесь важна наша позиция. Либо мы продолжаем насаждать «покемонов», либо возвращаем живые сказки. Это напоминает нечто знакомое – «мы старый мир разрушим, до основания, а затем мы наш, мы новый мир построим...» или, как писал О. Хаксли, – «этот бравый, новый мир». Мы полагаем, что Россия уже платила за попытки введения такого рода новшеств достаточно большую цену.

Полученные результаты номотетически и идиографически [5] доказывают правомерность концепции искажений этнофункционального психического развития. Искажения этнофункционального развития как условие возникновения психической дезадаптированности вследствие нарушения последовательности стадий психического

развития (сказочно-мифологической, религиозно-этической и просвещения) на данный момент достаточно обосновано идиографически [26]. Имеются некоторые новые эмпирические данные, подтверждающие, что «выпадение» определенных стадий психического развития может обуславливать психическую дезадаптированность у конкретного человека. Следующим шагом его обоснования будет проведение номотетического (экспериментального) исследования.

Заключение

Экспериментально-психологические исследования подтвердили роль этнокультурной и природно-географической специфики содержания материала, на котором осуществляется работа по воспитанию, обучению и психотерапии с детьми. Исходя из понимания этнического как системы природно-географических, антропо-биологических и социокультурных признаков, можно говорить о существенной роли этнической специфики содержания учебно-терапевтического материала в процессе психической адаптации детей к собственной внутренней и внешней среде. В частности, на начальном этапе воспитания, по-видимому, целесообразно знакомить детей с близкими в природно-культурном отношении образами и явлениями. Это обеспечило бы более однородную и щадящую воспитательную среду в относительно раннем возрасте и помогло бы укрепить механизмам сохранения психической устойчивости ребенка.

В современном информационном обществе, особенно в условиях мегаполиса, в процессах воспитания, обучения и психотерапевтической работы с подрастающим поколением следует с большой осторожностью использовать «экзотическое» и разнородное в этнокультурном отношении содержание учебных материалов, средств воспитания, методов психотерапии и психопрофилактики и пр.

Результаты экспериментальных исследований свидетельствуют в пользу обоснованности и гипотезы об искажениях этнофункционального развития как условия возникновения у детей психической дезадаптированности. Непосредственное подтверждение выдвинутой гипотезы это выявление роли этнической функции содержания учебно-терапевтического материала в кросскультурном, «пространственном» отношении.

Список литературы

1. *Бромлей Ю.В.* Очерки теории этноса. М.: Наука, 1973.
2. *Генон Р.* Кризис современного мира. М.: Арктогея, 1991.
3. *Голд Дж.* Основы поведенческой географии. М.: Прогресс, 1990.
4. *Гумилев Л.Н.* Этногенез и биосфера Земли. Л.: Гидрометеиздат, 1990.

5. *Давыдов Ю.Н.* Кризисное сознание // Современная западная социология. М.: ИПЛ, 1990. С. 143-144.
6. *Давыдов Ю.Н.* Номотетический метод // Современная западная социология. Словарь. М.: ИПЛ, 1990. С. 227-228.
7. *Дмитриева Е.Б., Положий Б.С. (ред.)* Культуральные и этнические проблемы психического здоровья. М., ГНЦ социальной и судебной психиатрии им. В.П. Сербского, 1995.
8. *Доржиева Т.В.* Психологическое исследование роли этнических традиций в развитии творческого потенциала детей в младшем школьном возрасте: Автореф. дисс. канд. психол. наук. М., 2000.
9. *Ефимов Г.В.* Ихэцюань // БСЭ, 3-е изд., т. 11. М., Советская энциклопедия, 1973. С. 59.
10. *Зеньковский В.В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М.: ШКОЛА – ПРЕСС, 1996. С. 115 –116.
11. *Карташев А.В.* Очерки по истории русской церкви. Том 1, М.: «ТЕРРА»-«TERRA», 1993.
12. *Кутузов Б.П.* Церковная реформа XVIII века: трагическая ошибка или диверсия? // Церковь. Старообрядческий церковно-общественный журнал. Вып. 1. М.: «Церковь», 1992.
13. *Лазурский А.Ф.* Избранные труды по психологии. М.: Наука, 1997.
14. *Лебедева Н.М.* Введение в этническую и кросскультурную психологию. М.: Старый сад, 1998.
15. *Лебедева Н.М.* Социальная психология этнических миграций. М.: ИЭА РАН, 1993.
16. *Лейнер Х.* Кататимное переживание образов. М.: Эйдос, 1996.
17. *Моммзен Т.* История Рима. Л.: Лениздат, 1993. С. 179-180.
18. *Мясищев В.Н.* Личность и неврозы. Л.: Медицина, 1960.
19. *Мясищев В.Н.* Психология отношений. М.: Академия педагогических и социальных наук, 1995. С. 15-36.
20. *Нордау М.* Вырождение. М.: Республика, 1995.
21. *Полищук Ю.И.* Влияние деструктивных религиозных сект на психическое здоровье и личность человека // Журнал практического психолога. 1997. №1. С.93-98.
22. *Попов Е.В. (с соавт.)*. Введение в культурологию. М.: Владос, 1995. С.80-225.
23. *Субботский Е.В.* Ребенок открывает мир. М.: Просвещение, 1991.
24. *Сусоколов А.А.* Структурные факторы самоорганизации этноса // Расы и народы. М.: ИЭА РАН, 1990. Вып.20. С.5-40.
25. *Сухарев А.В.* Опыт этнофункциональной экспресс-психотерапии эмоциональных и поведенческих расстройств у детей в условиях стационара // Вопросы психологии. 1997. №3. С. 92-102.
26. *Сухарев А.В.* Этнофункциональная психология: исследования и психотерапия. М.: ИЭА РАН, 1998.

27. *Сухарев А.В.* Методические рекомендации по этнофункциональной психотерапии зависимостей от наркотических веществ // Журнал прикладной психологии. 1999. № 6. С. 64-125.
28. *Сухарев А.В.* Наркотическая экзотика. М.: Старый сад, 2000.
29. *Сухарев А.В., Степанов И.Л.* Этнофункциональный подход в психотерапии аффективных расстройств // Психол. журн. 1997. Т.18 №1. С.122-133.
30. *Тишков В.А.* Советская этнография: преодоление кризиса // Этнографическое обозрение. 1992. №1. С.5-20.
31. *Тойнби А. Дж.* Постижение истории. М.: Прогресс, 1991.
32. *Тоффлер О.* Футуршок. М.: Прогресс, 1973. С.218.
33. *Флоренский П.А.* Оправдание космоса. СПб : РХГИ, 1994. С.27-60.
34. *Хейзинга Й.* Ното Ludens. В тени завтрашнего дня. М.: Прогресс-Академия, 1992.
35. *Холл Стенли.* Эволюция и воспитание чувства природы у детей. СПб.: Школа и жизнь, 1914.
36. *Чаклин А.В.* География здоровья. М.: Знание, 1986.
37. *Черноушек М.* Психология жизненной среды. М.: Мысль, 1989.
38. *Чуприкова Н.И.* Психология умственного развития. М.: Столетие, 1997.
39. *Эльконин Д.Б.* Избранные труды. М.: Педагогика, 1989. С. 162–166.
40. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996.
41. *Bohm E.* Lehrbuch der Rorschach Psychodiagnostik. Bern: Hans Huber, 1972. S. 208-211, 214.
42. *May R.* The meaning of Anxiety. N. Y.: Pocket Books, 1979.
43. *Parsons A.* Some Comparative Observations on Ward Social Structure: Southern Italy, England and the United States // Transcultural Psychiatric Research Review. 1969. № 10. P. 116-119.